

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ YÖNÜNDEN MÜFREDAT  
LABORATUVAR OKULLARI VE DİĞER OKULLARDA ÇALIŞAN  
ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLERİ İLE OKULA YÖNELİK TUTUMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**HAZIRLAYAN  
HAFİZE SELDA ERDİNÇ**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. MUSTAFA YILMAN**

**İZMİR, 2006**

**D.E.Ü. EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MÜDÜRLÜĞÜNE**

İş bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölüm doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**İmza**

**Başkan:** Prof. Dr. Mustafa Yılman

**Üye:** Doç. Dr. Özkan Tütüncü

**Üye:** Yrd. Doç. Dr. Aydın Yaka

**Üye:** Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl

**Üye:** Yrd. Doç. Dr. Hülya Çermik

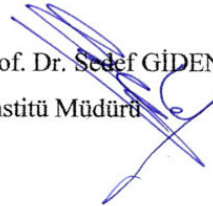


ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10./01./2007

Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstitü Müdürü



## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Toplam Kalite Yönuinden Müfredat Laboratuvar Okulları ve Diğer Okullarda alışan Öğretmenlerin Nitelikleri ile Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmamın tarafımdan, bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

19/12/2006

Hafize Selda ERDİNÇ

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada Toplam Kalite Yönetimi yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek, TKY'nin uygulandığı MLO'lar ile diğer okullar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın hazırlanmasında fikirleriyle bana yön veren, yardımlarını ve katkılarını esirgemeyen ve akademik tavrıyla bana örnek olan danışmanım, sayın Prof. Dr. Mustafa YILMAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma probleminin istatistik çalışmalarında beni yönlendiren, sonuçlarını yorumlamamda bana zaman ayıran, alandaki uzmanlık bilgilerini benimle paylaşan sayın hocam Doç. Dr. Özkan TÛTÛNCÛ'ye saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında görüşlerini paylaşan, katkılarını esirgemeyen sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA'ya saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmanın yöntem bölümünde bilgilerini benimle paylaşan sayın hocam Yrd. Dç. Dr. Mustafa GÛVENDİ'ye saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Verilerin analizini yapan ve beni her zaman destekleyerek motive eden Sn.Arş. Gör.Deniz KÛÇÛKUSTA'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Anket uyguladığım okullarda çalışan tüm değerli yönetici ve öğretmenlere, yardımlarından ve samimiyetlerinden dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü çalışmamda bana destek olan aileme, araştırmam boyunca yeterli ilgiyi gösteremediğim canım oğluma, ayrıca çalışmada adı geçmese de emeği olan tüm kişilere teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Aralık 2006

Hafize Selda ERDİNÇ

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>YEMİN METNİ</b> .....	2
<b>ÖNSÖZ</b> .....	3
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	4
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	7
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	11
<b>ÖZET</b> .....	12
<b>ABSTRACT</b> .....	14
<b>BÖLÜM I:GİRİŞ</b> .....	16
<b>1.1.Problem Durumu</b> .....	17
<b>1.2.Problem Cümlesi</b> .....	22
<b>1.3.Alt Problemler</b> .....	22
<b>1.4.Araştırmanın Amacı</b> .....	27
<b>1.5.Araştırmanın Önemi</b> .....	27
<b>1.6. Sayıtlılar</b> .....	29
<b>1.7. Sınırlılıklar</b> .....	29
<b>1.8. Tanımlar</b> .....	30
<b>1.7. Kısaltmalar</b> .....	31
<b>BÖLÜM II:KURAMSAL AÇIKLAMALAR</b> .....	32
<b>2.1.EĞİTİM</b> .....	32
<b>2.1.1.Eğitim Hedefleri</b> .....	33
<b>2.1.2.Eğitim Programı</b> .....	34
<b>2.1.3.Öğretim Programı</b> .....	35
<b>2.1.4.Eğitimde Program Geliştirme</b> .....	35
<b>2.1.5.Eğitim Sisteminde Öğretmen</b> .....	39
<b>2.1.6.Öğretmen Nitelikleri</b> .....	41

2.1.7.Öğretmen Eğitimi.....	44
2.1.8.Tutum.....	48
2.1.9.Güdü.....	50
2.1.10.Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Tutumları.....	54
<b>2.2.KALİTE.....</b>	<b>55</b>
2.2.1.Gözetim ve Kalite Kontrol.....	56
2.2.2.Kalite Güvencesi .....	57
2.2.3.Toplam Kalite Yönetimi.....	58
2.2.3.1.Dünya’da Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları.....	60
2.2.3.2.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları.....	62
2.2.3.3.Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları.....	68
2.2.3.4.Eğitim Sisteminde TKY ve Öğretmen.....	75
2.2.3.5.Eğitim Sisteminde TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar.....	76
2.2.3.6.Toplam Kalite Yönetiminde Müşteri Memnuniyeti.....	77
2.2.3.7.Toplam Kalite Yönetiminde Çalışanların Katılımı.....	78
2.2.3.8.Toplam Kalite Yönetiminde Sürekli Gelişim.....	79
2.2.3.9.Toplam Kalite Yönetimi ve İletişim.....	80
2.2.3.10.TKY ve Özdeğerlendirme .....	82
2.2.3.11..EFQM Modeli .....	83
2.2.3.12.EFQM Mükemmellik Modelinin Kriterleri.....	85
2.2.3.12.1.Liderlik.....	85
2.2.3.12.2..Politika ve Strateji.....	88
2.2.3.12.3.Çalışanlar.....	90
2.2.3.12.4.İşbirlikleri ve Kaynaklar.....	92
2.2.3.12.5.Süreçler.....	93
2.2.3.12.6.Çalışanlarla İlgili Sonuçlar.....	95
2.2.3.12.7..Müşterilerle İlgili Sonuçlar.....	96
2.2.3.12.8.Toplumla İlgili Sonuçlar .....	97

2.2.3.12.9. Temel Performans Sonuçları.....	97
<b>BÖLÜM III:İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	99
3.1.Yurt Dışında Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	99
3.2.Yurt İçinde Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	102
<b>BÖLÜM IV:YÖNTEM.....</b>	113
4.1.Araştırma Modeli.....	113
4.2.Evren ve Örneklem.....	113
4.3.Örneklem Grubunun Özellikleri.....	115
4.4.Veriler Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	130
4.6.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	132
<b>BÖLÜM V:BULGULAR VE YORUM.....</b>	134
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	138
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	150
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	161
5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	168
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	175
<b>BÖLÜM VI:SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	180
6.1.Öneriler.....	186
<b>KAYNAKÇA.....</b>	188
<b>EKLER.....</b>	199

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>TABLO</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1</b>	Meslek Teknik Eğitim Sisteminde TKY ile Geleneksel Sistemin Karşılaştırılması..... 72
<b>Tablo 2</b>	Müşteri ya da Tedarikçi Olarak Öğretmenler..... 75
<b>Tablo 3</b>	Araştırmanın Örnekleme..... 114
<b>Tablo 4</b>	Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..... 115
<b>Tablo 5</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..... 115
<b>Tablo 6</b>	Örneklem Grubunun Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı..... 116
<b>Tablo 7</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı..... 116
<b>Tablo 8</b>	Örneklem Grubunun Branş, Bilim Dallarına Göre Dağılımı..... 117
<b>Tablo 9</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Branş, Bilim Dallarına Göre Dağılımı..... 118
<b>Tablo 10</b>	Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı..... 119
<b>Tablo 11</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı..... 119
<b>Tablo 12</b>	Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı 120
<b>Tablo 13</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı..... 120
<b>Tablo 14</b>	Örneklem Grubunun Herhangi bir Sendikaya Üyeliği Olup Olmadığına Göre Dağılımı..... 121
<b>Tablo 15</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Herhangi bir Sendikaya Üyeliği Olup Olmadığına Göre Dağılımı..... 122
<b>Tablo 16</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Herhangi bir Sendikaya Üyeliği Olup Olmadığına Göre Dağılımı..... 122
<b>Tablo 17</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Görevi ile İlgili Almış Olduğu Özel Belge ya da Sertifika Olup Olmadığına Göre Dağılımı..... 123
<b>Tablo 18</b>	Örneklem Grubunun Görevi ile İlgili Almış Olduğu Kurs, Seminer ve Konferans Olup Olmadığına Göre Dağılımı..... 124

<b>Tablo 19</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Görevi ile İlgili Almış Olduğu Kurs, Seminer ve Konferans Olup Olmadığına Göre Dağılımı.....	124
<b>Tablo 20</b>	Örneklem Grubunun Bilgisayar Kullanımı Konusunda Sahip Oldukları Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı.....	125
<b>Tablo 21</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Bilgisayar Kullanımı Konusunda Sahip Oldukları Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı.....	126
<b>Tablo 22</b>	Örneklem Grubunun Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı.....	127
<b>Tablo 23</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı.....	127
<b>Tablo 24</b>	Örneklem Grubunun Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı.....	128
<b>Tablo 25</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı.....	128
<b>Tablo 26</b>	Örneklem Grubunun Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranlarına Göre Dağılımı.....	129
<b>Tablo 27</b>	Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranlarına Göre Dağılımı.....	130
<b>Tablo 28</b>	Faktör Analizi.....	135
<b>Tablo 29</b>	TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık düzeyi..	139
<b>Tablo 30</b>	TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	139
<b>Tablo 31</b>	TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Branşlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi...	140
<b>Tablo 32</b>	TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	141
<b>Tablo 33</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	142
<b>Tablo 34</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Herhangi Bir Sendikaya Üyeliklerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	143

<b>Tablo 35</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Özel Belge veya Sertifika Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	144
<b>Tablo 36</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Kurs, Seminer ve Konferans Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	145
<b>Tablo 37</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	146
<b>Tablo 38</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	147
<b>Tablo 39</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	148
<b>Tablo 40</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	149
<b>Tablo 41</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	150
<b>Tablo 42</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	151
<b>Tablo 43</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Branşlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	152
<b>Tablo 44</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	153
<b>Tablo 45</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	154
<b>Tablo 46</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Herhangi Bir Sendikaya Üyeliklerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	155

<b>Tablo 47</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Özel Belge Yada Sertifika Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	156
<b>Tablo 48</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Kurs, Seminer ve Konferans Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	157
<b>Tablo 49</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	158
<b>Tablo 50</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	159
<b>Tablo 51</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	159
<b>Tablo 52</b>	TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi.....	160
<b>Tablo 53</b>	TKY Yönünden MLO ile Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Ortalaması ve Anlamlılık Düzeyi....	162
<b>Tablo 54</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Öğretmenlerin Katılımı” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T değerleri.....	163
<b>Tablo 55</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri.....	164
<b>Tablo 56</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T değerleri.....	165
<b>Tablo 57</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri.....	166
<b>Tablo 58</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “İletişim” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri.....	167
<b>Tablo 59</b>	Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri.....	168
<b>Tablo 60</b>	Korelasyon Analizi Tablosu.....	169
<b>Tablo 61</b>	Öğretmenlerin Okula Yönelik Memnuniyetini Etkileyen Bağımsız Değişkenlerin Regresyon Analizi.....	176

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>ŞEKİL</b>		<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1</b>	Taba-Tyler Modeli.....	37
<b>Şekil 2</b>	Klasik Model ve TKY Modeli.....	50
<b>Şekil 3</b>	Okullarda TKY Uygulamalarını Başlatmak İçin Tanımlanan İş Akışı.....	67
<b>Şekil 4</b>	EFQM Mükemmellik Modeli.....	83
<b>Şekil 5</b>	(PUKÖ) Deming Döngüsü.....	94

## ÖZET

Bu araştırma TKY yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İzmir ili metropol alanda bulunan ilköğretim okulları ve liselerde çalışan toplam 28332 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random yöntemiyle seçilen 11 adet MLO ile 11 adet ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan toplam 525 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada TKY yönünden öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Toplam Kalite Yönetimi Tutum Anketi uygulanmıştır.

TKY tutum anketinin güvenilirlik katsayısı SPSS yöntemi ile 0,97 bulunmuştur.

Toplanan veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, korelasyon ve regresyon gibi istatistik teknikler ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmadan başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

-MLO'ında çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında niteliklerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

-Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

-Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında branşlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

-Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında yabancı dil kullanma oranlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

-MLO'da alışanların TKY yönünden okula yönelik tutumları diğer okullarda çalışanlara göre daha olumlu bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonucunda araştırma problemine ve yeni araştırma olanaklarına ilişkin öneriler yer almıştır.

Anahtar Kelimeler:

Toplam Kalite Yönetimi

Müfredat Laboratuvar Okulu

Öğretmen Niteliği

Tutum

## ABSTRACT

In this study, the correlation between properties of the teachers whose work for MLO and other schools and their attitudes towards the schools, were investigated for total quality management.

The population of in this study consists of 28332 teachers whose work for MLO elementary and high school in İzmir. The sample of the study consists 525 teachers work for MLO, elementary and high school. All of them have been determined by random method.

Reliability coefficient of attitude scale was analyzed by SPSS method. The result was calculated as 0,97.

Attitude inquiry of Total Quality Management attitude inquiry has been applied for determination of the teacher's properties and their attitudes towards the schools.

The collected data were analyzed by using statistical techniques like frequency, percentile, arithmetic mean, Standard deviation, t-test, variance analysis and correlation.

Some main results were obtained in this study. Those results are given in below.

-Any important difference was not founded between opinions of the teachers whose work for MLO according to properties.

-Some important differences was founded between opinion of the teachers whose work for other school, according to sexuality of subjects.

-Some important differences was founded between opinion of the teachers whose work for other school, according to event of profession.

-Some important differences was founded between opinion of the teachers whose work for other school, according to proportion foreign language of subjects.

-In TKY, the teachers whose work for MLO have positive attitude for their school according to the teacher whose work other school.

There are some propositions for a new research problem and a new study, end of this study.

Key Words:

Total Quality Management

Ground School

Property of teacher

Attitude

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bilgi çağı diye de adlandırılan içinde yaşadığımız 21.yüzyılda ulaşım ve iletişim sektöründe yaşanan atılımlar, gerek kişisel ve gerekse toplumsal yaşamda ciddi ve kalıcı değişimler yaratmayı zorunlu kılmaktadır. Bu atılımlar hayatın daha da kolaylaştırılması, konforlu bir yaşama ulaşılabilmesi için verimli/ekonomik bir çalışmayı öngörmekte ve insanlığı sürekli arayışlara sürüklemektedir.

Türkmen'e göre günümüzde yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik ilerleme, toplumu ve toplumsal kurumları da önemli ölçüde etkilemektedir. Toplumsal değişimler, iletişim ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler, bilgi toplumu adı verilen yeni bir toplumsal yapılanmayı gündeme getirmiştir (Akt. Hoşgörür ve Dündar, 2003: 85).

Giriş cümlesinde de belirttiğimiz gibi bilgi çağı olarak nitelendirilen çağımızda “bilim ve teknolojideki” değişim ve gelişmeler kurumların (bireylerin ve grupların) kendilerini yenilemelerini ve sistemli bir yaklaşım benimsemelerini zorunlu kılmaktadır.

Ancak bu şekilde değişime uyum sağlayabilir ve kalıcı başarılar elde edebilirler. İşte bu noktada kalite kavramı yaşantımızın içine girmektedir. Çünkü kalite anlayışı gerek bireylerin gerekse sistemlerin küçük küçük adımlarla sürekli iyileştirmeler yaparak kendilerini sürekli yenilemelerini sağlayan bir süreçtir.

Nitekim son zamanlarda kalite kavramının giderek yayılması ve önemsenmesinin nedeni de gerek kurumlara gerekse bireylere sağladığı kalıcı başarılarıdır. Başarılı olmuş sistemlere bakıldığında içinde kalite olgusunun yer aldığı görülmektedir.

Bugün artık kalite, zorlu rekabet ortamında hem bireylerin, hem de kurumların varolmaları, başarılı ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmelerinin olmazsa olmaz koşuludur (Kalder, 2002:11).

Küreselleşmenin hedeflediği insan tipi değişmiştir. Bilgiyi kullanan insan ön plana çıkmıştır....Geleceğin toplum yapılarında sorun çözen, araştıran, güçlü birey anlayışı ön plana çıkacaktır. Bu nedenle böyle bir insan tipini yetiştirmek eğitim sistemlerinin önündeki önemli bir sorundur (Akçay, 2003:33) .

Nitelikli ve mesleki yeterliklerle donatılmış demokrat, özgür, yaratıcı, paylaşımcı, katılımcı ve çevreci, kişilikli insan gücünü yetiştirebilmek (Yılman, 1999:221) ise ancak TKY ile mümkündür.

Bilgi çağı dediğimiz günümüzde değişmelerin zorladığı sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Yaşanmakta olan değişme ve gelişmeler, eğitime duyulan ihtiyacı da arttırmaktadır. Bunun nedeni, günümüzde eğitim sürecinden geçen insanların, hem çevrelerinde hızla oluşan değişimlere uyum sağlamaları, hem de çevrelerinde istenilen değişimleri sağlayacak yeterlikte yetişmelerinin beklenmesidir. (Demirel, 1996:47)

Eğitim sistemimiz de değişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla Toplam Kalite Yönetim felsefesinin uygulanmasına karar verilmiştir. 1999 yılından itibaren öncelikle MEB Merkez Teşkilatında Toplam Kalite Yönetim Sistemi çalışmaları başlatılmıştır. 2002 yılından itibaren MEB Taşra Teşkilatı Uygulama Projesi kapsamında TKY uygulamaları yaygınlaştırılmaya başlanmıştır.

Araştırmamızda MLO ve Diğer okullarda uygulanan TKY çalışmaları ve bu çalışmaların öncelikle öğretmenler üzerindeki etkileri tartışılmaya çalışılmıştır.

### **Problem Durumu**

Günümüzde kurumların değişmelere uyum sağlayarak devamlılıklarını sağlamaları ve aynı zamanda verimli olmaları için gerekli olan unsurlardan en önemlileri, çalışanların niteliği ve çalıştığı kuruma bağlılığıdır. Bu nedenle

günümüzde kurumlar çalışanların niteliğini arttırmak, çalışanların yönetime katılımını sağlamak, çalışanların memnuniyetini arttırmak amacıyla birçok çalışmalar yapmaktadır. Çünkü niteliksiz ve işten memnun olmayan bireylerin işlerinde etkili ve verimli olması imkansızdır.

Bir işyerinde çalışan kişilerin yaptıkları işin gerektirdiği yeterliliklere sahip olması, o kişinin ve işyerinin verimli olmasında önemli rol oynamaktadır. İşin niteliklerine uygun olmayan kişilerin çalışması ise hem işyerine hem de kişiye çeşitli zararlar verebilir.

Öztürke'e göre bu zararlar:

1. Birey açısından;

-Yeteneklerinin üzerinde bir iş için seçildiğinde, birey bunalıma girer.

-Yetenek, ilgi ve eğitim düzeyinin altında bir görev için seçildiğinde işi benimsememe, ciddiye almama söz konusu olabilir.

-Morali düşer

-İş doyumsuzluğu ortaya çıkar.

-İş bağlılığı azalır.

-Verimsizlik baş gösterir.

2. Örgüt açısından;

-İş kazaları artar.

-Fire ve israf artar.

-İnsangücü devir hızı artar.

-Zaman ve maddi kayıplar oluşur.

-Maliyetler artar.

-Hizmetiçi eğitim giderleri artar.

-Örgütte çalışan diğer personel olumsuz etkilenir.

-Örgütün iklimi bozulur.

-Etkinlik ve verimlilik azalır (Akt. Koç, 2000:1-2).

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi niteliklerini aşan görevler bireyleri olumsuz tutumlara yöneltmekte ve bireyin dolayısıyla kurumun verimliliğini azaltmaktadır. Oysaki bireylerin verimliliği kurumların başarısını arttırmakta, kurumların başarısı da ülkenin gelişimini ve devamlılığını sağlamaktadır.

Toplumlar değişime uyum sağlayabilmek, çağın gerisinde kalmamak için değişime uyum sağlayabilen, bilgiye ulaşan ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu ise öncelikle eğitim sisteminin gözden geçirilmesi ve eğitim programlarının bilim ve teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda yenilenmesi, nitelikli insan gücünü yetiştirecek özelliklere sahip olması ile mümkün olacaktır.

Türk eğitim sisteminin kalitesini arttırmak amacıyla Toplam Kalite Yönetimi uygulanması kararı alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütünde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarıyla;

- Çağın getirdiği değişim ve gelişmelerin doğru algılanıp değerlendirilmesi,
- Sürekli eğitimle çalışanların niteliklerinin yükseltilmesi,
- Hizmet sunumunda kaliteyi artırarak hizmetten yararlananların memnuniyetinin artırılması,
- Karar alma sürecinde tam katılımın gerçekleştirilmesi,
- Verilerle yönetim anlayışının hakim kılınması

amaçlanmaktadır (MEB,2001).

Bir toplumun kalkınmasıyla nitelikli insan gücü arasında çok yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bir ülkede gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesinde ise, en önemli görev öğretmene düşmektedir (Dönmezer, 2004:9-10). Nitelikli insan gücünün yetişmesi eğitim programlarına bağlı olduğu kadar bu programları

uygulayan öğretmenin niteliğine de bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikleri bireyin niteliğini etkileyen en önemli faktörlerdir. Bu nedenle ele alınması gereken konulardan birisi de öğretmenlerin kalitesini ve niteliğini arttırmaktır.

Kuşkusuz, çağdaş ve gerçekçi eğitim hedeflerinin saptanması, eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi, kullanılan araç-gereç ve yöntemler, toplumsal olanaklar, eğitime yapılan yatırımlar vb. etkenler insanların yetiştirilmesi ve eğitilmesinde çok önemlidir. Ancak, hedefler ne kadar gerçekçi, programlar ne kadar düzenli, araç-gereç ve yöntemler ne kadar çağdaş ve etkili olursa olsun, öğretmenler yeterli değilse, eğitimde istenilen düzeye ulaşmak olanaksızdır. Çünkü bu olanakların tümünü kullanarak, uygun ve etkili bir eğitim ortamının oluşturulması öğretmene bağlıdır (Dönmezer, 2004:9-10).

Toplumun, ülkemizin geleceği için öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince, yeterince durmalıyız. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapar (Kavcar, 2005).

Ülkemizde de eğitimin kalitesini arttırmanın öğretmenlerin kalitesini arttırmakla başlayacağı görüşünden yola çıkılarak öğretmen eğitimi gözden geçirilmiş, iyileştirme faaliyetleri başlatılmış ve bu doğrultuda eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarına genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri kapsayan Kamu Personeli Seçme Sınavı uygulanarak gerekli niteliklere sahip olan adayların öğretmenlik mesleğini yapması sağlanmaktadır.

Ancak eğitimin kalitesinin ve verimliliğinin arttırılmasında öğretmen niteliği kadar önemli bir diğer faktörde öğretmenlerin okula ve mesleklerine yönelik geliştirdikleri tutumlardır. Olumlu tutumlar öğretmenlerin okul ve mesleklerine ilişkin memnuniyetlerini sağlar ve verimliliği artırır.

Öğretmenlerin okula ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu düşünce vb. tutumlarının belirlenmesi onların iş doyumunun yüksek olması ya da iş doyumunun

olmaması demektir. Dolayısıyla öğretmenlerin okula ilişkin duyuşsal davranışlarındaki değişmelerin yani tutumlarının belirlenmesi gerek öğretmen gerekse okul açısından son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin okula karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmasında başta MEB olmak üzere okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bilgi çağı dediğimiz günümüzde, çağın gerektirdiğı niteliklere sahip kaliteli bireyler yetiştirebilmek dolayısıyla Türk eğitim sisteminin kalitesini arttırmak amacıyla okullarda TKY uygulamaları başlatılmıştır.

Okullarda TKY uygulamaları okul gelişim süreci doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu süreç; katılımı, stratejik planlamayı, mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar yapmayı, sürekli gelişimi, hizmet içi eğitimler ile insan kaynağını sürekli desteklemeyi, ekip çalışması ile iş birliğini okullara yerleştirmeyi ve okul çalışmalarına sistematik yapı kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle okullarda TKY uygulamaları okul gelişim süreci ile gerçekleştirilmektedir (EARGED, 2006).

TKY'nin özünde insan yer almaktadır. Sistemin en önemli öğesi bireydir ve bireyin duyuşsal özellikleri ön plandadır. Bireyin çalıştığı işten memnun olması için hem gerekli ortamlar, kaynaklar sağlanır, hem de öğretmenlerin bizzat yönetime katılımı sağlanır. Bu nedenle TKY'nin okullarda uygulanması ile öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, okula ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmektedir.

Bu araştırma ile TKY uygulanan okullarda çalışan öğretmenler ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ve okula yönelik tutumları belirlenmeye çalışılırken aynı zamanda TKY uygulanan okullar ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını etkileyen faktörler belirlenerek, faktör grupları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırmamız ile öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması ve okula yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunularak literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problemi; **“Toplam Kalite Yönetimi yönünden Müfredat Laboratuvar Okullarında ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır ?”** şeklindedir.

### **Alt Problemler**

Saptanan problemin çözümlenmesi için aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranacaktır.

Öğretmenler; MLO’da ve diğer okullarda çalışanlar olmak üzere nitelikleri dikkate alınarak, TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı her iki grup açısından incelenecektir.

Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetleri ile Kalite Yönetim sistemi arasında ilişki olup olmadığı araştırılacak ve okul memnuniyetini etkileyen faktör grupları belirlenecektir.

**1) Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO’da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları :**

- a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Okuldaki çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Sendikaya üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

g) Görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

h) Görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

i) Bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

j) Bildikleri yabancı dile göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

k) Yabancı dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

l) Yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**2) TKY yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları :**

a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Okuldaki çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Sendikaya üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

g) Görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

h) Görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

i) Bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

j) Bildikleri yabancı dile göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

k) Yabancı dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

l) Yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**3) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?**

a) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “öğretmenlerin katılımı” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

b) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

c) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

d) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

e) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

f) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

#### 4) Faktör grupları arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

a) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Yöneticilerin Tutumu” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

c) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

d) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

e) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

f) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

g) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

h) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

i) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

j) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

k) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

l) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

m) “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

n) “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

o) “İletişim” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**5) Okul memnuniyeti ile Kalite Yönetim Sistemi arasında ilişki var mıdır?**

a) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü önemli midir?

b) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Yöneticilerin Tutumu” faktörü önemli midir?

c) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü önemli midir?

d) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü önemli midir?

e) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Okul ve Görev Tatmini” faktörü önemli midir?

f) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “İletişim” faktörü önemli midir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkileri karşılaştırmalı olarak araştırmaktır.

MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri belirlenerek, TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı ortaya konacaktır.

Öğretmenlerin okul memnuniyetleri ile Kalite Yönetim Sistemi arasında ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Yapılan bu araştırma ile Türk Eğitim Sisteminin kalitesinin artırılmasına yönelik okullarımızda başlatılan TKY uygulamalarının öğretmen nitelikleri ve öğretmenlerin okula yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya konacaktır.

Eğitim sisteminin başarısı sistemin en önemli ögesi ve sistemi çalıştıracak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler belirlenmeli ve geliştirilmeleri yönünde eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

Çalışanların niteliği ile ilgili olarak kurumların ortak problemi, personel niteliğinin işin gereklerine uygunluğunun sağlanmamasıdır. İşin gerektirdiği ile personelin sahip oldukları yeterlikler arasındaki uyumsuzluklar, insan gücü geliştirme faaliyetlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Yeterlilik yönünden işin gereklerini karşılayamayan personel, kurumun amaçları ve etkinliği yönünden bir engeldir (Hoşgörür ve Dünder, 2003).

Çağdaş yönetim anlayışı, örgütteki insan kaynağının en etkin bir biçimde kullanılmasını zorunlu kılar. Bu nedenle, yeterli niteliklere sahip insan gücünün sağlanması, tatmin edilmesi, işte tutulması ve geliştirilmesi yönetimin başlıca amacı haline gelmiştir (Kaya, 1991:63).

Bu amacı gerçekleştirmenin yolu ise çalışanların niteliklerini geliştirecek ve onların bizzat yönetime katılımını sağlayacak ortamlar hazırlamak ve onları bu yönde teşvik etmek ile mümkün olacaktır. Burada görev liderlere düşmektedir. Çalışanların katılımı ancak liderlerin yönlendirmesi ve gerekli ortamı hazırlaması ile mümkün olabilir.

Günümüzde değişime uyum sağlayabilen, çağın gerekliliklerine göre çalışabilecek ve yaşayabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirebilen ülkeler etkili ve başarılı olma imkanı bulabilmektedirler.

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin niteliğini de etkilemektedir. İhtiyaç duyulan nitelikler her geçen gün değişmektedir. Dolayısıyla daha kaliteli ve daha nitelikli öğretmenler için öğretmen eğitimi sistemleri de değişmektedir.

Nitekim ülkemizde de öğretmen eğitiminin yenilenmesine yönelik olarak eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak eğitim programları yeniden düzenlenmiştir. 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeni programlar uygulanmaya başlamıştır.

Tüm bu çalışmalar öğretmen niteliğini arttırmak, daha kaliteli bireyler yetiştirebilmek için daha nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır.

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olan ortamlar okullardır. Okullarımızda, başarısı tüm dünyada kabul edilen TKY uygulamalarına geçilmesine karar verilerek, 1999 yılında Müfredat Laboratuvar Okulları adı altında pilot olarak belirlenen toplam 207 adet okulda bu yönetim felsefesinin uygulanmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Burada amaç eğitim kalitesini arttırmak, dolayısıyla daha nitelikli bireyler yetiştirmektir.

Toplam Kalite Yönetiminde okulun misyonu ve vizyonunun gerçekleştirilmesini sağlamada öğretmenler önemli rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler sistemin gerekliliklerini karşılayacak yeterlilikte olmalıdır.

Toplam Kalite Yönetimi bir yönetim sistemidir. Dolayısıyla her organizasyona uygulanması mümkündür. Uygulanacağı kurumun faaliyet alanı önemli değildir. Önemli olan kurumda çalışan insan faktörünün olmasıdır.

Değişimin sadece insanla olabileceğine inanan bu felsefenin özünde insanı memnun etmek yatar. Organizasyonda yer alan herkes kendisini sistemin önemli bir ögesi olarak görür ve işi sahiplenir.

Okullarımızda TKY uygulaması ile de öğretmenler okul yönetimine daha aktif olarak katılacaklar ve daha etkin olacaklardır. TKY'deki sürekli gelişim prensibi doğrultusunda kendilerini sürekli yenileyecekler ve niteliklerini arttıracaklardır.

Bu araştırma ile TKY uygulamalarının gerek öğretmen nitelikleri gerekse onların okula yönelik tutumlarını arttırıp arttırmadığının belirlenmesi, TKY felsefesinin eğitim sistemimiz ve öğretmenlerimiz üzerinde oluşturduğu etkilerinin ortaya konması açısından önemlidir

### **Sayıtlar**

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Ölçeğin geliştirilmesinde başvurulan eğitim uzmanlarının görüşleri geçerlidir.
3. Ölçek uygulanan öğretmenler içten ve samimi görüş bildirmişlerdir.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma, MLO okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, İzmir ili metropol alanda yer alan ilköğretim okullarını ve liseleri kapsamaktadır.
3. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında öğretmenlere uygulanan TKY Tutum Ölçeğiyle sınırlıdır.

## Tanımlar

Tezde kullanılan bazı terimlerin tanımları aşağıda belirtilmiştir.

**Toplam Kalite Yönetimi:** Müşterinin varolan ve de gelecekteki beklentilerinin, tam ve ekonomik olarak, zamanında karşılanması için, çalışanların katılımı ile tüm faaliyetlerin sürekli geliştirilmesini öngören bir yönetim anlayışıdır (Kalder, 2003:2).

Toplam Kalite Yönetimi bir kuruluşta müşteri memnuniyetinin, çalışanların memnuniyetinin ve toplumda olumlu etkilerin sağlanabilmesi, iş sonuçlarında mükemmelliğe ulaşılabilmesi için politika ve stratejilerin, çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir liderlik anlayışı ile yönlendirilmesi ve yönetilmesidir (Esen, 1997).

**Yönetim:**Ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Aydın, 1991:69).

**Milli Eğitim Müfredat Laboratuvar Okulu:** Eğitim, öğretim ve yönetim alanında, araştırma ve geliştirme çalışmaları sonucunda ortaya konacak her türlü çalışmanın sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce pilot uygulamalar ile alanda deneme çalışması yapılan okullardır (EARGED, 2006).

**Müşteri:** TKY’de bir sonraki süreç (proses) müşteri olarak kabul edilir (Ishikawa,1995;109). Okullarda iç müşteri öğrenci, öğretmen ve veliler, dış müşteri ise toplumdur (Hergüner,1998: 16).

**Müşteri Tatmini:** Müşterinin, şartların yerine getirildiğinin, müşteri tarafından algılanan tatmin derecesidir (TSE, 2001:7).

**Sistem:** Birbirleriyle ilişkili veya etkileşimli elemanlar takımıdır (TSE,2001:7). Sistem kavramının değişik tanımları vardır. Bu tanımların hemen hemen hepsi de bir bütünü oluşturan öğeler arasındaki ilişkiler kavramına dayanmaktadır (Armağan, 1983:9).

**Kalite Politikası:** Bir kuruluşun üst yönetimi tarafından resmi olarak ifade edilen kalite ile ilgili bütün amaçları ve idaresi (TSE, 2001:7).

**Üst yönetim:** Bir kuruluşu en üst seviyede idare ve kontrol eden kişi veya kişiler grubu (TSE, 2001:8).

**Özdeğerlendirme:** Bir kurumun faaliyetlerini ve iş sonuçlarını, mükemmelliği esas alan bir modelle kıyaslayarak kapsamlı, sistematik ve düzenli biçimde gözden geçirmesidir. Özdeğerlendirme uygulaması ile kuruluşlar güçlü yönlerini (neleri iyi yaptığını) ve iyileştirmeye açık alanlarını (neleri daha iyi yapması gerektiğini) belirler, iyileştirme faaliyetlerini başlatır ve gelişmeleri sürekli izleyerek planlarını gözden geçirirler (TÜSSIDE, 2004).

**Vizyon:** Vizyon gelecekte ulaşmak istenen durumu tanımlar. Vizyonların dayandığı temel inanç, insanların ve örgütlerin kendi geleneklerini kendilerinin biçimlendireceğidir. Ancak vizyon ifadesi, salt geleceğe ilişkin tahminler yapmanın ötesinde daha çok geleceğe ilişkin kararlar alma anlamını ifade eder. Bu yönüyle vizyonlar eylemlerin uzun vadeli amaçlar doğrultusunda düzenlenmesini sağlarlar (Demir, 2000:165).

**Misyon:** Kurumun varoluş amacıdır (Esen, 1997).

**Kurum Kültürü:** Bir kurumda çalışanlar tarafından yaratılan maddi ve manevi değerler bütünüdür (Ceylan,1998:50). Bir örgütteki özgün değerleri, iş yapma alışkanlıklarını, işe bakış açısını ve toplam olarak örgütün yaşamını sürdürme biçimidir (Kemal, 2002:82).

**Tutum:** Bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum denir (Turgut, 1990:154).

### **Kısaltmalar**

**MLO:** Müfredat Laboratuvar Okulu

**TKY:** Toplam Kalite Yönetimi

**EFQM:** Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1.EĞİTİM

Eğitim doğumla başlayan ve yaşam boyu süren dinamik bir süreçtir. İnsan bilgi alan ve aldığı bu bilgileri işleyen bir canlıdır. Bu nedenle eğitim, yaşamın her anında alınan tüm etkileri içine alır ve insanda az ya da çok birtakım psiko-sosyal, hatta bazen biyo-fizyolojik değişimler meydana getirir. Bir bakıma eğitim insanın mimarıdır. Yaşamı süresince ona, davranışlarına biçim ve yön verir (Yılman, 1994:9).

Dönmezer (2004:3) ise eğitimi; belirli hedefler doğrultusunda, en uygun program, araç-gereç ve yöntemleri kullanarak, bireyin kişiliğinin bir bütün olarak geliştirilmesini ve çevresine etkin bir şekilde uyum yapmasını amaçlayan dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır

Sönmez (1994:2) eğitimi açık bir sistem olarak tanımlamış ve açık bir sistemin ise; girdi, işlem (süreç), çıktı(sonuç) ve dönüştürme olarak ifade etmiştir. Bu öğelerin herhangi bir yerindeki değişiklik, sistemi tümüyle etkiler ve değiştirir. Sistemin girdileri, sistemin hedefine uygun nicelik ve nitelikte olmalıdır. Girdilerin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği ve yeniden oluşturulduğu bölüm ise işlem aşamasıdır. Bu aşamanın sonunda ortaya çıkan ürünler çıktı (sonuç) aşamasıdır. Elde edilen sonuç ile hedefin gerçekleşme düzeyine bakılarak, sistemin işleyip işlemediği, işlemeyen yanların neler olduğu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler ise dönütü oluşturur (Sönmez, 1994:3-4).

Eğitim sistemi bir bütündür ve sistemin varlık nedeni ve kaynağı; ana girdileri, öğrenciler ve öğretmenlerdir (Yılman, 1995:84). Sistemin çıktıları ise bilgi, beceri, tutum, alışkanlık olabilir.

