

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının  
Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi  
(İstanbul Örneği)**

**Cemil KESKİN**

Danışman: Doç. Dr. Münevver ÇETİN .....

Üye: Yard. Doç. Dr. A. Şükrü ÖZDEMİR.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Levent DENİZ.....

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSTANBUL 2005**

## ÖZET

Ülkemizin istenen kalkınma düzeyine ulaşabilmesi, çağdaş gelişmeyi yakalayabilmesiyle, Türkiye Milli Eğitim sisteminin gelişmişlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Türkiye Milli Eğitim sisteminin her düzeydeki örgütlerinin kendilerinden beklenen işlevlerini layıkıyla yapabilmeleri için , çağdaş bir anlayışla örgütlenmeleri ve çağdaş bir anlayışla yönetilmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda Toplam Kalite yönetimi adı altında örgütsel yapıyı şekillendirme ve standart belge ve sistem kurallar koymanın verimliliği tek başına arttıramayacağı bunun için inanmış ve adanmış çalışanlara sahip olmanın gerektiği de anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasının, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca demografik özelliklerin Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyini değerlendirme biçimini ve yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma; okullarda yönetimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin artmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanması açısından önemlidir.

Bu araştırma Müfredat Laboratuvar Okullarında, Normal ilköğretim Okullarında, Özel ilköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin TKY ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanlarla örgütsel adanmışlık ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanları karşılaştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden "karşılaştırma" türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili içindeki random yöntemle belirlenen MLO,RESMİ ve araştırmaya katılmayı kabul eden ÖZEL ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Toplam 673 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada çalışanın görev , yaş, mezun olduğu okul , okulunda çalıştığı süre, meslekte çalıştığı süre bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu", uygulama yapılan okulları Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyini belirlemek için geçerlilik güvenirlik analizi de yapılan "Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği", yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek üzere "Yönetici Ve Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırma verileri bilgisayarda "SPSS for Windows ver:12.0" programında çözümlenmiş, manidarlık .05 düzeyinde alınmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Demografik özellikler yönetici ve öğretmenlerin okulda Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyini değerlendirme biçimi ve örgütsel adanmışlık düzeyini etkilemektedir.

2. ÖZEL ilköğretim okulları Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyi(yönetim kalitesi) Müfredat Laboratuvar Okulları ve RESMİ ilköğretim okullarına göre daha yüksektir. Müfredat Laboratuvar Okulları ve RESMİ ilköğretim okullarının Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyi(yönetim kalitesi) arasında bir farklılık yoktur.

3. ÖZEL ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi Müfredat Laboratuvar Okulları ve RESMİ ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenleriyle göre daha yüksektir. Müfredat Laboratuvar Okulları ve RESMİ ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi arasında bir farklılık yoktur.

4. Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Adanmışlık arasında tüm alt boyutlarda ve tüm okullarda çok güçlü bir ilişki vardır.

Araştırma sonuçlarına göre ülkemizde genel olarak eğitim yönetimi ve sorunu yaşanmaktadır. Sorunların yönetici ve öğretmenlerce biliniyor ve ifade edilebiliyor olması önemli bir aşamadır.Ülkemizin eğitim örgütleri, yönetici ve öğretmenleri sorunları bilmekte ve çözüm için üst yönetimlerin liderliğini beklemektedir.

Okullarımızda Toplam Kalite Yönetimi gerekli alt yapı hazırlıkları tamamlanarak uygulanmalıdır.Araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulandığında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yükseltilebilecek ve okullarda beklenen verimlilik sağlanabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Okulu, Yönetici ve Öğretmenler, Toplam Kalite Yönetimi, Örgütsel Adanmışlık

## ABSTRACT

There is a close relation between development level of Turkish National Education system and our country's ability to attain to desired progress level and catching the contemporary development. Organizations in each level of Turkish National Education system are required to be organized and managed by a contemporary mentality in order to properly do the functions expected from them.

It is understood by studied researches that forming organizational structure under name of Total Quality Management and putting standard documents and system rules cannot increase the efficiency solely, thus acquiring beloved and dedicated employees is also a must.

The purpose of this research is to put forth the effect of application of Total Quality Management at primary schools to the organizational dedication level of directors and teachers. In addition, it is studied to determine whether the demographic properties differentiate the evaluation style of application level of Total Quality Management and Organizational Dedication level of directors and teachers or not.

This study is significant in terms of eliminating the problems arisen from management at schools and contributing Turkish National Education System to achieve its goals by increasing the organizational dedication level of directors and teachers.

This research is done by comparing points taken from responses of teachers work at Curriculum Laboratory Schools, Normal Primary Schools and Private Primary Schools to the Total Quality Management scale and points taken from responses of the mentioned teachers to organizational dedication scale, and it is in the "comparison" kind of relational scanning models and in a descriptive attribute.

Teachers working at primary schools in Istanbul constitute the environment of the research.

And the sample of the research is constituted by the directors and teachers working at Curriculum Laboratory School and Official Schools determined by random method in Istanbul and Private primary schools that accepted to participate in this research. Totally 673 questionnaires are taken into evaluation.

In the research, "Personal Information Form" including the information on duty, age, graduated university of the employee, his/her period of working in that school and period of working in that profession; "Scale of Total Quality Management in Education Organizations" of which validity reliability analysis is also done in order to determine the level of application of Total Quality Management in the applied schools; "Scale of Organizational Dedication at Directors and Teachers" to determine the organizational dedication level of directors and teachers are applied.

Research data are analyzed in "SPSS for Windows ver: 12.0" program on computer, the significance is tested in .05 level and the other significance levels are also defined.

Following findings are achieved from the research:

1. Demographic properties affect the evaluation style of directors and teachers' application level of Total Quality Management at school and their organizational dedication level.

2. Application level of Total Quality Management (management quality) is higher at PRIVATE primary schools than Curriculum Laboratory Schools and OFFICIAL primary schools. There is no difference in Total Quality Management application level (management quality) of Curriculum Laboratory Schools and OFFICIAL primary schools.

3. Organizational dedication level of directors and teachers of PRIVATE primary schools is higher than the directors and teachers of Curriculum Laboratory Schools and OFFICIAL primary schools. There is no difference in organizational dedication level of directors and teachers of Curriculum Laboratory Schools and OFFICIAL primary schools.

4. There is a strong relation between Total Quality Management and Organizational Dedication in all sub dimensions and all schools.

According to the research results, there is a general education management problem in our country. Problems being known and expressed by directors and teachers is an important stage. Education organizations, directors and teachers of our country know the problems and expect the leadership of executive managers for solution.

Total Quality Management should be applied at our schools by completing required infrastructure preparations. Organizational dedication levels of directors and teachers can be increased and efficiency expected at schools can be provided by applying Total Quality Management at primary schools as put forth by research results.

**Key words:** Private primary school, directors and teachers, Total Quality Management, Organizational Dedication

## İÇİNDEKİLER

Özet.....	I
Abstract.....	III
İçindekiler.....	IV
Tablolar Listesi.....	VII
Şekiller Listesi.....	XIV
Kısaltmalar.....	XV
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem .....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	7
1.4.Sayıtlar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar.....	8
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ.....</b>	<b>10</b>
2.1.1.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	13
2.1.1.1.Müşteri Odaklılık.....	15
2.1.1.2.Sürekli İyileştirme.....	16
2.1.1.3.Takım Çalışması.....	19
2.1.1.3.1.Etkili Takımların Özellikleri.....	21
2.1.1.4.Kalite Çemberleri.....	22
2.1.1.5.Sürekli Öğrenme.....	25
2.1.1.6.Yönetim Anlayışı ve Güven.....	27
2.1.1.6.1.T.K.Y. Uygulamalarında Yönetimin Sorumlulukları.....	28
2.1.1.6.2.Yöneticilerin Etkili Olmasını Sağlayan İkeler.....	28
2.1.1.7 Tam Katılım.....	29
2.1.1.7.1.Katılımcı Karar Verme Ve Yararları.....	29
2.1.1.7.2.Okul Ortamında KKV'nin Uygulanması.....	31
2.1.1.8.Kıyaslama.....	32
2.1.2.Eğitimde T.K.Y. Felsefesi ile İlgili Kavramlar .....	32
2.1.2.1.Misyon.....	32
2.1.2.2.Amaçlar .....	33
2.1.2.3.Değerler .....	34
2.1.2.4.Vizyon.....	35
2.1.2.5.Politika ve Strateji.....	37
2.1.2.5.1. T.K.Y. de Stratejik Planlama.....	37
2.1.3. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması.....	38
2.1.3.1 Okul Gelişimi Yönetim Ekibi.....	41
2.1.3.2.Kalite Geliştirme Ekibi Ve Görevleri.....	42
2.1.3.2.1.Kalite Geliştirme Ekiplerinin Eğitimi.....	43
2.1.3.3.Okulda Problem Çözme Araçları.....	43
2.1.3.3.1.Beyin Fırtınası.....	44
2.1.3.3.2.Çoklu Oylama.....	45
2.1.3.3.3.Akış Şeması.....	45
2.1.3.3.4.Sebep-Sonuç Diyagramı (Balık Kılıcı) Diyagramı.....	46
2.1.3.3.5.Yoklama Kağıtları (Check Sheets).....	47
2.1.3.3.6.Histogram.....	47
2.1.3.3.7.Pareto Şeması.....	49
2.1.3.3.8.İlişki Diyagramı.....	50
2.1.3.3.9.Ağaç Diyagramı.....	51



2.1.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Aşamaları.....	53
2.1.4.1. Hazırlık.....	53
2.1.4.2. Uygulama.....	57
2.1.4.3. Değerlendirme Ve Uygulamaların Sürekliliği .....	61
2.1.5. TKY 'de Okul Değerlendirme.....	63
2.1.5.1. Swot Analizi.....	63
2.1.5.2. Öz Değerlendirme.....	64
2.1.5.3. Süreç Değerlendirme.....	65
2.1.6. Okulda Toplam Kalite Yönetiminin Etkileri.....	66
2.1.6.1. Toplam Kalite Yönetiminin Öğretmen Üzerinde Etkileri.....	66
2.1.6.2. Toplam Kalite Yönetiminin Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	67
2.1.6.3. Toplam Kalite Yönetiminin Okul Üzerindeki Etkileri .....	68
2.1.7. Okulda TKY' ye İlişkin Uygulama Örnekleri.....	68
2.2. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK .....	70
2.2.1. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	72
2.2.1.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi.....	72
2.2.1.2. İlimli Adanmışlık Düzeyi .....	72
2.2.1.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi.....	73
2.2.2. Örgütsel Adanmışlık Etmenleri.....	73
2.2.3. Örgütsel Adanmışlık Boyutları.....	77
2.2.3.1. Okula Adanma.....	77
2.2.3.2. Öğretim İşlerine Adanma.....	78
2.2.3.3. Mesleğe Adanma.....	80
2.2.3.4. Çalışma Gurubuna Adanma.....	81
2.2.4. Örgütsel Sağlık.....	81
2.2.5. Örgütsel İklim.....	83
2.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı'na Etki Eden İş Yaşantıları.....	84
2.2.6.1. İş tasarruflarının Özellikleri.....	85
2.2.6.2. Özerklik.....	85
2.2.6.3. Dönüt.....	86
2.2.6.4. İşbirliği.....	87
2.2.6.5. Kaynaklar.....	87
2.2.6.6. Karara Katılma.....	88
2.2.7. Örgütsel Adanmışlık Geliştirme Araçları.....	89
2.2.8. Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık Geliştirme Araçları.....	91
<b>BÖLÜM 3</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>86</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	96
3.2. Evren ve Örneklem.....	96
3.3. Verilerin Toplanması.....	98
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	97
3.3.2. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Ölçeği.....	97
3.3.2.1. TKY Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlilik Analizleri .....	97
3.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği.....	104
3.4. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması.....	104
<b>BÖLÜM 4</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>105</b>
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	106
4.2. Grubun Yapısına İlişkin Betimsel Değerler.....	108
4.3. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler.....	110
4.3.1. TKY Ölçeği Puanlarının Analizleri.....	110
4.3.1.1. Görev Türü Değişkenine Göre.....	111
4.3.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre.....	113
4.3.1.3. Yaş Değişkenine Göre.....	114
4.3.1.4. Mezum Olduğu Okul Değişkenine Göre .....	117

4.3.1.5.Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre.....	121
4.3.1.6.Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre.....	122
4.3.2.Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Analizleri.....	126
4.3.2.1.Görev Türü Değişkenine Göre.....	126
4.3.2.2.Cinsiyet Değişkenine Göre .....	129
4.3.2.3.Yaş Değişkenine Göre .....	131
4.3.2.4.Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre .....	136
4.3.2.5.Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre .....	140
4.3.2.6. Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre .....	142
4.4. TKY Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	147
4.4.1.Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu.....	147
4.4.2.Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu.....	148
4.4.3.Politika ve Strateji Alt Boyutu.....	149
4.4.4.TKY Toplam Puanları.....	150
4.5. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	151
4.5.1.Okula Adanma Alt Boyutu.....	152
4.5.2.Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu .....	153
4.5.3.Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu .....	154
4.5.4.Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu.....	155
4.5.5.Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanları.....	155
4.6.TKY Ölçeği Puanları ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....	157
4.6.1.Müfredat Laboratuvar Okulları.....	157
4.6.2.Resmi Okullar .....	158
4.6.3.Özel Okullar.....	158
4.6.4.Genel Grup .....	159
4.7.TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	160
<b>BÖLÜM 5</b>	
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>161</b>
5.1.Sonuçlar-Tartışma.....	161
5.2.Öneriler.....	170
<b>EKLER.....</b>	<b>172</b>
Ek 1.Enstitü İzin Dilekçesi.....	172
Ek 2:M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı.....	173
Ek 3:İstanbul Valiliği Uygulama Oluru.....	174
Ek 2.İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	175
Ek 3.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği.....	176
Ek 4.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	177
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>178</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.1.</b> Okulda Toplam Kalite Yönetimi.....	15
<b>Tablo 2.1.2.</b> PUKÖ Döngüsü.....	44
<b>Tablo 2.1.3.</b> Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu SWOT (GZTF) Analizi.....	64
<b>Tablo 2.1.4.</b> Toplam Kalite Yönetiminin Sınıftaki Görüntüsü.....	67
<b>Tablo 3.1.</b> Analize Giren Maddelerin N, $\bar{x}$ , ss Değerleri.....	97
<b>Tablo 3.2.</b> Madde-Toplam Madde Kalan Analizleri.....	98
<b>Tablo 3.3.</b> Güvenirlilik (İç Tutarlık) Katsayıları.....	100
<b>Tablo 3.4.</b> Açıklanan Toplam Varyanslar.....	101
<b>Tablo 3.5.</b> Rotated Component Matrix(a).....	102
<b>Tablo 3.6.</b> TKY Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlilik (İç Tutarlık) Katsayıları.....	103
<b>Tablo 3.7.</b> TKY Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 4.1.</b> Görav Yapılan Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
<b>Tablo 4.2.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
<b>Tablo 4.3.</b> Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
<b>Tablo 4.4.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
<b>Tablo 4.5.</b> Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
<b>Tablo 4.6.</b> Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
<b>Tablo 4.7.</b> Okulunda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
<b>Tablo 4.8.</b> Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
<b>Tablo 4.9.</b> TKY Ölçeği Alt Boyutlarına Ait $\bar{x}$ , $Sh_z$ , ss, Mod ve Medyan Değerleri.....	109
<b>Tablo 4.10.</b> Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait $\bar{x}$ , $Sh_z$ , ss, Mod ve Medyan Değerleri.....	110
<b>Tablo 4.11.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
<b>Tablo 4.12.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111

<b>Tablo 4.13.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	112
<b>Tablo 4.14.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları...	113
<b>Tablo 4.15.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.16.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	113
<b>Tablo 4.17.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
<b>Tablo 4.18.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	114
<b>Tablo 4.19.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115
<b>Tablo 4.20.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	115
<b>Tablo 4.21.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
<b>Tablo 4.22.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.23.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.24.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
<b>Tablo 4.25.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının mezun Olunan Okul Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 4.26.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120

<b>Tablo 4.27.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
<b>Tablo 4.28.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
<b>Tablo 4.29.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 4.30.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
<b>Tablo 4.31.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	123
<b>Tablo 4.32.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	124
<b>Tablo 4.33.</b> TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	124
<b>Tablo 4.34.</b> TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
<b>Tablo 4.35.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
<b>Tablo 4.36.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 4.37.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 4.38.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
<b>Tablo 4.39.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	129
<b>Tablo 4.40.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	129

<b>Tablo 4.41.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	130
<b>Tablo 4.42.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	130
<b>Tablo 4.43.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	131
<b>Tablo 4.44.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	131
<b>Tablo 4.45.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	132
<b>Tablo 4.46.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	132
<b>Tablo 4.47.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	133
<b>Tablo 4.48.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	133
<b>Tablo 4.49.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	134
<b>Tablo 4.50.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	135
<b>Tablo 4.51.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	136
<b>Tablo 4.52.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	137
<b>Tablo 4.53.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	137



<b>Tablo 4.54.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	138
<b>Tablo 4.55.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	138
<b>Tablo 4.56.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
<b>Tablo 4.57.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
<b>Tablo 4.58.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
<b>Tablo 4.59.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
<b>Tablo 4.60.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	142
<b>Tablo 4.61.</b> Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	143
<b>Tablo 4.62.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	144
<b>Tablo 4.63.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	144
<b>Tablo 4.64.</b> Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	145
<b>Tablo 4.65.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	145
<b>Tablo 4.66.</b> Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 4.67.</b> TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	147

<b>Tablo 4.68. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	146
<b>Tablo 4.69. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	148
<b>Tablo 4.70. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post LSD Testi Sonuçları</b> .....	147
<b>Tablo 4.71. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	149
<b>Tablo 4.72. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	150
<b>Tablo 4.73. TKY Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	150
<b>Tablo 4.74. TKY Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	151
<b>Tablo 4.75. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	152
<b>Tablo 4.75. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	152
<b>Tablo 4.77. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlenne Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	153
<b>Tablo 4.78. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	153
<b>Tablo 4.79. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	154
<b>Tablo 4.80. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</b> .....	154
<b>Tablo 4.81. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b> .....	155



<b>Tablo 4.82. Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>155</b>
<b>Tablo 4.83. Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>156</b>
<b>Tablo 4.84. MLO'larda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>157</b>
<b>Tablo 4.85. Resmî Okullarda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>158</b>
<b>Tablo 4.86. Özel Okullarda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>158</b>
<b>Tablo 4.87. Genel Grupta Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>159</b>
<b>Tablo 4.88. TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>160</b>

## ŞEKİLLER İSTESİ

Şekil 2.1.1 . PUKH Çevriminin Uygulanışı.....	17
Şekil 2.1.2 . Kaizen Süreci.....	17
Şekil 2.1.3 . Takım Çalışması Başarısı.....	20
Şekil 2.1.4 . Kalite Çemberi Organizasyon Yapısı.....	23
Şekil 2.1.5 . Okul Gelişim Süreci Basamakları.....	40
Şekil 2.1.6 . Öğrenme Akışı Şeması.....	46
Şekil 2.1.7 . Başarısızlık Nedenleri Sebep-Sonuç Diyagramı.....	47
Şekil 2.1.8 . Frekans Dağılım Histogramı.....	48
Şekil 2.1.9 . Başarısızlık Nedenleri Pareto Şeması.....	50
Şekil 2.1.10. Moral Probleminin Sebepleri Arasındaki İlişki Diyagramı.....	51
Şekil 2.1.11. Neden-Neden Ağaç Diyagramı.....	52
Şekil 2.1.12. Nasıl-Nasıl Ağaç Diyagramı.....	53
Şekil 2.1.13. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Süreci.....	54
Şekil 2.1.14. Okul Hizmet Süreçleri.....	59
Şekil 2.1.15. Sürekli İyileştirme Çevrimi.....	60
Şekil 2.2.1. Çalışma Ortamı Değişkenleri Düzeneği.....	84
Şekil 2.2.2. Örgütsel Adanmışlığın Öncel ve Çıktıları.....	89

## **KISALTMALAR**

**TKY:**Toplam Kalite Yönetimi

**KKV:**Katılımcı Karar Verme

**OGYE:**Okul Gelişim Yönetim Ekibi

**MLO:**Müfredat Laboratuvar Okulları

**EARGED:**Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**MEB:**Milli Eğitim Bakanlığı



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Gelişme, yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamın içinde gelişme her zaman vardır ve var olmak zorundadır. Gelişmenin doğal sonucu ise, değişimdir. Tüm canlılar gibi organizasyonlar da ayakta kalabilmek, yaşamlarını sürdürebilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli bir değişim içinde olmak zorundadırlar. Değişime karşı yaratıcı tepkide bulunmak ve değişimi fırsatlara dönüştürmek için sürekli yeni arayışlar içinde olan yöneticiler ve organizasyon kuramcıları; Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenen Organizasyonlar yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin kökleri; insanların, kuruluşların ve yönetimin birleştirici bir hedefi olduğu varsayımında yatmaktadır. Bu hedef, sürekli gelişmeyi bir yaşam tarzı haline getirmek, özellikle de organizasyonun bir bütün olarak performansını geliştirmektir. Bu hedefe ancak, tepedekilerin düşünceleri çalışanların bu düşünceleri uyguladığı, geleneksel ve otoriter emir komuta hiyerarşilerini kırıp her düzeyde düşünmeyi ve uygulamayı gerçekleştirerek yapılabilir. Toplam Kalite Yönetimi, belirli alanlarda uzmanlaşmış ve birbirinden ayrı organizasyonel iş bölümlerine anlayışının yerine, birbirleriyle karşılıklı ilişki halinde olan ve sürekli bilgi geri besleyen, öğrenen organizasyonel bölümler yaratmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır ( Özdemir, 1996, s.39).

Eğitim örgütlerinde TKY kültürü belirlenir ve yerleştirilirse insanlar birbirlerinin davranışlarından beklentilerini anlayabilir, hangi davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğuna daha iyi karar verebilir ve ilişkilerini ayarlayabilirler. Yönetici-öğretmen-yardımcı personel ve öğrencilerin kendilerinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden normlara, değerlere ve prensiplere sahip olmaları gerekir. Bunlar, onlara yeni durumlara karşı karşıya kaldıklarında o durumu en iyi şekilde yorumlama imkanı sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu değerlerin herkes tarafından olabildiğince iyi algılanıp olumlu ortamlarda sürekli geliştirilmesidir. (Ashford, Catoğlu, 1996:43- 44).

Son yüzyılda Toplam Kalite Yönetimi başlığında bir araya getirilen en yeni yönetim ve iletişim bilgileri tüm dünyada verimliliğin artırılmasında çoğu zaman başarılı olmuştur. Bu durum yönetsel sorunlardan kaynaklanan eğitim-öğretim kalitesizliğine karşı Toplam Kalite Yönetiminin bir çözüm olabileceği düşüncesini yaratmaktadır.

Dile getirdiğimiz düşünceler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı ilköğretim okulları önemli bir araştırma alanı olarak görülmüştür. Çünkü ilköğretim okullarında Toplam

Kalite Yönetimi uygulanması konusunda yoğun çalışmalar yapan Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dalresi Başkanlığı (EARGED), Kalite Demeği (KALDER) tarafından düzenlenen "2001 yılı Kamu Kurum ve Kuruluşları Ulusal Kalite Ödülü"ne aday olmuştur (<http://www.meb.gov.tr.htm> ). Aynı zamanda Dünya Bankası'nın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında oluşturulan Müfredat Laboratuvar Okullarının TKY uyguluyor olması diğer ilköğretim okullarıyla hem yönetim ve organizasyon özellikleri hem de örgütsel adanmışlık düzeyi açısından kıyaslama ve sonuç çıkarma imkanı vermektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında TKY uygulanmasının yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde, giriş, problem durumu , araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, eğitimde toplam kalite yönetimi ve örgütsel adanmışlık ile ilgili literatür bilgileri aktarılmıştır. Üçüncü bölümde uygulanan yöntem. dördüncü bölümde bulgu ve yorumlar sunulmuştur Beşinci bölümde ise araştırma ile ilgili sonuçlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

### 1.1. Problem

Üretim ve bilişim sistemlerinin hızla geliştiği ve rekabetin arttığı günümüzde her örgüt verimlilik düzeyini en üst düzeye çıkarmak ihtiyacı hissetmektedir.

Barbaros'a göre, eğitim yönetiminde kalitenin artırılması, yönetimin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, tüm dünya ülkelerinde, üzerinde durulan bir konu hatta bir dava haline gelmiştir (1995:227)

Başar'a göre okul yönetimin kalitesi sınıfa yansır. Okul yönetiminin kalitesine göre olanakların üretimi, dağıtımı, düzeni ve kullanımı değişir.Sınıf yönetiminin kalitesi okul yönetimine göre bir durum alır. (1994:27)

Lawton'e göre eğitimde kalite çalışmaları ve bu çalışmaların başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacaktır. (Cafoğlu, 1996:14)

Her örgüt gibi, okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. İlköğretim okullarının genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olarak özetlenebilir. Okullar bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilir.Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile olanaklıdır.(Yiğit:2003:158)

TKY'deki "insan odaklı yönetim" anlayışı eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin birçok mesaj vermektedir. Tümöyle insanlardan oluşan bir ekiple ve insan üzerinde çalışan eğitim kurumlarının hem öğrencilerine hem de öğretmenine insan olarak büyük önem vermesi okulun başarısı için kaçınılmazdır. Okulu, öğrenci ve öğretmeniyle herkes için çalışılabilir bir mekan haline getirmek ve herkesin orada bulunmaktan mutluluk duyacağı bir hava yaratmak

okul yöneticisinin görevidir (Özden, 1999: 170).

Okulların amaçlarını gerçekleştirmenin öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarıya ya da başarısızlığa yönlüten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir. (Alic, 1997:16)

Etkili bir okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, öğretim ortamlarını hazırlamakla geçirmek durumundadır. Etkili bir yönetici okuldaki tüm etkinliklerini öğretimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir. Yönetici bir öğretim lideri olarak öğretmen ve öğrencilerinden beklentilerini açıkça ortaya koyacak ve bunları onlara ulaştıracaktır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşime girmesi okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir(Balcı, 1992:159)

2000'li yıllara girerken eğitim sistemimize göz atacak olursak, beklentilere cevap veremeyen ve oldukça hantal işleyen bir örgütle karşılaşmaktadır.Kaynak yetersizliğinden, eğitim programları ile uygulanan yöntemlerin dayandığı felsefe ve politikalardan yakınılmaktadır. Her eğitim kademesi kalitesizliğin sorumluluğunu önceliklere yüklemektedir. Kalabalık sınıflar, ikli öğretim, kaynak yetersizliği, eğitim programlarının ihtiyaçlara cevap verememesi, öğretmenin kalitesizliği, tam öğrenme hedeflerinin belirlenemeyişi, rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin yaygınlaştırılmaması, yönetimde geleneksel tavırların devam etmesi, kaliteyi düşüren önemli göstergelerdir.(Temel, <http://www.meb.gov.tr/indox1024.htm>)

Sadece okul ve öğretmen sayısını artırmakla, okullaşma oranını yükseltmekle eğitim sorunu çözülmez. Eğitimimizde kalite krizi yaşanmaktadır. Yöneticilerde, öğretmenlerde, öğrencilerde yüksek boyutlu "boş ver" mişlik gözlenmektedir. Bu durumda, çalışanları ve öğrencileri güdüleyerek, iş birliğini gerçekleştirecek; geleneksel yönetici, öğretmen, çalışan, öğrenci tanımlamaları ile bunların birbirleriyle ilişkilerinde değişim sağlayacak bir örgütlenmeye ihtiyaç vardır. Eğitimimizde kalitenin sağlanabilmesi ve devam ettirilebilmesi için TKY ihtiyacının olduğu söylenebilir. Başarı neyin yanlış olduğunun saptanması ve yanlışın tekrarlanmamasına bağlıdır(Peker, 1996)

Ülkemizin istenen kalkınma düzeyine ulaşabilmesi, çağdaş gelişmeyi yakalayabilmesiyle, Türkiye Milli Eğitim sisteminin gelişmişlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Türkiye Milli Eğitim sisteminin her düzeydeki örgütlerinin kendilerinden beklenen işlevlerini layıkıyla yapabilmeleri için . çağdaş bir anlayışla örgütlenmeleri ve çağdaş bir anlayışla yönetilmeleri gerekmektedir.(Balcı 2004:120)

Yapılan araştırmalarda TKY adı altında örgütsel yapıyı şekillendirme ve standart belge ve sistem kuralları koymanın verimliliği tek başına arttıramayacağı bunun için inanmış ve adanmış çalışanlara sahip olmanın gerektiği anlaşılmıştır.

Ulrich'e göre çoğu örgütlerin rekabet talepleri bugün artık daha global, daha müşteriye dönük, daha esnek, daha öğrenme yönelimli, daha çok takım halinde çalışmaya endeksli ve



daha üreticidir. Bu talepler, örgütün başansı için duygusal, entelektüel ve fiziksel enerjisini birleştiren yüksek düzeyde bağlılık duyan insanları gerektirir. Ne yazık ki yöneticilerin çoğu, iş görenlerin artan beklentilerini etkili bir şekilde karşılamada başarısız olmaktadır. Normal koşullarda istekleri dahi yeterince karşılanmayan iş görenlerden giderek daha fazla beklentiye girmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır. (Balay 2000:4)

Başarana göre, yöneticilerin astlarına karşı tutumları çalışanların örgütsel amaçlara güdülenmesinde ve tüm güçlerini örgüt için kullanmalarında önemli bir etkidir. Ancak yetişkinlerin özelliği, bir işi yapmaya güdülenmedikçe işi yapsa bile, istenen düzeyde başarı gösterememesidir. Yetişkinlerin bu özelliğinden dolayı örgütlerde iş görenleri örgütsel amaçlara güdülemek önemli bir yönetim işlevi olmaktadır.(1992:160)

Çalışanların gereksinmelerini, isteklerini, özlem ve beklentilerini yanıtlayan ergonomik bir çalışma ortamı bir yandan onların doyum düzeylerini arttırırken öte yandan örgütün performansını yükseltir.(Inci 1997:4 aktaran Uçar 2001:43) Örgütün iş çevresi olarak vurgulayabileceğimiz çalışma ortamının ergonomik koşullara uygun olması, çalışanların motivasyonunu arttırmada ve kapasitelerinin tamamını yaptıkları işte yoğunlaştırabilmelerinde önemli bir etkidir(Türkel 1998:100 aktaran Uçar 2001:43).

Balcı'nın (1988) aktardığına göre Achilles, Rutherford ve diğerleri, eğitim sisteminde belirlenen amaçlara ulaşmada önemli etkenlerden birinin okul yöneticisi olduğunu ortaya koymuşlardır. (Balay 2000:8)

Canman'a (1993) göre örgütte, personelin başarısını etkileyen faktörler arasında, örgütün yapısı, amaçları, politikaları, görev, yetki ve sorumluluk bölüş türü, çalışma koşulları vb. örgütsel faktörler de yer almaktadır.İş tanımlarının yapılmış, iş gereklerinin belirlenmiş olması durumunda, personelin yerinde istihdamı mümkün olur,Personel arasındaki ilişkiler, uyum durumu, birimler arasında etkili koordinasyon sağlanmış olması da kuşkusuz personelin başarı düzeyini etkilemektedir(Uçar 2001:47)

Balcı 'ya göre örgütlerde personelin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili donatım sağlanması, onun, işini nitelik ve nicelik olarak daha iyi yapması için yetmemektedir. Önemli olan personelin, işinde yeterli nicelik ve nitelikte donatım için güdülenmesidir. (Balay 2000:2)

Ulrich'e(1998) göre bu yaklaşım, bir örgütte çalışanların yeterliklerinin arttırılabileceğini, fakat başarı için yeterliğin tek başına yetmeyeceğini; yüksek yeterliğe sahip ve fakat düşük bağlılık tutumu besleyen örgüt çalışanlarının işleri yapmada yeterince istekli olamayacaklarını anlatmaktadır. Gönüllü çalışanlar, duygusal bağları nedeniyle örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterir. İşin ekonomik getirisinden çok anlamıyla ilgilidirler. (Balay 2000:2)

Katz ve Kahn'a göre eğitim örgütleri gibi, bireyleri değiştiren ve üretken hale getiren örgütler dikkate alındığında, burada görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, asgari düzeydeki çabalarını sağlayan örgütsel denetime tek başına güvenilemez. Bunun için, büyük ölçüde

güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş iş göranelere gereksinim vardır. (Balay 2000:3) Örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve onlara güçlü bağlılık, her şeyden önce en etkili güdü tarzlarından biridir. Bu güdü tarzı, klasik örgüt politikasının sınırları içinde uyarılması en zor olanı olarak görüldü. İçselleştirmenin derecesi, örgütsel amaçların kendi özelliklerine ve bunların, bireyin gereksinim ve değerleriyle olan uygunluğuna bağlıdır. Örgütsel amaçların içselleştirilmesi, devamsızlık ve işgücü devrinin düşük olmasını sağlar. Böyle bir güdüleme, yüksek verimliliğe, sistemin başarısı için üst düzeyde gönüllü iş birliğine ve yaratıcılığa yönelir. (Balay 2000:5)

Firestone ve Pennell'e(1993) göre hedeflenen sonuçlardan öncelikle hangilerinin başarılacağı konusunda görüş ayrılıklarının olduğu, işin kontrolünde ise büyük zorlukların yaşandığı okul gibi "gevşek" örgütlerde içten bağlılık özellikle daha büyük önem taşımaktadır. (Balay 2000:5)

Kushman (1992) ve Rozenholtz (1989), ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda da öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Bulgular, bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısına katkı yaptığını, fakat aynı zamanda öğrenci başarısından etkilendiğini göstermiştir. (Balay 2000:7)

Düşük adanmışlık düzeyli öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine neden olmakta, okul verimliliğini etkilemektedir.(Cetep 2000:144)

Shann'ın (1988) araştırma bulguları, düşük düzeyde başarı gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenler arası ilişkisi ve okulun eğitim programı bakımından yüksek düzeyde başarı gösteren okullardaki öğretmenlerden daha doyumsuz olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine katarak ve aynı zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve doyumunu azaltan konular üzerinde durmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.(Balay 2000:4)

Karip'e(1996) göre son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla bir çok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretim – öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamıştır. .(Balay 2000:11)

Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri ve Örgütsel Adanmışlık faktörleri incelendiğinde kavramsal benzerlikler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla TKY ilkeleri uygulanan eğitim örgütlerinde, personelin örgütsel adanmışlık düzeyinin artacağı ve millî eğitimin örgütsel verimliliğinin bu yolla istenen düzeye çıkarılabileceği düşünülmektedir.

Ancak ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasının, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkili bir şekilde yansımaları beklenmemektedir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasının yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi var mıdır? sorusunu cevaplamaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Toplam Kalite Yönetimi uygulamasına yönelik değerlendirmeler;

1. Okul çalışanlarının cinsiyetlerine,
2. Okul çalışanlarının yaşına,
3. Okul çalışanlarının mesleki deneyimlerine,
4. Okul çalışanlarının şu an buldukları okuldaki çalışma sürelerine,
5. Okul çalışanlarının mezuniyet durumlarına,

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Çalışanların Örgütsel Adanmışlık düzeyi;

1. Okul çalışanlarının cinsiyetlerine,
2. Okul çalışanlarının yaşına,
3. Okul çalışanlarının mesleki deneyimlerine,
4. Okul çalışanlarının şu an buldukları okuldaki çalışma sürelerine,
5. Okul çalışanlarının mezuniyet durumlarına,

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. MLO,RESMİ,ÖZEL okullarının toplam kalite yönetimi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

4. MLO,RESMİ,ÖZEL okullarının adanmışlık toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

5.a)MLO okullarının Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

b) RESMİ okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

c) ÖZEL okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

6. İlköğretim okullarının Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3.Araştırmanın Önemi

1-Bu araştırmanın, eğitim kurumlarındaki kalite anlayışının ve düzeyinin belirlenerek, bu kurumlara yönelik yapılacak bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları için, hangi tür kurumlara, hangi görev grubuna, hangi konular hakkında eğitici çalışmalar uygulanabileceğini ortaya çıkarmada katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2-Dünya Bankasıyla işbirliği içinde başlatılan MEGEP kapsamındaki projelerden MLO uygulamasının eğitim sistemimize katkısı belirlenecek, varsa sorunların çözümüne yönelik katkı sağlanabilecektir. (Nartgün, 2001: 47)

5-Okullarda TKY uygulamak için çaba göstermekte olan Milli Eğitim Bakanlığına, Ulusal Kalite Hareketi kapsamında bir giridi sağlayacağı düşünülmektedir.

6-Bu çalışmayla aynı zamanda EARGED'in TKY uyguladığı Müfredat Laboratuvar Okullarında (YÖDGED, 1998, s:8) ne gibi gelişmeler kaydettiği, MLO ve diğer ilköğretim okullarında TKY uygulamasının sorunları olup olmadığı ortaya konularak bu projeye katkı sağlanabilecektir.

7-Bu çalışmayla Özel okulların yönetim kalitesi ve özel okul çalışanlarının örgütsel adanmışlık düzeyleri belirlenerek, özel okulların Türk Milli Eğitim Sistemine katkıları ortaya konulabilecektir.

8-Bu çalışma; okullarda yönetimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin artmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanması açısından önemlidir. Araştırma bulguları sonucunda, Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu varsayılan TKY sisteminin okullarda uygulanmasına verilen önemin artırılması beklenmektedir.

### 1.4.Sayıtlar

1)Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2)TKY Ölçeği'nde kullanılan sorular okulların TKY uygulama düzeyini belirlemede ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği'nde kullanılan sorular yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemede yeterlidir.

3)Belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

4)Örneklem grubunda  $N>30$  ise dağılım parametrik,  $N<30$  ise dağılım non-parametrik.

### 1.6.Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir:

1-Araştırma bulguları İstanbul il merkezindeki ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenleriyle sınırlıdır.

2-Araştırma bulguları, Müfredat Laboratuvar Okullarından random metoduyla seçilen okullar, bu okulların bulunduğu ilçelerde random yöntemiyle seçilen resmi okullar ve araştırmaya katılmayı kabul eden özel okullar ile sınırlıdır.

3- Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

### 1.6.Tanımlar

**Adanma (commitment):** Kişinin işine ve organizasyonuna tutku derecesinde bağlanması ve amaçlar için özverili bir şekilde istekle çalışmasıdır.

**Bağlılık(loyalty) :** İşlerin olumlu veya olumsuz gittikçe durumlarda çalışma arzusunu kesintisiz destekleyen zihinsel ve duygusal bir süreçtir.

**Değerler(values) :**Bir organizasyonda çalışanların bireysel ve kolektif olarak üstün gördükleri, yüceltikleri, önemli ve değerli bulduklarının tümüdür.

**Eğitim yönetimi (training administration / management):** Organizasyonun insan kaynaklarının belirlenecek vizyon, misyon, amaçlar, uzun dönem planlar ve stratejiler doğrultusunda eğitilmesi ve geliştirilmesi için uygun eğitim politikasının belirlenmesi, eğitimin planlanması, eğitimin organizasyonu, eğitim bütçesinin belirlenmesi ve eğitimlerin etkinliğinin değerlendirilmesi çalışmalarının tümüdür.

**İş tanımı(Job description):** Bir işin içerdiği görevlerin, sorumlulukların ve iş özelliklerinin listesidir.

**İş tatmini (job satisfaction):** Bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüşüp örtüşmediğini ya da örtüşmesine olanak sağladığını farketmesi sonucu yaşadığı bir duygudur.

**Katılımcı yönetim(participative management):** Çalışanların kendi işlerinin günlük etkinliklerini daha fazla denetleyebilmelerine olanak veren bir yönetim anlayışıdır.

**Kurum kültürü(corporate culture):** Bir vizyon ve misyon etrafında toplanan insanların sahiplendikleri belirli bir inanç ve değerler sistemidir.

**Lider(leader):** Organizasyonlarda insanların gayretlerini, belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere birleştiren, harekete geçiren, bütün yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayan ve onları etkili biçimde yönettiren kişidir.

**Misyon(mission):** Bir organizasyonun varlık nedeninin; müşterileri, karşılanan



ihtiyaçları ve kullanılan teknolojiyi de belirtecek şekilde bir cümle ile ifade edilmesidir.

**Motivasyon (motivation):** Belirli bir eylemi yerine getirmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku, canlanma, davranışlarda kararlılık göstermesi ve davranışlarını yönetmesidir.

**Performans (performance):** Amaçları elde etmenin etkinlik düzeyi ve verimliliğidir.

**Performans değerlendirme(performance evaluation / assessment / review):** Bir organizasyonda çalışanların amaçlara ne kadar etkin ve verimli bir şekilde ulaştıklarının biçimsel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

**Stratejik amaçlar(strategic goals):** Bir organizasyonun beş ile yirmibeş yıl arasındaki bir sürede izleyeceği yönü belirleyen ve organizasyon çapında bilinen ve paylaşılan amaçlar

**Strateji belirleme(strategy formulation):** Bir organizasyonun misyon ve amaçlarını tanımlayarak, dış fırsatları ve tehlikeleri değerlendirerek ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini inceleyerek belirli bir stratejik yön üzerinde karar vermesi sürecidir.

**Stratejik yönetim(strategic management):** Bir organizasyonun iç ve dış çevresinin ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin analiz edilmesi ve buradan organizasyonun uzun dönemli amaçlarına ulaşabilmesi için uygun davranış biçimlerinin belirlenmesi ve uygulanması sürecidir.

**Süreç tasarımı(process design):** Bir ana işi tanımlamak, bu tanıma göre faaliyetleri düzenlemek ve ilişkileri belirli şekillerde kurmaktır.

**Takım(team):** ortak benimsenmiş ve açık bir amaç etrafında, belirlenmiş bir dizi görev ve sorumlulukları yerine getirmek üzere benimsenmiş bir takım üyesinin liderliğini kabul eden uygun büyüklükteki çalışanlar topluluğudur.

**Toplam kalite yönetim(total quality management):** İç ve dış müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla ürün ve hizmetlerin kalitesini ve verimliliğini sürekli olarak iyileştirmek için yönetimsel ve çalışanların yeteneklerini ve kapasitesini geliştirmeye odaklanmış bir yönetim yaklaşımıdır. (Barutcuoğlu, Mart 2004)



## 2.LİTERATÜR BİLGİLERİ

Bu bölümde, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve öğretmenlerde örgütsel adanmışlık konusu ile ilgili literatür bilgileri yer almaktadır.

### 2.1.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Birçok yazar tarafından yönetimle ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. White, Wado, Gulick, Pflifer ve Presthus gibi yazarlar örgütün amacını vurgulayarak, yönetimi, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde eşgüdümüne işlerin yapılmasını sağlamak olarak görürler. Bu yazarlara göre eşgüdüm yönetiminin candamıdır.

Eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlenmek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, teknik ve ilkelerinden yararlanır. Eğitim yönetimi ile öteki yönetimler arasında pek çok benzerlik bulunmasına rağmen, eğitim yönetiminin kendine özgü nitelikleri de vardır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi; okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır. Aslında okul tek başına eğitim kurumu değildir. Öğrencinin ailesi ve içinde bulunduğu çevre de birer eğitim kurumudur.

Okul müdürü ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak görevi ile yükümlü ve sorumludur. Bu sorumlulukları şöyle sıralayabiliriz;

- Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak.
- Okulun politikasını saptamak ve tanıtmak,
- Okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak.
- Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek,
- Okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak,
- Öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak
- Çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak,
- Okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak,
- Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak,
- Yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek. (YÖDGED, 1998)

Kalite iş sahalarına ve kültürlere göre farklı tanımlanabilmektedir.

- Kalite, kullanıma uygunluktur. (Dr. Joseph M. Juran)
- Kalite, şartlara uygunluktur. (Phillip B. Crosby)
- Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya doğabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamıdır. (ISO-8402)
- Kalite mükemmell arayışın sistematik bir yaklaşımıdır. (American Society for Quality Control)
- Kalite, ürün veya hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir. (JIS-Japon Standartlar Enstitüsü)
- Kalite kontrolü uygulamak; en ekonomik, en kullanışlı ve tüketiciyi daima tatmin eden kaliteli ürünü geliştirmek, tasarımı yapmak, üretmek ve satış sonrası hizmetlerini vermektir. (Prof. Dr. Kaoru Ishikawa)

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi Toplam Kalite Yönetimi daha çok işletmeler için düşünülmüş ,maliyeti azaltıp hizmet kalitesini arttırmayı hedeflemiştir.Doğal olarak kavram ve tanımları işletmelere yönelik oluşturulmuştur. TKY'nin eğitim öğretim kurumlarında uygulanabilmesi için eğitimci kimliğiyle, temel TKY kavram ve ilkelerinin gözden geçirilmesi ve hizmet verilen insanların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak yeniden oluşturulması gerekmektedir.

TKY' nin ilk kaz Shawhart, Deming, Juran ve Feigenbaum'un düşüncelerinden yola çıkılarak 1940'lı yıllarda Amerika'da doğduğu söylenebilir. Ne var ki, Amerika'da o günün koşullarında pek ilgi görmeyen bu fikir II. Dünya Savaşından sonra Japonya'da uygulanmış ve ancak 1980'li yıllarda ABD'de kabul görmüş bir anlayıştır (Ashford, Cafaçlı, 1996, s:43).

Deming, Japonya'ya ilk kez 1940'lerden sonra nüfus sayımında çalışmak üzere ziyaret etmiştir. Çalışmalarından etkilenen Japon Mühendisler Birliği O'nu önde gelen Japon sanayicilere konferansa vermek üzere 1950'de davet etmişlerdir. ABD bombardımanı ile Japonya'nın sanayisi bitmiş, sadece diğer ülke üretimlerinin kalitesiz taklitlerini üreten küçük atölyeler kalmıştır. Japon sanayiciler, diğer ülkelerden özellikle, kalite kontrol dersini ve deneyimini öğrenmek istiyorlardı.

Deming onlara, müşterilerinin ne istediklerini bulmaya çalışarak işe başlamalarını önerdi. Bunu öğrendikten sonra üretim yöntemleri ile ürünlerini en üst düzeyde tasarlamalarını tavsiye etti.

Japonlar, Deming'in bu fikirlerini Toplam Kalite Kontrolü adını verdikleri bir felsefeye dönüştürdüler.(<http://okulpdr.sitemynet.com/kalite.htm> 5/9/2003 20:05)

Günümüzde bilim ve teknolojiye oluşan hızlı gelişme ve değişimler, hizmette, üründe, insan gücünde rekabeti artırmış ve rakipler ayakta kalabilmek amacıyla kaliteyi yükseltme çalışmalarına hız vermişlerdir (Ünal, 2000, s: 261). Bir de bu değişimlere öğrenme kuramlarında ortaya atılan yeni bilimsel bulgular ve düşünceler de eklenince, eğitim sisteminde yeni arayışlar ister istemez zorunlu hale gelmektedir (Özgüner, 1998:1). Çünkü

eğitimde amaç, hizmeti verenlere istenilen kalitenin en ekonomik şekilde üretilmesini sağlayacak, bilinç, bilgi ve becerinin kazandırılmasıdır (Şimşek, 1998:208).

Kalite çalışmalarının imalat sektöründeki başarısı karşısında eğitim sektörü de toplam kalite yönetimi kavramını ve felsefesini benimsemek ihtiyacını hissetmiştir. Eğitim sektöründe yapılan çalışmalar genellikle imalat sektöründe yapılan çalışmaların eğitime uyarlanması şeklinde olmaktadır. Bu amaçla bir çok yöntem ortaya konulmuştur. Deming, EFQM ve Baldrige ödül kriterleri eğitime uyarlanabilmektedir. Ayrıca Hoshin planlama modeli ile Deming, Crosby gibi bazı kalite uzmanlarının toplam kalite konusundaki kuralları eğitimde uygulanmaktadır. Bu sayılanların dışında eğitim örgütlerini bir üretim sistemi olarak kabul eden süreç geliştirme modeli de kullanılmaktadır. Bu modelde eğitim sürecinin başarılı bir şekilde geliştirilebilmesi için paydaşların net olarak tanımlanması gerekmektedir.

1980 ve 1990'lı yılların en göze çarpan özelliklerinden birisi de uluslar arası düzeyde eğilimde kalite üzerine yoğunlaşmış olunmasıdır. Eğitimde kalite kavramının altında henüz derinlemesine bir inceleme bulunmasa da bu kavram hala varlığını sürdürmektedir. (Adams, 1998:1-3). Aynı şekilde eğitim yönetiminde de kalitenin artırılması, yönetimin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, tüm dünya ülkelerinde, üzerinde durulan bir konu, hatta bir dava haline gelmiştir (Barbaros, 1985:227).

Toplam Kalite Yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman, üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır ( Özdemir, 1996:39).

Eğitim örgütlerinde eğer kalite kültürü belirlenir ve yerleştirilirse, insanlar hangi davranışların doğru hangilerinin yanlış olduğuna daha iyi karar verebilir ve ilişkilerini ayarlayabilirler. Yönetici-öğretmen-yardımcı personel ve öğrencilerin kendilerinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden normlara, değerlere ve prensiplere sahip olmaları gerekir. Bunlar, onlara yeni durumlara karşı karşıya kaldıklarında o durumu en iyi şekilde yorumlama imkanı sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu değerlerin herkes tarafından olabildiğince iyi algılanıp olumlu ortamlarda sürekli geliştirilmeleridir. (Ashford, Cafağlu, 1996:43- 44).

Peker'e göre, "Toplam Kalite Yönetimi bir kalite kavramı değildir; bunun çok ötesinde bir yönetim yaklaşımı, bir düşünce ve yaşam tarzıdır" (Peker, 1993:51).

Klasik Yönetim yaklaşımının amacı, belirli bir standardı oluşturmak, bu standart üzerinden üretimi gerçekleştirmek ve üretimi denetim altına almaktır. Toplam Kalite Yönetimi ise, hiçbir standardı kabul etmeyen ve sürekli gelişmeyi, iyileştirmeyi amaçlayan, doğru üretimi ilk defasında yapmayı ve bunu her defasında tekrarlamayı hedefleyen, örgütün bir bütün olarak etkililiğini ve gerekli esnekliğe ulaşmasını sağlayıp kaliteyi artırarak rekabet gücünü geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir yönetim biçimidir (Peker, 1993:48-50).

Toplam Kalite Yönetimi, hizmet ve ürünün üretildiği süreci geliştirmek için takım kullanımı anlamına gelir. Buna göre kaliteyi geliştirmede en büyük değişim, üründen çok süreç üzerinde odaklaşacaktır. Etkili takımların oluşturulması, oluşturulan takımların eğitimi ve geliştirilmesi, süreçleri tanıma, sürekli geliştirme arzusu yaratma ve etkinliklerini ölçme yolunu sağlayan Toplam Kalite Yönetimi aynı zamanda müşteri üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir (Aksu, 1995).

Toplam kalite yönetimi, tüm örgüt süreçlerinin, sürekli geliştirilmesine, iyileştirilmesine ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasına yönelik, çağdaş katılımcı bir yönetim anlayışıdır. (Türkmen, 1995:144).

Bir kuruluş içinde kaliteyi odak alan, bütün üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun vadede başarıyı amaçlayan ve kuruluşun bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımına TKY denilmektedir (Özveren, 2000:6).

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi Toplam Kalite anlayışını benimseyen bir kalite sisteminin kurulabilmesi için en üst düzey yöneticiden başlayarak bizzat makine başında çalışan işçiye kadar herkesin sisteme dahil olması ve katkıda bulunması gerekmektedir. Ayrıca pozisyonu ve unvanı ne olursa olsun çalışan herkesin açık yüreklilikle hatalarını itiraf etmesi gerekmektedir. Ancak bu durumda sistemdeki hatalar tespit edilip iyileştirme gerçekleştirilebilir. Aksi halde, hataları itiraf edebilme cesaretinden yoksun olunan veya korkudan dolayı yapılan hataların gizlendiği kuruluşlarda iyileştirmenin yapılabilmesi imkansızdır.

Gerek imalat gerekse hizmet üretimi olsun her hangi bir kuruluşta kalitenin geliştirilebilmesi üst yönetimden başlar. Bu nedenle üst yönetime büyük bir sorumluluk düşmektedir. Yönetim kademesi arttıkça sistem geliştirme yetki ve sorumluluğu da artmaktadır (Gençyılmaz- Zaim, 1996:11).

### **2.1.1.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci - okul- sektör iş birliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite - zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Ensari, 1999:35).

Eğitim iki açıdan önemlidir. Birinci olarak, işin her zaman ve doğru olarak yapılmasını sağlayan bilgileri ve iyileştirme yollarını verdiği için kalite geliştiriminin anahtarıdır. İkinci olarak ise, çalışanlara yaptıkları işin gereği olan becerileri kazandırdığı için, kişisel iç çalışmalar nedeniyle tatminsizliğe ve mutsuzluğa düşmelerini engeller(Yenersoy,1997:182)

En önemli kalite yazarlarının üçü W. Edwards Deming, Joseph Juran ve Philip B.

Crosby'dir. Her üçü de çalışmalarını sanâyide yoğunlaştırmış olmakla birlikte düşüncelerinin hizmet alanında da aynen uygulanabileceğine işaret etmektedir. Üçü de eğitimdeki kalite sorunlarına fazla ilgi göstermemiştir. Ancak onların kalite hareketine katkılan o kadar büyüktür ki, kaliteyi onların düşünce ve çalışmalarına başvurmada anlamamız mümkün değildir (Ensari,1999:35).

Okullarda Toplam Kalite Yönetimi ile kazanılacak davranışlar öğrenci-öğretmen katılımı ile önceden belirlenip açıklığa kavuşturulmalıdır. Temelde öğrenci merkezli olan bu durum öğrencinin tam öğrenmesini sağlayacak bir süreci gerekli gören bir yaklaşımdır. Öğrencinin her aşamada kazandığı davranışlar öncelikle kendisi tarafından ve bağlı olduğu grupça anında kontrol ile değerlendirilecek ve gerekli tam öğrenme sağlanabilecektir.Yani her aşamada yapılan kontrol "sıfır hatalı" üretim ya da "tam öğrenme"yi sağlamaya yönelik olacak, grupça değerlendirilecektir. Bu yüzden mal üretimindeki "yüzde yüz kalite" eğitim açısından ise "tam öğrenme" ile eşdeğardir, denilebilir. Bu açıdan, Toplam Kalite Yönetimi sürekli iyileştirme süreci ile üretilen mal veya hizmetin kalite kontrolünü en son noktada yapmak yerine, tüm çalışanların katılımı ile başlangıcından itibaren her aşamasında kaliteli işlemeye özen göstermeyi gerekli kılmaktadır. Toplam Kalite Yönetiminin bu özelliği nedeniyle eğitim örgütlerinde bu yaklaşımın uygulanması sonucu toplumumuzun gereksinimi olan yeterlik düzeyi yükseltilmiş, kalite ve nitelik kazandırılmış verimli insan yetiştirme sağlanabilecektir (Cafoğlu, 1996:14).

