



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE

TOPLAM KALİTEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Aynur ULUTAŞ ÖZŞEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2014



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE TOPLAM
KALİTEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Ad-Soyad: Aynur ULUTAŞ ÖZŞEN

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Üye: Prof. Dr. Suat Anar

Üye: Doç. Dr. Engin Karadağ

Onay Tarihi: 06/12/2014



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE

TOPLAM KALİTEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Aynur ULUTAŞ ÖZŞEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL, 2014

ÖNSÖZ

Lider kelime olarak birçok şekilde tanımlanmıştır. Bunlardan bir tanesi de ‘Lider mensup olduğu halkın toplumuna yarar sağlayan değişimi yönetmek için, sorumluluğu; sezgi, zeka ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla taşıyan kişidir.’ Bu tanımdan yola çıkarsak öğretmenin doğal bir lider olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerimiz toplumu yöneten ve yönlendiren kişilerdir.

Günümüzde daha iyi bir eğitim verebilmek için pek çok çalışmalar yapılmıştır, bunlardan biri de Toplam Kalite Yönetimidir. Kalite denildiğinde; eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması ve bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesidir. Öncelikle Toplam Kalite Yönetimini idarecilerin ve öğretmenlerimizin benimsemeleri ve bu uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir.

Araştırmamın gerçekleşmesini sağlayan ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR’a, motivasyon ve desteğinden dolayı değerli dostum, kardeşim Derya BAYDAR POSLUOĞLU’na, araştırmama yardımcı olan değerli hocam Doç. Dr. Engin KARADAĞ’a, Emircan Ünlü’ye, Musa İNANOĞLU’na, Gülnur Şahin’e ve adını yazamadığım tüm hocalarıma, Manevi desteğini esirgemeyen ve daima yanımda olan Anne ve Babama, sevgili Eşim Faik ÖZŞEN’e, 27 yıl boyunca hayatımın içinde olan ve beni hiç yalnız bırakmayan, hep destekleyen değerli dostum Filiz GÜZEL’e ve genç yaşta kaybettiğim ancak varlığını hala yanımda hissettiğim değerli dostum Sultan GÜZEL’e çok teşekkür ederim.

Aralık 2014 - İSTANBUL

Aynur ULUTAŞ ÖZŞEN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE TOPLAM KALİTEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin liderlik algıları ile toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma, ilişkiel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası sınırlarındaki öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemek üzere araştırmanın evrenini oluşturan okullardan random yolla belirlenen 341 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veriler, Liderlik Ölçeği ve Toplam Kalite Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, ANOVA, korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Liderlik toplam puanı ile TKY liderlik ve çalışanlar, hizmet alanlar ve süreçler, politika ve strateji alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, Toplam Kalite Yönetimi

ABSTRACT

TEACHERS LEADERSHIP STYLES WITH THE EXAMINATION OF TOTAL QUALITY-RELATED ATTITUDES

The purpose of this study, teachers' leadership perceptions and opinions regarding the relationship between total quality management reveal. The study was designed with the relational model. Research of the universe, in the academic year 2012-2013 in the border district of Istanbul province is composed of teachers. Research to determine the sample constitutes the universe of research at random from schools designated as 341 teachers participated in the study. Research data, the Leadership Scale and Total Quality Scale were collected. In the data analysis, t-test, ANOVA, correlation analysis was used. Leadership research findings, with a total score of TQM leadership and employees, service areas and processes, policies and strategies, positive significant relationship between the dimensions are calculated.

Key words: Leadership, Total Quality Management

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | v |
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ | viii |
| SİMGELER LİSTESİ | xiii |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 2 |
| 1.4. Sayıtlılar..... | 2 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 2 |
| 1.6. Tanımlar..... | 3 |
| BÖLÜM II | 4 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 4 |
| 2.1. Liderlik..... | 4 |
| 2.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı | 5 |
| 2.1.1.1. Liderlik Teorileri | 6 |
| 2.1.1.1.1. Özellikler Kuramı..... | 7 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.1.1.2. Davranışsal Kuram | 7 |
| 2.1.1.1.3. Durumsal Kuram | 8 |
| 2.1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik | 10 |
| 2.1.4. Öğretmen Liderliği Kavramı | 12 |
| 2.1.5. Toplam Kalite Yönetimi | 14 |
| 2.1.5.1. Eğitimde Toplam Kalite | 18 |
| YÖNTEM | 27 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 27 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 27 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 27 |
| 3.4. Verilerin Çözümlemesi | 29 |
| BÖLÜM IV | 31 |
| BULGULAR | 31 |
| BÖLÜM V | 64 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 64 |
| 5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 64 |
| KAYNAKÇA | 70 |
| EKLER | 75 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 2.1. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler..... | 21 |
| Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 31 |
| Tablo 4.2.Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 32 |
| Tablo 4.3. Branş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 32 |
| Tablo 4.4.Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 33 |
| Tablo 4.5.Hizmet Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri | 34 |
| Tablo 4.6.Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Alınması ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri | 34 |
| Tablo 4.7.Toplam Kalite Konulu Hizmet İçi Eğitim Alınması ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri | 35 |
| Tablo 4.8.Lider Grup Özellikleri ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 35 |
| Tablo 4.9.Öğretmenlerin Liderlik Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değeri | 36 |
| Tablo 4.10.TKY Ölçeğinin Alt boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri | 36 |
| Tablo 4.11.Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 37 |
| Tablo 4.12.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 37 |
| Tablo 4.13.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 38 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.14.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 39 |
| Tablo 4.15.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları . | 40 |
| Tablo 4.16.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve çalışanlar Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 41 |
| Tablo 4.17.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 42 |
| Tablo 4.18.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 43 |
| Tablo 4.19.Liderlik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 44 |
| Tablo 4.20.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 45 |
| Tablo 4.21.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 46 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.22.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4.23.Liderlik Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 48 |
| Tablo 4.24.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 48 |
| Tablo 4.25.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 49 |
| Tablo 4.26.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 4.27.Liderlik Ölçeği Puanlarının Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 4.28.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 4.29.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 52 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.30.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo 4.31.Liderlik Ölçeği Puanlarının TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 4.32.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 4.33.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 4.34.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 4.35.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 56 |
| Tablo 4.36.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 56 |
| Tablo 4.37.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 57 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.38.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 58 |
| Tablo 4.39.Liderlik Ölçeği Puanlarının Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 58 |
| Tablo 4.40.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 59 |
| Tablo 4.41.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 4.42.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 61 |
| Tablo 4.43.Liderlik Ölçeği Puanları İle Toplam Kalite Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki | 62 |

SİMGELER LİSTESİ

| | |
|----------------|--|
| f | Frekans |
| % <i>geç</i> | Geçerli puanların yüzdesi |
| % <i>yığ</i> | Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi |
| \bar{x} | Aritmetik ortalama değeri |
| ss | Standart sapma değeri |
| $Sh_{\bar{x}}$ | Aritmetik ortalamanın standart hata değeri |
| N | Dağılıma ait veri sayısı |
| p | Anlamlılık katsayısı |

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleri ile toplam kaliteye ilişkin tutumlarının incelenmesi araştırılması gereken bir problemdir. Kalite çok eski çağlardan beridir insanların birçok alanlarda, etkinliklerinde ve yaptıkları faaliyetlerde üzerinde çokça durduğu bir kavramdır. İnsanlar birçok alanda hep kalite arayışı içinde olmuşlardır.

“Ülkemizin bilgiye egemen olması, tarım toplumunu bilgi toplumuna dönüştürmesi ile mümkündür. Bu da okuma-yazma ve okullaşma oranlarının yüzde yüzlere ulaştırılması, yeni eğitsel hedeflerin ortaya konulması, sınıflardaki öğrenci sayılarının 100'lü rakamlardan 20-30'lu rakamlara çekilmesi, binaların tesis ve donanımlarının eksiksiz hale getirilmesi, bilgisayar ve kütüphane kullanımının yaygınlaştırılması, bilimsel materyallerin günün koşullarına göre yeniden hazırlanması ile mümkündür. Bu sorunları aşıp bilgi toplumuna ulaşmada maddi olanaklar önemli bir rol oynamaktadır. Ancak maddi olanakları kullanan yönetici ve öğretmenlerin anlayışlarının daha belirleyici bir rol oynadığı düşünölmektedir” (Ünal 1997, s. 5).

“Eğitimin müşterileri oldukça dağınık ve tanımlanması gereken bir gruptur. Geleneksel yaklaşımda öğretmenler her şeyi bildikleri gibi düzenlerler. Öğretmen olmayan çalışanlar hiçbir şeye karışamazlar. Yeni yaklaşımda ise herkes tedarikçi ve müşteridir. Tedarikçi ve müşterilerin eşit sorumlulukları vardır” (Ensari, 1999).

“Günümüzde bilginin sayısal hale geldiği, bilgisayarların, yaşamın bir parçası olduğu bir ortamda, yönetici ve öğretmenlerin bilgiyi yönetme becerileri hedeflere ulaşmayı

kolaylaştıracaktır” (Oğuz,1997, s. 9; Bozkurt, 1997). TKY'nin müşteri doyum ilkesi uyarınca, nelerin öğretilceği Talim Terbiye Kurulu ve öğretmenlerce değil, o eğitimin sonuçlarını kullanacak sektörlerce ve eğitimin hedef kitlesince belirlenmesi günümüzde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin liderlik algıları ile toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yukarıda belirtilen ana amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin liderlik algıları, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdemi, yöneticilik pozisyonu ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin toplam kalite yönetimi algıları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdemi, yöneticilik pozisyonu ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin liderlik algıları ile toplam kalite yönetimi algıları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini samimi olarak koyduğu, üzerinde çalışılan grubun, evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile toplam kaliteye ilişkin tutumlarının incelenmesi konulu araştırma; 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 209'u kadın, 132'si erkek öğretmen olmak üzere toplam 341 öğretmenle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1998).

Toplam Kalite Yönetimi: TKY, bir işletmenin rekabet gücünü, verimlilik ve esnekliğini her kademede çalışan personeli ve her faaliyeti dikkate alarak planlayan ve organize eden, etkili olabilmesi için örgütteki tüm personelin katılımının sağlandığı bir yaklaşımdır (İge, 1997, s. 6; Peker, 1994, s. 65).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın teorik temellerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen temel bilgi ve kavramlar incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik

Günümüzde sosyal hayatın bir parçası olarak insanlar grup halinde yaşamak zorundadır. Grup oluşturmadan, insanların birey olarak tek başına yaşayıp, bütün istek ve ihtiyaçlarını karşılamaları mümkün değildir. İnsan sosyal bir varlık olarak, şahsi ihtiyaçlarını gidermek için bir araç olarak grup içerisinde yer almaktadır. Bireyler bir araya gelerek grubu ve toplumu oluştururlar. Her grubun ortak bir amacı vardır. Araç-amaç döngüsü içerisinde insanlar grup olarak yaşayıp ve bunun doğal bir sonucu olarak grup içinde düzenli olarak yaşamaları için grubu yönetecek, ortak hedefe götürecek kişiye de ihtiyaç duyarlar. Grubu ortak hedefe götürecek kişi veya kişilere lider denilmektedir. Liderler öncelikle kendilerini geliştirip kapasitelerini arttırmalı, daha sonra kurumda etkili olmaya çalışmalıdırlar (Covey, 1992, *Akt.* Güner 2002). Bazı gruplar için tek bir lider yeterli olabileceği gibi bazen birden fazla lidere veya liderler etrafında birleşerek ulaşmaya çalışırlar. Bu paralellikte grubu oluşturan bireyler de birer araç olarak kendi hedeflerini grup ile birlikte hareket ederek gerçekleştirebilirler.

Liderlik, isteklilik, inanç bağlılık, gönüllülük gibi durumları içeren bir süreçtir. Bu süreçte pek çok gücün bütünleşmesi ve bu bütünleşmeden doğan zorunlulukları istekliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllülüğe dönüştüren bir etki söz konusudur (Erçetin, 2000). ‘Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu

durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edebilen bir kavramdır (Şişman, 2004).