Eğitmek; bir insanın başka bir insan üzerindeki aksiyonu olarak onda değişmeler meydana getirme sürecidir...Öğretmenler hem eğitmek, eğitmek için öğretmek zorunda ve sorumluluğunda olan kişilerdir (Yılman, 1994;11).

İnformal (Yaygın) Eğitim:Toplumsal etkileşim yoluyla oluşan davranış değişiklikleridir. Bireyin başka bir bireyle, grupla ya da çeşitli kurumlarla etkileşerek yeni şeyler öğrenmesi ve davranışlarında değişmeler olmasıdır (Dönmezer, 1994: 2)

İnformal eğitim bireyin yaşantısı içinde plan ve program olmadan kendiliğinden oluşmaktadır.

Formal (Örgün) Eğitim:Formal eğitim amaçlıdır, önceden hazırlanmış bir programa göre planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Özel bir çevrede denetimli olarak yürütölen eğitim süreci, öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Okullardaki eğitim formal eğitimidir (Dönmezer, 2004:2).

Öğrenme:Davranışta nispeten kalıcı bir değişmenin olması demektir...Öğretme ise bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişiklik yapmak demektir. (Özçelik, 1992:1).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürölmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2000:11).

### **2.1.1.Eğitim Hedefleri**

Amaçlar, toplum koşullarına ve ihtiyaçlarına yanıt vermelidir (Tezcan, 1988:51). Çünkü bir toplumun vizyonunu, misyonunu eğitim hedefleri desteklemelidir.

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir.

1.Uzak Hedef: Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedefler

2.Genel Hedef: Uzak hedefin yorumunu ve aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan hedefler,

3.Özel Hedef: Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir (Demirel, 2002:106).

Ülkelerin eğitim amaçlarını gözden geçirdiğimizde genellikle Bloom taksonomisine göre bir kategorileşmeyi görmek mümkündür. Bloom'un taksonomisine göre eğitim amaçları üç kategoride düzenlenir. Bunlar (Akt. Tezcan, 1988:53);

1.Bilişsel Alan: Bilginin edinilmesi, tanınması, entelektüel yetenekler ve uygulanmasına ilişkin amaçlar,

2.Duyuşsal Alan: Duygusal yaşama ilişkin amaçlar (ilgi, tutum ve değer vermeyle ilgili davranışlar),

3.Pisikomotor Alan: Motor becerilere ilişkin amaçlar. (Koşma, yazma, konuşma vb.)

### **2.1.2.Eğitim Programı**

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1993:1). Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 1997:7). Eğitim programı bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Erden, 1993:2).

Varış'a göre eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar şeklinde tanımlamaktadır (Demirel, 2002:4).

Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için, personelin hizmet içinde yetiştirilmesi önemli rol oynar. Öğretmenlerin yenilikçi ve değişiklikleri kabul edip uygulamaya koyabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Erden, 1993:39).

Eğitim programının dört temel öğesi...hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 1997:8). Program geliştirme süreci ise bu dört boyut arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Eğitimde hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2002:105-106).

### **2.1.3.Öğretim Programı:**

Öğretim programı eğitim programının kapsamında yer alır.

Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2002:7).

Örgütün öğretim ve diğer programların uygulanmasında büyük sorumluluğu vardır. Programın öğeleri arasındaki ilişkiyi kurmak ve sağlamak örgütün görevidir. Bu nedenle...programların okulun amaçları ile tutarlılığına bakmak gerekir (Erden, 1993:38).

Kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek için öğretim programlarının bunu sağlayabilecek biçimde düzenlenmeleri kadar, öğretmen yetiştirilmek üzere alınan öğrencilerin de belirli bazı özelliklere sahip olmaları zorunluluğu vardır (Yılman, 1999:37)

### **2.1.4.Eğitimde Program Geliştirme:**

Eğitimde program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1993:3).

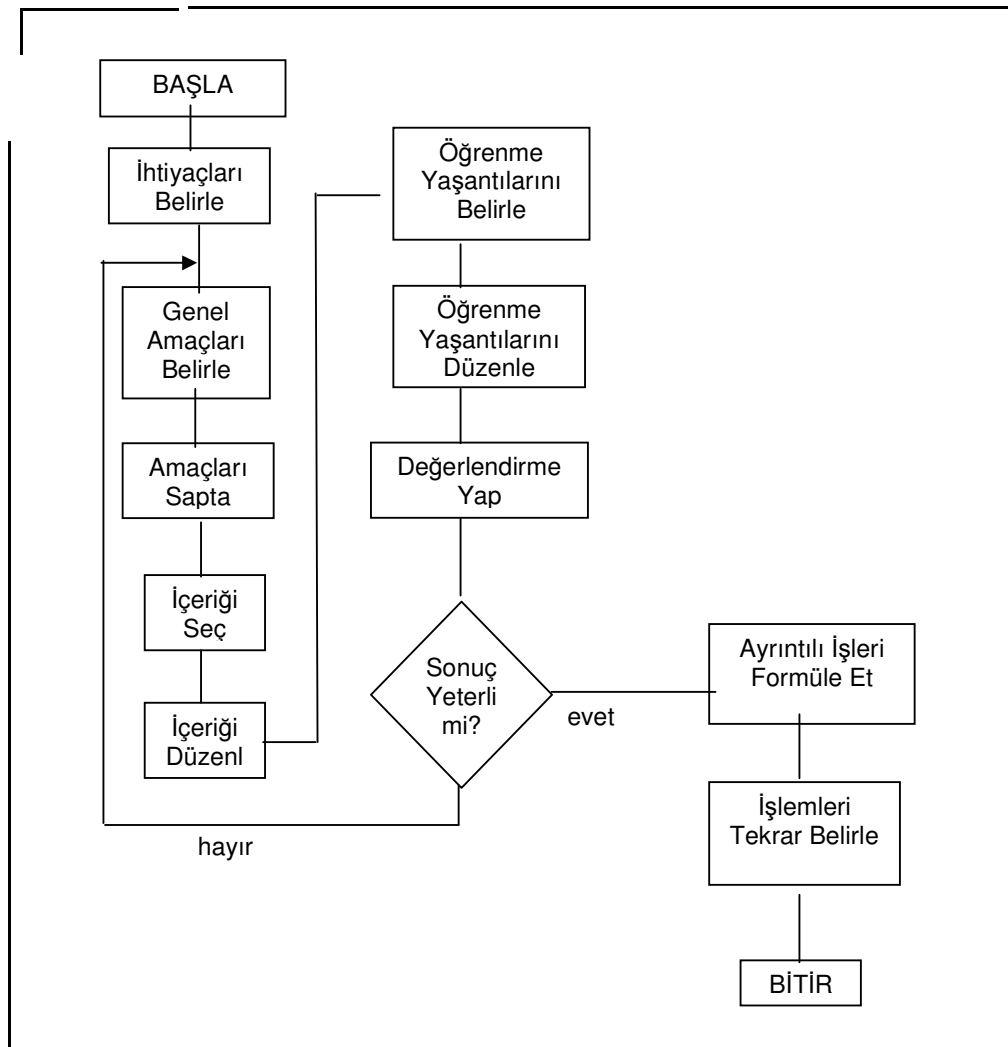
Ülkemizde Program Geliştirme çalışmaları sosyo-ekonomik, teknolojik ve kültürel faktörler ile yerel, bölgesel ve uluslar arası boyutlarda ele alınmaktadır. Toplum, birey ve konu alanı olarak özetlenen bu temeller her ders alanı ve sınıf düzeyi için geliştirilerek programların genel çatısı oluşturulmaktadır. Program hazırlama ve geliştirme çalışmaları; üniversitelerden davet edilen bilim adamları, program geliştirme, eğitim yönetimi, ölçme-değerlendirme uzmanları, alan uzmanlarından oluşan program geliştirme komisyonlarınca yapılmaktadır (MEB, 2001).

Programların aksaklık ve eksiklikleri belirlenip, değişme ve gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir...Günümüze kadar program geliştirmenin planlanması ve yürütülmesinde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlar (Erişen, 1998:80):

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 1.Tyler Modeli,                    | 7.Wheeler Modeli                         |
| 2. Taba Modeli,                    | 8. Tanner ve Tanner Modeli               |
| 3. Taba-Tyler Modeli,              | 9. Kerr Modeli,                          |
| 4. Saylor, alexander& Lewis Modeli | 10. Davies Modeli,                       |
| 5. Hunkins Modeli                  | 11. Yeterliğe Dayalı P.G.M.              |
| 6. Miller ve Seller Modeli         | 12. Mesleki ve Teknik Eğitimde<br>P.G.M. |

Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır sorusuna cevap aramak için Demirel yönetiminde Özgen ve Gönentürk tarafından 1988 yılında program geliştirme uzmanlarının görüşü alınarak yapılan bir araştırma sonucunda Taba-Tyler yaklaşımına uygun bir model önerisi ortaya çıkmıştır. Program geliştirme uzmanlarının bu modelin etkisi altında kaldığı görülmüştür (Akt. Demirel, 2002:59).

**Şekil 1**  
**Taba-Tyler Modeli**



Mevcut programları amaçlar doğrultusunda en verimli ve etkin bir şekilde uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin program geliştirilirken söz sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca onların eğitim ve öğretimdeki tecrübeleri program geliştirme için çok önemli bir veri kaynağıdır (Yüksel, 1998:105).

Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenin Okul Düzeyindeki Görev ve Sorumlulukları (Demirel, 2002:187-188):

1.Program geliştirme sürecinde, konu alanında uzman öğretmen sıfatını taşıyabilecek nitelikte güncel bilgi düzeyine sahip olma,

2.Öğrencilerinin gelişim düzeylerinden haberdar olma yoluyla program geliştirme uzmanına bilgi verme,

3.Program geliştirme sürecine ilişkin olumlu tutumlara sahip olma ve etkin katılımında bulunma,

4.Zümre başkanları ve program geliştirme uzmanlarıyla her dersin özel hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflerin öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlara dönüştürülmesi ve bu davranışları ölçen ölçme araçlarının hazırlanması ile ders içeriğinin düzenlenmesi çalışmalarında bulunma,

5.Derslerdeki etkinliklerde kullanılacak her tür eğitim araç-gereç ve materyallerin hazırlanması ya da sağlanmasında program geliştirme uzmanlarıyla birlikte çalışma ve bu materyalleri kullanma,

6.Programları sürekli izleyerek ve okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak gerekli değişiklikleri saptama, alan öğretmenleriyle birlikte yeni program hazırlıklarına girişmek üzere program geliştirme uzmanıyla birlikte çalışma,

7.Eğitim ve öğretimle ilgili gelişmeleri sürekli izlemek amacıyla kongre, seminer ve benzeri etkinliklere bizzat katılma,

8.İhtiyaçlara ve eldeki olanaklara göre öğretimi değiştirebilme ve ayarlayabilme isteğinde bulunmak üzere program geliştirme uzmanı ile birlikte çalışma,

9.Çevresindeki standartların ve koşulların geliştirilebilmesi için program geliştirme uzmanına bilgi akışında bulunma.

Ülkemizde program hazırlama ve geliştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı genel müdürlükler ile Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına verilmiştir. Programın uygulanacağı okulların bulunduğu genel müdürlük tarafından hazırlanan programlar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylandıktan

sonra tüm ülkede yürürlüğe girmektedir...1995 yılına kadar öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılım söz konusu değildi. 1995 yılından itibaren program geliştirme ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin sorumluluğuna verilmiştir. Böylece ilçe genelinde çeşitli branş öğretmenlerinden oluşturulan program geliştirme komisyonları faaliyete başlamıştır (Yüksel,1998:103-105).

Toplumdaki değişimlerin temel belirleyicisi bilgi olmakta ve bilgi üretmenin temel kaynağı da eğitim kurumları olmaktadır. Üretilen yeni bilgileri bireye aktarırken gelecekte işe yarar olmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle öğretilen bilgiler gelecekle ilgili olmalıdır. Program geliştirme uzmanları, eğitim programlarının toplumsal temellerini oluştururken gelecekte bireylerin gereksinim duyduğu bilgileri eğitim programlarına nasıl aktarılması gerektiğini düşünmelidirler (Demirel, 1997:54).

### **2.1.5.Eğitim Sisteminde Öğretmen**

Eğitim ve öğretim olgusunun en temelli ve vazgeçilmez ögesi öğretmendir...Öğretmen; okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişi; bir bilgiyi, bir beceriyi başkalarına öğretme işini meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bilimsel bir biçimde gerçekleştiren bir mesleğin üyesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 1994:12).

Öğretmenlik statüsü yalnızca bilgi vermek rolünü içermemektedir. Zaten bilginin yapısı, kapsamı sürekli bir değişim ve gelişim sürecindedir. Önemli olan bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik yapmaktır. Eğer öğretmenin rolü bilgi vermekten ibaret olsaydı, bunu öğretim makineleri yapar ve teknoloji öğretmenin yerini alırdı. En azından teknolojik yönden gelişmiş ve teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözümlenirdi. Oysa eğitim bilimleri, öğrencinin, öğretmenin anlattıklarından çok, öğretmenin duygu, düşünce, tutum, davranış ve yaklaşım biçiminden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Atasoy, 2004).

Günümüzde öğretmenin görevi öğrenciye bilgi aktarmak değil, öğrenciyi yönlendirmek, öğrenciye rehberlik etmektir; bilginin öğrenci tarafından bulunmasını,

üretilmesini ve yeniden üretilmesini sağlamaktır. Tutum ve davranışlarıyla, alışkanlıklarıyla, bilgisi ve kültürüyle, toplumsal ilişkileriyle öğrencilerine iyi bir örnek olabilmektedir. Öğretmenlerin söz konusu niteliklere sahip olması ise , öğretmen adaylarının çok iyi seçilmesine, çok iyi yetiştirilmesine ve çok iyi sosyal ve ekonomik olanaklarla istihdam edilmesine bağlıdır (Dönmezer, 2004:10).

Tezcan öğretmenlik mesleği seçilirken birçok güdülerin rol oynadığını belirtmiştir. Bunlar (Tezcan, 1988:350-351);

1.Öğretim mesleğinde güvenlik fazladır. Bu husus, öğretmenlerin çoğunun kamu kuruluşlarında devlet memuru olmalarından kaynaklanmaktadır.

2.Öğretmenlik, entelektüel bir saygınlık taşır. Öğretmenler sürekli olarak okuyan, dünyada olup bitenleri takip eden kişilerdir. Bu nedenle her zaman bilgisine başvuru alan aydın kişilerdir.

3. Okumayı seven bir kimse için bu meslek ona doyum sağlar.

4.Ahlaksal, dinsel ya da entelektüel idealizm için uygun bir meslektir.

5.Kimileri ise bu mesleği, iktidar ve güçlü arzuların doyum sağladığı yer olarak görürler. Gerçekten hükmetme, başkalarını yönetmek gibi nitelikler bu meslekte daha çok uygulama şansına sahiptir.

6.Kadın öğretmenler için çocuk sevgisi, bu mesleğin seçiminde birinci derecede rol oynamaktadır. Çocuğun gelişimine yardımcı olmakta bunu içerir.

7.Öğretimi sevmek güdüsü de öğretmenlikte geniş rol oynamaktadır.

8.Tatillerin diğer mesleklere oranla daha uzun oluşu da diğer bir güdüdür.

9.Sürekli olarak gençlerle uğraşı ve böylece genç kalmak isteği de önemli bir güdüdür.

10.Başka bir mesleğe geçiş için basamak olarak da bu meslek kullanılmaktadır.

### 2.1.6.Öğretmen Nitelikleri

Eğitim kurumunun istenilen amaçlara hizmet etmedeki başarısı o kurumun temel unsuru olan öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Başka bir ifadeyle, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde ihtiyaç duyulan programlardan uzaklaşarak öğretmen unsuru ihmal edilirse, eğitim sisteminden olumlu sonuçlar beklenilmez. Bunun için öğretmenliğe “Ben öğretmen olacağım.” psikolojisi içinde öğretmenlik mesleğini benimsemiş; gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışa sahip olacak nitelikte öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarından mezun olanların atanması gerekmektedir (Atasoy, 2004)

Mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir (Can, 1998:61).

Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır (Çakan, 2004).

Glöwer ve Bruning (1990)'a göre etkili öğretmenler yaşamları boyunca öğrenen kişilerdir. Fakat çoğu öğretmen değişen dünyanın gerisinde kalır ve etkili bir öğretim için hazırlıksız olur. Buna karşılık etkili öğretmenler, konularındaki yeni gelişmeleri izlerler ve öğretme becerilerini geliştirirler. En iyi öğretmenler her zaman öğrenen ve kendilerini sürekli öğrenci olarak gören kimselerdir (Dönmezer, 2004:13).

Okulda yapılan eğitim ve öğretimde öğretmenlerin etkisi çok yönlüdür. Öncelikle öğretmenden sınıf ortamında çok çeşitli aile ve aile dışı toplumsal ve kültürel ortamlardan farklı birikim ve donanımlarla gelen ve bireysel, psikolojik farklı özellikler taşıyan öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açmasını bekleriz. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içi etkileşimi olumlu olarak yönlendirecek beceri ve donanımda yetişmesi şarttır. Çünkü sınıf içi etkileşim genel olarak öğrencilerin toplumsal bir varlık olarak biçimlenmesinde kültürel olarak

gelişmesinde olumlu ya da olumsuz etki yapabilir. Kuşkusuz eğitim ve öğretim sürecinin başarısı veya başarısızlığının öğretmenin kalitesi, yeterliliği, becerisi, sosyal, kültürel ve duygusal donanımı ve olanakları ile doğrudan ilişkilidir (Gök, 2003). Öğretmendeki eksiklikler, tutarsızlıklar eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebilir (Sönmez, 1994:10).

İyi bir öğretmen..., tüm ahlaksal değerlere sahip, tarafsız, araştırmacı kimliğine sahip olmalı ve sürekli kendini yenilemelidir (Turgut, 2002:41).

Kaliteli bir sistemin arkasında her zaman kaliteli öğretmen vardır. Öğretmen kalitesinin en yaygın göstergelerini şekillendiren öğretmen özellikleri (Özdemir, 2002):

- Ülkenin resmi eğitim durumu
- Öğretmen eğitim durumu
- Yaş / deneyim/cinsiyet
- İşi bırakma / Geri dönme
- Uzmanlaşma
- Konu uzmanlığı ve hizmetiçi eğitim
- Sözel yeterlik
- Eğitime yönelik öğretmen tutumları

İlk iki özellik, öğretmen olacak birinin resmi olarak öğretmenliğe hazırlanmasının kalitesiyle ilgilidir. Hem akademik eğitim ve hem de öğretmen eğitimindeki kalite düzeyinin, öğretmenin bilgisiyle ve bildiklerini öğrencilere aktarma kabiliyetiyle olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen adaylarına uyguladığı "Öğretmen Yeterlilik Sınavı" en azından belirli düzeyde yeterliliklere sahip öğretmenlerin

istihdamı için önemli bir uygulamadır. Böyle bir sınavın, öğretmenlik mesleğinin üç ana boyutunu oluşturan genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretim yeterlilikleri konularında bir öğretmende aranacak temel nitelikleri kapsayacak ve ölçebilecek nitelikte olması gerekir (Kalder, 2002:61).

Çağdaş öğretim anlayışı doğrultusunda, bir öğretmenin çeşitli kişisel niteliklere sahip olması gereklidir. Öğretmenin genel yetenek (zeka) düzeyi yüksek olmalıdır. Öğretmen, öğretim etkinliklerinin yürütücüsü, lideri, eşgüdümçüsü ve denetleyicisi durumundadır. Bu görevler, en başta öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilgisini, çalışma isteğini, mesleğini severek yapmasını, kendine güven duymasını gerektirir (Tandoğan, 2006).

Oğuzkan geleceğin öğretmenlerini; değerler geliştiren; kaynak arayan; güçlükleri, sorunları tanılayan; disiplinler arası bağlantılar kuran; insan ilişkilerini geliştiren; meslek seçimi ve boş zaman uğraşları üzerinde danışmanlık yapan; çevrenin incelenip, öğrenilmesine yardım eden; mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı ve önder olan; öğretme-öğrenme konusunda uzman sayılan; geleceğe yönelik süreçlerden ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen birer birey olarak tanımlamaktadır (Akt. Saracaloğlu, 1992:5).

Öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden birisi de etkili öğretme becerilerini uygulayabilmesidir. Okullarda öğretmenlerin sahip olduğu nitelikleri geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmeli, yaşam boyu öğrenme becerileri öğretmenlerde geliştirilmelidir.

İnsanların malik oldukları nitelikleri ile ürettikleri mal ve hizmetlerin kalitesi arasında anlamlı bir bağımlılık bulunmaktadır (Yılman, 1999:19). Dolayısıyla öğrencilerin niteliği öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Kaliteli bireyler için kaliteli öğretmenler gerekmektedir.

Öğretmen sorunları sadece nitelik sorunundan oluşmamaktadır. Öğretmenlerin her meslekte olduğu gibi birçok sorunları vardır, fakat bunların başında kalite sorunu gelmektedir (Yılman, 1999:18).

### 2.1.7.Öğretmen Eğitimi

Günümüzde eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücüne olan ihtiyacı çerçevesinde yeniden şekillenmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemleri de bu gelişmelerden doğrudan etkilenmekte ve programlar, eğitim-öğretim süreçleri ve altyapı bakımından alternatif yaklaşımlar gündeme gelmektedir. Ülkemizde de öğretmen eğitimi alanındaki yeni gelişmeler ve milli eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmeni yetiştirme çabaları çerçevesinde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir (Günçer, 2004).

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir (Üstüner, 2004).

YÖK'ün 4 Kasım 1997 tarihli bir kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme, Milli Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankasının işbirliği sonucu gerçekleşmiştir. Yeni yapılanmanın olumlu yanları bulunduğu gibi, Türkiye gerçeklerine ve koşullarına uyma bakımından tartışılması gereken yanları, olumsuz yanları da bulunmaktadır (Kavcar, 2005).

Bu yapılandırmanın gerekçesi olarak geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir (Üstüner, 2004).

Daha kaliteli öğretmen yetiştirmek amacıyla MEB, YÖK işbirliği ile “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” oluşturulmuştur. Bunlarla birlikte, Milli Eğitimi Geliştirme projesi ve Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında Fakülte-Okul İşbirliği projesi uygulamaya konulmuş, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım,2001:104).

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılanlar ve bunların sonuçları ise şunlar olmuştur:

a) Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir.

b) Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.

c) Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.

d) Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır.

e) Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.

f) Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.

g) Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile MEB okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.

h) Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır.

ı) Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur.

j) Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak konulmuştur.

k) Yan alan uygulamasına geçilmiştir.

l) Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi konulmuştur.

m) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır (Üstüner, 2004).

Ancak bütün bu iyi niyetli ve çok değerli hizmetöncesi ve hizmetiçi süreçlerindeki çabalara karşın kaliteli öğretmen yetiştirme konusunda istenen bir aşamaya gelinmediği ve hala kaliteli öğretmen yetiştirme konusunun eğitim sistemimizde en önemli ve öncelikli bir sorun olmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Kaliteli öğretmen yetiştirme sorunu tümünden çözülemez. Her zaman daha yüksek kalite arayışı içinde olmalıyız (Yıldırım, 2001:104).

Kavcar' a göre yeni Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Olumlu Yanları (Kavcar, 2005):

1. Özel öğretim yöntemleri konusuna önemle el atması. Ne öğretme değil, nasıl öğretme konusu ülkemizde çok ihmal edilmişti.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenliği olan bilim dallarında yurt dışına özel öğretim yöntemleri alanında çok sayıda öğretim elemanı gönderildi. Bunlar döndü ve halen üniversitelerimizde çalışıyorlar.

2. Yeni sistemin bir başka olumlu yanı, öğretmenlik uygulamalarına gereken önemi verme yaklaşımıdır. Uygulamanın hem eğitim fakültesindeki dersler içinde hem de MEB okullarında önemi ve süresi artırılmıştır (Okul Deneyimi 1-2, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretmenlik Uygulaması 1-2 vb).

Bu konuda bir kılavuz, ayrıntılı bir yönerge hazırlandı, uygulamaya konuldu.

3. Sınıf öğretmenliği sorununa ciddi olarak el atması çok olumlu. Çünkü bu alan çok ihmal edilmişti, ihtiyaç katlanarak artıyordu. YÖK ve Bakanlık bu konuya daha önceden gereken önemi vermemişti.

4. Yeni model, 8 yıllık kesintisiz temel eğitime öğretmen yetiştirme bakımından olumlu yenilikler getirdi. İlköğretimin 6-8. sınıflarına yani son üç yılına öğretmen yetiştiren bölümler devreye sokuldu. Türkçe, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerin öğretmenleri önceden çok ihmal edilmiştir.

5. Modelde, öğretmen adaylarının alması istenen yan alan uygulaması, ülkemiz gerçekleri ve öğretmen ihtiyacını karşılama bakımından temelde olumlu bir yaklaşımdır. Bu uygulama, eskiden yüksek öğretmen okulunda ve eğitim enstitülerinde yer alan işlevsel bir uygulamadır.

Goodlad (1990)'a göre hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının aşağıda belirtilen dört beklentiyi karşılaması gerekmektedir. Bunlar:

1.Öğretmenleri, yeni nesillere demokrasinin ilke ve kurallarını kazandırabilecek şekilde yetiştirecek,

2. Öğretmenlere, gerekli zihinsel becerileri ve alan bilgisini kazandıracak,

3.Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayacak,

4.Öğretmenlerin okul yönetimi konusunda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayacak bir nitelik taşımalıdır (Akt. Shantz, 2005).

Öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin ve gerekliliklerin tanımlanması ve bunların kazandırılması için eğitim programları hazırlanıp hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle öğretmen adaylarına aktarılması gerekmektedir.

Nitekim dünyada bunun örnekleri görünmektedir. Amerika ve İngiltere'de öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon belgesine sahip olması zorunluluğu mevcuttur. Gelişmiş ülkelerde, öğretmen eğitimi veren kurumların kalite kontrolünün yapılması ve bu çerçevede öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırıcı önlemlerin alınması sürecinde "akreditasyon" kavramının önemli bir yeri vardır. Ülkemizde de eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi arttırıcı bazı girişimlerde bulunulması gündeme gelmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bu anlamda eğitim fakültelerinin akreditasyonuna ilişkin çalışmalara başlamış bulunmaktadır (Günçer, 2004).

Öğretmen adayları yetiştirilirken öğretmenlik mesleği için gerekli özellikleri geliştirici eğitim verilmelidir. Bu eğitim sırasında adaylara, öğretmenlikle ilgili - ”insan yetiştirmekten hoşlanıyorum” gibi- olumlu bazı yargılara götürücü ödüllendirmeler yapılmalıdır. Bununla birlikte yakın çevredeki iyi öğretmen tutum ve davranışlarına sahip öğretmenleri gözlemeleri ve örnek alabilmeleri için olanaklar sağlanmalıdır. Öğretmen adayı kendi kendini gözlerken, iyi bir öğretmen olacağı yargısına varabilmelidir. Aday bu yargıya, hem başkalarından (öğretmenlerinden ve arkadaşlarından) duyduklarıyla hem de doğrudan kendi yaşantısından hareketle ulaşabilmektedir (Akbaba, 2002).

### **2.1.8.Tutum**

Tutumlar; insanların etkililiğini ve doyumunu etkiler ve sosyal duygusal öğrenmenin de önemli bir bölümünü oluştururlar. Bu nedenle bireylerin kendi tutumlarını keşfetmesinde ve onların edimlerinin kalitesini nasıl arttırıp azaltabileceğini görmesinde yarar vardır (Açıkgöz, 2000:290).

Tutumlar doğrudan gözlenemez, ancak dolaylı olarak tutumların yol açtığı davranışlara bakarak gözlenebilir. Ancak bazı durumlarda kişiler tutumlarını davranışa dönüştüremeyebilir. Örneğin bir öğretmen mesleğini sevmemekle birlikte, mesleğini ekonomik nedenlerden dolayı sürdürebilir. Bu nedenle tutumlar ölçülürken bireyin herhangi bir objeye ilişkin duyuşsal özellikleri ölçülmeye çalışılır (Erden, 1993:61).

Ülgen (1995)'e göre tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Morgan (1991) ise tutumların doğrudan doğruya gözlemlenemediğini, ancak bir bireyin yaptıklarından varsayılabilirdiğini belirtmiştir. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Akt. Tümerdem ve diğer, 2004 ).

Tutumlar, duyuşsal nitelikteki davranışlar içinde yer alan, doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapılardır (Aşkar, 1986). Tutumlar başarıyı, başarı da tutumları etkilemektedir (Aiken, 1970, Aşkar, 1986). Yapılan araştırmalar tutum ile başarı arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunduğunu ortaya koymuştur (Bloom, 1971, 1979; Tekindal, 1988; Berberoğlu, 1990; Saracaloğlu,1990) (Akt. Başer ve Yavuz, 2003).

Tütüncü (2000)'nün aktardığına göre; Vroom işe karşı pozitif tutumu, iş doyumuna eşdeğer, işe karşı negatif tutumu ise iş doyumsuzluğu olarak adlandırmıştır.

Dolayısıyla bir okulda öğretmenlerin okula ve görevlerine ilişkin tutumlarının pozitif ya da negatif olduğunun belirlenmesi onların memnuniyet ya da memnuniyetsizliklerinin göstergesidir.

Tutumları ölçmek amacıyla likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Çalışanların iş tatmini ve memnuniyetlerini arttırmak amacıyla onların işe yönelik tutumları belirlenip pozitif yönde artırılması yönünde etkinlikler yapılmalıdır. Çalışanların olumlu tutumlar geliştirmeleri ile hem verimlilik artacak hem de kalite sağlanacaktır.

Beklentiler ne ölçüde tatmin ediliyorsa, kişinin mutluluğu da o kadar artmaktadır (Findıklı,1999:479).

Dolayısıyla kişi çalıştığı işte daha etkin ve verimli olmaktadır. Bu nedenle çalışanın mevcut ve gelecekteki beklentileri dikkate alınarak iyileştirme faaliyetleri yapılmalıdır. Bu hem bireyin hem de çalıştığı kurumun verimliliğini arttıracaktır.

Tutum "bireyin belirli bir sosyal objeye karşı tepkisini dinamik bir tarzda etkileyen, bireyin deneyimlerine göre örgütlenmiş ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve nöropsikolojik bir durum" olarak nitelenebilir. Davranış ise organizmanın yapıp ettiği her şeydir. Buradan da anlaşılacağı gibi tutum davranış için oluşturulan hazırlıktır. Davranışımızı gerçekleştirmeden önce tutumumuzu takınırız. Birey tutumuna uymayan davranışta bulunduğu zaman çelişki yaşayacak ve öncelikle tutumunu değiştirmek isteyecektir. Bu tutum davranışla daha az çelişki oluşturacak

biçimde değiştirilerek azaltılabilir. Bilişsel çelişki arttıkça tutum değişikliği de artacaktır. Çelişkiyi yok etmek için tutumumuzu değiştirmemiz gerekir (Sayar, 2006).

Tutumun davranışsal yönü değiştirilirse, bilişsel yönün zaman içinde davranışa uyacak biçimde değişir. Bu tür tutum değişmesi ilk olarak tanınmış psikolog Festinger tarafından Bilişsel Çelişki Kuramı olarak ileri sürülmüştür. Bu kurama göre, bireyin sahip olduğu bir inanç, bilgi ya da tutum yine o bireyin sahip olduğu bir başka inanç, bilgi ya da tutumun tersini gerektirirse, bu iki inanç, bilgi ya da tutum arasında çelişki yaratır. Bu bilişsel çelişki, bireyin sürekli düşünme araştırma ve değişmesinin temelinde yatan ana güdüdür. Çelişki durumunun varlığı, bireyin bundan kurtulmaya çaba sarfetmesi için yeterli bir güdüdür. Çelişki giderildikten sonra bilişsel uyum oluşur ve bireyin o konudaki gerginliği ortadan kalkar ve huzura kavuşur (A.Ö.F., 2004).

Bir konuya karşı olumlu tutum, bir değer olduğuna inanma, ona bağlanma ve onu bir değer olarak yaymaya çalışma ve böyle bir değeri kavramlaştırarak kendi değerleriyle uyumlu hale getirme şeklindeki davranışlardır (Özçelik, 1992:109).

### **2.1.9.Güdü**

Abraham Maslow, aşamalılık ilkesine göre insan ihtiyaçları kuramını ortaya koymuştur. Bu ihtiyaçlar sırasıyla, fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri ile başlayıp, sevgi-ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri olarak sıralanmaktadır (Akt.Demirel, 2002:39).

Fizyolojik Gereksinimler: Yemek, yemek barınmak, dinlenmek, korunmak gibi ilkel ve temel gereksinimlerdir.

Güvenlik Gereksinimler: Birey fizyolojik ve ekonomik gereksinmelerini karşıladıktan sonra, güvenlik gereksinimleri ortaya çıkar. Güvenlik gereksinimleri; güvenlik, oturmuşluk, bağımlılık, korunma, korkudan kaygıdan ve kargaşadan kurtulma, yapılaşma, düzen, yasa ve sınırlılık gibi gereksinimleri kapsar..Güvenlik gereksinimlerinin karşılanması insanlardaki kendini tehlikede hissetme duygusunu yok etmektedir (Açıkgöz, 2000:172).

Sosyal Gereksinimler (sevgi-ait olma): Bireyin fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri giderildikten sonra sıra sosyal gereksinmelere gelir. Hayvanlar ve çocuklar üzerinde yapılan çalışmalardan, sevgi yoksunluğunun kişinin kişisel ve sosyal gelişimine çok ciddi etkileri olduğu anlaşılmıştır (Kazancı, 1989:173).

Birey, günün büyük kısmını iş yerinde geçirir ve bu sürede çalışırken ya da boş zamanlarında belirli kişilerle konuşur, ilişkiler ve arkadaşlıklar kurar. Bu tür ilişkiler onu sosyal yönden belirli bir doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır.

Saygınlık Gereksinmesi: Ait olma ve sevgi gereksinimleri karşılandıktan sonra hissedilen saygınlık gereksinimleridir. Saygınlık gereksinimleri içinde iki takım gereksinim bulunmaktadır. Birincide güç, başarı yeterlilik, ustalık, güven, bağımsızlık istekleri; ikincide prestij, statü, ün, şaşaa, egemenlik, saygı görme, dikkat edilme, önemli bulunma, gurur ve beğenilme gereksinimleri bulunmaktadır. Bu gereksinimlerin karşılanmaması aşağılık, zayıflık ve çaresizlik duygularını ortaya çıkarır (Açıkgöz, 2000:171).

Kendini Gerçekleştirme Gereksinimleri: Bireyin en üst basamaktaki ihtiyaçlarındandır. Bu basamağa kadar ihtiyaçları tam veya tama yakın giderilen birey, kendine özgü kişiliği olan, güveni tam, yere sağlam basan insan haline gelir (Kazancı, 1989:174).

Birey hiyerarşik şekilde verilen bu gereksinimlerinden birisi karşılanmadıkça bir üstte yer alan gereksinimlerin karşılanması onu mutlu etmez. Gereksinimlerinin karşılandığı oranda işinden memnuniyet duyar, doyum sağlar. Ve daha yüksekte yer alan gereksinimlerinin karşılanmasını hedefler. Yöneticilerin bu kuramı bilmesi, çalışanların motivasyon problemlerini anlamasına yardımcı olur.

Bu nedenle yöneticilerin çalışanların memnuniyetini sağlamak amacıyla işe yönelik tutumlarını değiştirmeye çalışmadan önce sevinç, istek ve zevk gibi temel insan dürtülerini anlamaları gerekir. İnsanları doyuma ulaştıran ve onları mutlu eden etmenler (Ishikawa,1995:31);

1. Parasal istekler ve onlara eşlik eden sevinç:

- Yaşayabilmek için asgari koşullar
- İnsanın zenginlik için sürekli arayışı
- Maddi doyum.

Bunlar bir toplumda yaşamak için temel ve gerekli koşullardır. Ancak yeterli koşullar değildir. İnsanlar bunlarla doyuma ulaşamazlar ve mutlu olamazlar.

Bunun alternatifi ise;

2. Bir işi yapmanın sağladığı doyum:

- Bir projeyi tamamlamanın ya da bir amaca ulaşmanın zevki,
- Kendine meydan okuyan bir işi başarmanın zevki

3. Başkaları ile işbirliği yapmaktan ve başkaları tarafından takdir edilmekten gelen mutluluk:

- Bашkaları tarafından takdir edilmek
- Bашkaları ile bir grup ortamında çalışabilmek (kalite çemberleri gibi).
- İyi bir ulusun, iyi bir iş kolunun, iyi bir iş yerinin, v.b.lerin saygın bir üyesi olmaktır.

4. Kişisel gelişmenin zevki:

- İnsanın yeteneklerini sonsuza kadar kullanmasının ve kendini geliştirmesinin verdiği doyumunu tatmak,
- Kendine güven duymak ve kendi kendine yeterli olmak,
- İnsanın kendi zekasını kullanması, gönüllü çalışması ve bu yolla topluma katkıda bulunmasıdır.

2, 3 ve 4. maddeler kişinin gerçek istek ve gereksinimlerini göstermektedir.