Toplam kalite yönetimi anlayışını okullara yansıtabilmemiz için bazı temel ilkeleri göz önünde bulundurmalıyız ve mevcut sistemi bu yönde değiştirmemiz gerekmektedir.

İlk adım, yönetim hiyerarşisinin yeniden yapılanması ve yönetim piramidinin ters çevrilmesidir.

- Eğitimdeki dar ölçekli değerlendirme, yerini geniş bir bakış açısıyla her bireyin başarılarının ön plana çıkartılmasına bırakmalıdır.
- Okulun müşterisi durumunda olan öğrenci, veli, toplumun istek ve ihtiyaçları daha ön plana çıkarılmalıdır.
- Mevcut kalite ölçme sistemi olarak görünen anlık ölçmeler yerini daha uzun vadeli değerlendirmelere bırakmalıdır.
- Sınırlandırmalar keskin çizgilerle belirlenmek yerine daha ilye gitme yönünde olmalıdır.
- Eğitimde oluşabilecek uygulama hataları işleyiş sırasında düzeltilmeye çalışılmalıdır.
- Eğitim amaçlarının işlevsel ve sürekli gelişebilen bir sisteme kavuşturulması gerekir.
- TKY ilkelerinden teftişe olan bağımlılığın azaltılması ilkesine özellikle özen gösterilmelidir.
- Eğitimde ürünün elde edilmesinde öğretmenin yanında ebeveyn, hizmetliler, memurlar toptekun mücadele etmelidir.



- Öğretim teknik ve yöntemleri değişen sürece adapte edilmelidir.
- Eğitim kurumlarında görevli personelin gelişmeyi izleyebilmesi için eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır ( Erdoğan, 2000:148-149-150).

Toplam Kalite Yönetiminde başarılı olmak isteyen kurum şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmaktadır. (Kaufman ve Zahn' dan aktaran, Özdemir, 1995:39)

1. Kurumun dikkatini hizmet alanların istek ve beklentilerine yönlendirmek,
2. Kurumunda yapılan tüm işlemlerde beklentileri aşan hizmet sunabilmek için üst yöneticilerin modelik yapması,
3. Kurum mensuplarının en iyi hizmet sunabilmeleri için gerekli eğitim, geliştirme ve yenileşme imkanına sahip olması,
4. Sürekli gelişim ve ilerleme için herkes için yenileşme süreçleri,

**Tablo 2.1.1 : Okulda Toplam Kalite Yönetimi**

Geleneksel Yaklaşım	Toplam Kalite Yaklaşımı
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinlikleri düzenleyicisi
Öğretmen sınıfta tek karar verici	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan

(Kaynak: Özdemir, 1996:221)

### 2.1.1.1. Müşteri Odaklılık

Günümüzde yönetim anlayışı devrim niteliğinde sayılabilecek önemli bir değişim yaşamaktadır. Klasik Yönetim anlayışında tepeden yönetimnin görüş ve düşüncelerin doğrultusunda tepeden aşağıya doğru inen hiyerarşik yapı içinde şirketler yönetilmekte, üstler amirlerinden aldıkları talimatlara göre işlerini görmektedirler Doğal olarak burada amaç amirlerin memnun edilmesidir. Oysa TKY 'nde amaç; müşteri talepleri doğrultusunda şirketin tüm birimlerinin yönlendirilmesi, desteklenmesi ve müşteri beklentilerini karşılayarak müşteri tatminine ulaşılması. Hatta beklentilerin de ötesine geçip tam olarak müşteri memnuniyetinin sağlanmasıdır.

TKY süreçlerine, müşteri odaklılık doğrultusunda, müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerinin yön vermesi gerekir. Bu da, müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi, müşteri ile yakın ilişki, müşterinin bilgi kaynağı olması, müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi ve sürekli pazar araştırmasını kapsar. (Çetin, 1998: 82)



TKY'nde müşteri kavramına ilişkin tanımların ortak noktası müşterileri iç müşteri ve dış müşteri olarak ele almasıdır. Ürün ya da hizmet alanlardan örgüt içinde yer alanlara iç müşteri, örgüt dışından olanlara dış müşteri adı verilmektedir. Bir işyerinde, bir sürecin kendisini bir önceki sürecin müşterisi, bir sonraki süreci de kendisinin müşteri kabul etmesine dayanan yaklaşımdır(Ceylan, 1997:24).

TKY, müşterilerin şu an da olduğu kadar gelecekteki beklenti ve ihtiyaçlarını da tespit edip, bunları karşılayarak aşmayı ve mutlak müşteri memnuniyetini hedef alan bir yönetim felsefesi ve iş yapma biçimidir."Müşteriler için üstün değer yaratma" kavramı TKY'nde son yıllarda tartışılmaya başlanmış olup, sistematik analiz yöntemlerini içermektedir.TKY anlayışına göre müşteri, sadece üretilen malı veya hizmeti kullanan veya tüketen işyeri dışındaki kişi ve kuruluşlar değildir. İşyeri içinde birbirleriyle bağlantılı iş yapan kişiler, çalışanlar, yöneticiler, bölümler müşteri olabilmektedir. Buna göre iç müşteriler, okul müdürü, müdür yardımcılar, öğretmenler, memurlar, sekreterler, hizmetliler ve öğrencilerdir. Dış müşteriler, valiler, il/ilçe milli eğitim müdürleri, ssnaf, giderek toplum diyebiliriz.

TKY müşteri memnuniyetini önceleyen bir sistemdir Müşteri memnuniyeti uzun vadeli karlar getirir. TKY; işin hedeflerine , memnun müşteriler ve mutlu çalışanlar oluşturarak ulaşmak için kullanılan felsefe, takım ve süreçlerin entegre bir setini kapsayan sistemdir.(Şimşek 1998:88)

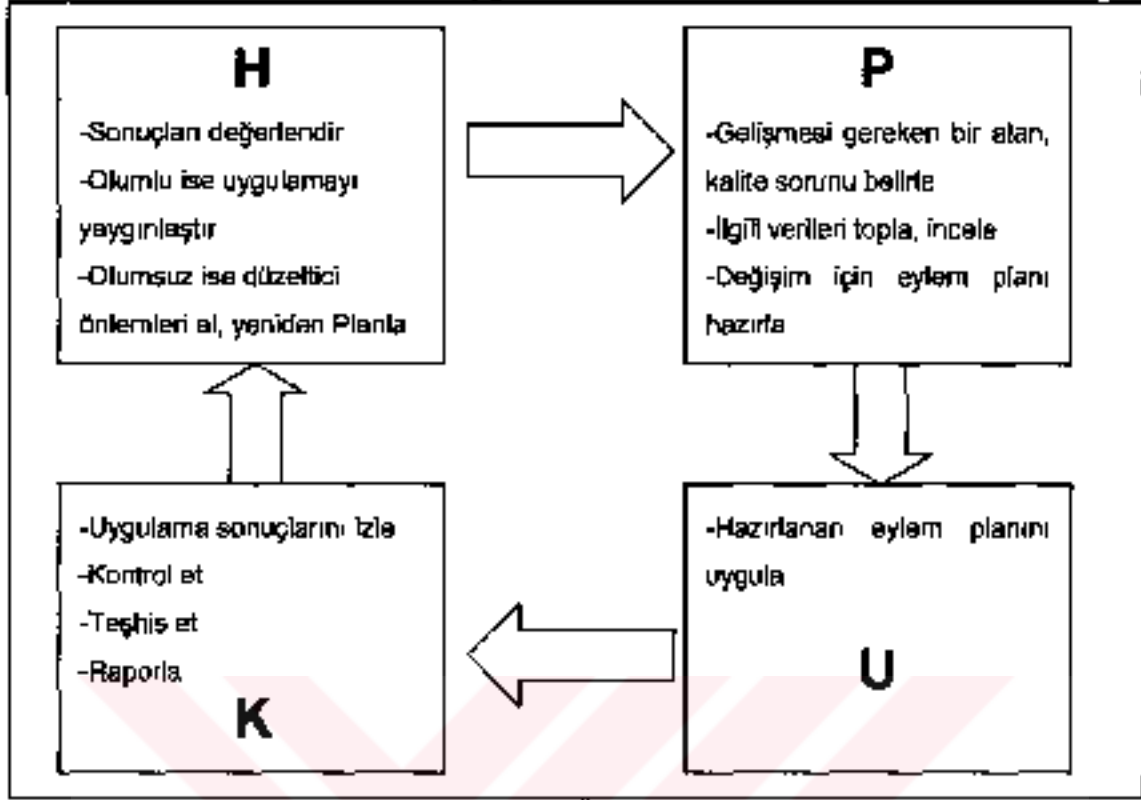
#### 2.1.1.2.Sürekli iyileştirme

Geleneksel eğitim anlayışında sorunlar ortaya çıkmadan çözüm arama anlayışı yer almaz. TKY'nde ise her alanda "sürekli iyileştirme ve mükemmellik anlayışı" egemendir.

Japon yönetim anlayışında 'kaizen' kelimesi sürekli iyileştirme anlamına gelir. Kaizen bir işletmede üst yönetim , müdürler ve çalışanlar olmak üzere herkesi kapsayan sürekli iyileştirme faaliyetleri olarak tanımlanır(Demirhan 1997:83).

Sürekli iyileştirme çalışmalarını PUKH döngüsüne göre gerçekleştirilir.

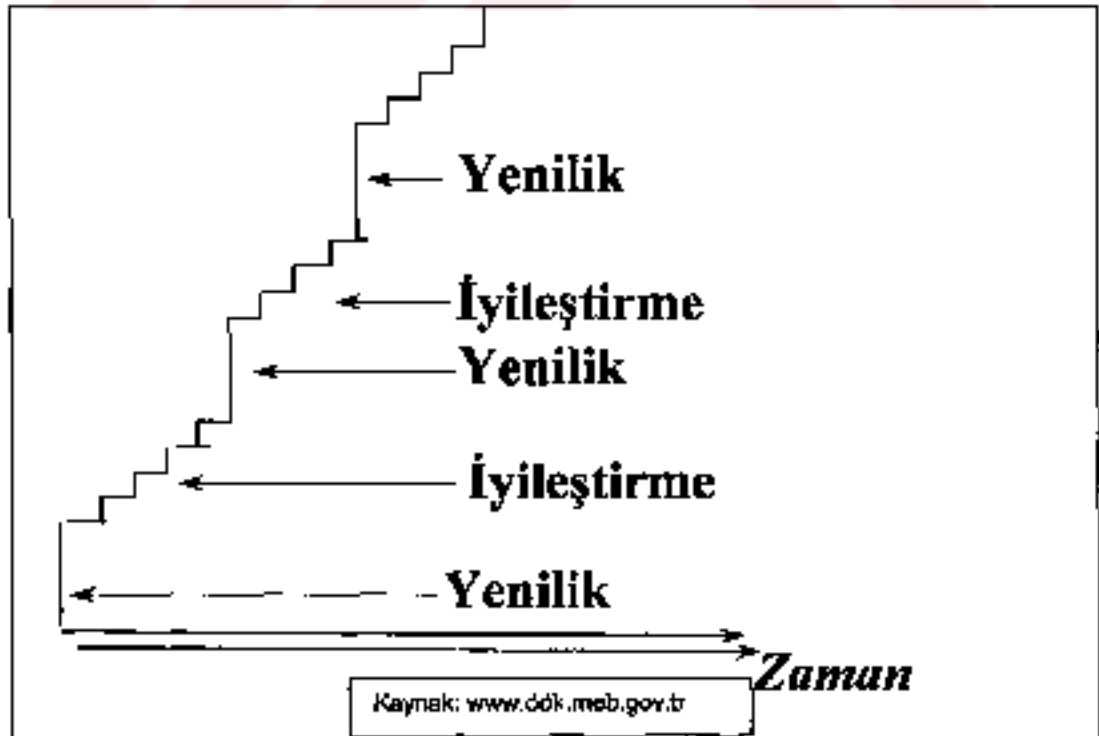
**Şekil 2.1.1: PUKH çevriminin uygulaması**



(Kaynak: Özkan, 2000:19)

Sürekli iyileştirme bizzat hizmeti üreticiler tarafından yapılır ve bu iyileştirmeler düzenli ve küçük atılımlar yolu ile olursa, kaizen felsefesi uygulanıyor demektir.

**Şekil 2.1.2: Kaizen Süreci**



Japon veya Uzakdoğu felsefesine göre hiçbir şey mükemmel değildir. Her şeyi daha ileriye götürmek mümkündür. Bu anlayış her şeyi daha ileriye götüreceği bir yol aranmasını gerektirir. Bu da iki önemli ilkeye gerekli kılar: İsrâfı azaltmak ve sorunları gizlemek yerine ortaya çıkarmak (Yamak, 1998:148). İsrâf veya muda; Japon tarzı üretim anlayışında hiç arzu edilmeyen bir şeydir. Bir işi yaparken gereksiz yere kullanılan herhangi bir kaynak (makine, malzeme, insan gücü, enerji, vb.) israftır. İsrâf çok geniş kapsamlı bir kavramdır. Örneğin yeterli planlama yapılmadığı için öğrencilere kazandırılması gereken davranışların kazandırılmaması bir israftır. İsrâfı azaltan her önlem projesi, iyileştirmede ileriye doğru atılmış bir adım sayılır. Sorunların üzerine gitmek, sorunların gizlenmesi yerine ortaya çıkartılması, Japon tarzı üretim ve yönetim anlayışında önemli bir hedefdir. Her ortaya çıkan sorun, iyileştirme yapılacak bir alanı veya konuyu gösterir. Bu bakımdan, toplam kalite yönetimine geçmiş bir işyerinde, her zaman için bir sorun avı vardır. Sorunları çözmek için geliştirilen teknikler KAIZEN felsefesinde önemli bir yer tutar (Ulukanoglu, www.isguc.org).

Kaizen; sürece yönelik, küçük adımlı, insana dayanan, bilgiyi paylaşan sürekli iyiyi arama çabasıdır. Kaizen'in baş sloganı şudur: "En iyi iyinin düşmanıdır." Sorunları saklamamak, örtmemek, Kaizen uygulamalarının ön koşuludur. Sorun çözme aşamasında, farklı uzmanlık alanlarından oluşturulan Kaizen ekipleri görevlendirilir. Sorunlara kısa sürede çözüm bulmaktan çok, sorunu kökünden halledecek çözümü bulmak yeğlenir. Amaç, geçici, palyatif önlemlerle o günü kurtarmak değil, kalıcı çözümlerle yarıyı kurtarmaktır. Aksi halde, sorun kısa bir süre sonra tekrar kendini gösterir. Batı toplumları dikkatlerini hep buluşlara, büyük atılımlara ve sonuçlara yöneltmiş iken, Japonya ilgisini daha çok küçük adımlar yoluyla ilerletmeye ve süreçlere yönelterek daha olumlu sonuçlar almıştır (Imai, 1997:3). Her ne kadar, hemen hiçbir önemli teknoloji (bilgisayar, elektronik, atom, genetik, vb.) Japonya'da geliştirilmemişse de bu teknolojilerin en iyi uygulayıcıları da yine Japonlar olmuştur. Japonlar bu teknolojileri Batı'dan almışlar ve küçük ama emin adımlarla daha ileriye götürmüşlerdir. Japonya'da yönetimin iki ana unsuru, koruma ve iyileştirme'dir. Yönetim öncelikle tüm ana operasyonlar için gerekli şirket politikalarını, kural, talimat ve prosedürlerini belirler ve ardından herkesin bu standartlara uymasını sağlamaya çalışır. O halde Japon yönetim anlayışı tek bir kurella özetlenebilir: "Standartları korumak ve iyileştirmek." İyileştirme, kaizen ve yenilik olarak algılanır. Kaizen, sürekli çabaların sonucunda, mevcut durumda görülen küçük çapta iyileşmeleri işaret eder. Yenilik ise, yeni teknolojiye ve/veya araçlara yapılan büyük yatırımlar sonucu mevcut durumun köklü olarak değiştirilmesidir. İyileştirme için başlangıç noktası, iyileştirmeye olan ihtiyacın farkedilmesidir. Farkedilen bir problem yoksa, iyileştirmeye de ihtiyaç yoktur. Mevcut durumla yetinmek ise, Kaizen'in baş düşmanıdır (Imai, 1997:6). Bir kere belirlendikten sonra sorun çözülmelidir. Sorunun çözülmesiyle birlikte iyileştirme her defasında daha ileri bir düzeye ulaşır. Ulaşılan yeni düzeyi pekiştirmek için, sağlanan iyileştirme standartlaştırılmalıdır. Sürekli iyileştirme ve geliştirmeyi

gerçekleşmek için 3 temel koşulu sağlamak gerekir:

**1-Mevcut durumu yetersiz bulmak:** Bir sistem kusursuz bir şekilde çalışıyor olsa da, geliştirilecek yöntemler mutlaka bulunabilir. Ayrıca, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile müşteri beklentileri, her gün "verimlilik" ölçütünü yüksek düzeye taşımaktadır.

**2-İnsan faktörünü geliştirmek:** Her şeyi yapan "insan"dır. İnsan kaynağı bir kuruluş için en değerli varıktır. Alışlagelmiş yönetim biçiminde bu kaynağın kullanımı oldukça yetersizdir. Oysa her çalışanı geliştirme etkinliklerinin bir üyesi haline getirmek gerekir(Kavrakoğlu,1998:13).

**3-Problem çözme tekniklerini yaygın biçimde kullanmak:** Problemleri çözmekte düşüf en büyük hata, belirtiler üzerinden yoğunlaşp, sorunların altında yatan nedenleri görememektir. Sorunları iyi bir biçimde çözmek için, her sorunu en uç sebebe kadar izlemek ve temeldeki sorunu bir daha ortaya çıkmayacak biçimde çözmek gerekir. Sorunun nedeni araştırılırken beş kez "neden" diye sormak genellikle iyi sonuç vermekte ve sorunun görünür nedeni değil de, gerçek nedeni ortaya konabilmektedir(Yamak,1998:162).

Sürekli gelişmenin yararlarını sıralayacak olursak;

- Kuruluşun tüm etkinliklerinde bir canlılık meydana gelir.
- Topluluğun aynı amaç ve hedef doğrultusunda çalışması sağlanır.
- Bölümler kendi işlerini daha etkili ve verimli biçimde yürütürler.
- Etkileşim içinde olan bölümlerin sorunları kısa yoldan ve kalıcı biçimde çözümlenir.
- Çalışanların bilgi ve beceri düzeyi yükselir,motivasyonu artar.

Verimlilik ve diğer temel rekabet unsurları daha hızlı bir gelişme gösterir.(www.tusiad.org.)

### **2.1.1.3.Takım Çalışması**

Geleneksel organizasyonlar bireysel performansı ve bireysel davranışları öne çıkarır ve çalışanlar bireysel başarı hedefleri için motive edilir. Bu anlayışa göre çalışanlar birbirlerinin rakipleridir.

Etkin bir TKY kültürü oluşturabilmek için, takım çalışmalarının kurumun tüm karar verme ve problem çözme aşamalarında etkili olarak kullanılması gereklidir.

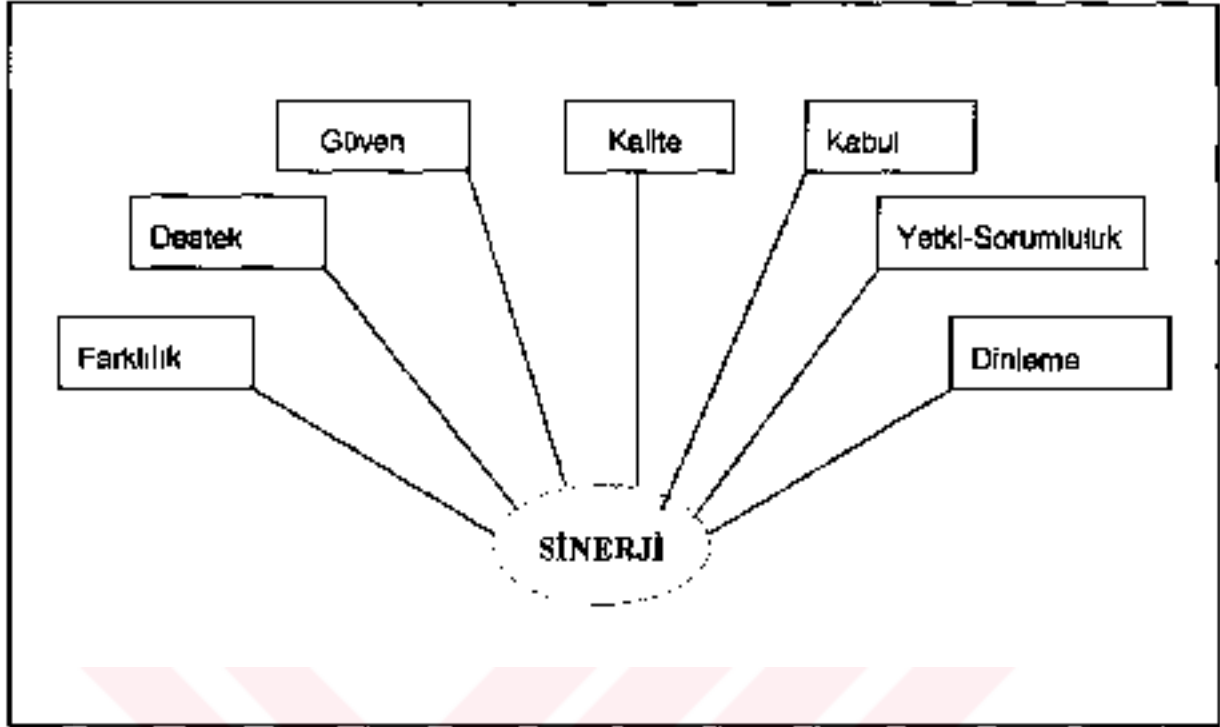
Woodcock, performansı yüksek ve başarılı takımların özelliklerini şöyle belirtmiştir:

Paylaşılmış vizyon ve amaç anlayışı, açık iletişim, güven ve karşılık, yaratıcılık, yaratıcı faydalı çalışma, uygun çalışma yöntemleri, uygun liderlik, düzenli aralıklarla gözden geçirme, değerlendirme, kişisel gelişime fırsat verme, teşvik etme, diğer takımlarla sağlam bağlar kurma(Ensari, 2002:105)

TKY harkesi bir ekibin üyesi olarak görür ve ekip oluşumuna ve ekip çalışmasını kolaylaştıncı düzenlemelere imkan tanır. Sorunlara uygun çözümleri arayışı ekip çalışması ortamında gerçekleştirilir. Sonuç da ekip çalışmaları ve toplantılar kişisel gelişimin,

öğrenmenin, iletişimin, yaratıcı fikirler üretmenin ve katılımıcılığın en etkili aracı haline gelir.

Şekil 2.1.3 :Takım Çalışması Başarı



(Kaynak: Cefoğlu 1996:83)

#### Takım Çalışması:

**1-Grup Üyeleri Arasında Sadakat ve Güven Duygusunun Artmasını Sağlar:**Grup üyeleri birbirlerinden çok şey bekler ve talep ederler. Böylece sadakat ve güvenin sağlanmasıyla üyelerin morali artar. Böylece takım normlarının üyeleri daha iyi olmaya teşvik ettiğini ve iş tatmininin artmasını sağlayan bir atmosfer yarattığını anlıyoruz.

**2-Yönetimin Stratejik Düşünmesine Olanak Sağlar:** Takımları, özellikle kendi kendilerini yöneten takımları kullanılması yöneticilerin daha stratejik plan yapmasına olanak sağlar. İşler bireylere göre tasarlandığında yöneticiler, elemanlarını denetlemek ve anlaşmazlıkları çözmek için aşırı zaman harcarlar. Daha fazla stratejik düşünmeye fırsatları olmaz. Çalışma takımları oluşturmak yöneticilere, enerjilerini, uzun vadeli planlama yapmaya yönlendirmelerini sağlar.

**3-Kararları Hızlandırır:** Karar verme olayını takım düzeyine indirmek, daha hızlı kararlar için organizasyona müthiş esneklik sağlar. Takım üyeleri genellikle işle ilgili problemleri hakkında yöneticilerden daha çok bilgi sahibi olurlar. Üstelik bu problemlere daha yakın olurlar.

**4-İş Gücü Çeşitliliğinin Olmasını Kolaylaştırır:**İki el genellikle bir ayağa daha üstündür.Takımlar geçmişlere ve tecrübelere sahip homojen grupların görmediği şeyleri görürler. Bu nedenle farklı takımların kullanılması bireylerin kararları kendilerinin vermesiyle oluşacak sonuçlara göre daha yenilikçi fikirlerin ve daha iyi kararların oluşmasını sağlar.

**6-Performansı Arttırır:** Sonuç olarak bütün bu yukarıdaki faktörler performansı yalnız çalışan bireylere göre daha çok artırır. Çok çeşitli takımlar daha geleneksel, bireye odaklanmış iş modellerine göre, işleri ve bürokratik engelleri yok etmeyi, yeni fikirler geliştirmeyi, her kişinin saat başına düşen iş çıktısını artırmayı sağlar(Aktaran Çetin 1998:36).

#### **2.1.1.3.1. Etkili Takımların Özellikleri**

Takımların otomatik ürün artıncıları yükselticileri değildir. Onlarında hayal kırıklıkları olabilir. Son araştırmalar etkili takımlarla ilgili özel niteliklerin anlaşılmasını sağlamaktadır. Robbins'e göre bunlar:

**1-Açık Hedefler:**Yüksak performans takımlarının. hem hedeflerin başanılmasında, hem de hedeflerin değerli ve önemli sonuçları içerdiği inancında olmaları konusunda net düşünceleri vardır. Hedeflerin önemi, bireylerin kişisel ilgilerini takımlarının hedeflerine yöneltir.

**2-Uygun Yetenekler:** Etkili takımlar yetenekli şahıslardan meydana gelmiştir.Onlar arzu edilen hedeflerin başanılması için yeterli olan teknik beceri ve yeteneğe sahiptirler. Teknik olarak yetenekli olan herkes bir takım elemanı gibi çalışmak için gerekli beceriye sahip değildir.Yüksak performans gösteren takımlar hem teknik hem de kişisel açıdan yetenekli elemanlara sahiptir.

**3-Karşılıklı Güven:**Etkili takımlar "Üyeler arası karşılıklı güveni yüksek" olarak tanımlanmaktadır. Üyelerin her birinin dürüstlüğüne, yeteneğine ve karakterine inanılmaktadır. Fakat güven kolay kırılır. Ayrıca güven güvene, güvensizlik de güvensizliğe yol açtığı için, güvenin devamlılığı yönetimin dikkatli ilgisine bağlıdır. Grup arasındaki güven iklimi, organizasyonun kültürü ile yönetiminin hareketlerinden kuvvetlice etkilenir. Açıklığa, dürüstlüğe ve işbirliğine önem veren organizasyonlar genellikle güven kültürünü yaratırlar.

**4-Birleşmiş Sorumluluk:**Etkili takımların üyeleri takıma karşı yoğun bağlılık gösterirler.Üyeler takımın başarısına yardım için yapılması gereken her şeyi yapmak için isteklidirler. Biz bu bağlılığı ve adanmayı birleşmiş sorumluluk olarak adlandırıyoruz. Üyeler kendilerini grup içinde önemli bir yerde saymaktadırlar. Birleşmiş sorumluluk takımın kendini adanmasına ve başarmak için gereken fazlaca enerjinin sarfedilmesine olan istek olarak tanımlanır.

**5-Iyi İletişim:**Üyeler aralarındaki mesajları anlaşılır şekilde iletebilmektedir.Bu sözsüz olduğu kadar konuşulan mesajları da içerir. İyi iletişim ayrıca yönetimden ve takım üyelerinden gelen ters etkinin sağlıklı dozajı olarak tanımlanabilir. Bu takımın üyelerine rehber olmada ve yanlış anlaşılmalara düzeltilmede yardımcı olur. Yıllarca beraber olmuş bir çift gibi yüksek performans sahibi olan ekiplerdeki üyeler çabucak ve etkili bir şekilde düşüncelerini ve duygularını paylaşabilirler.



**6-Başarılı Yetenekler:** Bireyler etrafında bir iş şekillendiği zaman iş tasvirleri, kuralları, prosedürleri ve diğer tipteki belgelenmeler çalışanın rolünü aydınlatır. Etkili takımlar esnek olmalı ve devamlı olarak ayarlama yapmalıdırlar. Bu, takım elemanlarına uygun başan yetenekleri kazandırır.

**7-Uygun Liderlik:** Etkili liderler takımları çok zor durumlardan geçerken onları motive ederler. Liderler hedefleri aydınlatmada yardımcı olur. Onlar tembelliğin üstesinden gelerek gelişimin mümkün olduğunu gösterirler ve üyelerin kendi potansiyellerini tam olarak fark etmelerini sağlayarak takım üyelerinin kendilerine olan güvenlerini yükseltirler. Daha önemlisi en iyi liderler sadece gerektiği kadarıyla yol gösterici yada kontrol edicidirler(Akteran Çetin 1998:41).

#### **2.1.1.4.Kalite Çemberleri**

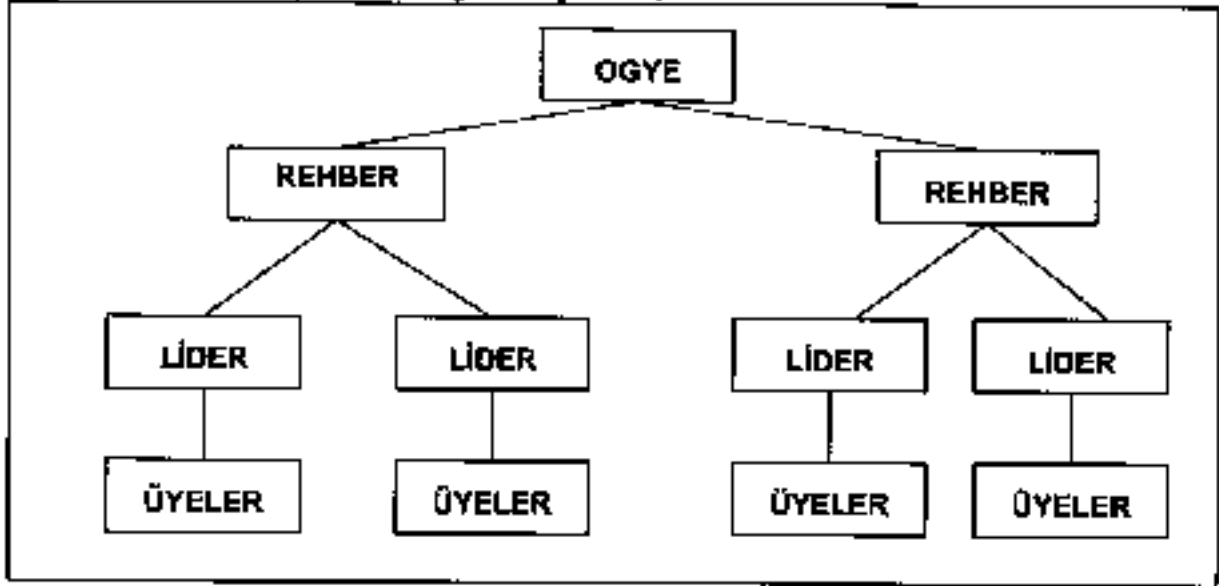
TKY'nin başarıyla uygulanmasında önemli rolü olan kalite çemberleri Juran'ın tanımına göre, işletme içindeki bölümlere ilişkin kalite sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak amacıyla düzenli çalışma saatlerinin dışında vakit harcamaya gönüllü bölüm yöneticileri ve iş görenlerden oluşan küçük gruplardır.

Kalite çemberlerinin amaçları; çember üyelerinin kendi etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek, analiz etmek ve çözümler sunmak konusunda teşvik etmek ve sonuçta etkin bir takım ruhunu gerçekleştirmek, bireylerin motivasyonunu arttırmak, kalitenin iyileştirilmesi ve hatalarının azaltılmasını sağlamak, bireyleri etkin bir katılımla yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkması yönünde teşvik etmek, örgüt içinde iletişimi daha etkin hale getirmek, bireylerin kişilik ve liderlik yeteneklerini geliştirmek, yönetici-işçi ilişkilerini arttırmak, işletmenin gelişmesine katkıda bulunmak olarak ifade edilebilir(Ensari, 2002:121).

Kalite kontrol çemberleri, çalışanların yaptıkları işle ilgili çeşitli sorunların kaynaklarını ve nedenlerini , birlikte çalışarak ve periyodik toplantılar yaparak araştırır, bulur . çözen ve üst düzey yönetime rapor eden gönüllü kişilerden oluşur. Kalite çemberlerinin üyeleri örgütün, yönetim ve çalışanlarından oluşur. İşe bağlılığı arttırmak, maliyetleri düşürmek, sorun önleme eğilimi oluşturmak, etkin grup çalışması önemek vb. amaçlarla kullanılırlar (Çetin, 1998:28).

Kalite çemberleri örgüt çalışanlarından oluşmuş küçük bir gruptur. Her bir çember 8-10 üyeden oluşur. Grubun bir lideri vardır. Lider bir otorite pozisyonunda değildir. Kalite çemberleri düzenli olarak toplanırlar. Kalite ve verimlilik probleminin nedenlerini araştırır, iş doyumunu artırır, devamsızlık ve işe geç gelmeleri azaltırlar. (Ensari, 2002:123)

**Şekil 2.1.4 :Kalite Çemberi Organizasyon Yapısı**



Bir kalite çemberinin uygulamada öne çıkan öğeleri; Üyeler,çember lideri ,rehber ve yürütme kurulumudur.

Rehber, toplam kalite yönetiminin kurallarının kolayca uygulanması için süreçte yer alanlara yardım eden kişiye verilen isimdir(Soylu 1998:79). İngilizce 'de "facilitator" olarak adlandırılır. Kalite kontrol çemberinin etkin çalışması açısından çok önemli bir role sahiptir. Liderlik ve iletişim becerileri yüksek olması gereken rehberler çemberlerin çalışmasını kolaylaştırırken işletmedeki sorunları da çok yakından tanımaları nedeniyle üst düzey yönetici adayları olarak kabul edilir(Çetin 1998:65).

Rehberin görev ve sorumlulukları arasında ;

- Kalite kontrol çemberleri ile üst kademeler arasındaki iletişimi sağlamak,
- Kalite kontrol çemberleri için gerekli olan kaynakları sağlamak ve çemberlere rehberlik yapmak ,
- Grup içi ve gruplar arası problemleri çözümünde yardımcı olmak .
- Çemberin performansını ölçmek ve değerlendirmek vb. sayılabilir(Çetin 1987:50).

Çember liderliğinin amacı insanların ve makinelerin performansını artırmak, kaliteyi artırmak, üretimi çoğaltmak ve aynı zamanda insanların emeklerinden gurur duymalarını sağlamak olmalıdır(Deming 1996:206).

Bir liderin yerine getirmesi gereken başlıca görevler arasında şunlar sayılabilir(Çetin 1987:53):

- Sürekli kalite kontrol çemberleri denetimciliği ve danışmanlığı görevini yerine getirmek
- Kalite kontrol çemberleri üyelerinin performansından sorumlu olmak
- Üyelerin veri analizleri konusunda eğitilmelerini sağlamak
- Uygun şekilde alt çemberleri teşvik etmek

- Bütün üyelerle ilişkî içinde olmak
- Üyelerin birey olarak gelişimine yardımcı olmak
- Çember faaliyetlerine ilgiyi artırmak, çember çalışmasını izlemek
- Çember kayıtlarından sorumlu olmak
- Çemberde koordinasyonu sağlamak
- Üyeler ve yönetim arasında anahtar bağ olmak
- Liderlik eğitimine devam etmek
- Bir davranış prensibi uygulamak
- Çemberler dışında da iyi davranışı devam ettirmek
- Çember üyelerine görevler vermek
- Toplantılan zamanında başlatmak ve bitirmek
- Çember için yeni üyeler bulunmasına yardımcı olmak
- Kalite kontrol çemberleri programını tanıtmek
- Diğer işletmeleri ziyaret etmek
- Kalite ile ilgili programları sürdürmek

Kalite kontrol çemberleri üyeleri aşağıdaki görevleri yerine getirirler. (Çetin 1987:58)

- Bütün toplantılara devam ederler.
- İstatistik teknikleri öğrenirler
- Zamanında toplantılara devam ederler.
- Davranış tüzüğüne uyarlar
- Kalite kontrol çemberleri ilkeleri çerçevesinde hareket ederler.
- Kalite kontrol çemberleri programını tanırlar.
- İşlerinden hoşlanırlar
- Çember için yeni üyeler bulurlar.

Kalite çemberleri düşüncesinin özünü;

- Şirketin iyiye gitme ve gelişmesine katkıda bulunmak
- İnsana saygı duymak ve içinde yaşanmaya değer mutlu ve aydınlık bir işyeri oluşturmak
- İnsan yeteneklerini tamamen harekete geçirmek, sonsuz olanaklar ortaya çıkarmak konularında fikirler üretmek oluşturmaktadır. [Bozat, 2000:52]

Kalite çemberleri hizmet üreten bütün kurumlarda uygulanabilir. Kalite çemberleri genel olarak, kalite kontrolünde, eğitimde, müşteri tatmininde, güvenlik sağlamada, işe olan devamsızlığı azaltmada, ast-üst ilişkilerini düzenlemeye, personelin becerisini arttırmada yaygın olarak kullanılmaktadır.

Çamlibel'e (1995:26) göre kalite çemberinin belki de en önemli özelliği verilen eğitimle çalışanların niteliklerinin artırılması, işlerindeki yaratıcılık yeteneklerini ortaya çıkarması ve bu

yeteneklerini uygulamalarına olanak sağlamasıdır. Ayrıca insanlar yararlı olduklarına inandıkları bilgiler edindiklerinde, kendilerini geliştirdiklerini hissetmekte ve özgüvenleri artmaktadır. Kalite çemberlerinin başanya ulaşmasında yönelimin kararlı desteğinin, kişilerin inancının ve gerekli eğitimin eksiksiz verilmesinin büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır. Yukarıda belirtilen özellikler doğrultusunda faaliyet gösteren çemberlerin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz( Binici 1999:47,48):

- Çalışanların gerek kendisini gerekse başkalarını geliştirmesi
- Yüksek verim ve kalite bilincinin yerleştirilmesi
- Departmanlar ve kişiler arası iletişimin, işbirliği ve ekip çalışmasının gelişmesi
- Problem getirme yerine çözüm geliştirme alışkanlığının kazanılması
- Çalışanlarda yaratıcılığın artırılması
- Çalışanların motivasyon yönünün yükseltilmesi
- Fikir ve görüşlerin uygulanmasına olanak sağlanması
- Yönetim ve çalışanların yakınlaştırılması

Belirtilen bu amaçlar ise aşağıda belirlenen hedeflere ulaşmada etkindir.

- Kalitenin geliştirilmesi
- Verimin artırılması
- Maliyetin düşürülmesi
- İşlerin daha kısa sürede yapılması
- Kararlılığın artırılması
- Hataların azaltılması
- Daha etkin ekip çalışması yaratılması
- İşe karşı ilginin artması
- Şirket içi iletişimin artması
- Kişilerin ve liderlik yeteneklerinin gelişmesi
- Daha etkin bir iş güvenliği bilincinin yerleşmesi

#### **2.1.1.5.Sürekli Öğrenme**

Günümüzde, başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hemen her alanda yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim, başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm sistemleri değişime ayak uymaya zorlamaktadır. Bu nedenle, değişimlere uyum sağlayabilmek için, örgütlerin sürekli gelişimle birlikte kendi içlerinde öğrenmenin kesintisiz devamını sağlamaları gerekmektedir. Öğrenmeyi, insanı, bilgiyi, kaliteyi, insanî değerleri temel alan öğrenen örgütler ön plâna çıkarılmalıdır(Yıldırım, 1999: 5).

Bireyin yaşamının en önemli bölümleri, eğitim örgütlerinde geçer. Bireyin davranışlarını, düşüncelerini, hayat felsefesini eğitim örgütleri yani okullar belirlemek-

tedir. Okullar, öğrenen örgüt kavramı ile birlikte geleneksel "öğreten okuldun" "öğrenen okula" doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmişlerdir. Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu "öğretme etkinliğinin" değil, "öğrenme etkinliğinin" ön planda olduğu okuldur(Fındıkcı, 1996: 141).

Öğrenen örgütler, öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç haline geldiği örgütlerdir. Öğrenen örgütleri, diğer örgütlerden ayıran çeşitli özellikler vardır. Öğrenen örgütlerde öğrenme, işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır. Öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir, tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır. Birimler, kendileri gelişirken kurumu da değiştirirler. Öğrenen örgütler yaratıcıdır; birimler kurumu yeniden yaratırlar. Örgütte bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler (Braham, 1998: 9-10).

Öğrenen örgütler, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler. Ne öğrendiğini değerlendirdikleri gibi nasıl öğreneceğini de değerlendirirler. Verileri doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde yararlı bilgiler hâline dönüştürürler. İşgörenlerin motivasyonunu artırıcı bir anlayışa sahiptirler. Örgütün temel yapı ve unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar. Yeni projeleri öğrenmeye istekli takımları ve çalışmalarını desteklerler. Öğrenmeyi bilgilerin paylaşılmasından dolayı politika hâline getirirler(Elma, Demir, 2000: 48).

Senge (2002: 15-21), öğrenen örgütlerin beş temel özelliği olarak, sistem düşüncesini, kişisel hakimiyeti, zihni modelleri, paylaşılan vizyonu ve takım halinde öğrenmeyi sıralamıştır. Bu beş temel özellik öğrenme disiplinleri olarak tanımlanmıştır. Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğu olup, bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmemizde yardımcı olur. Kişisel hakimiyet, kişisel görme, ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Zihni modeller, zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Paylaşılan vizyon uygulaması, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Takım hâlinde öğrenme disiplini ise diyalogla başlar; bu, bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir "birlikte düşünme" eylemine girme kapasitesidir.

Örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, tecrübelerinden ve örgütün geçmişinden öğrenme, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme, kıyaslama yapma, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran pek çok temel özellik sayılabilir. (Garvin 1993: 81aktaran Çalık 2004)

### **Öğrenen Örgütlerde;**

1. Sistem düşüncesi esastır.
2. Öğrenme örgütün bütününde, örgüt sanki tek bir beyinmiş gibi meydana gelir.
3. Öğrenme sürekli, stratejik olarak kullanılan bir süreçtir.
4. Örgüt üyeleri, örgüt çapındaki öğrenmenin, örgütün ilerideki başarısı için taşıdığı önemi kavramışlardır.
5. Yaratıcılığa önem verilir.
6. Tüm çalışanlar örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler.
7. Bireysel ve grup hâlinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur.
8. Çalışanlar örgüt içinde ve dışında yaratıcı bir toplum bilinciyle ilişki hâlinde dirler.
9. Değişim, beklenmeyen sürprizler ve hatalar, öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir.
10. Çevresine karşı uyarık ve esnek tir.
11. Kendini değişen çevreye sürekli olarak adapte etme ve yenileme yeteneğine sahiptir.
12. Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır(Yazıcı, 2001:183).

### **2.1.1.6.Yönetim Anlayışı ve Güven**

TKY' nde, lider yöneticinin görevi birlikte çalıştığı insanları yargılamak değil, onlara yol göstermek, önderlik yapmak ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır..

Bu iki görüş iki yönetici tipini ortaya çıkarmıştır. TKY' nde lider yönetici katımlı yönetim tipinde, geleneksel yönetimlerdeki yöneticiler ise sömürücü otoriter tipinde yer almaktadır. Sömürücü otoriter yöneticiler, çalışanları kendilerine güvenilmemesi gereken, tembel ve fırsat bulduklarında daha az çalışmanın yollarını araştıran kişiler olarak görürler. Günümüzde bir dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu dönüşüm sürecini kısmen gerçekleştirebilmiş kuruluşlarda yöneticiler, bazı çalışanlara kısmen güvenirken, diğerlerini gözetim altında bulundurarak ödül ve ceza sistemi içerisinde motive etmeye çalışırlar.

TKY yöneticisi olan kuruluşlarda çalışanlar, kendilerine açık ve net hedefler verilip, bu hedeflere ulaşmalarını sağlayıcı uygun ortam koşulları ve eğitim olanakları yaratıldığında başarılı işler yapabilecek kişiler olarak görüldürler.

Yöneticiler ve çalışanlar arasında güvenin yetersiz olduğu kuruluşlarda, korku organizasyonel kültüre egemen olur ve korkunun bulunduğu yerlerde de hatalı işler yapılır. Yönetimin en kritik görevlerinden biri kuruluş içinde her kademede karşılıklı güvene dayalı ilişkiler mantığının yerleştirilmesidir. Yeterli güvenin bulunmadığı organizasyonlarda birimler, bölümler ve kişiler arasında kesin sınır çizgileri ile tanımlanan bariyerler oluşur.



TKY çalışanlar arasında güvene dayalı ilişkilerin gelişmesi ile görünen ve görünmeyen sınırların ortadan kaldırılmasını gerektirir. Güven ortamının gelişmesinde açıklık, şeffaflık, iletişim ve motivasyon çok önemlidir. Böylece bir ortamda yapılan hatalar ve yanlışlıklar, kişileri cezalandırmak için değil, iyileştirme ve hataların nedenlerini bularak tekrarı önleyici tedbir almak için iyi bir fırsat olarak görülür(YÖDGED, 1998:8).

#### **2.1.1.6.1. T.K.Y. Uygulamalarında Yönetimin Sorumlulukları**

Yönetim kademesinde yer alan her ferdin iki temel görevi vardır. Bunlar, kuruluşun performansını yükseltmeye imkan veren sistemleri kurmak ve geliştirmek; mevcut sistemi belirlenen hedefler doğrultusunda çalıştırmaktır. Sistem geliştirmek, sadece yönetenlerin sorumluluğundadır. Yönetim kademesi yükseldikçe, sistem geliştirme yetki ve sorumluluğu da artar(Kavrakoğlu,1998:16,17).

Bir örgütte kaliteyi yakalayabilmek için , kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Bir okul için kalite sezon sonunda yapılacak denetim ve cezalandırmayla beklenmemeli, sezon başlamadan hataları önlemeye dönük süreçlerin belirlenmesi ve sezon içerisinde sürekli süreç değerlendirme ve düzeltmeyle beklenmelidir. Okulda bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.

Okul ortamında etkili değişimin sağlanabilmesi ve toplam kalite yönetiminin uygulanabilmesi için eğitim liderlerinin bu işe önce kendilerini gerçekten inandırmaları gerekmektedir. Organizasyon yönetimi değişimi tek başlarına gerçekleştiremeyeceğine göre bütün personelin katıldığı ve kararların ortak alındığı, takım halinde çalışmanın ihtiyacı hissedildiği, samimi işbirliği ortamlarının sağlandığı, olumlu iletişim ağının kurulduğu bir çalışma iklimi oluşturmalıdır.

#### **2.1.1.6.2. Yöneticilerin Etkili Olmasını Sağlayan İtkeler:**

Robbins'e göre yöneticileri etkili kılan nedenler aşağıdaki gibidir:

**1-İletişim kurabilme:** Açıklanan kararlarla ve tedbirlerle takım elemanlarını korumalı ve doğru ters tepkiyi sağlamalı. Kendi problemleri ve kısıtlamaları hakkında dürüst olmalı.

**2-Destekleyici olmalı:** Hazır ve cana yakın olmalı Takım elemanlarının düşüncelerini teşvik etmeli ve desteklemeli.

**3-Saygılı olmalı:**Takım üyelerini gerçek sorumluluklarla görevlendirmeli ve düşüncelerini dinlemeli.

**4-Adil olmalı:**Gerektiği yerde güven vermeli; objektif ve tarafsız olmalı.

**5-Tahmin edebilir Olmalı:** Günlük işlerinde tutarlı olmalı.Vaatlerini yerine getirmeli ve vaatlerinde açık olmalı.

**5-Yeteneklerini göstermeli:** Teknik ve profesyonel yetenek ile iyi iş duygusu göstererek takım elemanlarının saygı ve takdirini kazanmalı(Aktaran Çetin 98:41).

### **2.1.1.7.Tam Katılım**

TKY, karar alma süreçlerinde objektif ve gerçekçi verilerin kullanımını gerektirir. Bu süreçte hedefler ölçülebilir kriterlerle birlikte ortaya konur ve sorunlar olabildiğince somut verilere dayalı olarak tanımlanır ve karar alma süreçlerine yaygın katılım desteklenir. Böylelikle alınan kararların kişisel öngörü, deneyim ve alışkanlıklara bağlı kalarak isabetsizlik riski en aza indirilirken, katılımıcılığın güçlendirilmesi yönünde de önemli bir adım atılmış olur.

Katılımcılık, karar alma gücünün paylaşılması olarak tanımlanabilir. TKY uygulama sürecinde sürekli iyileştirme, sorunların analizi ve çözüm geliştirme, amaçların doğru belirlenmesi, amaçlara göre yönetim ve kalite fonksiyonunun tüm süreçlere yayılımı ile katılımıcılığın güçlendirildiği bir ortamda gerçekleşebilir.

Bu ilkeleri Kavrakoğlu beş grupta toplamıştır. (Kavrakoğlu,1998:33,34,35)

- \* Önlereye dönük yaklaşım,
- \* Ölçüm ve İstatistik,
- \* Grup Çalışması,
- \* Sürekli Gelişme,
- \* Yönetim Modeli,

Son yıllarda kamu eğitimi ve özellikle ticaret alanında olmak üzere toplumun tüm katmanlarında bir reform hareketi güç kazanmaktadır. Böylesine bir reform hareketi bireylerin örgütlerini daha demokratik ve daha az otoriter yapmaları yönünde geniş bir genişim olarak görülebilir. Bu değişme sürecinde katılımcı karar verme temel öğedir

#### **2.1.1.7.1.Katılımcı Karar Verme ve Yararları**

Bir okul lideri katılımcı karar vermeyi çeşitli şekillerde uygulayabilir. Şunları yapabilir:

- Karar vermeden önce astlarına danışmak ve/veya
- Bir grubun anlaşma yoluyla ya da çoğunluk oyuyla karar vermesine izin vermek

Grup karar verirse, lider özel yetkisi olmayan bir eşit olarak hareket edebilir ya da kararlarla ilgili son veto hakkını koruyabilir. KKV hem ekip yönetimi hem de okula dayalı yönetimin gerekli bir özelliğidir. Yönetim ekibinin merkezi öğesidir. Okula dayalı yönetimde, karar verme yetkisinin okulun bulunduğu yerde yerleşmesi merkezi konudur. Bununla birlikte, okulun bulunduğu yerde KKV, sistemin uygun şekilde çalışması içinde geçerlidir (Lindelow ve Diğerleri, 1989).

KKV sistemleri okul yönetiminin formal ve yasal güç yapısında önemli değişiklikler gerektirmez. İster müdür ister il/ilçe düzeyindeki personel olsun, yetkili kişi katılımcı süreçle alınan kararların hem yetki hem de sorumluluğunu elinde tutar. Böylece karar verme geleneksel olarak üst durumda bulunanlarla gönüllü olacakları bir şekilde paylaşılır. Bununla birlikte kararların sorumluluğu başkalarına verilemez. Bu nedenle KKV yönetici açısından fazla tehlikeli olarak görülür.

Bu tehlikeyi göze almaya değer yapan gösteren üç neden bulunmaktadır:

1. KKV'nin, geleneksel, yetkiye dayalı emir sistemlerine göre pek çok avantaja sahip olduğu gösterilmiştir. Daha iyi kararlar, daha yüksek işgören doyumu, yönetimle personel arasındaki daha iyi ilişkiler bu avantajlardan bazılarıdır.

2. Daha önce sözü edilen demokratik reform hareketinin önemi azalmamış aksine devam etme olasılığı yükselmiştir. Çünkü temel öğeler olan aileler, öğretmenler ve toplum üyelerinin okulun yönetiminde söz sahibi olmasının büyük yararları vardır. Bu öğelerin herbiri eğitimi geliştirmek amacıyla seslerinin duyurmaktadır.

3. KKV yöneticilerle öğretmenler arasında bize karşı onlar (karşı olma) ilişkisinin gelişmesini önleyebilir. Çalışmalar, dengeli (miktarda) katılım sağlayan öğretmenlerin müdüre daha sadık olduklarını göstermiştir. Diğer çalışmalarda öğretmenler arasındaki hoşnutsuzluk ve rahatsızlığın çoğunun düşük maaştan değil, karar vermeye katılımın olmadığından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Pek çok öğretmenin temel hedefleri işleri ve meslekleri üzerinde bir miktar kontrola sahip olmak ve sınıfta öğrencileri ilgilendiren konularda kendilerine danışmasıdır(Keef, 1979).

KKV ile ilgili temel kanıtlardan biri okul yönetiminde demokratik ilkelere en tutarlı yöntem olmasıdır. Okulların yönetimini daha katılımcı yapmak demokratik sisteme inancın bir ifadesi ve hem öğrenci hem de eğitimcilere demokratik sürecin ilkelerini öğretmenin yararlı bir yoludur(Lindelow ve Diğerleri, 1989).

KKV sürecine katılan öğrenciler için yarar vardır. Normalde okul öğrencileri müşteri ya da yabancı olarak ele alır. Bu, hem okul döneminde hem de okuldaki sonrası kişisel başan ve öz kontrol üzerindeki kayıtsızlığı teşvik etmektedir. Örgütte ve okullarının işletilmesinde öğrencilere söz hakkı vererek, eğitim sistemi demokratik sistemi yansıtabilir. Bu tip demokratik okul sistemi özgürlüğün avantajları ve sorumluluklarının farkına varılmasında öğrencilere yardımcı olur.

KKV daha iyi kararlar ve daha etkin uygulamayı teşvik eder. Daha geniş katılım, bir karar verilirken ifade edilen ve irdelenen görüş ve işlerin sayısını artırır. Bu da bizi daha iyi karara doğru yönlendirir. Oluşturulmasına yardım ettikleri için daha çok insan kararlar aynı fikirde olursa, o kararın uygulanmasına daha çok yardımcı olmaya istekli olurlar.

KKV okula bilgi ve fikirlerin değişimine yeni kanallar sağladığı için iletişimi de geliştirir. Bu, özellikle örgütsel hiyerarşide bilginin tabandan tepeye doğru olan dikey hareketi için doğrudur.