2.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı

“Lider; sözlük anlamı, ‘Yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef’ olarak, liderlik de ‘liderin görevi’ olarak tanımlanmaktadır” (Türk Dil Kurumu, 1998, s. 1464). Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görüldüğü gibi liderlik kavramına da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğaldır. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2012, s. 1).

“Grubun amacını belirleyip, grup içi iletişimi sağlayan, yaratıcı, örgütleyici ve düzenleyici tedbirleri alan kişiye lider, grubu bu yönde harekete geçirip belirlenen hedefler doğrultusunda hareket ettirebilme yeteneğine de liderlik denilmektedir” (Güney, 1999, s. 33). Ayrıca liderlik, ortak amaçlar etrafında toplanmış kişiler ile onların davranışlarına yön veren birey arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır.

“Liderlik, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında söz konusu olabilir. Örneğin, politika, askerlik, eğitim, işletmeler, sanat dünyası medya, sosyal hareketler, fikir akımları, dini akımlar gibi Milletlerin olduğu kadar örgütlerin yönetiminde ve başarısında da söz

edilmektedir. Dolayısıyla başarılı olmuş ülke, işletme ve okulların, bu başarılarını yöneticilerinden daha çok liderlerinde borçlu eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar arasında genel bir uzlaşma vardır” (Duke, 1987).

Lider, ‘Başkalarına iş yaptırma gücü olan kişidir’ (İbicioğlu, 1998, s. 3). “Lider, ‘grubun kendisine başkanlık etmesi için seçtiği kişi’ olup, ‘grubun bir üyesi olarak, diğer grup üyeleri üzerinde olumlu etkide bulunan kişi’ olarak da nitelendirilmektedir” (Manske, 1994, s. 1). “Ayrıca lider, mensup olduğu grubun gayesini tayin eden ve bu gayesinin tahakkukunu temin hususunda gruba en etkin şekilde yön verebilen kimsedir” (Miller, 1966, s. 115). Başka bir ifadeyle lider; yönetme erkini onu izleyenlerden alan, bilgili, iyi iletişim kuran, yeterli güdülenme ve katılım sağlayan kişidir (Başaran, 1992, s. 53).

Liderin en önemli görevi, organizasyonu sürekli olarak çalıştığı ortama intibak ettirmek, her an ve her türlü değişikliğe karşı uyum içinde ve verimli çalışmayı sağlamaktır. Bu tür stratejik liderlik; ileri görüşlü ve işini bilerek yapan, yönetici liderler ile mümkündür (Karlöf, 1992, s. 104).

Liderlik; ‘herhangi bir gaye ve hedefe ulaşmak için, insanlar bulmak ve onları ortak amaca doğru tek bir kuvvet halinde birleştirerek sevk etme kabiliyeti ve tekniğidir.’ (Koçel, 1984, s. 257). Liderlik, kişilikten ayrı bir özellik olmayıp onun uzantısıdır. Etkili lider; hem kendi, hem de astlarının ihtiyaçlarını karşılıklı olarak gidermeyi başarabilen, farklı becerileri ne zaman ve nerede kullanması gerektiğini bilen duyarlı ve bu esnekliğe sahip kişidir (İbicioğlu, 1998, s. 3).

2.1.1.1. Liderlik Teorileri

Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kurumsal

temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Bevoise, 1984, s. 20). Bu teoriler, yaygın bir şekilde (i) özellikler kuramı (ii) davranışsal kuram ve (iii) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Şişman, 2012, s. 5).

2.1.1.1.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı başlığı altında toplanan bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın hareket noktası, ‘lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur’ şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler fiziksel özellikler (boy, ağırlık yaşı, sağlık durumu, çehre gibi) ve kişisel özellikler (zekâ, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven gibi) olarak gruplandırılabilir. Sonuçta, liderlerle ilgili ortak özellikler belirlenememiştir (Şişman, 2012, s. 5).

2.1.1.1.2. Davranışsal Kuram

Bu teorinin ana fikri, lideri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Amaç liderin ne ve nasıl yaptığının incelenmesidir (İlgar, 1996, s. 54).

Özellikler kuramının liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması neticesinde, araştırmacılar; dikkatlerini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Araştırmacılar liderlerin sahip olduğu özellikler yerine, liderlerin grup içinde nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde

çeşitli uygulamalı araştırma ve kuramsal çalışmaların katkısı olmuştur. Bunların başlıcaları ‘Ohio State Üniversitesi’, ‘Michigan Üniversitesi’, Iowa Üniversitesi’ çalışmaları ile Blake ve Mouton’un ‘Yönetim Gözeneği Modeli’ Mc. Gregor’un ‘x, y Kuramı’ ve Likert’in ‘Sistem 4’ modelidir (Koçel, 1989, s. 263).

Davranışsal kuram başlığı altında toplanan liderlik yaklaşımlarında ise liderle ilgili ortak bir takım genel özelliklerin söz konusu olmayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları inceleme konusu yapılmıştır. Başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek lider davranışları profili başlıca araştırmalar ise, Ohio üniversitesi araştırmaları, Michigan üniversitesi Araştırmaları, Yönetim gözeneği Kuramı (Robert Blake ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır (Şişman, 2012, s. 5).

2.1.1.1.3. Durumsal Kuram

Durumsal liderlik teorilerinin oluşmasına katkıları olan araştırmacılar, liderliği değişmez bir davranışlar dizisi olarak almak yerine, çeşitli durumlarda farklılaşabilen davranışlar olarak ele almışlardır (Tevruz ve diğ., 1999, s. 199).

Durumsallık kuramları çağdaş liderlik kuramları arasında yer almaktadır. Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişisel özellikleri ile lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır (Çelik, 2003, s. 18).

Durumsal kuram ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise ‘her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir’ anlayışına dayanmaktadır. Kuruma göre farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Bu başlık altında

toplanan bazı yaklaşımlar ise, Yol amaç kuramı (House ve Evans) Fiedler'in Durumsal liderlik kuramı, Vroom ve Yetto'un Normatif kuramı, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlardır. Liderlikle ilgili lider özelliklerine dayalı, eylem merkezli, olumsal, durumsal, bağlamsal, stratejik liderlik gibi adlar altında da bazı kurumlar geliştirilmiştir (Şişman, 2012, s. 6).

Özetle, yönetim biliminin öncülerinden başlayarak geçmişte örgütlerde liderlikle ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bilimsel yönetim kuramında liderlik imajları, daha çok onların birer "teknik uzman" olmalarıyla ilgilidir. İnsan ilişkileri yaklaşımı ise yaşamın ve işyerinin kalitesi, yönetici ve çalışanlar arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu akım liderlerin performansını ve çalışanları doyumuna yargılamada da yeni anlayışların gelişmesine katkı sağlanmıştır (Duke, 1987, s. 16). Dolayısıyla yönetim biliminde insan ilişkileri akımı ile birlikte liderlik imajları da değişmiş, liderlerin çalışan insanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını anlamaları ve bunları karşılamaya dönük eylemler içinde olmaları beklenmiştir. Yönetim biliminde durumsal yaklaşımlarla birlikte liderlikle ilgili durumsal, olumsal, koşul-bağımlılık kuramları olarak ifade edilen kurumlar ağırlık kazanmıştır. Bunlar, genel olarak liderin içinde bulunduğu bağlamı öne çıkaran yaklaşımlardır. Liderlikle ilgili olarak izleyen yıllarda geliştirilen kuramlar ise daha çok liderin içinde yer aldığı çevrenin özellerine önem vermiştir. Liderlikle ilgili geliştirilen kuram ve yaklaşımlar incelendiğinde, örgütler açısından liderlik davranışlarıyla ilgili temelde iki kategoriden söz edilebilir. Bunlardan biri, insanlar arası ilişkilerle ilgili davranışlar, diğeri ise örgütsel görevlerin ve örgütsel üretimin başarılmasıyla ilgili davranışlardır. Bir başka ifadeyle söz konusu davranışlar, ilişki merkezli ve görev merkezi davranışlar olarak iki başlıkta toplanmaktadır. Farklı liderlik biçimleri, Bu boyutlar üzerinde de farklı biçimlerde yoğunlaşabilir. Eğer bir okul müdürü, genel olarak okulda görevlerin

yerine getirilmesi ve okul amaçlarının başarılmasıyla ilgileniyorsa, insan ilişkileri boyutunu ihmal edebilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Buna göre liderler, kendi davranışlarını, içinde buldukları ortamın koşullarına, gereklerine, sınırlıklarına ve sağladığı fırsatlara göre ayarlamak durumundadır (Şişman, 2012, s. 7).

2.1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Toplumsal yaşantının belirleyici niteliklerinden olan örgütler, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik alanlarda meydana gelen değişmelerle giderek çeşitlenmekte ve zenginleşmektedirler. Söz konusu durumdan en çok etkilenenlerden biri de eğitim örgütleridir. Tüm örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için lidere ihtiyaç duyarlar. Eğitim örgütlerinin de işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi de, diğer etkenler yanında lider ve liderlikle yakından ilişkilidir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve bunun çalışanların amaçlarıyla bütünleştirilmesinde liderin işlevi çok önemlidir. Bu nedenle lider ve liderlik çağdaş örgütler için vazgeçilmez bir olgudur. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de amaçlarına ulaşabilmeleri için liderliği, liderlik eğitimini ve lider istihdamını önemsemeleri gerekmektedir. Eğitim kurumlarında yer alan her kademedeki yöneticilerde iyi bir liderin özelliklerinin bulunması gerekir. Liderlik rolünü gerçekleştirebilme düzeyi, eğitim örgütlerinin amaçlarını her anlamda etkilemektedir. Amaçların örgüt üyelerine benimsetilmesi ve sağlıklı bir iletişim sistemi oluşturulmasında liderin çabası çok önemlidir (Can, 2010, s. 5).

Örgütün basit bir tanımını yapmanın birçok güçlükleri vardır. Genel olarak örgüt denildiğinde iki veya daha fazla sayıda insanın, saptanan ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere düşünce ve davranışlarını bazı kurallara göre düzenledikleri birliktelik anlaşılmaktadır. Bir örgütün var olabilmesi için üç ögenin bulunması zorunludur. Bunlar,

birbirleriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaçtır. Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın, 1991, s. 14).

Örgütün ve örgütte bulunan bireyin amaçları, örgüt veya bireyin arzuladığı ve ulaşmak istediği hedeflerdir. Eğitim örgütlerinin genel amacı topluma hizmettir. Bu örgütler, eğitim hizmetlerinin topluma etkin bir biçimde sunulması amacıyla oluşturulmuşlardır. Bunun anlamı, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesidir. Eğitim örgütleri sosyal bir sistem olarak öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer çalışanlardan oluşur. İnsanlar, sosyal sistemlerin vazgeçilmez öğeleridir. Tüm insanların bireysel amaçları vardır. Eğitim örgütleri bir yandan genel amaçları gerçekleştirirken, diğer yandan da örgütü oluşturan kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etmek zorundadırlar (Çalık, 1997).

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumluluklarını yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri istekle derse katabilme ve öğrenmeye yöneltebilme davranışdır. Öğretmen liderlerin kendilerini sürekli geliştirme becerileri de bulunur. Öğretmen liderler, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte öğretim vizyonunu ortaya koyabilen ve vizyonu çevresiyle paylaşabilen, bunun gereklerini plan ve uygulamalara yansıtabilen girişimci kişilerdir. Lider öğretmenin, formal, öğretimsel ilişkilerle yetinmemesi, planlı resmi ilişkileri ve eylemleri

informal ilişkilerle destekleyerek çevresine ve öğrencilere güven vermesi, ayrıca hem sınıfta hem de okulda bir rehber, girişimci ve yenilikçi roller oynayabilmesi gerekir (Can, 2010, s. 7).

2.1.4. Öğretmen Liderliği Kavramı

“Öğretmenlerin lider olmak için çeşitli riskler almaya meyilli olmaları gerekmektedir. Zaten uygulamada öğretmenlerin çoğuna mesleğe hazırlık programlarında liderlik becerileri öğretilmemektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, kendilerine istemedikleri bir liderlik rolünün verilmesinden korkmaktadırlar. Öğretmenlerin karar verme süreci ve okul liderliği çabalarındaki başarıları da kimi zaman sınırlı kalmaktadır” (Buckner ve Mc Dowelle, 2000).