İnsan davranışını harekete geçiren ve birçok davranışını yorumlamada yardım eden güdülere motivasyon denilmektedir... Motivasyon genelde ikiye ayrılır. Doğuştan olan motivasyonlar: açlık, susuzluk, cinsiyet, annelik gibileri. Sosyal olanları: mal sahibi olmak, emniyette yaşamak, varlığını ortaya koymak, ait olmak ve kontrol etmek bunların bazılarıdır (Rıza, 1995:22).

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre davranışların oluşmasında kişisel ve sosyal etkenlerin birer belirleyici öge olduğunu, davranışın çevre tarafından etkilendiğini, ancak insanların da, aynı zamanda, çevredeki ve günlük yaşantılardaki diğer durumları yaratmada rol oynadıklarını belirtmektedir (Akt. Dönmezer, 2004:192).

White, McClelland ve Maslow gibi psikologlar, çok sayıda insanın özyeteneklerini geliştirme, bireyler olarak büyüme ve gelişme fırsatları tarafından güdülendiklerini vurgulamaktadırlar...İnsanların çok farklı sonuçlara göre güdülendikleri, bir insanı bugün güdüleyen bir etkenin yarın güdülemeyebileceği, kuşkuya yer vermeyecek biçimde açıklık kazanmıştır (Aydın, 1991:19-21).

Bir işyerinde çalışan kişilerin yaptıkları işin gerektirdiği yeterliliklere sahip olması, o kişinin ve işyerinin verimli olmasında önemli rol oynar. Uygun olmayan kişilerin çalışması ise hem işyerine hem de kişiye çeşitli zararlar verebilir.

Bingöl'e göre çalışanları güdülemede özendirme araçları üç grupta toplanabilir (Akt. Özgener, 1996:115).

- Ekonomik Özendirme Araçları
- Psiko-Sosyal Özendirme Araçları
- Örgütsel ve Yönetmel Özendirme Araçları

Ekonomik Özendirme Araçları: Çalışanları güdüleyen en önemli araç onların yaşam standartlarını koruyabilmeleri için almaları gereken ücrettir. Çünkü çalışma nedeni ekonomik özgürlüğü elde etmektir.

Psiko-Sosyal Özendirme Araçları: İş güvencesi, statü, yetki, katılım, rekabet bu araçlardan bazılarıdır.

Örgütsel ve Yönetmel Özendirme Araçları: Çalışanların eğitimi, terfi, üst yönetimle iletişim, çalışma koşulları, çalışanın özel yaşamına saygı gösterme, çalışanlara eşit davranma gibi faktörler örgütsel ve yönetmel özendirme araçlarından bazılarıdır.

### **2.1.10.Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Tutumları**

Öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde çalıştıkları en anlamlı alanların başında öğretmenliğe ilişkin tutumların belirlenmesi, bunların öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağına saptanması ve bu işte ne derece başarılı olduğunun değerlendirilmesidir. Bu düz ve kolay değil, oldukça karmaşık ve toplumsal kültürel boyutta da düşünülmesi gereken bir uğraştır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin gösterdikleri pek çok olumlu ve olumsuz tutumları bilinçli ve bilimsel ölçütler kullanılarak irdelenir ve üzerinde tartışılırsa öğretmen yetiştirme programlarının eksik ve zayıflıklarını yakalama olanakları elimize geçer (Gök, 2003).

Öğretmenlerin ruhsal durumlarının, idarecinin ve okulun başarısı üzerinde çok önemli rol oynadığı hemen hemen bütün eğitimcilerce kabul edilmiş bir durumdur (Kutluğ, 1955:14).

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu tutum içinde olmaları, onların eğitim öğretim faaliyetlerinde daha istekli olmalarını, okul içindeki etkinliklerde daha katılımcı olmalarını, öğrencilere karşı daha yapıcı olmalarını ve dolayısıyla onların verimliliğinin artmasını sağlayabilir.

Öğretmen öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden, insanlarla ilişkilerinde her zaman olumlu yönler görülen, yan tutmayan, başkalarına yardımcı olmaktan zevk alan, başkalarına öğretmekten ve başkalarının öğrenmesine katkı sağlamaktan hoşlanan kişi olmalıdır (Tandoğan, 2006).

## 2.2.KALİTE

Kalite kavramı, insanoğlunun her tür etkinliğinde çok eski zamanlardan beri önem verdiği bir değerdir. (Kalder, 2002:13). Kalite her dönemde insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuştur...Kalite sadece “mal ve hizmette öngörülen ve öngörülebilecek kalite niteliklerinin” sağlanmasıyla elde edilebilecek değerle sınırlı kalmayıp, insan yaşamında büyük anlam taşıyan demokrasi, özgürlük, adalet, eğitim, sağlık, kazanç, fiyat, zaman, etik, ve çevre koruma gibi sayısız soyut, somut ve ekonomik öğeyle bütünleşerek, insan için önemli tüm değerleri bünyesinde barındırmakta, sürekli gelişmeyi daima, daha iyiyi, daha mükemmeli yakalamayı öngörmektedir (Taptık ve Keleş, 1998:173).

Kalite artık toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır...Kaliteli olmanın nedenleri ise, etken ve edilgen olmak üzere iki ana başlık altında açıklanabilir (Altınbaş, 2000:25).

### 1.Etken nedenler:

- a.Kalitenin tüketiciyi anlamının bir yolu olduğu bilinci.
- b.Kalitenin maliyetlerde azalma sağlaması.
- c.Rekabet gücünün temel taşı olması.

### 2.Edilgen nedenler:

- a. Diğer kurum ve kuruluşların uygulaması.
- b. İmajını desteklemesi
- c. Uluslararası platformda gerekli olması
- d. Çalışanları işyerine bağlama amacını desteklemesi
- e. Kalite düşüncesinin, çalışanların ailevi ortamlarına yansıtmasını sağlaması.
- f. Gereksiz kanalları azaltması.
- g. Yönetim düşüncesinin kalitesini artırması.

- h. Kararlarda etkinliği getirmesi
- ı. Liderlikte değişimi sağlaması
- j. Pasif çalışandan etkin çalışana gidişin göstergesi olması.
- k. Kazanılan zamanı yatırıma çevirmesi.
- l. Katılımcı yönetim tarzının uygulanmasını getirmesi.
- m. Firma içi iletişimin iyileştirilmesine katkıda bulunması.
- n.çalışanların değerlendirilmesi
- o.Firma amaçlarının netleştirilmesi

Kalite sistemi uygulandığı kurum ya da kuruluşlara yukarıda belirtilen olumlu ıktıları sağladığı gibi yeni bir yönetim, yönetici ve çalışan anlayışı da getirmektedir. Dolayısıyla mevcut klasik sistemin değişimi söz konusudur.

### **2.2.1.Gözetim ve Kalite Kontrol**

Soylu'ya göre Tarihsel gelişimde sanayi devrimi ile beraber gündeme gelen kalite ile ilgili ilk yaklaşım gözetimdir. Gözetim rn veya hizmetin üretiminden ya da oluşturulmasından sonra özelliklerinin ölçümü, incelenmesi, sınaması ve sonuçlarının belirlenmiş gereksinimlerle karşılaştırılarak bu özelliklerinin uygunluğunun karşılanıp karşılanmadığının gözden geçirilmesidir (Kalder, 2002:13).

1924 yılında Walter Shewhart , seri üretim ortamında kalitenin ekonomik kontrolü için bir yöntem olan istatistiksel kalite kontrol kavramını gündeme getirip ilk defa kontrol kartlarını uygulayan kişidir (Doğan ve Tütüncü, 2003:32).

Kalite Kontrol, kalite isteklerini sağlamak, hataları saptamak ve eğilimleri görmek için kullanılan teknikler ve faaliyetlerdir (Kalder, 2003:3).

ABD'deki en yaygın kullanımı olarak kalite kontrol, ürün ve hizmetlerin kalitesini güvence altına almak için yapılan son muayene ve testler anlamına gelmektedir ve A.B.D.'deki birçok kuruluş tarafından kullanılmaktadır (Sanders et al., 1994:26).

### 2.2.2.Kalite Güvencesi

Ürün veya hizmet ile ilgili kalite beklentilerini karşılamak, çalışanlara/müşterilere/yönetime güven sağlamak amacıyla yürütülen planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür. Hatasız üretimi sağlayacak bir sistemdir (Kalder, 2003:2)

Kalite güvencesi müşterinin hatalı hiçbir ürün almamasını garanti etmek üzerine eğilir (Sanders et al.,1994:27).

Kalite Yönetim Sistemleri, kuruluşları müşteri tatmini arttırmak için desteklerler....Bir Kalite Yönetim Sistemi, müşteri tatmini ve diğer tarafların tatmini olasılığını yükseltmek için sürekli iyileştirme çerçevesi sağlayabilir. Üst yönetim tarafından, kuruluşu iyileştirilmiş performansa doğru yöneltmek için kullanılmak üzere sekiz adet kalite yönetim sistemi prensibi tanımlanmıştır (TSE,2001:1).

a) Müşteri odaklı organizasyon: Kuruluşlar müşterilerine bağlıdırlar, bu nedenle müşterinin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını anlamalı müşteri şartlarını yerine getirmeli ve müşteri beklentilerini de aşmaya istekli olmalıdırlar.

b) Liderlik:Liderler, kuruluşun amacını ve yönünü belirler. Bunlar, kişilerin, kuruluş hedeflerinin başarılmasına tam olarak katılımı olduğu iç ortamı oluşturmalı ve sürdürmelidir.

c) Kişilerin Katılımı: Çalışanlar bir kuruluşun temelidir. Çalışanların kuruluşun hedefleri doğrultusunda katılımcı olmaları ve tüm yetenek ve becerilerini kullanabilmeleri için uygun ortam ve sistem yaratılmalıdır.

d) Proses (süreç) Yaklaşımı:Arzulanan bir sonuç, faaliyetler ve ilgili kaynaklar bir proses olarak yönetildiği zaman daha verimli olarak elde edilir.

e) Yönetimde sistem yaklaşımı:Birbirleri ile ilgili proseslerin bir sisteme olarak tanımlanması, anlaşılması ve yönetilmesi, hedeflerin başarılmasında kuruluşun etkinliğine ve verimliliğine katkı yapar.

f) Sürekli İyileştirme: Kuruluşun toplam performansının sürekli iyileştirilmesi, kuruluşun devamlı hedefi olmalıdır.

g) Karar vermede gerçekçi yaklaşım:Etkin kararlar, verilerin analizine ve bilgiye dayanır.

h) Karşılıklı yarara dayalı tedarikçi ilişkileri: Bir kuruluş ve tedarikçileri bağımsızdır ve karşılıklı yarar ilişkisi, her iki tarafın artı değer yaratması yeteneğini takviye eder.

### **2.2.3. Toplam Kalite Yönetimi**

Toplam Kalite Yönetimi, İPK, kalite kontrol, kalite güvencesi ve kalite yönetimi kapsayan bir sistemdir.

Miyauchi'ye göre tarihsel gelişiminde de İstatistiksel Kalite Kontrolü (SOC) (Deming), Kalite Yönetim (QM) (Juran), Toplam Kalite Kontrolü (TQC) (Feigenbaum) ile şirket çapında kalite kontrolü (CWQC) (Japonya) gibi kavramlar ve yaklaşımların evrimi ile bugünkü anlayışa ulaşılmıştır (Kalder, 2002:14).

Japon örgütlerinin kazandıkları büyük başarıların arkasında uyguladıkları yönetim sistemi yer almaktadır. TKY olan bu sistemin temelinde fikirlerin önemsenmesi ve değerlendirilmesi, yaratıcılığın güdülenmesi, emeğin karşılığının verilmesi, ekip çalışması, coşkulu iş ortamlarının yaratılması, saygı ve güvene dayanan bir iş ilişkisi, sürekli istihdam ve giderek işgörenin özgerçekleştirilmesi ve örgütte bütünleşmesinin sağlanması fikri yatmaktadır (Özmen, 1998:107).

Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin merkezinde insan yer almaktadır. Toplam Kalite Yönetimini diğer yönetim anlayışlarından ayıran en büyük özelliği insana değer vermesi ve herşeyin insanla gerçekleştirilebileceğine inanmasıdır.

TKY insangücünü bir kurumun en değerli varlığı olarak görmektedir. Bu nedenle bu felsefeyi uygulayan kurumlarda insana saygı, çalışanın katılımı, gelişimi ve mutluluğu ilk öncelik olarak görülmektedir.

Hergüner'e göre (1998:12-13) Toplam Kalite Yönetimi :

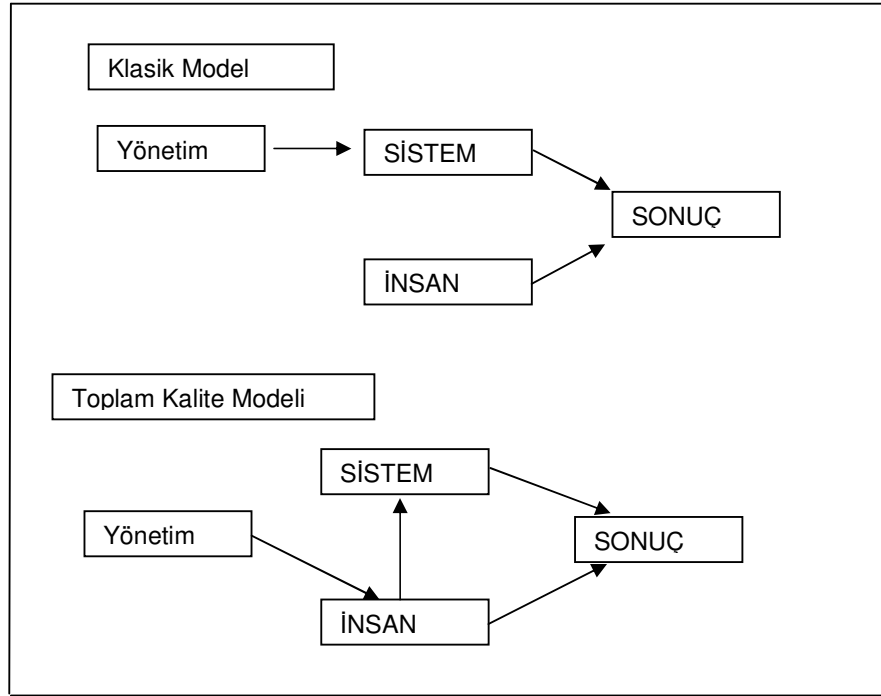
- Değişik yönetim tarzlarının farkında olmak,
- Kalite'yi tanımlamak ve ilk ilke olarak benimsemek,
- Müşteri taleplerinin karşılanmasına yoğunlaşmak,
- İç ve dış müşteriye odaklanmak,
- Tüm kaynakları sürekli gelişmeye ayırmak,
- Şirket içi sürekli eğitimi kurumsallaştırmak,
- Yöneticilerin değişen rollerini kabul etmek,
- Bir sistem içinde çalışıldığının bilincinde olmak,
- Tüm organizasyonu bir ekip olarak görerek, ekip çalışmasına önem vermek,
- İletişimi geliştirmek,
- Problem çözme ve veriye dayalı karar vermede bilimsel yaklaşım kullanmak,
- Üst yönetimin bu işe inanması ve bunu sürdürmesi,
- İnsan kaynaklarının sürekli gelişmesine ayrıca önem verilmesi

gibi kavramların hepsini temel almaktadır. Bu nedenle de bir yönetim modelinden çok bir yaşam felsefesi olarak da kabul edilmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin bir yaşam felsefesi olduğu görüşünden yola çıkarsak bu yaklaşımın prensiplerinden hayatımızın her alanında gerek kurumlar, gerekse bireyler olarak her zaman yararlanabiliriz. Çünkü TKY'nin amacı müşteri memnuniyetini sağlamaktır. Müşteriler ise sürecin her aşamasından faydalanan kişilerdir.

Klasik (Taylor) yönetim modelinde yönetimin büyük ölçüde sistem üzerinde yoğunlaşması gerektiği görülür. Bu mantıktan hareketle, yönetim dikkatini ve enerjisini sistemi geliştirmeye verecektir. Toplam Kalite Modelinde de yönetimin temel sorumluluğu sistemi geliştirmektir, ancak bu modelde yönetim sistemi kendi geliştirmez, geliştirilmesini sağlar (Kavrakoğlu:1997:74).

**Şekil 2**  
**Klasik Model ve TKY Modeli (Kavrakoğlu,1997:74)**



Toplam Kalite Yönetiminde işgörenin kendi yeteneklerini rahatça kullanabileceği bir ortamın yaratılması, daha fazla bilgilenme, daha etkin iletişim, başarılarının rekabetçi bir ortamda ödüllendirilmesi, işgörenlerin tanınmasına olanak sağlanması, yöneticilerin işgörene yönelik takdirlerinin sık ve adil olması ve adil bir ücret ve terfi sisteminin benimsenmesi gerekir. İşgörenin iş güvenliği ve sosyal güvenceleri öncelikle sağlanmalıdır. Kendisini güvende hissetmeyen bir işgörenin becerilerinden yeterince yararlanamazsınız. Zira insanoğlunu kullanarak sistemi geliştirmek için gereken şey ise eğitim ve güdülemedir (Özgener, 1996:182).

### 2.2.3.1.Dünyada TKY Uygulamaları

TKY konusundaki ilk çalışmalar 1930'lu yıllarda ABD'de istatistikçi Walter A. Shewhart'ın İstatistiksel Kalite Kontrol alanındaki çalışmaları ile başlamıştır. W. Edwards Deming ve Joseph M. Juran'ın çalışmaları bunu izlemiştir. Bu ilk dönemlerde süreçler üzerinde kontrol kurulmaya, üretimde ortaya çıkan uygunsuzluklar istatistiksel yöntemler aracılığı ile belirlenmeye ve son kontrolde

ayıklanarak piyasaya sürülemeyecek ürünler üretilmemeye çalışılmıştır. 1930'lu yıllarda Amerika ve İngiltere'de, ilk kalite kontrol kitapları yayınlanmıştır (Yılmaz, 2006).

II. Dünya savaşı sırasında Amerikan malzeme fabrikalarında uygulanan ve Walter Shewhart'ın öncüsü olduğu İstatiksel Kalite Kontrol , W.Edward Deming ve J.M. Juran tarafından 1950'lerin başlarında Japonya'da uygulanmaya başlamıştır (Sanders et al., 1994:16)

1950'li yıllardan sonra Japon firmalarının sanayide büyük atılım yapmalarının arkasından Amerikan firmaları Japonların bu büyük başarılarının arkasında kalite anlayışının olduğu öğrenmişlerdir.

O güne kadar sadece çok fazla mal üretmeyi, nitelikten çok niceliğe önem veren Amerikan kuruluşları, pazar paylarının azalması Japonların pazara giderek hakim olmaya başlamaları üzerine felsefelerini değiştirip TKY uygulamalarına başlamışlardır.

II. Dünya savaşını izleyen yıllarda TKY anlayışının sistemleşmesinde ve uygulanmasında Amerikalı Kalite Uzmanı Deming, Juran ve Japon Ishikawa'nın rolleri büyük olmuştur. Bunlardan Deming'in TKY ile ilgili 14 temel kuralı, Juran'ın "Kalite Yönetimin Sorumluluğudur" ilkesi ve Ishikawa'nın "Kalite Herkesin İşidir" diyerek "Kalite Kontrol Çemberleri"ni oluşturması ve Crosby'nin "Üretimde Sıfır Hata" yaklaşımını uygulamaya koyması, aslında bir anlamda TKY felsefesinin temellerini oluşturan fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bugün etkin ve verimli bir yönetim yaklaşımı olarak biçimlendirilmiş olan TKY'de kullanılan teknikler ve unsurlar, bu kalite uzmanlarının ortaya koydukları teknik ve unsurların bir toplamından ibarettir (Çetin, 2002).

Toplam Kalite Yönetimi verilere dayalı bir yönetim sürecidir. Sürekli iyileştirme faaliyetleri ile uygulandığı kurum ve kuruluşların verimliliğini arttırarak onlara birçok fayda sağlamaktadır.

TKY sisteminin kurumlara sağladığı faydalar (Juran & Godfrey, 1999:2.1-2.2.):

- Müşteri memnuniyetini artırır,
- Hata oranını düşürür,
- Satışları artırır,
- Yeniden üretim, geri dönüşü azaltır,
- Rekabet edebilme gücü sağlar,
- Hata oluşma alanını daraltır,
- Pazar payını artırır,
- Müşteri memnuniyetsizliğini azaltır,
- Kar payını artırır,
- Kalite kontrol ve test sayısını azaltır,
- Fiyat tutarlığı sağlar.
- Üretim hızını artırır.

### 2.2.3.2.Eğitimde TKY Uygulamaları

Genellikle TKY'nin sanayi sektöründe kullanımı öne çıkarılmakta ve çoğunlukla TKY felsefesinin temeli gözardı edilmektedir...İnsanların yaşama bakış açılarının değişmesini gerektiren TKY yaklaşımında Sheer ve Teeter (1991) tarafından ortaya konulan 5 temel öge önem kazanmaktadır. Bunlar (Hergüner, 1998:13-14);

**Dürüstlük:** Bu bir problemi çözmek için onun varlığını kabul etmekle başlayan süreci anlatmaktadır. TKY uygulamasına başlayacak kişinin önce kendi kendisi ile dürüst olmasının tüm uygulama sürecinde kültür değişimi oluşturmak için örnek olmaya bu noktada başlaması gerekir.

**Ortak Görüş:**TKY uygulamaları için belirlenen ortak görüş sürekli gelişme sürecine herkesin katılımıdır.

**Sabır:**Kaliteyi yükseltmek ve sürekli gelişmeyi sağlamak çok çalışma ve uzun zaman ister.

**Bağlılık:**TKY uygulamalarının zaman alması nedeniyle bu süreçte gösterilebilecek umutsuzluk ya da bıkkınlık elde edilenlerin kaybedilmesine yol açar.

Küreselleşmenin hedeflediği insan tipi değişmiştir. Bilgiyi kullanan insan ön plana çıkmıştır...Geleceğin toplum yapılarında sorun çözen, araştıran, güçlü birey anlayışı ön plana çıkacaktır. Bu nedenle böyle bir insan tipini yetiştirmek eğitim sistemlerinin önündeki önemli bir sorundur (Akçay, 2003:33) .

Nitelikli ve mesleki yeterliklerle donatılmış demokrat, özgür, yaratıcı, paylaşımcı, katılımcı ve çevreci, kişilikli insangücünü yetiştirebilmek (Yılman, 1999:221) ise ancak TKY ile mümkündür.

Toplam Kalite Yönetimi başlangıçta sanayi sektöründe uygulanmaya başlamıştır. Uygulandığı kuruluşlarda olumlu sonuçlar oluşturmasından sonra bütün sektörlerde uygulanmaya başlamıştır. Eğitim sektöründe de TKY uygulamaları başlamıştır.

TKY uygulamalarının yüksek eğitimde uygulamaları 1980'lerin ortalarından sonra başlamıştır (Schaffer, 2000:2).

Eğitimde toplam kalite yönetimi, eğitimin bütün paydaşlarının (eğitim çalışanları, öğrenciler, aileler, vb..) belli oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını eğitim sistemine hakim kılma sürecidir (MEB, 2001).

Eğitim sisteminin TKY anlayışıyla yönetilmesi durumunda kurumsal açıdan;

- Kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanması,
- Eğitim personelinin ekip çalışması anlayışı ile ve sürekli kendini yenileyerek, artı değer yaratmada grup dinamizminin oluşturulması,
- Öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin yerleştirilmesi,
- Çocuklarımızın ve gençlerimizin iyi insan, iyi meslek adamı ve iyi vatandaş olarak yetişmelerinin yanında, çevreleriyle ve dünya ile rekabet edebilme becerisini kazanmaları,

- Bilgiye önem verilmesi, bilginin üretilmesi, paylaşılması yanında bilgi ve teknolojinin etkin kullanılması,
- Hizmetin gerek üretiminde, gerekse tüketiminde rol alan “insana” değer verilmesi ve bireyin toplumla birlikte değerlendirilmesi,
- Eğitim hizmetlerinden yararlananların beklentileri karşılanarak memnun olacakları kaliteli bir eğitim hizmeti sunulması,
- Merkez ve taşra teşkilatında hizmet alan ve hizmet veren tarafların oluşturacakları kurullar ve ekiplerle yönetimde katılımcı bir yaklaşımın gerçekleştirilmesi,
- Kurumsal anlamda demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması,
- Süreçlerin Rasyonelleştirilmesi,
- Kurumun süreçlerinin sürekli sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması,
- Hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olması,
- Uygun bir kurum kültürünün oluşturulması,
- Her okulun kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığı ile sorunlara çözüm getirilmesi sağlanmış olacaktır (Çetin ve Gülseren, 2003:17-18).

Toplam Kalite yaklaşımı eğitimde bütünsel planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme anlayışını ifade etmekte; salt derslik, sınıf, atölye, laboratuvar, okul ve işgören yönetimiyle sınırlı tutulmamaktadır. Çünkü; sıralanan bu unsurlar eğitimin süreçlerinin eğitsel ortam öğesinin sadece fizik mekan ve personel boyutlarını oluşturmaktadır. Oysa bilindiği gibi eğitim süreçlerini oluşturan temel

öğeler arasında:öğrenci, öğretmen, program, yöntem-teknik, öğretme-öğrenme durumları, kurumsal esaslar, eğitim ortamları ve değerlendirme yer almaktadır.

Bir eğitim kurumuna TKY'ni yerleştirmek istiyorsak; ilk önce okul kültürünü oluşturmamız gerekir. Yöneticilerin kimlik ve kişilikleri, okul kültürünün oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Ceylan, 1998:50).

Başta okul müdürü olmak üzere okul bünyesinde yer alan herkes için TKY felsefesinin gereklilikleri ile ilgili eğitim programı hazırlanmalı ve planlı olarak uygulanmalıdır. Ancak bu eğitimler sonunda kişiler bu felsefenin gerekliliklerini ve bakış açısını anlayabilirler. Ayrıca iletişim ve etkileşimi artırıcı faaliyetlere de yer verilmelidir. Tüm bunlar yeni bir kurum kültürü oluşmasına yardımcı olacaktır.

TKY eğitimde şu şekilde düşünülmektedir. Toplam kalite adı verilen düşünce ve bunun uygulanması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok; yönlendirici ve kılavuz, sınıf duvarları içinde soyut çalışanlardan çok, aileler, öğrencileri yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve toplumla birlikte çalışanlar olarak görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde normal dağılım yerine tam öğrenme esas alınmaktadır. Tam öğrenme, duyarlı ve planlı bir öğretim anlayışından geçer. Bu durum, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olan muhtemel problemlerin önceden tespiti ve çıkan sorunlara anında ve yerinde müdahalelerle olmalıdır (Kirişçi, 2005:2).

Geleceğin tüm meslekleri ve işleri, bugüne göre daha yüksek nitelikli bir insan gücünün istihdamını zorunlu kılacağından söz konusu insan gücünü sağlayacak ve hizmete sunacak öğretmenlerdir (Yılman, 1999:11). Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, günümüzde uygulanmaya başlayan ve gelecekte daha da geliştirilerek uygulanacak olan “insan”ı merkeze alan eğitim anlayışlarını kazanmaları ve uygulamaları beklenir. Bu beklentide en önemli rolü bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da öğretmenler alacaktır (Can, 1998:62).

Toplam Kalite Yönetimi yüksek motivasyon ve başarıya sahip, sürekli gelişen ve kendini yenileyen insangücü ve sistem sağlar. Toplam kalite yönetim sistemi ile yönetilen okullarda gerek yöneticiler, gerek öğretmenler gerekse

öğrenciler kendilerinin sistemin önemli bir ögesi olduğunu hisseder, sorumluluk alır ve aktif olarak sistemin içinde yer alırlar. Başarılarından dolayı ödüllendirilir.

Eğitim sistemi içinde yer aldığı kamu yönetiminin gereksindiği insangücünü yetiştirmek gibi son derece önemli bir işlevi yerine getirmek durumundadır. Ayrıca ekonomik ve toplumsal kalkınma amaçlarına ulaşmak açısından, eğitim sisteminin stratejik bir önemi vardır. Dolayısıyla yeniden yapılanma, idari reform, örgüt ve yönetimi geliştirme adına yapılan, ancak uygulamada, daha çok örgütsel işleyişi ağırlaştırmakla sonuçlanan girişimler yerine, öncelikle eğitim sisteminden başlamak üzere TKY anlayışı benimsenmelidir (Aydın, 1999:518).

Okulların kullandığı hammadde, toplumdaki gelen ve tekrar topluma dönen insandır. Dolayısıyla TKY'ye en uygun kurumlar yine okullardır (Kirişçi, 2005:2).

TKY'nin eğitime uyarlanması en önemli yararı, TKY tekniklerinin uyarlanması sürecinde kurumdaki öğrencilerle birlikte, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kalite geliştirme aşamalarının tamamına aktif olarak katılmalarını sağlamak olacaktır. Bu süreç içinde aileler ile de yakın bir ilişkinin kurulabilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Ülkemizde kültürel bir oluşum olarak , öğretmen-öğrenci mesafesi kavramının böylelikle yeni bir boyut kazanmasının getirisi çok yüksek olacaktır (Yahyagil, 1998:42).

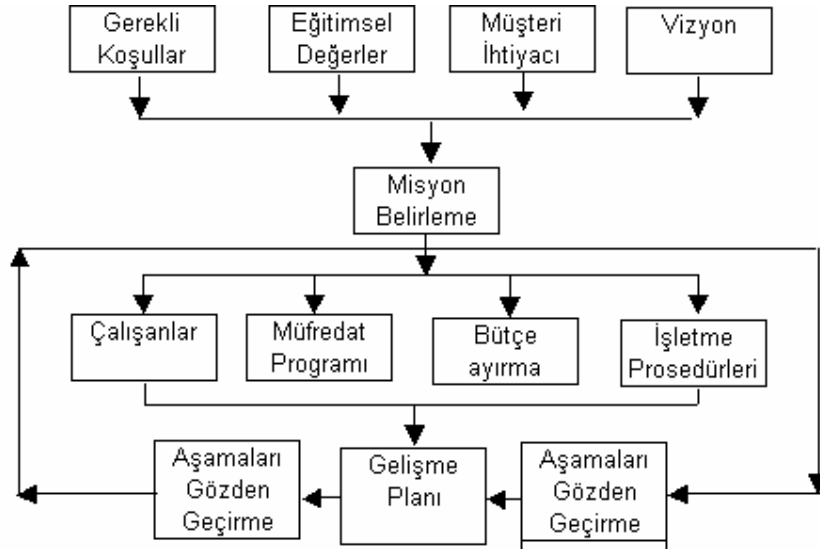
Özden'e göre çağdaş okul, öğretmen ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisi, örgütte böyle bir kavramın yaratılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekmektedir (Akt. Okutan, 2003)

Toplam Kalite Yönetimi uygulanan okullarda kalite konseyi, Kalite Geliştirme Ekipleri ve Kalite çemberleri olacağından sorunlarını kendileri çözme yoluna gideceklerdir. Yalnızca derse girip çıkma dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenler sorunların çözüldüğünü görüp, kendi katkılarının gözardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma istekleri artacaktır (Hergüner, 1998:19).

Bir eğitim kurumunda TKY uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için iç ve dış müşterilerin, (örneğin eğiticiler, öğrenciler, aileler, diğer eğitim

kurumlarındaki elemanlar, işverenler) planlanan stratejiyi benimseyebilmeleri ile doğru orantılıdır (Yahyagil,1998:44).

**Şekil 3**  
**Okullarda TKY Uygulamalarını Başlatmak İçin Tanımlanan İş Akışı**  
**(Shaw, 1995:11)**



Bu model kalite şartlarını ve gerekliliklerini tanımlamaktadır.

- Esas amaç-miyonun net bir şekilde bildirilmesi.
- Müşteri ilişkilerinin net bir şekilde ifade edilmesi,
- Sağlanacak hizmetlerin ayrıntılı olarak tanımlaması,
- Referans gösterilen değerler,
- Çalışanlara yatırım

Bu değerler okullarda kalitenin etkili olmasını sağlarlar (Shaw,1995 :11)

Okul içindeki herkes potansiyel sorunları bulmak ve etkili çözümler geliştirmek için cesaretlendirilmelidir (Uğur, 1995:67).

### 2.2.3.3. Türk Eğitim Sisteminde TKY Uygulamaları

Türkiye’de 29 ekim 1923’de Cumhuriyetin resmen kurulmasından günümüze gelene kadar eğitimle ilgili faaliyetler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. 1926 yılında kurulan bakanlığın temel amacı; Türk ulusunu özgür düşünce ortamı içinde bilgi, sanat ve teknik yönünden çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak, Türk ulusunun milli, ahlaki ve insani üstün değerlerini geliştirmek ve onu çağdaş uygarlığın yaratıcı bir üyesi haline getirmektir (Yılman, 1994:105).

Çağdaşlaşmayı temel ilke edinen Türk toplumunun Toplam Kalite Yönetimi gibi sistem yaklaşımlarına açık olması çağdaş eğitimin yolunu açacaktır (Sarı, 2004).

Eğitimde TKY uygulamalarının gerekçesi;

- Bilgi çağındaki kurumların kendilerini yenilemelerinin ve güncelleştirmelerinin zorunluluğu,
- Mal ve hizmet üreten kurumlar için kalitenin önemli bir kavram haline gelmesi,
- Kalitenin günümüzde iyi organize olmuş yönetimlerle gerçekleştirilmesi,
- Verimlilik, etkinlik, hız, sıfır hata, estetik, ulaşılabilirlik vb. özelliklerin 2000’li yılların hizmet kalitesinin ölçümünde vazgeçilmez göstergeler olarak kabul edilmesi,
- Nitelikli insanın kaliteli bir eğitim ve kaliteli bir eğitim yönetimiyle yetiştirilebilir olması,
- Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere ayak uydurabilmek ve sorunlara çözüm üretebilmek için kalite organizasyonlarına ihtiyaç duyulması,
- İnsan kaynağı ile diğer kaynakların etkili ve verimli kullanılmasının hizmet üretiminde kaliteyi artırması,

- Hizmetten yararlanan toplum kesimlerinin memnuniyetinin sağlanmasının esas alınması,
- Yöneticilerin yönetim alanındaki gelişme ve değişimleri takip edebilmelerinin sürekli eğitimle sağlanabilir olması,
- Gerek hizmet kalitesi, gerekse personel yeterliliği açısından yaşanan sorunların varlığı vb. nedenler eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların gündeme gelmesini zorunlu kılmıştır (MEB, 2001).

Hızla değişen dünyamıza uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek, ancak TKY felsefesini benimseyen eğitim sistemi ile mümkün olacaktır. Sürekli iyileştirmeler ile mevcut sistemlerini hep bir adım ileriye atan bu sistemde süreçlerden oluşmaktadır. Her bir sürecin girdisi, çıktısı ve yapılacak iyileştirme faaliyetleri tanımlıdır.

Eğitim girdisi çıktısı insan olan bir alandır. Eğitim hizmetlerinin üretildiği başlıca birim ise okuldur. Eğitim kalitesi denildiğinde sözü edilen okulun kalitesidir. Okulun en değerliği varlığı ise insan kaynaklarıdır. Okul sisteminde yer alan işgörenler, örgütsel amaçları doğrultusunda güdülenebildikleri ölçüde, kurumlarını benimseyecekler, grup içinde psiko-sosyal bir dinamizm kazanarak “bizlik” duygularını geliştirme olanağı bulacaklar ve toplam kalite felsefesini benimseyerek okulu geliştirme çabası göstereceklerdir (Uluğ, 1999:469).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1990 yılından itibaren dünyadaki gelişme ve değişimler dikkate alınarak eğitimin çeşitli alanlarına yönelik yapılan projelerle bir dizi çalışmalar başlatılmıştır. Bu projelerin bazıları sonuçlanırken bazıları devam etmektedir (Çetin ve Gülseren, 2003:14).

Milli Eğitim sisteminde kaliteyi arttırmak amacıyla 1990 yılında başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi üç hedef belirlemiştir (Çetin ve Gülseren, 2003:14):

- 1) Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği arttırarak OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak,

2) İlk ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak,

3) Eğitim yöneticilerinin yönetim ve işletme becerilerini geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yukarıda ifade edilen üç hedefi gerçekleştirme boyutunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

1999 yılında MEB ile KALDER görüşmelere başlamış, 1999 Eylül ayında MEB, Toplam Kalite Genelgesi adı altında bir genelge yayınlamıştır. Türkiye’de ilk defa MEB, bir sivil toplum kuruluşu olan Kalder ile ulusal işbirliğine girmiştir. Bu çerçevede Kalder ve MEB 1999 Kasımında işbirliğine gitmeye karar vermiş ve daha sonra Toplam Kalite anlayışının, modelinin yerleşmesi için bir karar alınmıştır. Buna bağlı olarak MEB’nda, tüm genel müdürlüklerde eğitimler verilmiştir. MEB’nda müfettiş konumundaki 100 yöneticiye model toplantıları konusunda eğitimler verilmiş, daha sonra örnek seçilen okullarda çalışmalar başlatılmıştır (Kosova, 2004:41).

MEB sisteminde TKY anlayışının yaygınlaştırılmasının amaçları şunlardır (MEB, 2002).

1. Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,

2. Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duydukları anlayışları, araçları, yöntem ve teknikleri tanımalarını sağlamak,

3. Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,

4. Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçların öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,

5. Eğitim sistemi içinde yer alan herkesin eğitim sürecini geliştirmesini sağlamak,

6. Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti ve fırsatları ortaya koymak,

7. Eğitim hizmeti üretenlerde kalite araçlarının kullanımını ve anlaşılmasını sağlamak; planlama yapma, çalışma ve harekete geçme döngüsünün işe koşulmasını gerçekleştirmek.

Okullarda TKY uygulaması öğrencilere, her sorunun yanıtını bulduktan sonra bir başka soru oluşturma, sosyal bir birey olmanın deneyimini geçirme, kişisel yeterlik ve becerileri yanında kişilerarası yetkinliklerini de geliştirme, takım oyuncusu olma, herhangi bir sınavda başarısız olma tehdidinden uzak, derslerden hep daha iyiyi isteme, toleranslı, lider özellikleri taşıyan, bilimsel düşünebilen bireyler olarak gelişme şansını verecektir (Hergüner,1998).

Aslında, sanayi sektörü için ortaya konan bu felsefenin eğitim kurumlarında uygulanabilirliği tartışmaları hâlâ süregelmektedir. Bilim çevreleri, bir yönetim ve üretim modeli ortaya koymaktan daha çok bir felsefe olarak görülen bu anlayışın, yenileşmeye ayak uydurmakta güçlük çeken Türk eğitim kurumlarına yeni bir soluk getireceği görüşündedirler (Sarı, 2004).

TKY uygulamalarında en büyük engel eğitimi en üst düzeyde planlayan ve denetleyen devletten, okul idarecilerine kadar yönetici olanların TKY'ye yeterince gönül vermemeleri, gerekli çaba ve liderliği göstermemeleridir (Köksal, 1998:54).

TKY uygulamalarının eğitim kurumlarında giderek artmasının nedeni eğitimin kalitesi ile direk ilgili olan dünyanın yetişmiş insan gücünü karşılama yarışında, okulların kendilerine düşen görevi daha ciddiye almaları ve aynı zamanda da okullar içinde rekabetin giderek artmasıdır (Hergüner, 1998:16).

Karaağaçlı (1999:447), Meslek Teknik Eğitim'de Toplam Kalite Yönetimi konusunu ele alan çalışmasında geleneksel sistem ile TKY uygulayan Meslek Teknik Eğitim Sistemlerini karşılaştırmıştır.

**Tablo 1**  
**Meslek Teknik Eğitim Sisteminde TKY ile Geleneksel Sistemin**  
**Karşılaştırılması**

<b>Öğeler</b>	<b>Geleneksel Sistem</b>	<b>TKY Uygulayan Sistem</b>
<b>Öğrenci</b>	Edilgen, verilen konservatif bilgiyi özümseyen konumda	Etkin, araştıran, bilgiye ulaşım kaynaklarını bilen konumda
<b>Öğretmen</b>	İşi yapan, bilgi kaynağı	İşi yaptıran, işletmeci işlevli
<b>Program</b>	Değişmeyen içerik	Hızla değişen içerik
<b>Hedef</b>	Kısa süreli, sınıf geçme esaslı	Yaşam boyu yetiştirme, gelişme esaslı
<b>Yöntem</b>	Ezbere dayalı öğrenme Verileni, gösterileni yapma, Yalnız çalışma	Analitik düşünce geliştirme Problemlerle karşı karşıya bırakma, ekiple iş yapma ve çalışma Maliyet-yarar, maliyet etkinlik çıkarma
<b>Eğitim Ortamı</b>	Sınıf, derslik, atölye ile sınırlı	Endüstri, gerçek iş ortamları, çevre
<b>Değerlendirme</b>	Seçici ve eleyici işlevli Sayısal sonuç bildirmeyle sınırlı Göreceli, nesnel olmayan ölçütlerle ölçme Program sonunda değerlendirme	Yetiştirici ve geliştirici işlevli, sonuç bildirme+geri besleme Rehberlik etme+yönlendirme Somut, standart meslek standartlarına dayalı ölçme, programın başında, ortasında sonunda değerlendirme
<b>Yapı</b>	Homojen gruplar	Çeşitli gruplar 3-5-15-100 kişilik öğrenci grupları
<b>İletişim</b>	Sözlü ve yazılı yoğunluklu	Çeşitli çevre ağırlıklı

Bu karşılaştırmada gördüğümüz gibi TKY uygulayan okullarda öğrenci edilgen değil etkin konumdadır. Aktif öğrenme yaklaşımı ile uyum sağlamaktadır.

### **Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)**

İlk etapta TKY uygulamalarının gerçekleştirileceği okullar Müfredat Laboratuvar Okulları olup, daha sonra Türkiye genelinde tüm okullarda TKY çalışmaları başlatılmıştır.

MLO eğitim sisteminin laboratuvarıdır. Ülkemizde sadece 23 ilde bulunan 208 Müfredat Laboratuvar Okulları eğitim yönetiminde ve eğitim öğretim süreçlerinde Bakanlığın yürüteceği geliştirme çalışmalarına laboratuvarlık yapmak amacıyla belirlenmiştir. Bu okullar pilot uygulama çalışmalarından elde edecekleri deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara liderlik yapmaktadırlar (EARGED, 2006).

MLO modeli özellikleri, ilkeleri ve standartları ile bir bütün olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışına cevap vermek üzere hazırlanmıştır. Modelde, okulların fiziki yapısının oluşturulmasından yönetim anlayışına, rehberlik anlayışından teftiş anlayışına, teknolojinin kullanımından okulun kaynaklarının kullanımında önceliklerin belirlenmesine kadar ve hatta okulun veliler-çevre-üniversiteler ile etkileşimine kadar her alanda bu anlayış esas alınmıştır. MLO modeli bir sistem değişikliği değil, işleyiş ve anlayış değişikliğini eğitim sistemimize kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirkaynak, 2005).

EARGED tarafından “öğrenci merkezli eğitim, okul merkezli sistem” anlayışını esas alan Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli’nin amacı her proje okulunun işlevsel bir Müfredat Laboratuvar Okulu haline gelmesi için nelerin yapılması gerektiğini açık olarak ortaya koymaktır. MLO Modeli, yazılı temel ilkelere dayandırılmıştır. Her ilkenin açıklaması ve bu ilkelerin hayata geçirilmesi için önerilen stratejiler bulunmaktadır. Model, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde görev alacak müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterlik alanları ve bu okullardan mezun olacak öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikleri; “temel akademik beceriler ve yaşam becerileri” olarak tanımlamıştır (EARGED, 2006).

Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından her MLO okulundan bir öğretmen formatör olarak seçilip, TKY ve MLO hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları amacıyla eğitim ve seminerlere katılımı sağlanmaktadır. Daha sonra formatörler MLO'lara rehberlik etmekte, okul gelişim ekiplerinin kurulmasını sağlamaktadırlar.

MLO modelinde; sınıf mevcutlarının en fazla 30 öğrenci olması, tam gün öğretim yapılması, öğrenci merkezli eğitim programlarının uygulanması ve yeni geliştirilecek öğrenci merkezli öğretim materyalleri ile ders kitaplarının kullanılması vb. standartlar yer almaktadır. Model, gelişmeye açık olup, yıllar itibarıyla yeniliklere paralel olarak güncelleştirilmektedir (MEB, 2001).

Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli İlkeleri (EARGED, 2006):

- Eğitimdeki gelişmelere laboratuvarlık ve diğer okullara liderlik
- Öğrenci Merkezli Eğitim
- Program Geliştirme sürecinde Alan Testi
- Modelin Amaçlarına Ulaşmayı Ölçen Değerlendirme Sistemi
- Eğitime Yansıtılmak Üzere Teknolojik Gelişmelerin İzlenmesi
- MLO'lar ile Bakanlık Merkez ve Taşra Teşkilatı Arasında İş Birliğine Dayalı Çalışma Sistemi
- Bireysel ve Mesleki Gelişim Amaçlı Sürekli Hizmet İçi Eğitim
- Planlı ve Sürekli Gelişim Anlayışı ve Toplam Kalite Yönetimi
- Rehberlik ve Danışmanlık Esaslı ve Öncelikli Teftiş
- Rehberlik Hizmeti için Gelişimsel Rehberlik Anlayışı
- Eğitim-Öğretme Hizmeti Esas Alan Mekanlar, Donanımlar ve Ekipmanlar
- Okul-Üniversite-Çevre-Veli İş Birliği

### 2.2.3.4.Eğitim Sisteminde TKY ve Öğretmen

TKY uygulayan okullarda öğretmen hem müşteri hem de tedarikçi konumundadır. Sınıfta ise rehber konumdadır.

**Tablo 2**

#### Müşteri ya da Tedarikçi Olarak Öğretmenler

Müşteri Olarak Öğretmen	Tedarikçi Olarak Öğretmen
İş öğrenciler tarafından gerçekleştirilir.	Öğrenciler için çıktılar öğretme ve öğrenmedir.
İyi bir çalışma ortamı	Öğrenciler için çalışma ortamı
Önceki öğrenci performansları bilgisi.	Öğrencileri test etme ve değerlendirme
Beklenen rollerde tecrübe ve gelişim.	Öğrencilere geri dönüş ve rapor verme
Tetkikçi ve değerlendirmeciler tarafından verilerin değerlendirilmesi ve sonuç çıkarılması.	Her öğrenciye danışmanlık ve rehberlik etme.

(Murgatroyd & Morgan, 1994:61)

Herhangi bir okuldaki öğretmen, kendisini etkileyen birçok güçler ağının ortasında bulur. Bu güçlerin hepsi öğretmenin mesleksel davranışını şu ya da bu yönde etkiler. Bu güçler okul dışından gelebilir ki öğretmenin mesleğinin niteliğini geniş ölçüde etkileyebilir. Bunlara dış güçler diyebiliriz. Örnek olarak, devletin, okulun politikasını yöneten kurumun ve velilerin etkisi gösterilebilir. Diğer güçlere de iç güçler denebilir. Bunların kökeni okuldadır. Örneğin okul müdürünün etkisi, okul personelinin diğer üyeleri ve öğrencilerinin kendisidir (Tezcan, 1998:354).

Toplam Kalite Yönetimi öğretmenlerin mesleki kimliğini yükseltir (Shaw, 1995:11). Çünkü Toplam Kalite Yönetim anlayışı çalışanın niteliklerinin sürekli geliştirilmesi için imkan ve ortamlar sağladığı gibi çalışanın yönetimde söz sahibi olmasını da teşvik eder.

Yöneticiler, öğretmenlerle etkileşime girerek, okul iklimini geliştirmeli, öğretmenin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkileyerek okulun verimliliğini arttırmayı temel görev olarak bilmelidir (Okutan, 2003: 89).

Bilginin yayıcısı öğretmen, öğretme etkinliklerinin düzenleyicisi öğretmene, sınıfta tek karar veren kişi durumundaki öğretmen, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte karar veren öğretmene, kontrol edici olarak öğretmen, düzenleyici; lider olarak, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve öğrenmeyi öğreten rehber dönüşmektedir. Normal dağılıma göre yapılan öğrenci değerlendirmesi yerine tam öğrenmeye göre değerlendirme yapılmaktadır (Can,1998:59).

### **2.2.3.5.Eğitim Sisteminde TKY uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar**

Mevcut bir sistemi değiştirip yeni bir sistem kurmak istediğimizde daima bir direnişle karşılaşırız. İnsan doğası gereği alışmış olduğu düzenden kolay kolay vazgeçmek istemez.

Yanar (2002:56), okullarda TKY'nin uygulanmasındaki belli başlı zorlukları şöyle sıralamaktadır.

1. Mevcut yasa ve yönetmelikler öğretmenleri ders görevlerinin dışında okulda tutmaya yeterli değil.
2. İşgörenlerin iş doyumlarının yeterli düzeyde olmaması,
3. TKY'nde geçen bazı kavramların itici/sevimsiz gelmesi,
4. TKY felsefesinin tam olarak anlaşılmamış olması,
5. TKY terminolojisindeki bazı sözcüklerin (vizyon, misyon, değerler, ilkeler ve politikalar vb.) tam olarak anlaşılmamış olması

Yukarıda belirtilen zorlukları aşmak ve TKY sisteminin uygulanabilirliğini kolaylaştırmak için öncelikle üst yönetimin TKY'ye inanması ve çalışanları güdülemesi gerekmektedir.

Toplam Kalite Yönetiminin ortaya koyacağı değişimleri okullarımızda kabul ettirebilmek için en önemli kural katılımı sağlamaktır. Bunun içinde değişiklikten etkilenecek olanların teşhis çare ekibinde yer almalarıdır. Eğer böyle bir katılım sağlanmaz ise değişikliğe karşı direnç kaya gibi sert olur (Gayna, 1996:71).

Okullarımızda TKY felsefesinin uygulanması ile işbirliğine yönelik bir okul ortamı oluşturulacak, maliyet azalacak ve eğitimin niteliği artacaktır.

### **2.2.3.6. Toplam Kalite Yönetiminde Müşteri Memnuniyeti:**

TKY felsefesinin temelinde koşulsuz müşteri memnuniyeti yer alır. TKY’nde herkes müşteridir, herkes kaliteden sorumludur (Shaw, 1995:22). Okullarımızdaki müşteriler ise; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, burs veren kurumlar, gelecekteki olası işverenler, hükümet ve toplum’dur.

TKY’nde müşteri kavramı iç ve dış müşteri olmak üzere ikiye ayrılır. Dış müşteriler mal ve hizmetin karşılığı olarak faturayı ödeyenler, iç müşteriler ise kurum içinde birbirlerinden mal veya hizmet alanlardır (Tütüncü, 2001:18).

Müşteri tatmini ölçümü insanlara nasıl davrandığınızı (hem müşterilere, hem çalışanlara) değerlendirmeye yarayan nesnel bir araçtır. Tatmin düzeyi yüksek müşteriler, bir kuruluşun kaliteye yönelik çalıştığının kanıtıdır (Vavra,1999:17).

İç müşterinin tatmine ulaşması, dış müşterilerin daha iyi bir ürün ve/veya hizmetle karşılaşmasına yardımcı olacak ve dış müşteri tatminini olumlu yönde etkileyecektir (Tütüncü, 2001:18).

Tatminin oluşma süreci beklentiler ile algılanan performans arasındaki bir karşılaştırmayı içerir. Beklentiler önceki deneyimden etkilenir. Önceki deneyimden elde edilen tatmin düzeyi yükseldikçe, gelecekteki performansa ilişkin beklentilerin daha da yüksek olacağına inanılmaktadır (Vavra, 1999:55).

Son 15 yıldır değişik ülkelerde kuruluşların performanslarını müşteri gözüyle değerlendirip, firmalar ve müşteriler için bir kıyaslama aracı oluşturmak amacıyla Ulusal müşteri memnuniyeti indeksleri uygulanmaktadır. Bu kıyaslama

firma, sanayi ve sektör bazında yapılabildiği gibi ayrıca zamansal bir kıyaslama da mümkün olmaktadır. Ülkemizde henüz ulusal bazda bir çalışma olmamakla beraber, böyle bir çalışmanın olması üretilen ürünlerin uluslararası değerlendirmelerde de daha başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Avrupa Müşteri Memnuniyeti Ölçüm İndeksi ise yeni bir ekonomik gösterge modeli olup, Avrupa kalite Organizasyonu ve EFQM tarafından geliştirilmiştir. Sekiz farklı Avrupa üniversitesi de modelin gelişimi ve uygulamasında görev almaktadır (Türkyılmaz ve Coşkun, 2005:76-77).

### **2.2.3.7. Toplam Kalite Yönetiminde Çalışanların Katılımı**

Okullarımızda öğretmenlerimizin işyerine yönelik olumlu duygular besleyebilmeleri onların yönetim sistemine katılımları ile sağlanacaktır. Toplam Kalite Yönetimi demokratik ve katılımcı yaklaşımı geliştirecektir (Hergüner, 1998:19).

Çalışanların yaptıkları işin kalitesine ilgi duydukları ve bu kaliteyi arttıracak çalışmalara katılmak için cesaret duyacakları bir ortamı yaratabilen yönetim, aynı zamanda insan gücü kaynağından yararlanmayı en üst düzeye yükselterek iş yerinin daha doyurucu (tatmin edici) bir yer haline gelmesini sağlayabilir (Baker, 1996:1).

Günümüzde çalışanlar kendilerini ilgilendiren her türlü kararın görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına etkin olarak katılıp, düşüncelerini dile getirmek istemektedirler (Gürgen, 1997:56).

Okullar (öğretmenleri) ve öğrencileri okulun politikası ve yönetimine katmak için fırsatlar tanınmalıdır. Katılımcı organizasyonlar, bireylere ilgilerini ve kişiliklerini ifade etmeye müsaade eder (Tezcan, 1988:425).

Toplam Kalite Yönetiminde çalışanlar, kendi yetki ve sorumlulukları içerisinde kendi kararlarını verebilme özgürlüğüne sahiptirler. Çünkü sistemin özünde insana saygı ve güven yer almaktadır.

Oysaki öğretmenlik mesleğinde öğretmenin hiyerarşik amirlerine bağımlılığı, onun bağımsız karar verişini engellemektedir (Tezcan, 1998:379).

Geleneksel eğitim sistemimizde öğretmenlerimiz, kendileri ile ilgili konularda söz sahibi değillerdir. İş standartları konusunda denetimleri yoktur. Kimin diploma alması ya da almaması gerektiği konusunda, kimin okula alınması konusunda söz sahibi değildirlir (Tezcan, 1998:311).

### **2.2.3.8. Toplam Kalite Yönetiminde Sürekli Gelişim**

Toplam Kalite Yönetiminde sürekli gelişmeyi sağlamanın yolu yaşam boyu eğitimden geçmektedir. Bu felsefeyi benimseyen kurumlar sahip oldukları insangücünü sürekli eğiterek, değişim ve teknolojiye uyum sağlamalıdır.

Okulun da bilgi toplumuna uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle mümkün olur. Okul ortamında sürekli öğrenme ise ancak bütün okul personelinin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir (Çelik, 2000:141).

Sürekli gelişim/Kaizen anlayışı (Yücel,1997:8):

- Sürekli küçük adımlar
- Ayrıntılara ilgi
- Yavaş sürekli değişim
- Açık, paylaşılan bilgi
- Grup çalışması,
- Küçük yatırım, büyük gayret
- İnsana yönelik,
- Sürece yönelik.

Kaizen anlayışını uygulamaya geçirmenin ilk şartı mevcut durumu kavramaktır. Bu nedenle küçük iyileştirmelere başlamadan önce, mevcut durum analiz edilmeli ve iyileştirmeye öncelik verilecek alanlar tespit edilmelidir. Daha sonra gruplar oluşturularak, çözüm yolları araştırılmalı ve bu yönde faaliyetlere başlanmalıdır.

Sürekli gelişimin kuruma sağladıkları:

- Kuruluşun tüm faaliyetlerinde bir canlılık meydana gelir.
- Topluluğun aynı amaç ve hedef doğrultusunda çalışması sağlanır.
- Birimler, kendi işlerini daha etkin ve verimli biçimde yürütür.
- Etkileşim içinde olan birimlerin ortak sorunları en kestirme ve kalıcı biçimde çözümlenir.
- Çalışanların bilgi ve beceri düzeyi yükselir, motivasyonu artar.
- Prodüktivite ve diğer temel rekabet unsurları daha hızlı bir gelişme gösterir (TUSİAD, 1998).

Kaliteli öğretmen yetiştirme süreci, hizmet öncesi eğitimle başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılanmalıdır. Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, alanıyla ilgili bilgi birikimini kazanabilmeleri, yeni teknolojik araçlardan eğitim sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar kazanabilmelerinde, yeni çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri ve öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak ve onların potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmelerinin yolunu açarak öğretim yapabilmeleri vb. amacıyla sürekli eğitime gereksinim vardır (Yıldırım, 2001:104).

### **2.2.3.9. Toplam Kalite Yönetimi ve İletişim:**

Paksoy'a göre her tür organizasyon için iletişim, hayati bir öneme sahiptir. Örgütlerin ayakta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için, gerek duyulan bilgi ve mesajların, istenen üye ve birimlere, istenen yer ve zamanda iletilmesini sağlayan "etkin bir iletişim sistemi"ne sahip olmaları gerekir (Akt. Çubukçu ve Döndar, 2003: 227).

Okul örgütü, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal

öğrenme ile de sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır. Okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır (Aydın, 1991:168).

Örgütsel iletişim örgütteki tüm üyelerin örgütsel amaçlar yönünde etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel bütünlüğü gerçekleştirmede son derece önemli bir işlev görür (Gürgen,1997:39). Toplam Kalite Yönetimi uygulanan okullarda okul vizyonunun tüm öğretmenler tarafından anlaşılması okul içi iletişimin güçlü olmasına bağlıdır.

İletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçları ile kullanılır (Erden, 1993:38).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerini istenilen düzeye çıkarmak amacıyla okulda, çeşitli sosyal etkinliklere (informal toplantılar, bir proje üzerinde ortaklaşa çalışma vb.)yer verilmelidir (Çubukçu ve Döndar, 2003: 236).

Türkiye'deki kurumlarda çoğu işgören çatışmaları, işgörenin çalıştığı birim veya bölüm içindeki kıt kaynaklar, iletişim eksikliği veya hatası, yetki ve sorumluluk alanlarındaki belirsizlik ve dengesizlik ve benzeri nedenlerden kaynaklanmaktadır (Özmen, 1998: 109).

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

Okullarda TKY sürecinde gerçekleştirilen eğitimler, kalite ekiplerinin çalışmaları, toplantılar, iyileştirme faaliyetleri, çevre ile işbirliğine yönelik aktiviteler, öğretmen, öğrenci, okul idaresi, veliler ve çevredeki kurumlar arasında iletişimin artmasını sağlayabilir.

### 2.2.3.10. TKY ve Özdeğerlendirme

Toplam Kalite yönetimini benimseyen kuruluşlar öncelikle vizyon ve misyonlarını belirlemeli, bunları destekleyen hedefleri ve iyileştirme faaliyetlerini içeren bir plan yapmalı ve uygulamalıdır. Bu uygulamalar sırasında, kurumlar düzenli aralıklarla hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini, yapılan iyileştirme faaliyetlerini, sistemin gerekliliklerinin yerine getirilip getirilmediği denetleyen çalışmalar yapmalıdır. Yapılan bu çalışmalara TKY’nde “Özdeğerlendirme” adı verilmiştir.

Özdeğerlendirme, kuruluşun etkinliği verimi ve kalite yönetimi sisteminin üzerine bir görüş veya yargı ile sonuçlanan, dikkatle düşünülmüş bir değerlendirmedir. Öz değerlendirme genellikle kuruluşun kendi yönetimi tarafından gerçekleştirilir. Öz değerlendirmenin amacı, kuruluşun iyileştirilmesi kaynakların toplandığı durumu dikkate alarak kuruluşa gerçek-temelli kılavuz sağlamaktır (TSE,2001:43)

Özdeğerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren birçok çalışma vardır. TKY standartlarının ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceğini veya kurumların kendi kendilerini nasıl ölçeceklerini tanımlayan bu çalışmalar içinde en çok başvurulanları; kalite ödülü modelleridir. Kuruluşlar bu modellerin kriterlerine göre sistemlerini kurarlar ve dış değerlendirme talebinde bulunurlar (Kalder, 2002:20).

Dünyada en çok kullanılan model ve standartlar (Shaw, 1995:18):

- the Malcolm Baldrige National Quality Award(Amerikan Standartlar Enstitüsü ile Ticaret Bakanlığı tarafından verilen MBNQA)
- the British Standard BS 7850 Guide to TQM
- the Marketing Quality Assurance (MQA) Specification
- the European Quality Award (EFQM tarafından verilen Avrupa Kalite (EQA) ödülü)

- the UK Quality Award

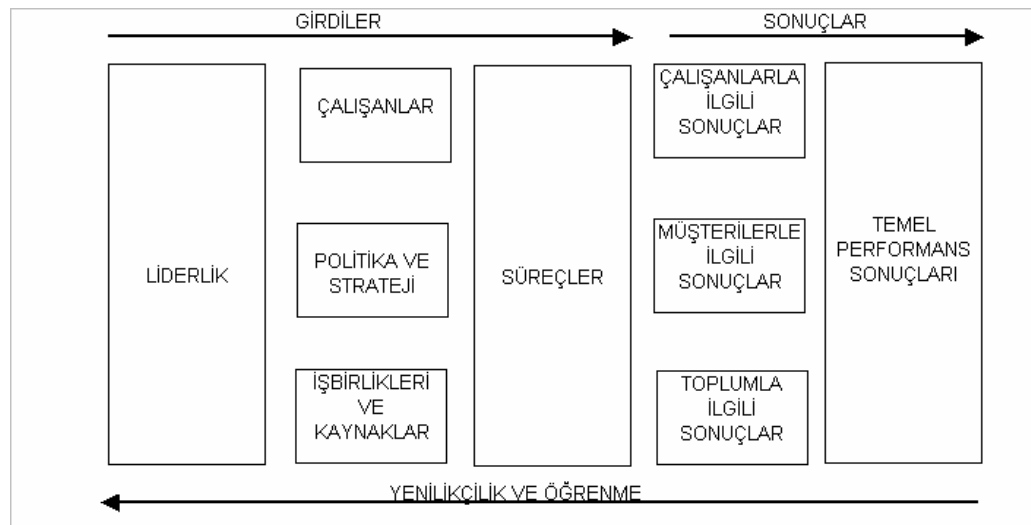
Ülkemizde TKY çalışmalarında referans olarak alınan ödül Avrupa Kalite ödülüdür.

#### 2.2.3.8.11.EFQM Modeli

Avrupa Kalite Ödülü, Avrupa Kalite Örgütü (EOQ), Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) ve Avrupa Komisyonu'nun desteğiyle 1991 yılından itibaren verilmeye başlanmıştır. Bu ödülün amacı da, TKY konuları ile yararları hakkındaki bilgi düzeyini artırmak, bilinçlendirmeyi güçlendirmek ve inanmışlığı yaygınlaştırmaktır. Avrupa Kalite Ödülü kapsamında, kamu sektörü ile özel sektörde ve büyük kuruluşlar ile KOBİ kategorilerinde ayrı ayrı olmak üzere Büyük Ödüller ve Başarı Ödülleri verilmektedir. Ülkemizde de Kalder, TÜSİAD ile birlikte 1993 yılından beri EFQM Mükemmellik Modelini esas alan Ulusal Kalite Ödülü'nü vermektedir (Kalder, 2002:25).

Şekil 4

#### EFQM Mükemmellik Modeli



(Tüsiad ve Kalder, 2003:12)

EFQM Mükemmellik Modeli, TKY felsefesine dayanarak oluşturulan Mükemmellik Kültürü'nün belli başlı tüm boyutlarını tanımlayan, bir iyi yönetim çerçevesi sunar. Bu yönetim modelini sektör, büyüklük, yapı ya da kurumsal gelişmişlik düzeyinden bağımsız olarak her tür kuruluş/kurum uygulayabilir. Mükemmellik modeli kuruluşlara mükemmelliğe giden yolda nerede olduklarını gösteren, darboğazlarını saptamalarına yardımcı olan ve en iyi yönetim uygulamalarının kullanımını destekleyen pratik bir yönetim aracıdır (Kışnişçi, 2004:48).

Ulusal Kalite Ödülü'nde kullanılan EFQM Mükemmellik modeli, detaylı ve sınırları keskin çizgilerle tanımlanmış bir model değildir. Kurum ve kuruluşlarda sürekli mükemmelliği sağlamaya yönelik değişik yaklaşımların geçerliliğini kabul etmektedir. Keskin sınırlarla çizilmemiş bu model çerçevesinde bazı kavramlar vurgulanmak istenen temel noktaları belirler. Bu kavramlara dayandırılan yaklaşım, faaliyet ve atılımlar genellikle TKY adıyla anılırlar. Kavramların önemine ilişkin bir sıralama yapılmadığı gibi herşeyi kapsamaması da amaçlanmamıştır. Mükemmel kuruluşlar geliştikçe kavramlar da değişecektir (Kalder, 2004:34-35).

EFQM'in Vizyonu "Avrupa'daki kuruluşların mükemmel olduğu bir dünya" olarak tanımlanmıştır. Avrupa'yı vizyon tanımında belirlenen noktaya ulaştırmak için EFQM'in benimsediği misyon ise şöyledir. "Avrupa'daki kuruluşların sürdürülebilir mükemmelliğini sağlamak için itici güç olmak" misyon cümlesi ile ifade edilen amaç için belirlenen stratejik yönde ise şu konular yer almaktadır (Kantarıcı, 1998).

- Ülke, sektör, büyüklük gibi kavramlara bakılmaksızın mükemmellik yolculuğundaki her kuruluşta uygulanabilecek bir modelin teşvik edilmesi,
- Büyük ölçekli kuruluşlar, KOBİ ve kamu sektörü için ödül programlarının düzenlenmesi,
- Kuruluşların iyileştirme çabalarını teşvik etmek için Avrupa Komisyonu ve Ulusal Hükümetler nezdinde ilişkilerin geliştirilmesi,

- Kuruluşların öğrenim ve destek ihtiyaçlarını karşılamak yönünde Ulusal, bölgesel kuruluşlarla, danışmanlar ve eğitim kuruluşları ile işbirliği kurulması,
- Kıyaslama, eğitim, araştırma ve network olanakları ile modelin kullanımının artmasına katkıda bulunması.

### **2.2.3.12.EFQM Mükemmellik Modelinin Kriterleri**

#### **2.2.3.12.1.Liderlik**

Bir kuruluşta TKY kültürünün oluşabilmesi için öncelikle baştaki liderin TKY felsefesini özümsemesi, sistemi sahiplenmesi ve çalışanları bu yönde güdülemesi gerekmektedir. Liderler kuruluşa yön veren, çalışanlara örnek olan kişilerdir.

Lider (yönetici), kendine bağımlı insanların birbirlerinden farklı yetenek ve güdülerini görüp ayırabilecek bir duyarlığa ve tanılama yeteneğine sahip olmalıdır. Yönetici bireylerin var olan farklılıklarına istenmeyen gerçekler olarak bakma yerine, farklılıklara ve bu farklılıkları ortaya koyan tanılama sürecine önem vermelidir. Bunlar kadar önemli bir nokta da, yöneticinin kendi davranışını değiştirebilmesi için gerekli kişisel esnekliğe ve beceriye sahip olmasıdır (Aydın, 1991:84).

Liderler kuruluş değerlerini ve beklentilerini açıkça anlaşılır şekilde geliştirmelidir. Kuruluşun beklentileri ve değerleri doğrultusunda örnek olmalıdır. Eğitim almalı ve vermelidir. Çalışanlar tarafından ulaşılabilir olmalı, onları dinlemeli ve yanıtlamalıdır. Aktif olarak ve bizzat iyileştirme çalışmalarına katılmalıdır. Liderliğin etkinliğini gözden geçirmeli ve iyileştirmelidir (Valf,1997).

İyi yönetim (Işık, 1995:39);

- Yaratıcılığa olanak tanıyıp teşvik eder,
- İnsanı önde tutar,
- Eğitimin gücüne inanır,

- İşçi sağlığı-İş Güvenliği ve Çevre Sağlığının önemini kavramış ve bunu kişiler arası ilişkileri düzenleme aracı olarak kalite/verimlilik yükseltmede anahtar kılar,

- İlimli, olumlu, yapıcı ve hoşgörülü bir kurum kültürü yaratabilir,
- İletişim ve gerekli bilgilendirmeye özen gösterir,
- Motivasyonun özüne inerek yönlendirir,
- İnsanın entelektüel kapasitesine, yani beyin gücü ile taşıdığı bilgileri, sürekli geliştirir,
- İşleri hemen hemen daima ekip halinde tasarlayıp yürütür,
- Sürekli gelişmeyi benimser ve sürekli değişimden kaçınmaz.

Yukarıda belirtilen özelliklere sahip olan yöneticiler lider vasfına sahip kişilerdir. Ancak liderler organizasyonun amacını ve yönünü belirleyip, çalışanlarını bu yönde motive edebilirler. Çalışanların kurum vizyon ve misyonu doğrultusunda yönlendirmek, bir kültür oluşturmak birdenbire olmayabilir. Bu bir süreçtir ve basamaklar tek tek çıkılmalıdır.

### **Eğitim Sisteminde Liderlik**

Okul yöneticilerinin sorumlulukları (Aydın, 1991:170):

- İnsanlarla etkili bir biçimde çalışma,
- Etkili bir işletme yönetimi,
- Yeterli bir okul binası,
- Eğitim programının geliştirilmesi,
- Mesleğe hizmet

Başarıya ulaşmak isteyen bir yönetici, her şeyden önce, örgüt içindeki ve dışındaki insan gücünü örgüt amaçlarına yöneltmeyi yani motive etmeyi iyi bilmelidir. Bunun için (Kaya, 1991:122-123):

1. Bütün yönetim faaliyetlerinde olduğu gibi, personel çalışma şevkinin artırılmasında da, yönetici hedefini iyi saptamalıdır. Böyle bir yön seçilmeden kimse güdülenemez.

2. Yönetici durumu ve şartları yönettiği kimselerin gözüyle görmeli, onların duygularını anlamaya çalışmalıdır. Böylece; davranış nedenleri kolayca anlaşılır.

3. Yönetici sağlıklı bir iletişim sistemini geliştirmeli, personelin şikayet ve sorunlarını dinlemeye açık olmalıdır. Yönetici ancak bu yolla personeli tanır, sorunlarını ve beklentilerini öğrenir. Bu başarılı bir güdülemenin anahtarıdır.

4. Hizmet içi eğitim programlarıyla personelin yetenekleri ve bilgileri geliştirilmeli, yeni durumlara uyumları sağlanmalıdır.

5. Yönetimde komuta birliği (bir kişinin sadece bir üstten emir alması), yetki ve sorumlulukların eşitliği, kişisel amaçların örgüt amaçlarına feda edilmesi, iş bölümü gibi ilkelere sadık kalınmalıdır.

Açıklan'a göre, çağdaş okul yöneticisi;

-kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,

-etkili iletişim becerisine sahip,

-liderlik özellikleri baskın,

-anadilini doğru ve güzel kullanabilen,

-felsefe, mantık ve uygarlık tarihi okumuş,

-iletişim teknolojisine hakim,

-beden ve ruh yönünden sağlıklı,

-eğitime inanmış yöneticidir (Akt. Okutan, 2003: 91).

Her tür örgütte olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de geleceğe yönelik yordamlarda (gelecekteki durumları, sorunları saptamak ve bunlar için önlemler geliştirmek.) bulunmak, eğitim ve okul yöneticilerinin en önemli işlerinden biridir (Kaya,1991:100).

Okulların içinde bulunduğu özgün koşulların kendilerine sağladığı birtakım fırsatlar vardır. Bu fırsatları en iyi şekilde değerlendirmenin yolları aranmalıdır. Okullar ancak bu özgün fırsatları yakalayabildikleri ve değerlendirebildikleri oranda gelişebileceklerdir (Özden, 1997:47).

### **2.2.3.12.2.Politika ve Strateji**

Vizyon uzun bir gelecekte ulaşmak istediğimiz durumu tanımlar. Uzun vadeli, çünkü büyük amaçları ancak uzun vadeli çabalarla gerçekleştirebiliriz. Bu durum bugünden veya yakın gelecekte vazgeçmemiz anlamına gelmez. Günü yaşarken veya yakın geleceği planlarken uzun vadeli amaçlarımızı da dikkate almamız ve bugünden hazırlık yapmamız gerektiğini ima eder ... Vizyon gelecekle ilgili kararlar almaktır (Yıldırım, 1998:123).

Kuruluş politika ve stratejilerini;

- Kuruluşun değerlerinin, misyonunun ve vizyonunun geliştirilmesi,
- Politika ve stratejinin uygun bilgiler esas alınarak, kuruluşun değerleri, misyonu ve vizyonu ile tutarlı bir şekilde geliştirilmesi,
- Kısa ve uzun vadeli baskı ve gereksinimlerin dengelenmesi,
- Paydaşların ihtiyaç ve beklentilerinin dengelenmesi,
- Mevcut ve gelecek rekabet avantajlarının tanımlanması,
- TKY ilkelerinin kuruluşun politika ve stratejisine yansıtılması yönünde geliştirmelidir (Valf,1997).

Kalite politikası ve kalite hedefleri, kuruluşu idare etmek için bir odak noktası sağlamak amacı ile oluşturulur. Bunların her ikisi de arzu edilen sonucu tayin eder ve kuruluşu bu sonuçları elde etmek için kaynaklarını kullanmada yardımcı olur. Kalite politikası, kalite hedeflerini oluşturmada ve gözden geçirmede bir çerçeve sağlar. Kalite hedefleri kalite politikası ile tutarlı olmalı ve sürekli iyileştirme taahhütleri ve bunların başarıları ölçülebilir olmalıdır (TSE, 2001:3).

Kuruluşun politikası tüm çalışanlar tarafından bilinmeli ve benimsenmelidir. Kurum içinde yapılan faaliyetler politika doğrultusunda yürütülmelidir.

### **Eğitim Sisteminde Politika ve Strateji**

Okul yöneticisi, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiği”nin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla görevlidir (Okutan, 2003: 89).