KKV bizi daha iyi kararlara ve artan verimliliğe ynetir; çünkü özellikle bir okulun öğretmenlerinin uzmanlıklarını ve problem çözme becerilerini kullanarak insan kaynaklarının tam olarak kullanılmasına izin verir. KKV kararın alındığı yerle uygulandığı yer arasındaki uzaklığı azaltır. Yeni fikirlerin uygulanmasına ve reformların daha büyük bir verimlilikle yapılmasına izin verebilir. Bir değişikliği uygulayan kişiler o politikanın, sürecin ya da prosedürün geliştirilmesine katılmışlarsa o kişilerin onu daha iyi anlama olasılığı vardır. Bunlara ek olarak, bireyler kararın daha çok bir sahiplenmeyi benimsenler ve bu kararın işlenmesi için kendilerini daha bağlı görürler.

Son olarak, KKV'nin işğören doyumunu ve okul iklimini geliştirebileceği ileri sürülmektedir. Örneğin, bir karar hakkında öğretmenlere danışılması okul yönetiminin onların fikirlerine değer verdiğini göstermektedir. Bu durumda öğretmenler daha çok iş doyumunu sağladıklarını ifade etmekte ve mesleki gurur duyguları geliştirmektedir. Yöneticilerle öğretmenler arasında karşı olma ilişkileri daha az olasıdır. Daha iyi iletişim ve daha doyumsuz personel, okulun genel iklimi önemli derecede geliştirilebilir.

#### 2.1.2.7.2.Okul Ortamında KKV 'nin Uygulanması

• Her okulun farklı gereksinim, kaynak ve sınırlamaları vardır. Her okulun öyle nitelikleri vardır ki bunlara başka bir okulda rastlanmaz. Okulda KKV süreçleri tasarlanırken bunlar düşünölmelidir.

• Her ne kadar KKV'nin otokratik karar vermeye göre pek çok avantajı bulunsa da bütün kararlar kolektif olarak alınmamalıdır. Bir kriz ortaya çıktığında, kararlar tek düze olduğunda ya da özel uzmanlık gerekiyorsa otokratik stil en iyisi olabilir.

• Etkin bir okul lideri durumsal liderlik stilinden yararlanır ve karar verme stilini durumun gereksinimlerine göre değiştirir

• KKV uygulandığında müdürün rolü korunur.

• En çok yararı sağlanması için yönetici ve öğretmenler katılımcı karar verme süreçlerinde eğitime alınmalıdır.

• Okul personeli rahatlık ve beceri düzeyleri arttıkça mevcut katılımcı olmayan karar verme sürecinden KKV'ye derece derece sokulmalıdır.

• Okul müdürü KKV'ye geçişte öğretmen güdülenmesini olumlu olarak üç şekilde etkileyebilir:

1. Karar verme için zaman sağlar böylece öğretmenlerin çalışma programları aşırı yüklenmemiş olur.

2. Onların önemli olduğuna inandığı sorunlarda öğretmenlerin ve diğerlerinin katılımını sağlar.

3. Uygulama için KKV sürecinin önerdiği yenilikler için destek sağlar; kararları işlem ve kaynaklarla destekler.

▪ Kararın sonucundan doğrudan ve önemli derecede etkilenecek olanlar mümkün olduğunca KKV sürecine katılmalıdır. Fakat farklı kişiler farklı düzeylerde katılım isterler. İdeal bir program gönüllü katılım üzerine kurulmalı ve herkes başkalarının katılım tercihlerine duyarlı olmalıdır.

KKV'nin tek bir "en uygun şekil" yoktur. Temel olan esneklik ve uyarlabilirliktir (Merlwether,Duyar1997 )

#### **2.1.2.7.Kıyaslama**

Rogers'a göre kıyaslama, örgütlerin gelişmek amacıyla, ürün hizmet, süreç ve uygulamalarda rakip olarak kabul edilen örgütlerle karşılaştırıldığı, araştırma, öğrenme deneyimini kapsayan ve sonuçların değil işlerin nasıl yapıldığının incelendiği, yöneticilerin katılımının sağlandığı, sistematik ve sürekli bir süreçtir(Çetin, 1998:26).

Kıyaslama (Benchmarking), işletmenin performansını, sınıfının en iyisi olan işletmeninki ile karşılaştırarak " en iyi" nin bu performans seviyesini nasıl yakaladığını belirleyip, elde edilen bilgileri işletmenin amaç ve hedefleri için bir temel oluşturacak biçimde kullanmaktır. Kısacası kıyaslama, hızla değişen çevrede ve artan rekabet ortamında başkalarının da deneyimlerinden yararlanmayı ifade etmektedir.

#### **2.1.2. Eğitimde T.K.Y. Felsefesi İle İlgili Kavramlar**

Bir eğitim sisteminde ilk olarak dikkate alınması gereken kısım çevresel faktörler olarak isimlendirilen dış etkilere dir. Burada dış etkiler olarak gerek devlet, gerekse kurumun yönetim kurulu tarafından belirlenmiş olan eğitimin geleceği ile ilgili stratejiler, hedefler, planlar ve politikalar ele alınmaktadır. İlk olarak "Devletin eğitim politikası nedir?" sorusunun cevaplanması gerekmektedir.

#### **2.1.2.1.Misyon:**

Misyon, bir okulun gelecekte olmak istediği yer, şu andaki durumu, toplumdaki imajı ve yöneticilerinin dünya görüşüdür, diyebiliriz(Özveren,1997:58).

Misyon, kritik değerlendirme sonuçlarına göre kurumun 5-10 yıl içerisinde alacağı pozisyonu ifade etmektedir. "Biz şu anda ne yapıyoruz? Neye inanıyoruz?" sorular sorulur(Smith ve Pilele 1997 ve diğerlerinden aktaran, Özdemir,1998:31).

Misyon, "Niçin?" sorusunun cevabıdır. Bir başka ifadeyle örgütün "Biz niçin varız?" sorusuna verdiği cevaptır(Çelik,1997:83).

Her eğitim kurumu bir misyon belirlemeli, herkes bu misyonu bilmeli ve geliştirmelidir. Zaten başarılı eğitim kurumları, kurumdaki üyelerin hepsi paylaştıkları açık değerlere sahiptirler(Burnham' 1993 den aktaran, Cifoğlu,1997:49).

Misyon cümlesi vizyon ile çok ilişkili olup içinde bulunan an ve gelecek günler için



belirli bir yön çizer ve kurumun diğer benzer kurumlardan farkını belirtir. Günümüzde kalite yolculuğuna niyetlenen eğitim kurumları iyi yazılmış misyon cümleleri geliştiriyorlar. Eğitim kurumlarında misyonun önceden belirlenip sonradan pratiğe uyarlanması pek benimsenmiyor. Aslında önemli olan misyonun kurumun yararına değerlendirilebilecek fırsatları yaratıcı hareket planlarına çevirebilmesidir. Eğitim kurumları genelde kendi düzeylerindeki eğitim kurumları arasında en iyisi olmayı açık açık belirtmekten çekiniyorlar. Misyon cümlelerinde bunu belirttikleri takdirde başarı şanslarının fazla iddialı olmaktan dolayı düşeceğinden korkuyorlar. Örneğin: "Okulumuz öğrencilerimize mümkün olan en yüksek seviyede eğitim kalitesi sağlamayı amaçlıyor" (Köksal,1998:60)

Bununla birlikte eğitim kurumlarını da kapsayan tüm örgütlerin misyonları, içinde buldukları kentin ve ülkenin misyonlarıyla örtüşmesi ve birbirini desteklemesidir(Üstüner ve diğerleri,1997;136).

#### 2.1.3.2.Amaçlar :

Kurumda toplam kalite yönetimine geçmek, üst yönetim tarafından verilen ve desteklenen stratejik bir kararla başlar. Bu kararın verilmesinden sonra stratejik amaçların ve vizyonun belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen amaçlar dinamik ve esnek olmalıdır. Etkin bir organizasyonun kurulması için, amaçların belirlenmesi , uygulamaların denetlenmesi ve çalışanların yüksek düzeyde işbirliği yapabilecekleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir ve bu yönetimin görevidir. Bu doğrultuda belirlenecek amaçlar şunları kapsamalıdır(Türkel,1998;93):

- Hizmet alanlarının tatmin edilmesi
- Hizmetlerin sürekli geliştirilmesi
- Toplum ve çevre şartlarının göz önüne alınması
- Hizmetlerin sunulmasında etkinlik sağlanması

Bir kez misyon, vizyon ve değerler oturtuldu mu, geriye bu noktaların ölçülebilir amaçlara çevrilmesi kalır. Amaçların gerçekleştirilebilir ve başarılabılır nitelikte olması gereklidir. Bu doğrultuda amaçların somutlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Amaçların ölçülebilir duruma getirilmesiyle somut amaçlar oluşturulur.

Eğitim örgütlerini gelecek için, daha küçük adımlarla işletebilmek, küçük kısa kararların alındığı hedeflerle mümkün olabilmektedir. Bunlar vizyon, misyon ve kültür ile köprü vazifesi görmektedir. Belirlenen misyonun yerine getirilmesinde iyi birleştirilmiş, düzenli bağlanmış hedefler insanları motive etmektedir. Bu motivasyon da misyon ve vizyonu etkilemektedir.(Cafolu,1996:51)

### 2.1.2.3.Değerler:

Kurum kültürünün oluşumu bazı değerlere bağlanarak gerçekleşir. Örgütün kişiliğini belirleyen seçimler, genellikle sözlerle ortaya konmaz. Lider, değerlerin tanıtımı ve korunması konusunda bir uzmandır. Değerler genellikle hikayeler, törenler ve mitler gibi yumuşak araçlarla yayılır. Başarılı örgütlerin değer sistemleri aracılığıyla yönlendirildiği ve değerler sistemini yerleştirmiş liderlerin kişiliklerinin izlerini taşıdıkları görülmektedir. Değerleri biçimleyen lider yüce görüntüler oluşturarak esin kaynağı olmak durumundadır. Liderin rolü burada önem kazanmaktadır(Çelik,1997:67). Kültür oluşumunda katkıda bulunan bazı belirleyici değerler şunlardır(Davis & Blomstrom 1971 den aktaran Durmuş,1998:10):

1. Teknik değerler; fiziksel olaylara, bilime ve mantığa dayanır.
2. Ekonomik değerler, arz ve talep tarafından belirlenen pazar değerlerine dayanır.
3. Sosyal değerler; grup ve örgüt psikolojisine dayanır.
4. Psikolojik değerler; bireylerin kişisel ihtiyaçlarına dayanır.
5. Politik değerler; ülkenin idari şekli, rejimini ve başlıca devlet politikalarına dayanır.
6. Estetik değerler; güzellikle ilgili algılamaya dayanır.
7. Ahlaki değerler, çevreden alınan genel ahlak, örf, adet ve gelenekler ile aile eğitimine dayanır.
8. Dini değerler; bireylerin bağlı oldukları din ve bununla ilgili inançlara dayanır.

Bir kurumun değerleri onlara bağlı olarak hareket ettiği prensiplerdir. Kurumun inanç ve amaçlarını ifade eder. Misyon cümlesinde olduğu gibi kısa , hatırlanması ve aktarılması kolay, kuruma yön verenlerin ortak sesi olacak cümlelerdir. Bir okul değerlerini belirlerken aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir(Köksal,1998:81):

1. Bizim için önce öğrencilerimiz gelir.
2. Mesleki yoğunlaşma ve deneyimin en üst düzeyinde çalışıyoruz.
3. Ekip çalışması yapıyoruz.
4. Sürekli gelişimde kararlıyız.
5. Herkes için fırsat eşitliğini garanti ediyoruz.
6. Mümkün olan en yüksek kalite düzeyinde hizmet vereceğiz

**Temel değerler.** misyonumuzla tutarlı olarak "Vizyonumuza ulaşmak için çıktığımız yolda nasıl davranmak istiyoruz?" sorusuna cevap verirlir. Bir örgütün değerleri doğrudan ayrılmazlık, açıklık, dürüstlük, özgürlük, fırsat eşitliği, liyakat ve bağlılığı içerebilir. Okul yöneticisine düşen görev, bu çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır. Okul yöneticisi geleceği çok iyi kestirmek, geleceğin temel eğilimlerini çok iyi belirlemek zorundadır. (Çelik,1997:84)

#### 2.1.2.4. Vizyon:

Vizyon, kurumun değerlerini, içinde bulunduğu durumu, ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve çalışanları ortak bir amaç etrafında bütünleştirerek işletmeyi arzularan geleceğe doğru yönlendiren bir süreçtir. Vizyon gelecekle ilgilidir. Kurumun gelecekte bu günden daha iyi olmasını hedefleyen, gerçekçi ama erişilemeyecek gibi görünen yükseklikte olmasını amaçlayan bir süreçtir(Özevren,1997:58).

Gerçek bir vizyona sahip kurumun yöneticileri gündelik işler yerine geleceğe yönelik konulara zaman ayırır. Kurumun mensuplarının geleceğe hazırlanması vizyonun bir yansımasıdır(Özdemir,1998:30).

Bir insanın vizyonu, onun varlık nedeni ve yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği bir ufuktur. Gerçeklerle değil, sahip olduğumuz değerlere bağlı olarak değişir. Bundan dolayı değerlere bağlı olmayan bir vizyondan söz edilemez. Vizyonun temel özelliklerini de içeren ifadeler şu şekilde sıralanabilir(Özden,1998:41,47):

- Vizyon geliştirme mevcut durumu sorun olarak görmek demektir.
- Gelecekte ulaşmak istenen hedefleri gerçeğe uygun düşlerini kurabilmektir.
- Yaratıcı bir gerilim yaşamaktır.
- Kendi geleceğini yaratmaktır.
- Gerçekliği yeniden kurgulamaktır.
- Vizyon arayışı, insanın yaşamına anlam verme mücadelesidir.
- Somut bir gelecek görüntüsüdür.
- Alışılmıştan sapma gösterenler arasında başan getiren fikirler vizyon olarak tanımlanır

Kurumun hedeflediği amacı ve ne için çalıştığını yansıtır. Vizyon cümlesi kısa ve dolaysız olmalı ve kurumun kesin hedefini işaret etmelidir. Örneğin, "Öğrenmeyi en yüksek düzeyde biz gerçekleştiriyoruz!" uygun olabilir(Köksal,1998:80).

Okulunda tüm öğretmen, öğrenci ve personel tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturmak okul yöneticisinin görev ve sorumluluğundadır. Paylaşılan vizyonlar hiyerarşik zincir içinde oluşturulamaz. Okul yöneticisinin yapacağı ilk önemli iş, okulundaki eğitimcilerin kendi kişisel vizyonlarını geliştirebilecekleri bir ortam yaratmaktır(Özdemir,1998:57).

#### a) Vizyon geliştirme süreci

1. **Bireysel fikir taslakları** : Okulda ortak bir vizyon oluşturmak için gerekli ortam ve cesareti bulan öğretmen, yönetici ve diğer personel ilk adım olarak kendi düşüncelerine ve vizyonlarına göre fikir taslakları hazırlayacaklardır. Düşünme ve fikir aramanın zorluğunu yaşamadan vizyon geliştirilemez. Bu, öğretmenin kendi potansiyelini kullanmaya başlamasıdır. İnsan her zaman kendi içinde tam olarak açıklayamadığı, hatta net bir biçimde

algılayamadığı bir şeyler taşımaktadır. Vizyon geliştirme bu fantezilerin düş kurma yoluyla gün ışığına çıkarılmasıdır.

**2. Grup içinde fikir alışverişi :** İnsanların bilinç altlarındaki düşlerinin ortaya çıkması, diğer bir deyişle gönüllerindeki aslanı resimlemeleri ve diğerlerinin de bunları görmeleri bazen ürktücü olabilir. Ancak, grup içinde gerçekleştirilen bu alış veriş insanı kendi düşüncelerinin baskılarından kurtarıcı da olabilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin hülyalarını diğer öğretmenlerle paylaşmaları, kendi düşlerinden istek ve özlemlerinden söz etmeleri bu düşlerin yükünü paylaşmak ve tek başına o düşleri taşımaktan kurtulmak anlamına da gelir. Öğretmenlerin zihinlerinde oluşturdukları tasarımlar diğer öğretmenlerle paylaşıldıkça ortak beklentiler, olasılıklar ve özlemler ortaya çıkacaktır. Bu düşlerin paylaşılması hem öğretmenin kendine olan güveninin artmasına , hem de meslektaşlarına daha derin saygı duymasına yol açacaktır.

**3. Uzlaşma:** Bireysel vizyonlar grup vizyonuna dönüştüğünde kurumun yapılanmasında etkili olabilecektir. Tek tek öğretmenlerin veya yöneticilerin sahip oldukları vizyonların okulun ortak vizyonu halinde biçimlenmesi gerekir. Ortak vizyon oluşturulması basamağında bireysel vizyonlar genel anlam kazanır. Bu genel anlam gerçekten öğretmen ve yöneticilerin katılımıyla geliştirilirse itici bir güç ve geleceğe yol gösteren bir vizyon olur. Bu şekilde, ortak vizyon geliştirme herkesin bir şeyler ilave ederek çocukların eğitimine, okulun yönetimine ve okulun diğer işlevlerine ilişkin tablolar yaratılması sürecidir. Önemli olan önceden belirlenmiş, yönetici veya başkaları tarafından telkin edilen bir duygu değil, katılanların geliştirdiği birlik duygusudur.

**4. Duyu kaybına denge olarak vizyon:** Bütün olumsuz şartlara rağmen öğretmenleri bu mesleğe yönlendiren, daha doğrusu bu mesleğe iten yüce bazı değerlerin olduğu kesindir. Bu yüce değerler zamanımızın koşulları altında iflas etmiş gibi gözüküyor. Yukarıdaki duygularla mesleğe giren öğretmenlerdeki hayal kırıklığı sistemin yeni değerlerle yeniden yapılandırılmamasından kaynaklanmaktadır.

**5. Vizyon ve yapılanma:** Bu basamak bir tür stratejik planlama basamağıdır. Burada ortaya çıkan görüşlerin , çizilen tabloların doğurduğu yeni yapılanma teşhisleri, gelişme ve yönlendirme olanakları üzerinde durulur. Kavranması istenen temel sorunlar şunlardır: "Görüntüler, vizyonlar, düşünceler nelerdir, nereden gelirler, kökleri nerededir, dolaylı ve dolaysız etkileri nelerdir, ne gibi gereksinimlerden doğarlar ve öz yapılanmanın yönlendirilmesine ne gibi katkıları olur? Böylece vizyonun gerçekleştirilmesi için ilk adım atılmış olur. Burada en kritik nokta vizyonun kesinleştirilmemesidir. Vizyona ulaşmak için, stratejik planlar belirlenmeli, ancak vizyonun hala bir görüntü olarak kalmasına izin verilmelidir. Bu durum, değişik açıklamalar ve yorumlamalara izin verecek ve vizyonun gerçekleştirilmesi için izlenen yol hakkında her zaman yeni fikirlerin doğmasına yol açacaktır

### **b)Eğitimde ortak anlayış geliştirilmesi gereken konular**

Okulda bir vizyonun olmasından daha önemli şey ise vizyonun okulda herkes tarafından paylaşılmasıdır. Bu doğrultuda, okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer personel eğitimin amacı ve okulun görevleri konusunda ortak bir anlayışa sahip olmalıdır. Üzerinde ortak anlayış geliştirilmesi gereken konulardan bazıları aşağıya çıkarılmıştır( Özden, 1999:195,196,197).

- Öğrencilerin öğrenme kapasitesi.
- Öğrenme fırsatlarının temel belirleyicileri.
- Ders programlarının içerik ve sunumu.
- Okuldaki etkinliklerin öncelikleri.
- Okulun organizasyon ve işleyişi.

### **c)Vizyon Geliştirilmede Dikkat Edilecek Hususlar :**

Okulun işlevi, eğitimin amacı ve yetiştirilecek insan profili milli eğitimin amaçları içerisinde . okulun özgün şartlarına bağlı olarak değişecektir. Örneğin; öğretmenlerin bağlılığının . çok düşük düzeyde bulunduğu bir okulda vizyon, öğretmenlerin okula adanmışlığını sağlamakla ilgili olabilir. Ancak bunun için öncelikle vizyon geliştirmede dikkat edilecek bazı hususlar vardır(Özden,1998:198);

- Vizyon okuldaki herkes için hiçbir belirsizliğe yer vermeyecek şekilde açık olmalıdır.
- Vizyon ifadesi kendi içinde tutarlı ve milli eğitimin genel amaçları ile uyumlu olmalıdır.
- Vizyon, genel olarak eğitimin ve özel olarak okulun değerlerinden kaynaklandığı gibi insanlara bir mesajı belirtecek kadar belirgin olmalıdır.
- Okul yöneticisi sadece sözleriyle değil, eylemleriyle de vizyonu desteklemelidir.

### **2.1.2.6.Politika ve Strateji**

Stratejiye yön veren prensiplerin bütününe politika; vizyona ulaşmayı sağlayıcı gerçekleştirilebilir, ölçülebilir öncelikler ve adımlara ise strateji denmektedir. Stratejik hedefler, vizyonun gerçekleşmesine yönelik bu adımların her biri olup hedefe ulaşmak için kaynakların etkin kullanma yöntemine ana strateji denmektedir(Sennaroğlu,1997:64).

Politika hedef ve araçların kombinasyonundan oluşmaktadır.. Bir politika ifadesi üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlar, politikanın ilgili olduğu faaliyet sahası (maliyet düşürme gibi), seçilen alanda ulaşılabilecek sayısal bir hedef, yerine getirilmesi öngörülen faaliyetle ilişkili bir yön ve bu hedefe ulaşmada kullanılacak araçlardır(Tak,1997:72). ([www.istanbul-meb.gov.tr](http://www.istanbul-meb.gov.tr))

### **2.1.2.5.1.TKY 'nde Stratejik Planlama**

Stratejik planlamada süreç içerisinde, katılımcı bir yapıda, örgütün kuvvetli ve zayıf yönlerini, fırsatları ve tehlikeleri tespit ederek, zayıf yönlerin geliştirilmesi ile ilgili süreçler ve



tehditlerin etkisini en aza indirecek gelişme hedefleri tespit edilir. Bundan sonraki adım kurumun gelişme hedeflerinin çalışanlarının gelişme hedefleriyle paralellüğünün sağlanması, katılımın yakalanması, sürekli gelişmenin ve iyileştirmenin bir yaşam biçimi haline getirilmesidir.

#### Stratejik Planlama Süreci:

Misyonumuz nedir?

Amaçımız nedir? Değerlerimiz nelerdir?

Vizyonumuz nedir? İlkelerimiz nelerdir?

Veli-öğrenci ihtiyaçları neler?

Kimlere hizmet veriyoruz?

Hizmet verdiğimiz insanlar bizden neler bekliyor?

Beklentilerini karşıtamamız için nelerden iyi olmamız gerekiyor?

Veli-öğrenci ihtiyaçlarını hangi yöntemlerle belirleyebiliriz?

#### Başarıya Giden Yollar:

Güçlü ve zayıf yönlerimiz ile bizi bekleyen fırsat ve tehlikeler nelerdir?

Başarılı olmamız için hangi faktörler kritiktir?

Başarıyı nasıl gerçekleştireceğiz?

#### Kalite Performansı:

Mezunlarımız hangi tutum ve becerilere sahip olacaklar?

Mezunlarımız hayatta nasıl başarılı olacaklar?

Bu performans hedeflerinin maliyeti ne olacak?

#### İnsan Kaynakları Yatırımı:

Kadromuzu nasıl oluşturmaliyiz?

Çalışanlarımıza ve onların eğitimine gerekli yatırımı yapıyor muyuz?

#### Süreci Değerlendirme:

Hatırlı süreçleri belirleyip sorunları çözecek süreçlerimiz var mı?

Başarılı olursak nasıl bileceğiz?

Çoğu kuruluşlar, vizyon, misyon, değerler ve hedefleri ayrı ayrı belirtirler. Bunu da ne tür bir kurum olduklarını açıklamak ve nereye doğru yol aldıklarını belirlemek amacıyla yaparlar(Köksal,1998:60)

### **2.1.3.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması**

Bu bölümde eğitimde toplam kalite yönetimi uygulama modeli olarak MLO modeli sunulmuştur. Çünkü MLO modeli araştırmamızda dikkate alınan değişkenlerden biri olmakla birlikte, literatürde eğitimde TKY uygulamasını en ileri seviyede tanımlamış ve uygulamaya koymuştur. Model bilgileri (<http://logm.meb.gov.tr/PROJE/indexproje.htm>) kaynağından alınmıştır.

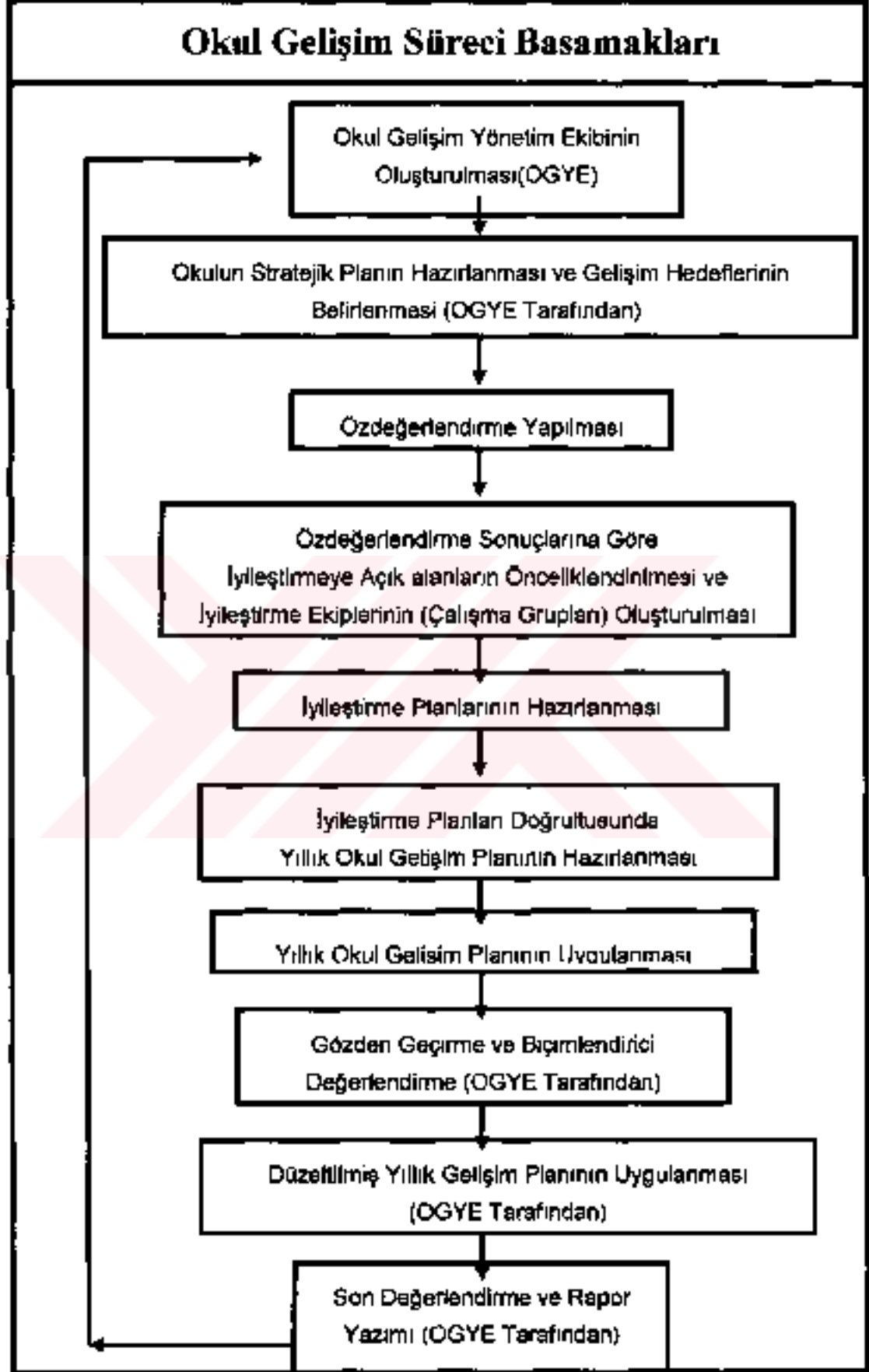
MLO Modeli kapsamında; öğrenen okul anlayışının temelini oluşturan, paylaşımcı yönetim anlayışı ve iş birliğine dayalı bir çalışma sistemini esas alan "Okul Gelişim Modeli" geliştirilmiştir. Okul Gelişim Modeli ile okullar da planlı çalışma sisteminin yerleşmesi hedeflenmiş ve bu sürece okul toplumunu oluşturan bütün unsurların katrımı ile sürekli gelişimin gerçekleşeceği öngörülmüştür.

Okul Gelişim Modeli okulun fiziki ve İnsan kaynaklarını geliştirerek eğilimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan sistematik bir süreçtir. Okul Gelişim Modeli ile her okulun stratejik planının hazırlanması öngörülmür. Bu planlama okulun gelişim hedeflerini belirlediği gibi hedeflere ulaşmada izleyeceği yolu ortaya koyarak okula bir vizyon kazandırır. Planlı okul gelişim süreci,

- a) Okul Gelişim Yönetim ekibinin oluşturulması,
- b) Okulun stratejik planının hazırlanması ve gelişim hedeflerinin belirlenmesi,
- c) Özdeğerlendirme yapılması,
- d) Özdeğerlendirme sonuçlarına göre, iyileştirmeye açık alanların önceliklendirilmesi ve iyileştirme ekiplerinin kurulması,
- e) İyileştirme planlarının hazırlanması,
- f) İyileştirme planları doğrultusunda okul gelişim planının hazırlanması,
- g) Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması,
- h) Gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme,
- i) Düzeltilmiş yıllık okul gelişim planının uygulanması,
- j) Son değerlendirme ve rapor yazımı basamaklarından oluşmaktadır.

Her MLO, okulun amaçlarını ve gelişim hedeflerine ulaşmasına yönelik çalışmalarda, kaynakların kullanımında, önceliklerin belirlenmesinde ve çok yönlü sürekli değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde yararlanılmak üzere stratejik plan ve bunların uygulanma planı olarak "okul gelişim planı" hazırlar. Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eder. Okul gelişiminde temel amaç eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir.

Sekil 2.1.5 :Okul Gelişim Süreci Basamakları



(Kaynak: <http://sagipad.meb.gov.tr/nokvans.htm>)

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 sistematiklik kazandırmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır. Bu nedenle okullarda TKY uygulamaları okul gelişim süreci ile gerçekleştirilmektedir.

1994 yılından itibaren MLO'larda yürütülen okul gelişim çalışmalarının sonucunda; 2002 yılında EARGED'in rehberlik ve danışmanlığında 4 MLO (İzmir Buca Lisesi, İzmir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, İstanbul Kadıköy Anadolu Lisesi, Samsun Atatürk Anadolu Lisesi) Ulusal Kalite Ödülü'ne başvurmuştur. Dünyada çok az okulun kalite ödülü aldığı bu süreçte, ülkemizde ilk kez bir okul (İstanbul Kadıköy Anadolu Lisesi) "Jüri Tesvik Ödülü" almıştır. (<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>)

#### 2.1.3.1.Okul Gelişimi Yönetim Ekibi

Okul Gelişimi Yönetim Ekibi TKY'nin uygulanması için gereken kararları alır, yürütür ve geliştirir.

Okul Gelişimi Yönetim Ekibi şu görevlilerden oluşur:

- Okul müdürü (Aynı zamanda kalite yöneticisi)
- Projeden sorumlu müdür yardımcısı
- Okuldaki zümre başkanlarından seçilecek 4 temsilci
- Okul aile birliği temsilcisi(okulda öğrencisi bulunan velilerden)
- Okul koruma demağı temsilcisi(okulda öğrencisi bulunan velilerden)
- En az iki öğrenci temsilcisi(Okuldaki öğrenci sayısı dikkate alınarak)
- Kalite kurulu danışmanı (TKY konusunda uzmanlaşmış, çeşitli kurum ve üniversitelerden yardım alınabilecek kişiler)

Okul gelişim yönetim ekibi (OGYE) üst bir kuruldur. OGYE okul müdürlüğünün liderliğinde çalışarak okulun gelişimini planlayan, planlanan çalışmaları uygulayan, çalışmalarda gerekli okul içi ve dışı koordinasyonu ve organizasyonu yürüten bir çalışma grubudur. Ekip üyeleri;

• Öğretmen (İkiden az olmamak üzere okuldaki öğretmenlerin sayısı dikkate alınarak yeter sayıda okul tarafından belirlenir. İlköğretim okullarında 1.kademeden ve 2.kademeden öğretmenlerin bulunmasına dikkat edilir.)

- Rehber Öğretmen
- En az bir destek personeli (kütüphane memuru, hizmetli, sağlık memuru gibi)
- Veli
- Okul Aile Birliği sınıflar temsilcisi

- Sivil Toplum Örgütlerinden seçilen bir temsilci
- Muhtar
- Okulun bulunduğu mahallede bulunan sanayii, ticaret odalarından birer temsilci

#### OGYE nin Görevleri:

1. Üyeler aracılığı ile Kalite Kurulu çalışmalarını okuldaki diğer birimlere duyurmak,
2. Okuldaki tüm personelin eğitim faaliyetlerini organize etmek,
3. Okulun amaç ve hedefleri belirlendikten sonra yapılan ihtiyaç analizleri doğrultusunda toplam kalite yönetimini uygulamak,
4. Tasarlanan süreçlerin yürütülmesi ve geliştirilmesi için gerekli kararları ve tedbirleri almak,
5. Ödül ve özendirme mekanizmasını tespit etmek ve uygulamaya koymak,
6. Tanıtma faaliyetlerini organize etmek,

#### 2.1.3.2.Kalite Geliştirme Ekibi Ve Görevleri

Toplam kalite yönetimi felsefesinin motor gücü olarak tanımlanan Kalite Geliştirme Ekipleri, aynı iş yerinde çalışan kişilerden gönüllü olarak oluşturulan ve iş ile ilgili problemleri çözmek için bir araya gelen çalışanlar grubu olarak tanımlanabilir. Kalite geliştirme ekipleri olarak geçen bu kavram, literatürde ve ülkemizde kalite iyileştirme ekipleri, kalite kontrol çemberleri, çalışma grupları gibi değişik şekillerde kullanılmaktadır. Bu çalışmada toplam kalite yönetimi felsefesini daha iyi ifade ettiği için "Kalite Geliştirme Ekibi" adının kullanılması tercih edilmiştir.

Kalite kurulundan sonra kurulacak olan kalite geliştirme ekipleri genellikle kalite kurulunun belirlediği öncelikli kritik alanlarda çalışan, problem çözücü ekiplerdir.

Genellikle 5 ile 7 kişiden oluşan bu ekipler bazen aynı zümre öğretmenlerinden ya da aynı zümrelerdeki öğretmenlerden oluşabilir. Bunun yanı sıra kalite geliştirme ekiplerinde bu ekiplerin çalıştığı konu ile ilgili olarak yöneticiler, veliler, öğrenciler de görev alabilirler. Bir Kalite Geliştirme Projesi konusu seçildikten sonra ekip üyelerinin hepsi bir masada çalışmalıdır.

Kalite Geliştirme Ekipleri bir ekip lideri ve üyelerden oluşur. Bunun yanı sıra Kalite Geliştirme Ekibinde ihtiyaç durumunda danışman da görev alabilir.

Her bir sorun için ayrı bir ekip kurulabileceği gibi benzer sorunlar için de aynı ekibe görev verilebilir. Örneğin, her zümre ayrı ayrı birer Kalite Geliştirme Ekibi olarak görev yaparak verdikleri derslerde ilgili etkin öğretim matotları konusunda bir çalışma yapabilir. Okul içi sorunlar, kütüphane kurulması, derslerin iyi bir şekilde işlenmesi ders işlenmesinde teknoloji den yararlanılması, okul veli iş birliğinin etkin şekilde işletilmesi vb. konularda bir ekip oluşturulabilir.

Okulda birbiri ile ilgili benzerlik taşıyan sorunların çözümlenmesi için bir başka ekip

kurulabilir ve bu ekipte değişik branşlardan öğretmenler yer alabileceği gibi öğrenciler ve veliler de bulunabilir.

Bu ekipler çoğunlukla haftada bir, ekip liderinin rehberliğinde ve ihtiyaç duyulduğunda toplanırlar. Üyelerin bir ekipte görevlendirilmesi, incelenmekte olan konu hakkındaki bilgilerine, yeteneklerine veya yetki düzeylerine bağlıdır. Bir okulda ihtiyaca göre aynı anda çalışan onlarca ekip kurulabilir.

Kalite Geliştirme Ekipleri "Çalışma Planlarını" ve çalışmaların sonunda hazırladıkları "Faaliyet Raporlarını" Kalite Kuruluna sunarlar.

#### **2.1.3.2.1. Kalite Geliştirme Ekiplerinin Eğitimi**

Eğitim olmaksızın toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleştirilmesi düşünülemez. Kalite Geliştirme Ekiplerin kaliteye ilişkin sorunları etkili bir şekilde çözebilecek bilgi ve becerileri kazanmak, bunları yaptıkları çalışmalarla yansıtabilmek için bir eğitim programından geçmelidirler. TKY'nin başarı ile uygulanması açısından Kalite Geliştirme Ekiplerinin eğitimi, oldukça önemlidir. Bu eğitim anlamsız ve geçici bir tecrübe değildir.

Ekip üyeleri sorunları analiz etmek ve temelde yatan sebepleri belirleyebilmek için, çoğu istatistiksel verilere dayanan, özel araç ve teknikleri öğrenirler. Bu tekniklerle, örneklendirme, anket yapma, veri toplama gibi gerekli becerileri edinirler.

#### **2.1.3.3. Okulda Problem Çözme Araçları:**

Problem çözme araçları bir çok kaynaktan alınabilir. Bu araçlar en fonksiyonel şekilde Gülser KÖKSAL tarafından şu şekilde sunulmuştur:

Bir problemin yapısında şunlar vardır:

- Karar verici(ler)
- Amaç
- Kısıtlar
- En az iki alternatif çözüm



Problem çözme, Planla-Uygula-Kontrol et-Önlem al (PUKÖ) döngüsünde gerçekleştirilir.

**Tablo 2.1.2 : PUKÖ Döngüsü**

Problem Çözme	Planla	Problemi tanımla Alternatifleri belirle	Karar Verme
		Kriterleri belirle	
		Alternatifleri değerlendir En iyi alternatifi belirle	
	Uygula	Kararı uygula	
Kontrol Et	Sonuçları değerlendir		
Önlem Al	Standartlaştır		

(Kaynak: KÖKSAL, Gülser 2001)

#### 2.1.3.3.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, ortak sorunlar, toplanacak veriler, çözüm önerileri, uygulama önerileri ve karşılaşılabilecek engeller gibi konularda bir fikir listesi oluşturmak amacıyla yapılır. Beyin fırtınasında uyulması gereken kurallar şunlardır:

- Takımın bütün üyeleri katılıma teşvik edilmeli
- Beyin fırtınası sırasında değil, seansın bitiminde tartışılmalı
- Kişiler birbirleri üzerinde yargı ve eleştiride bulunmamalı
- Bütün fikirler takım üyelerinin hepsinin görebileceği bir yere (flip-chart) yazılmalı ve daha sonra üzerinden geçilmeli

Beyin fırtınası düzenli veya düzensiz olmak üzere iki şekilde yapılabilir.

#### Düzenli Beyin Fırtınasının Adımları:

1. Beyin fırtınasının konusu, tüm üyelere açık bir dille anlatılır.
2. Herkese düşünmek için bir iki dakika süre verilir.
3. Herkese sıra ile düşüncesi sorulur. Kimse ve hiçbir düşünce atlanmaz. Açıklama esnasında tartışma ya da kılık yapılmaz. (Düzensiz beyin fırtınasında takım üyeleri sıra ile değil diledikleri zaman fikir verirler.)
4. Bir kişi açıklanan tüm fikirleri herkesin görebileceği bir yere yazar.

### 2.1.3.3.2. Çoklu Oylama

Çoklu oylama (multivoting) beyin fırtınası seansında ortaya çıkan fikirlerin en önemlilerini belirlemek için izlenen bir yöntemdir.

Çoklu oylamada izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Bütün fikirleri içeren bir liste hazırlanır ve fikirler teker teker numaralandırılır.
2. Birbirine benzer fikirler, grubun da onayı ile birleştirilir.
3. Bu durumda tekrar numaralandırma yapılır.
4. Her üye bir kağıda, listedeki fikirlerin göreceli olarak daha önemli olduğunu düşündüğü üçte birini yazar.
5. Üyeler seçimlerini tamamladıktan sonra, listedeki her fikir için oy kullanırlar.
6. Üye sayısı 5 veya daha az ise 1 ya da 2 oy almış fikirler listeden çıkarılır. Eğer üye sayısı 6 ile 15 arası ise, bu sayı 3'e, 15'ten fazla ise 4 oya çıkar. Bu durumda 4 ya da daha az oy almış fikirler listeden çıkarılır.
7. 3-6 arasındaki adımlar listede sadece birkaç fikir kalıncaya değin sürdürülür. Sonuç olarak en önemli madde (ya da maddeler) belirlenir.

### 2.1.3.3.3. Akış Şeması

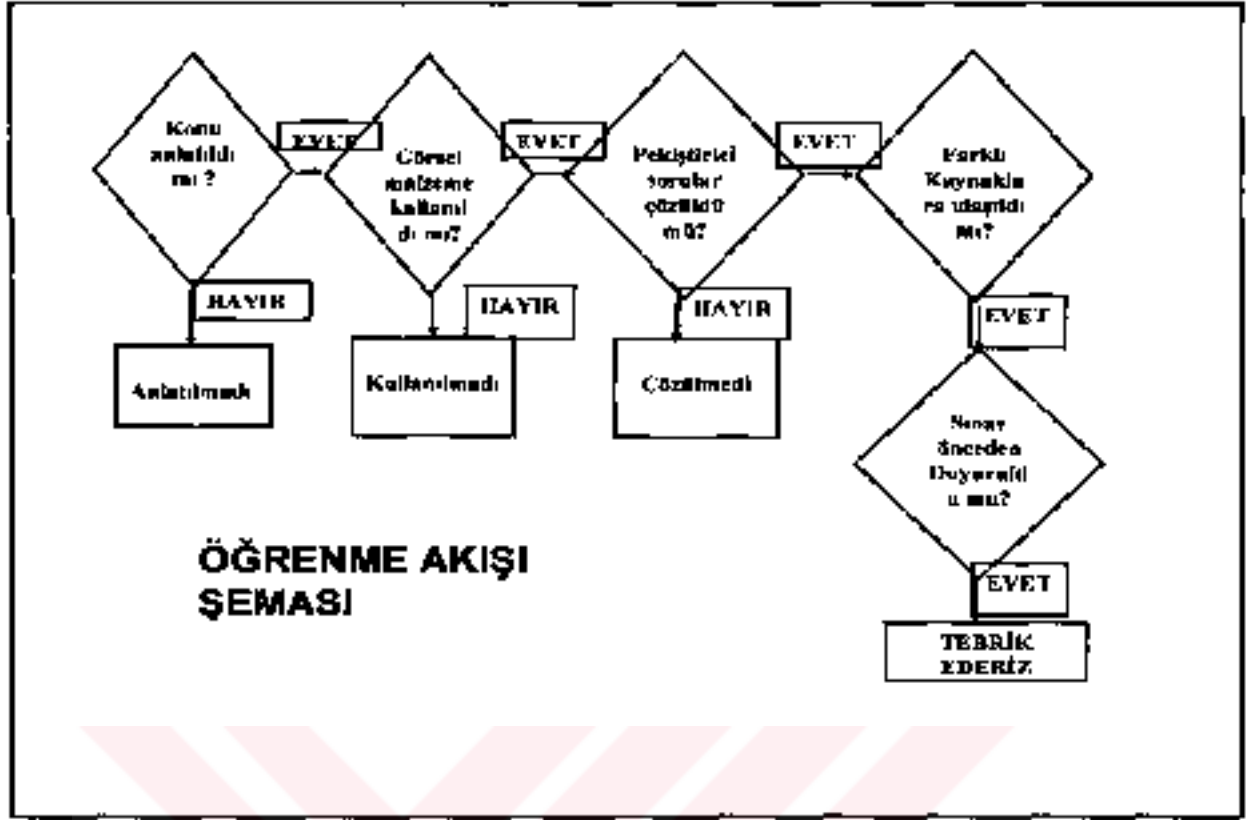
Akış şemaları, bir süreçteki bütün adımların resimsel ifadesidir. Olayların sırasını açık olarak anlamaya yardımcı olur. İyileştirme fırsatlarını belirlemeye yardımcı olur. Veri toplanacak alanları ve teknikleri tarif etmeyi kolaylaştırır. Akış şeması genellikle aşağıdaki yöntem izlenerek oluşturulur:

1. Süreçteki bütün olaylar listelenir.
2. Bu olaylar akış şeması sembolleri kullanılarak sınıflandırılır.
3. Semboller isimlendirilerek ve birleştirilerek akış şeması çizilir.

Bir süreci iyileştirmek için, akış şemasındaki her olay için performans ölçütü değeri gösterilebilir (bunun için veri toplamak gerekebilir). Akış şeması, iyileştirme, tutarsızlıklar, kayıplar v.b. için potansiyel alanlar belirlemek üzere gözden geçirilebilir.

Akış şeması, veri toplanması ve incelenmesi gereken alanları daha iyi görebilmek için kullanılabilir.

Şekil 2.1.6 :Öğrenme Akışı Şeması



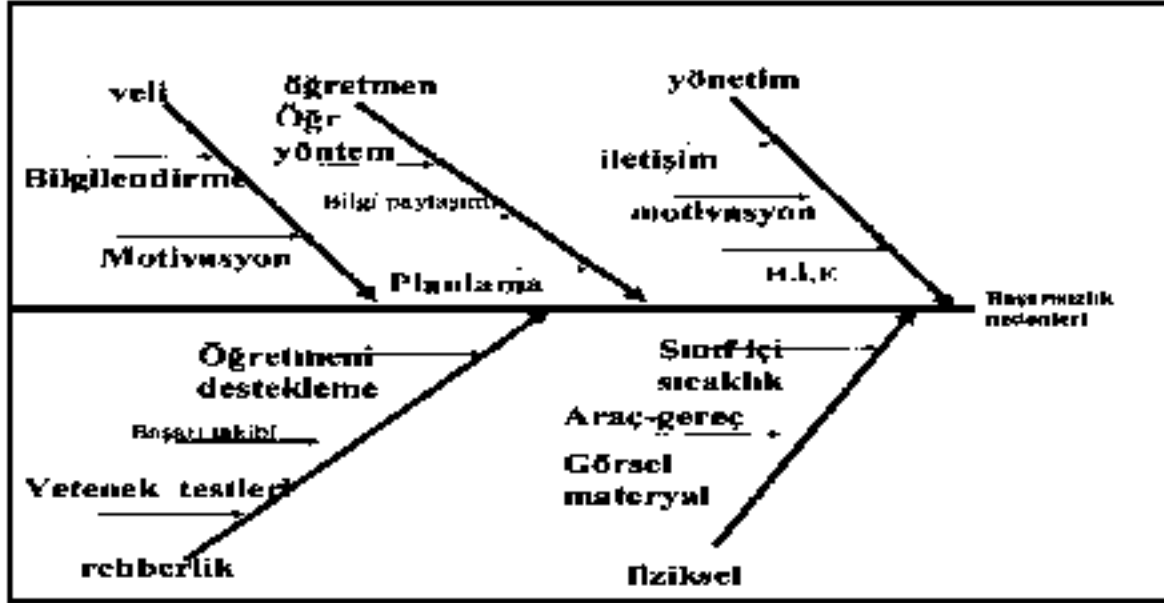
#### 2.1.3.3.4. Sebep-Sonuç Diyagramı (Balık Kılıçığı Diyagramı)

Bir problemi doğuran ya da etkileyen sebep ve faktörleri belirlemek amacıyla oluşturulur. Problemlere daha geniş bir çerçeveden bakma olanağı sunar. Problemin teşhisi ve süreç iyileştirmeyi kolaylaştırır.

İzlenecek yöntem:

1. Problemi gösteren bir ok (ana kılıçık) çizilir.
2. Bu kılıçığın üzerinde, problemin olası ana sebepler oklarla gösterilir. Bir üretim sürecinde en çok kullanılan ana sebep kategorileri, makina (ekipman), metot, materyal ve insandır. Bir hizmet sürecinde ise bu kategoriler genellikle politikalar (yüksek düzey karar kuralları), prosedürler, işyeri (ekipman ve alan) ve insan şeklinde seçilir. Her iki durumda, çevre (binalar, lojistik ve alan) ve ölçme (kalibrasyon ve veri toplama) kategorileri de sık sık kullanılır. Ayrıca, bu tür kategoriler yerine, sözkonusu sürecin ana basamakları da kullanılabilir.
3. Her bir ana faktör ile ilgili alt etmenler oklar ile gösterilir.

Şekil 2.1.7 :Başarısızlık Nedenleri Sebep-Sonuç Diyagramı



#### 2.1.3.3.5. Yoklama Kağıtları (Check Sheets)

Veri kaydetmeyi kolaylaştıran bir diyagram veya tablodur. Bir gözleml, eylemi veya gerçekleşmeyi yansıtmak için bir "✓" veya "1" işareti koymak yeterlidir

Kullanım amaçları:

- Performansı tartışmayı güçlendirmek.
- Temel nedenleri araştırmak.
- Bir çözümün veya iyileştirmenin sonuçlarını ölçmek.
- Performansı izlemek. (Önceki problemlerin tekrar ortaya çıkıp çıkmadığını yoklamak.)

Örnek kullanım sebepleri

- Hatalı yerleri saptamak.
- Hataların zamana, operatöre, makineye vs. göre dağılımını bulmak.
- Boyutlar, sertlik, ağırlık vb nin dağılımını bulmak.
- Makina ve aletleri muayane etmek ve işlevini yoklamak.

#### 2.1.3.3.6. Histogram

Histogram, ölçülebilir bir nitelik ile ilgili gözlem değerlerinin dağılımını gösteren bir çubuk grafiğidir.

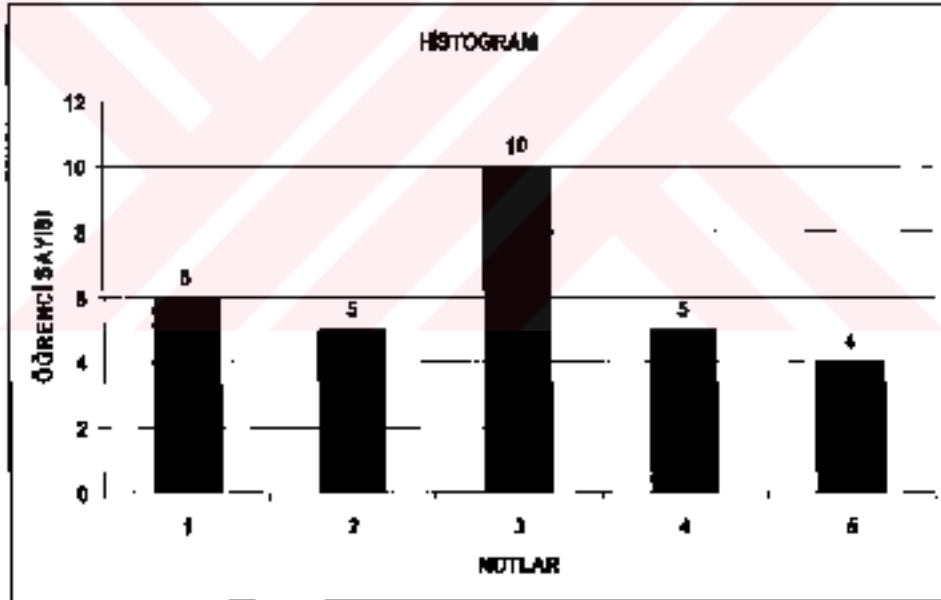
Kullanım amaçları:

- Süreçlerin yapısında olan değişkenliği anlamak(Tutarlı bir şekilde kabul edilebilir sonuçlar alabilmek için değişkenlik azaltılmalıdır.)
- Süreçlerin yapısı, sorunların kaynağı hakkında teoriler geliştirmek ve bunları sınamak.

Yöntem:

1. Veriler elde edilir, toplam veri sayısı belirlenir.
2. Veriler artan sırada dizilir.
3. En küçük veri en büyük veriden çıkarılarak, elde edilen verilerin yayıldığı aralığın uzunluğu belirlenir.
4. Histogramda kullanılacak sütun sayısı belirlenir. (En az 6, en fazla 20 sütun tavsiye edilir ) Yayılım aralığını bu sayıya bölerek her çubuğun (sınıfın) eni hesaplanır.
5. Yatay x eksenine veri sınıfları yazılır. Frekans ölçeği (sayılar veya yüzdeler) dikey y eksenine üzerine yazılır.
6. Herbir sınıf için, o sınıfa dahil olan verilerin toplam sayısı veya bu sayının toplam veri sayısına yüzdesini dikey uzunluk kabul eden bir çubuk çizilir.
7. Her eksen dikkatlice isimlendirilir, histograma isim verilir, verilerin alt olduğu dönem yazılır.
8. Ortalama, varyans gibi değerler hesaplanır.

Şekil 2.f.8 :Frekans Dağılım Histogramı



Önemli Noktalar:

- Sadece reel değerler alabilen veriler için kullanılır.
- Sınıflar birbirinden ayrıktır.
- Sınıf aralıkları yatay eksen üzerine, frekans verileri dikey eksen üzerine yazılır.
- Histogram çizmek için fazla sayıda veri toplanmalıdır (en az 30-40).
- Veriler nüfusun sadece bir kısmından elde edilecek ise rassal olarak toplanmalıdır.

Histogramın incelenmesi:

- Mevcut performans (ortalama) nedir?
- Performans ortalama değer etrafında nasıl bir değişkenlik gösteriyor?
- Bu değişkenliğin sonuçları nelerdir?
- Bu değişkenliğin yapısı, bize sorunun boyutu ve kaynağı hakkında ne tür ipuçları veriyor?
- Buna göre şimdi neyi araştırmalıyız?
- Hangi teorileri sınamalıyız?

#### 2.1.3.3.7. Pareto Şeması

Problemleri veya meydana geliş sebeplerini önem ve sıklık sırasına göre gösteren bir araçtır. Problemlerin (sebeplerin) gözlem sıklıkları ya da önem yüzdelerini gösteren, büyükten küçüğe dizilmiş sütunlardan oluşur.

Pareto prensibine göre 'sorunun %80'i problemlerin %20'sinden gelir.'

Pareto şemalarında, en önemli ya da en sık görülen probleme (sabebe) ait sütun, şemanın en solunda gösterilir. Amaç, kullanıcının dikkatini bu sütun üzerine çekmek ve vakit kaybını en aza indirmektir.