Öğretmen liderliğine verilen önem ve bu konularda son zamanlarda yapılan araştırmaların, daha çok takım liderliği ve bölüm başkanlığı gibi formal liderlik rolleri üzerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir (Smyle, 1996). Öğretmenler informal liderler olarak ta uygulamada roller alabilirler. Sınıflarında kontrollü olan öğretmenler, okuldaki öğretmenlere önerilerde bulunabilirler ve öğretmen liderlik vasıflarıyla okula yararı olabilir. Öğretmenin liderliği sayesinde öğrencilerin derslere istekle katılmalarını ve öğrencilerle paylaşımlarda bulunarak kendilerini sürekli geliştirme becerisi kazandırabilir ve öğretmen liderlik becerisini ortaya koymuş olur.

Lider öğretmenler öğrencileriyle birlikte öğretim vizyonunu paylaşan, öğretimsel gerekliliklerini planlara yansıtan ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. “Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir. Hayatta iki şey var ki paylaştıkça artıyor: ‘sevgi ve bilgi’. Bu iki olgu

hem liderliğin, hem de insanlığın gelişmesinin en önemli aracı. Liderlik süreci açısından modelleyerek söyleyecek olursak, ‘lider izleyici grubuyla öğrenme sürecini sürdürür.’ Lider ve izleyici grup arasında, karşılıklı geri bildirimler söz konusudur (Arat, 2001).”

“Liderliğin ön koşullarından biri, insanları heyecanlandıracak bir vizyona sahip olmak ve bu vizyonu hayata geçirecek bir stratejiyi çizebilmektir. Stratejinin, liderliğin en önemli unsurlarındandır; çünkü çeşitli liderler vardır. Bazıları insanları korku yoluyla bir yere yönlendirebiliyor. Ancak, korku ortadan kalktığında, insanların da denetimi kaybediliyor. Oysa insanın kalbine ve beynine hitap edenler kalıcı lider olabiliyor. İnsanları, günü güne her yaptığı faaliyeti denetleyerek yönlendirmek değil, gerçek anlamda inandırarak yönlendirebilmek liderin belirleyici özelliklerindedir” (Bademci, 2001).

Eğitim sistemine giren bir çocuğun 10-20 yıl sonraki yaşantısına hazırlanması gerekirken, eksi kuşağın bilgi ve deneyimlerinin aktarılması ile yaşadığı çağa uygun insan yetiştirme çabalarımız istenilen sonucun alınamamasının bir nedenidir. Hızlı değişme gelişme ve bilgi üretimine ulaşmak için, gelecek; geçmişten farklı olacaktır. Yeni bir geleceğe insan hazırlama sürecinde geleneksel eğitim sisteminin dışında yeni sisteme göre kendilerine güvenen, yeterince zekalarının olduğuna inanan, ‘nasıl öğrenmeleri’ değil, ‘neden öğrenmeleri’ gerektiğini fark edecek ‘lider öğretmenlere’ ihtiyaç vardır.

Liderlik, iletişim, motivasyonda değişmeler, katılımcılık, hız, yaratıcılık, esneklik, küçülme, teknolojik çağın yeni gelecekte öncülük ettiği konulardır. Dolayısıyla yeni, bir eğitim anlayışını ortaya çıkarmaktadır.

“Eğitim sistemlerinin yerinden yönetimiyle birlikte öğretmenlerin yetkileri de artırılmaktadır. Öğretmenler okul merkezli karar alma sürecinde; bilginin organize edilmesinde, yayılmasında ve kullanılmasında; zamanın ve okul alanlarının kullanılmasında

ve diğerk okul personeli üzerinde büyük etkiye sahip olacaktır” (Schlechty, 1997, s. 7). “Lider öğretmen, lider yöneticilere, ana-babaya iş çevrelerine size ihtiyacım var diyebiliyorsa bunlarla iş birliği yapılabilir, akla akıl katılabilir, eğitimi kişiyi geleceğe hazırlayabilir. Eğitim. ‘işbirliğine dayalı öğrenme’ ile olanaklıdır” (Bademci, 2001, s. 157).

Lider öğretmen her şeyden önce ‘insan yöneticisidir’. O nedenle lider öğretmen lisans ve lisansüstü eğitimlerinde öğrenme teknikleri yanında insan yönetme bilgi ve becerisi kazanmalıdır.

2.1.5. Toplam Kalite Yönetimi

TKY, W. Edwards Deming, Joseph M. Juran, Armand V. Feigenbaum ve Kaoru Ishikawa’nın öncülüğünü yaptığı 1990’lı yılların başından itibaren gelişen ve oldukça ilgi gören bir yaklaşımdır (Altıntaş, 1998, s. 37). TKY’de, örgütsel açıdan toplam sözcüğü grubun bütünlüğünü, üretim sürecine tüm üyelerin birlikte katılmasını; kalite sözcüğü ürünün veya hizmetin önceden belirlenen amaç ve standartlara uygun olarak üretilmesini, yönetim sözcüğü ise üretilen ürün veya hizmetin tüm üyelerin kabul ettiği bir yönetim ve liderlik sistemi içerisinde üretilmesini ifade etmektedir (Şişman, 1997, s. 61).

TKY, bir işletmenin rekabet gücünü, verimlilik ve esnekliğini her kademede çalışan personeli ve her faaliyeti dikkate alarak planlayan ve organize eden, etkili olabilmesi için örgütteki tüm personelin katılımının sağlandığı bir yaklaşımdır (İge, 1997, s. 6; Peker, 1994, s. 65). TKY örgüt yönetiminin de ve çalışanlarda tutum değişimini gerektirmektedir (Balcı, 2000, s. 66). Bu anlayışta temel amaç; üretim sürecine örgütün her kademesindeki bireyin gönüllü katılımını sağlayarak, tüm işletme süreçlerinin geliştirilmesi ile müşteri memnuniyetini optimum seviyeye çıkarma ve böylece daha az maliyetle daha kaliteli ürün ortaya çıkarmaktır (Şişman, 1997, s. 61). TKY öncelikle endüstrideki işletmeler tarafından

ele alınmıştır. Daha sonra hizmet sektöründe kendine yer edinerek sağlıkta bankacılıkta otellerde, lokantalarda, eğitimde toplam kalite (TK) yaklaşımları uygulanmaya çalışılmıştır (Bozkurt, 1997, s. 4).

Kalite anlayışını, Amerika'nın tanınmış istatistikçileri olan Deming'in II, Dünya Savaşı'ndan sonra Japonya'yı ziyareti sırasında üst düzey yöneticilere, yönetimin görevleri ve sorumlulukları hakkında verdiği bir dizi konferans ile gündeme gelmiştir. Burada Deming'in mesajı 'yönetimde temel fark yaratılmalıdır' Japon piyasasının başarısında 'Deming ödülü' olarak yerini almıştır (Aguayo, 1994, s. 17).

Deming bugünkü anlamıyla TKY'nin de birçok kavramını içine alan; vizyon sahibi liderlik, iç ve dış iletişim, öğrenme, süreç, yönetimi sürekli geliştirme, çalışanların katılımı müşteri tatmini gibi konular üzerinde durarak yöneticiler için yol gösterici olan 14 ilke üzerinde durmuştur (Demirdöğen, 1994, s. 49). Ayrıca kalite gelişimine sistematik bir yaklaşım getirmiştir. Ona göre ürün ya da hizmetlerin geliştirilmesi için amaçların değişmezliği önemlidir. Ayrıca üretimin kalitesinde çalışılan alan konusunda derin bilgi sahibi olmak ve istatistiksel analiz yöntemlerini kullanmak gerektiğini savunmaktadır. (TSE, 1996, s. 5).

Deming'in arkasından Japon'ya çağrılan TKY öncülerinden olan Joseph M. Juran ise kalitenin kalite planlaması, kalite kontrol ve kalite geliştirme aşamalarından sonra elde edileceğini savunmakla birlikte üst yönetimin liderliğini ve eğitimin gerekliliğini vurgulayarak, müşteri kavramındaki için ve dış müşteri ayrımını gündeme getirmiştir. Juran'ında kalite geliştirme konusunda 10 ilkesi bulunmaktadır. (TSE, 1996, s. 4).

Armand V. Feigenbaum ise toplam kalite kontrol (TKK) kavramının isim babası olarak bilinmektedir; TKK'nın başarısı için 10 nokta üzerinde durmaktadır. Kısaca kalitenin

tüm örgüt düzeyinde bir süreç ve yönetim biçimi olduğunu sürekli gelişimi gerektirdiğini, örgütün etkileşim içinde olduğu herkesin ve tüm sistemin katılımıyla uygulanabilir olduğunu söylemektedir (Elif, 1999, s. 56).

Kaoru İshikawa, Japonya'da kaliteli kontrol çemberleri ve kalite kontrol faaliyetlerinin gelişmesinde öncülük etmiş birisidir. Japonya'da TKK hareketinin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (TSE, 1996, s. 6); TKK'ya herkesin katılımını sağlama, mesleki eğitim ve üretime önem verme, kalite kontrol çemberleri denetimlerine önem verme, istatistiksel yöntemleri uygulama ve TKK'nın ülke çapında tanıtılması.

Philip Crosby ise TKY'de hataların %80nin yönetimden, %20sinin de çalışanlardan kaynaklandığı görüşündedir. Bu nedenle de Crosby üst yönetimin ve müdürlerin eğitimine önem vermektedir. Crosby'e göre kalite Mükemmellik önemlidir çalışmada sıfır hata standart olmalıdır. Crosby'de Deming gibi kalitenin sonu olmayan bir gelişmeyi içerdiğini belirtmektedir (TSE, 1996, s. 4). Yukarıda bahsedilen TKY öncülerinin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere bu yaklaşımla klasik yönetim-yönetici ve çalışan anlayışını tümüyle değiştirmektedir.

TKY konusunda Crosby, Fiegenbaum, Deming, Shiba Oakland, Kelly, Ishihawa, kanji, Lannerneyr gibi literatüre katkıda bulunanların çoğu aşağıdaki özellikler üzerinde uzlaşma sağlamamışlardır (Köseoğlu ve diğ, 1994, s. 22). TKY müşteri odaklıdır. TKY örgütün uzun dönemli taahhüdünü gerektirir. TKY yönetim hamlesidir. TKY'de önemlidir ve amacı kaliteye dayalı kültür üretmektir. TKY'nin örgüt çalışanlarının genel bir amaç için motivasyonuna ihtiyacı vardır. TKY'de ekiple çalışma önemlidir. Müşteri tatmini için sürekli çalışma gereklidir. Bunun için müşteri beklentileri üzerine odaklanılır.

Görüldüğü gibi TKY yönetim-çalışanlar ve müşteriler üzerinde odaklanma ve tüm örgütün uzun dönemli bağlılığını içermektedir. Burada önemli bir anahtar da müşteri kavramıdır. Kaliteyi yakalayabilmek için müşteri kavramıdır. Kaliteyi yakalayabilmek için müşteri istekleri araştırılıp sürekli değerlendirilmelidir. Bunun için de çalışanların belirlenen genel amacı kabul edip sahiplendikten sonra sorumluluk almaları gerekmektedir.

Tüm bunlar yapıldığında TKY için: liderlik. Üst yönetimin bağlılığı müşteri odaklılığı (memnuniyeti). Toplam katılımcılık sistematik analiz gelişim faktörleri ve bu faktörleri oluşturan unsurları kapsayan çalışmalar yapılması ve sürekli değerlendirilerek aksayan yönlerin giderilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 1997, s. 4).