Vizyon, bir okul açısından gelecekte ulaşılmak istenen hedefleri, okul ve eğitimin gelecekteki resmini ifade eder. Okulun temel misyonu tüm çocukları öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancı üzerine kurulmalıdır. Sözkonusu Vizyon ve misyon okul toplumunu oluşturan tüm üyelerle paylaşılmalıdır (Şişman, 1999:503).

Bir okulda paylaşılan bir vizyon öğretmenlerin okulla ilişkisini değiştirir. Artık “onların okulu” olmaktan çıkar ve, “bizim okulumuz”a dönüşür. Paylaşılan vizyon birbirlerine güvensizlik duymuş olan insanları birlikte çalışmaya başlamaya yöneltmek için atılan ilk adımdır (Senge,1997:229).

TKY bağlamında okulda uygulanacak kalite politikalarının başarılı olabilmesi için, yönetime düşen başlıca görevler şöyle sıralanabilirler (Uluğ,1999:127):

- 1) Okulun amaç ve ilkeleri ile toplam kalite konusunda öğretim kadrosunun bilinçlendirilmesi,
- 2) Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine olanak sağlayacak ortamların yaratılması, desteklenmesi,
- 3) Her düzeydeki eğitim öğretim etkinliklerinde bilimsel karar verme ve planlamanın etkin kılınması,
- 4) Çağdaş bilgi ve teknolojilerin öğretim sürecinde işe koşularak, öğrenme ortamının amaca uygun biçimde düzenlenmesi,
- 5) Toplam kalite için öğretim kadrosunun aynı ortak amacı paylaşmalarını sağlayıcı önlemlerin alınması,
- 6) Eğitim öğretim etkinliklerinde sürekli gelişim için çalışanların güdülenmesi, takım çalışmasının desteklenmesi,
- 7) Sorunların çözümünde sürekli iyileştirmelere taban oluşturması bakımından sayısal yöntem ve göstergelerden olabildiği ölçüde en geniş biçimde yararlanılması.

### **2.2.3.12.3.Çalışanlar**

Bu bölümde; insan kaynakları politikası, çalışanların bilgi birikimleri ve yetkinliklerinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesi, çalışanların katılımı ve yetkilendirilmesi, çalışanlar ile yönetim arasındaki diyalogun artırılması, çalışanların takdir edilmesi ve gözetilmesi yer almaktadır (Doğan ve Tütüncü, 2003:46).

TKY felsefesinin temelinde “insana saygı duyulan bir işyeri” yaratmak yer almaktadır. İnsana saygının tamamen gerçekleştiği bir sistem ise, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bütün çalışanların katıldığı bir yönetim sistemidir (Iskıkawa,1995:114).

Kuruluş çalışanların potansiyelinin tamamını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yönetim tarzı benimsemelidir. Çalışanların tam olarak yönetime katılımını

sağlamalıdır. Kuruluşun hedefleri doğrultusunda katılımcı olmaları, yetenek ve becerileri kullanabilecekleri imkan ve ortamlar oluşturulmalıdır.

Çalışanların katılımını sağlamak için (Valf,1997);

- Çalışanların yetkinliklerinin tanımlanması, sınıflandırılması ve kuruluşun gereksinimleri için uyumun sağlanması.
- İstihdamın ve kariyer geliştirmenin yönetilmesi,
- Eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması,
- Eğitim etkinliğinin gözden geçirilmesi,
- Çalışanların iş deneyimi ile geliştirilmesi,
- Grup çalışması becerilerinin geliştirilmesi,
- Sürekli öğrenmenin özendirilmesi

için ortamlar hazırlamalıdır.

### **Eğitim Sisteminde Çalışanlar**

Eğitim için ayrılan kaynakların kısıtlı olduğu ülkemizde eğitim personelinin hizmet içi eğitimine yeterince kaynak ayrılmamaktadır. Örgütsel öğrenme, hizmet içi eğitimin verimliliğini sağlama açısından da büyük önem taşımaktadır. Günümüzde hizmet içi eğitimin bütün öğretmen ve yöneticilere verilmesi mümkün olmadığı için her okul kendi çapında hizmet içi eğitim vermek zorundadır. Ancak her okulun kendi imkanı böyle bir hizmet içi eğitimin verilmesi için yeterli olmayabilir. Bu durumda örgütsel öğrenme önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten her okul, kendi personeline grup halinde öğrenme düşüncesini benimsetirse o okulda örgütsel öğrenme gerçekleşebilir. Örgütsel öğrenme anlayışını benimseyen öğretmenler, paylaşılan değerler çerçevesinde grup halinde öğrenme davranışı sergileyebilirler (Çelik, 2000:141-143).

Okulda eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen iki önemli öge yönetici ve öğretmendir. Öğretmen her insandan daha çok öğrenmek zorundadır. Çünkü öğretmenin kendisi eğitim ve öğretim hizmetini sunan kişidir (Çelik,2000:140).

Öğretmen ve yöneticiler TKY sistemi hakkında bilgilendirilmeli ve bu sistemin okulda uygulanabilmesi gerekli yeterliklere sahip olmaları sağlanmalıdır. En önemli unsur onların değişime istekli olmalarıdır. Onların istek ve inançları doğrultusunda okulda yenilikler gerçekleştirilebilir.

Örgütsel öğrenme sonucunda okullarda mevcut sistemdeki hatalar düzeltilir ve iyileştirmeler gerçekleştirilir. Aynı zamanda grup halindeki öğrenmeler öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimi artırır.

#### **2.2.3.12.4.İşbirlikleri ve Kaynaklar**

Bu kriter kuruluşun tedarikçilerle, dağıtıcılarla, kural koyucularla ve diğer gruplarla işbirlikleri gibi temel dış kaynaklarını ve finans, enformasyon (enformasyon teknolojileri de dahil olmak üzere), malzemeler (binalar, ekipman, tesisat ve stoklar gibi) yeni teknoloji ve bilgi birikimi gibi iç kaynaklarını nasıl yönettiğini inceler. Bu temel kaynakların kuruluşun genel stratejisi değerleri ile tutarlı olup olmadığını, etkili bir şekilde yönetilip yönetilmediğini ve sürekli olarak iyileştirilip iyileştirilmediklerini değerlendirir (Kalder, 2002:31).

Kuruluşun tedarikçiler ile işbirliği içinde olması karşılıklı yarar sağlama ilişkisini doğurur.

#### **Eğitim Sisteminde İşbirlikleri ve Kaynaklar**

TKY'nin okullarımıza sağlayacağı faydalar: Yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ve çevresindeki kuruluşlar arasındaki ilişkileri geliştirecektir. Okulun kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlayacaktır. Okulun müşterilerinin memnuniyetini arttıracaktır.

Okullar çevrelerinde bulunan kamu kuruluşları, özel şirketler, sanayi kuruluşları vb. kurum ve kuruluşlarla etkileşime girerek, mevcut kaynaklarını arttırabilir veya yeni kaynaklar sağlayabilir.

### **2.2.3.12.5.Süreçler**

Toplam Kalite Yönetimi süreçlerle yönetim anlayışını benimsemiştir. Her bir sürecin sorumlusu, performans kriteri, hedefleri, girdi ve çıktıları tanımlanmıştır. Süreçlerin etkinliği periyodik olarak ölçülmekte ve dolayısıyla oluşan ya da oluşabilecek hatalar başında engellenmektedir.

Süreçler sistematik olarak yönetilmelidir (Valf,1997);

- Süreç yönetimi ve sahipleri belirlenmelidir.
- Çalışma standartları oluşturulmalı ve izlenmelidir.
- Süreç yönetiminde performans ölçümleri kullanılmalıdır.
- ISO 9000 kalite yönetim sistemi, çevre sistemleri, işçi sağlığı ve iş güvenliği vb. sistem standartlarının süreç yönetiminde kullanılması.
- Kuruluş içinde ve dış ortaklıklar arasındaki süreçler arası konuların çözümlenmesi gerekir.

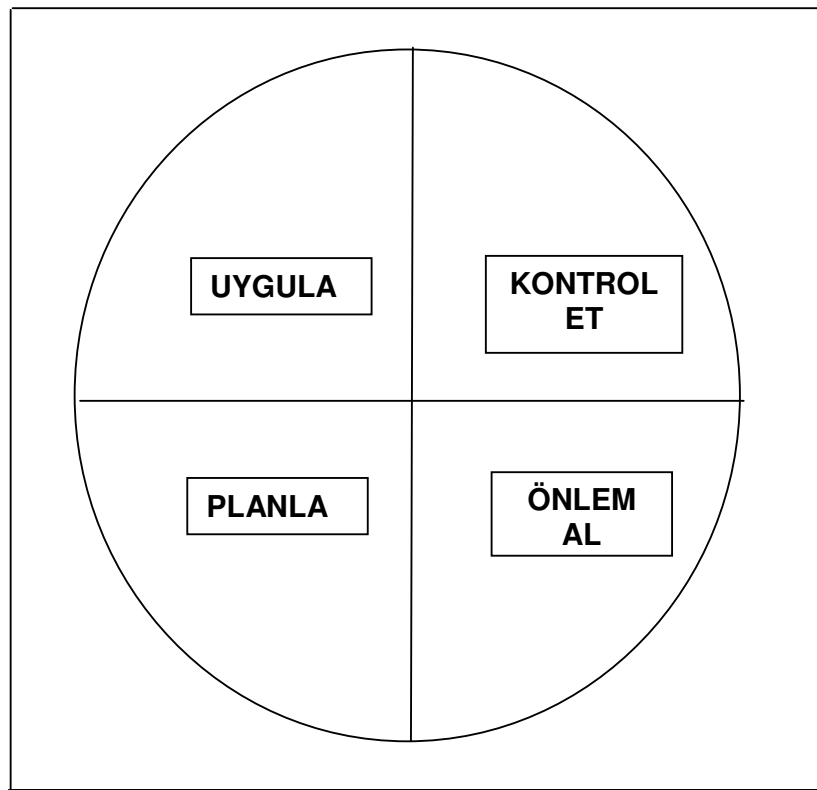
Süreçlerle yönetimde öncelikle kurumda var olan ya da olması gereken süreçler belirlenmelidir. Daha sonra her bir süreç için süreç sorumlusu atanmalıdır. Her bir sürecin performans kriteri tanımlanmalı ve performans ölçümleri belli aralıklarla yapılarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmelidir.

### **Eğitim Sisteminde Süreçler**

Bir organizasyondaki tüm süreçler işbirliği içinde olmalıdır. Okulun eğitim ve öğretim sürecinde başarısızlığa neden olan faktörler belirlenmeli ve bunları iyileştirme faaliyetleri başlatılmalıdır. Böylece adım adım okulun kalitesi artacaktır.

**Deming Döngüsü:**Dr Deming öğretmenlere, bir stratejik plan yapmalarını, başlangıçta elde ettikleri sonuçları incelemelerini ve eğer pozitif sonuçlar elde edilirse, normal sınıf çalışmasına devam etmelerini önererek, iyileşme sürecinde izleyecekleri yaklaşımı tanımlamaktadır. Bu yaklaşım planla-uygula-kontrol et-önlem al (PUKÖ) şeklinde tanımlanan Deming döngüsüdür (Kalder, 2002:82).

**Şekil 5**  
**(PUKÖ) Deming Döngüsü**



(KALDER, 2003)

Bu döngünün uygulanması ile okulun tüm süreçlerinde iyileştirmeler yapılabilir. Burada dikkat edilecek nokta belli aralıklarla süreçlerin hedeflerine ulaşip ulaşmadığı izlenmeli, hedefe ulaşmayı engelleyen faktörler mevcut ise ortadan kaldırılarak, yada değiştirilerek sürece devam edilmelidir.

### **2.2.3.12.6.Çalışanlarla İlgili Sonuçlar**

Bir kurumda yönetim sisteminin çalışanlara yönelik sonuçlarını ve çalışanların tatminini ölçmek ve değerlendirmek için anketler, performans değerlendirmeleri, vb. yöntemler kullanılabilir.

Bir yaşam felsefesi olan TKY'nin uygulandığı kurumlarda çalışanlar kendini rahat hissedebilmeli ve kurumdan memnun olabilmeli, yeteneklerini kullanabilmeli, gücünü anlayabilmelidir (Ishikawa,1995:114).

### **Eğitim Sisteminde Çalışanlarla İlgili Sonuçlar**

Toplam Kalite Yönetiminde çalışanların tatmin düzeyi sürekli olarak incelenir. Amaç müşteri olarak görülen çalışanların memnuniyetini sağlamaktır. TKY ile yönetilen okullarda öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerini ölçmeye yönelik anketler yada görüşmeler uygulanmakta ve toplanan veriler değerlendirilerek, gerekirse memnuniyeti arttırmaya yönelik iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Öğretmenlerin dünya görüşleri, tutumları, düşünceleri, ahlak anlayışları gibi pek çok husus okul kültürüne yansımaktadır (Ceylan, 1998:51). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel gelişimine ve tatminine önem verilmelidir.

Davranış bilimciler 1920'lerden beri iş tatminine (çalışanın memnuniyetine) etken olan faktörleri araştırmaktadırlar. Varılan sonuçların en önemli karakteristiği tatmin kaynağının ekonomik teşviklerden çok sosyal, psikolojik iklime bağlı olduğunun tespit edilmesidir (Baker, 1996:8).

MEB, TKY uygulamalarının başlatılmasında öncelikli olarak aşağıda belirtilen anlayışın birimde çalışanlarda oluşturulmasını sağlamaya çalışacaktır (MEB, 2002).

1. MEB örgütü çalışanlarında, değişme ile ilgili kavramlar oluşturarak her şeyin değişebileceğine ilişkin anlayışı yaratma ve geliştirme.

2. Değişme sürecinde örgütte çalışanlara,değişme yönetiminin gerektirdiği bilgi, beceri ve kişisel özellikleri kazandırma.

3.Çalışanlarında bir değişmeyi uygulayabilen ve sonuçlarını değerlendirebilen değişme yöneticisi özellikleri kazandırma.

4. Çalışanları, toplam kalite kavramlarını ve anlayışını değişme sürecinde kullanabilen bireyler olarak yetiştirme.

5.Çalışanlarında, değişme sürecinde karşılaştıkları sorunları toplam kalite yönetimi anlayışı ile çözme becerisini geliştirme.

6. Değişme sürecinde toplam kalite anlayışı ile elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerden ilkeler, genellemeler, kurallar geliştiren ve gelecek için yordamalarda bulunabilen bireyleri yetiştirme.

Okulun en değerli varlığı insan kaynaklarıdır. Okul sisteminde yer alan işgörenler, örgütsel amaçları doğrultusunda güdülenebildikleri ölçüde, kurumlarını benimseyecekler, grup içinde psiko-sosyal bir dinamizm kazanarak “bizlik” duygularını geliştirme olanağı bulacaklar ve toplam kalite felsefesini benimseyerek okulu geliştirme çabası göstereceklerdir (Uluğ,1999:469).

### **2.2.3.12.7.Müşterilerle İlgili Sonuçlar**

Müşterinin mevcut ve gelecekteki beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı ölçülmelidir. Sürekli iyileştirmeler yapılarak, maximum düzeyde müşteri beklentilerinin karşılanması sağlanmalıdır. Müşteri şikayetleri kayda alınarak tekrarlanması engellenmeli ve müşteri memnuniyeti için sürekli bir arayış içinde olunmalıdır.

### **Eğitim Sisteminde Müşterilerle İlgili Sonuçlar**

Toplam kalite Yönetiminde amaç müşteri memnuniyetini sağlamak ise okullarda uygulanması ile de okulun müşterilerinin (öğretmen, öğrenci, veli ve çevredeki toplumsam kurumlar) memnuniyet düzeylerinin artması gerekmektedir.

### **2.2.3.12.8.Toplumla İlgili Sonuçlar**

Kuruluşun içinde bulunduğu ve genelde toplumu etkileyen faaliyetlerini inceler. Kuruluşun iyi bir komşu olma, doğal kaynakları koruma, çevre kirliliğini azaltma konularında ne düzeyde faaliyet gösterdiği bu bölümde ele alınır (Doğan ve Tütüncü, 2003:48).

Toplum üzerindeki etki nasıl, toplumun gereksinim ve beklentileri karşılanıyor mu araştırılmalı, topluma ve çevreye zarar verecek faaliyet ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

### **Eğitim Kurumlarının Toplumsal Sorumluluğu ile İlgili sonuçlar**

Okul, çevre bilincinin yaygınlaşmasında ve topluma ait kaynakların korunmasında topluma örnek olması gereken bir kurumdur. Dolayısıyla okul bünyesinde bulunan herkes faaliyetlerinde daha titiz ve özenli davranmalıdır. Kendi faaliyetleri nedeniyle çevreye vereceği zararı azaltmalıdır. Okulda güvenlik sağlanmalıdır. İç dış çevre temizliğine özen gösterilmelidir.

### **2.2.8.1.1.9. Temel Performans Sonuçları**

Kuruluş belli periyotlarda, toplantılar yaparak vizyon ve misyonu doğrultusunda mevcut durumunu verilere dayalı olarak gözden geçirmelidir.

Kuruluşun planlı iş hedeflerini karşılama, finansal ve diğer paydaşların gereksinim ve beklentilerini karşılama derecesi ölçülmelidir (Valf,1997).

Kuruluşun değerlendirmesi gereken konular (Doğan ve Tütüncü, 2003:48);

#### **1.Temel performans çıktıları**

- Finansal sonuçlar

- Finansal olmayan sonuçlar

## 2. Performans Göstergeleri

- Süreçler
- Dış kaynaklar
- Finansal
- Binalar, donanım ve malzemeler
- Teknoloji
- Bilgi ve bilgi birikimi

### **Eğitim Sisteminde Temel Performans Sonuçları**

Okulun temel hedeflerine ulaşma düzeyinin belirleyicisi olan ve okulun başarısını genel olarak gösteren sonuçlardır. Bunlar: (Kalder, 2002:104-105).

Finansal sonuçlar: Genel bütçe, fon döner sermaye gelirleri, kooperatif kantin gelirleri bağışlar vb. finansal içerikli gruplardır.

Finansal olmayan sonuçlar:Kurumdan mezun olan öğrenci sayısı, Aynı kurumda bir üst öğrenime devam eden öğrencilerin oranı, kurumdan mezun olduktan sonra iş bulanların oranı, psikolojik nedenli rahatsızlananlar vb.

İş hacimleri:Kurum içi ve diğer kurumlarla yapılan yarışmalar, eğitim öğretim etkinliklerinde gösterilen başarı oranları vb.

## BÖLÜM III

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 3.1.Yurt Dışında Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Turvey (1999:68) Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik Stilinin Etkileri adlı araştırmasında, eğer TKY yönetimi başarılı olmak istiyorsa, yöneticinin yönetim ve sorumlulukları çalışanlarıyla paylaşması gerektiğini ve organizasyonda yer alan herkesin kalite arayışında liderlerin onlara destek çıkması gerektiğini vurgulamıştır.

Hawthorne araştırmaları, işgören açısından bir örgüt ortamında iş arkadaşları tarafından kabul edilme ve sevilme gereksiniminin, yönetimse sağlanan ekonomik özendiriciler kadar ya da daha fazla olduğunu sergilemiştir (Akt.Aydın, 1991:81).

Langdon (2000), tarafından öğretmenlerin ve halkın devlet okullarına ilişkin tutumları araştırılmıştır. Öğretmenlerin %63'si çocuklarının devlet okulunda okumasını tercih ederken, halkın % 51'i çocuklarının devlet okulunda okumasını istemiştir. Öğretmenlerin % 78'i özel okullara karşı iken halkın %50'si özel okullara karşı olumsuz tutum sergilemiştir. Halkın %66'sı devlet okullarının kalitesinin geliştirilmesi için daha fazla vergi ödemeye istekli iken öğretmenlerin %47'si istekli bulunmuştur. Genel olarak halk devlet okullarının kalitesinden memnun değil işken öğretmenler daha iyimser bulunmuştur.

Yüksel'in (1998:102) aktardığına göre; öğretmenlerin program geliştirme komisyonlarında görev yapması ile iş doyumları arasında bir ilişkinin varolup olmadığı incelendiğinde, Little, (1985) tarafından yapılan bir araştırmada böyle bir ilişkinin tespit edilmediği görülmekte ve öğretmenlerin yoğun görevleri yanında, komisyonlarda yaptığı görev karşılığı kendilerine ek bir ücret ödenmemesinin iş doyumunu engellediği sonucuna varılmaktadır, ancak Rice (1993) tarafından yapılan

bir araştırmada öğretmenlerin program geliştirme komisyonlarında görev almaları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş, komisyonlarda görev alma isteklerinin sürekli arttığını belirlemiştir.

Ohio Eyalet üniversitesi tarafından yapılan bir çalışma sonucunda, eğitim yöneticisinin istendik davranış alanları olarak şu noktalar ileri sürülmektedir (Akt.Aydın, 1991:171):

1. Amaçların saptanması. Eğitim programlarının genel hedeflerinin saptanması ağırlık taşımaktadır.
2. Katılmalı bir yaklaşımla politikanın saptanması,
3. Rollerin belirlenmesi. Birlikte çalışan kişilerin rollerinin onlarla birlikte belirlenmesi,
4. Tüm eğitim etkinliklerinin eşgüdümlemesi,
5. Eğitim programının sürekli olarak değerlendirilmesi çabasına liderlik yapma,
6. Çevre liderleri ile birlikte çalışarak, eğitimde gelişmenin sağlanması, çevre kaynaklarının kullanılması yolu ile eğitim programının geliştirilmesi,
7. İnsanlarla paylaşma. “İnsanlar görevlerine ilişkin kararları paylaştıkları ölçüde sorumluluk üstlenirler” ilkesi eğitim yönetiminde ağırlık taşır.
8. İletişim.

Rodgers (1998),

**Problem:** Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan ilkokullarda Öğretmen Algılarını belirlemek.

**Amaç:**TKY uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğretmenlerin algılarını;

1. Stratejik plan,

2. Veri analizi,
3. Personel Eğitimi,
4. Öğretmen kadrosu ve personel ilişkisi,
5. Çalışan memnuniyeti,
6. Öğrenci ilgisi,
7. Görev tatmini,
8. Müşteri memnuniyeti,
9. Öğrenci başarısı

Alanlarında karşılaştırmak.

**Yöntem:** Maricopa'da yer alan 56 okulda TKY uygulamaları araştırmak amacıyla anket uygulanmıştır. Anket soruları hazırlanırken Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Standart Kriterleri baz alınmıştır.

**Sonuç:** TKY uygulanan okullar ile uygulanmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında farklar bulunmuştur. Bu farklar; Stratejik planlama, veri analizi, personel eğitimi, öğretmen kadrosu ve personel ilişkisi, çalışan memnuniyeti, öğrenci ilgisi, görev tatmini, müşteri memnuniyeti ve öğrenci başarısı kategorilerindedir.

TKY uygulanan okullarda bu kategorilerde olumlu yönde gelişmeler tespit edilmiştir. Bu araştırma ile TKY uygulanan okullardaki öğrencilerin daha başarılı, daha az disiplin cezasının olduğu ve okula davamın daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilere sağlanan hizmetler ve öğrenci performansına yönelik sürekli geliştirilen programlar öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

### 3.2.Yurt İçinde Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Gökdemir (1998),

**Problem:** Toplam Kalite Yönetiminin alışanların Katılımı Açısından Değerlendirilmesi.

**Amaç:** TKY yönünden çalışanların katılımını sağlayan faktörleri ortaya koymak.

**Yöntem:** Bu çalışmadaki pilot uygulama ile Türkiye’de TKY’ne yakın bir zamanda geçen bir işletmede TKY’ni daha sağlıklı ve sağlam temellere oturtmak, başarıya ulaştırmak ve çalışanları daha fazla katılımcı yapmak için çalışanların görüşleri uygulanan anket ile tahlil edilmeye çalışılmıştır.

**Sonuç:** alışma koşulları çalışanları işlerine motive eden, katılımlarını arttıran en önemli etmenlerdendir. Çalışma koşullarından memnun olan çalışana hem işletmedeki konumunu hem de hayatını sürdürmesi açısından geleceğe daha güvenle bakmaktadır. Bu da onu daha fazla çalışmaya ve yaratıcı olmaya itmektedir.

Katılımın gerçekleşmesinde üst yönetimin inanç ve desteğinin önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Üst yönetim çalışanlar arasındaki iletişimin işletmede daha sağlıklı olması konusunda çabaların artırılmasını zorunlu kılmıştır.

Çalışanların katılımını sağlamak için sahip olunması gereken en önemli unsur etkin iletişimdir. İşletmede iletişim konusunda sıkıntılar çekildiği görölmüştür. Bu konuda toplantılar, takım çalışmaları ve sosyal aktiviteler yapılmalıdır.

İşletmelerde alışanların katılımının, etkin iletişim ve haberleşme sistemleri, eğitim ve geliştirme programları, yönetime katılım, ödüllendirme mekanizmaları, sağlıklı ve iyi iş koşulları ile desteklenmesinin hedefe ulaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Bayrak ve Ağaoğlu (1998),

**Problem:** İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşlerini belirlemek

**Amaç:**İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin TKY anlayışına ilişkin görüşlerin neler olduğunu kendi görüşlerine göre betimleyerek açıklamaktır. Bu araştırma ile genelde eğitim örgütlerinin, özelde de ilköğretim kurumlarının geliştirilmesinde izlenecek yöntemlerin neler olabileceğine dikkat çekilmek istenmiştir.

**Yöntem:** İlköğretim kurumlarındaki 429 yönetici ve öğretmene TKY'ne ilişkin görüşlerini ve bilgilerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır.

**Sonuç:** Yönetici ve öğretmenlerin TKY'ne ilişkin bilgileri uygulamayı başlatacak düzeyde olduğu ve bu yönetim anlayışı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Onların TKY'ne ilişkin bilgi ve tutumlarını yükseltmek için kalite çalışmalarının biran önce başlatılması ve öğretmenlerin kalite faaliyetlerinin içinde aktif olarak yer alması önerisinde bulunulmuştur.

Ensari (1993),

**Problem:** Eğitim Yönetimi ve Liderlik

**Amaç:**Öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışlarını ve ortamı nasıl değerlendirdikleri konusunda bilgi almak ve bunlara dayanarak okul liderliği, yönetsel performans ve profesyonel büyümeyi geliştirecek önlemlerin alınmasın katkıda bulunmak.

**Yöntem:** Öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışlarını ve ortamı nasıl değerlendirdikleri konusunda bilgi almak amacıyla anket uygulanmıştır.

**Sonuç:** Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmeleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, bitirdikleri eğitim kurumlarına ve kaç yönetici ile çalıştıklarına göre farklılık göstermiştir. Bugünkü yönetici ile kaç yıl çalıştıklarına, yöneticilik deneyimleri olup olmadığına, eğer

yöneticilik yaptılarsa kaç yıl yaptıklarına ve aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemiştir.

Gök ve Okçabol (1998),

**Problem:** Öğretmen Profili

**Amaç:** Öğretmenlerin genel özelliklerini betimlemek, onların mesleklerini, eğitim sistemini ve toplumsal sorunları nasıl değerlendirdiklerini ve kimi eğitsel konularda ki görüşlerini belirlemek; öğretmenlerin hangi özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, yapılan değerlendirmelerin ve ileri sürülen görüşlerin öğretmenin hangi özelliklerine bağlı olarak değiştiğini incelemektir.

**Yöntem:** Eğitimcilerin genel özelliklerini, onların mesleklerini, eğitim sistemini ve toplumsal sorunları nasıl değerlendirdiklerini ve kimi eğitsel konulardaki görüşlerini belirlemek için 19 ilden 2301 öğretmen ve yönetici üzerinde anket uygulanmıştır.

Anket yoluyla toplanan veriler, öğretmenlerin nüfusbilim özellikleri, onların eğitsel ve toplumsal 84 konuda yaptıkları değerlendirmeler ve yedi eğitim alanındaki önerileriyle ilgilidir.

**Sonuç:** Öğretmenliği ideal bulanlar, kadınlar, kitap okuyanlar, özel arabası olanlar; imam hatip lisesinden gelenlere, ek iş yapanlara, doğu illerinde çalışanlara ve az gelirlilere göre öğrenciyle yeterli iletişim kurmaktadır.

Araştırmaya katılanların sadece %46'sı eğitim sistemini laik olduğunu, %53'ü öğretmenlerin özel ders vermesi gerektiğini, %33'ü okulların öğrencilere demokratik değerler kazandırdığını belirtmiştir. Eğitimin temel konularında öğretmenlerin anket sorularını boş bıraktığı sessiz kaldığı görülmüştür.

Kemal (2002),

**Problem:** İşletmelerdeki Örgüt Kültürünün, Toplam Kalite Yönetimine Yatkınlığı açısından değerlendirilmesi.

**Amaç:**İşletmelerdeki örgüt kültürü boyutları ile örgüt kültürünün toplam kalite yönetimine yatkınlığı arasındaki ilişkileri belirlemek.

**Yöntem:** Örgütler TKY uygulanan ve uygulanmayan olarak gruplanmış ve Peşkirioğlu'nun örgüt kültürünün TKY'ne yatkınlığını ölçen anketi ve örgüt kültürünün boyutunu ölçmek için de likert tipi anket uygulanmıştır. uygulanmıştır.

**Sonuç:** Örgüt kültürünün boyutları (kişisel özerklik, yönetim desteği, çalışanların örgütle bir bütün olarak özdeşleşmeleri, ödül sistemi, çatışma toleransı, risk toleransı, örgüt hedeflerinin ve performans beklentilerinin belirli olması, ekip odaklılık) arttıkça müşteri odaklılık, sürekli geliştirme, toplam katılımcılık, sürekli eğitim ve sosyal sorumluluğun artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doğrudan gözetim ve iletişimin, örgütün hiyerarşik düzenine göre düzenlenme düzeyleri arttıkça ise, sürekli geliştirme, müşteri odaklılık, toplam katılımcılık, sürekli eğitim ve sosyal sorumluluğun azalmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gökaslan (2000),

**Problem:** Performans Değerlemesinin Toplam Kalite Yönetimi'ndeki Rolü.

**Amaç:**Performans değerlemesi ile Toplam Kalite Yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek. Performans değerlendirme yoluyla işgörenlerin, yönetimin ve işletmenin gelişimine dönük faaliyetleri planlamanın kolaylaştığını ortaya koymak .

**Yöntem:** Performans değerlendirme ile TKY arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, İzmir'de yer alan 12 işletmede anket uygulanmıştır.

**Sonuç:** Performans değerlendirme yoluyla işgörenlerin, yönetimin ve işletmenin verimliliği artmaktadır sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda işgörenlerin motivasyonu, sorunların çözümüne ve iyileştirmeye gönüllü katılımı ve iletişimin artması yoluyla da TKYnin başarısı artmaktadır.

Karagöz (2002),

**Problem:** Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının yapılandırılmasında hizmetçi eğitim.

**Amaç:**Özünü felsefi değişimin oluşturduğu TKY anlayışı içinde vazgeçilmez olarak kabul edilen eğitim sürecinde meydana gelen değişimlerin hangi yönde ve hangi konularda olduğunun saptanmasıdır.

**Yöntem:** TKY öncesi ve sonrası sonuçları tespit etmek için likert tipi anket uygulanmıştır. Çalışanlara ve yöneticilere ayrı anketler uygulanmıştır.

**Sonuç:** Yönetici ve çalışanların birbirini destekler yönde verdikleri cevaplar doğrultusunda, Toplam Kalite Yönetiminin eğitim anlayışını değiştirdiği görülmüştür. TKY öncesi dikkate alındığında, hizmet içi eğitim sürecinin değişim yönünde olduğu gözlenmiştir. Yöneticilerin eğitim faaliyetlerine her zaman istekli olmalarına rağmen, başlangıçta çalışanlar pek istekli olmasa da zamanla çalışanlar da eğitimlerin yapılması konusunda olumlu düşüncelere sahip olmuşlardır.

İşletmelerde sürekli eğitim anlayışı gelişmiştir. Hizmet içi eğitimler sonucunda hata oranlarında düşüş yaşanmış, çalışanlar arasında iletişim kuvvetlenmiş, çalışanların işe ve işletmeye olan bağlılıkları artmıştır. Bu olumlu yönde çıkan sonuçlar TKY uygulaması ile çalışanların ve yöneticilerin işletme içinde sürekli eğitilerek daha fazla bilgi ve deneyim kazandıklarını ve bunları işlerine yansıtılabildiklerini göstermektedir.

Özgener (1996),

**Problem:** Gelişmekte olan ülkelerde işgörenin güdülenmesi ve Toplam Kalite Yönetiminin işgörenin güdülenmesine katkıları

**Amaç:** İşgörenlerin güdülenmesinin önemini ve TKY'nin işgörenin güdülenmesine katkılarını ortaya koymak.

**Yöntem:** Konu ile ilgili literatür taraması yapılarak ulaşılan bilgiler özetlenmiştir.

**Sonuç:** İşgörenleri güdüleme ve işletmeye bağlılıklarını arttırmada onlara güven veren bir yaklaşımın önemi görülmüştür. Yönetici işgörenlerin işe uyum sağlamaları için onların yönetime güven duyacakları bir politika izlemelidir.

Yönetime güven duyan işgörenler işletmenin amaçlarını kendi amaçlarıyla özdeş göreceklendir. Yaptıkları işten dolayı takdir edilen, desteklenen, teşvik edilen çalışanlarda ciddiyet duygusu hızla gelişmekte, örgüte bağlılık artmakta, iş tatmini yükselmekte ve yüksek düzeyde güdülenmiş ve iş başarımı yüksek bir işgücü çıkmaktadır.

Babacan (1999),

**Problem:** Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü

**Amaç:** Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarını ve tutumların öğrenci başarı güdüsü üzerindeki etkilerini incelemek.

**Yöntem:** Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarını ve bu tutumların öğrencinin başarı güdüsü üzerindeki etkisini incelemek amacıyla örnekleme giren ilkokulların 3.4.ve.5.sınıf öğretmenlerine tutum ölçeği ve her öğretmenin 3 öğrencisine güdü ölçeği uygulanmıştır.

**Sonuç:** Öğretmen tutumuyla öğrenci güdülenmesi arasında ilişki bulunmuştur. Öğrencinin sosyo-ekonomik durumuna göre öğretmen tutumunda farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen beklentisinin üst düzeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci çabasının öğretmen üzerindeki etkisi ise alt düzeyle orta düzeyde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler alt düzey ve orta düzeye yönelik farklı çabalar harcamaktadırlar. Araştırmada öğrenci güdüsünün düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin başarıma isteği ve çabalarının yüksek olmasına rağmen ders çalışma istekleri düşük çıkmıştır. Öğretmen beklentisi ile ders çalışma isteği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ders çalışma istekleri düşük çıkması öğretmenlerin öğrencileri yeterince güdüleyememesinden kaynaklanmaktadır.

Yiğit ve Bayraktar (2003),

**Problem:** Toplam Kalite Yönetimi İlklerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları.

**Yöntem:** TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptamak amacıyla 3'lü likert ölçeği kullanılmıştır. 112 anket değerlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan sorular ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki TKY uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, TKY yaklaşımın gerektirdiği davranışları göstermelerine ilişkin kişisel algıları ve okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve düzeylerini saptanmaya çalışılmıştır.

**Sonuç:** Öğretmenlerin %71'inin TKY konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerini daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadır. Velilerin okulda alınacak kararlara katılımın sağlanmasında bayan öğretmenler daha başarılı çıkmışlardır.

Ede (2003),

**Problem:** Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.

**Amaç:**TKY kavramına ilişkin yaklaşımlar, Türk Eğitim Sisteminde TKY uygulamaları ve uygulamalarda karşılaşılan sorunları ve TKY'ne yöneltilen eleştirileri belirlemek.

**Yöntem:** Konu ile ilgili literatür taraması yapılarak ulaşılan bilgiler özetlenmiştir.

**Sonuç:** Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları, TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve TKY'ne yöneltilen eleştiriler özetlenmiştir.

MEB personel ve ücret politikası okulun değişmez kuralları olarak belirlenmiş bu iki önemli konuda çalışanlara söz hakkı verilmemesi TKY'nin katılımcılık ve demokratik yaklaşımına gölge düşürmektedir. TKY uygulayan okullarda öğretmenler yeterince bilgilendirilmeden uygulamaya geçmemeleri istenmektedir.

TKY çalışmalarını gerçekleştiren kişilere hiçbir özendirici yaklaşım olmamaktadır. TKY mevcut bürokrasi zincirine eklenen bir halka olmamalı, hedeflenen sonuçlar hem okul hem de ülke genelinde karşılaştırılarak bu uygulamalardan yarar elde edilip edilmediği kontrol edilmelidir.

Çubukçu ve Döndar (2003),

**Problem:** Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri.

**Amaç:** İletişime eğitim örgütleri açısından bakarak, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığının saptanması.

**Yöntem:** Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket öğretmenlere uygulanmıştır.

**Sonuç:** Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların; görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Cinsiyetlerine, kıdemlerine ve buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ise görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Okul yöneticilerin öğretmenlerle iletişimi istenilen düzeyde değildir.