Kullanım amaçları:

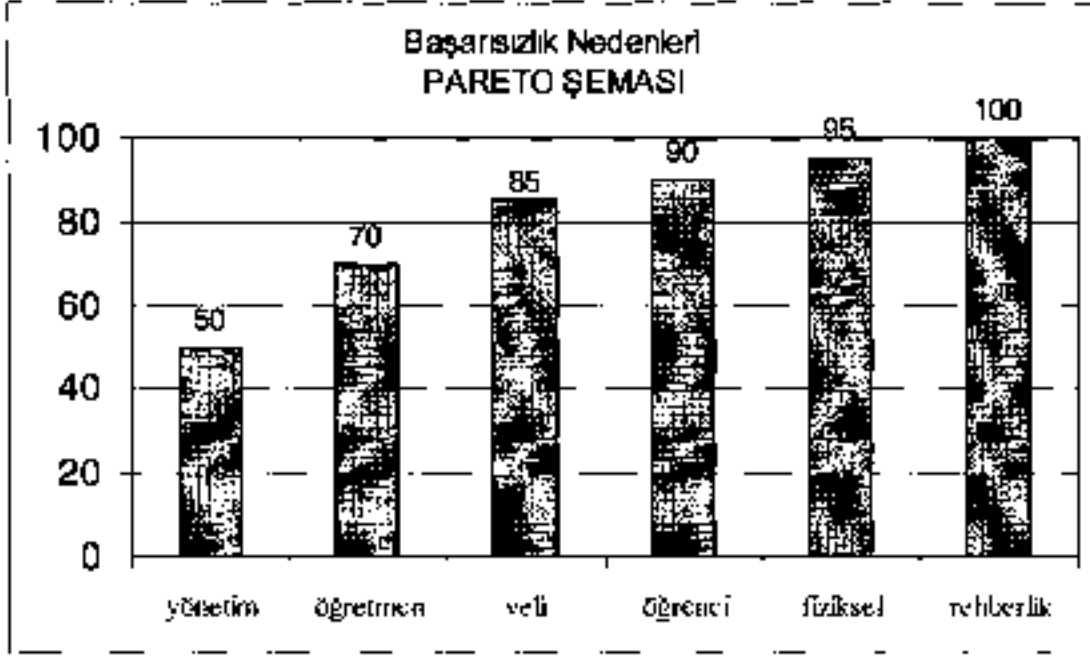
- Problemlerin ya da bu problemlerin meydana geliş sebeplerinin arasında en önemlilerinin görsel olarak saptanıp değerlendirilmesi.
- Hangi problemler üzerinde durulması gerektiği kararının verilmesi.
- Değişen zaman içinde performans değişimlerinin gözdenmesi.

İzlenecek yöntem:

1. Veri toplamak için bir zaman dilimi belirlenir.
2. İstenen veriler toplanır ve yoklama kağıtlarına yazılır.
3. Bu veriler, kategorileri azalan puan sırasına sınıflandırılarak özetlenir.
4. Çıkarılan sonuçlar soldan sağa azalacak biçimde Pareto şemasına yerleştirilir. Şemanın dikey eksenini, yüzdeleri ya da sıklık miktarını, yatay eksenini, ise oluşturulan kategorilerin (problem ya da sebeplerin) isimlerini göstermelidir.
5. Şemanın sağ dik ekseninde toplam yüzde gösterilir.
6. Her sütun bir solundaki sütunun üstüne eklenmek suretiyle, her sütunun üstündeki toplam yüzde belirlenerek, bu yüzdeler sağ ekseninde belirtilir.
7. Şemanın ismi verilir.
8. Şema zaman içinde toplanan yeni verilerle değiştirilir ve önceki şema ile farklar değerlendirilir.



Şekil 2.1.9 :Başarısızlık Nedenleri Pareto Şeması



#### 2.1.3.3.8. İlişki Diyagramı

Bir dizi fikir arasındaki sebep ve sonuç bağlarının grafiksel gösterimidir.

Ne Zaman Kullanılır?

- Ana sebepler belirlenmek istendiğinde
- Daha iyi tanımlanması gereken, birbir ile ilişkili fazla sayıda konu varsa
- Ana sebepleri belirlemek için veri olmadığında
- Kısıtlı kaynaklara dikkatlice odaklanmış bir gayret gerektirdiğinde.

Nasıl Yapılır?

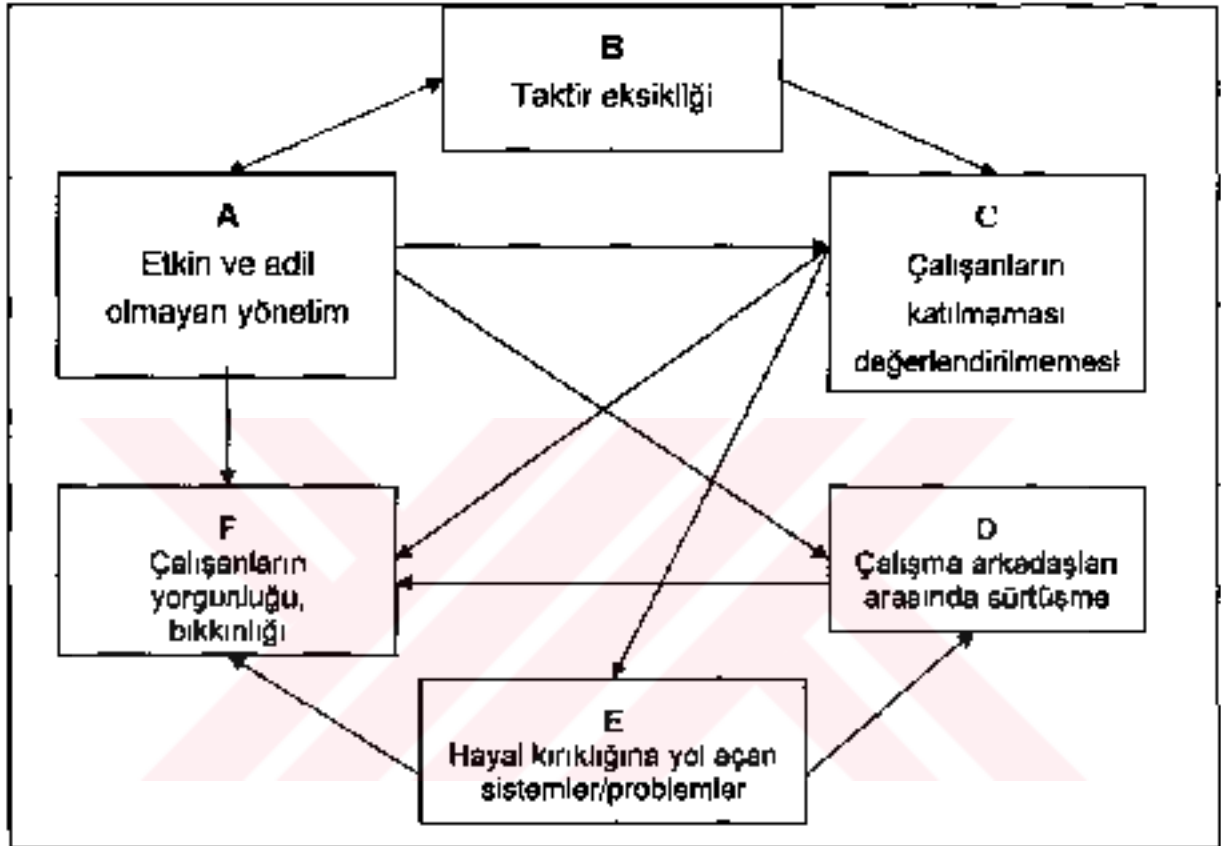
- 1.Doğru takım oluşturulur.
- 4-6 kişi ideal; daha büyük takımlar da mümkün.
  - Konu hakkında bilgili kişiler.
- 2.Bir problem üzerinde anlaşmaya varılır.Pekçok kaynaktan yararlanılabilir:
- Yakınlık diyagramı
  - Sebep ve sonuç diyagramı
  - Ağaç diyagramı
- 3.Konu / problem hakkında fikirler türetilir ve bunlar sergilenir.
- Herbir fikir çember içine alınır, başlıkları A, B, C gibi isimlendirilir.
  - Fikirler gelişigüzel veya bir çember üzerinde dağıtılır.
- 4.İlişki okları çizilir.
- Herbir fikir için şu tip bir soru sorulur: 'A fikri B fikrine yol açar mı?', v.b.
    - Sebep fikirden sonuç fikir yönüne doğru tek yönlü bir ok çizilir.
  - Okun yönü konusunda anlaşmazlık var ise o ok hiç çizilmez.

5. Herbir fikirden kaynaklanan ok sayısı bulunur.

6. Sonuç çıkarılır

- Temel faktörler/sebepler belirlenir.
- En fazla sayıda dışarı giden ok, o fikrin temel sebep/sürükleyici fikir olduğunu gösterir.
- En fazla sayıda içeri gelen ok, o fikrin temel sonuç olduğunu gösterir.

Şekil 2.1.10 : Moral probleminin sebepleri arasındaki ilişki diyagramı



#### 2.1.3.3.9. Ağaç Diyagramı

Belli bir amaca erişmek için izlenmesi gereken yolların, sistematik bir şekilde giderek artan bir detay düzeyinde grafiksel ifadesidir.

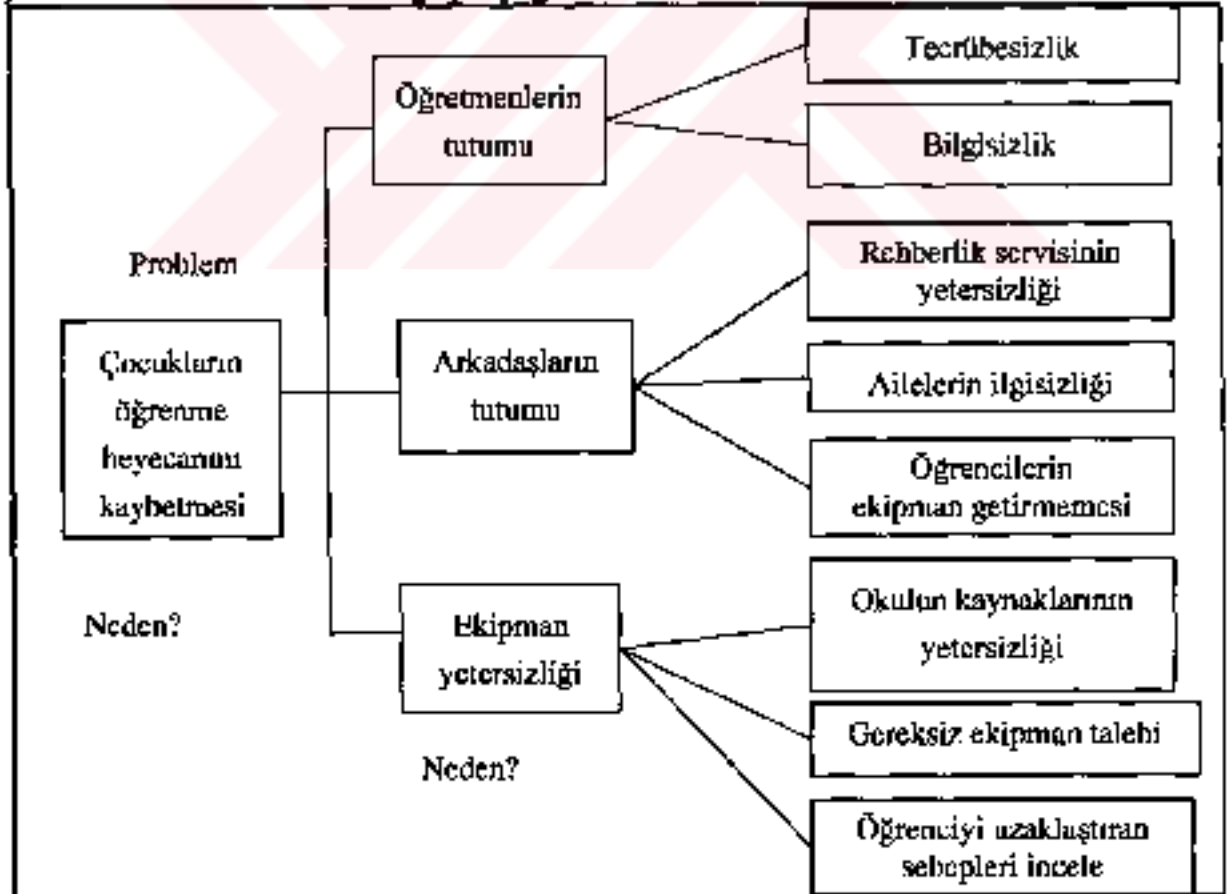
Ne Zaman Kullanılır?

- Genel amaçların özel uygulama detayına indirgenmesi gerektiğinde,
- Bütün uygulama seçeneklerinin belirlenmesi gerektiğinde,
- Temel sebepleri belirlemek için, (örneğin, neden-neden diyagramı) (sebep-sonuç diyagramına alternatifi)
- Fikirlerin açığa kavuşması için,
- Bir uygulama gerçekleşirken olabilecek engeller/aksaklıkların ve bunların etkilerini azaltmak için ne yapılabileceğinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. (Örneğin, süreç-karar program şeması)

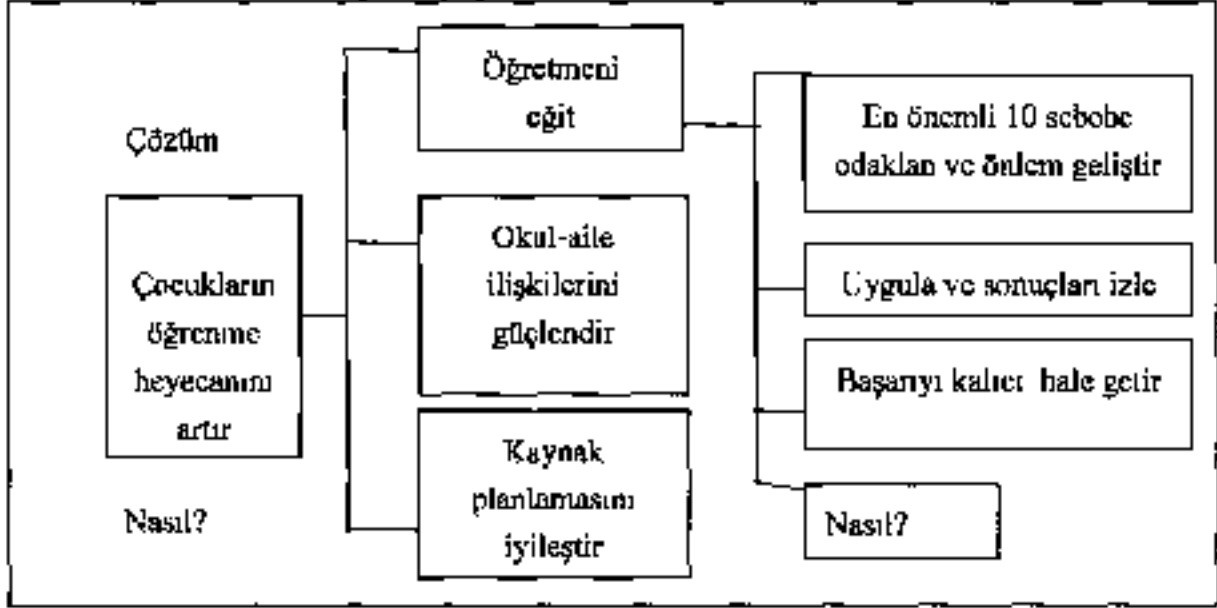
### Nasıl Yapılır?

1. Amaç belirlenir.
  - İlişki diyagramındaki temel sebep/sonuçlar
  - Yakınlık diyagramındaki başlıklar
  - Uzlaşma tartışması
2. Doğru takım oluşturulur.
  - Detaylı uygulama bilgisine sahip hareket planlayıcıları
3. Ana amaç ile ilişkili olan alternatif sebepler, taktikler veya işler belirlenir
  - Beyin fırtınası kullanılabilir.
  - Herbir alternatif, kart veya post-it üzerine yazılabilir.
4. Fikirler değerlendirilir ve makul bir sayıya düşürülür.
5. Ağaç oluşturulur.
  - 1.düzye: Genel amaç, kavram, fikir.
  - Diğer düzeyler: Her safesinde bir basamak olmak üzere, neden, nasıl ve ne gibi soruların cevapları.

Şekil 2.1.11 : Neden-Neden Ağaç Diyagramı



**Şekil 2.1.12 :Nasıl-nasıl ağaç diyagramı**



#### **2.1.4.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Aşamaları**

Toplam kalite yönetiminin okulda gerçekleştirilmesinde üç aşamalı süreç uygulanır.

Burada önerilen süreç toplam kalite yönetiminin okul örgütünde uygulanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Süreçteki birinci aşama 4 ile 6 ayı, ikinci aşama 6 ile 18 ayı göstermektedir. Toplam kalite yönetiminde üçüncü aşama geleceğe dönük TKY organizasyonu için bir uygulama sürecidir. Bu süre toplam olarak 2-4 yıllık bir süreli kapsamaktadır. Süreyi etkileyen faktörler şunlardır:

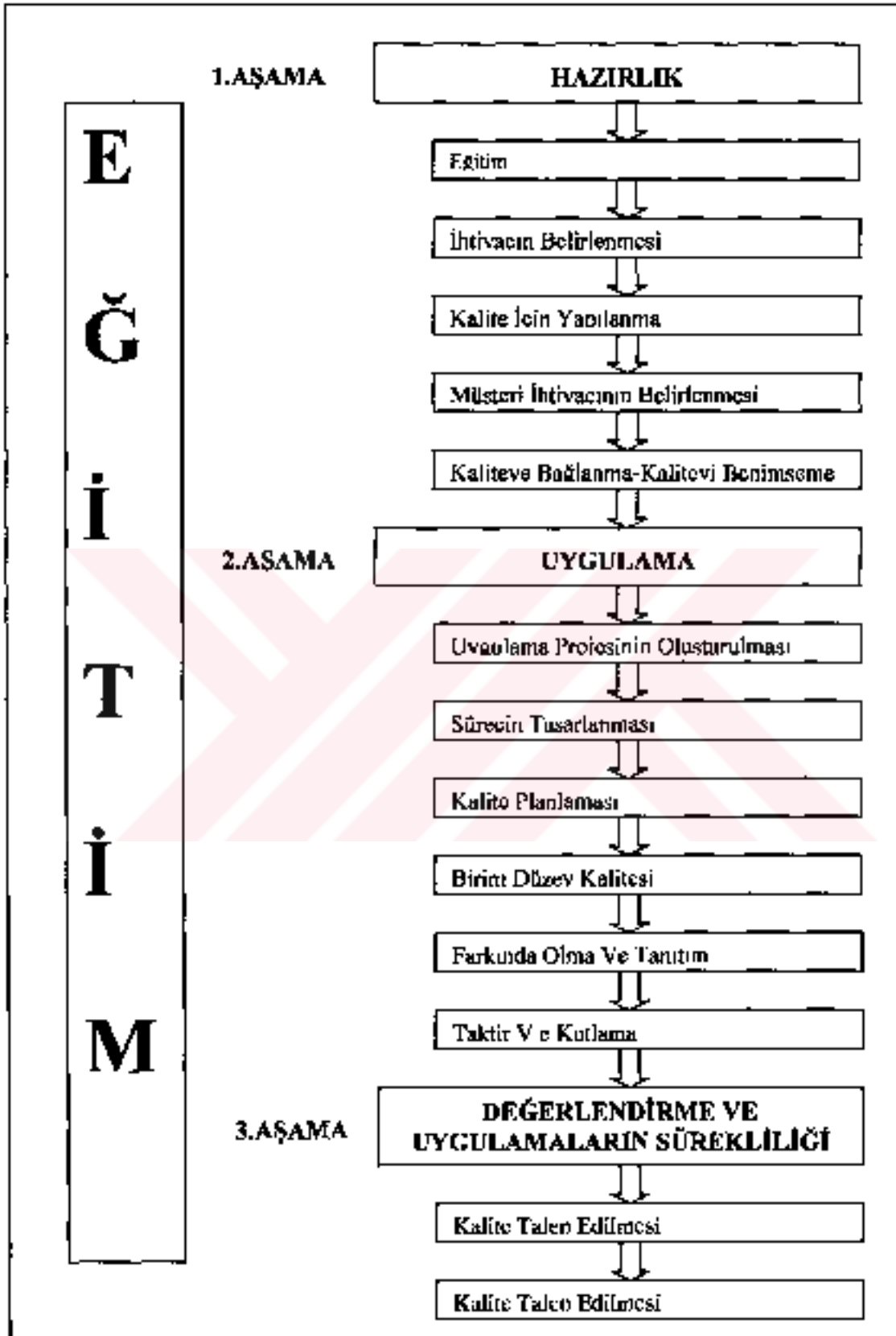
- Yönetimin gösterdiği bağlılığın derecesi,
- Kullanılan kaynakların miktarı,
- Örgütün boyutları,
- Örgütün mevcut durumu ve karmaşıklık derecesi,
- TKY'ni uygulamadaki becerilerdir.

##### **2.1.4.1.Hazırlık**

Bir örgütte toplam kalite yönetimi uygulamasına geçmeden önce yapılması gereken bazı çalışmalar vardır;

1. Standartlara ulaşılması (Toplam kalite yönetimini uygulamak isteyen okullar öncelikle MLO standartlarına ulaşmalıdır.)
2. Tüm personelin eğitimi
3. Mevcut durumun belirlenmesi
4. Okulun vizyonunun ve amaçlarının belirlenmesi
5. Okul kültürü ile ilgili bilgilerin toplanması
6. TKY'nin uygulanması ile ilgili çalışmaların başlatılması

Şekil 2.1.13 :Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Süreci



Kaynak:MEB MLO Modeli , 1999:160

#### **a. Eğitim :**

Kaliteli bir eğitim için TKY ve etkili bir TKY için ise eğitim, "daha çok eğitim ve yeniden eğitim" esastır. Eğitim TKY uygulamasının başlangıcında bütün okul personeline verilmelidir. Bunun yanı sıra ihtiyaç duyulan her konuda ve uygulamanın her aşamasında bu etkinliğin sürekli kılınması gerekir.

TKY' de eğitim mutlak bir zorunluluktur. Böylece geçmiş kültürün ve tutumların değişmesi mümkün olur. Okuldaki tüm çalışanlar TKY konusunda uzman olan kişiler tarafından belirli bir program çerçevesinde eğitilmelidirler. TKY' yi uygulayan bir okul için bu eğitimin hangi kurumdan alınacağı, içeriği, süresi, kimlerin bu eğitimi vereceği oldukça önemlidir. Bu eğitimler için üniversitelerden veya Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden yararlanılabilir.

Uzun vadede bir TKY ortamını sürekli kılabilmek amacıyla, sürekli bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimini başanlık olarak uygulayabilmek için okuldaki bütün personele hizmet içi eğitim imkanının sağlanması gerekir. Bu sürekli gelişimin sağlanabilmesinde, müşteri ihtiyaçlarının beşlenmesinde, ortaya çıkacak problemlerin giderilmesinde ve hızla değişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir süreçtir.

Eğitim örgütlerinde yetiştirilen öğrencilere, toplumun ve iş dünyasının istekleri dikkate alınarak köklü ve kaliteli bir eğitim verilmelidir. Öğrenciler olayların nedenlerini ayırabilecek kapasitede, bu becerilerle donanmış olarak yetiştirilmelidir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olarak yetişebilmeleri, öğretmenlerin yetenek ve becerilerinin, sürekli gelişmelerinin sağlanması ile bağlantılıdır. Öğretmenler kaliteli bir eğitim aldıktan sonra hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak okul bünyesinde güçlendirilmeli ve desteklenmelidir. Öğretmenler belirli konularda çeşitli bilgileri öğrenmelidirler. Bu bilgileri periyodik aralıklarla öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleriyle vermek öğretmenleri hem güçlendirecek hem de kendilerine güvenlerini arttıracaktır. Bunun yanında temel psikolojik yaklaşımların alan bilgilerle desteklenmesi, okulların istenen ortamlar haline gelebilmesinde, ihtiyaçların karşılanabilmesinde, bu ihtiyaçları engelleyen sorunların ortadan kaldırılmasında süreklilik sağlayacaktır.

Artık okullardaki gelişme göstergeleri kalite hareketleriyle ilgilidir. Bu da rekabetin yaşandığı günümüz toplumlarında önemli göstergelerden sayılmaktadır. Eğitim kurumlarının eğitilmiş insanlara ihtiyacı vardır. Çünkü onlar süreç gelişmesinde eğitime katkıda bulunacaklardır.

#### **b. İhtiyacın Belirlenmesi :**

Okul yönetimi kalite yönetiminin uygulanmasına başlamadan önce okul personeline ihtiyacı açıkça gösterebilmelidir.



Mevcut durumun ve gelecekteki tablonun değerlendirilmesi, okul yönetimini, işin idaresinde çok geniş kapsamlı ve temelden farklı bir yaklaşım getirmeyi göz önüne alacak kadar kaygılandırmalıdır. Örneğin, müşterilerin gittikçe daha fazla taleple bulunması, rakiplerin güçlenmesi, örgütün güç yitiyor olması, mevzuatın rekabet etmeyi güçleştirmesi, özel okulların rekabet oluşturması, okulların TKY 'ni uygulaması için zorlayıcı bir neden oluşturabilir.

TKY' nin izlenmesi için itici bir gücün bir neden bulunması gerektiği gibi okul yönetiminin uzun vadede bunu uygulama ihtiyacının olduğunu anlaması gerekir. Yani her okulun kendi nedenini bulması, TKY' ne giden yolda ilerlemesini sağlayacaktır.

### **c. Kalite İçin Yapılanma :**

Okul yönetimi, toplam kalite yönetimini gerçekleştirmek için TKY' nin okullarında nasıl uygulanabileceği konusunda inceleme yapar. Okul yönetimi konuya çok yakın ilgi duyar ve bu konudaki merakını gidermeye çalışır.

Buradaki en önemli nokta yeni bir yapılanmaya gidilmemesidir. Günümüz kuruluşlarının pek çoğu aşırı karmaşık ve çok katmanlı bir yapıdadır. Bu nedenle, TKY' nde yeni bir yapılanmaya gidilmeden paralel bir yapı inşa edilmesi önerilmektedir. Toplam kalite yönetimi genel olarak hiyerarşik yapılanmadan ziyade, yatay örgütlenmeyi esas alır. Burada temel espri sıfır hiyerarşi ile iş yapmaktır. Bu anlayışta proje örgütlenmesi söz konusudur. Toplam kalite yönetiminin uygulanması sırasında yeni bir örgüt yapısı oluşturulmadan mevcut yapı içinde çalışmalar yapılır.

Paralel yapı organizasyonu basittir. Okullarımızda da mevcut yapı korunarak yeni bir örgüt yapısı oluşturulmadan, mevcut oluşumların kaliteye odaklanmış şekilde çalışmaları gerekmektedir. TKY 'ne geçilmesi ile yeni bir uygulamaya başladığımız okulun tamamında hissedilecektir.

Kalite için yapılanma süreci, okul için hiç bitmeyecek bir seyahat olan "kalite yolculuğu" açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte kalite için yapılanma;

- Kalite Kurulunun oluşturulması,
- Kalite Geliştirme Ekiplerinin oluşturulması,
- Pilot uygulama alanının seçilmesi anlamına gelmektedir.

### **d. Müşteri İhtiyacının Belirlenmesi**

Müşterilerin temel ihtiyaçlarını ve iyi kalite yönündeki gelişmeleri belirleyebilmek için müşterilerle sürekli iletişim kurmak gereklidir. Toplam kalite yönetimi sürecinde, müşteri ihtiyacının belirlenmesi ve verilen hizmetlerin müşteri ihtiyacına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi önceliklidir. Kaliteyi yakalayabilmek için, iç ve dış müşterilerle sürekli görüş alışverişinde bulunmak ve geri besleme kanallarını açık tutmak gerekir. En önemli hedefimiz,

müşteri algıları tarafından belirlenen hedeftir. Bu itici gücümüzü oluşturacaktır.

Toplum kesimlerinin ne düşündüklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini tam olarak anlayabilmek için kullanılabilen geri besleme teknik ve yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Kurum içi anket,
2. Kişisel görüşmeler,
3. Müşteri odaklı gruplar,
4. Müşteri ile doğrudan ilişkisi olan personelden bilgi alma,
5. Danışmanlar tarafından yürütülen anketler,
6. Üniversite, özel kişi ve gruplar tarafından yürütülen araştırmalar,
7. İlgili alanımıza giren kişilerin mektupları, ziyaretleridir.

Çağa ve çevreye duyarlı her yönetimin bu teknikleri yılda bir defa değil, sık aralıklarla yapması ve bu geri besleme teknikleri ile çözüm önerilerini zenginleşmesi gerekmektedir. Eğitimdeki süreklilik, yani öğrenen örgüt olmak aynı zamanda araştırma konusunda da sürekliliği zorunlu kılmaktadır. Bu konuda eğitim topluluğu olarak ilgi alanımıza giren kişi veya grupların ihtiyaçları, memnuniyetleri veya hayal kırıklıkları düzeylerine ilişkin verileri raflara kaldırmak, onları değerlendirmek, tüm çalışanlarla paylaşmak ve bunun çalışma hayatının bir gereği olarak ortaya konmasını sağlamak gerekmektedir. Örgüt kültürünü bu şekilde zenginleştirmek önemlidir. Kaliteyi yükseltmek için tüm düzeylerde çalışan kişilerin, bu verilere araştırmacılar kadar daha çok ihtiyaçları olduğunu unutmamak gerekir.

#### **e. Kaliteye Bağlanma Kaliteyi Benimseme**

Okulun kalite politikasının belirlenip, okula TKY hakkında ipuçları verilme suretiyle kaliteye açık bir şekilde bağlanmasıdır. Kaliteye bağlanma Kalite Kurulunun okul personeline sunduğu bulguların ve önerilerin gözden geçirilmesi ile gündeme gelir. Bu basamakta,

- Mevcut durumun değerlendirilmesi tamamlanmış,
- Kalite maliyeti ölçülmüş,
- Müşteri ihtiyacı ve tatmin durumunun araştırılması tamamlanmış,

Çalışanların tutumlarının ölçülmesinden sonra kalite yolculuğundan ne bekleneceği belirlenmiş, yani yaklaşımın planları yapılmış durumdadır.

Artık kalite politikamızın belirlenmesi, bir kalite sürecinin geliştirilmesi ve denenmesi için yeşil ışık yakmak suretiyle kendimizi kaliteye bağlıyoruz.

#### **2.1.4.2.Uygulama**

Bu aşamada Kalite Kurulu toplam kalite yönetimi sürecinin geliştirilmesi ve denenmesi için karar vermiştir. Bu amaçla uygun bir birim pilot alanı olarak belirlenir ve burada TKY süreci tasarlandığı şekliyle başlatılır. Pilot alan belirlenirken o birimde çalışanların yeniliğe açık kişiler olmasına ve örgüt kültürünün TKY anlayışına yatkın olmasına dikkat edilmesi gerekir.

Pilot alan olarak bir birimin seçilmesinde amaç, yönetimde yeni bir uygulamaya geçilirken örgüte zarar verilebilecek ve geri dönüşü olanaksız durumlara meydan vermemek ve olası zararları da asgari düzeyde tutmaktır.

Okulda TKY bilincinin yaygınlaştırılması amaçlanır ve bütün birimlerin Kalite Kurullarına dönüştürülmesi sağlanır. Bu birimleri oluşturan kişiler çalışma planı hazırlar ve yaptıkları çalışmalar için rapor hazırlayarak ekip liderlerine verirler.

#### **a. Okul Kültürüne İlişkin Uygulama Projesinin Oluşturulması**

Örgüt kültürü, okulun değer sistemi, onu yönlendiren görüşlerin, politikaların, programların ve okul yönetiminin önlemleriyle desteklenen günlük görüşlerin toplamı anlamına gelir. Bu görüşler bir örtü gibi okulun tümünü kaplar ve insanların davranışlarını etkiler. Bu durum doğal olarak okulun kimliğini ve kişiliğini gösterir.

Okulun örgütünde var olan kültür ile TKY için istenen örgüt kültürü arasındaki uçurumun belirlenip aradaki farkın giderilmesi gerekir. Bunun için çalışanların tutumlarının ve okulun değerlerine ilişkin bakış açılarının ölçülmesi gerekir. Böylece TKY ni destekleyen tutumlar ayırt edildikten sonra aradaki uçurum görülür ve buna göre planlama yapılır.

TKY 'ni destekleyen okul müdürü, kaliteyi ve TKY 'nden beklenen sonucu olumsuz yönde etkileyecektir. Mevcut olan okul kültürünü değerlendirirken ve TKY 'ne destek verecek bir okul kültürü tasarırken veya düzenlemeler yaparken göz önünde bulundurulacak değerler ve önlemler şunlardır:

1. Müşteri memnuniyeti tüm göstergelerin başında gelir.
2. Ekipman çalışması ve iş birliği yapılması esastır.
3. İç müşteri desteğinin sağlanması gereklidir.
4. Uzun vadeli gelişmeler hedeflendiği için, velilerle desteklenmeyen acile çözümler uygulanmamalıdır.
5. Bilgiler ve veriler, sezgiler ve tahminlerden daha iyidir.
6. Çözümler konusunda odaklaşılması, hata bulunmaya çalışılmaması gerekir.
7. Tam katılım başarının anahtarıdır.
8. TKY ayrı bir örgüt yapılmasını gerektirmez.
9. TKY sermeye yoğun değil, kişi yoğun bir süreçtir. Personelin vereceği hizmet içi eğitimlerle müşteri yanısı ve okulun başarısını artırıcı şekilde çalışmasının sağlanması, yeni iş alanlarının yönlendirilmesinde TKY'nin uygulanması gerekir.
10. Verilen bütün sözler yemide getirilmelidir.

### b. Sürecin Tasarlanması:

Kişilerin gerçekten izleyebileceği bir sürecin tasarlanmasıdır. Tasarlanan süreç gerçekçi olmalıdır. Bunun yanı sıra tasarlanan bu süreç tutkulu bir şekilde bağlanmak gerekir. Bir okulun hizmet süreçleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Şekil 2.1.14 :Okul hizmet süreçleri

BİRİMLER	SÜREÇLER				
Öğretim	Kayıt Nispet İşlemleri	Sınıf Dağılımı ve Bakırılması	Öğretim	Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenme Değerlendirme
	Reklam		Değerlendirme		Müdürlük İşlemleri
Yönetim	Planlama	Genel Değerlendirme	Değerlendirme	Bütçeleme	
Diğer Hizmetler	Fiziksel Temel	Öğrenme	Yapma Hizmetleri	Beraber	
ZAMAN					

### SÜREÇ HARİTASI

Prof. Dr. İbrahim Çelebi / İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

### c. Kalite Planlaması

Kurum kaynakları ve enerjisinin, kurum vizyonuna doğru en iyi biçimde ulaşacak şekilde hedefe odaklanması sanatıdır.

Kalite planlaması yapılırken göz önünde bulundurulacak noktalar şunlardır:

\*Okul etkinliklerinin müşterilerin net ve düzenli olarak güncellenen ihtiyaçları çerçevesinde yürütülmesi,

\*Okulun sağladığı hizmetlerin müşterilerin net ve düzenli olarak güncellenen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması ve sunulması,

\*Okuldaki tüm süreç ve sistemlerin müşteri ihtiyacına uygun olması gerekmektedir.

Kalite planlaması Kalite Kurulunun sorumluluğundadır. Yapılacak planlamada çalışmaların öncelik sırası göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için iş planı yapılmalı, tüm personele duyurulmalı ve personelin odak alanlarından hangisine en fazla katkıda bulunabileceği öğrenilmelidir.

### d. Birim Kalite Düzeyi :

Birimlerde yürütülen kalite planlaması, sorun saptanması ve çözülmesi ile geliştirme etkinliklerini kapsamaktadır. TKY felsefesinin temelinde "daha iyiyi arama" süreci yer alır. Yani TKY bir kez mükemmelin aranması ve bulunması ile tamamlanan bir süreç değildir. Bu nedenle mükemmelin aranması sürekli bir süreç, daha iyinin aranması sürekli bir süreçtir.

Daha iyiyi arama süreci, ardışık bir düşünme-uygulama sürecidir. Sürekli gelişmenin temelinde sağlıklı bir uygulama süreci vardır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlenmesi sonucu gerekli değişim ve iyileşmeler sağlanacaktır. İyileşmesinin sürekliliği ve sağlığı, düşünme ve uygulama sürecinin sağlıklı olmasına bağlıdır.

Teknik açıdan bakıldığında uygulama öncesi düşünme sürecini planlama, uygulama sonrası düşünme sürecini ise kontrol olarak adlandırabiliriz. Bu süreç tipik bir temel yönetim sürecidir. Yönetimin üç temel fonksiyonu olan planlama uygulama ve kontrol fonksiyonlarını kapsamaktadır. Kontrol sonrasında gerekli düzeltici eylemlerin yapıldığını ve önlemlerin alındığını düşünürsek çevrim aşağıdaki şekli alır. Bu şekil toplam kalite yönetiminde sürekli iyileştirme çevrimini olarak adlandırılan bir süreçtir. Bu çevrimdeki kontrol fonksiyonu süreci tamamlamakta ve iyileştirme sistemine destek vermektedir.

#### Sürekli İyileştirme Çevrimi

P : PLANLA ;Ne yapmak gerektiğini ve nasıl yapılacağını belirlemek.

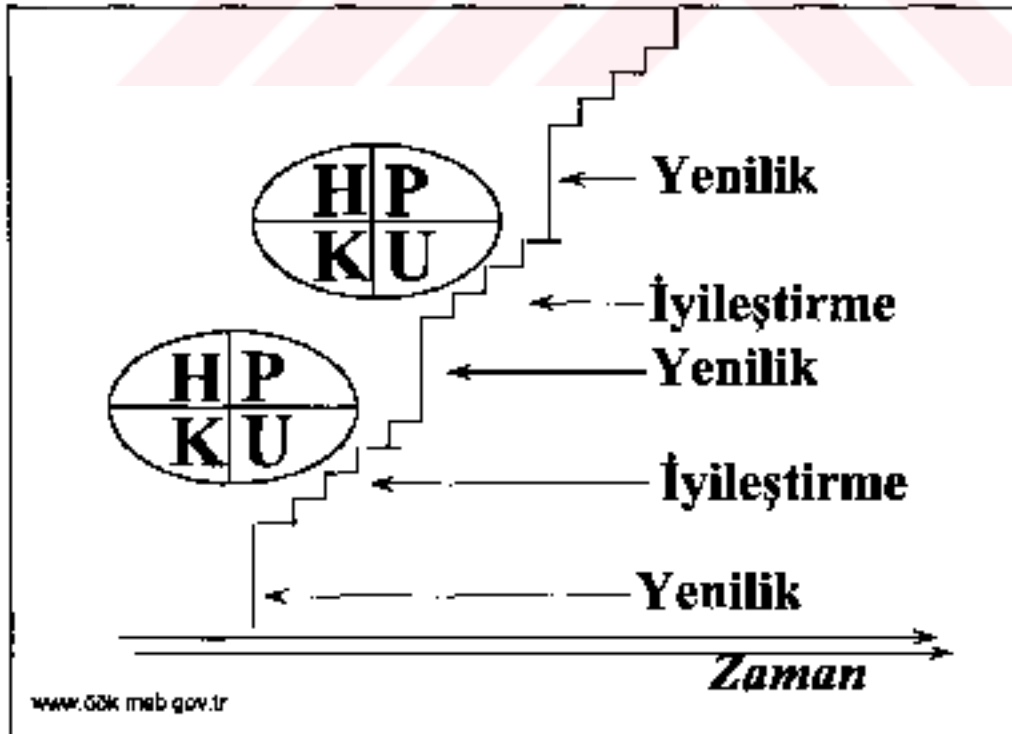
U : UYGULA ;Planı ve ölçüm araçlarını uygulamak.

K : KONTROL ET ;Sonuçları değerlendirmek ve varsa sapma nedenlerini anlamak.

Ö : ONLEM AL ;İyileştirmeyi kararlı hale getirmek ve yeni çalışma kurallarını düzenlemek.

Daha iyiyi arama ve bunun uygulamadaki yansıması olan iyileştirme çevrimi TKY'nin kritik ve vazgeçilmez bir sürecidir. Çalışanlar iyileştirme çevrimini izlerken, zaman kaybına neden olan ya da kaliteyi engelleyen pek çok işlemi fark ederek, pek çok sorunun üstesinden gelebileceklerdir.

#### Şekil 2.1.15 :Sürekli İyileştirme Çevrimi



#### **e. Farkında Olma ve Tanıtım:**

TKY'nin reklamının ve tanıtımının yapılması gerekmektedir. Yönlü modelle heves ve bağlılık gösterilmelidir. Bu, etkin iletişim kanalları kullanılarak gerçekleştirilmeli, konuya verilen önemden dolayı konunun çalışanlara tanıtımı üst düzey yönetimde yapılmalıdır.

Tanıtım çalışmalarında; posterler, rozetler, balonlar, flamalar hazırlanabilir, basın yayın gibi iletişim araçlarından yararlanılabilir. Varsa kurum bülteninde konuyla ilgili yazılar kapsamlı şekilde yer almalıdır. Konu bir kez yerleştikten sonra kendi kendini tanıfacaktır.

#### **f. Takdir ve Kutlama:**

Kalite sürecine ilişkin en iyi tanıtım yöntemlerinden birisi de çalışmalarda ayırt edilebilir bir performans gösteren birey ve ekipleri takdir etmektir. Kişilerin pek çoğu meslektaşları ve yönetimi tarafından takdir edilmeye olumlu tepkiler verirler.

Burada temel motivasyon, başarıma onurudur. Bu amaçla çalışanlara başarılı olmaları için gerekli imkanlar sağlanmalıdır. Yönetimin görevi çalışanları başarılı olmaya özendirme, Personelin yetenekleri değerlendirilmeli ve ödüllendirme sistemi işletilmelidir.

Bu yaklaşım TKY'nin geliştirilmesi ve tanıtımı için etkin bir yol olarak da kullanılabilir. Takdir ve kutlamalar için özel günler düzenlenmesi, iç ve dış müşteriler arasında kaynaşmanın sağlanması açısından da iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

#### **g. Kalite Talep Edilmesi:**

Okulda çalışan tüm personeli kapsamayan kalite süreci asla TKY süreci olamaz. Okulun TKY sürecini işletmede dikkat çekici bir başarı elde etmesine rağmen, personelin okulun geneline kalması durumunda müşteri ihtiyacını karşılamada büyük güçlükler yaşanır.

### **2.1.4.3. Değerlendirme Ve Uygulamaların Sürekliliği**

Pilot alan olarak belirlenen birim veya bölümden elde edilen ilk sonuçlar beklenen düzeyde çıkıyorsa kalite organizasyonunun III. Aşaması başlamıştır. Bu durum bir anlamda pilot alanında yapılanları yansıtmaktadır. Kalite Kurulu oluşturulmuş, Kalite Geliştirme Ekipleri oluşturulmuş ve bir anlamda geleceğe yönelik kalıcı TKY organizasyonu kurulmuştur.

Kalite organizasyonunda Kalite Geliştirme Ekiplerinin TKY için çok güçlü bir adanmışlık ve sahiplenme duygusu içinde olmaları gerekir. Yapacakları çalışmaların gerek birim düzeyinde gerekse bütün bir sistemde büyük bir rahatlık getireceği, sonuçlarının herkesi memnun edeceği ve kurumun sürekli kendini yenileyeceği fikrini korumaları gerekir.

Bu çalışmalar yapılırken organizasyonun I. aşamasında kurulan Kalite Kurulunun küçük çaplı tutulmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde bu bölüm TKY sürecini başlatıp yürüten ve sonuçlandıran bir güç olarak anlaşılır ki bu durum birimlerin çalışanlarını TKY konusunda tembelleştirir. Oysa Kalite Kurulu I. ve II. aşama için görevini gerçekleştirir ve III. aşamada artık her birim kendi ayakları üzerinde duracak şekilde ekiplerini kurar ve TKY 'ni uygular. Yani TKY 'nin son aşamasında her birimin kendi elemanları TKY 'ni sahiplenecektir.



### **a. Kalitenin İzlenmesi ve Ölçülmesi:**

TKY' nin son aşamasında sürecin izlenmesi ve ölçülmesi üzerinde durulmaktadır. Yalnız sonuçların kaydının tutulması ihtiyacı göstermeye yeterli olmaz. Başarıyı gördüğümüzde tanıyabilmemiz için bazı göstergelerin bulunması gerekir.

Uzun vadede müşterilerin memnun olmamaları durumunda hiçbir göstergelere istenilen düzeye erişmeyecektir. Hedefimizi tutturmak için müşteri algılamalarını anlamalı, müşterilerin hizmetlerden duydukları memnuniyet derecesiyle doğru orantılı olan müşteri tabanının büyümesi dikkatle izlenmelidir. Müşteri tatmin düzeyleri soru formları ve diğer geri besleme kaynakları ile sürekli belirlenmelidir.

### **b. Hizmet Kalitesi Göstergeleri ve Kriterleri:**

Çoğunlukla iyilik, lükslük, güzellik, sağlamlık, rahatlık gibi tam karşılığı olmayan sıfatlarla karşılanan kalite ve onun gerekleri tüketiciler tarafından tam anlamıyla dile getirilmemektedir.

Konu bir de soyut bir kapsam olan "Hizmet Kalitesi" ile ilgili olunca sorunlar daha da derinleşmektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar ve hizmet üreten firma yöneticileri hizmet kalitesinin, beklentiler ve performans ile karşılaştırıldığı konusunda görüş birliğine sahiptirler. Hizmet kalitesi, verilen hizmet seviyesinin müşteri beklentileriyle ne kadar iyi eşleştiğinin ölçüsüdür. Kaliteli hizmet vermek demek, müşteri beklentilerine uyumlu bir yapı içinde karşılık vermek demektir.

Hizmetin soyut ve elle tutulamayan, gözle görülemeyen niteliklerde olması, hizmetin kalitesinin tanımlanmasında bazı güçlükler doğurmaktadır. Tanımlanabilse bile ölçülmesinde bir dizi imkânsızlığın varlığından hep kuşku duyulmuştur. Bu kuşkulara karşın, hizmetin türü ne olursa olsun, hizmetin kalitesini açıklayan evrensel kriterlerin tanımlanabilmesi mümkün olmuştur.

En genel anlamda bu kriterler şu şekilde sıralanabilir:

**Erişilebilirlik:** Müşterinin satıcı ile temas kurabilme derecesini belirler. Müşteri ile ilişki kurma kolaylığını ve yaklaşılabirlik ölçüsünü ölçer.

**Tepkisellik:** Satıcının müşteriye tepki gösterme derecesini belirler. Çalışanların hizmet vermeye istekli ve hazır olmalarının ölçüsünü açıklar.

**Zamanındalık:** İşin, müşterinin tanımladığı, beklediği zaman çerçevesinde tamamlanma derecesini gösterir.

**Tamlık:** Hizmetin bütününün tamamlanma derecesini açıklar.

**Doğruluk:** Hizmetin iş gereklerine uygun olarak gerçekleştirilme derecesini açıklar. Öngörülen fonksiyonların hassaslıkla gerçekleştirilme derecesini belirler. Hizmetin ilk seferde doğru olarak yapılması, bu kriter kapsamında ele alınabilir.

**Profesyonellik:** Satıcının müşteri ile çalışırken gösterdiği davranışın profesyonellik derecesini açıklar.

**Güvenirlilik:** Riskten, tehlikeden ve kuşkudan uzak olmanın derecesini belirler.

**Sürakllilik:** Değişik nedenlerle oluşan yanlış algılamaların ve hataların bulunması, belirlenmesi ve ortadan kaldırılarak düzeltilmesi için harcanan çabanın derecesini açıklar.

**Esnakllık:** Müşteri beklentilerinin, işin/hizmetin özelliklerinin değişmesi durumunda yeni koşullara uyum göstermenin derecesini açıklar.

**Anlaşabilirlik:** Üretilen hizmetin ve müşterinin doğru anlaşılması ve algılanması için gösterilen çabanın derecesini açıklar.

**Ortam:** Hizmetin oluşturduğu ortamın psikolojik ve sosyal durumunu açıklamaktadır. Çalışanların birbirleri ile olan ilişkilerinin niteliği ve düzeyi, birbirlerine gösterdikleri davranışın özellikleri ve bunun sonucunda oluşan örgütsel iklim bu kriter çerçevesinde değerlendirilebilir.

**Görünüm:** Hizmetin oluşturulduğu ortama ilişkin fiziksel görünümün durumunu açıklamaktadır (YÖDGED, 1998 <http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/indexproje.htm>).

#### **2.1.5.TKY 'nde Okul Değerlendirme**

Okulu değerlendirmeye yönelik iki değerlendirme modeli ana hatlarıyla aşağıda açıklanmıştır.

**2.1.5.1. SWOT ANALİZİ (Üstün ve Zayıf Yönler ile Fırsat ve Tehlikelerin belirlenmesi):** İşletmenin içinde bulunduğu çevre ile ilgili analizleri yapması, geleceği belirleyebilmesi için gereklidir. Yönetim, sürekli değişen ve gelişen ortamda , işlevsel, tutarlı ve ulaşılabilir şirket stratejileri belirlemelidir. Bu süreçte göz önüne alınması gereken bazı sorular; İşin özelliği nedir?, Şirket hedeflerine ulaşmada en fazla katkıyı hangi departmanlar sağlamaktadır? İşletmenin güçlü ve zayıf yönleri, önündeki fırsat ve tehlikeleri nelerdir? Bu sorular, dar görüşlülük yerine daha geniş bir bakış açısının uzun vadede olabilecekleri belirlemede gerekli olduğunu göstermektedir. Durum analizi için strateji uzmanları tarafından geliştirilen TOWS matrisi ( kimi kaynaklarda SWOT analizi) stratejik yönetimde önemli bir yere sahiptir. (Akın,1996:49)

Eğitimde stratejik planlamanın en yaygın kullanılan araçlarından olan Swot analizi, kurum potansiyelini saptamada en geçerli yöntemlerden biridir. Swot analizi iki ana bölümde yapılabilir. (Köksal,1998:62)

1. Kurum performansına yoğunlaşan iç analiz.
2. Çevresel analiz.

Üstün ve zayıf yönlerin ayrıntılandırma çalışmaları sırasında kurumun nasıl etkin bir şekilde çalıştığını belirleyen, iç analizdir. Fırsat ve tehlikelerin tespiti ise kurumun çalışmasını etkileyen dış çevreden gelen , çevresel etkenlerle ilgilidir.

Swot analizi dört önemli konuda çalışma yapmayı amaçlar (Köksal,1998:63) :

1. Üstün yanlar,
2. Zayıf yanlar,
3. Fırsatlar,
4. Tehdit veya tehlikeler.

**Tablo 2.1.3: Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu SWOT (GZTF) Analizi**

GÜÇLÜ YÖNLER	FIRSATLAR
<ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Katılımcı yönetim,</li><li>• Daha önce sektörde iş birliği içinde bulunması</li><li>• Mezun öğrencilerin kolayca iş bulması</li><li>• Sektörde ve okul içindeki derslerde uygulamalı öğretim yapabiliyor olması</li><li>• Tüm çalışanlar ile öğrencilerin yapılacak olan sosyal ve kültürel etkinliklere katılma isteğinin olması</li><li>• Okul yönetiminin tüm faaliyetleri destekliyor olması</li><li>• Var olan eğitim laboratuvarlarının giderek daha modern hale getirilmesi ve yeni öğretim laboratuvarlarının oluşturuluyor olması</li><li>• Müfredatın kalitesi</li><li>• İyi eğitilmiş personel</li><li>• Logo yetkili eğitim merkezi oluşumuz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler alanında Antalya'da tek Meslek Yüksekokulu olması,</li><li>• Antalya'da alternatif piyasaların oluşmaya başlaması</li><li>• Bilinçli bir sektörel gelişmenin olması,</li><li>• Gümrük birliği, AT sürecine giriş ve Antalya'da serbest bölgenin olması,</li><li>• Antalya ilinin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan yeni gelişmelere açık olması</li><li>• Yürüyen sosyal ve kültürel etkinliklerin bulunması</li><li>• Çevre işletmelerin eğitime olan taleplerini artırması</li><li>• Diğer MYO'lara göre ÖSS den gelen öğrencilerin kalitesi</li></ul>
ZAYIF YÖNLER	TEHDİTLER
<ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Fiziksel alanlar ve binaların yetersizliği</li><li>• Çalışanların yaşam standartlarının düşüklüğü</li><li>• Kampüs dışında olması</li><li>• Eğitim araçlarının yetersizliği</li><li>• Eğitim materyali bulmadaki güçlükler</li><li>• Öğrencilerin berrama ve utagan problemleri</li><li>• Öğrenci işlerinde tam olarak otomasyona geçilememesi</li><li>• Bütçe yetersizliği</li><li>• Genel olarak MYO lann Üniversite içinde ikinci planda görülmesi</li><li>• Güncel bilgiye ulaşmadaki güçlükler</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> MYO lann örgüt yapısındaki problemleri</li><li>• Türkiye'deki MYO sayısının siyasal baskılar sonucu artması</li><li>• YÖK ön talep edilenden fazla sayıda öğrenci göndermesi</li><li>• Ödeneklerin zamanında serbest bırakılmaması</li><li>• Antalya'da ki sektöre yönelik eğitim seminerleri düzenleyen özel kuruluşların bulunması</li><li>• Enflasyon</li><li>• İşletmelerin okul-sektör iş birliğinin yaşama geçirebilmesi için yeterli kaynak ayırmayıci</li><li>• Okulun misyonuna uygun öğretim elemanı bulmadaki zorluklar</li><li>• Ortaöğretimdeki yanlış eğitim politikaları</li><li>• Hükümet politikaları kaynaklı kısıtlamalar</li></ul>

Kritik başarı faktörleri kurum müşterilerini tatmin etmek ve kurumun misyonunu gerçekleştirmek için neler yapılmasını gösteren belirleyicilerdir. Strateji sürecindeki kurumun kalitesini belirleyen özelliklerin kritik noktalarını içeren bir rehber durumundadır ve kurumca belirlenir. (Köksal,1998:64)

**2.1.5.2. Öz Değerlendirme :** Öz değerlendirme özelliği, sonuçların ölçülmesinde kullanılan hedeflerdir. Öz değerlendirme stratejik değer kazanması ancak önceden stratejik planlama ile bağlantı yapılmışsa söz konusudur. Bunun anlamı, öz değerlendirme bağlama

vuruşunun tepe yönetim tarafından yapılması gerektiğidir. Yönetim öz değerlendirme için bir stratejik öncelikler listesi hazırlamalıdır. Öz değerlendirme ile , sonuçlardaki zayıf ve güçlü noktaların temelinde yatan süreçlere ve sisteme ilişkin faktörlere ait zayıf ve güçlü yönleri ortaya koyan bir rapor hazırlanır. Bu rapor becerilerin geliştirilmesine ya da yenilenmesine ilişkin bir dizi öneri ya da iyileştirme kısa vadede olanak dışı veya çok pahalı ise , hedeflerde değişiklik önerilerine dönüştürülür. Stratejik öneme sahip ya da planlarda veya kaynak kullanımında önemli etkileri olacak iyileştirme önerileri ve önerilen hedef değişiklikleri stratejik planlamanın incelenmesine sunulur. Bu önerilere ilişkin alınan kararlar, stratejik iyileştirme planlanması için girdi oluştururlar (Conti,1998:222).