Liderlik bir kurumda kurumun motor gücüdür denilebilir. Liderlik olmadan ve liderin TKY konusunda olumlu bir motivasyonu olmadan bu sürecin tamamlanması oldukça zordur bu nedenle liderin ya da yöneticinin bu işe duyduğu inanç çok önemlidir. Öte yandan üst yönetimin bağlılığı da liderin takındığı tutum ve tavırlarla doğru orantılı olarak ilerleyecektir. Onlar motive oldukça diğer çalışanlara tutum ve tavırları ile ulaşmak daha kolay olacaktır. Bu zincirleme reaksiyonda müşteri odaklılığını sağlamak da çalışanların bir görevi olduğuna göre müşteri odaklılığını sağlamak da çalışanların bir görevi olduğu göre müşteri gereksinimlerinin farkındalığının sürekliliğinin sağlanması da zorunludur. Bunun için de en üst kademedен en alt kademeye kadar tüm çalışanlar sürece katılmalı onların fikirlerinin dikkate alındığı belirtilmeli karar mekanizmalarına katıldıkları hissettirilmelidir ki böylece kurumda toplam katılımcılık sağlanarak tüm birimler arasında uyumlu bir çalışma ortamı sağlanabilmelidir. Bu şekilde kurum tüm çalışanların emeği ile basamakları tırmanırken ortaya çıkan enerji tüm çalışanlar tarafından paylaşılacaktır. Bu da beraberinde kurum içindeki iletişim sürecinde geri bildirim oluşmasını sağlayarak yapılan tüm çalışmaların gerektiği zaman analiz ve değerlendirilmesi kolaylaştıracaktır. Yapılan bu

değerlendirmeler ile nerede me zaman nasıl bir aksaklığın oluşuğu ortaya çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılabilir ve kurumun TKY için değişikliklere uyum sürecindeki karar mekanizmaları daha kolay işletebilecektir (Acar, 2013).

2.1.5.1. Eğitimde Toplam Kalite

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin temel amacı; müşterinin kalite gereksinimlerini belirleyerek, buna göre hatasız çıktı sağlayarak müşteriye memnun etmek ve kaliteyi geliştirmekle ilgili sürekli çabalarda bulunmaktır. TKY'nin en önemli özelliği ise kaliteli ürün ve hizmet sağlanmasını birkaç kişinin omuzlarına bırakmayıp, sistemdeki herkesle paylaşmaktır. Özellikle Japon'ların sanayi kuruluşlarında başarı ile uyguladıkları bu yönetim felsefesi, son yıllarda hizmet işletmelerinde de yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Hastaneler, süpermarketler, ulaştırma şirketleri ve eğitim kuruluşları artan rekabet ortamında müşterilere bekledikleri hizmeti sunabilmek için TKY'yi alternatif bir yönetim olarak görmektedirler (Acar, 2013).

'Eğitim bireyin içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşimde bulunması sonucu elde ettiği kalıcı izlenimleri davranışa dönüştürme süreci' (Alkan, 1994, s. 41) ya da 'bireyi çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek ve değiştirecek biçimde yeni davranışlar kazandırma süreci' (Ünal, 1997, s. 5) ya da 'bireyi şekillendirme. Bilgilendirip biçimlendirme yeni becerilerle donanımlı kılma tutum ve davranışlarında kalıcı ve istendik değişiklikler sağlama etkinliği' olarak tanımlanabilir (Özgen, 1998, s. 4).

Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitimde öğrenilebilir insan davranışlarından bahsedilmektedir. O halde eğitim örgütleri: her biriyi toplumsal gelişme yarar sağlayacak biçimde değerlendirmeyi esas alan bireyi kendi değerlerine sahip çıkacak, olanları en iyi şekilde tanıyıp geliştirebilecek bir bilince kavuşturmayı amaçlamalı ve bunları biriye

kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Çünkü birey yaşamında en verimli alıcı öğrenen olduğu zamanda çağdaş eğitime teslim edilmekte ve geleceğinin şekillendirilmesi sorumluluğu ve yetkisi eğitim kurumlarına devredilmektedir (Serter, 1997, s. 63).

Ulusal ve uluslararası ortamda her alanda rekabetin abartması ile yönetim sistemlerinin amacı kurumun kendi alanın da lider olabilmesi için mal veya hizmet üretiminde rekabet gücünü yükseltmektedir. Bu amaca ulaşmak için en önemli kaynak nitelikli insan gücüdür. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği eğitim kurumlarının sağladığı temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Peker 1996, s. 25). ‘Eğitim kurumunun çıktılarını kullanan ve ona girdiler sağlayan diğer çevresel faktörler veya genel anlamda toplum, eğitim örgütlerini de yenileşmeye zorlamaktadır’ (Özdemir, 1995, s. 385).

Bu bağlamda da günümüzün rekabetçi dünyasında, ancak ve ancak yüksek kalitede ürün ve hizmet üreten örgütlerin başarı ve gelişmelerini sürdürebileceği (Glasser, 1999, s. 4) gerçeğinden yola çıkarak; zaman zihin beden ruh gücü ve maddi kaynakların kullanımının israf edilmeden gerçekleştirilmesini sağlayabilecek (Serter, 1997, s. 70). Bir eğitim anlayışı bizi sürekli değişimin dinamik bir yapı taşı olan ‘Eğitimde kalite’ kavramına götürecektir.

Pek çok ülkede tartışılmakta olan TKY’nin örgüte dinamizm getirdiği, personelin birbirlerine ve örgütün amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını artırdığı görülmektedir (Aksu, 1995, s. 206). Özellikle eğitim kurumlarında da etkililiği artırmada uygulanma şansının olduğu belirtilmektedir. TKY’nin eğitim sistemine uygulanması ile yönetici, öğretmen, programlar, eğitim ortamları, yöntem-teknik, öğrenme teknolojileri gibi girdilerin kalitesi önem kazanacaktır. Çünkü ancak kaliteli girdiden kaliteli çıktı elde edilebileceği bilinmektedir (Aksu, 1995, s. 208).

Eğitim sisteminde birçok sorunların yaşandığı Türkiye’de okul sistem içinde süreç, ürün ve hizmet boyutlarında TKY’den yararlanılabileceği dşnlmektedir. Bu şekilde okullar bilgi üreten ve ürettiğini topluma kazandıran merkezler olacaklardır. Eğitimde kalite; üretilen eğitim hizmetlerinin toplumun beklentisine uygunluğu veya toplumun beklentilerini karşılama derecesi (elik, 1996, s. 349) olarak tanımlanabileceği gibi eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarma biçim ve derecesi olarak da tanımlanabilir. Alkan (1994, s. 42) ise bu kavramı ‘yüksek düzeyde davranış üretme; sürekli gelişim ve mükemmeliyet’ olarak tanımlamaktadır.

Genel olarak bakıldığında eğitim kurumu verdiği hizmetle, yetiştirmeyi amaçladığı insan tipine özgü bilgi ve becerileri öğrenciye kazandırabiliyorsa ve ğrenci onu hayatın içinde işlevsel olarak kullanabiliyorsa, bu eğitim kalitelidir denilebilir. Eğitimde daha iyiye, daha güzele varmak için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmaların başarıya ulaşmasında eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonunu yerine getirebilmesi için esnek bir model içerisinde yapılanarak sistemleştirme, nitelikli ğretim kadrosu ve ağdaş gereksinimlerin dikkate alınmasının önemi çok büyüktür. Ayrıca eğitimde kalite çalışmaları geçmişte olduğu gibi gelecekte de önemli olmaya devam edecektir (Cafoglu, 1996, s. 12).

Alkan (1994, s. 42), eğitimde kalitenin öneminin; ağdaş bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler uluslararası ilişkilerdeki artış, sadece eğitimde kazanılabilecek bilgi ve becerilere olan gereksinim, yaşama uyum sağlamak için iyi bir üretici ve akıllı, bilgili tüketicisi olma gereksinimi gibi nedenlerle arttığını belirtmektedir. Eğitimde kalite anlayışının yerleşmesinde öncelikle bu konudaki kararlılık ve samimiyetin önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Yukarıda belirttiğimiz TKY yaklaşımından da anlaşılacağı üzere kalite düşünce aşamasında başlayıp, tasarımıyla uygulamaya yön veren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öncelikle sorunun kabul önemli bir konudur. Çünkü sorunu

açıklıkla kabul etmeyen birisi ne kendisi için ne de bir başkası için örnek davranış sergileyemeyecektir. Ayrıca elde edilen sonucun sürekliliğinin sağlanması, ancak ve ancak kişiler arasındaki ortak görüşün herkes tarafından kabulüne bağlıdır. Ortak görüşün ve bu bağlamda sürekli gelişimin sağlanabilmesi ise uzun zaman alacağından inanç ve sabır bu noktada çok önemli insan özellikleridir. Bu adımlardan birisinde doğabilecek bir eksiklik tüm sistemi etkileyerek, tasarım aşamasında başarısızlığı ve ardından uygulamadaki başarısızlığı beraberinde getirecektir. Eğitimde kaliteyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar iç ve dış faktörler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Ünal, 1997, s. 5).

Tablo 2.1. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

| İç Faktörler | Dış Faktörler |
|---------------------|------------------------|
| Yönetici | Hizmet Alanları |
| Öğretmen | Sanayi Üretim Alanları |
| Öğrenci | Teknolojik Gelişmeler |
| Eğitim Programları | Toplumsal İhtiyaçlar |
| Yöntemler | Aileler |
| Eğitim Ortamı | Üst Eğitim Kurumları |
| Diğer Çalışanlar | |

(Ünal, 1997, s. 5)

Bir okulda yöneticinin, öğretmenin, öğrencinin, programların, ortamın gibi diğer faktörlerin eğitimde kaliteyi sağlayabilmek açısından nicel ve nitel yönlerinin önemli olduğu

söylenbilir. Okulda yeterli sayıda öğretmen yoksa ortam öğrencilerin etkili kullanımına uygun değilse (laboratuvar, derslik, okul binası, ısınma, aydınlatma, kütüphane gibi) böyle bir mekân tasarımında boş geçen dersler ile öğrenci mutlu olmayacak ve başarı sağlanamayacaktır. Bu da beraberinde düşük başarı düşük kalite doğrusunu getirecektir. Böyle bir okuldan düşük kalite ile mezun olan öğrenci yeterli bilgi ve becerisi olmadığından dolayı iş hayatında ileri teknoloji ürünlerinin kullanıldığı bir atmosferde uyum problemi ile karşılaşacak, belki de bir üst eğitim kurumuna giremeyecek, ailesinin okuldan beklediği başarıyı sağlayamayacaktır. Oysa tüm bunların aksine yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutlu olduğu bir ortamda hizmet sunmaları veya hizmeti almaları kaliteyi artıracığı gibi okul bitiminde öğrencilerin iş bulmasında veya bir üst eğitime geçişlerinde olumlu sonuçlar doğuracaktır.

TKY anlayışına göre eğitimde ele alınan iç ve dış faktörler sırasıyla iç ve dış müşteriler olarak kavramsallaştırıldığında, ürün veya hizmet alanlardan kurum içinde olanlara 'iç müşteri', kurum dışında olanlara da 'dış müşteri' adı verilmektedir (Cafoglu, 1996, s. 113). Örneğin bir eğitim kurumunda karşılıklı hizmet alış verişi içinde bulunan kişiler ya da birimler hizmetin sunumuna göre hizmet alan-hizmet veren konumundadır. Buna göre; öğrencileri, akademik personeli ve diğer çalışanları eğitiminde iç müşteri olarak ele almak mümkündür. Çünkü kurum içinde belli bir hizmeti diğer çalışanlardan veya birimlerden almaktadırlar. Örneğin; öğrenciler açısından konuya baktığımızda eğitim kurumunun içinde öğretmenden hizmet alan konumunda oldukları için iç müşteri; çocuğunu bir eğitim kurumunda okutan aile hizmeti dolaylı olarak (çocuğu vasıtasıyla) kurumun dışında aldığından dış müşteri konumundadır (Ceylan, 1997, s. 25).

Eğitim kurumları kendi hedef, strateji ve planları doğrultusunda iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir. Eğitim kurumundaki iç müşterilerin, kendilerinin

ve dış müşterilerin beklediği seviyede kaliteli bir eğitime ulaşabilmeleri için; ekip çalışması yapma, yaratıcı çalışmalarda bulunma, motivasyonu sağlama, iyi iletişim kurma, işbirliği yapma, sorumluluk alma, gerekli ortam/ortamları düzenleme, sürekli araştırma-geliştirme çalışması yapma, yeni bilgi ve becerilerle donanık olma gibi faaliyetleri bir arada ve uyum içinde yürütmeleri gerekmektedir (Ünal, 1997, s. 5).