Karaağaçlı (1999),

**Problem:** Toplam Kalite Yönetimi Yönüyle Mesleki Teknik Eğitim Süreçlerinin Durumu

**Amaç:** Mesleki Teknik eğitim süreçlerini oluşturan temel öğeleri TKY açısından inceleyerek varolan durumu ortaya koymak.

**Yöntem:** Uluslararası ve ulusal düzeydeki literatür verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

**Sonuç:** Meslek eğitimde TKY uygulamaları ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ve çalışma hayatının öngördüğü toplumun beklediği kaliteli ürün ve hizmeti sağlayacak performans düzeyi yüksek işgücünün hazırlanması amaçlanmaktadır.

TKY uygulanan okullarda yeniliklere göre program uygulama, çevreyle etkileşim sağlama, analitik düşünceyi ön plana çıkarma, sorun çözme yöntemine ağırlık verme, geliştirici ve yetiştirici eğitim verme yaklaşımı esas alınmaktadır.

Meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki koşullarının eğitsel, sosyal ve ekonomik açıdan yeterli, özendirici ve çekici olmadığı; bu alandan uygulanan geleneksel yaklaşımların ise bu eğitimin kalite ve standartlarının yükseltilmesine uygun olmadığı gözlenmiştir.

Hoşgörür ve Dünder (2003),

**Problem:** İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından M.E.B Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi.

**Amaç:** Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin özellikle de formasyon eğitimi olmayan ve öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmadıkları halde atanan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla M.E.B.Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen Pedagojik formasyon eğitimi kurslarının etkililiğini kursiyerlerde elde edilen bilgiler doğrultusunda betimlemek.

**Yöntem:** Kursiyerlerin hizmet içi programa ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı ile alınmıştır.

**Sonuç:** Bu tür yetiştirme ve tamamlama eğitimlerinin çalışanların mesleğe girişlerinde veya mesleğe girdikleri ilk yıllarda verilmesinin etkililik ve verimlilik sağlayacağı düşünüldüğünde, pedagojik formasyon kursuna katılan öğretmenlerin yarısının mesleğe yeni girdikleri veya meslekte ilk yıllarında oldukları anlaşılmıştır.

Kursiyerler bu tür eğitim programları düzenlenmeden önce kendi görüşlerinin alınması gerektiğini, eğitim çalışmalarında genel olarak sınıf ortamında kolayca uygulayabilecekleri güncel bilgilerin verilmesi gerektiğini, öğretmenlik branşlarına göre kurs programlarının düzenlenebileceğini ve uygulamaya daha çok yer verilmesinin gerekliliğini söylemişlerdir.

Ayrıca öğretim yöntemlerinin grup çalışması, problem çözme ve soru-cevap şeklinde işlenilmesi gerektiğini kursun sonunda değerlendirme çalışmalarının yazılı sınavlar yerine izleme çalışmaları ve yerinde değerlendirmeyle yapılmasının daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

Uluğ (1994),

**Problem:** Kalite Kontrol Çemberlerinin (QCC) Katılımcıların Performansları Üzerindeki Etkisi.

**Amaç:** Örgüt içinde yapılan informal çalışma gruplarının (QCC) kişilerin performansları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Ele alınan ve incelenen örnek işletmede Kalite Kontrol Çemberlerinin kişilerin performansları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken QCC'ye katılım, bağımlı değişken ise katılımcıların ve grup dışı personelin performansıdır.

“Kalite Kontrol çemberleri katılımcıların performanslarını çembere katılmayanlara oranla daha fazla arttırmaktadır.” Hipotezi ileri sürülmüştür. Ölçümler test tekniği ile yapılmıştır. Teste cevap veren 126 kişinin 66'sı QCC'de

faaliyet göstermekte, 60'ı ise programı dışardan takip etmektedir. İki farklı örneklem grubu oluşturulmuş ve hipotez bu iki grup üzerinde sınanmıştır.

**Sonuç:** QCC'ye katılanların performansları katılmayanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle QCC'ler katılımcıların performansını arttırmaktadır.

Grup üyeleri sorunları aldıkları eğitimle analitik düşünmeye teşvik edilmekte, problemleri kantitatif ifade edebilme alışkanlığı kazanmaktadır. Beyin fırtınası gibi tekniklerle yaratıcılık ön plana çıkmakta, tartışılan her ana problemin alt sorunları iş akışındaki eksik yada yanlış bir takım uygulamaları ortaya çıkarmaktadır.

QCC çalışmalarının katılımcılarda iş sorumluluğunu ve sahiplenme duygusunu geliştirdiği ve verimliliği arttırdığı gözlenmiştir. QCC'lerin başarısında, grubun kişiler üzerindeki etkisi büyük önem taşımaktadır. Kişisel amaçlar grup amaçlarıyla birleştiğinde ortaya grup uyumu çıkmakta, uyumlu bir grup çalışmasıyla da kişiler hedeflerine daha kolay ulaşmakta ve elde edilen her başarılı sonuç kişileri doyuma ulaştırmakta, sonuçta kişilerin ve grubun performansı yükselmektedir.

Pehlivan (2003),

**Problem:**Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma.

**Amaç:**En temel öğretmen niteliği olarak görülen temel iletişim becerileri konusunda öğretmen adaylarının algılarını sorgulamak.

**Yöntem:** Bu çalışmada var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Verileri toplamada öğretmen adaylarının iletişim becerileri açısından sahip olması gereken kişisel özelliklere yönelik performanslarını ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçek kullanılmıştır.

**Sonuç:** Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları yüksek bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları daha yüksek bulunmuştur. Kız adaylarının öğretmenliğin kendilerine daha uygun bir meslek olarak algılamış olabilecekleri, bu durumun da iletişim becerisi algılarını olumlu olarak etkilemiş olabilir yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmada durum tespiti yapılarak, bulunacak bazı özelliklerin ilişki düzeylerinin nasıl olduğu incelenmektedir (Güvendi ve Mısırlı, 2006:67).

Bu araştırmanın modeli “tarama modeli”dir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1991:77). Öğretmenlerin nitelikleri ve okula yönelik tutumları hakkındaki görüşlerinin tespiti belli bir anda yapıldığından “ansal tarama”, değişkenler arası ilişkilerin aranması nedeniyle de “ilişkisel tarama” modelinde bir araştırmadır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan ilköğretim okulları ve liselerde çalışan toplam 28332 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random yöntemiyle seçilen 11 adet MLO ile 11 adet ilköğretim okulu ve liselerde çalışan toplam 525 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ile ilgili bilgiler Tablo-3’de yer almaktadır.

**Tablo 3**  
**Araştırmanın Örneklemi**

	<b>Okul Adı</b>	<b>Öğretmen Sayısı (n)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
1	Suphi Koyuncuoğlu Lisesi	37	7,0
2	Salih İşgören İlköğretim Okulu	29	5,5
3	Kemal Reis İlköğretim Okulu	18	3,4
4	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	36	6,9
5	9 Eylül İlköğretim Okulu	24	4,6
6	Gazi İlköğretim Okulu	21	4,0
7	Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu	17	3,2
8	Güzelbahçe 60.Yıl Anadolu Lisesi	27	5,1
9	Güzelyalı İlköğretim Okulu	24	4,6
10	Buca Lisesi	22	4,2
11	Balçova Lisesi	19	3,6
12	Selçuk Yaşar Boyacılık Meslek Lisesi	14	2,7
13	Hatice Güzelcan Anadolu Lisesi	16	3,0
14	Altay Ticaret Meslek Lisesi	21	4,0
15	Cengiz Topel Çok Programlı Lise	35	6,7
16	Bergama Göçbeyli İlköğretim Okulu	16	3,0
17	Seniha Mayda İlköğretim Okulu	31	5,9
18	Aliağa Hasbişengün İlköğretim Okulu	5	1,0
19	Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	25	4,8
20	Umurbey İlköğretim Okulu	17	3,2
21	Salih Dede Lisesi	32	6,1
22	Çınarlı Endüstri Meslek Lisesi	39	7,4
		n=525	100,0

### Örneklem Grubunun Özellikleri

Örneklem grubunun özellikleri uygulanan ölçekte kişisel bilgiler bölümüne verdikleri yanıtlara göre belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4’de yer almaktadır.

**Tablo 4**  
**Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	n	%
Kadın	317	60,7
Erkek	205	39,3
<b>Toplam</b>	<b>522</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %60,7’sini kadın, %39,3’ünün erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Çoğunluğu kadın öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
Kadın	162	59,8	155	61,8
Erkek	109	40,2	96	38,2
<b>Toplam</b>	<b>271</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5’den anlaşıldığı gibi MLO’larda çalışan öğretmenlerin %59,8’inin kadın, %40,’sinin erkek; diğer okullarda çalışan öğretmenlerin ise 61,8’inin kadın, %38,2’sinin ise erkek öğretmenler olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılan örneklem grubunun öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6**  
**Örneklem Grubunun Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğrenim Durumu	n	%
Üniversite	468	91,2
Lisansüstü	45	8,8
<b>Toplam</b>	<b>513</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %91,2’sini üniversite mezunu, %8,8’ini ise lisansüstü eğitim almış olan öğretmenler oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitim alanların sayısı oldukça azdır. Örneklem grubu genelde lisans mezunlarından oluşmaktadır.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğrenim Durumu	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
Üniversite	243	90,7	225	91,8
Lisansüstü	25	9,3	20	8,2
<b>Toplam</b>	<b>268</b>	<b>100,0</b>	<b>245</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’den anlaşıldığı gibi MLO’larda çalışan öğretmenlerin %90,7’sinin üniversite, %9,3’ünün lisansüstü; diğer okullarda çalışan öğretmenlerin ise 91,8’inin üniversite, %8,2’sinin ise lisansüstü eğitim almış öğretmenler olduğu görülmektedir

MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Örneklem Grubunun Branş, Bilim Dallarına Göre Dağılımı**

<b>Branş, Bilim Dalı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Türk Dili ve Edebiyatı-Türkçe</b>	63	12,0
<b>Sosyal Bilgiler</b>	61	11,6
<b>Güzel Sanatlar</b>	37	7,1
<b>Yabancı Dil</b>	49	9,4
<b>Fen-Matematik</b>	97	18,5
<b>Diğer</b>	217	41,4
<b>Toplam</b>	524	100,0

Tablo 8’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %12’si Türk Dili ve Edebiyatı- Türkçe öğretmeni, %11,6’sı Sosyal Bilgiler öğretmeni, %7,1’i Güzel Sanatlar öğretmeni, %9,4’ü Yabancı Dil öğretmeni, %18,5’i Fen-Matematik öğretmeni, %41,4’ü ise diğer branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Örneklem grubunun çoğunluğunu Fen-Matematik branş dersi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere branşlarına göre dağılımı Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Branşlarına Göre Dağılımı**

<b>Branş, Bilim Dalı</b>	<b>MLO</b>		<b>Diğer</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Türk Dili ve Edebiyatı-Türkçe</b>	30	10,9	33	13,2
<b>Sosyal Bilgiler</b>	28	10,2	33	13,2
<b>Güzel Sanatlar</b>	23	8,4	14	5,6
<b>Yabancı Dil</b>	30	10,9	19	7,6
<b>Fen-Matematik</b>	42	15,3	55	22,0
<b>Diğer</b>	121	44,2	96	38,4
<b>Toplam</b>	274	100,0	250	100,0

Tablo 9'dan anlaşıldığı gibi MLO'larda çalışan öğretmenlerin %10,9'unun Türk Dili ve Edebiyatı, %10,2'sinin Sosyal Bilgiler, %8,4'ünün Güzel Sanatlar, %10,9'unun Yabancı Dil, %15,3'ünün Fen-Matematik ve %44,2'sinin ise diğer branş öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Diğer Okullarda çalışan öğretmenlerin ise %13,2'sinin Türk Dili ve Edebiyatı, %13,2'sinin Sosyal Bilgiler, %5,6'sının Güzel Sanatlar, %7,6'sının Yabancı Dil, %22'sinin Fen-Matematik ve %38,4'ünün diğer branş öğretmenleri olduğu görülmektedir. Diğer branş adı altında birden fazla branşın olduğunu düşünürsek, her iki okulda da en yüksek oranı Fen-Matematik grubu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun okulda çalışma durumlarına göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır

**Tablo 10**  
**Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Okuldaki Çalışma Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Müdür</b>	7	1,3
<b>Müdür Yardımcısı</b>	21	4,1
<b>Öğretmen</b>	490	94,6
<b>Toplam</b>	518	100,0

Tablo 10'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %1,3'ü müdür, %4,1'i müdür yardımcısı ve %94,6'sı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda okuldaki çalışma durumlarına göre dağılımı Tablo 11'de görülmektedir.

**Tablo 11**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Okuldaki Çalışma Durumu</b>	<b>MLO</b>		<b>Diğer</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Müdür</b>	6	2,2	1	0,4
<b>Müdür Yardımcısı</b>	11	4,0	10	4,1
<b>Öğretmen</b>	255	93,8	235	95,5
<b>Toplam</b>	272	100,0	246	100,0

Tablo 11'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %2,2'sinin müdür, %4'ünün müdür yardımcısı, %93,8'inin öğretmen; diğer okullarda ise %0,4'ünün müdür, %4,1'inin müdür yardımcısı ve % 95,5'inin öğretmenler olduğu görülmektedir

MLO'larda çalışan müdürlerin TKY tutum ölçeği uygulamasına katılımı diğer okullardaki müdürlerin katılımına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12**  
**Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Okuldaki Çalışma Süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1-10 yıl</b>	359	68,8
<b>11-20 yıl</b>	108	20,7
<b>21 yıl ve sonrası</b>	55	10,5
<b>Toplam</b>	522	100,0

Tablo 12'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %68,8'i 1-10 yıl, %20,7'si 11-20 yıl arası ve %10,5'i 21 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahiptir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda, okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı ise Tablo 13'de görülmektedir.

**Tablo 13**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda, Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Okuldaki Çalışma Süresi</b>	<b>MLO</b>		<b>Diğer</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1-10 yıl</b>	157	57,5	202	81,1
<b>11-20 yıl</b>	74	27,1	34	13,7
<b>21 yıl ve sonrası</b>	42	15,4	13	5,2
<b>Toplam</b>	273	100,0	249	100,0

Tablo 13'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunda yer alan öğretmenlerden MLO'larda; %57,5'inin 1-10 yıl, %27,1'inin 11-20 yıl, %15,4'ünün 21 yıl ve daha fazla süresine sahip olan olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunda yer alan ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin ise %81,1'inin 1-10 yıl, %13,7'sinin 11-20 yıl ve %5,2sinin 21 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip olduğu görülmektedir.

Diğer okullarda çalışma süresi 1-10 yıl olan öğretmenlerin oranının MLO'larda 1-10 yıl çalışan öğretmenlerin oranına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

MLO'da çalışan öğretmenlerin %15,4'ü aynı okulda 21 yıl veya daha fazla görev yapmışlardır. Diğer okullarda 21 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin oranına göre daha fazladır.

MLO'da çalışan öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun herhangi bir sendikaya üyeliği olup olmadığına göre dağılımı Tablo 14'de yer almaktadır.

**Tablo 14**  
**Örneklem Grubunun Herhangi bir Sendikaya Üyeliği Olup Olmadığına Göre Dağılımı**

<b>Herhangi bir Sendikaya Üyelik</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Var</b>	296	56,9
<b>Yok</b>	224	43,1
<b>Toplam</b>	520	100,0

Tablo 14'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %56,9'u herhangi bir sendikaya üye, %43,1'i ise herhangi bir sendikaya üye değildir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre dağılımı Tablo 15'de görülmektedir.

**Tablo 15**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda, Herhangi bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı**

	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
<b>Herhangi bir Sendikaya Üyelik</b>				
<b>Var</b>	174	64,4	122	48,8
<b>Yok</b>	96	35,6	128	51,2
<b>Toplam</b>	270	100,0	250	100,0

Tablo 15'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %64,4'ünün sendikaya üye, %35,6'sının ise üye olmadığı; diğer okullarda %48,8'inin sendikaya üye, %51,2'sinin ise sendikaya üye olmayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yapmakta olduğu görevi ile ilgili almış olduğu özel belge ya da sertifika olup olmadığına göre dağılımı Tablo 16'da yer almaktadır.

**Tablo 16**  
**Örneklem Grubunun Görevi ile İlgili Almış Olduğu Özel Belge ya da Sertifika Olup Olmadığına Göre Dağılımı**

<b>Göreviyle İlgili Özel Belge ya da Sertifika</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Var</b>	343	66,9
<b>Yok</b>	170	33,1
<b>Toplam</b>	513	100,0

Tablo 16'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %66,9'u yapmış oldukları görevleriyle ilgili özel belge ya da sertifikaya sahiptir. %33,1'i ise yapmış oldukları görevleriyle ilgili özel belge ya da sertifikaya sahip değildir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere yapmış oldukları görevleriyle ilgili belge ya da sertifikaya sahip olmalarına göre dağılımı Tablo 17'de görülmektedir.

**Tablo 17**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Görevi ile İlgili Almış Olduğu Özel Belge ya da Sertifika Olup Olmadığına Göre Dağılımı**

	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
<b>Göreviyle İlgili Özel Belge ya da Sertifika</b>				
<b>Var</b>	191	71,5	152	61,8
<b>Yok</b>	76	28,5	94	38,2
<b>Toplam</b>	267	100,0	246	100,0

Tablo 17'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %71,5'i yapmış olduğu görevi ile ilgili belge ya da sertifikaya sahip, %28,5'i ise sahip değildir. Diğer okullarda ise tutum ölçeğini cevaplandıran öğretmenlerin %61,8'i yapmış olduğu görevi ile ilgili belge ya da sertifikaya sahip, %38,2'si ise belge ya da sertifikaya sahip değildir.

MLO'da yapmış olduğu görevi ile belge ya da sertifikaya sahip olanların oranı diğer okullara göre daha fazladır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun görevi ile ilgili almış olduğu kurs, seminer ve konferans olup olmadığına göre dağılımı Tablo 18'de yer almaktadır.

**Tablo 18**  
**Örneklem Grubunun Görevi ile İlgili Almış Olduğu Kurs, Seminer ve Konferans Olup Olmadığına Göre Dağılımı**

<b>Göreviyle İlgili Kurs, Seminer ve Konferans</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Var</b>	474	90,6
<b>Yok</b>	49	9,4
<b>Toplam</b>	523	100,0

Tablo 18'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun çoğunluğu %90,6'sı görevi ile ilgili kurs, seminer veya konferansa katılmıştır. %9,4'ü ise görevi ile ilgili hiçbir kurs, seminer veya konferansa katılmamıştır.

Örneklem grubunun çoğunluğu görevleriyle ilgili kurs, seminer ve konferans gibi etkinliklere katılmıştır. Eğitim etkinliklerine katılmayan ise çok az bir gruptur. Bu grup okullarda yeni göreve başlayan öğretmenler olabilir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin kurs, seminer ve konferans gibi eğitim etkinliklerine karşı ilgili olduğu söylenebilir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere görevi ile ilgili almış olduğu kurs, seminer ve konferans olup olmadığına göre dağılımı Tablo 19'da görülmektedir.

**Tablo 19**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Görevi ile İlgili Almış Olduğu Kurs, Seminer ve Konferans Olup Olmadığına Göre Dağılımı**

<b>Göreviyle İlgili Kurs, Seminer ve Konferans</b>	<b>MLO</b>		<b>Diğer</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Var</b>	256	93,8	218	87,2
<b>Yok</b>	17	6,2	32	12,8
<b>Toplam</b>	273	100,0	250	100,0

Tablo 19'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %93,8'inin göreviyle ilgili kurs, seminer ve konferansa katıldığı, %6,2'sinin katılmadığı; diğer okullarda ise %87,2'sinin göreviyle ilgili kurs, seminer ve konferansa katıldığı, %12,8'inin ise katılmadığı görülmektedir.

Örneklem grubunun toplam %9,4'ü görevi ile ilgili eğitim, seminer ve konferansa katılmamıştı. Bu oranın 6,1'ini diğer okullarda görev yapan öğretmenler, %3,4'ünü ise MLO'larda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubu içinde MLO'larda çalışıp, görevi ile ilgili kurs, seminer ve konferans almayanların oranı oldukça azdır.

MLO'larda göreviyle ilgili kurs, seminer ve konferansa katılmayanların oranı, diğer okullara göre daha azdır. Bunun nedeni MLO'larda Kalite Yönetim Sistemi gereği eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda daha planlı olarak organize edilmesi ve tüm çalışanların eğitimine önem verilmesi olabilir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun bilgisayar kullanımı konusunda sahip olduğu bilgi düzeyine göre dağılımı Tablo 20'de yer almaktadır.

**Tablo 20**  
**Örneklem Grubunun Bilgisayar Kullanımı Konusunda Sahip Oldukları Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı**

<b>Bilgisayar Kullanımı Bilgisi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yeterli</b>	176	33,7
<b>Orta</b>	282	53,9
<b>Yetersiz</b>	65	12,4
<b>Toplam</b>	523	100,0

Tablo 20'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %33,7'si yeterli derecede bilgisayar kullanımını bilmekte, %53,9'u ise orta derecede bilgisayar kullanımını bilmekte ve %12,4'ü ise bilgisayar kullanımını bilmemektedir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere bilgisayar kullanımı konusunda sahip olduğu bilgi düzeyine göre dağılımı Tablo 21'de görülmektedir.

**Tablo 21**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Bilgisayar Kullanımı**  
**Konusunda Sahip Oldukları Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı**

Bilgisayar Kullanımı Bilgisi	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
<b>Yeterli</b>	103	37,9	73	29,1
<b>Orta</b>	140	51,5	142	56,6
<b>Yetersiz</b>	29	10,7	36	14,3
<b>Toplam</b>	272	100,0	251	100,0

Tablo 19'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %37,9'unun bilgisayar kullanımı bilgisi yeterli, %51,5'inin orta, %10,7'sinin yetersiz, diğer okullarda ise %29,1'inin bilgisayar kullanımı bilgisinin yeterli, %56,6'sının orta ve %14,3'ünün yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir

Elde edilen bu sonuçlara göre MLO'larda çalışan, bilgisayar kullanımı bilgisi yeterli olan öğretmenlerin oranı diğer okullarda çalışan öğretmenlerin oranına göre daha fazladır.

MLO'larda MEB tarafından gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmeleri için bilgisayar tedarik edilmiş, bilgisayar odaları düzenlenmiş ve internet bağlantısı sağlanmıştır. Öğretmenlere yönelik bilgisayar kursları düzenlenmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun bildikleri yabancı dile göre dağılımı Tablo 22’de yer almaktadır.

**Tablo 22**  
**Örneklem Grubunun Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı**

Yabancı Dil	n	%
İngilizce	398	80,6
Fransızca	51	10,3
Almanca	45	9,1
<b>Toplam</b>	494	100,0

Tablo 22’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %80,6’sı İngilizce bilmekte, %10,3’ü Fransızca bilmekte, %9,1’i ise almanca bilmektedir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere bildikleri yabancı dile göre dağılımı Tablo 23’de görülmektedir.

**Tablo 23**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı**

Yabancı Dil	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
İngilizce	199	77,7	199	83,6
Fransızca	31	12,1	20	8,4
Almanca	26	10,2	19	8,0
<b>Toplam</b>	256	100,0	238	100,0

Tablo 23’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO’larda %77,7’sinin İngilizce, %21,1’inin Fransızca, %10,2’sinin Fransızca, diğer okullarda ise

%83,6'sının İngilizce, %8,4'ünün Fransızca ve %8'inin almanca bildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yabancı dil seviyelerine göre dağılımı Tablo 24'de yer almaktadır.

**Tablo 24**  
**Örneklem Grubunun Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı**

Yabancı Dil Seviyesi	n	%
Yeterli	94	18,3
Orta	143	27,8
Yetersiz	278	54,0
<b>Toplam</b>	<b>515</b>	<b>100,0</b>

Tablo 24'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %18,3'ü yeterli derecede yabancı dil bilmekte, %27,8'i orta derecede yabancı dil bilmekte, %54'ü yetersiz derecede yabancı dil bilmektedir. Örneklem grubunun yarısından fazlasının yabancı dili yetersiz seviyede olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere yabancı dil seviyelerine göre dağılımı Tablo 25'de görülmektedir.

**Tablo 25**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı**

Yabancı Dil Seviyesi	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
Yeterli	47	17,5	47	19,1
Orta	72	26,8	71	28,9
Yetersiz	150	55,8	128	52,0
<b>Toplam</b>	<b>269</b>	<b>100,0</b>	<b>246</b>	<b>100,0</b>

Tablo 25'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun MLO'larda %17,5'i yeterli derecede yabancı dil bilmekte, %26'i orta derecede yabancı dil bilmekte, %55,8'i yetersiz derecede yabancı dil bilmektedir. Diğer okullarda ise örneklem grubunun %19,1'i yeterli, %28,9'u orta ve %52'si yetersiz derecede yabancı dil bilmektedirler. Dağılımın MLO ve diğer okullarda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma Oranlarına göre dağılımı Tablo 26'da yer almaktadır.

**Tablo 26**  
**Örneklem Grubunun Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranlarına Göre Dağılımı**

<b>Görevlerinde Yabancı Dil Kullanma Oranı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yüksek</b>	46	9,1
<b>Orta</b>	40	7,9
<b>Çok Az</b>	419	83,0
<b>Toplam</b>	505	100,0

Tablo 26'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun %9,1'i görevlerinde yabancı dili yüksek oranda kullanmakta, %7,9'u orta düzeyde kullanmakta, %83'ü ise hiç kullanmamaktadır.

Örneklem grubunun MLO ve diğer okullarda olmak üzere yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre dağılımı Tablo 27'de görülmektedir.

**Tablo 27**  
**Örneklem Grubunun MLO ve Diğer Okullarda Yabancı Dili Görevlerinde**  
**Kullanma Oranlarına Göre Dağılımı**

Görevlerinde Yabancı Dil Kullanma Oranı	MLO		Diğer	
	n	%	n	%
<b>Yüksek</b>	26	10,0	20	8,2
<b>Orta</b>	17	6,5	23	9,4
<b>Çok Az</b>	217	83,5	202	82,4
<b>Toplam</b>	260	100,0	245	100,0

Tablo 27'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına bakıldığında, MLO'larda; %10'u yüksek, % 6,5 orta, %83,5'i çok az derecede kullanmakta olduğu görülmektedir. Diğer okullarda ise örneklem grubunun %8,2'si yüksek, %9,4'ü orta ve %82'si ise çok az derecede yabancı dili görevlerinde kullanmakta oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Toplam Kalite Yönetimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine ilgili literatürün taranması, literatüre dayalı olarak elde edilen bilgilerin bütünleştirilmesi, benzer çalışmalardan yararlanılması ile başlanmıştır. Daha sonra öğretmenlere TKY ve okullarda TKY'nin uygulanmasına yönelik görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Tüm bu çalışmalardan elde edilen verilerden TKY yönünden öğretmenlerin okula yönelik tutumlarına ilişkin çok sayıda cümlelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Başlangıçta ölçekte demografik sorular ile birlikte 102 madde yer almıştır. Bunlardan 12 adeti demografik sorulardır. Bunlar kapalı uçlu sorular şeklinde yer almaktadır. Kalan 90 madde ise tutum ölçmeye yönelik likert tipi sorulardan oluşmaktadır.

TKY yönünden öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik likert tipi soruları hazırlarken TKY'nin prensipleri baz alınmıştır. TKY yönünden öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla aynı tutum ölçmek için değişik sayı ve ayrıntılarda maddeler oluşturulmuştur.

Belli bir konuda tutum ölçebilmek için konu ile ilgili çok sayıda cümle olması konunun değişik boyutlarını içerdiği için davranışın kestirilmesini kolaylaştırdığı için cümlelerin ifade biçimlerinden doğabilecek yanılgıları da azaltmaktadır (Karasar, 1991:141). Daha sonra oluşturulan bu maddeler uzman görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen ölçekte yer alan likert tipi sorular 76 maddeye indirilmiştir.

TKY Tutum Ölçeği 3-7 Mayıs 2004 tarihleri arasında Buca, Balçova, Salih Dede ve Hoca Ahmet Yesevi Liselerinde görevli 150 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Dağıtılan tutum ölçeklerinden 121 adedi geri dönmüştür. Öğretmenlerin tutum ölçeği ile ilgili görüş ve eleştirileri dikkate alınmıştır.

SPSS paket programı kullanılarak, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık katsayısı ( $\infty$ ), iki yarım güvenirligi, her madde için korelasyonlar hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yapılan ilk uygulamada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.91 bulunmuş ancak 26 madde incelendiğinde  $r$  (korelasyon) değerlerinin düşük olduğu (30'dan küçük olanlar) saptanarak bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra elde edilen toplam 50 maddelik ölçek tekrar aynı gruba uygulanmış ve ölçeğin güvenirligi 0.94 bulunmuştur.

Hazırlanan ilk TKY Tutum Ölçeği 4'lü dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Tez izleme 1. toplantısında ölçekteki katılma derecelerinin olumludan olumsuz doğru 5'li dereceleme şeklinde değiştirilmesi yönünde karar alınmıştır. Bunun üzerine tutum ölçeği tekrar yapılandırılmıştır.

Yeniden şekillendirilen ölçek 23 Mayıs-30 Eylül 2005 tarihleri arasında Bornova Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Altay Ticaret Meslek Lisesi ve Çınarlı Endüstri Anadolu Teknik Meslek Lisesi'nde uygulanmıştır.

Toplanan 108 tutum ölçeği SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,96 bulunmuştur.

Son halini alan Toplam Kalite Yönetimi Tutum Ölçeği (Ek-1) iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bireysel özellikleri saptamak amacıyla hazırlanmış 12 adet kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular seçenekli olarak hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise TKY yönünden öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 50 adet likert türü soru bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ölçü aracı olarak beşli dereceleme kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Hazırlanan TKY Tutum Ölçeği Ekim 2005-Mayıs 2006 tarihleri arasında 11 adet Müfredat Laboratuvar Okulunda ve 11 adet diğer okullarda uygulanmıştır. Toplam 760 adet dağıtılan ölçekten 525 adetinin geri dönüşü olmuştur.

Uygulanan TKY Tutum ölçeğinde, öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Likert tipi 50 soru bulunmaktadır. Sorulara verilecek cevaplarda;

-tamamen katılıyorum (5),

-katılıyorum (4),

-kısmen katılıyorum (3),

-katılmıyorum (2)

-hiç katılmıyorum (1)

puanla değerlendirilmiştir.

Bu sonuçlar TKY yönünden öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesi amacıyla TKY Tutum Ölçeğinin ilk sayfasında yer alan, 12 soruluk şıklardan oluşan bir test uygulanmıştır. Bu sonuçlar da öğretmenlerin niteliklerinin saptanmasında kullanılmıştır.

Ölçekteki verilerin bilgisayara işlenmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Toplanan 525 adet ölçek SPSS (Statistical Programme for Social Sciencies) paket

programı kullanılarak D.E.Ü İşletme Fakültesi'nde araştırma görevlisi olan Deniz Küçükusta tarafından analiz edilmiştir.

Veriler, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik bazında ele alınmıştır. Bu nedenle demografik soruların frekans dağılımları ele alınmış, anlamlı olan veriler üç açıdan değerlendirmeye tutulmuştur.

Öncelikle verilerin güvenilirliği (Cronbach alpha) test edilmiştir. Değişkenlerin geçerliliğini belirlemek amacı ile verilere faktör analizi (Principal Component Analysis) uygulanmıştır. Daha sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile regresyon analizi yapılmıştır.

Alt problemlerin istatistiksel işlemleri yapılırken hipotez testleri (ikili değişkenlerde t-testi, çoklu değişkenlerde ise anova testi) uygulanmıştır.

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın veri toplama aracı olan Toplam Kalite Yönetimi Tutum Ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen veriler yöntem bölümünde açıklandığı şekilde analiz edilerek, bu bölümde probleme ve alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Elde edilen verilere öncelikle çıkarımsal istatistik bazında güvenilirlik testi uygulanmıştır. Test sonucunda Alpha Güvenirlik katsayısı 0,967 bulunmuştur.

Daha sonra verilere faktör analizi uygulanmıştır. 50 maddeden oluşan ölçek bu analiz sonucunda 40 maddeye indirilmiştir. 40 madde 6 faktör grubu altında toplanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizinin kullanılmasının nedeni, çok sayıdaki ölçek maddesinin önemli sayılabilecek bir kayıp olmadan verileri özetleme ve yorum kolaylığı sağlamasıdır.

Faktör analizi ile bağımsız değişkenler belirlenmiş ve anlamlı gruplanmalar tespit edilmiştir.

Faktör analizi sonuçlarına Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28  
Faktör Analizi Tablosu

	FAKTÖR YÜKÜ	ÖZ DEĞER	TANIMLANAN FARK YÜZDESİ	M	F DEĞERİ	ALPHA	P
<b>1.FAKTÖR</b>							
<b>Öğretmenlerin Katılımı</b>		17,811	44,526	3,67	9,478	9,424	,0001
İyi bir iş başardığımda çalışmalarım takdir edilir.	,663						
Okulumuzda öğretmenlerin fikir ve düşüncelerinin alınması için yeterli gayret gösterilmektedir.	,661						
Üstüm sorunlarımı ilgilendir ve çözümlenmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını sağlar.	,661						
Okuldaki yenilik ve değişikliklerden anında haber almaktayım.	,633						
Beni etkileyecek kararlarda ne düşündüğüme önem verilir.	,631						
Okulda çalışan sağlığı ve iş güvenliği üzerinde önemle durulmaktadır.	,608						
Bu okulda çalışanların fikir ve düşüncelerinin alınması için yeterli özen gösterilmektedir.	,607						
Bana bu okulun önemli bir üyesi gibi davranılmaktadır.	,594						
Üstüm önerilerimle ilgilendir ve bana düşüncesini bildirir.	,593						
Müşterilerimizin beklentilerinin karşılanması düzeyi ile ilgili sonuçları alabilmekteyim.	,575						
Okul idaresinin özel sorunlarımı ilgileneceğini bilirim.	,534						
Sorunların çözümlenmesi için okulumuzda işbirliği yapılmaktadır.	,513						
Yapmak istediğim etkinliklerde okul idaresi tarafından bana destek sağlanmaktadır.	,474						
<b>2.FAKTÖR</b>							
<b>Yöneticilerin Tutumu</b>		2,017	5,042	3,63	26,242	0,8491	,0001
Okulum farklı bakış açılarının değerlendirildiği ve teşvik edildiği bir ortama sahiptir.	,629						
Okulda bana yükselme olanağı sağlanmaktadır.	,584						
Bu okulda çalışanların huzurunu kaçırarak davranışlar sergilenmemektedir.	,572						
Okulumuz müşterilerin (öğrenci, veliler, sosyal kurumlar, vb.) beklentilerini zamanında karşılamaktadır.	,544						
Eğitim ihtiyacım belirlenirken, benim görüşlerim dikkate alınmaktadır.	,541						
Katkılarıma okulum tarafından değer verilmektedir.	,524						
Kişisel ve mesleki gelişimim için uygun eğitimlere katılmam okul müdürüm tarafından teşvik edilmektedir.	,509						
Okul idaresi gerektiğinde öğretmenleri yapıcı olarak eleştirir.	,483						

	FAKTÖR YÜKÜ	ÖZ DEĞER	TANIMLANAN FARK YÜZDESİ	M	F DEĞERİ	ALPHA	P
<b>3.FAKTÖR</b>							
<b>Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları</b>							
Okulumuz sorunlarının çözümlenmesinde ekip çalışmaları etkili olmaktadır.	,684	1,477	3,692	3,73	59,194	0,8712	,0001
Okul idaresi ve öğretmenler tarafından müşteri ihtiyaçları bilinmemektedir.	,676						
Okul müdürümüz tarafından okulumuzun amaç ve hedefleri bize anlatılmaktadır.	,672						
Öğretmenler tarafından ekip çalışmaları benimsenmiştir.	,641						
Okulum tarafından müşteri beklentileri tümüyle karşılanmaktadır.	,551						
Okulumuzda işler daima ekip halinde tasarlanıp yürütülmektedir.	,492						
<b>4.FAKTÖR</b>							
<b>Okul ve Görev Tatmini</b>							
Başka bir okulda çalışmayı kesinlikle düşünmüyorum.	,716	1,316	3,290	3,70	56,621	0,8349	,0001
Okuldaki görevimden tatmin oluyorum.	,680						
Bu okulda çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	,608						
Bu okuldan emekli olmak isterim.	,542						
Okulumla ilgili konuşmaktan mutluluk duyuyorum.	,541						
<b>5.FAKTÖR</b>							
<b>İletişim</b>							
Okulda sosyal ve sportif faaliyetlere yeterince yer verilmektedir.	,716	1,274	3,185	3,61	3,053	0,7277	,028
Geliştirilen eğitim programları ile ilgili bilgilendiriliyorum.	,657						
Okulumuzda görevimi yapabilmem için gerekli ekipmana sahibim.	,502						
Okulum tarafından müşteri memnuniyetine öncelik verildiğine inanıyorum.	,453						
<b>6.FAKTÖR</b>							
<b>Süreklili İyileştirme</b>							
Bu okulda terfiler kişilerin performansından çok, önemli kişilerle olan ilişkilerine bağlıdır.	,709	1,020	2,550	3,89	59,301	0,6375	,0001
Diğer okullarla karşılaştırıldığında bu okulun durumunu daha iyi buluyorum.	,592						
Okulumuzda planlı olarak iyileştirme faaliyetleri yapılmaktadır.	,512						
Okulumuzun amaçları doğrultusunda üstüme düşen görevleri yapmaktan mutluluk duyuyorum.	,438						

**Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Ölçümü:0,950 ; Toplam farkın (Varyansın) açıklanma oranı:0,62285**

Yapılan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçümü 0,950, Barlett's Test of Sphericity 11904,562 olarak gerçekleşmiştir ve 0,0001 düzeyinde anlamlıdır. Toplam farkın açıklanma oranı % 62,285'dir.