Değerlendirmenin niteliği şirketin gereksinimlerine bağlıdır. Eğer şirketin belirli başlı amacı performansı geliştirmek için zayıf noktaları ortaya çıkarmak ise , o zaman değerlendirmenin büyük ölçüde teşhise yönelik olması gerekmektedir. Bu değerlendirme iyileştirmeye yönelik olacaktır. Bu tür değerlendirme sonuçları başlar ve süreçler ile şirket sistemine yayılır. Öte yandan eğer şirket bir modelle veya referans standartlarına uygunluk derecesini kanıtlamak istiyorsa, o zaman uygunluk değerlendirmesi gerekmektedir (Conti,1998:31).

Üst yönetim tarafından hazırlanan hedefler ve öncelikler listesi, tüm öz değerlendirme sürecinin çerçevesini oluşturur. Eğer sisteme ilişkin faktörlerin durumunun değerlendirmesi sonuçlarla başlayıp süreçler boyunca geriye doğru giderse daha bir güç kazanacaktır. Ancak öz değerlendirmenin başvurduğu tek kaynak öncelikli hedefler listesi değildir. Bu nedenle varılan sonuçların değerlendirilmesi için, bir önceki planın iyileştirme hedeflerine de başvurmak gerekir. Sonuçların ölçülmesi süreçlerin ve sisteme ilişkin faktörlerin teşhise yönelik analizi için başlangıç noktasını oluşturacak performans boşluklarını gösterecektir. (Conti,1998:105)

#### **2.1.5.3.Süreç Değerlendirme :**

Kalite sistemleri sürekli bir döngü ağına ihtiyaç duyarlar. Kontrol ve değerlendirme, stratejik planlamanın önemli unsurlarıdır. Değerlendirme süreci hizmet alanlara odaklanıp, iki konuyu saptamaya çalışmalıdır:

- a)İç ve dış hizmet alanların bireysel ihtiyaçlarını kurum ne ölçüde gerçekleştirebiliyor?
- b)Kurumun stratejik misyon ve hedefleri ne kadar gerçekleştirilebiliyor?

Değerlendirmenin bireysel ve kurumsal amaçlar bazındaki kontrolü, üç zaman düzeyinde gerçekleştirilebilir.

1. Hemen : Öğrencilerin günlük gelişimini kontrol ederek bunu gerçekleştirebiliriz. Genelde informel yapıdaki bu tarz değerlendirme , öğretmenler tarafından bireysel ve ekip olarak yapılabilir

2. Kısa vadede : Daha özel ve detaylı ölçme gerektiren bu değerlendirme tarzı

öğrencilerin potansiyelennin, uygun konumda değerlendirilip, değerlendirilmediğini belirlemeye yarar. İstatistiksel ölçümler ve öğrenci profilinin çıkarılması, bu sürecin içinde yer alır. Ekip veya bölüm seviyesinde gerçekleştirilebilir. Kalite kontrolünde hata ve sorunların belirlenmesine yönelik bir yöntem olup, öğrenci başarısızlığını önlemeyi amaçlayan, düzeltici bir aksiyondur.

3. Uzun vadede : Stratejik amaçları gerçekleştirmek için sağlanan, mevcut gelişimin genel bir kontrolü olup, kurum düzeyindedir. Birincil ve ikincil hizmet alanlardan anket yoluyla dönüt elde edilir. Bu tür değerlendirmenin amacı önlem almaktır. Nelerin yanlış yapıldığını, öğrencilerin ne tür eylemlerden daha fazla fayda sağladığını ve tekrar aynı hataların yapılmaması için, ne tür değişikliklerin yapılıp, ne tür önlemler alınması gerektiğini belirlemeyi amaçlar. Sürekli gelişim çabalarının amacına ulaşıp ulaşmadığını ölçen bir kontrol mekanizmasıdır(Köksal,1998:69 ).

Değerlendirme Araçları ve Yöntem: Değerlendirme sürecinin her düzeyde fonksiyonu farklıdır. Çok sık yapılan değerlendirmenin esas amacının "önleme" olduğu eçktir. Yanlışları belirleyip, tekrar olmasını önlemeye çalışmak, değerlendirme geçerli bir kullanım şeklidir ama çok önemli de bir mahzuru vardır: İçinde bulunulan, yani değerlendirme yapılan dönemde yapılan hataların öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri ! Eğer, sorun hemen belirlenirse, düzeltme yoluna gidilir, öğrencilerin etkilenmesine , zarar görmesine izin verilmez. Doğru öğrenmelerini sağlamak, hataları silmekle başarısızlığa düşmelerini önlemek için " düzeltme/ telafi" programına gerek duyulabilir. Bu bağlamda değerlendirme'nin amacı; öğrencilerin doğru süreçte ilerlemelerini sağlamaktır. Ama ne yazık ki; genelde değerlendirme geçmişteki veya şu andaki değil, gelecekteki yapılması olası hataları düzeltmede kullanılır.

Bir kurumda ankete dayalı değerlendirme'nin vurgulanması, " düzeltme" yerine "önleme" ye önem verilmesinin bir göstergesidir. Öğrencinin düzenli aralarla başarısını ölçme konusunda anket etkisizdir. Bunun için: eğitim programlarını baz almış, çok iyi planlanmış ve sonuçları " bireysel başarı diyagramı" yla gösterildiği bir değerlendirme etkinliğine gerek vardır.

### **2.1.6.Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Etkileri**

Bu bölümde Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasının okul paydaşları üzerindeki etkileri açıklanacaktır.

#### **2.1.6.1.Toplam Kalite Yönetiminin Öğretmen Üzerinde Etkileri**

Toplam kalite yönetiminin oluşması ile sınıf ortamında belirli bir oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam kalite yönetiminin uygulanması ile öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine öğrencisi ile diyalog kurabilen, öğrenci üzerine odaklaşabilen, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren , bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içinde değil dış ortamda arayan, bilim ve teknoloji'deki gelişmeleri takip eden, öğrencileri araştırmaya ilen,



öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı insanda değil süreçlerde arayan bir lider öğretmen ve yönetici kimliği ortaya çıkar.

Toplam kalite yönetimini uygulamasıyla sınıf ortamında belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Geleneksel eğitim modelindeki öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerini, öğrenci ile diyalog kurabilen, öğrenci üzerinde odaklaşabilen, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösterici, öğrenci ile koordineli, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi salt sınıf ortamında değil dış ortamlarda da arayan, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencisinin çeşitli ihtiyaçlarını bilen, yargılayan değil nedenlerini araştıran bir öğretmen profili çizilmektedir(MLO; 1999:144)

TKY kültüründe eğitimler, yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve kılavuz, sınıf duvarları içinde soyutlanmış çalışanlardan çok, aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak algılanmaktadır.

Görüldüğü gibi toplam kalite yönetimi kültüründe öğretmenin rolü tamamen değiştirilmek istanmaktadır. Öğretmanden edildiği bilgileri direkt öğrencilere aktararak onları bilgilendirmesinden ziyade, bilgiye nasıl erişebilecekleri konusunda rehberlik etmeleri ve eğitim sisteminde yer alan öğrencileri pasif bir dinleyici konumundan çıkararak kelimenin tam anlamıyla "öğretici" konumuna sokmaları beklenmektedir. Böylece öğrenciler daha hayatın ilk basamaklarında öğrenmenin yöntemini öğrenecek ve bu bilgileri davranışa dönüştürülecektir. Öğrencilerin bilgileri hayatın her safhasında kullanmalarına zemin hazırlanarak toplumsal kalitenin artırılması hedeflenmektedir.

**Tablo 2.1.4: Toplam Kalite Yönetiminin Sınıftaki Görüntüsü**

Eski Yaklaşımlar	Toplam Kalite Yönetimi
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Öğretmen ağırlıkta tek karar verici	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir.
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerinde program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerinde odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yöneticiler

Geleneksel okullarda, öğretmen – öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı sistemi üzerine kurulmuştur. TKY anlayışında ise öğretmen bilgi akışını sağlayan tek kaynak olmaktan çıkmış, öğrencilerin birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve tempolarından öğrenmelerine olanak sağlamıştır. [Bayrak – Ağaoğlu; 1998:25]

### 2.1.6.2. Toplam Kalite Yönetiminin Öğrenci Üzerindeki Etkileri:

Toplam Kalite Yönetiminin uygulaması ile yönetim kademesi ve öğretim kadrosunda yaşanan köklü değişim öğrenciler ister istemez etkileyecektir. Toplam Kalite Yönetimi



uygulamasını yapan okullar bitiren gençler iletişim, ekip çalışması, problem çözme, öğrenmeyi öğrenmede beceri geliştirirler. Öğrenci artık derslerde sıkılmayacak, düşüncelerini rahatça söyleyecek , araştırma ve incelemeye yönelecektir. Bilgi edinme isteği ile bir üst kuruma gidecektir.

Teknolojik gelişmeleri takip eden, takım çalışmasını seven, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı olan, tüketen değil üreten bir toplum oluşacaktır. Hizmet öncesi sayılan niteliklerle yetişen bir öğrenci ,verimi düşüren davranışlardan annacak, süreç ve sorunlara çözüme dönük yaklaşım gösterecektir. Böylelikle hizmet öncesinde nitelikli yetişen bireyler ülke kalkınmasında büyük rol oynayacaktır(MLO; 1999:144).

### **2.1.6.3.Toplam Kalite Yönetiminin Okul Üzerindeki Etkileri :**

- Okulların gelişimlerini kendi planları doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlar.
- Okullar oluşturdukları kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri ile kendi sorunlarını çözme sürecine girerler.
- Okullar bazında gözükemeyen sorunlar azalır.
- Sorumlulukların paylaşılması öğretmenlerin motivasyonlarını artırır.
- Her türlü savurganlığın önüne geçilir.
- Okullar arası bilgi aktarımı konusunda koordinasyon sağlar.
- Gelecekte çıkabilecek sorunlar öngörülüp olası çözümler üretilir(MLO; 1999:144).

### **2.1.7.Okulda TKY' ye İlgilin Bazı Uygulamalar**

İngiltere'de Toplam Kalite Yönetimi'nin pek çok uygulaması vardır. St Helens'teki Hamblett Okulu TKY' ne (Brownlow, 1994 ) resmen geçen ilk özel okuldur. Midsomer Norton'daki Somervale Okulu, üç senedir Toplam Kalite Yönetimi uygulamaktadır. Somervale, öğrenciler de dahil olmak üzere tüm paydaşlarının katılımı ile stratejik bir gözden geçirmeye işe başlamış; destek personelini ve öğrencileri içeren iyileştirme ekipleri oluşturulmuştur. Bu ekipler bir süreç iyileştirme çevrimine uygun hareket etmektedirler (Marsh, 1993).

Eğitimde Toplam Kalite'nin öncüleri Amerikalılardır. Bu öncüler arasında Mt Edgecumbe Lisesi'ni, en ünlüleri de Fox Valley Teknik Koleji olmak üzere, George Westinghouse Lisesini ve Millcreek Okul bölgesini saymak olasıdır.

TKY uygulayan okullardan elde edilen sonuçlar taşıdıkları benzerliklere göre, öğrenciler, öğretmenler ve yönetim açısından şöyle gruplanabilir :

TKY uygulanması sonucu öğrencilerde aşağıdaki özelliklerin geliştiği görülmektedir(Hergüner, 1998:19);

- Takım çalışmasının öğrenilmesi,
- Sorumluluk kazanılması,

- Gerçek hayatta yararlı olacak kavramların öğrenilmesi,
- Daha güçlü hissetmelerinin sağlanması,
- Sürekli iyileşmenin öğrenilmesi

Öğretmenler ise TKY uygulanması sonucu aşağıdaki yararları sağlamışlardır;

- Öğrenmede öğrenci sorumluluğunun artırılması.
- Öğrencilerin notlarının düzeltilmesi,
- Sınıf disiplininin iyileştirilmesi,
- Öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesi,
- Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması,
- Öğretmen stresinin azaltılmasıdır.

Yönetim açısından ise;

- Orta eğitimde ve yüksek öğretimde merkeziyetçilikten uzaklaşmaya,
- Her okulun kendi Kalite Konseyi, Kalite Geliştirme Ekipleri ve Kalite çemberleri bulunduğu için sorunlarını kendi çözme sürecine girdiklerine,
- Bölgeler arası bilgi aktarımı konusunda koordinasyonun daha kolay sağlanmasına,
- Okullar bazında çözülemeyen sorunun azalmasına,
- Okulların iyileştirilmesi ve eğitim ile ilgili daha çok araştırma yapılabilmesine.
- Bu araştırma sonuçlarına göre kısa zamanda uygulamaya geçilebilmesine,
- Sorunlara çözüm için öneriler getirme aşamasına gelmiş lakımların bu araştırma ve koordinasyona katkıda bulunmalarına,
- Yalnızca derse girip çıkmanın dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin sorunların çözüldüğünü görüp, kendi katkılarının göz ardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma isteklerinin artmasına,
- Her türlü (elektrik, kağıt, yeni mobilya vb ) savurganlığın önüne geçilmesine,
- Bütçe uygulamalarında da merkeziyetçilikten uzaklaşılması , okulların yetersizliğinden yakındıkları bütçelerini öncelikler belirleyerek kullanabilmeleri ve hatta kaynak artırımına bile gidebilmeleri,
- Her düzeyde temsil ile gerçekleştirilecek kararların uygulamasının kolaylaşması,
- Çalışma yükleri, sorumlulukları, çalışma süreleri ve verimlilikleri konusunda takdir alan öğretmenlerin bulunduğu kurumda daha uzun vadeli çalışma istekleri ve yenileşmeye katılımının artmasına,
- Her çalışanın, şansa venildiği sürece bir konuda oldukça başarılı olduğu ve bu alanlarda kurumların çalışanlara, çalışanların kişilere katkısının olmasına,
- Öğrencilerin okulun problemleri ile ilgili çalışmalara katılması ve kendilerince de paylaşılan sorunlarının çözümünde yer almaları, onların da okulu benimsemelerine ve çözümleri kolaylaştırmalarına yardımcı olmuştur. [www.kalder.org](http://www.kalder.org)

## 2.2.ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

### Örgütsel Adanmışlık Kavramı :

Türkiye' de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılığın başlıca iki anlamda sözlendirildiği görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır(Balay 2000:12). Bu araştırmada, bu kavramın karşılığı olarak "örgütsel adanmışlık" kullanılmıştır. Bağlılık ve adanmışlık kavramları birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmiştir.

### Örgütsel Adanmışlık Tanımı

Balay (2000:14,15,16)aşağıdaki tanımları aktarmaktadır.

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener 1982, 418);
- Birinin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin kendisini taahhüt altına koyması (Kiesler 1971, 26, 30);
- Sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık (Fukami ve Larson1984,367; Biggart ve Hamilton 1984, 540);
- Birine örgüt arasında meydana gelen ve katılan açısından maliyete göre daha fazla ödül almayı anlatan değişim ilişkisi (Hrebiniak ve Alutto 1972, 556);
- İş görenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow 1983, 491; Randall ve Cote 1991, 198);
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon 1971, 143);
- İş görenin iş yerine psikolojik olarak bağlanması (Becker ve diğerleri 1996, 464);
- Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevmeye ve ona devam etme isteği (Schwenk 1986, 299);
- Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddî kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner ve Nollen 1988, 975);
- Örgütün amaç ve değerlerine tarafı, duygusal bağlılığı, amaç ve değerler kapsamında bireyin, rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis ve Summers 1987, 446)
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve genel anlamda toplumu içine alabilir) amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Reichers 1985, 465).

Mowday, Seers, Porter (1979) 'a göre örgütsel adanmışlık en az şu üç öğeden oluşmaktadır (Celep, 2000:15) :

- Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara olan güçlü inanç,
- Örgüt adına dikkate değer (beklenilenin ötesinde ) çaba gösterme isteği,
- Örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir istek.

a) Davranışsal Ürün Olarak Örgütsel Adanmışlık: Davranışsal yaklaşımda, örgütte iş

gören devrinin az, hizmet süresinin yüksek olmasına dayanarak iş gören adanmışlığı yorumlanmaktadır.

Bu bağlamda adanmışlık olarak ifade edilen davranışların gerçek dayanaklarının adanmışlıktan kaynaklandığı açık olarak ortaya konulamaz.

b) Tutum Olarak Örgütsel Adanmışlık: Bir bireyin belli bir örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yaranna bu amaç ve değerlerdeki rolünü, bütünüyle maddi ödül sisteminin de (araçsal değer) ötesinde bilişsel olarak benimsemesi ve bağlanmasıdır(Buchanan,1974'den aktaran Celep.2000:17).

Firestone ve Pennell'e(1983) göre örgütsel bağlılık, bir kimsenin, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlılık, araçsal bir değerden öte, kişinin, rolünü salt örgütün iyiliği için, örgütün amaç ve değerleriyle ilişkili olarak yapmasıdır. Bağlılık duyan iş görenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyar. Bu uyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterir. Bağlılık gösteren iş görenler içsel olarak güdülenirler. Bunları içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir(Balay 2000:3).

Her iki yaklaşımın 4 ortak noktası vardır.

1. Örgütün amaç ve değerlerini içselleştirme,
2. Bu amaç ve değerlere dayalı olan bir örgütsel rolü üstlenme,
3. Amaç ve değerlere hizmet etmek, için öngörülen sürenin ötesinde örgütte kalmayı arzulama,
4. Örgütün amaç ve değerleri için bireyin, kendisinden beklenenden fazla çaba gösterme isteğinde olması(Celep.2000:18).

Adanmış kişileri diğerlerinden ayıran özellikler de şöyle sıralanabilir:

- Ne iş yaparsa yapsın işini ciddiye alır. İşine gönülünü de katar
- İşinde ve tüm hayatında kalite konusunda titizdir. Eksik yapacağına inandığı işi daha başlangıçta reddeder.
- Ayrıntılara dikkat ederek işini derinlemesine tamamlar.
- İşbirliğine yatkındır. İş arkadaşlarına kendi bilgisi ve becerisi ile destek olur.
- Yalnız denileni yapmakla yetinmez. Kendi görevi olmasa bile firmadaki işin daha iyi yapılması için önerilerde bulunur.
- Kendi potansiyelini mümkün olan en üst düzeye çıkarabildiği için üretkenliği ile dikkati çeker.
- Yaratıcıdır. İşine gönülünü kattığı için başkalarının göremediği çözüm yollarını fark eder.
- İşine kendisini verdiği için, "iş" de ona tüm başarı sıralarını verir(Türkoğlu 2003)

### **2.2.1.Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri**

Bu bölümde Örgütsel adanmışlık düzeyleri üç bölümde incelenmiş , bu düzeylerin işgören ve örgüt için olumlu ve olumsuz sonuçları ortaya konulmuştur.

#### **2.2.1.1.Düşük Adanmışlık Düzeyi**

**a.1)İşgören için olumlu sonuçları:** İşgörenin adanmışlığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Düşük adanmışlığın olduğu bir kamu okulunda, yönetici yenileşmeye gitmese de durumdan sorumlu tutulamayabilir. Bu durum, aynı zamanda işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir.

Bu işgören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir. (Celap,2000:22)

**a.2)İşgören için olumsuz sonuçları:** Özellikle düşük adanmışlıktan dolayı, örgüt içindeki biçimsel olmayan iletişimde etkin konuma gelen ve örgütteki bütün olumsuzlukları abartarak iletişimi yönlendiren öğretmenler, kendilerine ve örgüte zarar verebilmektedir. Yapılan bir araştırmada, bu tür özelliklere sahip olan basın işgörendeninin zararlı ve yasadışı bilgileri kamuoyuna aktarmalarından dolayı, çoğunun mesleklerinde sıkıntılarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. (Celap,2000:23)

**b.1)Örgüt için olumlu sonuçları:** Düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin S ( 23 ) örgütte kalması, örgüt için gizli tehlike oluşturabilir. Bu işgörene örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgörenlerin tutumları iyileşebilir ve düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin yerine, yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler geliştirebilir.(Mowday'dan aktaran Celap:2000:23)

**b.2)Örgüt için olumsuz sonuçları:** Genel olarak düşük adanmışlık düzeyi, işgören devri, örgütten ayrılma veya göreve gelmeme. İşin niteliğinde düşme, örgüte sadakatsizlik, zimmete geçirme gibi örgüte karşı suça yönelme ve örgütsel ilgilerini koruma ve geliştirmede sınırlı rol davranışı göstermesiyle ilintilidir.

Düşük adanmışlık, örgütü suçlama, isyankar davranış gösterme, zararlı biçimsel olmayan iletişimi doğurduğunda, örgütün etkililiği tehlikeye düşmekte; örgüt çevresinin güvenini kaybetmekte; yeni durumlara uyum sağlamada güçlük çekmekte ve gelir kaybetmektedir. Örgüt dışındaki referans gruplarına yönelimli olan işgörenler zor kontrol edilebilmektedir. (Aktaran Celap,2000:24)

#### **2.2.1.2.İlimli Adanmışlık Düzeyi**

**a.1)İşgören için olumlu sonuçları:**İşgörenler bu düzeyde örgütün beklentilerini karşılarken, hem örgütle bütünleşmeyi hem de kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler.

**a.2)İşgören için olumsuz sonuçları:** Üstlerine veya yöneticilerine öncelik vermeyen



işgörenler, örgütün üst noktalarına belirsiz veya yavaş bir biçimde yükselebilir. (Mowday'dan aktaran Çelep:2000:26)

**b.1)Örgüt için olumlu sonuçları:** İşgörenin örgütte kalma süresini artırabilir. Örgütten ayrıma eğilimini azaltabilir. Ve iş doyumunu artırabilir. Böyle bir durum, okulun verimliliğini ve etkililiğini olumlu yönde etkiler ve öğrenci başarısındaki nicelik ve niteliği artırabilir. (Aktaran Çelep:2000:26)

**b.1)Örgüt için olumsuz sonuçları:**İlimli adanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini artırdığından yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur.Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olur. (Çelep:2000:27)

### **2.2.1.3.Yüksek Adanmışlık Düzeyi**

**a.1)İşgören için olumlu sonuçları:**Belli durumlarda yüksek adanmışlık düzeyi işgörenin konumunu ve tanınmasını artırabilir.Örgüt işgörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işgörene devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir. (Aktaran Çelep:2000:26)

**a.2)İşgören için olumsuz sonuçları:**Yüksek adanmışlık düzeyi işgörenin gelişmesini engelleyebilmekte bürokratik olarak değişimin direnç kaynağı haline gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca işgörenin kimliği grup kimliği içinde eriyebilmektedir.Birayın iş ve aile rolleri büyük ölçüde birbirine bağlı olduğundan aile ilişkilerinde gerilim oluşabilmektedir. (Aktaran Çelep:2000:28)

**b.1)Örgüt için olumlu sonuçları:** Aşırı bağlılıktan dolayı, yüksek derecede adanmış işgörenler, en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul etmektedirler. Böylece örgüt, yüksek iş başarısı düzeyine ulaşmaktadır. (Aktaran Çelep:2000:27)

**b.2)Örgüt için olumsuz sonuçları:** Yüksek adanmışlık, örgüte en yüksek düzeyde verim sağlamaktadır.Ancak aşırı adanmışlık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek adanmışlık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler. (Aktaran Çelep:2000:29)

### **2.2.2.Örgütsel Adanmışlık Etmenleri**

Bulgulara dayalı olarak adanmışlığı öncelleri kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler olarak beş grupta incelenebilir. (Çelep:2000:34)

1-Kişisel Özellikler:Yaş, kıdem, hırslı, urvan yükselmesi, açık ve güvenilir olma ve



yüksek başarı gereksinimine sahip olmanın adanmışlıkla olumlu ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Kişinin evlilik konumu, içsel kontrolü, gelişme arzusu, eğitim düzeyi adanmışlık düzeyini etkileyen kişisel özelliklerdendir.

2-Örgütsel Yapı: Örgütün büyüklüğü, çalışma koşulları, örgütün biçimsel oluşumu, rol, örgütteki basamak sayısı ve örgütün merkeziyetçilik derecesi adanmışlık düzeyini etkilemektedir.

3-İşin Özellikleri: İşin özelliklerine ilişkin olarak başarı fırsatları oluşturma, rol genişliği, işin niteliğini oluşturan işin güçlük derecesi, toplumsal etkileşim fırsatları, işe ilişkin dönüt adanmışlığa etki eden etmenler arasında yer almaktadır.

4-Örgütsel İklim: Kişisel önem, iş deneyimi, örgütteki grup tutumları, örgütün güvenilirliği ve inanırılığı, beklentilerin gerçekleşme derecesi ve ödül gibi iş yaşantısına ilişkin özellikler adanmışlığın dayanaklarını oluşturan etmenlerdir.

5-Örgütsel Süreçler Örgütsel süreçler; önderlik, iletişim, karar verme, işe alma yöntemleri ve ücreti içermektedir.

İşgörenin çok yakından denetlenmenin, örgütsel adanmışlığı azalttığı saptanmıştır.

Olumlu denetim- üst etkileşmenin üst açısından adanmışlığı artıran etmen olduğu bulgusu bu görüşü desteklemektedir.

İşgörenin örgütün diğer üyeleri ile kurduğu ilişkinin yoğunluğu, örgütte en yüksek düzeyde bireysel adanmışlığı doğurmaktadır.

Yöneticinin, öğretmen üzerindeki katı ve yakın denetimi öğretmenin örgütsel adanmışlığında azaltıcı; olumlu ve yapıcı denetim veya iletişim biçimi, artırıcı yönde rol oynayabilmektedir. Öğretmenler arasındaki ilişkilerin yalnızca okul ortamında ve biçimsel yetkilerle sınırlı olmayarak bu ilişkinin okul dışında da sürmesi, adanmışlığı olumlu yönde etkileyebilir. (Aktaran Celap:2000:37)

Öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı ile ilişkisini bulgulamaya yönelik olarak yapılan bir araştırmada böyle bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretime bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gözlemiştir. Bu ilişki aşağıdaki biçimde gerçekleşmektedir: öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıran etkili öğretimsel davranışları sınıfta kullanmakta, bu da öğrenci başarısının artmasına yol açmaktadır (Balay,2000:6).

Kushman (1992) ve Rosenholtz (1989), sosyo-ekonomik durumları sabit tutarak ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda da öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Bulgular, bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısına katkı yaptığını, fakat aynı zamanda öğrenci başarısından etkilendiğini göstermiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, daha aktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle diğerlerine göre daha üst düzeyde bağlılık gösterdiklerini gözlemişlerdir. (Balay, 2000:6).

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Balay, 2000:7).

#### Örgütsel Adanmışlık Etmenlerini Açıklayan Temel Kavramlar:

**a)Örgütsel İletişim:** Bir eğitim örgütünde, demokratik bir hava yaratabilmesi ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, yönetici öğretmen. öğretmen-yönetici iletişimine yani çift yönlü iletişime bağlıdır.

Bir örgütte, iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kimse yöneticidir. Çünkü örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki işgörene göre daha etkin bir konuma sahiptir. (Celep:2000:41)

Örgütsel adanmışlık düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılan Hatay İI merkezinde Celep tarafından 1992 yılında yapılan araştırmada iletişim sorunlarının aşağıdaki gibi olduğu anlaşılmıştır.

- 1- İlköğretim okulu yöneticilerinin görevin nasıl ve ne zaman yapılacağı konusunda öğretmenlere yeterli bilgiyi vermedikleri,
- 2- Yetki ve sorumlulukları açıkça tanımlamadıkları anlaşılmaktadır.
- 3- Öğretmenlerin %31,13 ü, gibi önemli bir bölümü, görevin nasıl ve ne zaman yapılması gerektiği konusunda hiçbir bilgi verilmemiş, ana hatlarının açıklanması suretiyle verildiğini vurgulamaktadır.
- 4- Öğretmenlerin % 20.75'i, görevin yapılma gerekçesi konusunda hiçbir açıklama yapılmadığı görüşüne sahiptir.
- 5- Yöneticilerin görevle ilgili olarak öğretmenlerin soru sormalarına olanak sağlamadıkları belirlenmiştir.(Celep 1992)

Aynı çalışmada başka bir okulda çalışmayı isteyen ve istemeyen öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur:

Başka okulda çalışmak isteyen öğretmenler;

- 1-Yöneticilerin kendilerine verilen emirle ilgili olarak soru sorulmasına olanak sağlamadıkları,
- 2-Emirlerini yazılı olarak bildirdikleri,
- 3-Kişisel sorunların iletilmesine olanak sağlamadıkları,
- 4-İş başansı konusunda bilgi vermedikleri,

5-Öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkileri kurmadıkları,

6-Başarılı öğretmenler için görev ve unvan terfi için gerekli çabayı harcamadıkları  
görülmektedir.(Celal 2000:48)

Öğretmenlerin başka bir örgütte çalışmak istemesini önemli bir adanmışlık ve verimlilik göstergesi kabul ederek bu isteği ortaya çıkaran iletişim özelliklerini Örgütlede Toplam Kalite Yönetimi (Tam Katılım,Ödümlendirme,Sürekli İyileştirme,İç Müşteri Memnuniyeti vb.) uygulayarak iyileştirilebilir, örgütsel verimlilik artırılabilir.

### **b)Öğretmen Yeterlik Duygusu**

Bandura (1986:391)yeterlik duygusunun dört farklı bilgi kaynağından belirlendiği kabul etmektedir;

- Günlük iş başarımı
- Paylaşım dayalı yaşantılar.
- Sözel iletiler ve düşünceler,
- Psikolojik işaret ve düşünceler.

Yeterlik duygusu, ilk önce bireyin, belli toplumsal durumları, etkinlikleri seçimiyle ilgili kararlarını etkiler.

Bireysel etkileri fazla olanlar engellenmeye daha fazla karşı koyarlar ve daha fazla çaba harcarlar. Zayıf olanlar ise karşı koyma güçlerini azaltarak gen çekilebilirler

Yeterlik duygusu, bireylerin çevresine ve başkalarına karşı duygusal olarak nasıl tepkide bulduklarını ve düşündüklerini de etkiler.(Celal 2000:64)

**b.1)Örgütsel Yeterlik :** Örgütteki üstleri etkileyerek ödülleri elde etme konusunda bireyin yeteneklerine ilişkin duygusudur.

**b.2)Performans Yeterliliği :** Öğretmenin yükümlü olduğu eğitim – öğretim etkinliğini gerçekleştirme konusunda algıladığı yeterlik duygusudur.

Aşağıdaki koşullar gerçekleştiğinde performans yeterliliğinin arttığı kabul edilmektedir.

1.Yönetici ve öğretmenlerin görev ve rollerinin yüksek dercede farklılık göstermesine bağlı olarak öğretmenlerin yeterliklerini kullanabildiği ve geliştirebildiği açık sorumluluk alanları oluşturulduğunda,

2.Yönetici ve öğretmenler kendilerini ortak hedefe adanmış olduklarında ve gerçekleşmesi için çaba gösterdiklerinde,

3.Yönetici ve öğretmenler arasındaki yakın ve dostça olan ilişkilerin, gerekli kaynakların değiş tokuşunu geliştirmeye dayalı olduğunda,

4.Öğretmenler, yöneticilerin iş başarısını değerlendirmede kullandığı yöntemlerin güvenilir olduğuna inandığında,

5.Öğretmenler, yeterlikçe ve yapılan işe uygun değerlendirme ölçütü kullanıldığına inandığında.

Kısacası, öğretmenlerin sorumluluk alanlarının ne olduğu konusunda açık bilgi sahibi olması, sorumluluk alanına giren başarmaya çalışması, gereksinim duyduğu kaynakları edinmesi ve öğretmen değerlendirilmesinin öğretmenler için önemli görülen ürünlere dayalı olarak yapılması, performans yeterliğini artırabilmektedir(Celep 2000:65).

Genel olarak öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve gelişmesini etkilemede sahip oldukları bireysel yeterliklerle ilişkin inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları göreceli etkileri konusundaki inançların bileşimidir.

**b.3)Kişisel Öğretim Yeterliği:** Öğretmenin öğrenci öğrenmesi üzerinde sahip olduğu katkılarını içeren yeterlidir.

#### **b.4)Genel Öğretim Yeterliği :**

Öğrencinin öğrenmesine etki eden dışsal etmenlerin, öğretmenin öğretme yeterli üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen duygusunu yansıtır. Bu yeterlik duygusunun temelinde, büyük ölçüde öğretmenin öğrenciye öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun aile çevresine bağlama yatmaktadır. Bu yeterlik duygusu öğretmen açısından dışsal kaynaklı olup, olumsuz özellik taşır.

Newman v.d. )1989) öğretmen yeterliğini çok güçlü bir biçimde şunların etkilediğini ortaya koymuştur:

- 1.Öğrencilerin okuldaki düzenli (orderly) davranışı,
- 2.Güdülenmiş yenileşme ve deneyim duygusu,
- 3.Yardımsözer ve anlayışlı yönetici inancı,
- 4.Düzenli öğrenci davranışı öğretmen beklentilerini etkilemektedir.

Öğretmen yeterlik duygusunun ; öğrenci başarısı, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi, öğretmenin yenileşmeye uyumu Distlerin öğretmen yeterliğini değerlendirme biçimleri ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde izlediği stratejiler gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

Meslek ve meslektaş ilişkileri yöneticinin güçlü önderliği ve yüksek akademik beklenti öğrenci performansı ile öğretmen yeterlik tutumları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. (Celep 2000.85)

Öğretmen yeterlilik duygusunun gelişimi yönetim ve organizasyon özelliklerinin yeniden yapılandırılmasıyla sağlanabileceği daha önce ortaya koyduğumuz akademik araştırmaya sonuçlarından anlaşılabilir.

### **2.2.3.Örgütsel Adanmışlık Boyutları**

İşgörenlerin örgütsel adanmışlığı çok boyutlu olup ,adanma odakları ve dayanakları işgören eğilim ve davranışlarının kestiriminde önemli role sahiptir.

#### **2.2.3.1.Okula Adanma**

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayandığını okulun amaç ve değerlerinin

benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden binsi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmen adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır(Colep 2000).

Wiener 'a (1982) göre okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Çünkü okula gerçek anlamda bağlılık duyan iş görenler bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Balay 2000:34)

Randall (1987) ve Reichers (1985) a göre yönetici ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve onlara duydukları güçlü inanç, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme istekleri ve onların okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki kesin arzuları belirlemektedir (Balay 2000:33).

Bunun yanında Balci (1993) geçmişten bugüne kadar yapılagelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlere bağlılığı kapsamında düşünülebiyecek şu özellikleri sıralamaktadırlar (Balay 2000:35):

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması

### 2.2.3.2.Öğretim İşlerine Adanma

İşe adanma, işe sarılma (job involvement) olarak da adlandırılmaktadır.

İşe adanma, işgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir. (Morrow)

Toplumsal ilişkiler işe yönelik bireysel tutumları etkilediğine göre (Lodahl, Kejnör. 1965) toplumsal ilişkiler ile işe adanma arasında ilişki olduğu ileri sürülmektedir(Randall,Cote, 1981). Bu ilişkinin önemi, öğretim etkinliklerinde daha da artmaktadır. Çünkü öğretim etkinlikleri bütünüyle öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dayalıdır.

İşe adanmanın önemli belirleyicisi. toplumsallaşma sürecinin başlangıcında bir değer yöneliminin öğrenilmesidir (Blau, 1985; Brooke, Russell, Price, 1988 Lodahl, Kejnör, 1965)

Yani bireyin toplumsallaşma sürecinde (aile, okul, dinsel ekonomik, siyasal kurumlar) edindiği değerlerin işe yönelik tutumlarını etkileyen bir özellik göstermesidir.

İşe adanma, işte günlük olarak ilişki kurulan insan sayısı ve diğer işgörenlerle birlikte çalışma ile ilgili olduğundan (Lodahl, Kejner, 1965) takım çalışmasının işe adanmayı artırdığı saptanmıştır. (Heam, 1962)

İşe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında "çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı" olarak belirtilmektedir. (Morrow, 1977) Bu anlamda, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önem taşımaktadır.

Çünkü özellikle, öğrencinin konuyu öğrendiğine ilişkin öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından elde ettiği içsel ödül, öğretmen için çok önemlidir. (Aktaran Celep 2000:138-141)

Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları , okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu değerler, diğer örgütteki içsel ödül ögelerinden farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen – öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecesine bağlı görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabildiği gibi, okul verimliliğini etkileyebilen sorunları arasında da yer almaktadır. Düşük adanmışlık gösteren öğretmenler, çalışma ortamında engelleyici davranış gösterdiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir. (Celep 2000: 144)

Murphy ve Hallinger (1992) a göre öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Zengin ve çeşitlenmiş genel öğretim programına ek olarak bu okullar, öğrenciyi düzey ve yeteneğine göre gruplandırma özelliği ile gelişmiş kurs programlarına sahiptir. Ayrıca her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Balay 2000:34).

Dubin ve diğerlerine göre (1975) yaptıkları işi özellikle, kendilen için temel yaşam ilgisi olarak kabul eden iş görenlerin, bu konuda örnek olan diğerlerine göre, iş örgütlerine daha yüksek düzeyde bağlı oldukları anlaşılmıştır.

Blau, Boal (1987) işe bağlılık kavramı ve bununla ilgili özellikleri şu şekilde



sıralamışlardır:

1. İşin bir kimsenin kendi hakkında sahip olduğu imajla ilişkisi,
2. Bireyin işine etkin bir şekilde sınıma derecesi,
3. Bireyin öz saygısının veya kendine verdiği değer algıladığı performans düzeyinden etkilenme derecesi,
4. Bireyin psikolojik olarak kendini işiyle açıklaması (özdeşleşme) derecesidir.

Diğer yandan Blau (1985) ve Pinder (1984), işe bağlılık gösteren iş gören özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Dailey ve Kirk 1992, 306):

1. İşe etkin şekilde katılım,
2. İş, yaşamının merkezi olarak görmesi,
3. İş, kendine özsaygının temeli olarak algılanması,
4. Kendini iş performansı ile tanımlaması(Balay 2000:44,45).

### 2.2.3.3.Mesleğe Adanma

İşgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir.

Mesleğe adanmada üst-üst ilişkileri gibi durumsal özellikler ile mesleğin işgören yaşamındaki önemi, içsel kontrol, gelişme gereksinimi, işe adanma ve örgütsel adanmışlık gibi kişisel özelliklerin önemli rol oynadığı saptanmıştır.

Mesleğe adanmayı ölçme yaklaşımlarından birisinde kullanılan ölçütler; mesleki yayınları izleme, toplantılara katılma veya ortak birlikte bulunma gibi mesleki olarak etkinliklerde bulunma olarak belirlenmiştir işgörenin, mesleğine ilişkin olarak karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, işe ve örgüte adanma derecesi, mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, uzun hizmet süresine sahip olma, mesleki alanda gelişme gereksinimine sahip olma, düşük rol belirsizliği ve yöneticinin olumlu önderlik davranışı mesleğe adanmayı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Mesleğe adanma ile meslekten ayrılma algısı; işe adanma ve örgütsel adanmışlık ile meslekten ayrılma arasında önemli derecede olumsuz ilişki bulunmaktadır. (Çelep 2000:144)

Blau 'ya göre evli olma, daha fazla iş deneyimine sahip olma, iyi yapılandırılmış iş ortamı algısı, daha güçlü bir şekilde mesleğe bağlılığa yönettir(Balay 2000-38).

Carson ve Bedeian 'a göre (1984) daha iyi eğitim almış işgörenler , örgütsel yaşamın belirsizliklerine karşın giderek mesleklerine daha çok bağlılık göstermektedirler(Balay 2000:38).

Wallace (1995) a göre iş görenlerin mesleklerine bağlılıklarında üstün bilgi veya uzmanlık ile tanımlanan mesleki standartlar önemli rol oynamaktadır. Bütün iş görenler gibi yönetici ve öğretmenler de yapılan işleri değerlendirme, ödüllendirme ve yükselmeye mesleki norm ve standartlarla uygunluk gösteren ölçütler ararlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk

ve meşruiyet algısı, onların mesleklerine olan bağlılığını yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda okullarına olan bağlılıklarında da olumlu yönde gelişme yapmaktadır. Yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde çalışanların özerkliği ve takdir etme gücü yok olmaktadır. Bu yüzden böyle özelliklerin baskın olduğu okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının düşeceği beklentisi vardır. Böylece daha yüksek düzeyde mesleğe ve okula bağlılık ile sonuçlanacağı beklenir (Balay 2000:42).

Wallace (1995) a göre daha fazla sorumluluk alma anlamına gelebilecek yönetici ve öğretmenlerin yukarıya doğru yükselmesinin, onların okullarına olan bağlılığını arttırırken, mesleklerine olan bağlılıklarını azalttığı söylenebilir. Bu meslektaşlık bağı, üyelerin işlerini yaparken karşılaştıkları belirsizlikler ve sorunlarla başa çıkmalarını sağlar. Meslektaşlık duygusu böylece, üyeleri birbirlerine kenetleyerek onları mesleklerine bağlılık duyan iş görenler yapar (Balay 2000:43).

#### **2.2.3.4.Çalışma Gurubuna Adanma**

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır.

Öğretmenin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması, öğretmenin çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır.

Öğretmenler arasındaki toplumsal ilişkilerin doyum sağlayacak düzeyde olması, öğretmene öğrenme fırsatları yaratmakta, onların mesleki bilgi ve becerilerini zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme fırsatlarına dayalı olan toplumsal ilişkiler, öğretmenlerin okula adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir. Dışsal toplumsal ödül olarak çalışma grubu üyelerinin birbirine yardım etmeleri ve desteklemeleri, örgütsel adanmışlığı artırabilmektedir. (Çelep 2000)

Wallace (1992) a göre çalışma arkadaşlarına bağlılık, kişileri iş hayatında, işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım eder. Bu konuda bilinçli davranan iş görenler, birbirlerine daha sıkı yaklaşıyorlar, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet ederler. (Balay 2000:47).

#### **2.2.4. Örgütsel Sağlık**

Örgütsel sağlık, kavramı şu özellikleri içerir:

Bir örgütün;

- Uzun bir süre çevresel değişimlere bağlı olarak kendisini yenilemesi,
- Ortaya çıkan yeni sorunların üstesinden gelmeyi başarması,

• Çevresinde yaşamını sürdürmesinin yanı sıra, devamlı olarak daha uzun süre yaşama.

• Sorunlarla başa çıkma yeterliliğini geliştirmesidir.(Milas 1969'dan aktaran Celap 2000:85)

Okulun örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı arasında bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. (55, p<.01) Ancak, örgütsel sağlık ölçelerinden müdürün üstüne etkisi ve akademik önemliliğin, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Bu bakış açısından, kurumsal yapının öğretmenin örgütsel adanmışlığı ile ilişkili olması şaşırtıcı değildir. Müdürün girişimciliği ve düşünceliliği, öğretmen adanmışlığı ile olumlu ilişki içinde bulunmaktadır. Bu yargı, okullardaki önderlik bulgularıyla doğrulanmaktadır. Otoriter olmayan müdürlerin denetimindeki öğretmenler, yalnızca üstlerini etkilemeye yeterliğine sahip olan müdürlerin denetimindeki öğretmenlerden daha fazla sadakat duygusunu taşımaktadırlar. Üstlerini etkilemede gönülsüz veya beceriksiz olduğu algılanan müdürler, öğretmenlerini etkilemede daha yetersiz kalmaktadır.

Birlikte olma duygusu ve iş arkadaşlarıyla yakın ilişkiye dayalı olan moral, öğretmenler arasında birlik duygularını koruyan bir okulun göstergesidir. Öğretmenler, birlik duygusunun yüksek olduğu ve insan ilişkilerinin dostça, cana yakın yaşandığı okullarda çalışmaktan hoşlanmakta ve düşüncelerini paylaştıkları diğer öğretmenlerle çalışmaktan zevk almaktadırlar. Böylece, moralin, öğretmenlerin çalışma grubuna adanmışlığı ile okula adanmışlıklarının ayrılmaz bir parçası olması olasıdır. Öğrencinin öğrenmesi ön planda tutulduğunda, okulun akademik önemliliği üzerinde baskı oluşmaktadır. Bu gibi okullar, yüksek başarı standardı oluşturmakta, düzenli bir öğrenme ortamı yaratmakta, öğretmen ve öğrencinin birlikte akademik başarıyı artırıcı bir iklim oluşturmaya ortam hazırlamaktadır. Bu durum ise öğretmenin öğrenciye adanmasını olumlu yönde etkilemektedir. (Celap 2000:86)

Bu açıdan, adanmışlıkta müdürün önderlik gücü devreye girmektedir. Bunun için okul müdürlerinin, okul sisteminin hiyerarşik yapısı içerisinde güçlü bir etki göstermeleri gereklidir. Müdürler, üstlerini etkilemede yetersiz kaldıkça, yalnızca etkinliklerin planlanması, düşünceli davranışı veya kaynak tahsis, okulun etkililiğinde yeterli olmayabilir.Müdür, okulun gereksinimi olan para ve araç-gereç ile iş göreni yeterli ölçüde, elde edemeyebilir. (Celap 2000:86)

Bu durumda okulda oluşturulacak katılım ve işbirliği ortamında farklı çevresel kaynakların devreye sokulması ihtiyaçları giderilebilir. Okul müdürleri yalnızca üstlerini etkileme becerisi ile kaynak temin etmek zorunda değildir.Çalışanlarının desteğiyle farklı kaynaklardan örgütsel ihtiyaçlarını giderebilir.Böylece çalışanların kendilerine ve okul müdürüne duydukları güven artabileceği gibi öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi yükseltilir.

### 2.2.5. Örgütsel İklim

İklim, örgütte üyelerce paylaşılan davranış algıları veya anlayışı örgütün iklimini ifade etmektedir.

Okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki eylemi, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısının okulun kültürel yapısını belirleyen öğeleri oluşturduğunu ileri sürülmektedirler(Rutter 1979'dan aktaran Çelep 2000:96).

**a) Açık okul iklimi:** Müdür ve öğretmen davranışının açıklığının bütününden oluşmaktadır. Açık örgütsel iklime sahip olan okulların ayırt edici özellikleri; işbirliği, saygı, müdür ve öğretmenler ile öğretmenlerin kendi aralarındaki açık işbirliğidir.

Müdür;öğretmenleri dinlemekte,övmekte,öğretmenlerin düşüncelerine saygı göstermekte,öğretmenlere özgür ortamlar yaratmakta, bürokratik işlerle öğretmeni sıkınamaktadır.

Öğretmenler;mesleki açıdan birbirlerini desteklemekte,işbirliği yapmakta,kendilerini işlerine ve çalışma arkadaşlarına adanmaktadır.

**b)Öğretmenlerin İşe Sandıdığı İklim:**Öğretmen davranışının açık müdür davranışın kapalı olduğu iklimdir. Bu iklim, bir taraftan müdürün, okulu yönetmedeki etkisiz girişimlerini, diğer taraftan, öğretmenlerin yüksek derecede mesleki iş başanımını ifade etmektedir.

Müdür;katı ve otoriter,öğretmenlerin kişisel ve mesleki gereksinimlerine önem vermemekte,gereksiz işlerle öğretmeni sıkıan bir kimse olarak görülmektedir.

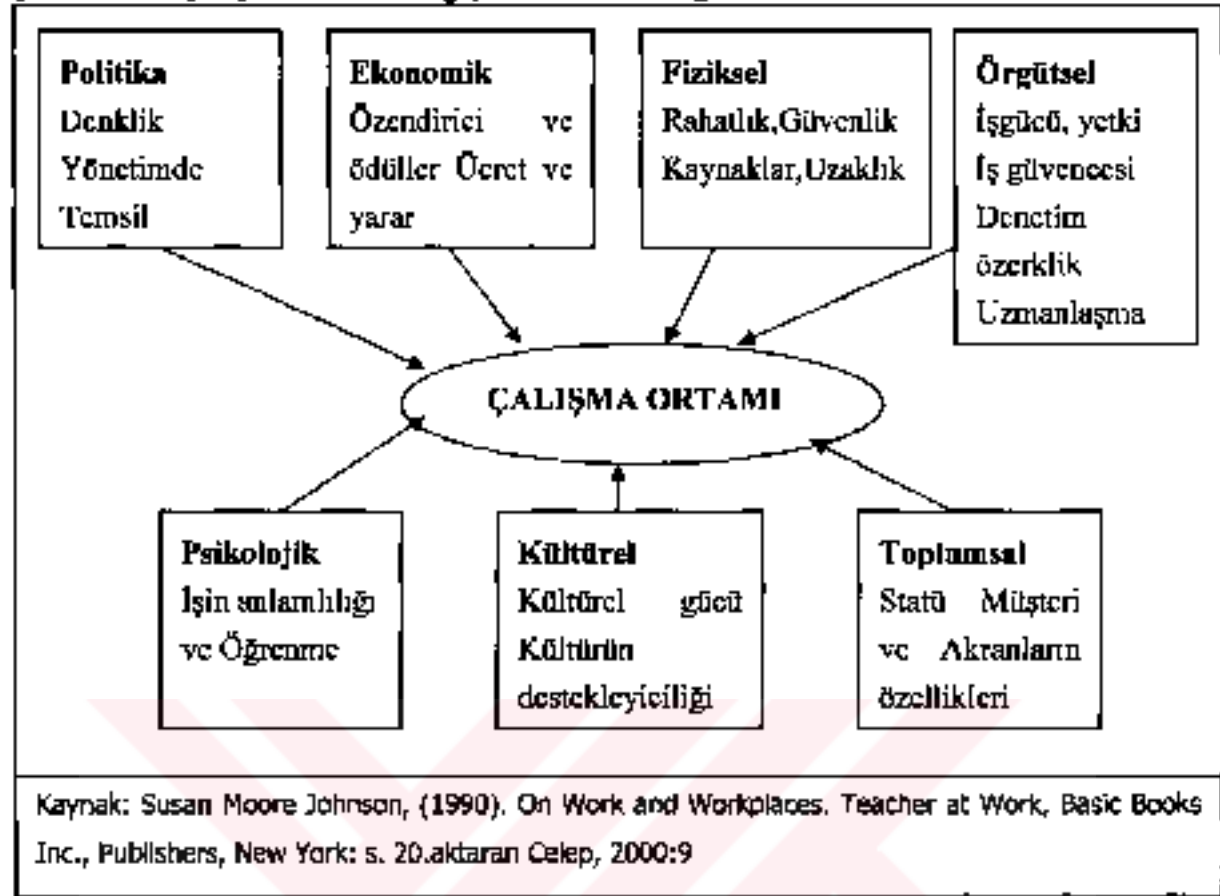
Öğretmenler;kendilerini verim uzmanı görmekte, birbirlerine saygı göstermemekte,destek vermemekte,okullarıyla gurur duymakta,öğretim etkinliklerine kendilerini adanmaktadır. (Çelep 2000:96)

**c)Kapalı İklim:** Müdür ve öğretmenler ilgisiz ve duyarsız bir davranış ortaya koymaktadırlar. Müdür;emredici ve sınırlayıcıdır.bürokratik işlere önem vermemekte katı ve sıkı kontrole dayalı önderlik yapmaktadır.

Öğretmenler;işe karşı ilgisizlik, sorumluluktan kaçma, grup davranışlarından kaçınma, asgari düzeyde çalışma ve göreve düşük bağlılık,birbirlerine güvensizlik ve saygısızlık davranışları göstermektedirler. (Çelep 2000:100)

Okul ikliminin açıklık derecesi arttıkça, öğretmen adanmışlığı da artmakta; kapandıkça öğretmen adanmışlığı azalmaktadır.

**Şakil 2.2.1 :Çalışma Ortamı Değişkenleri Düzenağı**



Açık örgütsel iklim özelliğı gösteren ilköğretim okulunda; müdürün öğretmeni desteklemek için elinden geleni yaptığı, önerilerini dikkate aldığı ortaya çıkmıştır. Bu müdürlerin öğretmenlerde, işlerine sınırlama, çalışma arkadaşlarını olduğu gibi kabul etme, okulları ile gurur duymayı içeren birliktir; aralarında yakın dostluğun olduğu, birlikte çalışmaktan hoşlanan ve ortak paylaşımlara dayalı içten bir davranışı geliştirdiğı gözlenmiştir. (Celap 2000:101)

Toplam Kalite Yönetimi uygulanan okullarda oluşturulan süreç akış şemaları, iş tanımları, kritik başarı faktörleri ve adil görevlendirme doğal bir demokratik ortam oluşturabilmekte ve bu durum açık okul iklimini desteklemektedir.

### **2.2.8.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı'na Etki Eden İş Yaşantıları**

Buchanan (1974), örgütsel adanmışlığı, "işgörenlerin örgütte araçsal bir değer taşımalarının ötesinde, örgütün amaç ve değerleri ile, bu amaç ve değerlere ilişkin rolüne duyuşsal bağlanma eğilimi" olarak belirtmektedir. Bu tanımlamada ortak nokta, özel amaç ve öneme sahip nesne ile (okul, iş, meslek, öğretmen) özdeşleşme veya bağlılıktır.

Günümlü adanmışlığın doğası; başkaları tarafından kontrol edilen koşullardan çok, etkinliklerin kendisinden ve başarıları sonuçlardan elde edilen ödülleri önemli olduğu örgütlerde, içsel güdülenme gibi kavramlarla ilintilidir(Decl, Ryan, 1985). Yüksek iş başarısının

görüldüğü örgütlerde; yüksek iş başarısı, işgörenler açısından içsel güdülenme işlevine sahip olan kendini ödüllendirme davranışına bir fırsat oluşturmaktadır. Oysa ki: düşük iş başarısı mutsuzluk duygusunu doğurduğundan, işgören bu hoş olmayan durumdan kaçınmak için, gelecekte daha çok çaba göstermeye istekli olabilmektedir (Celep 2000:103)

Bir okulda öğretmen adanmışlığına etki eden iş yaşantısı özelliklerinin bazıları; iş tasarımı, özerklik, karara katılma, dönüt, işbirliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklardır. (Aktaran Celep 2000:103)

Yukarıda sayılan iş yaşantısı özelliklerini en iyi karşılayacak yönetim sistemi Toplam Kalite Yönetimi sistemi olduğu anlaşılmaktadır. Verimin artırılması örgütsel adanmışlık düzeyi ile ilişkiyse adanmışlık duygusunun çalışanlarda etkili olması Toplam Kalite Yönetimi başlığında toplanan yönetim ve organizasyon özelliklerinin okullarımızda uygulanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Aktardığımız kavramları kısaca açıklayalım:

#### **2.2.6.1. İş tasarımının Özellikleri**

**İş Tasarımı:** Öğretmen için anlam taşıyan bir çalışma, içsel olarak güdüleyici bir işleve sahip olup, anlamsız ve tekdüze bir çalışmadan daha fazla adanmışlığa yol açmaktadır.