Müşteri memnuniyeti günümüzde her geçen gün önem kazanan ve aynı zamanda bitişi olmayan bir yarıştan farksızdır. Çünkü piyasa koşulları içerisinde hem özel hem de devlet okullarının varlığı ve her ikisi arasındaki nitel ve nicel farklılıklar eğitim kurumunun varlığını sürdürebilmesi ve müşteri bulabilmesi için, okulların rekabet ortamı içerisinde sokulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Rekabet ortamında yaşayabilmek için eğitim kurumunun kendine çeki düzen vererek, çıktının elde edilmiş sürecini değerlendirmesi ve bu şekilde hataların anında giderilmesi ile müşteri memnuniyetini sağlamasına bağlıdır. Bugün (A) işi ile memnun olan müşteri yarın (A+B) işi ile bile memnun olmayabilir. Ancak burada önemli bir nokta TKY'de olduğu gibi müşteri memnuniyetini sağlarken öncelikle kurum içinde çalışanların memnuniyetinin sağlanması yani insan ögesinin göz ardı edilmemesi gereklidir. Çünkü işini yapmaktan memnun olan insanlar (eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen, diğer personel) en üst çabayı sarf edecekler, bu da bu kurumdan beklentisi olan kişi ve kurumları memnun edecektir. Çünkü çıktı kaliteli olacaktır. Örneğin; okuldan mezun olan bir öğrenci ailesinin beklentisi gibi bir üst eğitim kurumuna geçişte başarılı bir yer edinirse bu işten aile de öğrenci de memnun kalacaktır.

TKY uygulaması; yönetim, öğrenciler ve öğrenme açısından eğitime bazı katkılar getirmektedir. Yönetim açısından konuya baktığımızda; okulların iyileştirilmesinde yardımcı olacağı ve her türlü savurganlığın önüne geçilebileceği söylenebilir (Tok, 2001, s. 111). Öğrenciler açısından ise, TKY uygulaması öğrencilerin kendi bireysel yeterliliklerini

geliştirmelerini, bilimsel dūřünebilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamakta ve öğrenme açısından da liderliği geliştirmesi, yaratıcılığı ön plana çıkarması, başarısız olma korkusunu engellemesi nedeniyle öğrenmeden zevk almayı sağlaması önemli katkılardır (Hergüner, 1998, s. 19).

Tok'un (2001) yapmış olduğu araştırmaya göre TKY'nin eğitime uygulanabilirliği öğretmen ve yönetici görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırmada TKY'nin eğitimde uygulanabilirliği konusunda; okulların kaynak yaratma ve kullanımı konusunda sıkıntıları olmadığı, okulda düşünce paylaşımı konusunda demokratik bir ortam olduğu, eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunanların ödüllendirildiği, öğrencilerin bireysel öğrenme kapasitelerinin dikkate alındığı, yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için gerekli olanakların sağlandığı, kişisel becerilerin ortaya çıkarılabilmesi için öğrencilerin teşvik edildiği, bireysel becerilerin dikkate alınarak ödev verildiği, öğrenci merkezli öğretim yapıldığı, uygulanan öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi desteklediği gibi sonuçlar çıkmıştır.

2.1.5.2. Toplam Kalite Yönetimi: Öğretmen

Bir eğitim kurumu olarak okul, sosyal bir sistem olarak ele alındığında; öğretmen, yönetici, müfettiş, öğrenci ve velilerin bu sistemin amacına ulaşmasında üzerlerine düşen görevleri veya belirli olan rollerini gerçekleştirmeleri beklenir (Özdemir, 1996, s. 69)

Toplumsal gelişim ve değişimler sonucunda okuldan beklenen rollerde de farklılıklar ortaya çıktığı gibi öğrenmenin yapısında meydana gelen değişiklikler nedeniyle de öğretmenin görev tanımında değişimler meydana gelmektedir. Eğitimdeki yenileşmelerin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin sistemi benimsemesi ve sistemin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyinde olmalarına bağlıdır.

Kaliteli bir toplumun oluşturulmasında, eğitim sürecinde çıktının kaliteli olmasını

sağlayacak kişi hiç şüphesiz ki öğretmendir. Öğretmen TKY'ye geçiş de sınıf ortamındaki uygulamalarında not ile tehdide son vermeli, iletişim kanallarını sürekli açık bırakmalı ve öncelikle çalışan ve çalışmayanlar olarak ayırdığı öğrencilerini -ki böyle bir uygulamanın Türk Eğitim Sistemi'nde olduğunu hepimiz bilmekteyiz- bu ayırmadan koparabilmelidir. Çünkü sınıfta lider konumundaki öğretmen bilmelidir ki, çalışmayan öğrenci olarak öğretmenin hafızasında yer alan öğrenci, tıpkı sanayide olduğu gibi yaptığı hiçbir işin patronu tarafından beğenilmediğini bilen mutsuz, huzursuz, isteksiz bir işçi gibi üzerine düşen görevi tam olarak yapamayacaktır. Bu da süreç bazında ürünün kalitesini etkileyerek kurumun başarısına gölge düşürecektir. O halde eğitimde TKY'nin başarısı da öğretmenin kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesine bağlıdır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen aktarıcı konumundayken TKY'ye göre öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyen, öğrenciye birey olarak saygı duyan ve öğrenciyle gerekli hallerde birebir temasa geçen rehber konumundaki kişidir. Bir başka deyişle TKY'de öğretmen sınıf ortamında lider konumundadır. Sınıf ortamı bir örgüt olarak ele alındığında TKY için geçerli olan tüm öğelerin orada da geçerli olacağı söylenebilir.

Öğretmen bu yeni sistemde sosyalleşme sürecini diğer deneyimli öğretmenlerle etkileşim içine girerek tamamlamış profesyonel bir kişidir. Bu da ona bilgilerini diğer öğretmen arkadaşları ile paylaşma, öğrenmeye her zaman açık olma etkinliklerini sürekli geliştirme, diğer meslektaşlarının fikirlerine saygı duyma gibi profesyonellik özellikleri ile kendine güvenini kazanmasını ve kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme imkânı verecektir (Balcı, 1993, s. 32). Kendine güvenen, kendi bilgisinin sınırlarını bilen öğretmen, öğrencisine öğrenmeyi öğreten, öğrencide merak uyandıran, okul-çevre ilişkisinde yol gösteren, tartışmalı, katılımcı bir ortam yaratarak (Ünal, 1996, s. 64) ileri seviyede insan gücünün yetiştirilmesinde insan kaynaklarına değer veren, öğrencinin kendini geliştirmesine

yardım eden (Atalay, 1996, s. 606) ve kalite sürecinin beraberinde getirdiği rekabet ortamına öğrenciyi hazırlayan kişidir. Öğretmenin öğreticiliği yalnız kendi çabası ile sınırlı değil, aynı zamanda öğrencinin motivasyonu, öğrenme ortamı ve önceki yıllardaki başarısı gibi ile de bağlantılıdır. Yani öğretmen öğrenci kalitesini oluşturmada diğer öğelerden bağımsız değildir.

Bu bağlamda eğitim kurumlarında öğretmenlerin; güçlü ve yeterli, istekli ve gayretli, huzurlu ve mutlu, gelişime açık ve kalite inancına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin konu hâkimiyetine sahip, sınıf içi etkileşimi iyi, öğrencinin güvenine sahip, motivasyonu yüksek olmalı ve sınıfta bir takım ruhu oluşturması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı, öğrenciyi bu değişime kanalize edebilmelidir. Bunu yaparken de öncelikle değişimlerden sürekli eğitim kursları ile kendisi haberdar olmalı, gönüllü olarak bunları uygulayabilmelidir. İşte bunları başarabilmesi de TKY'nin sınıf ve okul ortamında başarılması ile gerçekleşecektir (Cafoğlu, 1996, s. 136). Çünkü öğretmen eski dar kalıplarından sıyrılarak bilgi düzeyini geliştirmeye başladığı ve bunu sürekli eğitim kursları ile desteklediği zaman öğrenciler nitelikli-kaliteli öğretmene sahip olacaklardır. Bu da sınıf ortamında öğrencilerin yetiştirilmesinde tecrübe, heyecan ve düşünceleri oranlarında en iyi şekilde eğitilmelerine dönük olarak, belli bir sistematik içinde ilerlemelerini sağlayacak ve öğretmenler de kalite ruhunu öğrencilere, velilere ve bunun sonucunda iş hayatına ve topluma taşıyacaklardır. Kalite bilinci ile öğretmen, çocuğa gerçek hayatı gösterecek, belli bir bilgi birikimini kazandıracak, okul-aile-çevre ortamlarını bir araya getiren bir katalizör görevi görecektir ve çocuğu topluma hazırlayan bir yetiştirici olacaktır (Erkan, 1996, s. 609).

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, örnekleme giren okullar ve veliler ile ilgili genel bilgiler, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin liderlik algıları ve toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olan bu çalışmada ilişki model kullanılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişki model tarama yaklaşımı denir (Karasar, 1984).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilköğretim okullarında ve liselerde 2012-2013 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada tesadüfi oransız küme örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek üzere araştırmanın evrenini oluşturan okullardan random yolla belirlenen 20 adet okulda görev yapan 341 öğretmen çalışmaya katılmışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verileri elde etmek için anket kullanılmıştır. Anket üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde yer alan 'Demografik Bilgiler' bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem, algılanan gelir düzeyi, idari görevde bulunma durumu) belirleyici sorular sorulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde daha önceden güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş olan ‘Öğretmen liderlik stilleri ölçeği’ (McGregor’un X ve Y kuramı) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar, ifadelere katılma derecesine göre hiç katılmıyorum, az katılıyorum, katılıyorum, çok katılıyorum, ve tamamen katılıyorum şıklarından birisi işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçek öğretmenlerin liderlik stillerini, özellikle öğrenciyle olan ilişkilerine dayalı olarak, bu ölçek 5’li Likert tipi toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek Levent Deniz (2003) tarafından geliştirilmiştir.

Anketin son bölümünde ise, ‘Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçekte 5’li Likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. “Tam katılıyorum” seçeneği 5, “Katılıyorum” seçeneği 4, “Fikrim yok” seçeneği 3, “Katılmıyorum seçeneği 2 ve “Hiç katılmıyorum” seçeneği 1 ile puanlandırılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucu üç boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Liderlik ve Çalışanlar boyutunda 3-5-8-9-10-11-12-13-16-17-21-23-24-26-28-30 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta okuldaki yönetim ve organizasyon kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır. Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutunda 14-15-18-19-20-22-25-27-29 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta veli ve öğrencilerin katılım ve beklentilerinin karşılanma düzeyi ile süreç özelliklerinin kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır. Politika ve strateji boyutunda 1-2-4-6-7 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta okul politika ve stratejilerinin TKY ilkelerine uygun belirlenip belirlenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. TKY Ölçeği’nin güvenirliliğini belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach’s Alpha değeri $\alpha = .960$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirliliği belirlemek üzere

yapılan analizlerde Spearman Brown değeri. 939; Guttman değeri de. 937 olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri en yüksek değer olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ölçek Cemil Keskin tarafından oluşturulmuştur (Keskin, 2005).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler veri toplama araçlarının örneklem grubundaki öğretmenlere, 2012–2013 öğretim yılında, yine araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından örneklem grubuna uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen puanlar için frekans (n) ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların; değişkenlerine cinsiyet, hizmet içi eğitim alma durumları ve yöneticilik deneyimleri durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t-testi*;
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların; yaş, eğitim düzeyi ve kıdemleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ANOVA testi*,
- Öğretmenlerin liderlik algıları ile toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri

arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi*,

Elde edilen veriler SPSS for Windows 15.0 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem, algılanan gelir düzeyi, idari görevde bulunma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için, ss, SH_x değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | <i>f</i> | % | % _{geç} | % _{yıg} |
|---------------|----------|-------|------------------|------------------|
| Kadın | 209 | 61,3 | 61,3 | 100,0 |
| Erkek | 132 | 38,7 | 38,7 | 38,7 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 209’u (%100,0) kadın; 132’si (%38,7) erkek olmak üzere toplam 341 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Yaş | <i>f</i> | % | %_{geç} | %_{yığı} |
|-------------------|-----------------|----------|------------------------|-------------------------|
| 21-25 | 38 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| 26-30 | 97 | 28,4 | 28,4 | 39,6 |
| 31-35 | 74 | 21,7 | 21,7 | 61,3 |
| 36-40 | 53 | 15,5 | 15,5 | 76,8 |
| 41-45 | 41 | 12,0 | 12,0 | 88,9 |
| 46ve üzeri | 38 | 11,1 | 11,1 | 100,0 |
| Toplam | 341 | | | |

Tablo 4.2’den de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 38’i (%11,1) 21-25 yaş grubunda; 97’si (%39,6) 26-30 yaş grubunda; 74’ü (%61,3) 31-35 yaş aralığında; 53’ü (%76,8) 36-40 yaş grubunda; 41’i (%88,9) 41-45 yaş grubunda; 38’i de 46 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Branş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Kıdemi | <i>f</i> | % | %_{geç} | %_{yığı} |
|--------------------|-----------------|----------|------------------------|-------------------------|
| 1-5 yıl | 35 | 14,1 | 14,1 | 14,1 |
| 6-10 yıl | 118 | 47,4 | 47,4 | 61,4 |
| 11-15 yıl | 62 | 24,9 | 24,9 | 86,3 |
| 16-20 yıl | 25 | 10,0 | 10,0 | 96,4 |
| 20 yıl üstü | 9 | 3,6 | 3,6 | 100,0 |
| Toplam | 249 | 100,0 | 100,0 | |

Tablodan 4.3.'ten de anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 35'inin (%14,1) kıdemi 1-5 yıl arası, 118'inin (%47,4) kıdemi 6-10 yıl arası, 62'sinin (%24,9) kıdemi 11-15 yıl arası, 25'inin (%10,0) kıdemi 16-20 yıl arası ve 9'unun (%3,6) kıdemi 20 yıldan fazladır.