İlk faktörün tanımladığı fark yüzdesi 44,526'dır ve on üç değişkenle ifade edilmektedir. Bu faktörün altında bulunan değişkenler incelendiğinde değişkenlerin "Öğretmenlerin Katılımı" ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişkenler, öğretmenlerin; çalışmalarının takdir edilmesi, fikir ve düşüncelerinin alınması, sorunlarıyla üstlerinin ilgilenmesi, okuldaki yenilik ve değişikliklerden haberdar edilmeleri, kararlarına önem verilmesi, sağlık ve iş güvenlikleri üzerinde durulması, fikir ve düşüncelerinin alınmasına özen gösterilmesi, kendilerinin önemli olduğunun hissettirilmesi, önerilerinin dikkate alınması, okulun hedeflerinin gerçekleşmesi ile ilgili bilgilerin aktarılması, özel sorunlarıyla okul idaresinin ilgilenmesi, işbirliği yapılması, yapacağı etkinliklerde okul idaresi tarafından destek sağlanması başlıklardır.

İkinci faktörün tanımladığı fark yüzdesi 5,042'dir ve sekiz değişkenle ifade edilmektedir. Bu değişkenler "Yöneticilerin Tutumu" faktörü ile ilgili değişkenlerdir. Öğretmenlerin önerilerini değerlendirme, öğretmenlere yükselme imkanı sağlama, okuldaki huzur ortamını sağlama, hizmet alanların beklentilerinin zamanında karşılanması, öğretmenlerin eğitim taleplerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için eğitimlere katılmalarına teşvik edilmesi, öğretmenlerin katkılarında değer verilmesi, öğretmenleri yapıcı olarak eleştirme bu faktörün alt değişkenleridir.

Üçüncü faktörün tanımladığı fark yüzdesi 3,692'dir. Altı değişken ile ifade edilmektedir. Bu değişkenler; sorunların ekip çalışmalarıyla çözümlenmesi, hizmet alanların ihtiyaçlarının tanımlanması, okulun amaç ve hedeflerinin okulda bulunan herkes tarafından bilinmesi, ekip çalışmalarının benimsenmesi, hizmet alanların beklentilerinin karşılanması ve işlerin daima ekip halinde tasarlanması ve yürütülmesidir. Bu değişkenler incelendiğinde "Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları" ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü faktörün tanımladığı fark yüzdesi 3,290'dır. Dördüncü faktör "Okul ve Görev Tatmini" beş değişkenle ifade edilmektedir. Bu değişkenler başka bir okulda çalışmayı düşünmemek, okuldaki görevinden tatmin olmak, okulda iyi zaman geçirmek, okulundan emekli olmak istemek, okulu hakkında konuşmaktan mutluluk duymak değişkenleridir.

Beşinci faktörün tanımladığı fark yüzdesi 3,185'dir. "İletişim" faktörü dört değişkenle ifade edilmektedir. Bu değişkenler okulda sosyal ve sportif faaliyetlere yeterince yer verilmesi, eğitim programları hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi, öğretmenlerin görevlerini yapabilmesi için gerekli ekipmanların sağlanması, hizmet alanların memnuniyetine önem verilmesi değişkenleridir. En düşük ortalama bu faktöre aittir.

Altıncı faktörün tanımladığı fark yüzdesi 2,550'dir. Dört değişkenle ifade edilen altıncı faktör okuldaki terfiler, diğer okullara göre okulun durumu, okuldaki iyileştirme faaliyetleri, okulun amaçları doğrultusunda öğretmenlere düşen görevler değişkenleridir. Bu değişkenler incelendiğinde bu değişkenlerin "Sürekli İyileştirme" faktörü ile ilgili olduğu ve bu faktörü tanımladığı anlaşılmaktadır. En yüksek ortalama bu faktör grubuna aittir.

Araştırmanın bu bölümünde sayfa 7-9'da yer alan alt problemlere ilişkin olarak gerçekleştirilen test sonuçlarına yer verilmiştir.

### **1.ALT PROBLEM**

a)Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'larda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_1$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{1=}$ Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'larda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre fark vardır.

Tablo 29'da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 29**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık düzeyi**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sig.(2-tailed)
Kadın	162	3,7779	0,612
Erkek	109	3,8162	

P=0,612 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan t-testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. TKY yönünden kadın öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalama değeri (3,78) ile erkek öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalama değeri (3,82) birbirine çok yakın bulunmuştur. Aradaki fark anlamsızdır. Dolayısıyla  $H_1$  hipotezi reddedilmektedir.

b)Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_2$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{2=}$ Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında öğrenim durumlarına göre fark vardır.

Tablo 30'da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının öğrenim durumlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 30**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Sig.(2-tailed)
Üniversite	243	3,7737	0,387
Lisansüstü	25	3,8830	

P=0,387 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan t-testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. TKY yönünden lisans mezunu öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalama değeri (3,78) ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalama değeri (3,88) birbirine çok yakın bulunmuştur. Aradaki fark anlamsızdır. Dolayısıyla  $H_2$  hipotezi reddedilmektedir.

c)MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_3$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_3$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında branşlarına göre fark vardır.

Tablo 31'de MLO'da Çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının branşlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 31**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Branşlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Brans	n	$\bar{X}$	Sig.
Türk Dili ve Edebiyatı	30	3,9130	0,819
Sosyal Bilgiler	28	3,8579	
Güzel Sanatlar	23	3,7141	
Yabancı Dil	30	3,7906	
Fen-Matematik	42	3,7450	
Diğer	121	3,7769	
Toplam	274	3,7914	

P=0,819  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_3$  hipotezi reddedilmektedir.

Test sonuçlarında en yüksek ortalama Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde çıkmıştır. Bunun nedeni TKY kavramlarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından daha rahat anlaşılması olabilir. Çünkü genelde kavramların anlaşılmasından kaynaklanan olumsuz tavırlar gözlenmiştir.

**d)**MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları okuldaki çalışma durumlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_4$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{4=}$ Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında okuldaki çalışma durumlarına göre fark vardır.

Tablo 32'de MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının okuldaki çalışma durumlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 32**

**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	Sig.
Müdür	6	3,3092	0,106
Müdür Yardımcısı	11	3,7941	
Öğretmen	255	3,8108	
Toplam	272	3,7941	

P=0,106  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında okuldaki çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_4$  hipotezi reddedilmektedir.

Liderler kurumu yönlendiren kişilerdir. Bir kurumda çalışanları yönlendirip motive edebilmeleri için öncelikle liderlerin TKY anlayışına olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Müfredat Laboratuvar Okullarındaki uygulamalarda TKY anlayışına ilişkin en düşük tutum müdürlerde, daha sonra müdür yardımcılarında, en yüksek tutum ise öğretmenlerde görülmüştür. Öğretmenlerin TKY uygulamalarında daha inançlı olduğu söylenebilir.

e)MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları okuldaki çalışma sürelerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_5$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_5$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında okuldaki çalışma sürelerine göre fark vardır.

Tablo 33'de MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 33**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Okuldaki Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Sig.
1-10 yıl	157	3,8214	0,457
11-20 yıl	74	3,7875	
21 yıl ve sonrası	42	3,6892	
Toplam	273	3,7919	

$P=0,457$   $p> 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_5$  hipotezi reddedilmektedir.

Okulda çalışma süreleri en az olan grubun (1-10 yıl), TKY'ne ilişkin okula yönelik tutumları daha olumlu olduğu gözlenmektedir.

Okuldaki çalışma süresi en uzun olan grup ise en düşük ortalamayı vermiştir. TKY'ne karşı tutumları diğer gruptaki öğretmenlere göre daha düşüktür.

Okul kültürünün TKY kültürüne doğru değişiminde daha uzun süre eski kültürün içinde yer alan öğretmenlerin değişime uyum sağlamakta daha zorlandıkları söylenebilir.

f) TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumları herhangi bir sendikaya üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_6$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_6$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre fark vardır.

Tablo 34'de MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının herhangi bir sendikaya üyeliklerinin olup olmamasına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 34**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Herhangi Bir Sendikaya Üyeliklerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve**  
**Anlamlılık Düzeyi**

Herhangi bir sendikaya üyelik	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
Var	174	3,8184	0,305
Yok	96	3,7391	

P=0,305  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında herhangi bir sendikaya üye olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_6$  hipotezi reddedilmektedir.

Araştırma sonucunda anlamlı bir fark görülmemektedir. Fakat okullardaki gözlemler sonucunda herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin TKY'ye olan yaklaşımlarının daha olumsuz olduğu gözlenmiştir.

g)MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_7$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_7$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre fark vardır.

Tablo 35'de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 35**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Özel Belge veya**  
**Sertifika Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Görevle İlgili Belge yada Sertifika	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
Var	191	3,7968	0,651
Yok	76	3,7594	

P=0,651  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_7$  hipotezi reddedilmektedir.

h)MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_8$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_8$ = Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre fark vardır.

Tablo 36'da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 36**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Kurs, Seminer ve**  
**Konferans Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Görevle İlgili Kurs, Seminer ve Konferans	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
Var	256	3,7938	0,573
Yok	17	3,7081	

P=0,573  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_8$  hipotezi reddedilmektedir.

TKY'ye ilişkin tutumlarının ortalaması 3,79 görevleriyle ilgili kurs, seminer ve konferansa katılmayanların tutumlarının ortalaması ise 3,71 olarak bulunmuştur. Görevleriyle ilgili kurs, seminer ve konferans gibi etkinliklere katılan öğretmenlerin TKY hakkında daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

1)MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_0$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_0$ = Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre fark vardır.

Tablo 37'de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bilgisayar kullanımı konusundaki bilgi düzeylerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 37**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı ve**  
**Anlamlılık Düzeyi**

<b>Bilgisayar Kullanımı</b> <b>Bilgi Düzeyi</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Sig.</b>
Yeterli	103	3,7926	0,446
Orta	140	3,7617	
Yetersiz	29	3,9196	
Toplam	272	3,7902	

P=0,446  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_0$  hipotezi reddedilmektedir.

Bilgisayar kullanımı bilgisi yetersiz olanların TKY yönünden okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

j) MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları bildikleri yabancı dile göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{10}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{10}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında bildikleri yabancı dile göre fark vardır.

Tablo 38'de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bildikleri yabancı dile göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 38**  
**TKY Yönünden MLO'da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Yabancı Dil	n	$\bar{x}$	Sig.
İngilizce	199	3,8067	0,619
Fransızca	31	3,7115	
Almanca	26	3,8625	
Toplam	256	3,8009	

$P=0,619$   $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bildikleri yabancı dile göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{10}$  hipotezi reddedilmektedir.

k) MLO'da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yabancı dil seviyelerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{11}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{11}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında yabancı dil seviyelerine göre fark vardır.

Tablo 39'da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yabancı dil seviyelerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 39**  
**TKY Yönünden MLO’da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Yabancı Dil Seviyesi	n	$\bar{X}$	Sig.
Yeterli	47	3,8441	0,830
Orta	72	3,7818	
Yetersiz	150	3,7866	
Toplam	269	3,7954	

P=0,830  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yabancı dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{11}$  hipotezi reddedilmektedir.

MLO’da çalışan öğretmenlerin yabancı dil seviyelerine göre TKY’ye yönelik tutumlarına baktığımızda en yüksek ortalamayı 3,84 değeri ile yabancı dili yeterli olan öğretmenler vermektedir. Yabancı dili orta ve yetersiz düzeyde olan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları ise birbirine çok yakın bulunmuştur.

1) MLO’da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{12}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{12}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO’da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranına göre fark vardır.

Tablo 40’da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma oranına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 40**  
**TKY Yönünden MLO’da Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının**  
**Bildikleri Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranına Göre Dağılımı ve**  
**Anlamlılık Düzeyi**

<b>Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oran</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Sig.</b>
Yüksek	26	3,8285	0,946
Orta	17	3,7784	
Çok az	217	3,7887	
Toplam	260	3,7920	

P=0,946  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{12}$  hipotezi reddedilmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO’da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, okuldaki çalışma durumlarına, okuldaki çalışma sürelerine, sendikaya üyelik durumlarına, görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna, görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna, bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine, bildikleri yabancı dile, yabancı dil seviyelerine ve yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Genel olarak ele aldığımızda MLO’da görev yapan öğretmenlerin hepsinin TKY yönünden okula yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. MLO’da TKY uygulamaları açısından bir bütünlük yakalanmıştır.

## 2.ALT PROBLEM

a)Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{13}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{13}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında görevleri cinsiyetlerine göre fark vardır.

Tablo 40'da diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 41**

**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık düzeyi**

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Sig.(2-tailed)
Kadın	155	3,5207	0,003
Erkek	96	3,7650	

P=0,003  $p < 0,05$  Fark önemli

Yapılan t-testine göre diğer okullarda görev yapan bayan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının ortalama değeri 3,52 olarak, erkek öğretmenlerin ortalama değeri 3,77 olarak bulunmuştur.

Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Dolayısıyla  $H_{13}$  hipotezi kabul edilmektedir.

Erkeklerin TKY yönünden okula yönelik tutumları kadınlara oranla daha olumlu çıkmıştır.

b) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{14}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{14}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında öğrenim durumlarına göre fark vardır.

Tablo 42’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının öğrenim durumlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görölmektedir.

**Tablo 42**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Sig.(2-tailed)
Üniversite	225	3,6118	0,186
Lisansüstü	20	3,8039	

$P=0,186$   $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t-testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{14}$  hipotezi reddedilmektedir.

c) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{15}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{15}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında branşlarına göre fark vardır.

Tablo 43’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının branşlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görölmektedir.

**Tablo 43**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Branşlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Branş	n	$\bar{X}$	Sig.
Türk Dili ve Edebiyatı	33	3,5238	0,043
Sosyal Bilgiler	33	3,7320	
Güzel Sanatlar	14	3,5030	
Yabancı Dil	19	3,5020	
Fen-Matematik	55	3,8199	
Diğer	96	3,5130	
Toplam	250	3,6094	

P=0,043 p< 0,05 Fark önemli

Yapılan anova testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dolayısıyla  $H_{15}$  hipotezi kabul edilmektedir.

Test sonuçlarına göre en yüksek ortalama Fen-Matematik branş öğretmenlerine aittir. Daha sonra Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri gelmektedir. En düşük ortalama ise Güzel Sanatlar ve Yabancı dil branş öğretmenlerinde görülmektedir.

**d)** Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları okuldaki çalışma durumlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{16}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{16}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında okuldaki çalışma durumlarına göre fark vardır

Tablo 44'de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının okuldaki çalışma durumlarına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 44**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Sig.
Müdür	1	4,1079	0,252
Müdür Yardımcısı	10	3,8923	
Öğretmen	235	3,5990	
Toplam	246	3,6130	

P=0,252  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında okuldaki çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{16}$  hipotezi reddedilmektedir.

Test sonuçlarına göre okul yöneticilerinin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Normal okullarda TKY felsefesinin yöneticiler tarafından daha iyi anlaşılması, fakat öğretmenlere aktarılamamış olduğu söylenebilir.

Normal okullarda okul müdürlerinin tutum ölçeğine yeterli ilgiyi göstermediği söylenebilir. Sadece bir müdürün tutum ölçeğini cevaplandığı görülmektedir.

e) TKY yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları okuldaki çalışma sürelerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{17}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{17}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında okuldaki çalışma sürelerine göre fark vardır.

Tablo 45’de diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 45**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Okuldaki Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Sig.
1-10 yıl	202	3,5997	0,104
11-20 yıl	34	3,6139	
21 yıl ve sonrası	13	3,9801	
Toplam	249	3,6215	

P=0,104  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{17}$  hipotezi reddedilmektedir.

Okulda çalışma süreleri 21 yıl ve daha fazla olanların TKY’ne ilişkin okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu gözlenmektedir.

f) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları herhangi bir sendikaya üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{18}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{18}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında herhangi bir sendikaya üye olup olmamalarına göre fark vardır

Tablo 46’da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının herhangi bir sendikaya üyeliklerinin olup olmamasına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 46**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Herhangi Bir Sendikaya Üyeliklerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Herhangi bir sendikaya üyelik	n	$\bar{x}$	Sig. (2-tailed)
Var	122	3,5722	0,285
Yok	128	3,6575	

P=0,285 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{18}$  hipotezi reddedilmektedir.

Herhangi bir sendikaya üye olanların TKY yönünden okula yönelik tutumlarının ortalama değeri 3,57 olarak, herhangi bir sendikaya üye olmayanların tutumlarının ortalama değeri 3,66 olarak bulunmuştur.

g) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{19}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{19}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre fark vardır.

Tablo 47’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 47**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Özel Belge veya Sertifika Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Görevle ilgili Belge yada sertifika	n	$\bar{x}$	Sig. (2-tailed)
Var	152	3,5968	0,778
Yok	94	3,6608	

P=0,778  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları özel belge veya sertifika durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{19}$  hipotezi reddedilmektedir.

Diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden göreviyle ilgili belge yada sertifika sahibi olanların ortalaması 3,59 olarak bulunmuş, Göreviyle ilgili belge ya da sertifika sahibi olmayanların ortalaması ise 3,66 olarak bulunmuştur.

**h) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre önemli bir farklılık göstermekte midir?**

Bu soruya bağlı olarak  $H_{20}$  hipotezi oluşturulmuştur.

**$H_{20}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları arasında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre fark vardır**

Tablo 48'de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 48**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yapmakta Oldukları Görevleriyle İlgili Almış Oldukları Kurs, Seminer ve Konferans Durumuna Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Görevle ilgili Kurs, Seminer ve Konferans	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
Var	218	3,6216	0,728
Yok	32	3,5801	

P=0,728  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yapmakta oldukları görevleriyle ilgili almış oldukları kurs, seminer ve konferans durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{20}$  hipotezi reddedilmektedir.

Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının aldıkları kurs, seminer ve konferans gibi etkinliklere göre anlamlı bir fark göstermeyişinin sebebi henüz TKY ile ilgili eğitim etkinliklerinin başlamamış olması olabilir.

Okullara yapılan ziyaretlerde öğretmenlerin bir kısmının TKY ile ilgili eğitim etkinliklerine karşı isteksiz olduğu gözlenmiştir.

1)Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{21}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{21}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre fark vardır.

Tablo 49’da öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bilgisayar kullanımı konusundaki bilgi düzeylerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 49**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Bilgisayar Kullanımı Bilgi Düzeyi	n	$\bar{X}$	Sig.
Yeterli	73	3,6936	0,069
Orta	142	3,6271	
Yetersiz	36	3,4018	
Toplam	251	3,6141	

P=0,069  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bilgisayar kullanımı konusunda bilgi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{21}$  hipotezi reddedilmektedir.

Bilgisayar kullanımı bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumu en düşük ortalamayı vermektedir.

j) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları bildikleri yabancı dile göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{22}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{22}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları bildikleri yabancı dile göre fark vardır

Tablo 50’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bildikleri yabancı dile göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 50**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dile Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Yabancı Dil	n	$\bar{X}$	Sig.
İngilizce	199	3,6266	0,649
Fransızca	20	3,4991	
Almanca	19	3,5625	
Toplam	238	3,6108	

P=0,649 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre MLO okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bildikleri yabancı dile göre anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla  $H_{22}$  hipotezi reddedilmektedir.

k) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları yabancı dil seviyelerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{23}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{23}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları yabancı dil seviyelerine göre fark vardır

Tablo 51’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının yabancı dil seviyelerine göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 51**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Yabancı Dil Seviyesi	n	$\bar{X}$	Sig.
Yeterli	47	3,6705	0,770
Orta	71	3,5857	
Yetersiz	128	3,6280	
Toplam	246	3,6239	

P=0,770 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan anova testine göre diğer okullarda okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında yabancı dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

I) Diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{24}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{24}$ =Toplam Kalite Yönetimi yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranına göre fark vardır

Tablo 52’de öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma oranına göre dağılımı ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 52**  
**TKY Yönünden Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumlarının Bildikleri Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranına Göre Dağılımı ve Anlamlılık Düzeyi**

Yabancı Dili Görevlerinde Kullanma Oranı	n	$\bar{X}$	Sig.
Yüksek	20	3,5194	0,037
Orta	23	3,9306	
Çok az	202	3,5874	
Toplam	245	3,6141	

$P=0,037$   $p < 0,05$  Fark önemli

Yapılan anova testine göre diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarında bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma

oranlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Dolayısıyla  $H_{24}$  hipotezi kabul edilmektedir.

Yabancı dili görevleri sırasında kullanma oranları yüksek olan grubun ortalaması 3,52, yabancı dili görevleri sırasında kullanma oranları orta olan grubun ortalaması 3,93 ve yabancı dili görevleri sırasında kullanma oranları çok az olan grubun ortalaması ise 3,58 olarak bulunmuştur.

Diğer okullarda görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranı orta derece olan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları olumlu çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, TKY yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları öğrenim durumlarına, okuldaki çalışma durumlarına, okuldaki çalışma sürelerine, sendikaya üyelik durumlarına, görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna, görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna, bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

TKY yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarında cinsiyetlerine, branşlarına ve bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

### **3.ALT PROBLEM**

MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{25}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{25}$ = MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 53'de TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalaması ve anlamlılık düzeyi görülmektedir.

**Tablo 53**  
**TKY Yönünden MLO İle Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okula**  
**Yönelik Tutumlarının Ortalaması ve Anlamlılık Düzeyi**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,8021	0,0001
Diğer	260	3,6094	

P=0,0001  $p < 0,05$  Fark önemli

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla  $H_{25}$  hipotezi kabul edilmektedir.

MLO'larda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumlarının ortalaması 3,80 iken, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalaması 3,61 olarak bulunmuştur.

MLO'larda görev yapan öğretmenler, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre TKY yönünden okula yönelik daha olumlu tutum sergilemektedirler. Buna göre TKY yaklaşımının öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

a)MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “öğretmenlerin katılımı” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{26}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{26=}$  MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Katılımı” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 54'de TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Katılımı” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir.

**Tablo 54**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Öğretmenlerin Katılımı” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,7469	0,016
Diğer	260	3,5920	

P=0,016 p< 0,05 Fark önemli

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan “öğretmenlerin katılımı” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla  $H_{26}$  hipotezi kabul edilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin ortalaması 3,75; diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 3,59 olarak gerçekleşmiştir. MLO’da çalışan öğretmenler “öğretmenlerin katılımı” faktör grubuna yönelik daha olumlu tutum içerisindedirler.

Bunun sebebi TKY ile birlikte okul yönetimine daha aktif olarak katılmış, kendileri ile ilgili kararlarda söz sahibi olmuş olmaları olabilir. TKY ile birlikte daha katılımcı olmaları onların okula yönelik daha olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

**b) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?**

Bu soruya bağlı olarak  $H_{27}$  hipotezi oluşturulmuştur.

**$H_{27}$ = MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.**

Tablo 55’de TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir.

**Tablo 55**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” Faktör Grubuna**  
**Katılma Derecelerine İlişkin T değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,7409	0,001
Diğer	260	3,5391	

P=0,001 p< 0,05 Fark önemli

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla  $H_{27}$  hipotezi kabul edilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Yöneticilerin Tutumu” faktörüne ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,74 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise 3,54 olarak bulunmuştur.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin tutumlarına ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

c) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{28}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{28=}$  MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 56’da TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir.

**Tablo 56**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” Faktör Grubuna Katılma Derecelerine İlişkin T değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,7867	0,092
Diğer	260	3,6820	

P=0,092 p> 0,05 Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla  $H_{28}$  hipotezi reddedilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları”na ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,79 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise 3,68 olarak bulunmuştur.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları”na ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

**d)** MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{29}$  hipotezi oluşturulmuştur.

**$H_{29}$** = MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 57’de TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir.

**Tablo 57**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” Faktör Grubuna**  
**Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,9242	0,0001
Diğer	260	3,4821	

P=0,0001  $p < 0,05$  Fark önemli

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla  $H_{29}$  hipotezi kabul edilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktörüne ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,92 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktörüne ilişkin görüşlerinin ortalaması ise 3,48 olarak bulunmuştur.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Okul ve Görev Tatmini” faktörüne ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

e) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{30}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{30}$ = MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 58’de TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir

**Tablo 58**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “İletişim” Faktör Grubuna Katılma**  
**Derecelerine İlişkin T Değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,7434	0,000
Diğer	260	3,4679	

P=0,000 p< 0,05 Fark önemli

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla  $H_{30}$  hipotezi kabul edilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “İletişim” faktörüne ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,74 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise 3,47 olarak bulunmuştur.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “İletişim” faktörüne ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

f) MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{31}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{31}$ = MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır

Tablo 59’da TKY yönünden MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna katılma derecelerine t değerleri görülmektedir

**Tablo 59**  
**Okul Türüne Göre Öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” Faktör Grubuna**  
**Katılma Derecelerine İlişkin T Değerleri**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sig. (2-tailed)
MLO	265	3,8708	0,721
Diğer	260	3,8929	

P=0,721  $p > 0,05$  Fark önemsiz

Yapılan t testine göre MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna ilişkin katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla  $H_{31}$  hipotezi reddedilmektedir.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktörüne ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,87 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise 3,89 olarak bulunmuştur.

MLO’da görev yapan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktörüne ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgular sonucunda MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. MLO’da çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Faktör grupları dikkate alındığında MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin “öğretmenlerin katılımı”, “yöneticilerin tutumu”, “iletişim”, “Okul ve Görev Tatmini” faktör gruplarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

#### 4.ALT PROBLEM

Faktör grupları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 60’da, bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin yönünü ve derecesini gösteren korelasyon tablosu yer almaktadır.

**Tablo 60**  
**Korelasyon Analizi Tablosu**

		Öğretmenlerin Katılımı	Yöneticilerin Tutumu	Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları	Okul ve Görev Tatmini	Okul Ortamı ve Etkinlikler	Sürekli İyileştirme
Öğretmenlerin Katılımı	Pearson Correlation	1,000					
	Sig. (2-tailed)	,					
	N	525					
Yöneticilerin Tutumu	Pearson Correlation	,784	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,0001	,				
	N	525	525				
Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları	Pearson Correlation	,721	,650	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,0001	,0001	,			
	N	525	525	525			
Okul ve Görev Tatmini	Pearson Correlation	,745	,658	,640	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,0001	,0001	,0001	,		
	N	525	525	525	525		
İletişim	Pearson Correlation	,636	,609	,668	,573	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,0001	,0001	,0001	,0001	,	
	N	525	525	525	525	525	
Sürekli İyileştirme	Pearson Correlation	,664	,604	,584	,562	,535	1,000
	Sig. (2-tailed)	,0001	,0001	,0001	,0001	,0001	,
	N	525	525	525	525	525	525

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

a) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Yöneticilerin Tutumu” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{32}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{32}$ = “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Yöneticilerin Tutumu” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Öğretmenlerin Katılımı” ile “Yöneticilerin Tutumu” arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,784$ ). Dolayısıyla  $H_{32}$  hipotezi kabul edilmektedir. Yöneticilerin tutumu pozitif yönde arttığında, öğretmenlerin katılımı da artacaktır. Çünkü öğretmenlerin katılımı yöneticilerin tutumu ile bağlantılıdır. Değişkenler arasındaki pozitif yönlü ilişkinin en yüksek değerini vermektedir.

b) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{33}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{33}$ = “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Öğretmenlerin Katılımı” ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” değişkenleri arasındaki pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,721$ ). Dolayısıyla  $H_{33}$  hipotezi kabul edilmektedir. Ekip çalışmaları arttıkça öğretmenlerin katılımı da artmaktadır. Ekip çalışmalarının olabilmesi için öncelikle bu çalışmalarının yararının benimsenmesi ve katılımın sağlanması gerekmektedir.

c) “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{34}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{34}$ = “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile “Okul ve Görev Tatmini” değişkeni arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ( $P=0,0001$  ve  $r=0,745$ ). Dolayısıyla  $H_{34}$  hipotezi kabul edilmektedir. Öğretmenlerin katılımı arttıkça, okul ve görev tatminleri de artmaktadır.

**d)** “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{35}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{35}$ = “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile “İletişim” değişkeni arasındaki pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. ( $p=0,0001$  ve  $r=0,636$ ). Dolayısıyla  $H_{31}$  hipotezi kabul edilmektedir. Öğretmenlerin katılımı artması iletişimi de arttırmaktadır.

**e)** “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{36}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{36}$ = “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,664$ ). Dolayısıyla  $H_{36}$  hipotezi kabul edilmektedir. Öğretmenlerin katılımı artması ile iyileştirme faaliyetlerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

**f)** “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{37}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{37}$ = “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve ekip Çalışmaları” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,650$ ). Dolayısıyla  $H_{37}$  hipotezi kabul edilmektedir. Yöneticilerin tutumunun pozitif olması öğretmenlerin beklentilerini ve ekip çalışmalarını arttırdığı söylenebilir.

g) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{38}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{38}$  = “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “Okul ve Görev Tatmini” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,658$ ). Dolayısıyla  $H_{38}$  hipotezi kabul edilmektedir. Okul yönetiminin olumlu tutuma sahip olması, öğretmenleri desteklemesi, yönlendirmesi ve teşvik etmesi öğretmenlerin okul ve görev tatmini artırdığı söylenebilir.

h) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{39}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{39}$  = “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=0,609$ ). Dolayısıyla  $H_{39}$  hipotezi kabul edilmektedir. Yöneticilerin tutumu olumlu yönde artmasının, iletişimi de kuvvetlendirdiği söylenebilir.

ı) “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağılı olarak  $H_{40}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{40}$ = “Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,604$ ). Dolayısıyla  $H_{40}$  hipotezi kabul edilmektedir. Yöneticilerin tutumunun olumlu olmasının iyileştirme faaliyetlerini de arttırdığı söylenebilir.

j) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağılı olarak  $H_{41}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{41}$ = “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,640$ ). Dolayısıyla  $H_{41}$  hipotezi kabul edilmektedir. “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları”nın artması ile öğretmenlerin okul ve görev tatminin de arttığı söylenebilir.

k) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağılı olarak  $H_{42}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{42}$ = “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,668$ ). Dolayısıyla  $H_{42}$  hipotezi kabul edilmektedir. Hizmet alanların beklentilerinin ve ekip çalışmalarının pozitif yönde artması iletişimi de arttırmaktadır.

l) “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{43}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{43}$ = “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,584$ ). Dolayısıyla  $H_{43}$  hipotezi kabul edilmektedir. Hizmet alanların beklentileri ve ekip çalışmalarının artması ile iyileştirme faaliyetlerinin arttığı söylenebilir.

m) “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{44}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{44}$ = “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “İletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,573$ ). Dolayısıyla  $H_{44}$  hipotezi kabul edilmektedir. Öğretmenlerin okul ve görev tatminlerinin yüksek olması iletişimi de arttırdığı söylenebilir.

n) “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{45}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{45}$ = “Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,562$ ). Dolayısıyla  $H_{45}$

hipotezi kabul edilmektedir. Öğretmenlerin okul ve görev tatminlerinin artmasının iyileştirme faaliyetlerini de arttırdığı söylenebilir.

o) “İletişim” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{46}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{46=}$  “İletişim” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

“İletişimi” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ( $p=0,0001$  ve  $r=,535$ ). Dolayısıyla  $H_{46}$  hipotezi kabul edilmektedir. Bu iki değişken arasındaki korelasyon bağı, tablodaki en zayıf ilişkiyi ortaya koymaktadır. İletişimin artması ile iyileştirme faaliyetlerinin de arttığı söylenebilir.

Faktör grupları arasında min  $r=0,535$  ile max.  $r=0,784$  olmak üzere pozitif yönlü bir ilişki vardır. Faktörlerin biri artış gösterirken diğeri de artmaktadır.

## 5.ALT PROBLEM

5) Okul memnuniyeti ile Kalite Yönetim Sistemi arasında ilişki var mıdır?

Çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki önemlerini belirlemek amacıyla, regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olarak öğretmenlerin okula yönelik memnuniyeti kullanılmıştır. “Bir bütün olarak değerlendirdiğimde okulumdan memnunum” ifadesi bağımlı değişken olarak yer almıştır. Faktör analizinden elde edilen bulgular sonucunda, “Öğretmenlerin Katılımı”, “Okul ve Görev Tatmini”, “Yöneticilerin Tutumu” ve “Sürekli İyileştirme” bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Tablo 61’de öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

**Tablo 61**  
**Öğretmenlerin Okula Yönelik Memnuniyetini Etkileyen Bağımsız Değişkenlerin**  
**Regresyon Analizi**

<i>DEĞİŞKENLER</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>Sig T</i>
Öğretmenlerin Katılımı	0,024	4,397	0,0001
Okul ve Görev Tatmini	0,072	7,297	0,0001
Yöneticilerin Tutumu	0,023	2,852	0,005
Sürekli İyileştirme	0,034	2,614	0,009
SABİT	0,328	1,999	0,046

**Not: Multiple R=0,734; R Square=0,538; Adjusted R<sup>2</sup> Square=0,535; F=150,742;  
Signif F=0,0001**

Tablo 60 incelendiğinde F değerinin 150,742; Signif F değerinin 0,0001 düzeyinde anlamlı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Buna bağlı olarak Multiple R= 0,734; ve R Square=0 ,535 olarak gerçekleşmiştir.

Regresyon analizinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, “Öğretmenlerin Katılımı”, “Okul ve Görev Tatmini”, “Yöneticilerin Tutumu” ve “Sürekli İyileştirme” bağımsız değişkenleri, “Okul Memnuniyeti” bağımlı değişkenini %54 oranında açıklamaktadır. Anlamlı olmayan faktörler alınmamıştır. Diğer bir ifade ile, bu oran dikkate alındığında, “Öğretmenlerin Katılımı”, “Okul ve Görev Tatmini”, “Yöneticilerin Tutumu” ve “Sürekli İyileştirme”, öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinin belirlenmesinde, belirleyici faktörler olarak yer almışlardır.

a) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü önemli midir?

Bu soruya bağlı olarak H<sub>47</sub> hipotezi oluşturulmuştur.

H<sub>47</sub>= Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Öğretmenlerin Katılımı” faktörü önemlidir.

Regresyon analizinden elde edilen Beta değerlerinin önem dereceleri incelendiğinde “Öğretmenlerin Katılımı” bağımsız değişkeninin, 0,0001 düzeyinde anlamlı olduğu ve beta değerinin 0,072 olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ikinci derecede “Okul ve Görev Tatmini değişkeninden sonra ) önemlidir. Dolayısıyla  $H_{47}$  hipotezi kabul edilmektedir.

**b) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Yöneticilerin Tutumu” faktörü önemli midir?**

Bu soruya bağlı olarak  $H_{48}$  hipotezi oluşturulmuştur.

**$H_{48=}$  Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Yöneticilerin Tutumu” faktörü önemlidir.**

Regresyon analizinden elde edilen Beta değerlerinin önem dereceleri incelendiğinde “Yöneticilerin Tutumu” değişkeninin 0,005 düzeyinde anlamlı olduğu ve Beta değerinin 0,023 olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre “Yöneticilerin Tutumu” değişkeni, Okul memnuniyeti bağımlı değişkenini dördüncü derecede açıklayan değişkendir. Diğer bir değişle okul memnuniyetini en çok etkileyen 4. faktör grubudur.

Dolayısıyla  $H_{48}$  hipotezi kabul edilmektedir.

**c) Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü önemli midir?**

Bu soruya bağlı olarak  $H_{49}$  hipotezi oluşturulmuştur.

**$H_{49=}$  Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü önemlidir.**

Regresyon analizi sonuçlarında “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla  $H_{49}$  hipotezi reddedilmektedir.

Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü etkili olmamaktadır.

**d)** Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Okul ve Görev Tatmini” faktörü önemli midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{50}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{50=}$  Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Okul ve Görev Tatmini” faktörü önemlidir.

Regresyon analizinden elde edilen Beta değerlerinin önem dereceleri incelendiğinde “Okul ve Görev Tatmini” değişkeninin 0,0001 düzeyinde anlamlı olduğu ve Beta değerinin 0,072 olduğu görülmektedir. En yüksek Beta değerine sahip olan “Okul ve Görev Tatmini” bağımsız değişkeni, “Okul memnuniyeti” bağımlı değişkenini en iyi açıklayan değişkendir. Diğer bir değişle okul memnuniyetini en çok etkileyen bu faktör grubudur.

Dolayısıyla  $H_{50}$  hipotezi kabul edilmektedir.

**e)** Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “İletişim” faktörü önemli midir?

Bu soruya bağlı olarak  $H_{51}$  hipotezi oluşturulmuştur.

$H_{51=}$  Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “İletişim” faktörü önemlidir.

Regresyon analizi sonuçlarında “İletişim” faktörü anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla  $H_{51}$  hipotezi reddedilmektedir.

Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “İletişim” faktörü etkili olmamaktadır.

**g)** Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Sürekli iyileştirme” faktörü önemli midir?

Bu soruya bağlı olarak H<sub>52</sub> hipotezi oluşturulmuştur.

**H<sub>52</sub>**= Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerinde “Sürekli iyileştirme” faktörü önemlidir.

Regresyon analizinden elde edilen Beta değerlerinin önem dereceleri incelendiğinde “Sürekli iyileştirme” değişkeninin 0,009 düzeyinde anlamlı olduğu ve Beta değerinin 0,034 olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre “Sürekli iyileştirme” değişkeni, Okul memnuniyeti bağımlı değişkenini en iyi açıklayan üçüncü değişkendir. Diğer bir değişle okul memnuniyetini en çok etkileyen üçüncü faktör grubudur.

Dolayısıyla H<sub>52</sub> hipotezi kabul edilmektedir.

Sonuç olarak Öğretmenlerin okul memnuniyetlerini Kalite Yönetim Sistemin prensiplerinden olan “Okul ve Görev Tatmini”, “Öğretmenlerin Katılımı”, “Sürekli iyileştirme” ve “Yöneticilerin Tutumu” faktörleri etkilemektedir.

“Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “iletişim” faktörü öğretmenlerin okul memnuniyetlerinin sağlanmasında etkili olmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde İzmir ili metropol alanda yer alan MLO ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin TKY yönünden nitelikleri ile okula yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

-Toplam Kalite Yönetimi yönünden MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, okuldaki çalışma durumlarına, okuldaki çalışma sürelerine, sendikaya üyelik durumlarına, görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna, görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna, bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine, bildikleri yabancı dile, yabancı dil seviyelerine ve yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

-MLO'da çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermese de, test sonuçlarında en yüksek ortalama Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde çıkmasının nedeni TKY kavramlarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından daha rahat anlaşılması olabilir. Okullarda yapılan gözlemlerde TKY kavramlarının tam olarak anlaşılamadığı görülmüştür.

-MLO'da çalışan öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen en düşük ortalama en uzun süre çalışan öğretmenlerin vermesi, en yüksek ortalama en kısa süre çalışan öğretmenlerin vermesi dikkat çekicidir. Okulda çalışma süreleri en az olan grubun (1-10 yıl), TKY'ne ilişkin okula yönelik tutumları daha olumlu olduğu gözlenmektedir. Okuldaki çalışma süresi en uzun olan grup ise en düşük ortalama vermiştir. TKY'ne karşı tutumları diğer gruptaki öğretmenlere göre daha düşüktür.

-TKY yönünden diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumları öğrenim durumlarına, okuldaki çalışma durumlarına, okuldaki çalışma sürelerine, sendikaya üyelik durumlarına, görevleriyle ilgili sahip oldukları belge ya da sertifika durumuna, görevleriyle ilgili katıldıkları kurs, seminer ve konferans durumuna, bilgisayar kullanımı bilgi düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

-TKY açısından diğer okullarda çalışan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarında cinsiyetlerine, branşlarına ve bildikleri yabancı dili görevlerinde kullanma oranlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Normal okullarda görev yapan erkek öğretmenler TKY yönünden okula yönelik daha olumlu tutum sergilemektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklar vardır. En yüksek ortalamayı Fen-Matematik branş öğretmenleri vermektedir. Daha sonra sosyal bilgiler branş öğretmenleri gelmektedir. En düşük ortalamayı ise yabancı dil ve güzel sanatlar branş öğretmenleri vermektedir. Normal okullarda çalışan öğretmenlerin görevleri sırasında bildikleri yabancı dili kullanma oranı orta derece olan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları olumlu çıkmıştır.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. MLO'da görev yapan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalaması 3,80 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının ortalaması ise 3,61 olarak bulunmuştur. MLO'da çalışan öğretmenler normal okullarda çalışan öğretmenlere göre TKY yönünden okula yönelik daha olumlu tutum sergilemektedirler.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden "öğretmenlerin katılımı" faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır. MLO'da görev yapan öğretmenlerin ortalaması 3,75; diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 3,59 olarak gerçekleşmiştir. MLO görev yapan öğretmenlerin "öğretmenlerin katılımı" faktör grubuna ilişkin daha olumlu tutum sergilemektedirler. Bu sonuca göre TKY yaklaşımının öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

-Elde edilen sonuç TKY uygulanan okullarda öğretmenlerinin katılımının diğer okullara oranla daha fazla sağlandığını göstermektedir. Nitekim Hergüner (1998), Toplam Kalite Yönetimi'nin demokratik ve katılımcı yaklaşımı geliştireceğini ifade etmektedir.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır. MLO'da çalışan öğretmenlerin ortalaması 3,74 iken diğer okullarda çalışan öğretmenlerin ortalaması 3,54 olarak bulunmuştur. MLO'da çalışan öğretmenler yöneticilerin tutumunu daha olumlu bulmaktadırlar. Turvey (1999), yaptığı araştırmada TKY yönetiminin başarılı olması için yöneticinin yönetim ve sorumlulukları çalışanlarıyla paylaşması gerektiğini ve organizasyonda yer alan herkesin kalite arayışında liderlerin onlara destek çıkması gerektiğini vurgulamıştır.

- “Yöneticilerin Tutumu” faktör grubunun ortalamasının MLO'larda anlamlı derecede yüksek çıkması, TKY prensiplerinden olan Liderlik anlayışının MLO'larda etkin bir şekilde uygulandığını göstermektedir.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark yoktur. MLO'da çalışanların ortalamaları 3,79 olarak, diğer okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ise 3,68 olarak bulunmuştur. MLO'da çalışan öğretmenler normal okullarda çalışan öğretmenlere göre “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktör grubuna ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden “Okul ve görev tatmini” faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır. MLO'da çalışan öğretmenlerin bu faktör grubuna katılımlarının ortalaması 3,92 olarak, diğer okullarda çalışan öğretmenlerin bu faktör grubuna katılımlarının ortalaması ise 3,48 olarak bulunmuştur. TKY anlayışının uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin okul ve görev tatmin düzeyi yüksek bulunmuştur. Kaya (1991), çağdaş yönetim anlayışında yeterli niteliklere sahip insan gücünün sağlanması, tatmin edilmesi, işte tutulması ve geliştirilmesinin yönetimin başlıca

amacı olduğunu ifade etmektedir. Özgener (1996) ise yaptığı araştırmada yöneticileri tarafından yaptıkları işten dolayı takdir edilen, desteklenen, teşvik edilen çalışanlarda ciddiye duygusunun hızla gelişmekte olduğunu, örgüte bağlılığın arttığını, iş tatmininin yükseldiğini ve yüksek düzeyde güdülenmiş, iş başarımı yüksek bir işgücü çıktığını vurgulamaktadır.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden “İletişim” faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır. MLO’da görev yapan öğretmenlerin “İletişim” faktör grubuna yönelik ortalamaları 3,74 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ise 3,47 olarak bulunmuştur. MLO’da görev yapan öğretmenlerin “İletişim” faktörüne ilişkin görüşlerinin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

-MLO ile diğer okullarda çalışan öğretmenlerin TKY yönünden “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna ilişkin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark yoktur. MLO’da çalışan öğretmenlerin “Sürekli İyileştirme” faktör grubuna katılımlarının ortalaması 3,87 olarak, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 3,89 olarak bulunmuştur. Her iki okul türünde sürekli iyileştirmeler yapıldığı söylenebilir.

-“Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Yöneticilerin Tutumu” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. “Öğretmenlerin Katılımı” ile “Yöneticilerin Tutumu” arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin tutumu pozitif yönde arttığında, öğretmenlerin katılımı da artacaktır. Değişkenler arasındaki korelasyon pozitif yönlü ilişkinin en yüksek değerini vermektedir.

-“Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin katılımı ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” değişkenleri arasındaki pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ekip çalışmalarının artması öğretmenlerin katılımını da arttırmaktadır.

-“Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “okul ve görev tatmini” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. “Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile okul ve görev tatmini değişkeni arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin katılımı arttıkça okul ve görev tatminleri de artmaktadır.

-“Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “iletişim” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. “Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile “İletişim” değişkeni arasındaki pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin katılımı artması iletişimi de arttırmaktadır.

-“Öğretmenlerin Katılımı” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. “Öğretmenlerin Katılımı” değişkeni ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin katılımı artması ile iyileştirme faaliyetlerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

-“Yöneticilerin Tutumu” faktörü ile “Hizmet Alanların Beklentileri ve ekip Çalışmaları” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin tutumunun pozitif olması öğretmenlerin beklentilerini ve ekip çalışmalarını arttırdığı söylenebilir.

-“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “Okul ve Görev Tatmini” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Okul yönetiminin olumlu tutuma sahip olması, öğretmenleri desteklemesi, yönlendirmesi ve teşvik etmesi öğretmenlerin okul ve görev tatmini artırdığı söylenebilir.

-“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin tutumu olumlu yönde artmasının, iletişimi de kuvvetlendirdiği söylenebilir.

-“Yöneticilerin Tutumu” değişkeni ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin tutumunun olumlu olmasının iyileştirme faaliyetlerini de arttırdığı söylenebilir.

-“Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Okul ve Görev Tatmini” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Hizmet alanların beklentileri ve ekip çalışmalarının artması ile öğretmenlerin okul ve görev tatmininin de arttığı söylenebilir.

-Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Hizmet alanların beklentilerinin ve ekip çalışmalarının pozitif yönde artması iletişimi de arttırmaktadır.

-“Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Hizmet alanların beklentileri ve ekip çalışmalarının artması ile iyileştirme faaliyetlerinin arttığı söylenebilir.

-“Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “İletişim” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul ve görev tatminlerinin yüksek olması iletişimi de arttırdığı söylenebilir.

-“Okul ve Görev Tatmini” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul ve görev tatminlerinin artmasının iyileştirme faaliyetlerini de arttırdığı söylenebilir.

- “İletişimi” faktörü ile “Sürekli İyileştirme” değişkeni arasında da pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Bu iki değişken arasındaki korelasyon bağı, tablodaki en zayıf ilişkiyi ortaya koymaktadır. İletişimin artması ile iyileştirme faaliyetlerinin de arttığı söylenebilir.

-Öğretmenlerin okul memnuniyetlerini en çok etkileyen okul ve görev tatmini faktör grubudur. İkinci derece önemli olan “Öğretmenlerin Katılımı” faktörüdür. “Sürekli iyileştirme” faktörü ise üçüncü, “Yöneticilerin Tutumu” faktörü de dördüncü derece etkileyen faktör grubudur. “Hizmet Alanların Beklentileri ve Ekip Çalışmaları” ile “İletişim” faktör grupları ise etkisizdir.

## Öneriler

-Katılım sağlanamadığında TKY anlayışına karşı direnç ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin katılımcı olmaları onların okula karşı olumlu duygular içinde olduklarını göstermektedir. TKY yönetimiyle birlikte gelen değişimleri okullarımızda kabul ettirebilmek için öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda katılımcı olmaları ve tüm yetenek ve becerilerini kullanabilecekleri uygun ortamlar sağlanmalıdır.

-Ekip çalışmaları öğretmenlerin katılımını da artırmaktadır. Okul yöneticileri tarafından ekip çalışmalarının yararının anlatılması ve çalışanların ekip çalışmalarına yönlendirilmesi gerekmektedir.

-Okullarda TKY kavramlarının yeterince anlaşılmasından kaynaklanan Kalite Yönetim sistemine ilgisizliği olumlu yönde geliştirmek amacıyla sistemin anlaşılmasına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

-İletişimin artması ile okul ve görev tatmininin de arttığı görülmektedir. Okullarda iletişimi arttırmak amacıyla sosyal ve sportif faaliyetlere, ekip çalışmalarına ve eğitim etkinliklerine önem verilmesi önerilebilir.

-Liderler (Okul yöneticileri), öğretmenlerin katılımcı olmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamalıdır.

-Okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının geliştirilmesine yönelik eğitimler artırılarak liderlerin Kalite Yönetim sisteminin gereklerinin yerine getirilmesine yönelik faaliyetlerde daha katılımcı ve yönlendirici olmaları mümkün kılınmalıdır.

- Öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetlerini etkileyen en önemli faktör “okul ve görev tatmini” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler en önemli olarak bu faktörü vurgulamaktadırlar. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda “okul ve görev tatmini”ne yer verilebilir.

-Okullarda var olan klasik yönetim anlayışını değiştirmek ve TKY anlayışını benimsetmek uzun zaman alabilir. Bu süreçte öğretmenlerin değişime olan inancı azalabilir. Bunun olmaması için okul yöneticileri okulun amaçları doğrultusunda katılımcı yönetimi izlemesi, öğretmenlerin bu süreci benimsemeleri sağlamalıdır.

-Milli Eğitim Bakanlığınca MLO okul uygulaması zamanla bütün diğer okullara yaygınlaştırılarak eğitimde kalite sorununun çözümüne katkı yapılmalıdır.

-Toplam Kalite Yönetiminin bir liderlik sorunu olduğu asla unutulmamalı ve bu kavramın uygulanacağı kurum ya da okullarda başarının doğrudan liderlerin tutum ve davranışlarına bağlı olduğu gerçeği herkesçe bilinmelidir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. (2000).**Etkili Öğrenme ve Öğretme.** (3.Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**, No:159 , [29-39].
- Altınbaş, M. H. (2000). Kaliteden Elite giden Yol. **Önce Kalite Dergisi**, Kalder Yayınları Sayı:38, [24-26], İstanbul:Kalder Yayınları.
- Armağan, İ. (1983). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Cilt:2. İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları. Yayın No:16/b
- Aydın, A. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Yönetim Sorunları ve Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayın No:289, Ankara: TODAİE Yayınları
- Aydın, M. (1991). **Eğitim Yönetimi.** (3.Baskı). Ankara:Hatiboğlu Yayınları.
- Babacan, D. (1999). **Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları ve Günü,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Baker, E. M. (1996). **Kalite İçin İnsan Kaynakları Yönetimi**, Çev. A. Naci Uğur, Ankara: Kosgeb Yayınları, Yayın No:8
- Bayrak, C., Agaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [23-37]
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı 13. (Kış 1998).

- Ceylan, M. (1998). Yeni Kurulan Yükseköğretim Kurumlarında Kurum Kültürü. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [49-54]
- Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. (2. baskı).Ankara: Pegem Yayınları
- Çermik, H., Erciyeş, G., Güllaç, E.T., Güvendi, M., Mısırlı, A.M., Pala, A., Yaka, A., Yılman, M. (Ed). (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara:Nobel Yayın.
- Çetin, K ve Gülseren, H.Ö. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160. (Güz 2003).
- Çubukçu, Z., Döndar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:157, [226-236]
- Demir, K. (2000). Vizyon Geliştirme Tutum Ölçeği, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara: Cilt:33, Sayı:1-2.
- Demirel, Ö. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar. **Yeni Türkiye. 2:7**
- Demirel, Ö. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara:Useme Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). **Eğitimde Program Geliştirme**. (4. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Doğan, Ö.İ., Tütüncü, Ö.(2003). Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında ISO 9001:2000 ve Bilgisayar Destekli Bir Uygulama. İzmir: D.E.Ü. Rektörlük Matbaası.
- Dönmezer, İ. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (5. Basım). İzmir:Ege üniversitesi Basımevi.
- Ede, İ. (2003). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Yüksek Lisans Projesi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Ensari, H. (1993). **Eğitim Yönetimi ve Liderlik** , Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Erden, M. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Pegem Personel Eğitim Merkezi. Yayın No:6.
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine bir İnceleme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [79-97]
- Esen, A. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi Eğitimi**. Beksa A.Ş.: İzmit.
- Fındıklı, R. (1999). Kaliteli Bir gÜvenlik Hizmetinin Gereği Olarak Polis Eğitimi. **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayın No:289, [477-489]. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gayna, M.F. (1996). **Kalite Geliştirme**, Çev. A. Naci Uğur, Ankara: Kosgeb Yayınları, Yayın No:36.
- Gök, F., Okçabol R. (1998). **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**, Eğitim Sen Yayınları
- Gökaslan, S. (2000). Performans Değerlendirmesinin Toplam Kalite Yönetimindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- Gökdemir, A. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin Çalışanların Katılımı Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Üretim Yönetimi ve Endüstri İşletmeciliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Gürgen, H. (1997). **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, İstanbul: Der Yayınları, Yayın No:221
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [11-21]
- Hoşgörür, V., DüNDAR, H. (2003). İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından M.E.B. Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:159, [85-97]

- İshikawa, K. (1995). **Toplam Kalite Kontrol**, Çev. Semih Ordaş, Nedret Yayla, İstanbul: Kalder Yayınları, No:7
- Juran, J.M., Godfrey, A.B. (1999). **Juran's Quality Handbook**. New York: A Division of The McGraw-Hill Companies.
- Kalder, (1997). **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul. Kalder Yayınları
- Kalder, (2002). **Eğitim Kurumları için Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme**. İstanbul: Kalder Yayınları Yayın No:32.
- Kalder, (2003). **ISO 9000:2000 Kalite Yönetim Sistemi Semineri Notları**. 8-10 Eylül 2004. İstanbul.
- Kantarıcı, H. (1998). EFQM ve İş Mükemmelliği Anlayışı. Winner's Konferans Notları. 15 Mayıs 1998. İstanbul.
- Karaağaçlı, M. (1999). Toplam kalite Yönetimi Yönüyle Mesleki Teknik Eğitim Süreçlerinin Durumu. **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayın No:289, Ankara: TODAİE Yayınları
- Karagöz, G. K. (2002). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapılandırılmasında Hizmet İçi Eğitim. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Programı, İzmir.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (4.Basım). Ankara.
- Kavrakoğlu, İ. (1997). **Değişim ve Yaratıcılık**. İstanbul:Kalder Yayınları.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**. Ankara:Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1991). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara.

- Kemal, A. (2002). İşletmelerdeki Örgüt Kültürünün, Toplam Kalite Yönetimine Yatkınılığı Açısından Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı, İzmir.
- Kişnişçi, A. (2004). Geleceği Şekillendirmek. **Önce Kalite Dergisi**, Sayı 84, [48] İstanbul
- Koç, N. (2000). İnsan Kaynaklarını Değerlendirme ve Personel Seçiminde Psikolojik Testler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:33, Sayı:1-2. Ankara.
- Kosova, A. (2004). Kalite Zirvesi'nde Gelecek Şekillenecek. **Önce Kalite Dergisi**, Sayı 85, [41] İstanbul
- Köksal,G. (1998). Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. **2.Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması Ödül Kazanan Makaleler (1997 yılı)**. (Mayıs 1998) , [53-64]
- Kutluğ, B. (1955). **Okul İdaresi ve Öğretmen**. İstanbul:Maarif Basımevi.
- Murgatroyd, S., Morgan, C. (1994). A model for TQM in the School. **Total Quality Management and The School**. (twice published). USA.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:157, [89-94]. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D.A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Özden, Y. (1998). Yeni Kurulan Üniversitelerde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [39-47]
- Özgener, Ş. (1996). Gelişmekte Olan Ülkelerde İşgörenin Güdülenmesi ve Toplam Kalite Yönetiminin İşgörenin Güdülenmesine Katkıları. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. İşletme Anabilim Dalı, İzmir.

- Özmen, F. (1998). Örgütlerde Vitamin Eksikliği:Yükseköğretim Kurumlarında Şikayet Memurluğu Bulundurmanın Önemi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:13, [107-114]
- Rıza, E.T. (1995). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**. İzmir: Göksu Ofset.
- Rodgers, G.C. (1998). Teacher Perceptions of Total Quality Management Practices in Elementary Schools. Graduate College.
- Sanders, D.A., Sanders, J.A., Johnson, R.H., Scott, C.F.(Editör) (1994). **ISO 9000 Nedir? Niçin? Nasıl?**. Çev. Gönül Yenersoy.İstanbul:Rota Yayınları.
- Saracaloğlu, A.S. (1992). **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Yayın No: 65.
- Schaffer, J. (2000). **Total Quality Management: An Academic Cultural Initiative**. The Degree Doctor of Philosophy. Indiana University.
- Senge, M.P. (1997). **Beşinci Disiplin**, Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, Ankara:Yapı ve Kredi Yayınları.
- Shaw, H. (1995). **Total Quality Management in Education**. Cambridge.
- Sönmez, V. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. (6.Basım). Ankara: Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayın No:12
- Şişman, M. (1999). Toplam Kalite Yönetiminin Okula Uygulanması. **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayın No:289, Ankara: TODAİE Yayınları
- Taptık, Y. Ve Keleş, Ö. (1998). **Kalite Savaşı**. İstanbul:Kalder Yayınları. No:22
- Tezcan, M. (1988). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Bilim Yayınları
- Turgut, İ. (2002). **Eğitim ve Etik**, İzmir
- Turgut, M.F. (1990). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 7. Baskı, Ankara.

- Turvey, R. D. (1999). The Effects of Leadership Style on Total Quality Management Implementation. University of Missouri-Rolla.The Degree Doctor of Philosophy.
- Türk Standartları Enstitüsü.(2001).**TS EN ISO 9000**. Ankara:Türk Standartları Enstitüsü
- Türkyılmaz, A. Ve Özkan, C. (2005). Ulusal Müşteri Memnuniyet İndeksleri. **Önce Kalite Dergisi**. Sayı 87. (Ocak 2005).
- Tüsiad ve Kalder, (2003). Ulusal Kalite Ödülü Bilgilendirme Kitabı. İstanbul:2003.
- Tütüncü, Ö. (2001). **Yiyecek İçecek İşletmelerinde Müşteri Tatminin Ölçülmesi**. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Uğur, N. (1995). **Sorun Çözme**, Ankara: Kosgeb Yayınları, Yayın No:5
- Uluğ, F. (1999). Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi. **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayın No:289, Ankara: TODAİE Yayınları
- Uluğ, R. (1994). Kalite Kontrol Çemberlerinin (QCC) Katılımcıların Performansları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Valf, S. (1997). **TÜSİAD-Kalder İş Mükemmelliği Modeli Eğitimi Vaka Çalışması Puan Kitabı**, İstanbul
- Vavra, G.T.(1999). **Müşteri Tatmini Ölçümlerinizi Geliştirmenin Yolları**. Çev. Günhan Günay. İstanbul: Kalder Yayınları Yayın No:28
- Yahyagil, M.Y. (1998). Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. **2.Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması Ödül Kazanan Makaleler (1997 yılı)**. (Mayıs 1998) , [39-51]
- Yanar, Z. (2002). Toplam Kalite Yönetimi ve Bergamada'ki Liselerde Uygulanması. Yüksek Lisans Dönem Projesi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Yıldırım, İ. (2001). Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri. **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22 Kasım 2000)**, Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Yıldırım, R. (1998). **Öğrenmeyi Öğrenmek**, İstanbul:Sistem Yayıncılık, Yayın No:147
- Yılman, M. (1994). **Eğitim Bilimine Giriş**. (2. Baskı). İzmir:Reform Matbaası
- Yılman, M. (1995). **Demokrasimizin Kültürel Temelleri**. İzmir:
- Yılman, M. (1999). **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**. İzmir.
- Yiğit, B., Bayraktar, M. (2003). Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158, [50-62]
- Yücel, F. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi Seminer Notları**, İstanbul: Kalder Yayınları, Yayın No:5
- Yüksel, S. (1998). Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:13. (Kış 1998).

#### İNTERNET KAYNAKÇASI

- A.Ö.F. (2004). Sosyal Psikoloji. <http://www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1024/unite12.pdf> (14.11.2006).
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki Yeterliliğin Yeri ve Önemi. [yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbaba.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbaba.htm) (26.10.2006).
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Sayı 51. (Mayıs 2004). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi51/atasoy.htm> (26.10.2006).

- Başer, N., Yavuz, G. (2003). Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine yönelik Tutumları. <http://www.matder.org.tr/bilim/oamdyt.asp?ID=11> (26.10.2006)
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. [www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004\\_2/99-114.pdf](http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/99-114.pdf) (14.11.2006)
- Çetin, K. (2002). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kcetin.htm> - 48k (12.10.2006).
- Demirkaynak, E. (2005). Müfredat Laboratuvar Okulları. Ankara Ün.:Eğ. Bil.Ens. <http://mimas.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/reform/reform05/edemirkaynak.doc> (14.11.2006)
- EARGED. (2006). Planlı Okul Gelişim Modeli. <http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/egitimigelis/egitimigelis.htm>
- Gök, F. (2003). Hizmet Öncesi ve hizmet İçi Öğretmen. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları. (Eylül 2003). <http://www.egitimsen.org.tr/belgeler/ogretmenyetistirme.doc> (26.10.2006).
- Günçer, B. (2004). Öğretmen Eğitiminde Kalite. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_egitiminde\\_kalite.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm) (07.11.2006).
- Kavcar, C. (2005). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Sempozyumu. (23-25 Haziran 2005). [http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg\\_yoo\\_d/bildiriler/cahit\\_kavcar.doc](http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc) (26.10.2006).
- Kirişçi, A. (2005). Eğitimde Toplam Kalite Üzerine. <http://www.siteky.com/frameset/ky/ tkymain28.html> (11.10.2005).

- Langdon, C.A. (2000). The Fidth Phi Delta Kapa Poll Of teachers' Attitudes Toward The Public Schools. <http://www.pdkintl.org/kappan/klan9904.htm> (19.10.2006).
- MEB, (2001). 2001 Yılı Başıında MEB. [www.meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1.htm](http://www.meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1.htm) - 81k (19.10.2006).
- MEB, (2002). <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/10.htm> (19.10.2006).
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. <http://www.canaktan.org/politika/kamuda-kalite/ozdemir.pdf>
- Sarı, D. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi19/sari.htm> >, (son ulaşım:14 Mayıs 2004)
- Sayar, B.(2006). Bilişsel Çelişki Kuramı <http://birkok.net/mod/forum/discuss.php?d=880> (04.11.2006)
- Shantz, D. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı? Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı?. Çev.:Erten Gökçe ve Canan Demirhan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 2, 187-195. [www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/yeni.html](http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/yeni.html) (10.09.2006).
- Tandoğan, M. (2006). Öğretmen ve Teknoloji. [www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite02.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite02.pdf) (26.10.2006).
- TUSİAD, (1998). Toplam Klaite Yönetimine İlişkin Temel Bilgiler. <http://www.tusiad.org/turkish/rapor/siad2kalite/html/sec3.html> - 38k (26.10.2006).

- Tümerdem, R., Tural, S., Tural, B. (2004). Kimya Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kimya Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Saptanması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) ISSN:1304-0278 Ekim 2004 C.3 S. 10 (48-53) (11.10.2006).
- TÜSSİDE (MEB-TUBİTAK Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü) (2004).<http://www.tusside.gov.tr/ozdegerlendirme.asp> (19.10.2006).
- Tütüncü, Ö. (2000). Kar Amacı Gütmeyen Yiyecek İçecek İşletmelerinde İş Doyumunun Analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:2. Sayı:3 [www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/tutuncu.html](http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/tutuncu.html) (07.04.2006).
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:5 Sayı:7 Dönem:Bahar. (19.10.2006).
- Yılmaz, E. (2006). Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan Merkezli Kütüphanecilik. Ünak'06 "Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi" 12-14 Ekim 2006. <http://www.unak.org.tr/unak06/index.html> (14.11.2006).

**EKLER**

**Ek 1:** Toplam Kalite Yönetimi Tutum Ölçeği

**Ek 2:** İzin Dilekçesi

**Ek 3:** Valilik Oluru

## Ek-1

**TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ  
TUTUM ÖLÇEĞİ**

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalında doktora düzeyinde yapmakta olduğumuz "Toplam Kalite Yönetimi Yöntünden Müfredat Laboratuar Okulları ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri ile Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" konulu tez de kullanılmak üzere aşağıdaki ölçek geliştirilmiştir.

Ölçekle elde edilecek bilgiler ve bulgular araştırma amacı dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Ölçeğimizde 50 adet soru bulunmaktadır. Her bir ifadeye katılma dereceleri

**Tamamen Katılıyorum**

**Katılıyorum**

**Kısmen Katılıyorum**

**Katılmıyorum**

**Hiç Katılmıyorum** olarak belirtilmiştir.

Her bir ifadenin size uygunluk derecesini belirtiniz. Ölçeğimize vereceğiniz samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Hafize Selda ERDİNÇ  
Araştırmacı

**KİŞİSEL BİLGİLER**

A.Cinsiyetiniz	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>	
B.Öğrenim durumunuz	Üniversite <input type="checkbox"/>	Lisans Üstü <input type="checkbox"/>	
C. Branşınız, bilim dalınız	Türk Dili ve Edebiyatı-Türkçe <input type="checkbox"/>	Sosyal Bilgiler <input type="checkbox"/>	Güzel Sanatlar <input type="checkbox"/>
	Yabancı dil <input type="checkbox"/>	Fen-Matematik <input type="checkbox"/>	Başka <input type="checkbox"/>
D.Okuldaki çalışma durumunuz	Müdür <input type="checkbox"/>	Öğretmen <input type="checkbox"/>	Müdür yardımcısı <input type="checkbox"/>
E.Okuldaki çalışma süreniz	1-10 yıl <input type="checkbox"/>	11-20 yıl <input type="checkbox"/>	21 yıl ve sonrası <input type="checkbox"/>
F. Herhangi bir sendikaya üyeliğiniz	Var <input type="checkbox"/>	Yok <input type="checkbox"/>	
G. Yapmakta olduğunuz görevinizle ilgili (varsa) almış olduğunuz özel belge veya sertifikanız	Var <input type="checkbox"/>	Yok <input type="checkbox"/>	
H. Bugüne kadar göreviniz ilgili aldığınız kurs, seminer ve konferans	Var <input type="checkbox"/>	Yok <input type="checkbox"/>	
I. Bilgisayar kullanımı konusundaki bilgi düzeyiniz	Yeterli <input type="checkbox"/>	Orta <input type="checkbox"/>	Yetersiz <input type="checkbox"/>
J. Bildiğiniz yabancı dil	İngilizce <input type="checkbox"/>	Fransızca <input type="checkbox"/>	Almanca <input type="checkbox"/>
K. Yabancı dil seviyeniz	Yeterli <input type="checkbox"/>	Orta <input type="checkbox"/>	Yetersiz <input type="checkbox"/>
L. Bildiğiniz yabancı dili göreviniz sırasında kullanma oranınız	Yüksek <input type="checkbox"/>	Orta <input type="checkbox"/>	Çok Az <input type="checkbox"/>

U.  
uygulama  
Prof. Dr. İ. H. Akalın

Uygulama  
Dr. Dr. Zeynep Kültürü

	ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Okulum farklı bakış açılarının değerlendirildiği ve teşvik edildiği bir ortama sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Bu okulda terfiler kişilerin performansından çok, önemli kişilerle olan ilişkilerine bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okulda bana yükselme olanağı sağlanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Başka bir okulda çalışmayı kesinlikle düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Bu okulda çalışanların huzurunu kaçırarak davranışlar sergilenmemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Okulumuz müşterilerin (öğrenci, veliler, sosyal kurumlar, vb.) beklentilerini zamanında karşılamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Geliştirilen eğitim programları ile ilgili bilgilendiriliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Eğitim ihtiyacım belirlenirken, benim görüşlerim dikkate alınmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Katkılarıma okulum tarafından değer verilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okulumuzun sorunlarının çözülmesinde ekip çalışmaları etkili olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Kişisel ve mesleki gelişimim için uygun eğitimlere katılmam okul müdürüm tarafından teşvik edilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Okul idaresi gerektiğinde öğretmenleri yapıcı olarak eleştirir.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	İyi bir iş başardığımda çalışmalarım takdir edilir.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Okulumuzda öğretmenlerin fikir ve düşüncelerinin alınması için yeterli gayret gösterilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Bir bütün olarak değerlendirdiğimde okulumdan memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Okulda sosyal ve sportif faaliyetlere yeterince yer verilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Diğer okullarla karşılaştırıldığında bu okulun durumunu daha iyi buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Üstüm sorunlarımla ilgilenir ve çözümlenmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Üstümün tepki göstereceğinden korkarak şikayette bulunmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Okuldaki yenilik ve değişikliklerden anında haber almaktayım.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Beni etkileyecek kararlarda ne düşündüğüme önem verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Müşterilerimizin beklentilerinin neler olduğunu biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Okuldaki görevimden tatmin olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Okulumuzda görev, yetki ve sorumluluklarım belirlenmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )


	ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
25.	Bu okulda çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Ünvanım yaptığım işime uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Okulda çalışan sağlığı ve iş güvenliği üzerinde önemle durulmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Bu okulda çalışanların fikir ve düşüncelerinin alınması için yeterli özen gösterilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Okulda çevre sağlığına yönelik çalışmalara yer verilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Çalışma ortamım ışıklandırma, ses, temizlik ve benzeri koşullar açısından yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Bana bu okulun önemli bir üyesi gibi davranılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Bu okuldan emekli olmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Okul idaresi ve öğretmenler tarafından müşteri ihtiyaçları bilinmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Okul müdürümüz tarafından okulumuzun amaç ve hedefleri bize anlatılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Okulumuzda planlı olarak iyileştirme faaliyetleri yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Öğretmenler tarafından ekip çalışmaları benimsenmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
37.	Okulum tarafından müşteri beklentileri tümüyle karşılanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Okulumuzda işler daima ekip halinde tasarlanıp yürütülmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Okulumuzun amaçları doğrultusunda üstüme düşen görevleri yapmaktan mutluluk duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Üstüm önerilerimle ilgilenir ve bana düşüncesini bildirir.	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Müşterilerimizin beklentilerinin karşılanma düzeyi ile ilgili sonuçları alabilmekteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Okulumuzdaki iletişim kopukluğu sorunların çözülmesini engellemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	Okulumuzda görevimi yapabilmem için gerekli ekipmana sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	Okulum tarafından müşteri memnuniyetine öncelik verildiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	Okul idaresinin özel sorunlarımla ilgileneceğini bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
46.	Sorunların çözülmesi için okulumuzda işbirliği yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
47.	Okulumla ilgili konuşmaktan mutluluk duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
48.	Dersleri işlerken teknolojiden yararlanabilmekteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
49.	Vizyonumuzu gerçekleştirecek etkinliklerde rol alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Yapmak istediğim etkinliklerde okul idaresi tarafından bana destek sağlanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek-2

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Danışmanı bulunduğum H.Selda Erdiñ'in , doktora tezi ile ilgili araştırmaları gerçekleştirebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı MİLO okullarında çalışmalarını sürdürmesi gerekmektedir.

Bu nedenle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izin ve okul isimlerinin istenmesi için gerekli işlemin yapılmasını bilgilerinize arz ederim.10.05.2004

  
Prof. Dr. Mustafa YILMAN  
Danışman

*El: 1 adet adet form*

Ek-3

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

2.8

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1  
KONU: H.Selda Erdinç

22 798

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne)

İLGİ: a) 31.05.2004 tarih ve 1547 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamı'nın 23.06.2004 tarih ve 22420 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi H.Selda Erdinç'in Müdürlüğümüze bağlı Müfredat Laboratuvar Okullarında anket yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu anketin, ekli liste isimleri belirtilen MLO kapsamındaki okullarda uygulanması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Bahattin DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:1- Valilik oluru (1 adet)  
2- Liste (1 adet)

1307.2004  
1862

İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/  
KONU: Anket çalışması

22620

23 HAZİRAN 2004

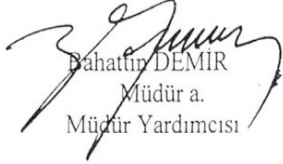
VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 31.05 2004 tarih ve 1547 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, H.Selda Erdinç'in "Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan ve Uygulanmayan Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri ve Nitelikleri ile Bunların İşyerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" konulu doktora tezi çalışmasıyla ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Müfredat Laboratuvar okullarında (MLO) anket yapmak istediği belirtilmekte olup, anket soruları yazımız ekinde sunulmuştur.

Söz konusu anketin ekli listede isimleri belirtilen MLO kapsamındaki okullarda yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

  
Bahadır DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../06/2004

M. Fahri AYKIRI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek: 1- Yazı (1 adet)  
2- Anket soruları (3 sayfa)  
3- Liste (1 adet)

**ANKET YAPILACAK MÜFREDAT LABARATUVAR OKULLARI:**

Konak Mehmetçik İ.Ö.O  
 Konak Salih İşgören İ.Ö.O  
 Konak Kemal Reis İ.Ö.O  
 Konak Zafer İ.Ö.O  
 Konak Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O  
 Konak Cemil Midilli İ.Ö.O  
 Konak Dokuz Eylül İ.Ö.O  
 Konak Gazi İ.Ö.O  
 Konak Ziya Gökalp İ.Ö.O  
 Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı İ.Ö.O  
 Konak Güzelyalı İ.Ö.O  
 Karşıyaka Şehit Cesur İ.Ö.O  
 Karşıyaka İ.Ö.O  
 Bornova Malazgirt İ.Ö.O  
 Bornova Özkanlar İ.Ö.O  
 Bornova Vedide Baha Pars İ.Ö.O

Konak Hürriyet Lisesi  
 Balçova Lisesi  
 Bornova Suphi Koyuncuoğlu Lisesi  
 Buca Lisesi  
 Güzelbahçe 60. Yıl Anadolu Lisesi