**Beceri Çeşitliliği:** İşgörenin beceri genişliğini ve farklı yeteneklerini ortaya çıkarmak için çalışmada gerekli olan etkinliklerin genişliği olarak tanımlanmaktadır.

Hackman ve Oldham (1980) bir işin tamamını yapan işgören, işi ile özdeşleştiğinde ve işin yalnızca bir boyutunu yapma veya bir boyuttan sorumlu olmayla sınırlandırılmadığında, o işin işgören için daha da anlamlı olacağını vurgulamaktadırlar. İşgören, işin tamamından sorumlu olduğunda ve bu işin tamamını kendisi yaptığında, kendisi açısından işin anlamlığı artmaktadır.

**İşin Kimliği :** İş görenin en üst düzeyde, baştan sona kadar işin tamamını yapması olarak tanımlanmaktadır.

**İşin Önemi :** Bir işin, örgüt içindeki, ister örgüt dışındaki etki derecesine ilişkin o işi yapan işgörenin sahip olduğu algıdır. (Hackman, Oldham, 1980) (Aktaran Celep 2000:105)

#### **2.2.6.2. Özerklik**

**Özerklik;** İşgörenin , işini planlama ve uygulama süreçlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır(Hackman,Oldham,1980). Özerklik, öğretmenlerin işini planlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki katılımı ilintifdir.

Adanmışlık, işgörenin iş çıkarlarına ilişkin yaşadığı sorumluktan kaynaklanmaktadır. Yani, işgörenin iş çıktıları konusunda kendisini sorumlu hissetme derecesi, onun adanmışlık derecesini ortaya koymaktadır.

Özerklik, başarılı öğretimsel uygulamayı ve aynı zamanda örgüte ve değerlerine adanmayı doğurmaktadır. Çünkü, öğretmenler kendi işlerine öğrenci öğrenmesine ve



okuldaki görevlerine katkı sağlayacak yöntemleri saptama olanağına sahiptirler. En azından, dersin işlenmesine ve sınıf kontrolüne yönelik kararları alma özerkliğine sahip olabilmektedirler. Her ne kadar ülkemizde olduğu gibi, öğretim etkinliklerinin kesin kurallarla belirlenmiş olmasına karşın, yine de öğretmenler, sınıf etkinliklerindeki davranışlarında özerktirler. Bu bağlamda, özerklik, öğretmenlerin başarılarına katkıda önemli bir etmendir. (Celep 2000:109)

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde iş tanımları ve kritik başarı faktörleri belirlendikten sonra takım çalışması içinde çalışanlara özerklik sağlanmaktadır. Çalışanlar toplanma ve karar alma planlarını yapabilmekte, süreç tasarımlarını belirlemekte, akış şemalarını oluşturabilmekte, alınan takım kararlarını uygulama biçimlerini belirleyebilmektedir. Bu durumun çalışanlarda örgütsel adanmışlık oluşturmaya beklenebilir.

### 2.2.6.3. Dönüt

Kurumsal olarak dönüt, yüksek içsel güdülenmeyi sürdürme, hem örgüte hem de işe adanmanın merkezidir. Dönüt, birisinin başarısı ve etkililiği hakkında çalışmasından doğrudan elde edilen açık ve doğru bilginin miktarıdır (Hackman, Oldham, 1980). İşgörenin işinin çıktısına ilişkin yönetici ve iş takımından gelen dönüt, işgören için önem taşımaktadır.

İşgörenin iş çıktıları konusundaki kendi değerlendirmesi sonucu elde ettiği dönüt, yönetici ve iş takımından gelen dönütle daha etkili olmakta ve bu dönüt olumlu olduğunda, yeterlik ve yararlılık duygularını geliştirmektedir. Bunun karşısı durumda, işgörenin kendi değerlendirmesi sonucu yetersizliği ifade eden olumsuz dönüt, içsel güdülenmeyi azaltmaktadır. Başarısızlığı belirten dönüt, alternatif davranışı değiştirmeye elverişli olduğunda, içsel güdülenmeyi azaltmamaktadır. Açıkçası, başarısızlığa ilişkin dönüt, yeni davranışların geliştirilmesine olanak sağladığında ve bunlar, başarılı sonuçları doğurduğunda etkili olabilmektedir.

Dönütün etkinliğinin büyük bir bölümü, özerkliklerin etkilerine bağlı görünmektedir. Öğretmenler, çıktılarının, kendi eylemlerinin bir sonucu olduğunu kabul etmedikçe veya çıktılara katkılarının olmadığını düşündükçe, dönüt ve özerkliğin etki derecesi aynıdır. Çünkü, çıktılarının öğretmen için bir anlamı yoktur.

Dönüt, öğretimsel çabaları kuvvetlendiren ve değişimi gerektiren sorun alanlarını işaret eden bilgiyi sağlayarak öğretime ve örgüte adanmayı artırabilmektedir. Öğretmenler asıl olarak dönütün 7 kaynağına sahiptir.

- Öğrenciler ve işleri,
- Biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi,
- Akran değerlendirmesi,
- Yöneticilerin, akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri,
- Alkilerle biçimsel olmayan etkileşimleri,

- Standart testler,
- Öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin asıl bilgi kaynakları(Celep 2000:112).

Yöneticiden ve akranlardan iş başarısı konusunda yüksek miktarda anlamlı dönüt alan öğretmenlerin işlerine ve okullarına daha fazla adandıkları belirlenmiştir(Louis, 1991).

Yönetim bilgi ve becerinden yoksun olan ve eğitimsel bilgi ve gözlem becerileri konusunda yeterli olmayan yöneticilerin, ufak kusurlara dayalı değerlendirme dönütleri, gizli olarak olumsuz sonuçlar içermektedir (Johnson, 1990Aktaran Celep 2000:112)

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde düzenli aralıklarla ve istatistiksel yöntemlerle yapılan iç ve dış müşteri memnuniyeti değerlendirmelerinin çalışanlar için en objektif değerlendirme yöntemi ve örgütsel adanmışlık oluşturma aracı olarak kabul edilebilir.

#### 2.2.6.4. İşbirliği

İşbirliğinin sosyo-bilişsel ve etkileyici çıktıları şunlardır:

1. İçerik ve yöntemleri öğrenme, davranışı izleme ve düzeltme için dönütü alma fırsatı,
2. Ortak bir çaba gösterme veya mesleki duyguyu geliştirme.

Mesleki etkileşim, güçlü öğrenim fırsatları yaratmakta; özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar yönünden güçlü öğrenme fırsatları yaratmaktadır(Johnson, 1990; Little, 1990 b. Rosenholtz, 1989).

İşbirliği, en uygun öğretim yöntemlerini öğrenme ve ortak amacı belirleme fırsatlarını sağlayarak, öğretimin amacı ve anlamı hakkındaki belirsizliklerin üstesinden gelmeye yardım edabilmektedir(Miles, 1981). Ayrıca, izolasyon duygusunu engellemekte, birikteliği ve birlikte olma duygusunu geliştirebilmektedir. Önceden de belirtildiği gibi bunların hepsi öğretimin anlamlılığını artırabilir(Aktaran Celep 2000:114).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde Takım çalışması ve Kalite çemberleri uygulaması verimliliğin ve doğru karar alma ve uygulamayı sağlamanın yanında sonuç itibarıyla çalışanlarda adanmışlık duygusunun gelişimine katkıda bulunabilmektedir.

#### 2.2.6.5. Kaynaklar

Öğretime etki eden 5 kaynağın önemli olduğu saptanmıştır.

1. **Düzenli Öğrenme Çevresi** : Genel olarak düzenli öğrenme çevresine sahip olan okullarda, öğretmen adanmışlığı yüksektir.

2. **Yönetsel Destek** : Müdür, rollerin açık olduğu, kuralların sürekli olarak uygulandığı, doğruluğun ve çalışkanlığın güvence altına alındığı bir ortam oluşturarak, içsel bir çevre yaratmaya katkıda bulunabilir. Yönetsel ahenk ve uyumun olduğu okullarda öğretmenler kendilerini okullarına daha çok adanmışlardır.

3. **Yeterli Fiziksel Koşullar**: Çalışmayı kolaylaştıran koşulları ifade etmektedir. Öğretmenler, yetersiz ısıtma, masa, perde ile pencerelerin sağlıksızlığı veya eksikliği varlığı

halinde, rahatsız olmaya başlamaktadırlar. Yüksek derecede adanmış öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha iyi fiziksel koşullara sahip olduğu ortaya çıkmıştır

4. **Yeterli Öğretim Kaynakları** : Ders araç gereçlerine sahip olma durumudur.

5. **Dengeli İş Yükü**:Verilen derslerin çeşitliliği ve sayısı, sınıfın öğrenci sayısını ifade etmektedir. (Celep 2000:115)

#### 2.2.5.6.Karara Katılma

Öğretmenlerin alınacak stratejik kararlara katılmaları, daha iyi kararlar alınmasına ilişkin becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacağından, kendilerini özgün kararlara adanmaya başlayacaklar, uzun dönemde örgüte daha çok adanacaklardır(Celep 2000:117).

Ancak adanmışlık az olursa, o zaman karar sürecine katılım sınırlandırılmalıdır. Karşıt durumda bu tür katılım, okul amaçları ile tutarlı olmayan bir kararın alınmasını doğurabilir (Celep 2000:119).

Katılımın en geniş anlamda sağlanması için, öğretmen veya alt kademedeki yöneticiler karar sürecinin olabildiğince başında yer almalıdır. Aetlar, sorunun tanımlanması ve ayrıntılı olarak incelenmesi aşamasında karara katıldığında, işbirliği geliştirmekte ve aetların daha sonraki karar verme süreci basamaklarına katılımı sağlanmaktadır.

Öğretmenlerin stratejik kararların katılımı dikkate alındığında, katılma ile adanmışlık arasında yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kaynakların tahsis, disiplin politikaları, not verme, ders kitabı seçimine ilişkin kararlara yoksun olma duygusu, okulun amaçlarına adanma ölçütü ile olumsuz ilişki içinde olduğu (örnek, öğretmenlerin katılımı arttıkça, adanmışlığı artmakta);

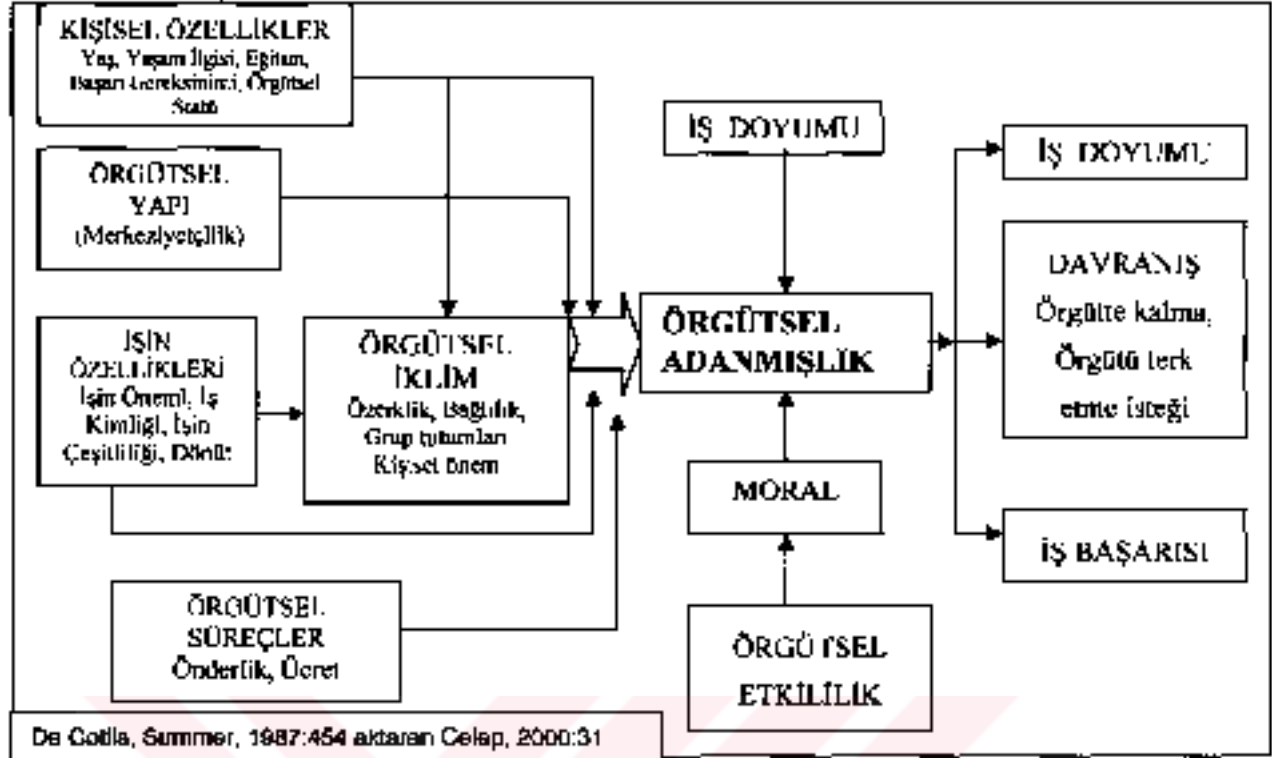
Orta öğretim öğretmenlerinin okul politikaları ve örgüt amaçlarına adanmaya ilişkin karar verme yoksunluğu duygusu arasında anlamlı olumsuz ilişkinin olduğu belirlenmiştir. (Bacharach v.d. 1990) Ayrıca, müdürlerin öğretmen önerilerine göre davrandığı okullarda , adanmışlığın yüksek olduğu anlaşılmıştır. (Hoy v.d. 1990).

Özelle, katılım, öğretmenlerin okula, işlerine adanmasını artırabilmekte; ancak bazı durumlarda etkisi az olabilmektedir. Katılımın etki derecesi, öğretmenlerin katılımdaki etkisine, bu etkiye yönetimin açık olması ve öğretmenler arasında normatif fırsatların kabulü alanları gibi koşulların değişimine bağlıdır.

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde tam katılım kapsamında katılımcı karar verme mekanizmasının kurumsallaştırılması çalışanların örgütsel adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bu amaçla örgütsel adanmışlık (OCQ) yaklaşımına dayalı olarak, öğretmenlerin okula, okuldaki diğer öğretmenlere, mesleklerine ve işleri olmak üzere 4 adanma odağının önemli olduğu görülmektedir(Celep 2000:130).

**Şekil 2.2.2 :Örgütsel Adanmışlığın Öncel ve Çıktıları**



### 2.2.7.Örgütsel Adanmışlık Geliştirme Araçları

Ulrich (1988, 21- 25), örgütsel bağlılığı geliştirme çerçevesinde, kontrol, strateji/vizyon, işin mücadele gerektirmesi, işbirliği ve takım çalışması, çalışma kültürü, ortak kazanımlar, iletişim, insanlara ilgi, teknoloji ve son olarak yetiştirme ve geliştirme araçlarından söz etmektedir. (Balay 2000:115)

#### Kontrol

Kontrol, iş görenlerin işlerini yaparken, onlara kararları denetleme olanağı tanımaktadır. Örgütlerin çoğu, son zamanlarda iş görenlerle birlikte kontrolü paylaşmanın değerini öğrenmişlerdir. Kontrol, çalışma programlarını da kapsayabilir. Esnek zaman ve çalışma saatleri, iş görenlerin örgütsel bağlılığını geliştirmeye yardımcı olabilir.

Yetkiyi paylaşmak ve kontrolü bırakmak, yöneticilerin, dolaylı olarak çalışanlarının işleri iyi yapmak için gerekli becerilere ve güdülere sahip olduğuna inandıklarını gösterir. Kontrolü paylaşmak güveni gösterir ve iş görenlerin örgüte bağlılığını geliştirir.

#### Strateji veya Vizyon

Aytaç (2000) a göre vizyon, bir örgütün değerlerinin, amaç ve hedeflerinin en temel ifadesidir. Örgütsel vizyon, üyeler arasındaki bağlılığı artırır, hedeflere yön vererek kararlarda ve değişim etkinliklerinde bir temel sağlar. Bir stratejiye veya vizyona kişisel olarak

bağlandığını gören iş görenler daha çok çalışma eğilimine girerler. Yöneticilerin çoğu, vizyonların çalışanlarına güç verdiğini ve aranan isteklerle baş etmede güçlerine güç kattığını düşünmektedirler.

### **Mücadele Gerektiren İşler**

İş görenleri, yeni beceriler geliştirmeleri için güdülemek gereklidir. Çalışanlardan, sıkıcılığı gittikçe artan bir iş yapmaları istendiğinde çoğunlukla bozguna uğrarlar. İş mücadelecifanamlı hale gelmenin bir yolu, çalışanları müşterilere doğrudan bağlamadır. Araştırma ve uygulama yapmak, kapsamlı teknik yardımlar, modern çalışma ortamları ve son derece gayretli bir çalışma yöntemiyle iş görenler sürekli güdülenmektedirler. (Balay 2000:116)

### **İşbirliği ve Takım Çalışması**

İşlerin yapılması için takımlar oluşturmak da örgütsel bağlılık için başvurulan yollardan biridir. Yüksek performanslı takımlarla ilgili çalışmalar ve örnek olaylar, takımların, bireysel yetenekleri, kolektif başarılar için kullandıklarını göstermektedir. Çözümlerin kolayca bulunmadığı yüksek beklenti durumlarında takımlar olaya yoğunlaşmakta ve hızlı bir biçimde konuyu çözebilmektedirler.

### **Çalışma Kültürü**

Kutlama (tören), eğlence, heyecan ve açıklık sağlayan bir çevre oluşturmak da bağlılıkta temel stratejilerden biridir. Amaçları ortaya koymak, bunun için çaba göstermek ve başarmak için enerji veren, heyecanlandıran ve kutlamaya değer durumları değerlendirmek gerekir. O'Reilly'e (1995) göre bütün bunlar, örgüt üyelerince paylaşılan ortak inanç, norm ve beklentiler sistemini oluşturur.

### **Ortak Kazanımlar**

Ortak kazanımlar, iş görenlerin başarıyla tamamladıkları çalışmalarının karşılığını vermektir. İnsanlar kişisel olarak ödüllendirilmek isterler. Kazancı paylaşmak fedakarlık değil, iş görenlerin bağlılığını arttıracak bir stratejidir. Çalışma ve ödül arasındaki görüş çizgisi yeterince açık ise, örgüt, artan beklentilerle daha iyi başa çıkabilir(Balay 2000:117).

### **İletişim**

İletişim, bilgileri içtenlikle ve sıklıkla iş görenlerle paylaşmaktır. Eğer iş görenler, örgütün bir şeyi niçin yaptığını tam olarak anlarsalarsa onu daha kolay kabul ederler. İş görenler, sadece örgütte neler olup bildiğini değil, aynı zamanda herhangi bir değişimin işlerini ve kariyerlerini niçin ve nasıl etkileyeceğini de bilmelilerdir.

### **İnsanlara İlişi**

Her bireyin farklılıklarının açıklıkla paylaşıldığı ve değer verildiği bir ortam oluşturmak örgütlerin uyguladığı temel taktiklerden biridir. Özdemir'e (1995, 382) göre personeli yerinde kullanarak, destekleyerek ve yaptıklarını takdir ederek örgüte büyük katkılar yapılabileceği gibi, iş görenlerin de yaptıklarından doyum alarak mutlu olmaları sağlanabilir. (Balay 2000:11B)

### **Teknoloji**

İşleri daha kolay yapabilmeleri için çalışanlara gerekli teknolojik olanakların tanınması, yüksek düzeyde kaliteli ürünler vermelerini sağlar. Yeni teknoloji, bir beklenti veya kaynak olabilir. Bir kaynak olarak teknoloji, bilgiyi paylaşma ve işi basitleştirme süreçlerindeki engelleri ortadan kaldırabilir. Teknoloji aynı zamanda işleri yeniden yapılandırma niteliği taşımaktadır.

### **Yetiştirme ve Geliştirme**

İş görenlere, işlerini daha iyi yapmaları için yeni beceriler kazandırmak gerekmektedir. Özdemir'e (1995, 382) göre güçlü bir eğitim ortamı oluşturularak herkesin kendi kendini yetiştirme özendirilebilir. Hizmet öncesinde alınan eğitim ne kadar yeterli ve üstün olursa olsun, hizmetçi eğitim programlarıyla desteklenmedikçe nitelikte azalma kaçınılmazdır. (Balay 2000:11B)

### **2.2.8.Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık Geliştirme Araçları**

Weber (1997) e göre, öğretmenlerin okula ilişkin üç bağlılığını öne çıkarmıştır. Bunlar, okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç ve değerlerini kabuldür. Bir diğer bağlılık olarak öğretime bağlılıktan söz edilebilir. Öğretime bağlılık ise üç koşulu gerektirir: Öğretmenin öğretimde farklılık oluşturma konusunda inançlı olması, öğrencilerin öğreneceği konusundaki beklentisi ve öğretimin gerçekleşmesinde gerekli çabayı ortaya koymadaki istekliliği (Balay 2000:120).

### **İşin Anlamlılığı**

Anlamlı iş, içsel olarak güdüleyici ve bağlılık üreticidir. Firestone ve Pennell, beceri çeşitliliği (skill variety), görev kimliği (task identity) ve işin önemi (job significance) olmak üzere üç faktörün işin anlamlılığına katkı yaptığını ileri sürmektedirler(Balay 2000:121).

### **Beceri Çeşitliliği**

Hackman ve Oldham (1980) beceri çeşitliliğini, işin yapılmasında gerekli olan ve farklı



eylemleri yapmaya olanak sağlayan yetenekler toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Öğretim süreci, çok sayıda örgütsel ve iletişimsel beceriler kullanmayı gerektirir ve bu bağlamda çeşitlilik gösterir. (Balay 2000:122).

### **Görev Kimliği**

Hackman ve Oldham (1980) ayrıca, üretimin bir tek yönüyle sınırlanmaktan çok, onun bütünüyle özdeşleşen bireylerin işi daha anlamlı gördüklerini ileri sürmektedirler. (Balay 2000:122).

### **İşin Önemi**

Yine Hackman ve Oldham'a göre (1980) öğretim, ister örgüt içinde isterse dışarıda olsunlar, diğer insanların yaşamlarını etkileyen bir iş olarak yüksek derecede öneme sahiptir.

### **İş Stresi**

İş stresi, öğretmen bağlılığının güçlü bir caydırıcısıdır. Kushman (1992), öğretmenin stresini azaltan ve coşkusunu arttıran özellikle iki faktör saptamıştır. Bunlardan birisi düzen hissi ve okula odaklanma, diğeri ise işi yenileştirme konusunda fırsatların olmasıdır. Yani, arkadaş desteği, paylaşılmış sosyal etkinlikler ve personel gelişimi okul ölçeğindeki bağlılıkta özellikle programların devamı ve eğitimin gelişmesi için büyük önem taşımaktadır.

### **Görev Antayışı**

Kushman'a göre (1992) bu faktör, öğretmeni müfredal ve öğretimde iş birliği içinde görmeyi sağlar. O, öğretmenler arasında yeniliğin tasarlanması ve uygulanmasında, kendini yöneten (self managing) ve kendinden girişimli (self-initiated) liderliği, çalışma gruplarını, öğretmenler için dönüştürücü liderlik rollerini, okuldaki mesleki gelişme olanaklarını, öğretmenler arasında öğrenimin yüksek kalitesiyle birlikte akademik çalışmalarda değer temelinin önemini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin sadece öğrenci başarısından gelen ödüllere bağlı olması veya arkadaş desteğine dayanması, onların okula bağlılıklarını zedeler. (Balay 2000:123).

### **Doyum**

İçinde daha doyumlu olan öğretmenler, okulun kurumsal mekanizmasının bir parçası olarak hem formal hem de informal liderlik ve iş birliği sürecine etkin olarak katılırlar. Böylece disiplin, okul geliştirme programları, planlama ve personel seçimi gibi önemli kararların katılımcısı olurlar. Bu faaliyetlerin yer aldığı okulda ayrıca yöneticiler sürece katılmakta, yol göstermekte ve çatışmaları çözmektedirler. Kayda değer bir konu da öğretmenin, öğretim süreci üzerindeki daha büyük kontrol olanağının olmasıdır (Balay 2000:124).

### **Uygun Öğrenme İklimleri**

Kuahman (1992), öğretmen bağlılığının olumlu bir öğrenme ikliminden olumlu etkilendiğini saptamıştır. Disiplin, özellikle okula en çok bağlılık duyan öğretmenler tarafından ayakta tutulmaktadır. Öğretmenler toplumsal işçiler veya ebeveynler olarak düşünülmezler. Bu yüzden bir öğrenme ortamı oluşturma sürecine katılmaları gerekmektedir. Okul liderleri olarak yöneticiler, uygun öğrenme iklimi oluşturarak öğretmen bağlılığını arttırmalıdır.

### **Özerklik**

Özerklik, iş görenin işi planlama ve gerçekleştirmedeki yöntemleri belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Özerklik katılımı ilişkili olup, öğretmenlerin alınan kararlar üzerindeki etkinliğini yansıtır. Özerklik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, özerklik veya kendi-belirlenmenin, içsel güdülemede odak oluşturmaktan kaynaklanır. Bağlılık, kişinin, yaptığı işin sonuçlarından sorumluluk almasından doğar. Başarı için sorumluluk alma, yüksek düzeyde güdüleyici ve başarılı uygulamaların devamını sağlayıcıdır. (Balay 2000:125).

Sonuçlar, özerklik kaybının tükenmişliğine yol açıldığını; yönetsel kontrolün artırılması ile gerçekleştirilen gelişme çabalarının da genellikle etkisiz kaldığını göstermiştir. Bu konudaki bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler, ayrıca, öğretmenlerin, bazı yönetsel önceliklere uyması karşılığında belli düzeyde özerklik kazanmalarına olanak sağlayan bir uzlaşmaya vardıklarını ortaya koymuştur. (Balay 2000:126).

Johnson (1990), Lortie (1975) ve Charters ve diğerlerinin (1984) araştırma sonuçları, başarıya giden fazla inisiyatif alınması halinde özerkliğin öğretmenlerin bağlılığını artırdığını göstermiştir. Bununla birlikte, özellikle diğer çalışanların yöntem ve standartlarından soyutlanma ile sonuçlanan özerklik, kişinin örgüte dönük yükümlülüğünü azaltır. İşbirliği ve kararlara katılım olmadığında öğretmenler, yönetsel ve arkadaşlık beklentilerine ulaşamazlar. Böylece öğretmenler, iyi bir öğretimin neyden oluştuğu konusunda farklı görüşlere sahipse, ya işin azını yapacaklar ya da okulun öngördüğü amaçların tersi istikametinde çalışacaklardır. (Balay 2000:127).

### **Katılım**

Katılım, öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde etkili olmalarını ifade eder. Stratejik kararlar geleneksel olarak yöneticiler, okul kurulları ve devlet politikası ile kontrol edilir. Katılım ve etkili olma yoluyla öğretmenler, kısa dönemde belli kararlara, uzun dönemde ise genel anlamda örgüte daha çok bağlılık duyar hale gelirler. Johnson (1990), konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili olduklarını; bu okullardaki daha yüksek bağlılığın öğretmenlerin yüksek katılımından kaynaklandığını saptamıştır. Yapılan başka bir araştırmada da öğretmenler, bütün kararlarda

değil ancak, okulun politikasına yansıyan kararlar da dikkate alınmalarını istemişlerdir. Örneğin Bacharach ve diğerlerinin (1990) araştırması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bağıllığının, okul politikası ve kaynak dağıtımından etkilendiğini; buna karşın, lise öğretmenlerinin bağıllığının sadece okul politikasından etkilendiğini göstermiştir.

Bacharach ve diğerlerinin (1990) ilköğretim okullarındaki araştırma sonuçları, katılımın artmasıyla birlikte öğretmen bağıllığının arttığını ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca, orta öğretim okulu öğretmenlerinin, karar alma mekanizmalarına katılım olanağından yoksun kalmalarıyla örgütsel bağıllıkları arasında ters bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Hoy ve diğerleri de (1990) New Jersey okullarındaki araştırmalarında benzer sonuçlarına ulaşarak, öğretmenlerin görüşlerine göre davranan müdürlerin olduğu okullardaki öğretmen bağıllığının daha yüksek olduğunu görmüşlerdir.

Okul müdürlerinin liderlik stili ile bağıllık konusundaki öğretmen tutumu arasında sıkı bir ilişki vardır. Smylie (1992) müdür-öğretmen ilişkilerinin, öğretmenlerin katılıma istekli olmalarında en güçlü etkiler meydana getiren bir faktör olduğunu, müdürlerin açık, yapıcı, destekçi ve işbirlikçi olduğu okullarda öğretmenlerin katılımcı olduğunu saptamıştır. (Balay 2000:127,128,129).

### **Dönüt**

Kuramsal olarak dönüt, Hackman ve Oldham'ın (1980) yaklaşımında yüksek düzeyde içsel güdüleme yapma, işe ve örgüte bağıllığı korumada büyük önem taşımaktadır. Dönüt, kişinin performansı ve etkililiği ile ilgili olarak işinden aldığı doğrudan ve açık enformasyon miktarıdır. Dönütün etkililiği, onun özerklikle ilişkisine de bağlı görünmektedir. Özerklik ve dönüt birlikte yürür. Kısaca dönüt, otonomi olmaksızın genellikle bağıllığı etkilemez (Firestone ve Pennell 1993,aktaran Balay 2000:130).

Louis (1991), performansları hakkında müfettişler ve çalışma arkadaşlarından yüksek düzeyde anlamlı dönütler alan öğretmenlerin, işlerine ve okullarına, diğerlerinden daha üst düzeyde bağıllık göstendiklerini görmüştür.

Genel olarak söylemek gerekirse dönüt, doğrudan öğrencilerden geldiğinde daha dolaysız olmakta, bu yüzden öğretmenlerin güdülenmesi ve bağıllığı daha açık olmaktadır. Ayrıca dönüt, daha az enformasyon içerikli ve daha değerlendirci olduğunda öğretmenler, öğretimsel tercihleri konusunda daha az sorumluluk duymakta, sonuçta daha az bağıllık gösteren iş görenler olmaktadır(Balay 2000:129,130,131).

### **İşbirliği**

İşbirliği, ortak bir görev üzerinde iki veya daha çok kişinin birlikte çalışmasıdır.

Hansen ve Corcoran (1989) tarafından New Jersey'deki okullarda yapılan bir araştırmada yüksek işbirliği, öğretmen tutum ve davranışlarının en olumlu biçimde izlendiği

okulların bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Reyes de (1992), meslektaşlık iklimi ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Rosenholtz'un (1989) analizleri, kendini geliştirme fırsatları ve öğretmen kararlılığının, öğretimden duygusal ödüller almaya katkı yaptığını, bunun da dönüşte örgütsel bağlılığı yükselttiğini göstermiştir. (Balay 2000:131,132).

#### **Öğrenme Fırsatları**

Öğrenme fırsatları, öğretmenlerin bilgisini geliştirerek bağlılığa katkı sağlayabilir. Bu fırsatlar, konuların ierđini zenginleştirmeye; sınıf etkililiğini arttıran öğretimsel yaklaşımları kullanarak, iten ödülleyleli öğrenci dönütlerinin alınmasıyla birlikte yeterlik duygusunun gelişmesine yardım eder. Öğrenme fırsatları ayrıca, öğretmenlere yeni teknikler, yaklaşımlar, içerik ve amaçlar kazandırarak beceri çeşitliliğini yükseltirken, aynı zamanda sıklıkla ortaya çıkan öğretime ilişkin belirsizlikleri de azaltır.

Rosenholtz (1989), öğrenme fırsatlarının bağlılığı doğrudan etkileyen birkaç değişkenden biri olduğunu görmüştür. Luis de (1991) benzer şekilde 'becerileri kullanma ve geliştirme' yeteneğinin öğretmen bağlılığı üzerinde en fazla etkisi olan bir değişken olduğunu bulmuştur. Son olarak Maeroff (1988) ve Lichtenstein'in (1991) araştırma sonuçları da, yeterlik ve etkililik duygusunu arttıran öğretim biçimlerini öğrenmeleri durumunda öğretmenlerin işlerine daha çok bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. (Balay 2000:132,133).

#### **Kaynaklar**

Öğretim konusundaki araştırmalar, özellikle beş kaynağın önemli olduğunu göstermiştir. Bunlar, düzenli ve disiplinli bir çevre, yönetsel destek, yeterli fiziksel koşullar, öğretimsel kaynaklar ve makul iş yüküdür. Araştırmalar, yüksek düzeyde bağlılığa sahip okulların aynı zamanda düzenli ve disiplinli bir çevreye sahip okullar olduğunu göstermiştir.

İkinci kaynak yönetsel destektir. Bu desteğin de birkaç öğesi vardır. Müdürler, rollerin açık, kuralları kararlılıkla uygulandığı ve hakkaniyetin sağlandığı açık ve uyumlu bir içsel çevrenin oluşturulmasına katkı yapabilirler. Firestone ve Rosenblum (1988), yönetsel uygunluk gösteren okulları, öğretmenlerin en çok bağlılık duydukları okullar olduğunu saptamışlardır.

Üçüncü kaynak olarak yeterli fiziksel koşullar, uygun olanakların en iyi düzeyde varlığına işaret eder. Rosenblum (1988), Hansen ve Corcoran da (1989) New Jersey okullarındaki araştırmalarında, yüksek öğretmen bağlılığının, daha iyi olanaklara sahip okullarda daha fazla görüldüğünü görmüşlerdir. (Balay 2000:133,134).

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, TKY ölçeği geçerlik güvenirlik analizleri, verilerin çözümü ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma Müfredat Laboratuvar Okullarında, Resmî İlköğretim Okullarında, Özel İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin TKY ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanlarla örgütsel adanmışlık ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanları karşılaştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden "karşılaştırma" türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili içindeki random yöntemiyle belirlenen MLO, RESMİ ve araştırmaya katılmayı kabul eden ÖZEL ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Toplam 805 anket okullara gönderilmiştir. Toplanan anketlerin 132 tanesi eksik veya kurallara uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Toplam 673 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

#### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Anket formları optik form olarak bir A4 kağıdına önü arkası dizilmiştir. Uygulamadan önce araştırmanın amacıyla ilgili kısa bir yazılı açıklamada bulunulmuştur. Anket formlarının birinci kısmında demografik özelliklere ilişkin kişisel bilgi formu , ikinci kısımda TKY ölçeği ve arka kısmında da Örgütsel adanmışlık ölçeği soruları yer almıştır. Ankette her ölçeğin alt kısmında deneklerin önerilerini dile getirebileceği kısım yer almıştır. Denekler anket formunu doldurduktan sonra formu zarf içine kapatarak okul yönetimine teslim etmişlerdir. Anketler okul yönetiminden kapalı zarf içinde teslim alınmıştır. Bu uygulama çalışmanın güvenilirliğini arttırmıştır. Veri toplama kullanılan araçlar ise şunlardır.

### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu demografik özelliklerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu özellikler çalışanın görev , yaş, mezun olduğu okul , okulunda çalıştığı süre, meslekte çalıştığı süre bilgilerini kapsamaktadır

### **3.3.2.Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği**

Okulların TKY uygulama puanlarını belirlemek için kullanılmıştır. Geçerlik Ve Güvenirlilik Analizleri sonucu üç boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır.

Liderlikve Çalışanlar= 3-5-8-9-10-11-12-13-16-17-21-23-24-28-28-30

Bu boyutta okuldaki yönetim ve organizasyon kalitesi , çalışan hak ve ödevleri konusunda uygulamaların kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Hizmet alanlar ve Süreçler=14-15-18-19-20-22-25-27-29

Bu boyutta veli ve öğrencilerin katılım ve beklentilerinin karşılanma düzeyi ile süreç özelliklerinin kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Politika Ve Strateji = 1-2-4-6-7

Bu boyutta okul politika ve stratejilerinin TKY ilkelerine uygun belirlenip belirlenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçek soruları İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan TKY Uygulama Kılavuzu ve KALDER 2000 TKY puan kitabı dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri aşağıda sunulmuştur.

#### **3.3.2.1.TKY Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlilik Analizleri**

TKY ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha, Guttman, Spearman Brown, madde toplam ve madde kalan korelasyonları hesaplanmış, sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 3.1. Analize Giren Maddelerin N,  $\bar{x}$ , ss Değerleri**

Maddeler	$\bar{x}$	ss	N
Mad001 Okulumuzun misyonu ve vizyonu oluşturulmaktadır.	3,62	1,089	685
Mad002 Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmektedir.	3,67	1,094	685
Mad003 Okulumuzda tayinler (ya da alma) objektif ölçümlere göre yapılmaktadır.	3,48	1,154	685
Mad004 Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır.	3,30	1,147	685
Mad005 Okulumuzda süreçler açıkça tanımlanmaktadır.	3,55	1,166	685
Mad006 Yöneticilerimiz iyileştirme çalışmalarında aktif rol almaktadır.	3,82	1,066	685
Mad007 Diğer okullardaki başarılar takip edilerek yenilikler yapılmaktadır.	3,59	1,113	685
Mad008 Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmektedir.	3,20	1,248	685
Mad009 Okulumuzun gelirden eğitim öğretim iyileştirilmesine harcanmaktadır.	3,78	1,075	685
Mad010 Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmektedir.	3,98	1,139	685
Mad011 Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmaktadır.	3,54	1,032	685
Mad012 Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.	3,19	1,227	685
Mad013 Çalışanların performans değerlendirmeleri yapılmaktadır.	3,37	1,166	685
Mad014 Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmaktadır.	3,84	1,081	685
Mad015 Hizmet çeşit ve süreçleri veli-öğrenci beklentilerine göre geliştirilmektedir.	3,54	1,108	685
Mad016 Okulumuzda kararlar paydaşların katılımıyla alınmaktadır.	3,32	1,236	685
Mad017 Okulumuzda başarı kriterleri belirlenmektedir.	3,51	1,159	685
Mad018 Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan eğitimi uygulanmaktadır.	3,35	1,205	685
Mad019 Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmaktadır.	3,72	1,305	685
Mad020 Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmektedir.	3,76	1,101	685
Mad021 Okulumuzda başarı değerlendirilmektedir.	3,37	1,302	685
Mad022 Okulumuzda süreç tanımları yapılmaktadır.	3,83	1,133	685
Mad023 Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmaktadır.	3,47	1,183	685
Mad024 Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmaktadır.	3,41	1,282	685
Mad025 İyileştirme takımları problem çözme araçlarını kullanılmaktadır.	3,23	1,210	685
Mad026 Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmaktadır.	3,44	1,191	685
Mad027 Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmektedir.	3,24	1,163	685
Mad028 Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.	3,89	1,184	685
Mad029 Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmektedir.	3,57	1,170	685
Mad030 Yöneticilerimiz görevlendirmeleri leasetli yapmaktadır.	3,45	1,215	685

**Tablo 3.2. Madde-Toplam Madde Kalan Analizleri**

Maddeeler	Madde sıklığında Büyük Ortalama	Madde sıklığında Büyük varyans	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde sıklığında Cronbach Alpha
Mad001 Okulumuzun Misyonu ve vizyonu oluşturulmaktadır.	101,17	537,909	,908	,959
Mad002 Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri karşılanmaktadır	101,42	539,051	,578	,959
Mad003 Okulumuzda bayimler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmaktadır.	101,51	544,591	,494	,960
Mad004 Hizmet kalitesinin artırılması için çeyre kuruluşlerle işbirliği yapılmaktadır	101,89	537,132	,588	,959
Mad005 Okulumuzda süreçler açıkça tanımlanmaktadır.	101,44	534,810	,622	,959
Mad006 Yöneticilerimiz iyileştirme çalışmalarında aktif rol almaktadır.	101,16	532,542	,711	,958
Mad007 Diğer okullardaki gelişmeler takip edilerek yenilikler yapılmaktadır.	101,41	531,507	,720	,958
Mad008 Çalışan memnuniyeti artırılmakta ve iyileştirilmektedir.	101,80	527,376	,713	,958
Mad009 Okulumuzun gelirleri eğitim öğretim iyileştirilmesine harcanmaktadır.	101,25	535,225	,870	,958
Mad010 Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmektedir.	101,62	533,393	,870	,959
Mad011 Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmaktadır.	101,45	536,191	,879	,959
Mad012 Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.	101,90	528,064	,749	,958
Mad013 Çalışanların performans değerlendirilmeleri yapılmaktadır.	101,83	532,990	,857	,959
Mad014 Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmaktadır.	101,15	541,286	,537	,960
Mad016 Hizmet çeşit ve süreçleri veli-öğrenci beklentilerine göre geliştirilmektedir	101,45	532,841	,697	,959
Mad018 Okulumuzda kararlar paydaşların katılımıyla alınmaktadır.	101,87	528,081	,743	,958
Mad017 Okulumuzda başarı kültürleri bilinmektedir.	101,48	530,497	,709	,958
Mad018 Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan eğitimi uygulanmaktadır.	101,84	530,062	,874	,958
Mad019 Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmaktadır.	101,29	536,215	,482	,960
Mad020 Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmektedir.	101,23	635,775	,642	,868
Mad021 Okulumuzda başarı değerlendirilmektedir.	101,63	527,520	,877	,959
Mad022 Okulumuzda süreç tanımları yapılmaktadır.	101,68	634,392	,850	,969
Mad023 Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmaktadır	101,62	529,572	,711	,958
Mad024 Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmaktadır.	101,58	532,318	,831	,959
Mad026 İyileştirme takımıyla problem çözme araçlarını kullanılmaktadır	101,76	528,250	,701	,958
Mad025 Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmaktadır.	101,66	628,013	,774	,969
Mad027 Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmektedir.	101,75	553,582	,847	,959
Mad028 Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekteyiz	101,13	537,781	,558	,959
Mad029 Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmektedir.	101,42	531,922	,887	,968
Mad030 Yöneticilerimiz görevlendirilmeleri isabetli yapılmaktadır.	101,55	528,848	,708	,958

**Tablo 3.3. Güvenirlilik (İç Tutarlılık) Katsayıları**

<b>N</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Spearman-Brown</b>	<b>Guttman Split-Half</b>
30	.960	.939	.937

Testin güvenirliliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach's Alpha değeri  $\alpha = .960$  olarak hesaplanmıştır. Güvenirliliği belirlemek üzere yapılan diğer analizlerde de Spearman Brown değeri .939; Guttman değeri de .937 olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri en yüksek değer olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin son derece güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 002.'de verilen değerlere bakıldığında ise, her bir maddenin testin toplam alpha değerinde pozitif etkiye bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle yapılan güvenirlilik analizleri sonucunda testin alpha değerini düşüren madde sepanmadığından, madde elemesi gerçekleştirilmemiş, tüm maddeler ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla faktör analizine alınmıştır. Faktör analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri  $KMO=.973$ ; Bartlett's değeri de  $B=11409,076$  istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Faktör analizlerinde Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerle eigen değeri 1 olarak tercih edilmiştir.

**Tablo 3.4. Açıklanan Toplam Varyanslar**

Compo nem	Initial Eigen values	Extrac tion Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings	Total	% of Variance	Cumu lative %	Total	% of Variance	Cumul ati ve %
	Total	% of Variance	Cumulativ e %		% of Variance	Cumu lative %			
1	14,103	47,009	47,009	14,103	47,009	47,009	7,028	23,418	23,418
2	1,169	3,884	3,884	1,169	3,884	50,893	4,995	18,461	38,870
3	1,068	3,527	3,527	1,068	3,527	54,420	4,385	14,650	54,420
4	,940	3,133	3,133						
5	,895	2,983	2,983						
6	,819	2,729	2,729						
7	,748	2,487	2,487						
8	,717	2,390	2,390						
9	,688	2,294	2,294						
10	,659	2,195	2,195						
11	,630	2,101	2,101						
12	,577	1,926	1,926						
13	,558	1,884	1,884						
14	,523	1,742	1,742						
15	,508	1,677	1,677						
16	,497	1,658	1,658						
17	,464	1,515	1,515						
18	,443	1,478	1,478						
19	,422	1,407	1,407						
20	,406	1,361	1,361						
21	,376	1,248	1,248						
22	,368	1,227	1,227						
23	,364	1,213	1,213						
24	,355	1,162	1,162						
25	,349	1,164	1,164						
26	,306	1,018	1,018						
27	,297	,989	,989						
28	,287	,958	,958						
29	,277	,922	,922						
30	,216	,720	,720						

Elgen değeri 1 olarak kabul edildiğinde maddelerin üç alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %47,009'unu; ikincisi %3,884'ünü; üçüncüsü de %3,527'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans miktarı ise % 54,420 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu alt boyutlar içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan Varimax with Kaiser Normalization analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.5. Rotated Component Matrix(a)**

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Mad012 Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.	,741	,224	,301
Mad013 Çalışanların performans değerlendirilmesi yapılmaktadır.	,874	,242	,200
Mad005 Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmektedir.	,874	,124	,437
Mad016 Okulumuzda kurullar paydaşları katılımıyla çalışmaktadır.	,874	,241	,443
Mad021 Okulumuzda çalışan ödüllendirilmektedir.	,809	,341	,214
Mad030 Yöneticilerimiz görevlendirmeden sorumlu yapılmaktadır.	,577	,314	,349
Mad024 Okulumuzda bilgi beklenti çalışmalarını araştırmakta çalışmaktadır.	,583	,351	,180
Mad010 Çalışanlar alacak eğitimlerini uygun olacak şekilde almaktadır.	,581	,441	,158
Mad023 Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmaktadır.	,548	,434	,198
Mad017 Okulumuzda çalışan kırtasiye tutulmaktadır.	,340	,393	,318
Mad009 Okulumuzun geçirdiği eğitim öğretim iyileştirmesine harcanmaktadır.	,324	,231	,434
Mad028 Okulumuzun bütçesi düzenli olarak düzenlenmektedir.	,517	,511	,342
Mad011 Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır.	,618	,241	,425
Mad028 Okulumuzda her yıl ve bir süre rahatsızlık belgisi kullanılmaktadır.	,506	,113	,391
Mad003 Okulumuzda beklentiler (geçmiş) objektif ölçülere göre yapılmaktadır.	,439	,168	,144
Mad005 Okulumuzda süreçler açıkça tanımlanmaktadır.	,430	,289	,409
Mad018 Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmaktadır.	,212	,873	,293
Mad020 Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmektedir.	,247	,634	,314
Mad022 Okulumuzda alacak tanıtım yapılmaktadır.	,460	,630	,047
Mad018 Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan (öğretmen-memur) eğitimi uygulanmaktadır.	,400	,888	,128
Mad025 İyileştirme teknikleri, problem çözme araçları (beyin fırtınası, neden sonuç diyagramı vb.) kullanılmaktadır.	,477	,555	,210
Mad028 Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmektedir.	,874	,542	,393
Mad014 Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmaktadır.	,145	,524	,384
Mad016 Hizmet çabak ve süreçleri veli-öğrenci beklentilerine göre geliştirilmektedir.	,338	,520	,428
Mad027 Okulumuzda alacak aşkınları açıkça belirlenmektedir.	,445	,511	,199
Mad002 Okulumuzda değişik ve farklı eğitim teknolojileri belirlenmektedir.	,160	,258	,730
Mad001 Okulumuzda teknoloji ve teknoloji kullanılmaktadır.	,206	,301	,888
Mad004 Yöneticilerimiz (özellikle Yönetim) iyileştirme çalışmalarıyla ilgili çalışmaktadır.	,470	,241	,877
Mad017 Diğer kuruluşlardaki gelişmeler hakkında bilgi verilmektedir.	,436	,305	,876
Mad004 Hizmet kalitesinin iyileştirilmesi için çalışma yürütülmesi için çalışmaktadır.	,370	,173	,888

**Not:** Her bir madde açıkladığı varyansın en yüksek olduğu faktör içinde kabul edilerek analiz yapılmıştır.

Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum puan olarak 0.30 kabul edilmiştir. Aynı anda birden fazla faktörden 0.30'un üzerinde yük alındığı durumlarda ilgili maddeler, en yüksek yükü hangi faktörden alıyorsa, madde o faktör içinde değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak, tabloda da görüldüğü gibi 3., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 16., 17., 21., 23., 24., 26., 28. ve 30. maddeler birinci alt boyut; 14., 15., 18., 19., 20., 22.,

25., 27. ve 29. maddeler ikinci alt boyut; 1., 2., 4., 6. ve 7. maddeler de üçüncü alt boyut içerisinde yer almışlardır. Her bir faktör içinde yer alan maddeler incelenmiş ve yoğunlaşılacak konu dikkate alınarak birinci faktörün "Liderlik ve çalışanlar"; ikinci faktörün "Hizmet alanlar ve süreçler"; 3. faktörün de "politika ve strateji" olarak isimlendirilmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinden sonra, belirlenen her bir alt boyut için yeniden güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.6. TKY Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlik (İç Tutarlık) Katsayıları**

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
1. Faktör (Liderlik ve Çalışanlar)	16	,935	,940	,933
2. Faktör (Hizmet alanlar ve Süreçler)	9	,880	,874	,857
3. Faktör (Politika ve Strateji)	5	,827	,797	,777

TKY ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirliğini (iç tutarlık) belirlemek üzere yapılan analizlerde, 1. faktör için Cronbach's Alpha değeri  $\alpha = .960$ ; Spearman Brown değeri SP=.940 ve Guttman değeri G=.933 olarak; 2. faktör için Cronbach's Alpha değeri  $\alpha = .880$ ; Spearman Brown değeri SP=.874 ve Guttman değeri G=.857 olarak; 3. faktör içinse Cronbach's Alpha değeri  $\alpha = .827$ ; Spearman Brown değeri SP=.797 ve Guttman değeri G=.777 olarak hesaplanmıştır.

Alt boyutlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.7. TKY Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar		Hizmet alanlar ve Süreçler	Politika ve Strateji
Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	r	,830*	,780*
	p	,000	,000
	N	673	673
Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	r		,737*
	p		,000
	N		673

\*p<.05

TKY ölçeği alt boyutları arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, liderlik ve çalışanlar alt boyutu ile müşteriler ve süreçler alt boyutu arasında istatistiksel açıdan p<.001 düzeyinde pozitif yönlü; liderlik ve çalışanlar alt boyutu ile politika ve strateji alt boyutu arasında istatistiksel açıdan p<.001 düzeyinde pozitif yönlü müşteriler ve süreçler alt boyutu ile politika ve strateji alt boyutu arasında istatistiksel açıdan p<.001 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu



belirlenmiştir.

**3.3.3.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği** yöneticiler ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanlarını belirlemek için uygulanmıştır.

Dört boyuttan oluşmaktadır.

Okula Adanma = 1 - 5 - 9 - 13\* - 17 - 21 - 25\* - 27 - 28

Öğretim İşlerine Adanma = 2 - 6 - 10 - 14 - 18 - 22 - 26

Öğretmenlik Mesleğine Adanma = 3 - 7 - 11 - 15 - 19 - 23

Çalışma Grubuna Adanma = 4 - 8 - 12 - 16 - 20 - 24

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği Prof. Dr. Cevat CELEP'in Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Eylül 2000 kitabında yer aldığı şekilde bizzat ziyaret edilip kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Adı geçen eserde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

#### **3.4. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması:**

İstatistiksel çözümler yapılmadan önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için  $\bar{x}$ ,  $s_x$ ,  $Sh_x$ , mod ve medyan değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n < 30$  olan gruplar normal dağılım özelliği göstermeyen grup olarak kabul edilmiştir) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren ( $n > 30$  olan gruplar normal dağılım özelliği gösteren grup olarak kabul edilmiştir) gruplar için parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Okul Türü, Yaş, Mezun Olduğu Okul, Meslekteki Çalışma Süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Okul Türü, Yaş, Mezun Olduğu Okul, Meslekteki Çalışma Süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan *tek yönlü*

*varyans analizi (ANOVA)*, sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*,

4. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev türü ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis testi*,

5. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev türü ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan *non-parametrik Kruskal Wallis testi* sonucu anlamlı bulunan analizlerden sonra farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*,

6. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpını Moment Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda \*SPSS for Windows ver:12.0 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınırlanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

#### 4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtır; frekans ve yüzde dağılımlarına yer vermiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulmuş sırasına göre değerlendirilmiştir.

##### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü, yaş, mezun olduğu okul, meslekteki çalışma süresi, görev türü, okuldaki çalışma süresi ve cinsiyet değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan öğretmenlere uygulanan TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından alınan toplam puanların;  $\bar{x}$ , ss,  $SH_x$ , mod, medyan değerleri tablolar halinde verilmiştir.

##### 4.2. Grubun Yapısına İlişkin Betimsel Değerler

**Tablo 4.1. Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler**

Okullar	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
111	20	3,0	3,0	3,0
112	38	5,8	5,8	8,8
113	50	7,4	7,4	16,0
114	26	3,9	3,9	19,9
115	29	4,3	4,3	24,2
121	13	1,9	1,9	26,2
122	38	5,3	5,3	31,5
123	18	2,7	2,7	34,2
124	35	5,2	5,2	39,4
125	31	4,6	4,6	44,0
211	22	3,3	3,3	47,3
212	23	3,4	3,4	50,7
213	23	3,4	3,4	54,1
214	12	1,8	1,8	55,9
215	25	3,7	3,7	59,6
221	13	1,9	1,9	61,5
222	15	2,2	2,2	63,7
223	34	5,1	5,1	68,8
224	43	6,4	6,4	75,2
225	24	3,6	3,6	78,8
311	18	2,7	2,7	81,4
312	22	3,3	3,3	84,7
313	18	2,4	2,4	87,1
321	41	6,1	6,1	93,2
322	15	2,2	2,2	95,4
323	31	4,6	4,6	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Veri toplanan okullarda en yüksek katılım 50 (%7,4) 113 kodlu İlköğretim Okulu'ndan sağlanmış, en az katılım 12(%1,8) öğretmenle 214 kodlu İlköğretim Okulu'nda gerçekleşmiştir. Okulların 10 tanesi Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu, 10 tanesi normal ilköğretim okulu, 8 tanesi Özel İlköğretim Okulu'dur.Toplam 673 yönetici ve öğretmen anketimize katılmıştır.

**Tablo 4.2. Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Okul türü	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
MLO	296	44,0	44,0	44,0
RESMİ	234	34,8	34,8	78,8
ÖZEL	143	21,2	21,2	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 296'sı (%44,0) müfredat laboratuvar okulunda (MLO), 234'ü (%34,8) resmî/devlet okulunda, 143'ü de (%21,2) özel okulda görev yapmaktadırlar.