Tablo 4.4.Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Branş | f | % | %geç | %yığı |
|------------------------|----------|----------|-------------|--------------|
| Türkçe | 26 | 7,6 | 7,6 | 7,6 |
| Sınıf | 118 | 34,6 | 34,6 | 42,2 |
| Matematik | 28 | 8,2 | 8,2 | 50,4 |
| Sosyal bilgiler | 16 | 4,7 | 4,7 | 55,1 |
| Fen bilgisi | 24 | 7,0 | 7,0 | 62,2 |
| Diğerleri | 129 | 37,8 | 37,8 | 100,0 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.4'den de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 26'sı (%7,6) Türkçe; 118'i (%42,2) sınıf; 28'i (%50,4) matematik; 16'sı (%55,1) sosyal bilgiler; 24'ü (%62,2) fen bilgisi; 129'u da diğer branş gruplarından oluşmaktadır.

Tablo 4.5.Hizmet Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Hizmet Süresi | <i>f</i> | % | %geç | %yığ |
|-------------------------------|-----------------|----------|-------------|-------------|
| 10 yıl ve altı | 185 | 54,3 | 54,3 | 54,3 |
| 11 yıl ve 30 yıl arası | 140 | 41,1 | 41,1 | 95,3 |
| 31 yıl ve üstü | 16 | 4,7 | 4,7 | 100,0 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.5'de görüldüğü üzere, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin 185'i (%54,3) 10 yıl ve altı; 140'ı (%95,3) 11 yıl ve 30 yıl arası; 16'sı 31 yıl ve üstü hizmet verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.6.Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Alınması ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri

| Liderlik Hizmet-içi | <i>f</i> | % | %geç | %yığ |
|----------------------------|-----------------|----------|-------------|-------------|
| Evet | 72 | 21,1 | 21,1 | 21,1 |
| Hayır | 269 | 78,9 | 78,9 | 100,0 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 143'ü (%57,4) sınıf yönetimi ile ilgili bir ders, kurs ya da seminere almış, 106'sı (%42,6) almamıştır.

Tablo 4.7. Toplam Kalite Konulu Hizmet İçi Eğitim Alınması ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri

| TKY Hizmet-içi Eğitim | f | % | %geç | %yığ |
|------------------------------|----------|----------|-------------|-------------|
| Evet | 92 | 27,0 | 27,0 | 27,0 |
| Hayır | 249 | 73,0 | 73,0 | 100,0 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin 92’si (%27,0) evet; 249’u (%100,0) hayır olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4.8. Lider Grup Özellikleri ile ilgili Frekans ve Yüzde Değerleri

| Lider | f | % | %geç | %yığ |
|-------------------------------|----------|----------|-------------|-------------|
| Otokratik-Baskıcı | 185 | 54,3 | 54,3 | 54,3 |
| Yarı Demokratik | 134 | 39,3 | 39,3 | 93,5 |
| Demokratik / Katılımcı | 22 | 6,5 | 6,5 | 100,0 |
| Toplam | 341 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin 185’i (%54,3) Otokratik- Baskıcı; 134’ü (%93,5) Yarı Demokratik; 22 (%100,0) Demokratik Katılımcı olarak gözlemlenmiştir.

Tablo 4.9.Öğretmenlerin Liderlik Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değeri

| Puanlar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> |
|-----------------------|----------|-----------|-----------|
| Liderlik Puanı | 341 | 63,36 | 8,649 |

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin almış oldukları liderlik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=63,36$ standart sapması $ss=8,64$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.10.TKY Ölçeğinin Alt boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Puanlar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> |
|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Liderlik ve Çalışanlar | 341 | 55,31 | 11,65 |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | 341 | 31,40 | 6,65 |
| Politika ve Strateji | 341 | 17,62 | 3,74 |

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=55,31$ standart sapması $ss=11,65$ olarak; hizmet alanlar ve süreçlere alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,40$ standart sapması $ss=6,65$; politika ve strateji alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,62$ standart sapması $ss=3,74$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.11.Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik Puanı | Erkek | 132 | 62,39 | 8,739 | ,761 | -1,640 | 339 | ,102 |
| | Kadın | 209 | 63,97 | 8,557 | ,592 | | | |

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,640$; $p>,05$).

Tablo 4.12.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-------------|---------|-----|-----------|--------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik ve | Erkek | 132 | 53,99 | 13,056 | 1,136 | -1,666 | 339 | ,097 |
| Çalışanlar | Kadın | 209 | 56,14 | 10,612 | ,734 | | | |

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,666; p>,05$).

Tablo 4.13.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|-------------------------------|---------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Erkek | 132 | 30,14 | 6,916 | ,602 | -2,821 | 339 | ,005 |
| | Kadın | 209 | 32,20 | 6,363 | ,440 | | | |

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kadın öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($t=-2,821; p<,05$).

Tablo 4.14.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Politika ve Strateji | Erkek | 132 | 16,89 | 4,043 | ,352 | -2,929 | 339 | ,004 |
| | Kadın | 209 | 18,09 | 3,465 | ,240 | | | |

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur ($t=-2,929$; $p<,05$).

Tablo 4.15.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

| ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|----------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | 21-25 | 38 | 64,08 | 9,27 | G.Arası | 125,83 | 5 | 25,17 | | |
| | 26-30 | 97 | 63,56 | 8,18 | G.İçi | 25306,52 | 335 | 75,54 | | |
| | 31-35 | 74 | 62,36 | 9,60 | Toplam | 25432,35 | 340 | | | |
| Liderlik Puanı | 36-40 | 53 | 63,06 | 7,48 | | | | | ,333 | ,893 |
| | 41-45 | 41 | 64,02 | 9,57 | | | | | | |
| | 46ve üzeri | 38 | 63,76 | 8,07 | | | | | | |
| | Toplam | 341 | 63,36 | 8,65 | | | | | | |

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,333; p>,05$).

Tablo 4.16.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve çalışanlar Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|-----|-----------|--------|---------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Puan | Grup | N | \bar{x} | ss | Var. K | KT | Sd | KO | F | P |
| | 21-25 | 38 | 57,58 | 9,120 | G.Arası | 1373,754 | 5 | 274,751 | | |
| | 26-30 | 97 | 55,60 | 11,458 | G.İçi | 44751,295 | 335 | 133,586 | | |
| Liderlik | 31-35 | 74 | 53,53 | 11,213 | Toplam | 46125,050 | 340 | | | |
| ve | 36-40 | 53 | 52,32 | 12,134 | | | | | 2,057 | ,070 |
| Çalışanlar | 41-45 | 41 | 56,66 | 13,294 | | | | | | |
| | 46ve üzeri | 38 | 58,50 | 11,818 | | | | | | |
| | Toplam | 341 | 55,31 | 11,647 | | | | | | |

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Tky ölçeği puanlarının Liderlik ve çalışanlar puan alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sonrasında sonuç anlamlı bulunmamıştır (F=2,057 p>,05).

Tablo 4.17.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|---------|----------|-----|--------|-------|------|
| Puan | Grup | N | \bar{x} | ss | Var. K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | 21-25 | 38 | 18,32 | 3,289 | G.Arası | 108,865 | 5 | 21,773 | | |
| | 26-30 | 97 | 17,56 | 3,494 | G.İçi | 4647,088 | 335 | 13,872 | | |
| | 31-35 | 74 | 16,92 | 3,625 | Toplam | 4755,953 | 340 | | | |
| | 36-40 | 53 | 17,17 | 4,278 | | | | | 1,570 | ,168 |
| | 41-45 | 41 | 18,49 | 4,290 | | | | | | |
| | 46 ve üzeri | 38 | 18,18 | 3,400 | | | | | | |
| Toplam | | 341 | 17,62 | 3,740 | | | | | | |

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere Tky ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sonrasında sonuç anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$)

Tablo 4.18.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|----|-----------|------|---------|----------|-----|-------|------|-----|
| Puan | Grup | N | \bar{x} | ss | Var. K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Politik a ve strateji | 21-25 | 38 | 18,3 | 9,27 | G.Aras | | 5 | 61,16 | | |
| | | | 2 | 2 | 1 | 305,828 | | 6 | | |
| | 26-30 | 97 | 17,5 | 8,18 | G.İçi | 14726,13 | 335 | 43,95 | | |
| | | | 6 | 3 | | 1 | | 9 | | |
| | 31-35 | 74 | 16,9 | 9,59 | Topla | 15031,95 | 340 | | | |
| | | | 2 | 7 | m | 9 | | | | |
| | 36-40 | 53 | 17,1 | 7,47 | | | | | 1,39 | ,22 |
| | | | 7 | 7 | | | | | 1 | 7 |
| | 41-45 | 41 | 18,4 | 9,56 | | | | | | |
| | | | 9 | 7 | | | | | | |
| | 46ve üzeri | 38 | 18,1 | 8,06 | | | | | | |
| | | | 8 | 5 | | | | | | |
| | Topla | 34 | 17,6 | 8,64 | | | | | | |
| | m | 1 | 2 | 9 | | | | | | |

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere Tky ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sonrasında sonuç anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.19.Liderlik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Liderlik Puanı | Türkçe | 26 | 168,13 | | | |
| | Sınıf | 118 | 202,44 | | | |
| | Matematik | 28 | 129,82 | | | |
| | Sosyal Bilgiler | 16 | 151,59 | 26,35 | 5 | ,000 |
| | Fen Bilgisi | 24 | 113,02 | | | |
| | Diğerleri | 129 | 164,95 | | | |
| | Toplam | | 341 | | | |

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=26,35; p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık sınıf öğretmenleri ile matematik ve sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehinedir.

Tablo 4.20. TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal

Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|-------------------------------|------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| | Türkçe | 26 | 177,75 | | | |
| | Sınıf | 118 | 192,38 | | | |
| | Matematik | 28 | 143,39 | | | |
| Liderlik ve Çalışanlar | Sosyal Bilgiler | 16 | 180,34 | 13,30 | 5 | ,021 |
| | Fen Bilgisi | 24 | 186,02 | | | |
| | Diğerleri | 129 | 152,12 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.20’de anlaşılacağı gibi, Tky ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,30$; $p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılarak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.21. TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| | Türkçe | 26 | 169,69 | | | |
| | Sınıf | 118 | 193,11 | | | |
| | Matematik | 28 | 126,63 | | | |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Sosyal Bilgiler | 16 | 172,03 | 12,88 | 5 | ,024 |
| | Fen Bilgisi | 24 | 163,73 | | | |
| | Diğerleri | 129 | 161,90 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 21’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,88$; $p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık sınıf öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehinedir.

Tablo 4.22.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| | Türkçe | 26 | 182,21 | | | |
| | Sınıf | 118 | 188,44 | | | |
| | Matematik | 28 | 142,82 | | | |
| Politika ve Strateji | Sosyal Bilgiler | 16 | 164,72 | 7,99 | 5 | ,157 |
| | Fen Bilgisi | 24 | 155,29 | | | |
| | Diğerleri | 129 | 162,61 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.22’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,99;p>,05$).

Tablo 4.23.Liderlik Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|-----------------------|-------------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Liderlik Puanı | 10 Yıl ve Altı | 185 | 174,98 | 1,31 | 2 | ,520 |
| | 11 Yıl ve 30 Yıl Arası | 140 | 164,13 | | | |
| | 31 Yıl ve Üstü | 16 | 185,06 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.23'te anlaşılacağı gibi, liderlik ölçeği puanlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,31$; $P>,05$).

Tablo 4.24.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|-------------------------------|-------------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Liderlik ve Çalışanlar | 10 Yıl ve Altı | 185 | 169,95 | 5,58 | 2 | ,061 |
| | 11 Yıl ve 30 Yıl Arası | 140 | 165,98 | | | |
| | 31 Yıl ve Üstü | 16 | 227,16 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.24’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,58; p>,05$).

Tablo 4.25.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|----------------------------|------------------------|-----|------------------|-------|----|------|
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | 10 Yıl ve Altı | 185 | 170,55 | 4,37 | 2 | ,112 |
| | 11 Yıl ve 30 Yıl Arası | 140 | 165,96 | | | |
| | 31 Yıl ve Üstü | 16 | 220,25 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.25’te anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,37; P>,05$).

Tablo 4.26.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Politika ve Strateji | 10 Yıl ve Altı | 185 | 165,13 | 3,22 | 2 | ,199 |
| | 11 Yıl ve 30 Yıl Arası | 140 | 174,41 | | | |
| | 31 Yıl ve Üstü | 16 | 209,00 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 26’da anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,22; p>,05$).

Tablo 4.27.Liderlik Ölçeği Puanlarının Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>t</i> Testi | | |
|----------------|---------|----------|-----------|-----------|----------------|----------------|-----------|----------|
| | | | | | | <i>t</i> | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Liderlik Puanı | Evet | 72 | 65,39 | 8,158 | ,961 | 2,257 | 339 | ,025 |
| | Hayır | 269 | 62,81 | 8,710 | ,531 | | | |

Tablo 4.27’de anlaşılacağı gibi, liderlik ölçeği puanlarının liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak liderlik konulu hizmet-içi eğitim alanların lehine anlamlı bulunmuştur ($t=2,25; p<,05$).

Tablo 4.28.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------------|---------|-----|-----------|--------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik ve Çalışanlar | Evet | 72 | 56,78 | 11,819 | 1,393 | 1,204 | 339 | ,229 |
| | Hayır | 269 | 54,92 | 11,592 | ,707 | | | |

Tablo 4.28’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,20; p>,05$).

Tablo 4.29.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Evet | 72 | 33,33 | 6,830 | ,805 | 2,803 | 339 | ,005 |
| | Hayır | 269 | 30,88 | 6,516 | ,397 | | | |

Tablo 4.29’da anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak hizmet-içi eğitim alanlarının lehine anlamlı bulunmuştur ($t=2,80$; $p<,05$).

Tablo 4.30.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Liderlik Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Politika ve Strateji | Evet | 72 | 18,24 | 3,728 | ,439 | 1,565 | 339 | ,118 |
| | Hayır | 269 | 17,46 | 3,733 | ,228 | | | |

Tablo 4.30’da anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,56; p>,05$).

Tablo 4.31.Liderlik Ölçeği Puanlarının TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik Puanı | Evet | 92 | 64,75 | 9,027 | ,941 | 1,813 | 339 | ,071 |
| | Hayır | 249 | 62,84 | 8,466 | ,536 | | | |

Tablo 4.31’de de anlaşılacağı gibi, liderlik ölçeği puanlarının TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,81; p>,05$).

Tablo 4.32.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | SS | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------------|---------|-----|-----------|--------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik ve Çalışanlar | Evet | 92 | 56,16 | 12,860 | 1,341 | ,821 | 339 | ,412 |
| | Hayır | 249 | 55,00 | 11,178 | ,708 | | | |

Tablo 4.32’de de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,82; p>,05$).

Tablo 4.33.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | SS | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Evet | 92 | 31,86 | 7,098 | ,740 | ,771 | 339 | ,441 |
| | Hayır | 249 | 31,23 | 6,482 | ,411 | | | |

Tablo 4.33'te de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,77; p>,05$).

Tablo 4.34.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun TKY Konulu Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Politika ve Strateji | Evet | 92 | 17,62 | 4,145 | ,432 | -,015 | 339 | ,988 |
| | Hayır | 249 | 17,63 | 3,588 | ,227 | | | |

Tablo 4.34'te anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,01; p>,05$).

Tablo 4.35.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik Puanı | Evet | 68 | 65,59 | 8,445 | 1,024 | 2,393 | 339 | ,017 |
| | Hayır | 273 | 62,80 | 8,624 | ,522 | | | |

Tablo 4.35'te anlaşılacağı gibi, liderlik ölçeği puanlarının yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak yöneticilik deneyimi olanlar lehine anlamlı bulunmuştur ($t=2,39$; $p<,05$).

Tablo 4.36.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan

Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------------|---------|-----|-----------|--------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Liderlik ve Çalışanlar | Evet | 68 | 55,82 | 13,745 | 1,667 | ,405 | 339 | ,686 |
| | Hayır | 273 | 55,18 | 11,089 | ,671 | | | |

Tablo 436’da anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,405; p>,05$).

Tablo 4.37.TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------------|---------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Evet | 68 | 31,50 | 7,354 | ,892 | ,136 | 339 | ,892 |
| | Hayır | 273 | 31,38 | 6,476 | ,392 | | | |

Tablo 37’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,136; p>,05$).

Tablo 4.38.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Politika ve Strateji | Evet | 68 | 17,54 | 4,480 | ,543 | -,198 | 339 | ,843 |
| | Hayır | 273 | 17,64 | 3,541 | ,214 | | | |

Tablo 4.38’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,198; p>,05$).

Tablo 4.39.Liderlik Ölçeği Puanlarının Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|----------------|----------------------|-----|------------------|---------|----|------|
| Liderlik Puanı | Otokratik-Baskıcı | 185 | 93,00 | 265,345 | 2 | ,000 |
| | Yarı Demokratik | 134 | 252,50 | | | |
| | Demokratik-Katılımcı | 22 | 330,50 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.39’da anlaşılacağı gibi, liderlik ölçeği puanlarının lider grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=265,34$; $p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık demokratik-katılımcılar ile otokratik-baskıcılar arasında demokratik-katılımcılar lehinedir.

Tablo 4.40.TKY Ölçeği Puanlarının Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | P |
|------------------------|----------------------|-----|------------------|--------|----|------|
| Liderlik ve Çalışanlar | Otokratik-Baskıcı | 185 | 149,12 | 20,255 | 2 | ,000 |
| | Yarı Demokratik | 134 | 198,75 | | | |
| | Demokratik-Katılımcı | 22 | 185,95 | | | |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.40’ta anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun lider grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=20,25$; $p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık yarı demokratik ile otokratik-baskıcılar arasında yarı demokratik lehinedir.

Tablo 4.41. TKY Ölçeği Puanlarının Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|----------------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| | Otokratik-Baskıcı | 185 | 150,25 | | | |
| | Yarı Demokratik | 134 | 196,34 | | | |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | Demokratik-Katılımcı | 22 | 191,16 | 18,031 | 2 | ,000 |
| | Toplam | 341 | | | | |

Tablo 4.41’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun lider grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=18,03$; $p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık yarı demokratik ile otokratik-baskıcılar arasında yarı demokratik lehinedir.

Tablo 4.42.TKY Ölçeği Puanlarının Politika ve Strateji Alt Boyutunun Lider Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|-----------------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| | Otokratik-Baskıcı | 185 | 147,82 | | | |
| | Yarı Demokratik | 134 | 201,10 | | | |
| | Demokratik-Katılımcı | 22 | 182,61 | | | |
| Politika ve Strateji | Toplam | 341 | | 23,22 | 2 | ,000 |

Tablo 4.42’de anlaşılacağı gibi, TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun lider grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=23,22; p<,05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi sonucu farklılık yarı demokratik ile otokratik-baskıcılar arasında yarı demokratik lehinedir.

Tablo 4.43.Liderlik Ölçeği Puanları İle Toplam Kalite Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

| Puanlar | | Liderlik ve Çalışanlar | Hizmet Alanlar ve Süreçler | Politika ve Strateji |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| | r | ,247 | ,257 | ,226 |
| Liderlik Puanı | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 341 | 341 | 341 |
| Liderlik ve Çalışanlar | r | | ,835 | ,814 |
| | p | | ,000 | ,000 |
| | N | | 341 | 341 |
| Hizmet Alanlar ve Süreçler | r | | | ,737 |
| | p | | | ,000 |
| | N | | | 341 |

Tablo 4.43'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanları ile toplam kaliteye yönelik tutum ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda Liderlik toplam puanı ile TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,247$; $p<,001$), hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,257$; $p<,001$), politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,226$; $p<,001$); TKY liderlik ve çalışanlar ile hizmet alanlar ve süreçler arasında pozitif yönde ($r=,835$; $p<,001$), politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde

($r=,814$; $p<,001$); TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu ile politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı iliŖki olduğu hesaplanmıŖtır ($r=,737$; $p<,001$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin liderlik ve toplam kalite yönetimine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin 185'i (%54,3) otokratik-baskıcı; 134'ü (%93,5) yarı demokratik; 22 (%100,0) demokratik katılımcı olarak gözlemlenmiştir.
- Öğretmenlerin almış oldukları liderlik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 63,36$ standart sapması $ss = 8,64$ olarak hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 55,31$ standart sapması $ss = 11,65$ olarak; hizmet alanlar ve süreçlere alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 31,40$ standart sapması $ss = 6,65$; politika ve strateji alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 17,62$ standart sapması $ss = 3,74$ olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşma düzeylerine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğretmenlerin TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Tky ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Liderlik ölçeği puanlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Liderlik ölçeği puanlarının liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY ölçeği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY ölçeği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- TKY ölçeği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun liderlik konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Liderlik leği puanlarının TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY leği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY leği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY leği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun TKY konulu hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Liderlik leği puanlarının yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- TKY leği puanlarının liderlik ve çalışanlar alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY leği puanlarının hizmet alanlar ve süreçler alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- TKY leği puanlarının politika ve strateji alt boyutunun yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Liderlik leği puanlarının lider grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Liderlik leği puanları ile toplam kaliteye yönelik tutum leği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda Liderlik toplam puanı ile TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,247; p<,001$), hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu arasında pozitif yönde

($r=,257$; $p<,001$), politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,226$; $p<,001$); TKY liderlik ve çalışanlar ile hizmet alanlar ve süreçler arasında pozitif yönde ($r=,835$; $p<,001$), politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=,814$; $p<,001$); TKY Hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu ile politika ve strateji alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu hesaplanmıştır ($r=,737$; $p<,001$).

Tartışma

Toplam kalite yönetimi okulların gelecekte daha iyi yerlere gelebilmesi için gerekli bir çalışma basamağıdır. Ülkemiz TKY ‘yi etkin kullandığı zaman daha iyi gelişme gösterecektir.

Liderlik stili ile Toplam Kalite Yönetimi arasında doğrudan ilişki olması nedeniyle iyi bir lider olmak için kalite yönetiminde uzman olmak gerekmektedir.

Okullarda kurulan Toplam Kalite Yönetim ekipleri yapması gereken işlerin neler olduğu konusunda net bir bilgi sahibi olmadığı için okullarda kurulan birimler amaçtan uzak gereksiz ayrıntı olarak görülmektedir. Bu durum da başarının düşmesine neden olmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi konusunda öğretmenlerin seminerlere katılması bu konuda neleri yapacaklarını bilmelerini sağlaması açısından önemlidir. Bu sayede kurum başarısı artacaktır.