**Tablo 4.3. Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Görev Türü	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	62	9,2	9,2	9,2
Müd veya md. yard	35	5,2	5,2	14,4
Sınıf Öğrt.	312	46,4	46,4	60,8
Türkçe	172	25,6	25,6	86,3
Matematik	29	4,3	4,3	90,6
Fen Bilgisi	26	3,9	3,9	94,5
Sosyal Bilgiler	23	3,4	3,4	97,9
Diğer	14	2,1	2,1	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 35'i (%5,2) müdür veya müdür yardımcısı, 312'si (%46,4) sınıf öğretmeni, 172'si (%25,6) Türkçe öğretmeni, 29'u (%4,3) Matematik öğretmeni, 26'sı (%3,9) Fen Bilgisi öğretmeni, 23'ü (%3,4) Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 14'ü de (%2,1) diğer branşlarda görev yapmaktadırlar. 62 öğretmen ise (%9,2) uygulanan ankette branşını belirtmemiştir.

**Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	9	1,3	1,3	1,3
Bay	275	40,9	40,9	42,2
Bayan	389	57,8	57,8	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 275'i (%40,9) bay; 389'u ise (%57,8) bayandır. 9 Öğretmen ise (%1,3) uygulanan ankette cinsiyetini belirtmemiştir.

**Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Yaş	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	8	1,2	1,2	1,2
21-30	209	31,1	31,1	32,2
31-40	165	24,5	24,5	56,8
41-50	228	33,9	33,9	90,6
51 ve Üstü	63	9,4	9,4	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 209'u (%31,1) 21-30 yaş grubunda, 165'i (%24,5) 31-40 yaş grubunda; 228'i (%33,9) 41-50 yaş grubunda 63'ü de 51 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Öğretmenlerin 8'i (%1,2) uygulanan anketin yaş sorusunu cevapsız bırakmışlardır

**Tablo 4.6. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Mezuniyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	9	1,3	1,3	1,3
Eğt. Ens.	137	20,4	20,4	21,7
Eğit fak	269	40,0	40,0	61,7
Fen ed fak	102	15,2	15,2	76,8
Lisansüstü	37	5,5	5,5	82,3
Diğer	119	17,7	17,7	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 137'si (%20,4) eğitim enstitüsü, 269'u (%40,0) Eğitim fakültesi, 102'si (%15,2) fen-edebiyat fakültesi, 37'si (%5,5) Lisansüstü, 119'u da diğer kategorisinde eğitim düzeyine sahiptirler. Öğretmenlerin 9'u (%1,3) uygulanan anketin mezuniyet durumu sorusunu cevapsız bırakmışlardır.

**Tablo 4.7. Okulunda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Süre	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	14	2,1	2,1	2,1
1_5	413	61,4	61,4	63,4
6_10	152	22,6	22,6	86,0
11_15	50	7,4	7,4	93,5
16_20	24	3,6	3,6	97,0
21 ve üstü	20	3,0	3,0	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 413'ü (%61,4), 1-5 yıl arasında; 152'si (%22,6) 6-10 yıl arasında; 50'si 11-15 yıl arasında; 24'ü 16-20 yıl arasında; 20'si de 21 yıl ve üstü zamanda şu andaki okulunda görev yapmakta olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 14'ü (%2,1) uygulanan anketin şu anda çalıştığı okuldaki görev süresi sorusunu cevapsız bırakmışlardır.

**Tablo 4.8. Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Süre	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Boş	9	1,3	1,3	1,3
1_5	173	25,7	25,7	27,0
6_10	146	21,7	21,7	48,7
11_15	60	8,9	8,9	57,7
16_20	62	9,2	9,2	66,9
21 ve üstü	223	33,1	33,1	100,0
Toplam	673	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 173'ü (%25,7) 1-5 yıl arasında; 146'si (%21,7) 6-10 yıl arasında; 60'ı (%8,9) 11-15 yıl arasında; 62'si (%9,2) 16-20 yıl arasında; 223'ü de 21 yıl ve üstü zamandır meslekte kıdemli bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 9'u (%1,3) uygulanan anketin meslekteki hizmet süresi sorusunu cevapsız bırakmışlardır.

**Tablo 4.9. TKY Ölçeği Alt Boyutlarına Ait  $\bar{x}$ ,  $S_{k_2}$ ,  $s_s$ , Mod ve Medyan Değerleri**

Alt boyut	N	$\bar{x}$	$S_{k_2}$	$s_s$	Mod	Medyan
Liderlik ve Çalışanlar	673	55,09	,525	13,623	64,0	56,0
Hizmet alanlar ve Süreçler	673	31,55	,293	7,599	36,0	33,0
Politika ve Strateji	673	18,07	,166	4,290	20,0	19,0



**Tablo 4.10. Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarına Alt  $\bar{x}$ ,  $S\hat{\sigma}_z$ , ss, Mod ve Medyan Değerleri**

Alt boyut	N	$\bar{x}$	$S\hat{\sigma}_z$	ss	Mod	Medyan
Okula Adanma	673	31,84	,255	6,609	34,0	33,0
Öğretim İşlerine Adanma	673	28,88	,157	4,074	32,0	29,0
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	673	25,56	,179	4,636	30,0	27,0
Grupuna Adanma	673	20,73	,201	5,204	24,0	21,0

#### **4.3. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler**

Bu bölümde örneklemi oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği'nden aldıkları puanların görev türü, cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda, örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, okul Türü, Yaş, Mezun Olduğu Okul, Meslekteki Çalışma Süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*, görev türü ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu anlamlı bulunan analizlerden sonra farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*, TKY toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*, Adanmışlık Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *post-hoc LSD testi* ve öğretmenlerin TKY Ölçeği, Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

##### **4.3.1. TKY Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri**

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin görev, cinsiyet, yaş, mezuniyet, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre yönetim ve organizasyon kalitesini algılama biçimi değerlendirilmiştir.

#### 4.3.1.1. Görev Türü Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.11. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	Müd. md.yard	35	383,91	6	18,645*	,011
	Sınıf Öğr.	312	301,34			
	Türkçe	172	323,12			
	Matematik	29	270,88			
	Fen Bilgisi	25	221,56			
	Sosyal Bilgiler	23	276,59			
	Diğer	14	282,61			
	Total	611				

\*p<.05

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda(dikkatli dağıtacağı düşünüldüğünden tablolar sunulmamış, sadece yorum yapılmıştır.) söz konusu farklılığın müdür veya müdür yardımcısı olan grupla Fen bilgisi öğretmenleri arasında müdür veya müdür yardımcısı olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Müdür veya müdür yardımcılarını Toplam Kalite Yönetimi liderlik ve çalışanlar uygulama düzeyini diğer görev gruplarına göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

**Tablo 4.12. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	Müd.-Md.yard.	35	362,93	6	9,968	,126
	Sınıf Öğr.	312	302,78			
	Türkçe	172	320,16			
	Matematik	29	292,22			
	Fen Bilgisi	25	244,56			
	Sosyal Bilgiler	23	268,72			
	Diğer	14	265,39			
	Total	611				

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi

sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tüm çalışan grupları Toplam Kalite Yönetimi Hizmet alanlar ve süreçler uygulama düzeyini diğer görev guruplarıyla aynı şekilde değerlendirmektedirler.

**Tablo 4.13. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	Müd.-Md.yard.	35	448,61	6	29,873*	.000
	Sınıf Öğr.	312	291,46			
	Türkçe	172	317,45			
	Matematik	29	272,36			
	Fen Bilgisi	26	266,69			
	Sosyal Bilgiler	23	267,02			
	Diğer	14	339,57			
	Total	611				

\*p<.05

TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda (Dikkatli dağıtır düşüncesiyle tablolar sunulmamış sadece yorum yapılmıştır.); söz konusu farklılığın müdür ve müdür yardımcısı olan grupla diğer tüm gruplar arasında; müdür ve müdür yardımcısı olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Müdür veya müdür yardımcılarını Toplam Kalite Yönetimi politika ve strateji uygulama düzeyini diğer görev guruplarına göre daha olumlu değerlendirmektedir.

Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu , Politika ve Strateji Alt Boyutu toplam varyansın %50.538'ini açıklamaktadır. Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu , Politika ve Strateji Alt Boyutunda p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptandığı için görev türü değişkenine göre TKY uygulamalarını algılama biçiminin değiştiği anlaşılmıştır. Okul yöneticileri Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyini diğer çalışanlara göre daha olumlu değerlendirmektedir.

#### 4.3.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.14. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boy.	Bay	275	54,6800	13,87580	,83673	662	-,899	,369
	Bayan	389	55,6350	13,20986	,66977			

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.15. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boy.	Bay	275	31,03	7,973	,480	662	-1,597	,111
	Bayan	389	31,98	7,251	,387			

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.16. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	Bay	275	18,12	4,371	,263	662	,149	,881
	Bayan	389	18,07	4,189	,212			

TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tüm alt boyutlarda t değerleri  $p > .05$  düzeyindedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre TKY uygulamalarını algılama biçiminin değişmediği tespit edilmiştir.

#### 4.3.1.3. Yaş Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.17. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Karalar Toplamı	sd	Karalar Ortalaması	F	p
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	21-30	209	53,52	12,040	G. Arası	2486,287	3	828,766	4,576*	,004
	31-40	165	54,89	13,478	G. İçi	119702,124	661	181,092		
	41-50	228	55,32	14,293	Toplam	122188,421	664			
	51 ve üstü	63	60,66	14,682						
	Top.	665	55,15	13,565						

\* $p < .05$

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.18. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Grup	Ortalama Farkı	p
21-30	31-40	-1,36459	$p > .05$
	41-50	-1,79825	$p > .05$
	51 ve üstü	-7,14035	$p < .01$
31-40	21-30	1,36459	$p > .05$
	41-50	-,43365	$p > .05$
	51 ve üstü	-5,77576	$p < .01$
41-50	21-30	1,79825	$p > .05$
	31-40	,43365	$p > .05$
	51 ve üstü	-5,34211	$p < .01$
51 ve üstü	21-30	7,14035	$p < .01$
	31-40	5,77576	$p < .01$
	41-50	5,34211	$p < .01$

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm gruplar arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 51 ve üstü yaş grubu Toplam Kalite Yönetimi liderlik ve çalışanlar uygulama düzeyini diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirmektedir.

**Tablo 4.19. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	21-30	208	30,19	7,079	G.Arası	1170,811	3	390,270	6,849*	,000
	31-40	165	31,33	7,679	G. İçi	37123,851	661	56,163		
	41-50	228	32,00	7,605	Toplam	38294,662	664			
	51 ve üstü	63	34,85	7,925						
	Top.	665	31,54	7,594						

\* $p < .05$

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.20. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Göstereceğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Yaş	Ortalama Farkı	p
21-30	31-40	-1,14195	$p > .05$
	41-50	-1,81738	$p < .05$
	51 ve üstü	-4,76099	$p < .001$
31-40	21-30	1,14195	$p > .05$
	41-50	-,87544	$p > .05$
	51 ve üstü	-3,81905	$p < .01$
41-50	21-30	1,81738	$p < .05$
	31-40	,87544	$p > .05$
	51 ve üstü	-2,94361	$p < .01$
51 ve üstü	21-30	4,76099	$p < .001$
	31-40	3,81905	$p < .01$
	41-50	2,94361	$p < .01$



TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 21-30 yaş grubu ile 41-50 ve 51 üstü yaş grubu arasında 41-50 ve 51 üstü yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 51 üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 31-40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu Toplam Kalite Yönetimi Hizmet alanlar ve süreçler uygulama düzeyini diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

**Tablo 4.21. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	21-30	209	17,71	4,180	G. Arası	129,190	3	43,063	2,350	,071
	31-40	165	18,07	4,192	G. İçi	12110,199	661	18,321		
	41-50	228	18,04	4,408	Toplam	12239,389	664			
	51 ve üstü	63	19,34	4,366						
	Top.	665	18,07	4,293						

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tüm yaş grupları Toplam Kalite Yönetimi Politika ve Strateji uygulama düzeyini diğer yaş gruplarıyla aynı şekilde değerlendirmektedirler.

Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu , Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu toplam varyansın %50.883 ünü açıklamaktadır. Her iki alt boyutta 21-30 yaş grubu ile 41-50 ve 51 üstü yaş grubu arasında 41-50 ve 51 üstü yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ve 41-50 yaş grubu ile 51 üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptandığı için yaş değişkenine göre TKY uygulamalarını algılama biçiminin değiştiği anlaşılmaktadır. 41-50 ve 51 üstü yaş grubu yönetim ve organizasyon kalitesini diğer çalışanlara göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

#### 4.3.1.4. Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.22. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , $s^2$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	54,83	14.708	G. Arası	1951,924	4	487,981	2.701*	,030
	Eğt. Fak.	269	55,71	13.434	G. İçi	119052,050	659	180,656		
	Fen-Ed Fak.	102	52,02	12.251	Toplam	121003,974	663			
	Lisansüstü	37	52,94	12,983						
	Diğer	119	57,53	13,036						
	Top.	664	55,14	13.509						

\* $p < .05$

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.23. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Mezuniyet	Grup	Ortalama Farkı	p
Eğt. Ens.	Eğt. Fak.	-,88536	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	2,80271	$p > .05$
	Lisansüstü	1,88617	$p > .05$
	Diğer	-2,70570	$p > .05$
Eğt. Fak.	Eğt. Ens.	,88536	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	3,68806	$p < .05$
	Lisansüstü	2,77153	$p > .05$
	Diğer	-1,82034	$p > .05$
Fen-Ed. Fak.	Eğt. Ens.	-2,80271	$p > .05$
	Eğt. Fak.	-3,68806	$p < .05$
	Lisansüstü	-,91653	$p > .05$
	Diğer	-5,50840	$p < .01$
Lisansüstü	Eğt. Ens.	-1,88617	$p > .05$
	Eğt. Fak.	-2,77153	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	,91653	$p > .05$
	Diğer	-4,59187	$p > .05$
Diğer	Eğt. Ens.	2,70570	$p > .05$
	Eğt. Fak.	1,82034	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	5,50840	$p < .01$
	Lisansüstü	4,59187	$p > .05$

TKY İlerlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın eğitim fakültesiyle fen-edebiyat fakültesi arasında eğitim fakültesi lehine; yine fen-edebiyat fakültesi ile diğer olarak belirtilen grup arasında diğer olarak belirtilen grup lehine, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer olarak belirtilen mezuniyet grupları Toplam Kalite Yönetimi liderlik ve çalışanlar uygulama düzeyini diğer mezuniyet gruplarına göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

**Tablo 4.24. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup için $\bar{x}$ , $s$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	Eğit. Enst.	137	31,87	7,969	G. Arası	909,089	4	227,272	4,029*	,003
	Eğit. Fak.	269	31,81	7,653	G. İçi	37174,043	659	56,410		
	Fen-Ed. Fak.	102	29,08	7,158	Toplam	38083,139	663			
	Lisansüstü	37	30,58	6,689						
	Diğer	119	32,91	7,189						
	Top.	664	31,53	7,676						

\* $p < .05$

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.26. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Farkı	p
Eğt.Ens.	Eğt Fak.	,06179	p>.05
	Fen-Ed. Fak.	2,78768	p<.01
	Lisansüstü	1,30834	p>.05
	Diğer	-1,04005	p>.05
Eğt Fak.	Eğt.Ens.	-,06179	p>.05
	Fen-Ed. Fak.	2,72589	p<.01
	Lisansüstü	1,24656	p>.05
	Diğer	-1,10184	p>.05
Fen-Ed. Fak.	Eğt.Ens.	-2,78768	p<.01
	Eğt Fak.	-2,72589	p<.01
	Lisansüstü	-1,47933	p>.05
	Diğer	-3,82773	p<.01
Lisansüstü	Eğt.Ens.	-1,30834	p>.05
	Eğt Fak.	-1,24656	p>.05
	Fen-Ed. Fak.	1,47933	p>.05
	Diğer	-2,34840	p>.05
Diğer	Eğt.Ens.	1,04005	p>.05
	Eğt Fak.	1,10184	p>.05
	Fen-Ed. Fak.	3,82773	p<.01
	Lisansüstü	2,34840	p>.05

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın Eğitim Enstitüsü mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine; Eğitim fakültesi mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; diğer olarak belirtilen grupla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında diğer olarak belirtilen grup lehine olduğu saptanmıştır. Eğitim enstitüsü mezunları Fen edebiyat fakültesi mezunu olan gruba göre, eğitim fakültesi mezunları Fen edebiyat fakültesi mezunu olan gruba göre, Diğer olarak belirtilen mezuniyet grupları Fen edebiyat fakültesi mezunu olan gruba göre Toplam Kalite Yönetimi Hizmet alanlar ve süreçler uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirmektedirler.

**Tablo 4.28. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	17,86	4,582	G. Arası	137,254	4	34,314	1,870	,114
	Eğt. Fak.	288	18,36	4,198		G. İçi		12090,354		
	Fen-Ed. Fak.	102	17,30	4,460	Toplam	12227,608	663			
	Lisansüstü	37	17,37	4,145						
	Diğer	119	18,57	3,992						
Top.	684	18,08	4,294							

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tüm mezuniyet grupları Toplam Kalite Yönetimi Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın eğitim fakültesiyle fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim fakültesi lehine; yine fen-edebiyat fakültesi ile diğer olarak belirtilen grup arasında diğer olarak belirtilen grup lehine, gerçekleştiği belirlenmiştir.

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın Eğitim Enstitüsü mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine; Eğitim fakültesi mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; diğer olarak belirtilen grupla Fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında diğer olarak belirtilen grup lehine olduğu saptanmıştır.

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Liderlik ve çalışanlar alt boyutu, Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu toplam varyansın %50.893 ünü açıklayabildiği için yukarıdaki sonuçlara göre, mezuniyet değişkenine göre Yönetim ve organizasyon özelliklerini değerlendirme biçimi değişmektedir. Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunları Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu değerlendirmektedir. Bu durum bilim adamı olarak yetiştirilen kişilerin ilköğretim öğrenci ve yöneticilerinin bireysel ve mesleki nitelikleriyle uyum sağlayamamasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.3.1.5. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.27. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	1_5	413	322,64	4	3,903	,419
	6_10	152	343,30			
	11_15	50	365,78			
	16_20	24	329,04			
	21 ve üstü	20	292,52			
	Toplam	659				

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Okuldaki çalışma süresi TKY liderlik ve çalışanlar uygulama düzeyini değerlendirme biçimini farklılaştırmamaktadır.

**Tablo 4.28. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	1_5	413	316,34	6	7,994	,092
	6_10	152	364,28			
	11_15	50	337,39			
	16_20	24	355,46			
	21 ve üstü	20	302,50			
	Toplam	659				

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Okuldaki çalışma süresi TKY Hizmet alanlar ve süreçler uygulama düzeyini değerlendirme biçimini farklılaştırmamaktadır.



**Tablo 4.29. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	1_5	413	324,53	4	2,506	,626
	6_10	152	349,11			
	11_15	50	337,20			
	16_20	24	309,96			
	21 ve üstü	20	303,83			
	Toplam	413	324,53			

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Okuldaki çalışma süresi TKY Politika ve Strateji uygulama düzeyini değerlendirme biçimini farklılaştırmamaktadır.

Tüm alt boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yönetim ve organizasyon özelliklerine ilişkin görüş değişmemektedir.

#### 4.3.1.6. Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre TKY Puanları

**Tablo 4.30. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , $s$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	1_5	173	54,13	11,694	G.Arası	2375,459	4	593,863	3,270*	,011
	6_10	146	52,67	13,277	G.İç	119605,655	659	181,587		
	11_15	60	58,41	19,977	Toplam	122041,108	663			
	16_20	62	54,70	12,574						
	21 ve üstü	223	56,85	14,918						
	Top.	664	55,16	13,567						

\* $p < .05$

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.31. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Meslekteki süre	Meslekteki süre	Ortalama Farkı	p
1_5	6_10	1,46750	p>.05
	11_15	-4,27794	p<.05
	16_20	-,57095	p>.05
	21 ve üstü	-2,71777	p<.05
6_10	1_5	-1,46750	p>.05
	11_15	-5,74543	p<.01
	16_20	-2,03844	p>.05
	21 ve üstü	-4,18527	p<.01
11_15	1_5	4,27794	p<.05
	6_10	5,74543	p<.01
	16_20	3,70699	p>.05
	21 ve üstü	1,56016	p>.05
16_20	1_5	-,57095	p>.05
	6_10	2,03844	p>.05
	11_15	-3,70699	p>.05
	21 ve üstü	-2,14682	p>.05
21 ve üstü	1_5	2,71777	p<.05
	6_10	4,18527	p<.01
	11_15	-1,56016	p>.05
	16_20	2,14682	p>.05

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 1-5 yıl kıdemli olanlarla 11-15 ve 21 üstü olan grup arasında, 1-5 yıl kıdemli olanlar aleyhine; 6-10 yıl olanlarla 11-15 yıl olanlar ve 21 üstü yıl olanlar arasında 11-15 ve 21 üstü yıl kıdemli olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

11-15 ve 21 üstü yıl kıdemli olan grup 1-5 yıl kıdemli olanlara göre; 11-15 ve 21 üstü yıl kıdemli olan grup 6-10 yıl kıdemli olan gruba göre TKY liderlik ve çalışanlar uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirmektedir.

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 21 ve üstü yıl kıdemli olanlarla diğer tüm gruplar arasında, 21 ve üstü kıdemli olanlar lehine; ayrıca 6-10 yıl kıdemli olanlarla 11-15 yıl kıdemli olanlar arasında 11-15 yıl kıdemli olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

21 üstü yıl kıdemli olan grup diğer tüm gruplara göre; 11-15 yıl kıdemli olan grup 6-10 yıl kıdemli olan gruba göre TKY Hizmet alanlar ve süreçler uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirmektedir.

**Tablo 4.34. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	1-5	173	17,77	4,016	G. Arası	174,861	4	43,715	2,391	,050
	6-10	146	17,42	4,378	G. İçi	12048,747	659	18,283		
	11-15	60	18,80	4,269	Toplam	12223,608	883			
	16-20	62	17,88	4,029						
	21 ve üstü	223	18,60	4,468						
	Top.	664	18,08	4,293						

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 1-5 yıl kıdemli olanlarla 11-15 ve 21 üstü olan grup arasında, 11-15 ve 21 üstü yıl kıdemli olanlar lehine; 6-10 yıl kıdemli olanlarla 11-15 yıl kıdemli olanlar ve 21 üstü yıl kıdemli olanlar arasında 11-15 yıl kıdemli olanlar ve 21 üstü yıl kıdemli olanlar lehine, 21 üstü yıl kıdemli olanlarla 1-5 yıl kıdemli olanlar ve 6-10 yıl kıdemli olanlar arasında 21 üstü yıl kıdemli olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 21 ve üstü yıl kıdemli olanlarla diğer tüm gruplar arasında 21 ve üstü kıdemli olanlar lehine; ayrıca 6-10 yıl kıdemli olanlarla 11-15 yıl kıdemli olanlar arasında 11-15 yıl kıdemli olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.32. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , s ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	1_5	173	30,68	6,427	G. Arası	1380,222	4	345,055	6,174*	,000
	6_10	146	29,75	8,073	G. İçi	36830,994	659	55,889		
	11_15	60	32,88	7,891	Toplam	38211,216	663			
	16_20	62	30,99	7,694						
	21 ve üstü	223	33,25	7,648						
	Top.	664	31,56	7,591						

\* $p < .05$

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.33. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post Hoc LSD Testi Sonuçları**

Süre	Süre	Ortalama Farkı	p
1_5	6_10	,92868	$p > .05$
	11_15	-2,20125	$p > .05$
	16_20	-,25340	$p > .05$
	21 ve üstü	-2,57352	$p < .01$
6_10	1_5	-,92868	$p > .05$
	11_15	-3,12991	$p < .01$
	16_20	-1,18206	$p > .05$
	21 ve üstü	-3,50218	$p < .01$
11_15	1_5	2,20125	$p > .05$
	6_10	3,12991	$p < .01$
	16_20	1,94785	$p > .05$
	21 ve üstü	-,37227	$p > .05$
16_20	1_5	-,25340	$p > .05$
	6_10	1,18206	$p > .05$
	11_15	-1,94785	$p > .05$
	21 ve üstü	-2,32012	$p < .05$
21 ve üstü	1_5	2,57352	$p < .01$
	6_10	3,50218	$p < .001$
	11_15	-,37227	$p > .05$
	16_20	2,32012	$p < .05$

Liderlik ve çalışanlar alt boyutu ve Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu toplam varyansın %50.693 ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla meslekteki çalışma süresi değişkenine göre yönetim ve organizasyon özelliklerini değerlendirme biçimi değişmektedir. Meslekteki çalışma süresi fazla olanlar, diğerlerine göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu değerlendirmektedir.

#### 4.3.2.Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

##### 4.3.2.1.Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

**Tablo 4.35. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	Müd.-Müd.yard.	35	388,66	6	12,790*	,046
	Sınıf Öğr.	312	310,93			
	Türkçe	172	300,61			
	Matematik	29	317,40			
	Fen Bilgisi	26	237,31			
	Sosyal Bilgiler	23	309,02			
	Diğer	14	209,79			
Total	611					

\*p<.05

Tablodan da anlaşılacağı gibi, Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda(dikkati dağıtacağı düşünüldüğünden tablolar sunulmamış, sadece yorum yapılmıştır.). söz konusu farklılığın müdür veya müdür yardımcısı olanlarla görevini diğer olarak belirtenler arasında, müdür veya müdür yardımcısı olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Müdür veya müdür yardımcısı olan grubun görev türü diğer olarak belirtilen gruba göre okula adanma düzeyi daha yüksektir.

**Tablo 4.36. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	Müd.-Md.yard.	35	267,00	6	24,431*	,000
	Sınıf Öğr.	312	332,82			
	Türkçe	172	281,35			
	Matematik	29	290,29			
	Fen Bilgisi	26	273,29			
	Sosyal Bilgiler	23	334,67			
	Diğer	14	154,89			
	Total	611				

\*p<.05

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikil karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda(dikkatli değitaceği düşünülduğünden tablolar sunulmamış, sadece yorum yapılmıştır.), söz konusu farklılığın sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olanlara görevini diğer olarak belirtenler arasında, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olan grubun görev türü diğer olarak belirtilen guruba göre öğretim işlerine adanma düzeyi daha yüksektir.

**Tablo 4.37. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	Müd.-Md.yard.	35	268,57	6	7,576	,271
	Sınıf Öğr.	312	312,40			
	Türkçe	172	299,76			
	Matematik	29	346,83			
	Fen bilgisi	26	333,13			
	Sosyal bilgiler	23	289,74			
	Diğer	14	225,32			
	Toplam	611				

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.



**Tablo 4.38. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	Müd.-Md.yard.	35	318,37	6	14,719*	,023
	Sınıf Öğr.	312	315,82			
	Türkçe	172	288,59			
	Matematik	29	323,59			
	Fen Bilgisi	26	288,06			
	Sosyal Bilgiler	23	366,46			
	Diğer	14	167,68			
	Total	611				

\* $p<.05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda(dikkati dağıtacağı düşünülendiğünden tablolar sunulmamış, sadece yorum yapılmıştır.), söz konusu farklılığın sosyal bilgiler, matematik ve müdür veya müdür yardımcısı olan gruplarla görevini diğer olarak belirtenler arasında, sosyal bilgiler, matematik ve müdür veya müdür yardımcısı olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler, matematik ve müdür veya müdür yardımcısı olan grup görev türü diğer olarak belirten gruba göre çalışma grubuna adanma düzeyi daha yüksektir.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının Görev türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın müdür veya müdür yardımcısı olanlarla görevini diğer olarak belirtenler arasında, müdür veya müdür yardımcısı olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının Görev türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olanlarla görevini diğer olarak belirtenler arasında, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın Sosyal Bilgiler, matematik ve müdür veya müdür yardımcısı olan gruplarla görevini diğer olarak belirtenler arasında, Sosyal Bilgiler, matematik ve müdür-müdür yardımcısı olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Görev türü değişkenine okula, öğretim işlerine, çalışma gurubuna adanma puanları değişmektedir. Okul yöneticileri diğer alanlarda çalışanlara göre okula ve çalışma gurubuna daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğretim işlerine diğer alanlarda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Diğer alanlar daha çok bireysel beceri ve yetenek içerdği için, bu alanlarda çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyi düşük olabilir.

Öğretmenlik mesleğine tüm alan çalışanları ve yöneticiler birbirine yakın düzeyde örgütsel adanmışlık yaşamaktadırlar.

#### 4.3.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

**Tablo 4.39. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
A. Ö. Okula Adanma Alt Boyutu	Bay	275	31,6856	6,40290	,38611	682	-,833	,405
	Bayan	389	32,0977	6,71402	,34041			

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.40. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
A. Ö. Öğretim İşlerine Adanma	Bay	275	28,06	4,328	,260	682	-4,297*	,000
	Bayan	389	29,42	3,824	,193			

\*p<.05

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre öğretim işlerine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

**Tablo 4.41. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
A.Ö. Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Bay	275	24,4873	4,89253	,29503	662	-5,263*	,000
	Bayan	389	26,3033	3,97745	,20166			

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

**Tablo 4.42. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
A.Ö. Çalışma Grubuna Adanma	Bay	275	20,5600	5,14099	,31001	662	-,899	,369
	Bayan	389	20,9280	5,23026	,26518			

\* $p > .05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir.

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaktadır. Bu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Bayanlar baylara göre öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

Bayların okula ve çalışma grubuna bayanlar kadar adanırken öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine daha düşük düzeyde adanmaları üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

#### 4.3.2.3.Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

**Tablo 4.43. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Key.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	21-30	209	30,80	6,337	G.Arası	660,891	3	220,297	5,189*	,002
	31-40	165	31,74	6,686	G. İçi	28063,822	661	42,457		
	41-50	228	32,20	6,671	Toplam	28724,713	664			
	51 ve Üstü	63	34,38	6,057						
	Top.	665	31,85	6,577						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.44. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Yaş	Ortalama Farkı	p
21-30	31-40	-,93684	$p > .05$
	41-50	-1,39753	$p < .05$
	51 ve Üstü	-3,57234	$p < .001$
31-40	21-30	,93684	$p > .05$
	41-50	-,46069	$p > .05$
	51 ve Üstü	-2,63550	$p < .01$
41-50	21-30	1,39753	$p < .05$
	31-40	,46069	$p > .05$
	51 ve Üstü	-2,17481	$p < .05$
51 ve Üstü	21-30	3,57234	$p < .001$
	31-40	2,63550	$p < .01$
	41-50	2,17481	$p < .05$

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm gruplar arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine, ayrıca 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 51 ve üstü yaş grubu diğer tüm gruplara göre, 41-50 yaş grubu 21-30 yaş grubuna göre okula daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

**Tablo 4.45. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	21-30	209	28,39	4,021	G.Arası	255,488	3	85,163	5,185*	,002
	31-40	165	28,53	4,046	G. İçi	10857,601	661	16,426		
	41-50	228	29,06	4,186	Toplam	11113,089	664			
	51 ve üstü	63	30,57	3,740						
	Top.	665	28,86	4,091						

\*p<.05

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.46. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	p
21-30	31-40	-,14226	,736
	41-50	-,66427	,087
	51 ve üstü	-2,17430	<b>p&lt;.001</b>
31-40	21-30	,14226	,736
	41-50	-,52201	,208
	51 ve üstü	-2,03203	<b>p&lt;.01</b>
41-50	21-30	,66427	,087
	31-40	,52201	,208
	51 ve üstü	-1,51003	<b>p&lt;.01</b>
51 ve üstü	21-30	2,17430	<b>p&lt;.001</b>
	31-40	2,03203	<b>p&lt;.01</b>
	41-50	1,51003	<b>p&lt;.01</b>



Adanmışlık Ölçeği öğretmen işlerine adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm yaş grupları arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 51 ve üstü yaş grubu diğer tüm gruplara göre öğretmen işlerine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

**Tablo 4.47. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{f}$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	21-30	209	25,44	4,427	G.Arası	110,397	3	36,799	1,638	,139
	31-40	165	24,98	4,597	G. İçi	13231,618	661	20,018		
	41-50	228	25,71	4,575	Toplam	13342,015	664			
	51 ve üstü	63	26,44	3,884						
	Top.	665	25,51	4,482						

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.48. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{f}$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	21-30	209	19,67	5,272	G.Arası	676,930	3	225,643	8,695*	,000
	31-40	165	20,51	5,183	G. İçi	17152,959	661	25,950		
	41-50	228	21,17	5,086	Toplam	17829,889	664			
	51 ve üstü	63	23,22	4,194						
	Top.	665	20,73	5,181						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 4.49. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Yaş	Ortalamaıar Farkı	p
21-30	31-40	-.84051	$p>.05$
	41-50	-1,50080	$p<.01$
31-40	51 ve üstü	-3,54758	$p<.001$
	21-30	.84051	$p>.05$
	41-50	-.66029	$p>.05$
41-50	51 ve üstü	-2,70707	$p<.001$
	21-30	1,50080	$p<.01$
	31-40	.66029	$p>.05$
51 ve üstü	21-30	3,54758	$p<.001$
	31-40	2,70707	$p<.001$
	41-50	2,04678	$p<.01$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm gruplar arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine; ayrıca, 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 51 ve üstü yaş grubu diğer tüm gruplara göre, 41-50 yaş grubu 21-30 yaş grubuna göre çalışma grubuna daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm gruplar arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine, ayrıca 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik işleme adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm yaş grupları arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 51 ve üstü yaş grubu ile diğer tüm gruplar arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine; ayrıca, 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Yaş değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Yaşı büyük olan öğretmenler daha genç öğretmenlere göre okula, öğretim işlerine, çalışma grubuna daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Öğretmenler öğretmenlik mesleğine, her yaş grubunda birbinne yakın düzeyde adanmaktadır.

#### 4.3.2.4. Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.50. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	31,75	6,741	G. Arası	583,738	4	145,935	3,439*	,009
	Eğt. Fak.	269	32,42	6,459	G. İçi	27980,790	659	42,429		
	Fen-Ed Fak	102	28,85	6,187	Toplam	28544,529	663	-----		
	Lisansüstü	37	31,48	5,838				-----		
	Diğer	119	32,68	6,829				-----		
Top.	664	31,89	6,561							

\* $p<.05$

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.51. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Farkı	p
Eğt.Ens.	Eğt Fak.	-.86839	$p>.05$
	Fen-Ed. Fak.	1,90618	$p<.05$
	Lisansüstü	,27264	$p>.05$
	Diğer	-,92155	$p>.05$
Eğt Fak.	Eğt.Ens.	,86839	$p>.05$
	Fen-Ed. Fak.	2,57457	$p<.01$
	Lisansüstü	,94102	$p>.05$
	Diğer	-,25316	$p>.05$
Fen-Ed. Fak.	Eğt.Ens.	-1,90618	$p<.05$
	Eğt Fak.	-2,57457	$p<.01$
	Lisansüstü	-1,63355	$p>.05$
	Diğer	-2,82773	$p<.01$
Lisansüstü	Eğt.Ens.	-,27264	$p>.05$
	Eğt Fak.	-,94102	$p>.05$
	Fen-Ed. Fak.	1,63355	$p>.05$
	Diğer	-1,19419	$p>.05$
Diğer	Eğt.Ens.	,92155	$p>.05$
	Eğt Fak.	,25316	$p>.05$
	Fen-Ed. Fak.	2,82773	$p<.01$
	Lisansüstü	1,19419	$p>.05$

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın Eğitim enstitüsü mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine; Eğitim fakültesi mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; diğer olarak belirtilen grup mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında diğer olarak belirtilen mezunlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olanlarla diğer olarak belirtilen grup mezunu olanların okula adanma düzeyi başka alan öğretmenlerine göre daha yüksektir.

**Tablo 4.52. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	F
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	28,94	4,262	G.Arası	100,547	4	25,137	1,506
	Eğt. Fak.	269	28,76	4,199	G. İçi	10999,428	659	16,691	
	Fen-Ed. Fak.	102	28,31	3,495	Toplam	11099,974	663		
	Lisansüstü	37	28,43	4,450					
	Diğer	119	29,57	3,965					
	Top.	664	28,85	4,091					

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.53. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	25,37	4,989	G.Arası	13,541	4	3,385	,168	,199
	Eğt. Fak.	269	25,66	4,092	G. İçi	13254,163	859	20,113		
	Fen-ed. Fak.	102	25,30	4,500	Toplam	13267,705	863			
	Lisansüstü	37	25,62	3,953						
	Diğer	119	25,51	4,870						
	Top.	664	25,52	4,473						

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.54. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , $s^2$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	Eğt. Enst.	137	21,74	5,142	G.Arası	432,724	4	108,181	4,103*	,003
	Eğt. Fak.	269	20,79	4,930	G. İçi	17375,752	659	26,367		
	Fen-EdFak	102	19,07	5,328	Toplam	17808,476	663			
	Lisansüstü	37	20,54	6,349						
	Diğer	119	21,04	4,995						
	Top.	664	20,75	5,182						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.55. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalamalar Farkı	P
Eğt.Ens.	Eğt Fak.	,95270	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	2,66609	$p < .001$
	Lisansüstü	1,20399	$p > .05$
	Diğer	,70251	$p > .05$
Eğt Fak.	Eğt.Ens.	-,95270	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	1,71339	$p < .01$
	Lisansüstü	,25128	$p > .05$
	Diğer	-,25020	$p > .05$
Fen-Ed. Fak.	Eğt.Ens.	-2,66609	$p < .001$
	Eğt Fak.	-1,71339	$p < .01$
	Lisansüstü	-1,46211	$p > .05$
	Diğer	-1,96359	$p < .01$
Lisansüstü	Eğt. Ens.	-1,20399	$p > .05$
	Eğt Fak.	-,25128	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	1,46211	$p > .05$
	Diğer	-,50148	$p > .05$
Diğer	Eğt. Ens.	-,70251	$p > .05$
	Eğt Fak.	,25020	$p > .05$
	Fen-Ed. Fak.	1,96359	$p < .01$
	Lisansüstü	,50148	$p > .05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın eğitim enstitüsü mezun olan grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim enstitüsü mezun olan grup lehine; eğitim fakültesi mezunu olan grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim fakültesi mezunu olan grup lehine; mezuniyetini diğer olarak belirten grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında mezuniyetini diğer olarak belirten grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi mezun olanlarla, mezuniyeti diğer olarak belirtilen grubun okula adanma düzeyi başka alan öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının Mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın Eğitim enstitüsü mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine; Eğitim fakültesi mezunu olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; diğer grup olarak belirtilen mezun olanlarla Fen edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında diğer olarak belirtilen mezunlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının Mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanlarının Mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının Mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın eğitim enstitüsü mezunu olan grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim enstitüsü mezun olan grup lehine; eğitim fakültesi mezunu olan grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim fakültesi mezunu olan grup lehine; mezuniyetini diğer olarak belirten grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında mezuniyetini diğer olarak belirten grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Mezuniyet değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Fen-Edebiyat fakültesi mezunları öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine diğer gruplarla aynı düzeyde adanırken okula, çalışma grubuna diğer gruplara göre daha düşük düzeyde adanmaktadır. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunların ilköğretim okulları ve ilköğretim okulları çalışanlarıyla uyum sorunu yaşıyorlar denilebilir. Bu durum bilim adamı olarak yetiştirilen ve pedagojik formasyon eksikliği yaşayan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ilköğretim okullarına atanmasının çok verimli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.



4.3.2.5. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.56. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	1_5	413	314,00	6	8,483	,075
	6_10	152	350,16			
	11_15	50	364,31			
	16_20	24	380,69			
	21 ve üstü	20	360,60			
	Toplam	659				

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.57. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Öğretim İşlerine Adanma Boyutu	1_5	413	321,52	6	2,457	,652
	6_10	152	341,66			
	11_15	50	354,70			
	16_20	24	335,00			
	21 ve üstü	20	348,68			
	Toplam	659				

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.58. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	1_5	413	320,43	6	6,798	,147
	6_10	152	330,65			
	11_15	50	354,38			
	16_20	24	371,52			
	21 ve üstü	20	412,00			
	Toplam	659				

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.59. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Görev Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	$\chi^2$	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	1_5	413	307,62	6	21,835*	,000
	6_10	152	345,67			
	11_15	50	395,26			
	16_20	24	396,31			
	21 ve üstü	20	443,03			
	Toplam	659				

\*p<.05

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar şeklinde yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda(dikkat dağıtacağı düşünülduğundan tablolar sunulmamış sadece yorum yapılmıştır). söz konusu farklılığın 21 ve üstü grubunda olanlarla 1-5 ve 6-10 yıl arasında olan grup arasında 21 ve üstü olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Okulunda çalıştığı yıl 21 ve üstü olan gurubun çalışma grubuna adanma düzeyi, 1-5 ve 6-10 yıl okulunda çalışanlar göre daha yüksektir.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanlarının Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın 21 ve üstü grubunda olanlarla 1-5 ve 6-10 yıl arasında olan grup arasında 21 ve üstü olan grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Okulda çalışma süresi arttıkça çalışma grubuna adanma düzeyi artmaktadır. Fakat çalışanlar okula , öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine her çalışma süresinde eşit düzeyde adanmaktadır.

#### 4.3.2.6.Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

**Tablo 4.60. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup için $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	1-5	173	30,63	6,676	G. Arası	654,486	4	163,621	3,840*	,004
	6-10	146	31,16	6,352	G. İçi	28082,352	659	42,814		
	11-15	60	32,66	5,113	Toplam	28736,837	663			
	16-20	62	31,29	6,848						
	21 ve üstü	223	33,06	6,764						
	Top.	664	31,88	6,583						

\* $p<.05$

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.61. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Süre	Süre	Ortalama Farkı	p
1_5	6_10	-,32623	p>.05
	11_15	-2,02852	p<.05
	16_20	-,45217	p>.05
	21 ve üstü	-2,22463	p<.01
6_10	1_5	,32623	p>.05
	11_15	-1,70228	p>.05
	16_20	-,12594	p>.05
	21 ve üstü	-1,89840	p<.01
11_15	1_5	2,02852	p<.05
	6_10	1,70228	p>.05
	16_20	1,57634	p>.05
	21 ve üstü	-,19611	p>.05
16_20	1_5	,45217	p>.05
	6_10	,12594	p>.05
	11_15	-1,57634	p>.05
	21 ve üstü	-1,77246	p>.05
21 ve üstü	1_5	2,22463	p<.01
	6_10	1,89840	p<.01
	11_15	,19611	,836
	16_20	1,77246	,059

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 21 ve üstü hizmeti olanlara 1-5 yıl, 6-10 yıl hizmeti olan grup arasında 21 ve üstü hizmeti olan grup lehine; ayrıca, 1-5 hizmeti olanlara 11-15 yıl hizmeti olanlar arasında 11-15 yıl olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okulunda çalıştığı yıl 21 ve üstü olan gurubun okula adanma düzeyi, 1-5 ve 6-10 yıl okulunda çalışanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okulunda çalıştığı süre 11-15 yıl olanların okula adanma düzeyi 1-5 yıl çalışanlara göre daha yüksektir.

**Tablo 4.62. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklanmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , s ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	1_5	173	28,42	4,164	G.Arası	315,269	4	78,817	4,837*	,000
	6_10	146	28,14	3,951	G. İçi	10738,105	659	16,295		
	11_15	60	28,55	3,326	Toplam	11053,373	663			
	16_20	62	28,77	4,205						
	21ve üstü	223	29,81	4,115						
	Top.	664	28,87	4,083						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.63. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Süre	Süre	Ortalama Farkı	p
1_5	6_10	,2839	$p > .05$
	11_15	-,1223	$p > .05$
	16_20	-,3464	$p > .05$
	21ve üstü	-1,3839	$p < ,01$
6_10	1_5	-,2839	$p > .05$
	11_15	-,4062	$p > .05$
	16_20	-,6304	$p > .05$
	21ve üstü	-1,6678	$p < ,001$
11_15	1_5	,1223	$p > .05$
	6_10	,4062	$p > .05$
	16_20	-,2242	$p > .05$
	21ve üstü	-1,2617	$p < ,05$
16_20	1_5	,3464	$p > .05$
	6_10	,6304	$p > .05$
	11_15	,2242	$p > .05$
	21ve üstü	-1,0375	$p > .05$
21ve üstü	1_5	1,3839	$p < ,01$
	6_10	1,6678	$p < ,001$
	11_15	1,2617	$p < ,05$
	16_20	1,0375	$p > .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretmen işlerine adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 21 ve üstü hizmeti olanlarla 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmeti olan grup arasında 21 ve üstü hizmeti olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okulunda çalıştığı yıl 21 ve üstü olan grubun öğretmen işlerine adanma düzeyi, 1-5 , 6-10 , 11-15 yıl okulunda çalışanlara göre daha yüksektir

**Tablo 4.64. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	1-5	173	25,41	4,679	G.Arası	135,228	4	33,807	1,711	,146
	6-10	146	25,19	4,267	G. İçi	13022,927	659	19,762		
	11-15	60	25,45	3,567	Toplam	13158,155	663			
	16-20	62	24,77	4,917						
	21 ve üstü	223	26,13	4,448						
Top.	664	25,55	4,454							

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.65. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	1-5	173	19,45	5,157	G.Arası	731,016	4	182,754	7,021*	,000
	6-10	146	20,05	5,584	G. İçi	17153,460	659	26,030		
	11-15	60	20,88	4,947	Toplam	17884,476	663			
	16-20	62	21,33	5,021						
	21 ve üstü	223	21,99	4,781						
Top.	664	20,74	5,193							

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 4.66. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Meslekte kaçınıcı yıl	Meslekte kaçınıcı yıl	Ortalamalar Farkı	p
1_5	6_10	-,60393	p>.05
	11_15	-1,43247	,061
	16_20	-1,86784	<b>p&lt;.05</b>
	21 ve üstü	-2,54465	<b>p&lt;.001</b>
6_10	1_5	,60393	p>.05
	11_15	-,82854	p>.05
	16_20	-1,28392	p>.05
	21 ve üstü	-1,94072	<b>p&lt;.001</b>
11_15	1_5	1,43247	p>.05
	6_10	,82854	p>.05
	16_20	-,45538	p>.05
	21 ve üstü	-1,11218	p>.05
16_20	1_5	1,86784	<b>p&lt;.05</b>
	6_10	1,28392	p>.05
	11_15	,45538	p>.05
	21 ve üstü	-,65681	p>.05
21 ve üstü	1_5	2,54465	<b>p&lt;.001</b>
	6_10	1,94072	<b>p&lt;.001</b>
	11_15	1,11218	p>.05
	16_20	,65681	p>.05

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın 21 yıl ve üstü olan grupla 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan grup arasında 21 ve üstü olan grup lehine, 1-5 yıl olan grupla 16-20 yıl olan grup arasında 16-20 yıl olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okulunda çalıştığı yıl 21 ve üstü olan grubun çalışma grubuna adanma düzeyi, 1-5 ve 6-10 yıl okulunda çalışanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okulunda çalıştığı süre 16-20 yıl olanların çalışma grubuna adanma düzeyi 1-5 yıl çalışanlara göre daha yüksektir.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 21 ve üstü hizmeti olanlarla 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmeti olan grup arasında 21 ve üstü hizmeti olan grup lehine; 1-5 yıl hizmeti olanlarla 11-15 yıl hizmeti olanlar arasında 11-15 yıl olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 21 ve üstü hizmetli olanlarla 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmeti olan grup arasında 21 ve üstü hizmetli olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine adanma alt boyutu puanlarında Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 21 yıl ve üstü olan grupla 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan grup arasında 21 ve üstü olan grup lehine; 1-5 yıl olan grupla 16-20 yıl olan grup arasında 16-20 yıl olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Yönetici ve öğretmenleri meslekteki çalışma süresi arttıkça okula , öğretimi işlerine , çalışma grubuna adanma düzeyi artmaktadır. Çalışanlar öğretmenlik mesleğine meslekteki her çalışma süresinde eşit düzeyde adanmaktadır

#### 4.4.TKY Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı

##### 4.4.1. Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu

Tablo 4.67.TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	MİL	296	54,29	14,135	G.Arası	1133,482	2	566,741	3,072*	,047
	RESMİ	234	54,58	13,336	G. İçi	123585,620	670	184,456		
	ÖZEL	143	57,58	12,781	Toplam	124719,103	672			
	Top.	673	54,28	14,135						

\* $p<.05$

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.68. TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul türü	Okul türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	-,28390	p>.05
	ÖZEL	-3,28312	p<.05
RESMİ	MLO	,28390	p>.05
	ÖZEL	-2,99922	p<.05
ÖZEL	MLO	3,28312	p<.05
	RESMİ	2,99922	p<.05

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmî okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okullar MLO ve Resmî okullara göre TKY liderlik ve çalışanlar boyutunu daha yüksek düzeyde uygulamaktadırlar.

#### 4.4.2. Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu

**Tablo 4.89. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , s ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	MLO	296	31,96	7,375	G. Arası	2252,504	2	1126,252	20,645*	,000
	RESMİ	234	29,34	8,169	G. İçi	36550,364	670	54,553		
	ÖZEL	143	34,27	5,904	Toplam	38802,868	672			
	Top.	673	31,54	7,598						

\*p<.05

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.70. TKY Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	2,61668	$p < .001$
	ÖZEL	-2,31668	$p < .01$
RESMİ	MLO	-2,61668	$p < .001$
	ÖZEL	-4,93357	$p < .001$
ÖZEL	MLO	2,31668	$p < .01$
	RESMİ	4,93357	$p < .001$

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine; resmi okullarla MLO arasında MLO lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Özel okullar MLO ve resmi okullara göre, MLO resmi okullara göre TKY Hizmet alanlar ve süreçler boyutunu daha yüksek düzeyde uygulamaktadırlar.

#### 4.4.3. Politika ve Strateji Alt Boyutu

**Tablo 4.71. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $x$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	MLO	296	17,86	4,187	G. Arası	427,622	2	213,811	11,977*	,000
	RESMİ	234	17,42	4,567	G. İçi	11960,965	670	17,852		
	ÖZEL	143	19,55	3,684	Toplam	12388,577	672	-		
	Top.	673	18,07	4,293						

\* $p < .05$

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.72. TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	,44179	p>.05
	ÖZEL	-1,69458	p<.001
RESMİ	MLO	-,44179	p>.05
	ÖZEL	-2,13636	p<.001
ÖZEL	MLO	1,69458	p<.001
	RESMİ	2,13636	p<.001

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okullar MLO ve Resmi okullara göre, TKY Politika ve Strateji boyutunu daha yüksek düzeyde uygulamaktadırlar.

#### 4.4.4. TKY Toplam Puanları

**Tablo 4.73. TKY Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TKY Toplam Puanı	MLO	296	104,13	24,21	G. Arası	9180,034	2	4590,017	8,181*	,000
	RESMİ	234	101,35	24,47	G. İçi	375914,465	670	561,068		
	ÖZEL	143	111,42	21,13	Toplam	385094,499	672	---		
	Top.	673	104,71	23,94						

\*p<.05

TKY Toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.74. TKY Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul türü	Okul türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	2,7746	p>.05
	ÖZEL	-7,2946	p<.01
RESMİ	MLO	-2,7746	p>.05
	ÖZEL	-10,0692	p<.001
ÖZEL	MLO	7,2946	p<.01
	RESMİ	10,0692	p<.001

TKY toplam puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. resmî okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okullar MLO ve resmî okullara göre, Toplam Kalite Yönetimi'ni daha yüksek düzeyde uygulamaktadırlar.

TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarında, okul türü değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmî okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir.

TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezun olunan okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine; resmî okullarla MLO arasında MLO lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine; resmî okullarla MLO arasında MLO lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmî okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir.

Liderlik ve çalışanlar alt boyutu Politika ve Strateji alt boyutu toplam varyansın %50,536 sını açıklamaktadır. Okul türü değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyi değişmektedir. Özel okullar tüm alt boyutlarda ve toplamda MLO ve Resmî okullara göre en iyi TKY puanlarını almışlardır. MLO okulları, TKY ilkelerine göre yönetilmesi gerekmesine rağmen yönetim ve organizasyon özelliklerinde, liderlik-çalışanlar ve Politika-Strateji alt boyutlarında, resmî okullarla arasında herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.



MLO okulları Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunda Resmi okullara göre daha yüksek puan almıştır.

#### 4.5. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı

##### 4.5.1. Okula Adanma Alt Boyutu

**Tablo 4.75. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , s ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	MLO	298	31,31	6,703	G.Arası	1199,792	2	599,896	14,276*	,000
	RESMİ	234	30,93	6,404	G. İçi	28154,901	670	42,022		
	ÖZEL	143	34,38	6,133	Toplam	29354,692	672			
	Top.	673	31,83	6,609						

\*p<.05

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.76. Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	,38594	p>.05
	ÖZEL	-3,06705	p<.001
RESMİ	MLO	-,38594	p>.05
	ÖZEL	-3,45299	p<.001
ÖZEL	MLO	3,06705	p<.001
	RESMİ	3,45299	p<.001

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okul çalışanları MLO ve resmi okul çalışanlarına göre okula daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

#### 4.5.2 Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu

**Tablo 4.77. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$ss$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	MLO	296	28,64	4,291	G. Arası	154,527	2	77,264	4,702*	,001
	RESMİ	234	28,60	3,893	G. İçi	11008,983	670	16,431		
	ÖZEL	143	29,79	3,795	Toplam	11163,516	672			
	Top.	673	28,87	4,075						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretmen işlerine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.78. Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul türü	Okul türü	Ortalamalar Farkı	p
MLO	RESMİ	,03505	$p > .01$
	ÖZEL	-1,15531	$p < .01$
RESMİ	MLO	-,03505	$p > .01$
	ÖZEL	-1,19037	$p < .01$
ÖZEL	MLO	1,15531	$p < .01$
	RESMİ	1,19037	$p < .01$

Adanmışlık Ölçeği öğretmen işlerine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmî okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmî okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okul çalışanları MLO ve resmî okul çalışanlarına göre öğretmen işlerine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

#### 4.5.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu

**Tablo 4.79. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklanmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{x}$ , $s$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	MLO	298	25,09	4,965	G.Arası	218,898	2	109,348	5,150*	,006
	RESMİ	234	25,51	4,228	G. İçi	14224,870	670	21,231		
	ÖZEL	143	26,60	4,428	Toplam	14443,566	672	—		
	Top.	673	25,56	4,636						

\* $p < .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.80. Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul Türü	Okul Türü	Ortalamalar Farkı	p
MLO	RESMİ	-,41912	,299
	ÖZEL	-1,50343	$p < .01$
RESMİ	MLO	,41912	,299
	ÖZEL	-1,08430	$p < .05$
ÖZEL	MLO	1,50343	$p < .01$
	RESMİ	1,08430	$p < .05$

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir. Özel okul çalışanları MLO ve resmi okul çalışanlarına göre öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

#### 4.5.4. Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu

**Tablo 4.81. Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{f}$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	MLO	296	20,52	5,307	G. Arası	73,794	2	36,897	1,384	,258
	RESMİ	234	21,17	5,321	G. İçi	18122,352	670	27,048		
	ÖZEL	143	20,41	4,757	Toplam	18196,146	672			
	Top.	673	20,72	5,203						

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

#### 4.5.5. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanları

**Tablo 4.82. Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin $\bar{f}$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Adanmışlık Toplam Puan	MLO	296	105,58	16,53	G. Arası	3254,730	2	1627,365	6,779*	,000
	RESMİ	234	108,23	14,86	G. İçi	160830,289	670	240,045		
	ÖZEL	143	111,20	14,24	Toplam	164084,999	672			
	Top.	673	107,00	15,63						

\* $p < 0,05$

Adanmışlık Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak  $p < 0,001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere ANOVA sonrası post-hoc LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.83. Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul türü	Okul türü	Ortalama Farkı	p
MLO	RESMİ	-,6631	p>.05
	ÖZEL	-5,6181	p<.001
RESMİ	MLO	,6631	p>.05
	ÖZEL	-4,9650	p<.01
ÖZEL	MLO	5,6181	p<.001
	RESMİ	4,9650	p<.01

Adanmışlık Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonucunda, farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir . Özel okul çalışanlarının MLO ve resmi okul çalışanlarına göre örgütsel adanmışlık düzeyi daha yüksektir.

Adanmışlık Ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir .

Adanmışlık Ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında yine özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir .

Adanmışlık Ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın MLO ile özel okullar arasında özel okullar lehine, resmi okullarla özel okullar arasında özel okullar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Resmi okullarla MLO arasında farklılık belirlenmemiştir .

Adanmışlık Ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır

Okul türü değişkenine göre adanmışlık puanları alt boyutlarda değişmektedir. Özel okul çalışanları okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine MLO ve Resmi okul çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde adanmaktadır. MLO ve Resmi okul çalışanlarının alt boyutlarda örgütsel adanmışlık düzeyinin farklı olmaması dikkat çekicidir. Tüm okulların öğretmenleri çalışma grubuna eşit düzeyde adanmaktadır.

Toplam puanlarda okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları değişmektedir. Özel okul çalışanları MLO ve Resmi okul çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde adanmıştır. MLO ve Resmi okul yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyleri arasında bir fark yoktur.

#### 4.6. Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasındaki İlişki

##### 4.6.1. Müfredat Laboratuvar Okulları

**Tablo 4.84. MLO'larda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Puanlar	Prm	TKY Toplam Puanı
Adanma Toplam Puanı	r	,484
	p	,000
	N	296

\*p<.05

MLO'larda görev yapan öğretmenlerin , TKY toplam puanı ile Adanmışlık Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara göre MLO 'ların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

MLO okullarının Toplam Kalite Yönetimi puanı ile MLO yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Müfredat Laboratuvar Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini uygulama düzeyi arttıkça yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi artmaktadır.



#### 4.6.2 Resmî Okullar

**Tablo 4.85. Resmî Okullarda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Puanlar	Prm	TKY Toplam Puanı
Adanma Toplam Puanı	r	,587
	p	,000
	N	234

\*p<.05

Resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin, TKY toplam puanı ile Adanmışlık Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Resmî okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara göre Resmî okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile Resmî okul yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Resmî okullarda Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini uygulama düzeyi arttıkça yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi artmaktadır.

#### 4.6.3. Özel Okullar

**Tablo 4.86. Özel Okullarda Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Puanlar	Prm	TKY Toplam Puanı
Adanma Toplam Puanı	r	,580
	p	,000
	N	143

\*p<.05

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, TKY toplam puanı ile Adanmışlık Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özel okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara göre Özel okulların Toplam Kalite Yönetimi puanı ile Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Özel okullarda Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini uygulama düzeyi arttıkça yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi artmaktadır.

#### 4.5.4. Genel Grup

**Tablo 4.87. Genel Grupta Adanmışlık Ölçeği Toplam Puanı ile TKY Ölçeği Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Bellirmek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Puanlar	Ptm	TKY Toplam Puanı
Adanma Toplam Puanı	r	,543
	p	,000
	N	873

\* $p < .05$

Genel grupta, TKY toplam puanı ile Adanmışlık Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okullarının Toplam Kalite Yönetimi puanı ile öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık puanı arasında  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara göre İlköğretim okullarının Toplam Kalite Yönetimi puanı ile okul yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki vardır.

#### 4.7. TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

**Tablo 4.88. TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Parametreler	Liderlik ve Çalışanlar		Müşafler ve Süreçler		Politika ve Strateji		Okula Adanma		Öğretim İşlerine Adanma		Öğretmenlik Mesleğine Adanma		Çalışma Grubuna Adanma	
			r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p
TKY Ölçeği	Liderlik ve Çalışanlar	r			.830*	.780*	.582*	.267*	.333*	.365*						
		p			.000	.000	.000	.000	.000	.000						
		N			673	673	673	673	673	673	673	673	673			
	Hizmet Alanlar ve Süreçler	r				.797*	.542*	.267*	.330*	.311*						
		p				.000	.000	.000	.000	.000						
		N				673	673	673	673	673	673	673	673			
	Politika ve Strateji	r						.532*	.228*	.319*	.308*					
		p						.000	.000	.000	.000					
		N						673	673	673	673	673	673			
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	Okula Adanma	r							.402*	.460*	.496*					
		p							.000	.000	.000					
		N							673	673	673	673	673			
	Öğretim İşlerine Adanma	r									.479*	.328*				
		p									.000	.000				
		N									673	673	673	673		
	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	r										.400*				
		p										.000				
		N										673	673	673	673	
	Çalışma Grubuna Adanma	r														
		p														
		N														

\*p<.05

TKY Ölçeği alt boyutları ile, Adanmışlık Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, tüm alt boyutlar arasında, istatistiksel açıdan p<.001 düzeyinde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç tüm TKY Ölçeği alt boyutlarının Adanmışlık Ölçeği alt boyutlarını çok güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulanması okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık düzeyini arttırmaktadır.

## 5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının önceki araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi yer yapılmaktadır

### 5.1.Sonuçlar-Tartışma

Müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlere göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu bulmaktadırlar.Öğretmenlerle yöneticilerin bu değerlendirme farkı açık ve şeffaf ortamlarda katılımcı yönetim uygulanmamasından kaynaklanıyor olabilir Öğretmenlerin düşünce ve takliflerinin yönetsel uygulamalarda dikkate alınmaması onların sorunlara karşı hassasiyetini azaltıp her uygulamaya olumsuz bakmalarına neden olabilir.Farklı bir açıdan bakacak olursak öğretmenlerin katılımı sağlanmadığında yöneticilerde örgütsel sorun körlüğü oluşabilir. Bu durum sorunları sürekli hale getirerek örgütsel verimliliğin düşmesine neden olabilir.

Bu konuda Busby'nin (1992) yaptığı Birleşik Sağlık (AH) eğitim birimlerindeki örgütsel bağlılık ve örgütsel iklim modelleri araştırması sonucunda, açık iklim modelinin, fakültelerine bağlılık gösteren yöneticilerce uygulandığını, iklimin açık olmasına paralel olarak, üretimin de arttığını ve geliştiğini ortaya koymuştur. (Balay 2000:154)

Örgütsel adanmışlık puanları alt boyutlarda değerlendirildiğinde; müdür ve müdür yardımcılarının çalışma grubu diğer gurup olarak belirtilen öğretmenlere ve diğer alanlardaki öğretmenlere göre daha çok okula adanırken, öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutlarında aynı gruplar arasında bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin okulla ilgili genel kararlara katılımının sağlanmıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.Okulla ilgili yönetsel kararlara öğretmenlerin katılımı sağlanırsa öğretmenlerin okula adanma düzeyi artırılabılır.

Okul yöneticilerinin okula ve çalışma grubuna öğretmenlere göre daha çok adanması öğretmenlerin % 55'ini oluşturan sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer alanlarda çalışanlara göre daha çok öğretim işlerine adanması okullarda doğal bir görev paylaşımı olduğunu göstermektedir.Yönetsel işleri sadece okul yöneticileri,öğretim işlerini sadece öğretmenler sahiplenmiş olabilir.Bu durum örgüt sağlığı açısından olumsuz bir durumdur ve çalışan grupları arasında sağlıklı bir iletişim, işbirliği ve katılım sağlamazsa verimsizliğe ve kalitesizliğe neden olabilir.

Öğretmenlerin yaklaşık % 96 sının çalışma grubuna düşük düzeyde adanması okullarda dikey bir iletişim olduğu, bu iletişimde belgelendirme işlerinde emir –komute anlayışında gerçekleştiği sonucunu doğumaktadır. Öğretmenlerimiz kendilerini derslikte yapılacak görevlerle sınırlandırmakta kendilerini örgütlerinin diğer boyutlarından sorumlu hissetmemektedirler.

Bu konuda Lukasavich (1994), lise müdür ve öğretmenlerinin örgütsel yapı, çatışmayı çözüme davranışları ve örgütsel bağlılık algılarını araştırmıştır. Sonuçlar, müdürlerin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek düzeyde uzlaşma davranışı gösterdiğini; daha yüksek düzeyde bürokratik eğilimli müdürlerin, çekilme şeklindeki çatışmayı çözüme stiline, düşük düzeyde bürokratik eğilimli müdürlerden önemli ölçüde daha sık kullandıklarını; müdürlerin öğretmenlerden oldukça daha yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını; yönetici ve öğretmenlerin, okullarının bürokratik yönelimlerine ilişkin algılarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. (Balay 2000:156)

Çalışma grubu diğer olarak belirtilen Beden Eğitimi, Müzik, Resim vb. beceri ve yetenek alanları öğretmenlerinin öğretim işlerine adanma alt boyutunda düşük adanmışlık yaşamaları, müfredat programında ve veli- öğrenci önceliklerinde beceri-yetenek alanlarına gereken önemin verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul çalışanlarının bay ve bayan olmaları yönetsel uygulamalarla ilgili değerlendirmelerini etkilememektedir.

Bay ve bayan çalışanlar okula ve çalışma grubuna aynı düzeyde adanırken bayan çalışanlar bay çalışanlara göre eğitim işlerine ve öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Bu durum bay çalışanların ailenin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanmasından daha çok sorumlu olmasından dolayı eğitim-öğretim dışı faaliyetlerde bulunuyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bayan çalışanların eşleri çalışırken bay çalışanların eşleri çoğunlukta ev hanımı olabilmektedirler.

Bu konuda Brett ve diğerleri (1995) mali gereksinimlerin, çalışanların iş davranışı ve tutumlarını belirlemedeki rolünü araştırmıştır. Bu konudaki bulgular, mali gereksinimlerin, iş görenlerin örgütsel bağlılık ve performans ilişkisini etkilediğini; daha düşük mali gereksinim içindeki kişilerin, örgütsel bağlılık ve performans ilişkisinin ise daha güçlü olduğunu göstermiştir. (Balay 2000:155)

51 üstü yaş gruplarındaki çalışanlar tüm çalışanlara göre 41-50 yaş grubundaki çalışanlar 21-30, 31-40 yaş grubundaki çalışanlara göre yönetim ve organizasyon kalitesine daha olumlu bakmaktadır. Bu durum ileri yaşlardaki öğretmenlerin yöneticilerden gördükleri saygıdan kaynaklanmış olabilir. İleri yaşlardaki öğretmenler görüş ve düşüncelerini olumlu bir iklim olmasa bile dile getirebilmektedirler. Dolayısıyla bu olumlu değerlendirme yönetsel uygulamalarda sağlanan katılım nedeniyle olabilir.

Örgütsel adanmışlık düzeyi açısından ise 51 ve üstü yaş grubunun okula, öğretim işlerine ve çalışma grubuna adanma düzeyi tüm yaş gruplarından daha yüksektir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ise okula ve çalışma grubuna 21-31 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Tüm çalışan grupları öğretmenlik mesleğine aynı



düzeyde adanırken 21-30, 31-40, 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine birbirine yakın düzeyde adanmaktadır. Okula ve çalışan grubuna 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin düşük düzeyde adanması yeterli katılım ve iş birliği yapamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü yaş ve tecrübe geleneksel olarak okullarda katılım ve dikkate alınma açısından önemli bir kriter olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğine tüm gruplar eşit düzeyde adanırken okula, çalışma grubuna adanma düzeyindeki dikkat çekici farklılık ancak katılım, iş birliği ve dikkate alınma davranışlarıyla açıklanabilir.

Bulguların büyük bir bölümü, yaşın daha çok hesapçı bağlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki, sınırlı iş olanakları ve sonraki yıllarda meydana gelen daha büyük yatırımlara bağlanmaktadır. Meyer ve Allen (1984) ise, daha ileri yaşta iş görenlerin, işlerinde, daha iyi pozisyonlar kazanmalarından ve adaletli davranış görmelerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerin onları tutumsal olarak örgüte bağlılık duyan bireyler yaptığını ileri sürmüşlerdir (Balay 2000:77)

Monis ve Sherman da (1981) daha ileri yaşta, daha az eğitim almış ve daha yüksek düzeyde yeterlik duygusu içinde olan iş görenlerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini saptamışlardır(Balay 2000:56)

Bacharach ve Diğerlerinin (1990) ilköğretim okullarındaki araştırma sonuçları, katılımın artmasıyla birlikte öğretmen bağlılığının arttığını ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca, orta öğretim okulu öğretmenlerinin, karar alma mekanizmalarına katılım olanağından yoksun kalmalarıyla örgütsel bağlılıkları arasında ters bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Hoy ve diğerleri de (1990) New Jersey okullarındaki araştırmalarında benzer sonuçlarına ulaşarak, öğretmenlerin görüşlerine göre davranan müdürlerin olduğu okullardaki öğretmen bağlılığının daha yüksek olduğunu görmüşlerdir (Balay 2000:128)

Konuyla ilgili olarak Tanrı'nın (1992) katolik okul öğretmenlerinin bağlılığına ve doyumuna ilişkin araştırması.Araştırma bulguları, katolik okullarında uzun hizmet süresi ve dine verilen önemin örgütsel bağlılık derecesini belirlediğini; bunun yanı sıra örgüte bağlı öğretmenlerin, öğretime ve işe bağlı öğretmenlerle karşılaştırdığında, meslektaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğunu, daha yüksek düzeyde misyon yeterliği gösterdiğini ve işlerinden daha yüksek doyum sağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Örgütsel bağlılık ve işten doyum arasında olumlu ilişkiler olduğuna dair bulgular, önceki araştırma sonuçlarıyla aynı yönde bulunmuştur.(Balay 2000:155)

Fen –Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin yönetim organizasyon kalitesini daha olumsuz değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Fen-Edebiyat fakültesinde kuruluşu gereği bilim adamı olarak yetiştirilen öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde yönetsel uygulamalarla sorun yaşadığı görülmektedir. Bu sonucu Fen Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerle lisans üstü eğitim alan öğretmenler arasında değerlendirme farklılığı olmaması desteklemektedirler.



Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının örgütsel adanmışlık sonuçları da hemen hemen aynı şekildedir.

Tüm mezuniyet grupları öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanırken Fen edebiyat fakültesi mezunları okula ve çalışma grubuna diğer gruplara(Eğitim Enstitüsü,Eğitim fakültesi , Diğer olarak belirtilen grup) göre daha düşük düzeyde adanmaktadır. Eğilim fakültesi mezunları ile Lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında okula ve çalışma grubuna adanma açısından bir farklılık olmaması Fen edebiyat fakültesi mezunlarının ilköğretim okulu ve çalışanlarıyla uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir.Bu durum fen edebiyat fakültesi mezunlarının aldıkları eğitime bağlı beklentilerinin (bilimsel çalışma, lise öğretmeni olma vb) karşılanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Fen edebiyat fakültesi mezunları ilköğretim okullarında verimli olamıyor olabilirler.

Korkut'un(1993) elde ettiği bulgular, işin özellikleriyle bireyin kendinde bulunduğu özellikler arasındaki uyumun; işin gerçekleştirilmesinde araçlar arasındaki ilişkinin önceden görülebilmesinin; işin gerekleriyle diğer rollerin gerekleri arasındaki uygunluğun iş doyumunu etkilediğini göstermiştir .(Balay 2000:137)

Locke ve diğerlerinin (1988) elde ettiği bulgular, güvenilen bir otorite tarafından tayin edilen amaçların iş gövde, daha sıkı çalışma isteği uyandırdığını; arkadaş grubuna bağlılığın, yönetim desteğiyle birlikte performansı daha da artırdığını göstermiştir. Bulgular ayrıca, davranışsal bağlılığın teşvik ve ödüllere etkilendiğini, bunun da daha üst düzeyde örgütsel bağlılık ve artan performans ile sonuçlandığını göstermiştir. (Balay 2000:139)

Fen- edebiyat fakültesi mezunlarının yaşadığı sorunlar ilköğretim okulu iş özelliklerine göre yetiştirilmemiş oldukları için bir çok çıkmazı muhtemel sorunu önceden kestirememeleri nedeniyle yaşadıkları başarısızlıktan doğan stres ve doyumsuzluğa bağlı olabilir. Bu öğretmenler düşük örgütsel bağlılık yaşamaktadırlar ve düşük performans gösteriyor olabilirler.

Shin ve Reyes (1995), iş doyumunun, öğretmenlerin örgüte bağlılığını belirlediğini bularak; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okula bağlılıklarını geliştirme öncesinde iş doyumları üzerinde çalışmalarının gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Shann 1998, 67). Özdayı (1991, 231-232) ise, özel ve resmi liselerdeki iş doyumuna ilişkin genel algı düzeyinin resmi liselerdekine oranla daha üst düzeyde olduğunu bulmuştur. Öte yandan Anderman ve diğerleri (1991), başarı, kabul/benimsenme ve yakın ilişkiye önem veren okul költürünün öğretmenlerin iş doyumunu ve okula bağlılık üretken farklı bir çalışma ortamı yarattığını bulmuşlardır (Shann 1998, 67) (Balay 2000:148)

Wiener'in (1982) bağlılık eğilimi tipolojisi, bağlılık merkezli işe alma ve seçme stratejilerinde üç yol göstermektedir. Buna göre ilk başta, değerleri, örgütsel değerlerle açıkça uyumsuz olan kişiler, hiçbir koşul altında bağlılık geliştirmeyip,

yabancılaşacaklarından işe alınmamalı ve seçilmemelidirler İkincisi eğer örgüt seçme sonrasında önemli bir sosyalleşme programı uygulamayı planlamıyorsa, değerleri, örgütsel değerlerle açıkça uyumlu olanları işe almalı ve seçmelidir. Son olarak, değerleri, örgütsel değerlerle ilişkisiz olanlar, örgüt bir sosyalleşme programı uygulayacaksa işe alınmalı ve seçilmelidirler (Balay 2000:108)

Çalışanların buldukları okulda çalışma süreleri onların yönetim organizasyon kalitesini değerlendirme biçimini etkilememektedir.

Okulda çalışma süresi okula, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanma düzeyini etkilemezken çalışma grubuna adanma düzeyini 21 ve üstü yıl çalışıldığında etkilemektedir.21 yıldan daha fazla buldukları okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin çalışma gruplarına adanmışlık düzeyleri diğer guruplara göre daha yüksektir.Bu durum okullarında 21 yılın üstünde süre çalışan öğretmenlerin iş arkadaşlarından gördükleri saygı ve ilgiden kaynaklanıyor olabilir.

Konuyla ilgili olarak Parks (1992), Maine Üniversitesi İşbirliği Kursu (UMCE) örneğinde katılım, bağlılık ve örgütsel değişmeyi bir araştırmasında ele almıştır. Sonuçlara göre, UMCE'nin yapısal değişimini kabulde iş görenlerin karara katılım etkisinin önemli olmadığı; bununla birlikte katılımın, iş görenlerin örgütsel bağlılığını ılımlı düzeyde belirlediği görülmüştür. Daha deneyimli iş görenlerin UMCE'ye daha üst düzeyde bağlılık duyma eğiliminde olduğu, fakat UMCE'nin yapısal değişimini kabul etmede daha az eğilimli oldukları görülmüştür.(Balay 2000:158)Bu sonuç bizim araştırma sonuçlarımızla paraleldir. 21 yılın üstünde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyi yüksek olabilmektedir fakat aynı zamanda bu öğretmenler yapısal değişimi kabul etmede daha dirençli olabilmektedirler. Özellikle RESMİ okullarda TKY uygulama çalışmalarının istenen düzeyde gerçekleştirilememesi diğer nedenlerin yanında dile getirilen sonuç nedeniyle olabilir.

Meslekte çalışma süresi 21 ve üstü yıl olan öğretmenler yönetim-organizasyon kalitesini diğer öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

Tüm gruplar öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanırken 21 ve üstü yıl meslekte çalışanların okula, öğretim işlerine, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri daha yüksektir.

Genel olarak meslekte çalışma süresi arttıkça yönetim-organizasyon kalitesini değerlendirme biçimi olumlulaşmakta ve adanmışlık düzeyi artmaktadır. Bu durum geleneksel olarak yaşı büyük, tecrübesi fazla olanların daha fazla katılım ve işbirliğine izin verilmesi ve dikkate alınmasından kaynaklanıyor olabilir.

Handy (1985, 325), aşağıdaki koşulların sağlanması halinde katılımın örgütsel bağlılık uyandırdığını öne sürmüştür:

1. Katılma çağrısı samimi ve içtenlikle olmalıdır.

2. Sorun herkesin gözünde önemli görülmelidir. Aksi halde katılım anlamsızlaşır.
3. Anlaşma açık olmalı, grubun aldığı karar kabul edilmeli, sadece öneri bekleniyorsa bu belirtilmeli.
4. Etkili katılımın sağlanması için bireylerin bilgi ve yetenekleri izlenmeli ve dikkate alınmalıdır.
5. Son olarak yönetici katılımı istemelidir (Balay 2000:142)

Wallace (1995) karar almaya daha yüksek katılımın, yönetici ve öğretmenlerin daha yüksek düzeyde okula bağlılığı ile sonuçlanacağı söylemektedir. (Balay 2000:141) Tüm çalışanlar tecrübeli çalışanlar kadar katılım şansı bulabilirse genel olarak örgütsel adanmışlık düzeyinin artabileceğini söyleyebiliriz.

Yönetici ve öğretmenlerin değerlendirilmesine göre ÖZEL okulların yönetim-organizasyon kalitesi MLO ve RESMİ okullara göre daha yüksektir.MLO ve RESMİ okulların yönetim-organizasyon kalitesi arasında bir fark yoktur.

ÖZEL okul yönetici ve öğretmenleri okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine MLO ve RESMİ okul yönetici ve öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

MLO ve RESMİ okul yönetici ve öğretmenleri ile özel okul yönetici ve öğretmenlerinin çalışma gruplarına adanmışlık düzeylerinde bir farklılık yoktur. Ancak okula, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine MLO ve RESMİ okul yönetici ve öğretmenlerinin özel okul yönetici ve öğretmenlerinden daha düşük düzeyde adanmıştır. Bu durum MLO ve RESMİ okullarda yönetim ve organizasyon kalitesi yetersizliği nedeniyle olabilir.

Johnson (1990), konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili olduklarını; bu okullardaki daha yüksek bağlılığın öğretmenlerin yüksek katılımından kaynaklandığını saptamıştır. Yapılan başka bir araştırmada da öğretmenler, bütün kararlarda değil ancak, okulun politikasına yansıyan kararlarda dikkate alınmalarını istemişlerdir. Örneğin Bacharach ve Diğerleri'nin (1990) araştırması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılığının, okul politikası ve kaynak dağıtımından etkilendiğini; buna karşın, lise öğretmenlerinin bağlılığının sadece okul politikasından etkilendiğini göstermiştir. (Balay 2000:127)

Konuyla ilgili Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, bir meslek iş göreni olarak öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır.Sonuçlar, yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca yönetici liderliğin, örgütsel bağlılığın kestirilmesinde belli okul ve öğretmen faktörleriyle etkileşim içinde olduğu ve liderlik etkililiğinin durumsallık gösterdiği görüşü de araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Kuruluşu gereği Toplam Kalite Yönetimi uygulayan Müfredat Laboratuvar Okulları ile RESMİ okullar arasında TKY uygulama düzeyi ve çalışanların adanmışlık düzeyi arasında bir farklılık yoktur.MLO uygulamasında belirlenen kriterler uygulanmamaktadır.Çalışanlar araç-gereç eksikliği,torpilli atama ve kapasitenin üstünde öğrenci alınmasından şikayet etmektedirler.

Rosenblum (1988), Hansen ve Corcoran da (1989) New Jersey okullarındaki araştırmalarında, yüksek öğretmen bağlılığının, daha iyi olanaklara sahip okullarda daha fazla görüldüğünü görmüşlerdir. (Balay 2000:133)

ÖZEL, MLO ve RESMİ okulların Toplam Kalite Yönetimi uygulama düzeyi ile çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki vardır.Yönelim ve organizasyon kalitesi artıkça çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyleri artmaktadır.Bu güçlü ilişki tüm alt boyutlarda mevcuttur.

Toplam Kalite Yönetimi biçiminin Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji alt boyutlarındaki kalite düzeyi, yönetici ve öğretmenlerin okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine, çalışma grubuna adanma düzeyini güçlü bir biçimde etkilemektedir.

MLO ve RESMİ okullardaki yönetim-organizasyon kalitesi düşüklüğü, ilkokul düzeyinde (1-5) eğitim veriliyorken Temel Eğitim kanunuyla birlikte ilköğretim (Anasınıfı 1-8) düzeyinde eğitime geçilmesi öncesinde fiziki ortam, çalışanların eğitim düzeyi, yönetsel yeterlilikler vb. alanlarda gerekli alt yapının hazırlanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uygulanan müfredat ve öğrenci niteliklerine göre yetiştirilmemiş olması öğretmenleri ve öğretmenler arası(branş öğretmeni-sınıf öğretmeni) ilişkilen olumsuz etkilemiş olabilir.

Özel okullarda ise Toplam Kalite Yönetimi kriterleri rekabet gerektiren piyasa şartlarında yaşayabilmek için önemli ölçüde uygulanmaktadır. Bu durum yönetim-organizasyon kalitesini artırmakta ve çalışanların adanmışlık düzeyini yüksek düzeylere ulaştırmaktadır.

Ensarı'ye göre(2001)Özel okul yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin Otokontrol, Kalite, Misyon ve Vizyon kavramlarına resmî okul yönetici, öğretmen ve öğrencilerine göre daha fazla, Takdir edilme kavramına daha az önem verdikleri söylenebilir. Özel okulların resmî okullara göre kaliteye daha fazla önem vermeleri rekabet etmeleri gerektiğindedir. Ancak resmî okulların müşterilen hazır bulunduğundan diğer okullarla rekabet etmek zorunda değildirler. Ancak müşterileri, memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri takdirde eğitim kalitesi konusunda önlem alınabilmesi mümkün olabilecektir.(www.kalder.org/yayinlar/html/kalderforum/ sayi1/forum1makale.htm - 101k23/10/2001 saat:17:00)



Baurantas ve Papalexandris'in (1992) araştırması örgütsel bağlılığın, örgütsel kültür boşluğundan olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Böylece örgütsel kültür boşluğu, kamu örgütlerinde algılanan daha düşük düzeydeki örgütsel bağlılığa makul bir açıklama getirmektedir. Web ve Diğerleri'nin (1992, 538) araştırma bulguları da, etkili okul ortamı ve bu ortama ilişkin özelliklerle, örgütsel bağlılığın büyük ölçüde bağdaştığını; örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerden oluşan okulların aynı zamanda etkili okullar olduklarını ortaya koymuştur. (Balay 2000:144)

Özden (1997), yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını, Kırıkkale il merkezinde 1995- 1996 öğretim yılında yapmıştır. Araştırma, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerindeki (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın % 40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile % 20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin fakülte veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür. (Balay 2000:165)

Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini etkilediği ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin okula adanmalarını belirleyen etmenlerden birisinin okulun yönetsel uygulamaları olduğu anlaşılmaktadır. (Çelep 2000:164)

Yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğinde çok etkili olduğu belirtilmiştir. Özellikle objektif değerlendirme yapabilme ve güdüleme yollarını bilip uygulama yapabilme davranışlarının öğretmen verimliliğini çok etkilediği belirtilmiştir. (ATAKLI 1998:87)

Sınıf ve branş öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler etkenlerinde çok yüksek, iş ve niteliği ile yükselme yetiştirme ve geliştirme olanaklarında yüksek, çalışma koşullarında orta, ücretlerde düşük iş doyumunu sağlamaktadırlar. (GÜNBAZI 2001:359)

Bunun yanında Balcı (1993) geçmişten bugüne kadar yapılagelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünölebiyecek şu özelliklerini sıralamaktadır:

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları.
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirilmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması. (Balay 2000:35)

Ulrich (1988, 21- 25). örgütsel bağlılığı geliştirme çerçevesinde, kontrol,

strateji/vizyon, işin mücadele gerektirmesi, işbirliği ve takım çalışması, çalışma kültürü, ortak kazanımlar, iletişim, insanlara ilgi, teknoloji ve son olarak yetiştirme ve geliştirme araçlarından söz etmektedir. (Balay 2000:115)

.Firestone ve Rosenblum (1988), yönetsel uygunluk gösteren okulları. Öğretmenlerin en çok bağlılık duydukları okullar olduğunu saptamışlardır. (Balay 2000:133) Müdürler, rollerin açık, kuralların kararlılıkla uygulandığı ve hakkaniyetin sağlandığı açık ve uyumlu bir içsel çevrenin oluşturulmasına katkı yapabilirler.

Yönetici ve öğretmenlerin yazılı olarak belirttikleri özetlenmiş sorunlar da sonuçlarımızı ve önceki araştırmaları desteklemektedir:

Öğretmeni motive edecek yöntemler uygulanmamakta, öğretmene değer verilmemekte, çalışanla çalışmayan ayrılmamakta, yönetici yakınları ödüllendirilmektedir. Öğretmenlerin performansları değerlendirilmemekte, çalışanla çalışmayan aynı muameleye tabi tutulmaktadır. Öğretmenlerimiz öğrenmeye kapalıdır sadece emredilenleri yapmaya çalışmaktadır. Hizmet içi eğitim yetersizdir.Toplam Kalite Yönetimi uygulanabilmesi için öğretmen ek bir işe ihtiyaç duymamalıdır.

Anne –babaların yeterince eğitilmiş olmamasına bağlı olarak disiplinsiz öğrenci davranışları eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir.Üst yönetimin müdahalesiyle sınıflara standartların üzerinde öğrenci alınması da disiplinsizlik ve verimsizliğe neden olmaktadır.

MLO okullarında bile her türlü ihtiyaç için velilerden zorunlu bağış toplanmaktadır. Fiziki yetersizlik, araç-garaç yetersizliği, öğretmen yetersizliği nedeniyle bazı dersler boş geçmektedir.

Yöneticiler örgütleriyle ilgilenmekten çok üst makamların gönlünü kazanmaya dönük gayret içindedirler. Topikle yönetici atanmaktadır. Şeffaf yönetim uygulanmamaktadır, öğrenci, veli, öğretmen yönetime katılamamaktadır. Okullar demokratik olmayan tarzda yönetilmektedir. Fikir alış verişinde bulunulmamakta, öğretmenin sorunları ile ilgilenilmemekte, planlar üst yönetimlerce alt kademelerin fikri alınmadan yapılması nedeniyle gerçekçi olmadığı için uygulanmamaktadır.

Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği sağlanamamaktadır.

Yönetici eğitimi yetersizdir.Yönetici ve öğretmenler aynı idealler ve hedefler etrafında birleşmemiştir.

Sonuçlar da göstermektedir ki ülkemizde genel olarak eğitim yönetimi sorunu yaşanmaktadır. Sorunların yönetici ve öğretmenlerce biliniyor ve ifade edilebiliyor olması önemli bir aşamadır.Ülkemiz eğitim örgütleri yönetici ve öğretmenleri sorunları bilmekte ve çözüm için üst yönetimlerin liderliğini beklemektedir



## 6.2.Öneriler

1. Okulda yönetici- öğretmen ilişkilerinin emir komuta veya güç mücadelesi biçiminden kurtarılması gerekmektedir.Yönetici ve öğretmenler arasında çözüm ve işbirliğine dönük iletişim sağlanmalıdır. Veli-öğrenci beklentilerinin gerçekleştirilebilmesi için tüm örgüt çalışanlarının karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Alan özellikleri ve hizmet süreleri farklı yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimine ve okulun hizmet kalitesine yapabilecekleri katkılar vardır. Takım çalışması ortak sorumluluk, ortak ödüllendirme veya ortak cezalandırma içeren yönetim ,denetim uygulamaları ile özendirilmelidir.

2. Öğretmenlerin geçim sıkıntısı nedeniyle ek işlere yönelmesi örgütsel adanmışlık düzeyini düşürmekte ve eğitim-öğretim yetersizliğine neden olmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerimizin gelir düzeyleri ek işte çalışmaya ihtiyaç duymayacakları kadar yükseltilmelidir.

3. Meslekte çalışma süresi 21 yılın üstünde olan öğretmenler örneklem grubumuzun % 33.1 ini oluşturmaktadır. Bu durum örgütsel yenileşme-yapısal değişim çalışmalarının dirençle karşılaşması ihtimalini artırmaktadır.Millî Eğitimde atama ve işe almelerde ve yeniden yapılanma çalışmalarında bu durum dikkate alınmalıdır.

4. Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ilköğretim okullarında göreve bağlanılmamalıdır. Yönetici ve öğretmenler eğitim aldıkları alanlarda ve kazandıkları yeterliliklere uygun okullarda çalıştırılmalıdır. Bu verimli bir eğitim- öğretim, sağlıklı bir örgüt iklimi için gereklidir.

5. Kesintisiz temel eğitime geçilince yönetim kapasitesi, fiziki imkanlar ve zihinsel hazırbulunuşluk boyutlarında yeterli hazırlık yapılmamasından kaynaklanan sonuçlar giderilmelidir. Sınıflardaki öğrenci sayıları standartlar düzeyine çekilmeli. ders araç-gereçleri temin edilmeli, ikinci kademe derslerine ilköğretim düzeyinde iş özelliklerine göre eğitim almış yeterli sayıda öğretmen ataması yapılmalıdır. Özellikle öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü düzeyinde eğitim almış, ilkokul iş özelliklerine göre yetiştirilmiş okul yöneticilerinin eğitim yönetimi ve denetimi uzmanlarınca tasarlanacak ve uygulanacak ciddi bir eğitim öğretim programından geçirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde yeniden yapılanma çalışmaları netice vermeyebilir.

6. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının yayınlardan da anlaşıldığı gibi Toplam Kalite Yönetimi uygulanan müfredat laboratuvar okullarının diğer resmi okullarla arasında gerek TKY gerekse örgütsel adanmışlık açısından bir farklılık almaması araştırılması gereken bir konudur. Milyonlarca dolar kaynak aktarılan bir projenin başarısız kalma ihtimali vardır. MLO okullarında proje başarı düzeyini ve uygulama sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmalıdır.

7. Özel okulların MLO ve Resmi okullara göre TKY ve örgütsel adanmışlık puanlarının yüksek olması MLO ve resmi okulların yeniden yapılandırılmasında dikkate alınmalıdır. Özel teşebbüs tarafından hazinenin hiçbir katkısı olmadan hatta vergi yüküne rağmen gerçekleştirilen bu başarı, MLO ve RESMİ okullarda niçin gerçekleştirilememektedir? Özel okullardaki gelişim ve örgütsel yenileşmeyi sağlayan dinamikler tespit edilip aynı dinamikler MLO ve Resmi okullarda uygulanmalıdır.

8. Öğrencilerin gidecekleri okul ve eğitim-öğretim alacakları öğretmenler M.E.B. tarafından belirlenmemelidir. Veli ve öğrencilere ilköğretim düzeyinde de okul ve öğretmen seçme hakkı tanınmalıdır. Bu uygulamayla okul ve öğretmen performansı hizmet alanlar tarafından değerlendirilmiş ve memnuniyet sağlayan hizmetler kendiliğinden ödüllendirilmiş olacaktır. Ayrıca öğrenci ve veliler hizmet alma hakları konusunda kitle iletişim araçlarıyla ve okullarda düzenlenen programlarda bilgilendirilmelidir. Okul ve öğretmen seçme hakkı kazanmış veli ve öğrenci bu bilgileri en verimli şekilde kullanabilmelidir.

9. Yönetici ve öğretmenler Mesleki yenilenmeye teşvik edilmelidir. Tüm yönetici ve öğretmenler için en az beş yılda bir mesleki bilgilendirme programı uygulanmalı ve program sonunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır. Mesleki yeterliliği ve hizmet başansı yüksek olan yönetici ve öğretmen farklı hak ve ödüller kazanmalıdır.

10. Okulların performansları çalışan performanslarından daha öncelikli olmalıdır. Okulların performansları sayısallaştırılmış kriterlere göre değerlendirilmeli ve başarı kriterlerini gerçekleştiren okul ve çalışanlar ödüllendirilmelidir.

11. Okullardaki yönetici ve öğretmen atamaları seçilmiş yerel yöneticilere devredilmelidir. Böylece aldıkları hizmetten memnun olmayan veli ve öğrencilerin hakları hizmet alanlarca seçilmiş yerel yöneticiler tarafından korunabilecektir. Günümüzde eğitim-öğretime hazırlık, temizlik, güvenlik, bahçe düzenlemesi ve hatta her şeyiyle okul yapımına yerel yönetimler ciddi katkılar yapmaktadır. Vergi mevzuatında yapılabilecek küçük değişikliklerle yerel yönetimlerin eğitim yatırımlarında ve finansmanında kullanabilecekleri fonlar oluşturulabilir. Geçmişte Kesintisiz Eğitim Vergisi adıyla toplanan kaynakların merkezi yönetimlerce verimli ve ihtiyaca uygun olarak yatırıma dönüştürülebilmesi de yerel eğitim yatırım ve finansmanının yerel yönetimlerce planlanması ve uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

12. Okullarımızda Toplam Kalite Yönetimi gerekli alt yapı hazırlıkları tamamlanarak uygulanmalıdır. Araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulandığında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yükseltililebilecek ve okullarda beklenen verimlilik sağlanabilecektir.

## EKLER

### Ek 1:Enstitü İzin Dilekçesi



### M.Ü. EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

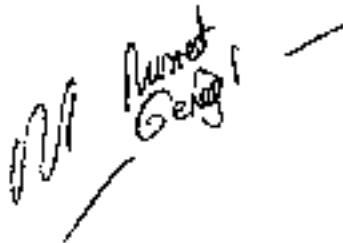
Enstitünüzün eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisiyim.Ders dönemini tamamlayarak tez hazırlamaktayım . Tez konum gereği "İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi(Istanbul örneği) resmi okullarda anket uygulaması yapman gerekmektedir. Çalışmamı yapmak üzere İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin almam gerekmektedir.


Gereğini arz ederim.

Ek:1-Uygulama yapılacak okullar listesi

2-İki sayfa anket metni

  
17.03.2004  
GEMİL RESKİN

  
Ahmet Genç

MARPAZ	ÜNİVERSİTESİ
17.3.2004	

**Ek 2: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı**



**Y.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ**

241100220010745  
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi  
Cemil Keskin



SAYI : B.30.02.Mar.F8.00.00/ 553  
KONU: İzin Yazısı hk.

İstanbul: {8} / 2004

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
İstanbul**

Enstitümüz Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Cemil Keskin şu an tez aşamasında olup, tez ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim

Prof. Dr. Ayla Oktay  
Müdür

**EK-1-ÖĞRENCİ DİLEKÇESİ  
2-ANKET**

**Tez Konusu: İkiöğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının  
Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi**

Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe-İst.  
(0216) 347 33 66



### Ek 3: İstanbul Valiliği Uygulama Oluru

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 755  
KONU : Anket (Cemil KESKİN)

19 Nisan 04

#### VALİLİK MAKAMINA

**İLGİ :** a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 gün ve B.O.D.APK.D.03.05.02/2430 sayılı emri.  
b) İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının 13.04.2004 tarih ve B.08.4.MEM.4.34.00.13.410/841 sayılı yazısı.  
c) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18.03.2004 tarih ve B.30.02.Mar.FB.00.00/883 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cemil KESKİN'in eklî listede belirtilen 20 ilköğretim okullarında "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla anket uygulaması yapmak isteği ile ilgili İLGİ(c) yazı ve ekleri Müfettişlerce incelenerek, uygulanmasında sakınca olmadığı İLGİ(b) yazıları ile bildirilmektedir.


Adı geçenlerin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ(a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde hazırladığı 2 sayfa anket uygulamasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

#### EKLER :

EK-1. İLGİ(c) yazı ve ekleri  
EK-2. İLGİ(b) Müfettiş raporu

  
08/04/2004  
Ali SOZEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

  
Ömer BALIBEY  
Millî Eğitim Müdürü



**NOT :** Verilecek nüsxelerin tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılmaması rica olunur.

**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A. Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

**Ek 4:İl Mİlî Eğitim Müdürlüğü Onayı**

**T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Mİlî Eğitim Müdürlüğü**

**SAYI : B.08.4.MEM.1.34.00.18.580/ 762**  
**KONU : Anket (Cemil KESKİN)**

19..Nisan 04

**MARMARA ÜNİVERSİTESİNE  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**İLGİ : 19.04.2004 ve B.08.4.MEM.1.34.00.18.580/755 sayılı Valilik Oluru.**

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cemil KESKİN'in ekli listede belirtilen 20 ilköğretim okullarında "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla anket uygulaması yapmak isteği İLGİ Valilik oluru ile uygun görülmüştür.

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



**Tamer HORASAN**  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

**EKLER**

- Ek-1. İLGİ Olur**
- Ek-2. 2 sayfa uygulama**
- Ek-3. 2 sayfa liste**



**NOT : Verilecek cevapta tarih, kağıt numarası, dosya numarası yazılmamı rica olunur.**  
**Adres : İstanbul Mİlî Eğitim Müdürlüğü A. Blok Ankara cad. No:2 Çarşamba 520 13 82**



## Ek 5: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

### EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

#### ANKET YÖNERGENİ

Bu anket soruları yönetici olarak iş yaptığınız kurumda uygulanacaktır. Anketin amacı kurumun kalitesini ölçmektir. Her soru için doğru ve yanlış olmak üzere iki seçenek vardır. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyunuz ve doğru yanıtı işaretleyiniz. Sorulara yanıt verirken cevap verdiğinizde yanlış bir bilgiyi kullanmamanız önemlidir.

Çok teşekkür ederiz. Soruların cevaplandırılmasına yardımcı olmanız için teşekkür ederiz.

YANIT	YANIT
<input type="radio"/> DOĞRU	<input type="radio"/> YANLIŞ
<input type="radio"/> YANLIŞ	<input type="radio"/> DOĞRU

YANIT	YANIT
<input type="radio"/> YANLIŞ	<input type="radio"/> DOĞRU
<input type="radio"/> DOĞRU	<input type="radio"/> YANLIŞ

YANLIŞ

#### 1. Soru

1. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

2. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

#### 2. Soru

2. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

3. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

#### 3. Soru

3. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

4. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

Yanıtınızın doğru ya da yanlış olduğunu belirtiniz.

1. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

2. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

3. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

4. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

5. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

6. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

7. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

8. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

9. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

10. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

11. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

12. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

13. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

14. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

15. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

16. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

17. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

18. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

19. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

20. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

21. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

22. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

23. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

24. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

25. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

26. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

27. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

28. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

29. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Doğru)

30. Eğitim kurumlarında kalite kavramı, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Yanlış)

Yanıtınızın doğru ya da yanlış olduğunu belirtiniz.

## EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ

### ANKET YÖNERGESİ

Bu anket sorularınızın amacı, eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemektir.

Lütfen her soruyu cevaplandırırken dikkatli olun.

Sorulara yanıt verirken cevap verdiğinizde istenilen şekilde işaretleyiniz.

Çoklu cevap verdiğinizde sorularınız doğru kabul edilmez ve değerlendirilmez.

CEVAP	1	2	3	4	5
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖLÇÜMLER	1	2	3	4	5
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖLÇÜMLER	1	2	3	4	5
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evet

### ÖLÇÜMLER

1. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
2. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
3. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
4. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
5. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.

1  
2  
3  
4  
5

1. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
2. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
3. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
4. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
5. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
6. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
7. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
8. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
9. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
10. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
11. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
12. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
13. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
14. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
15. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
16. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
17. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
18. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
19. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
20. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
21. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
22. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
23. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
24. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
25. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
26. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
27. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
28. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
29. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
30. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
31. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
32. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
33. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
34. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
35. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
36. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
37. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
38. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
39. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
40. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
41. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
42. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
43. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
44. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
45. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
46. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
47. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
48. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
49. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
50. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
51. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
52. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
53. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
54. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
55. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
56. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
57. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
58. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
59. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.
60. Öğretmenler, örgütsel adanmışlık kavramını tanımlayabilir.

Diğer bilgileriniz:

## KAYNAKLAR

1. ADAMS, Don. "Eğitimde Kalitenin Tanımlanması". Çev: Necati Cemaloğlu. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Bahar 1998
2. AKIN, Bahadır. "Küçük Ölçekli İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönelim" **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayınları , Sayı 1, 1996
3. AKSU, Mualla Bilgin. "Toplam Kalite Yönetimi". **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:2, Bahar 1995
4. ATAKLI, Aytanur. **İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**, M.E.B.1996
5. ALIÇ, Mehmet. "İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi" **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Ankara, Yıl:3, Sayı:2, Bahar, 1997, s.16.
6. BALCI, Ali. "İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi" **H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:8, Ankara 1992, s.159-161.
7. BALCI, Ali. "21. Yüzyılda Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi Ve Yönetimi" , **Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Özel Okullar Derneği Yayını. Antalya 2004 s:103
8. BALAY, Reşik. **Yönetici Ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000
9. BAYRAK ,Coşkun. AĞAOĞLU Esmahan. "İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri", **Eğitim Yönetimi** Sayı:13, Pegem Yayınları 1998
10. BOLAT, Tamer. **Toplam Kalite Yönetimi**, Beta Yayıncılık, İstanbul 2000
11. BARBAROS, İbrahim . "Millî Eğitim sisteminde Yönetimi Geliştirmek" **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:2 Bahar 1985
12. BAŞAR, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**, Şafak MatbaacılıkLtd., Ankara, 1994, s.27.
13. BAŞARAN, İbrahim Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri** Kadioğlu Matbaası,Ankara, 1992, s.160-161.
14. BRAHAM, Barbara J. **Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak**. Çeviren: Ali Tekcan.: Rota Yayıncılık İstanbul 1996
15. Baysal, C.A, Paksoy, M. "Mesleğe Ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli", **İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, c:28,s:1/Nisan 99, 7-15.1999
16. BİNİCİ, Volkan.**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Kalite Çemberleri Uygulaması**, M.Ü. F.B.E. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1999
17. CAFOĞLU, Zuhâl. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul, 1998.
18. CELEP, Cevat. **Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler**.Anı Yayıncılık,Eylül 2000

19. GEYLAN, M. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Müşteri Memnuniyeti**, Eğitim Yönetimi, Pegem Ankara 1997
20. CONTI, Tito. **Kurumsal Özdeğerlendirme**, Kalder Yayınları No:20,1.basım, İstanbul 1998
21. ÇETİN, Canan. **Endüstri İşletmelerinde Kalite Kontrol Çemberleri**, ISO Araştırma Dairesi, İstanbul 1987
22. ÇETİN, Canan. **Toplam Kalite Yönetimi Ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Beta Yayınları, İstanbul 1998
23. ÇETİNKAYA, A. Nur. BAL, Hatice. ERBİL, Hayrullah. ARMAĞAN, Cemal. TINKILIÇ, Cemal. GÜNAY, Didem. **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli**, MEB Ankara 1999
24. DEMİNG, Edwards. "Krizden Çıkış", Çev:Cem AKTAŞ, Arçelik AŞ İstanbul 1996
25. DEMİRKAN, Mahmut. **Toplam Kalite Yönetimi Ve Türk Endüstri İlişkileri Sistemine Etkileri**, Değişim Yayınları, Sakarya 1997
26. ENSARI, Hoşcan. **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. Sistem Yayıncılık, Birinci Basım, İstanbul, 1999
27. ERDOĞAN, İrfan. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem, İstanbul 2000.
28. ELMA, Cevat ve DEMİR, Kamife (Editörler). **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar,Uygulamalar ve Sorunlar**, Anı Yayıncılık. Ankara 2000
29. FİNDİKÇİ, İhami. "Öğreten Okuldan Öğrenen Okula". **Yeni Türkiye**. Sayı: 7 , Eğitim Özel Sayısı Ocak-Şubat 1996
30. GÜNBAŖI, İhan. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi** Aralık 2001
31. GENÇYILMAZ, Güneş – ZALM, Selim. "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", **İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, C/8, S:2/Kasım 1998, s. 9-35
32. İMAI, Masaaki. **Kaizen** , Kalder Yayınları,İstanbul,1997
33. KAVRAKOĞLU, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder Yayınları, 1998
34. KÖKSAL (Özrişikoğlu), Hayal. **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayıncılık, Haziran, 1998
35. KÖKSAL, Gülser.Problem Çözme Teknikleri,[www.ogretmenleritesi.com.tr](http://www.ogretmenleritesi.com.tr) , 5/9/2003
36. MERİH, Ümit. Toplam Kalite Yönetimi, [www.eylem.com](http://www.eylem.com) ,saat:19:00 ,30/10/2001
37. MERIWETHER, Crystal.DUYAR, İbrahim.Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ankara,1997
38. NARTGÜN,Şenay Sezgin. "Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme", Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2001.

39. ONAY, İrfan KOROĞLU A. Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri İçin Üstün Değer Yönelimi, Verimlilik Dergisi(Özel Sayı), 1996:1009-118
40. ÖZDEMİR, Servet. Eğitimde Örgütsel Yenileşme, PEGEM, Ankara, 1996
41. ÖZDEMİR, Servet. "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi" TKY Özel Sayısı Verimlilik Dergisi, MPM Yayını , 1996
42. ÖZDEN, Yüksel. "Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler" Ankara:1999.
43. ÖZEVREN, Miha Toplam Kalite Yönetimi. Alfa Basım, İkinci Baskı, İstanbul, 2000
44. ÖZGÜNER, Şavki. Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. "Verimlilik Dergisi", Milli Prodüktivite Yayınları, Sayı 1 , 1998
45. ÖZKAN, Coşkun. Kobil'lerde Kalite Geliştirme Süreci Ve Uygulama Örnekleri, İTO, İstanbul 1999
46. PEKER, Ömer. "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon", Amme İdarasi Dergisi, Sayı:4, Ankara, 1996
47. PEKER, Ömer. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği, "Amme İdarasi Dergisi", Sayı 27, Haziran 1994
48. PEKER, Ömer. Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO9000 Standartları. "Verimlilik Dergisi", Özel Sayı 1993
49. SARIKAYA, Mural. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve İstanbul İli Millî Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açısı, M.Ü.F.B.E Yüksek Lisans Tezi. İstanbul 2001.
50. SENGE, Peter M. Beşinci Disiplin. Çevirenler: Ayşegül İdeniz, Ahmet Doğukan.: Yapı Kredi Yayınları. İstanbul 2002
51. SOYLU, Kaan. "Toplam Kalite Yönetimi Sözlüğü" , Beyaz Yayınları, İstanbul 1998
52. ŞİMŞEK, Muhittin. Kalite Yönetimi, M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayını No:11 İstanbul 1998
53. TÜRKMEN, İsmail. Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engellleyen Faktörler. "Verimlilik Dergisi", Özel Sayı, 1995
54. UÇAR , Ali. "İstanbul İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001
55. ÜNAL, Semra. Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütleri Yöneticilerinin Sorumlulukları. "Eğitim Yönetimi Dergisi", sayı 22, Bahar 2000
56. YAZICI, Selim. Öğrenen Organizasyonlar.: Alfa Basım Yayın İstanbul2001
57. YALÇINKAYA, Mustafa. "Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanına Uygulanması" Çağdaş Eğitim Dergisi Yıl,21 Sayı 224 ,Eylül 1996



58. YILDIRIM, Ramazan. Öğrenmeyi Öğrenmek. Dördüncü Basım.Sistem Yayıncılık, İstanbul 1999
59. YIĞIT, Biral . Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları , Milli Eğitim Dergisi, Sayı:156 Bahar 2003
60. BARUTCUGİL, İsmet. <http://www.rcbadoor.com/insankaynaklari.htm>
61. ÇALIK, Temel. Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları, [www.menaa.kg/pdf/abddpdf8/Calik.pdf](http://www.menaa.kg/pdf/abddpdf8/Calik.pdf) 9/11/2004 Saat 12:30
62. TEMEL, Ali. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> saat10:45.21/10/2001
63. Toplam Kalite Yönetimi Rehberi , [www.mlokurs.virtuelave.net](http://www.mlokurs.virtuelave.net) 8/10/2001,Saat:22:30
64. TÜRKOĞLU, Faruk. Adanmışlık Duygusu, Dünya Gazetesi, 12/5/2003
65. Türköz, Y (Bir Özel Hastane Çalışanlarının Kalite Çalışmalarına Katılımı İle İşe Ve Kuruma Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, <http://www.geocities.com/education2000/mekale1.htm>
66. ULUKANOĞLU . Toplam Kalite Yönetimi ve Kaizen Felsefesi , [www.isguce.org](http://www.isguce.org),17/11/2001
67. YAMAK,Oygur.Kalite Odaklı Yönetim,Panel Matbaacılık,İstanbul,1998  
[www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com)
68. [www.kadioglu.bizland.com/ky.htm](http://www.kadioglu.bizland.com/ky.htm) - 101k, Örgüt Olarak Okul Yönetimi Ve Etkili Okul saat:10:40,27/10/2001
69. [skgk.beykent.edu.tr](http://skgk.beykent.edu.tr), Kalitenin Tanımı 02/11/2001,saat:22;00
70. MLO FELSEFESİ [www.ogretmenlersitesi.com](http://www.ogretmenlersitesi.com) saat:10:05.02/11/2001
71. Öğrenen Bir TKY Organizasyonu Yaratmak [www.kalder.org/](http://www.kalder.org/) yayinlar/html/kalderforum/seyl1/forum1makale.htm - 101k23/10/2001 saat:17:00
72. Toplam Kalite Yönetimi [ahpi.8m.com/kalite.htm](http://ahpi.8m.com/kalite.htm)-47k Saat:17:00 , 12/11/2001 ([www.tusled.org](http://www.tusled.org))
73. (YÖDGED, 1998, s:8). <http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/indexproje.htm> 12:05
74. <http://sarged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> 3/11/2004