Liderlik ile hizmet içi eğitim arasında anlamlı fark bulunmamış olması lider olmak için bir eğitime gerek olmadığını göstermektedir. Bu durum da lider olunmaz lider doğulur tezini güçlü kılmaktadır.

Deneyim ile TKY arasında da anlamlı bir farkın bulunmamış olması deneyimle Toplam Kalite Yönetiminin yapılamayacağını göstermektedir. Eğer toplam kalite yönetimi yapılacaksa bu durum deneyimle değil eğitim sayesinde olacaktır.

Liderlik ile deneyim arasında anlamlı bir farkın olmuş olması bizlere iyi bir liderin olabilmesi için deneyim yaşaması gerektiğini göstermektedir. Yaşanan bütün olaylar liderin bakış açısını geliştirecektir. Bu da başarıyı getirecektir.

Liderlik ile çalışanlar arasında kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması bizlere liderin çalışanların yaşlarıyla deneyimleriyle ilgisinin olmadığını göstermektedir. Lider karşısındaki kim olursa olsun becerilerini göstermek zorundadır.

Liderlik ile çalışanların cinsiyetleri arasında bir anlamlılık olmaması bizlere liderliğin çalışanların cinsiyetiyle ilgili olmadığını göstermektedir. Lider hangi konumda olursa olsun cinsiyeti ne olursa olsun amaçları doğrultusunda hareket etmektedir.

Öğretmenlerin politika ve siyaset konusunda cinsiyete göre anlamlılık arz etmesi önemli noktaları göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin politika ve siyasetle ilgilendiklerini görmekteyiz. Daha çok erkek öğretmenlerin politika ve siyasete karışıkları görülmektedir.

Öneriler

Okullarda toplam kalite yönetimi konusunda belirgin çalışmalar yapılmalıdır. TKY konusunda öğretmen ve öğrenciler gerekli bilgi ve donanıma sahip yetişmelidir.

Toplam kalite yönetimi ile liderlik stili arasındaki belirgin ilişki nedeniyle okul yöneticilerine TKY uygulamaları konusunda seminerler verilmelidir.

Üniversitelerde Toplam kalite yönetimi adı altında ders okutulması gerekmektedir. Değişen dünyada kaliteyi arttırmak bir hedef olmalıdır. Bu da ancak eğitim ile gerçekleşir.

Okullarda öğretmenler kurulan komisyonlardan sürekli kaçma eğilimi taşımaktadır. Bundan dolayı toplam kalite ekibine seçilen öğretmenlere yaptıkları her bir çalışma için belirli ücret ödenmesi eğitimde kalitenin artmasını sağlayacaktır.

Okullarda rehberlik hizmetleri Toplam Kalite Yönetimi esas alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Okullarda yönetim kademeleri yeniden düzenlenmelidir. Yapılacak düzenleme Toplam Kalite Yönetim ekibi tarafından belirlenmelidir. Yapılacak bu doğrultudaki çalışmalar ile eğitimde değişimin önü açılacaktır.

KAYNAKÇA

- Aguayo, R. (1994). *Dr. Deming Japon mucizesinin mimarı*. (Y. K. Tunçbilek Çev.). Ankara: Forum Yayınları.
- Aksu, M. B. (1995). Toplam kalite yönetimi. *Eytepe Dergisi*. 1(2). 203-210.
- Alkan, C. (1994). *Eğitim ve öğretim araç ve gereçlerinde standardizasyon ve kalite*. Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli 15 Nisan (41-44). İstanbul: TSE Yayınları.
- Altıntaş, H. (1998). Eğitim denetimi ve toplam kalite yönetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(242), 37-39.
- Arat, M (2001) *Değişimin liderleri*. <http://www.arguden.net/tr/category/bireysel/degisimin-liderleri> adresinden alınmıştır.
- Atalay, S. (1996). *Bilgi toplumu ve öğretmenlerin sorunları*. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu Kitabı (s.603-608). Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki okullar ne işe yarar?* (Milliyet, 1999 Sosyal Bilimler Birincilik Ödülü) Alp Yayınevi No, s. 2, Ankara.
- Bakioğlu, A. (1996). 'Öğretmenlerin kariyer evreleri.' 2. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi AEF Yayını
- Bakioğlu, A.(1998). *Lider öğretmen*. M.Ü. AEF, Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 11-19.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara, Gül Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Bennis, W. (1994). *On becoming a leader*. Reading, Mass.Adison-Wesley.

- Bozkurt, V. (1944). *Eğitimde toplam kalite üzerine düşünceler*. Anahtar Gazetesi. Eylül sayısı, 9(105), 4-22.
- Buckner, Kermit G. & James O. McDowelle (2000). *Developing teacher leaders:providing encouragement, opportunities and support*, NASSP Bulletin.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Cronin, E. T. (1993). Reflections on leadership Taylor R.L. ve Rosenbach W. E. (Edit.) *Contemporary issues in leadership* (s.7-52). Colarado: Westview Press.
- Çalık, T. (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 33-40.
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Çelik, V. (1996). *Eğitim örgütlerinde örgütsel kültür ve kalite*. 5. Ulusal Kalite Kongresi (s.347-350), İstanbul: TÜSİAD-KAL-DER Yayınları
- Çelik, V.(2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Covey, S. R. (1992). *Prensiplere dayalı liderlik*. Ankara: KKK Yayınları.
- Demirdöğen, O. (1994). Kalite yönetimi açısından TS-ISO 9000 serisi ile deming felsefesi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Verimlilik Dergisi*, 4, 39-56.
- Duke, D. L.(1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Elif, İ. (1999). *Toplam kalite yönetimi ve ISO 9000 kalite güvence sistemi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Ensari, H. (1999). *21 .Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, S. (1996). *Geleceğin eğitim sisteminde sınıf öğretmenliği*. Modern Öğretmen Yetiştirmede ve Gelişme İlerlemeler Sempozyumu (s.609-611). Ankara: MEB Yayınları.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan Çev.) İstanbul: Beyaz yayınları.
- Güney, S (1999). *Davranış bilimleri açısından Atatürk'ün liderliği*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güner, Ş (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Eğitim Yönetimi*. 4(13), 11-21.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- İbicioğlu, H.(1998). *Türk aile sistemi normların üniversitede okuyan öğrencilerin lider özellikli yetişip yetişmemesine etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Koçel, T. (1984). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: İ.Ü. İşletme İktisadi Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Köseoğlu, M. ve diğerleri (1994). Toplam kalite yönetim sistemi uygulamasının arkasındaki insan faktörü. *Verimlilik Dergisi*. 1994/4 19-37.

- Kunhert, W. K. ve Lewis P. (1987). Transactional and transformational leadership: a constructive, developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Manske, Jr Fred A. (1994). *Etkili liderliğin sırları*, Ankara: KHO Yayınları.
- Miller, F. B.(1996). *Sanayide beşeri münasebetler*, (Çev: Sabahat Yalçın, Toker Dereli) İstanbul: Sermet Matbaa.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi EYTEPE Dergisi*, 1(3), 377-388.
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde örgütsel değişme*. Ankara: Pegem yayınları.
- Özgen, B. (1998). *Eğitimde standart ve kalite*. Anahtar Gazetesi, Eylül sayısı, 10(117), 4-5.
- Peker, Ö. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği, *Amme İdaresi Dergisi*, 2(27), 63-78.
- Schlechty, P.C. (1997). *Inventing better schools An action plan for educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Serter, N. (1997). *21. yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Smylie, M. (1996). New perspectives on teacher leadership, *The Elementary School Journal*, 1, 3-7.
- Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 60-69.
- Tok, Ş. (2001). İlköğretim kurumlarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3-4, 110-115.
- TSE (1996). *TSE-EN-ISO 9000 Kalite Broşürü*. Ankara: TSE Yayınları.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1998, s.1464.

- Ünal, S. (1996). *Okul yöneticileri ve kalite*. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri (s. 173-174). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Ünal, S. (1997). *Eğitim-kalite-istihdam*. Anahtar Gazetesi, Eylül sayısı, 9(105), 5-9.
- Rost, C. J. (1993). *Leadership for the 21 century*, Praeger: Connecticut.
- Sashkın, M. ve Rosenbach E. W. (1993). A new leadership paradigm, Taylor R.L. ve Rosenbach W. E., *Contemporary issues in leadership* (s.87-103), Colorado: Westview Press.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*, Ankara, PegemA Yayınevi.
- Tevruz, S., Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmenler (örgütsel yaklaşım)*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Anket akademik amaçla hazırlanmış olup, toplanan bilgiler sadece Yüksek Lisans Tez çalışmasında bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Ankete gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Aynur ULUTAŞ ÖZŞEN
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

1- Cinsiyetiniz?

Bay () Bayan ()

2- Yaşınız?

() 21-25 arası () 26-30 arası () 31-35 arası () 36-40 arası () 41-45 arası () 46 ve üzeri

3- Branşınız?

() Türkçe () Sınıf Öğr. () Matematik () Sosyal Bilgiler
() Fen Bilgisi () Diğer (Yazınız).....

4- Hizmet süreniz?

10 yıl ve altı 11 yıl ve 30 yıl arası 31 yıl ve üstü

5- ‘Liderlik’ konulu hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

6- ‘Toplam Kalite Yönetimi’ konulu hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

7- Daha önce yöneticilik deneyiminiz var mı?

Var Yok

ÖĞRETMEN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin liderlik stilleri ile ilgili 17 ifade bulunmaktadır. Sizden istenen her bir maddeyi okumanız ve maddelere katılım derecenizi ölçekteki uygun yere işaretlemenizdir. Söz konusu olan bu ifadelerin doğru ya da yanlış olması değil, sizin bu ifadelere ne derece katıldığınız ya da katılmadığınızdır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Katkınız için teşekkür ederim.

| Soru No. | Maddeler | Hiç katılmıyorum | Az katılıyorum | Katılıyorum | Çok katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|----------|--|------------------|----------------|-------------|-----------------|---------------------|
| 1. | Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. | Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. | Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. | Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. | Yanlış davranışlarının düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. | Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterirler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. | Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidirler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. | Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. | Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. | Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenciler için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. | Öğrencilerin takdir/teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. | Ders çalışmaları için öğrencilerin zorlanmaları gerekir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. | Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. | Sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. | Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17. | Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

EK-3

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda toplam kalite yönetimi ile ilgili 30 ifade bulunmaktadır. Sizden istenen her bir maddeyi okumanız ve maddelere katılım derecenizi ölçekteki uygun yere işaretlemenizdir. Söz konusu olan bu ifadelerin doğru ya da yanlış olması değil, sizin bu ifadelere ne derece katıldığınız ya da katılmadığınızdır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Katkınız için teşekkür ederim.

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|----|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. | Okulumuzun misyonu ve vizyonu oluşturulmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. | Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. | Okulumuzda tayinler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. | Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla (dernek, sendika, şirket, yerel yönetim) işbirliği yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. | Okulumuzda süreç akış şeması (işlerin yapılış sırası) yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. | Yöneticilerimiz (Okul md. Ve yardımcısı) iyileştirme çalışmalarında aktif rol almakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7. | Diğer okullardaki gelişmeler takip edilerek yenilikler yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. | Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 9. | Okulumuzun gelirleri eğitim öğretimin iyileştirilmesine harcanmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. | Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. | Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. | Okulumuzda performans değerlendirmeleri objektif yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. | Çalışanların performans değerlendirmeleri yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. | Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. | Hizmet çeşit ve süreçleri veli, öğrenci beklentilerine göre geliştirilmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. | Okulumuzda kararlar paydaşların(İlgililerin) katılımıyla alınmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17. | Okulumuzda başarı kriterleri bilinmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18. | Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan (öğretmen, memur) eğitimi uygulanmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19. | Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20. | Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencimiz bilgilendirilmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21. | Okulumuzda başarı ödüllendirilmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22. | Okulumuzda süreç tanımları yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23. | Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24. | Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25. | İyileştirme takımları problem çözme araçlarının (beyin fırtınası, neden-sonuç diyagramı gibi) kullanmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26. | Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmakta | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27. | Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28. | Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29. | Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmekte | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |