



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM KALİTEYE YÖNELİK TUTUMLARI İLE
DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Şeyda YILDIZ

İSTANBUL
2014



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM KALİTEYE YÖNELİK TUTUMLARI İLE
DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Şeyda YILDIZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL
2014

**YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

30.04.2014

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Şeyda YILDIZ, 30/04/2014 tarihinde yapılan
"Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Kaliteye Yönelik Tutumları,
ile Değişime Karşı Dönenc Düzeyleri Arasındaki İlişki
....."

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

Başarılı bulunmuştur.

Başarısız bulunmuştur.

Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZAR

İmzası :



Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halil EKŞİ

İmzası :



Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

İmzası :




YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Kaliteye Yönelik Tutumları ile Değişime Karşı Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/02/2014

Şeyda YILDIZ

ONAY

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

10/02/2014
Şeyda YILDIZ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, İstanbul ili Ümraniye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim I. kademedeki yer alan öğretmenlerin değişime karşı direnç sebepleri ile çalıştıkları okullardaki TKY uygulamaları ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve uygun tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 12 adet okulda görev yapan 230 öğretmen ile görüşülmüş ve Öğretmenlere Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve Değişime Karşı Direniş Nedenleri Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik alguları ile değişime yönelik gösterdikleri direnç arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Fakat, değişime yönelik direnç sebepleri ile toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerin bazı demografik özelliklere göre alt gruplar arasında farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik gerekli öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The aim of the current study is to investigate the relationship between reasons for resistance to change and perceptions for total quality management of teachers working in 12 primary schools located in Umraniye District in İstanbul. For his aim, inventories were delivered to 230 teachers who were selected conveniently from the schools in the district.

The data was analysed by using SPSS 17 statistical analysis program. Based on the results, it was found that there was no relationship between perceptions of teacher for total quality applications and reasons for resistance for change. On the other hand, it was found that, their perceptions for total quality management applications in their schools and their reasons for change show difference based on some demographical variables. Based on those results, some recommendations were given to researchers and professionals.

ÖNSÖZ

Eğitim bireyin yaşamını verimli olarak sürdürebilmesi ve topluma yapıcı katkı sağlayabilmesine yardımcı olan bir araçtır. Toplumun sağlıklı bireylerden oluşmasının en önemli koşulu sağlıklı eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim sistemi içerisinde en önemli kurumlar ise okullardır. Eğitim sistemi içerisinde ilköğretim kademesinin bu denli önemli olması ise bu kademedeki görev yapan öğretmenlerin önemini arttırmaktadır.

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Okul, çeşitli değerlerin bulunduğu ve bazen çatıştığı bir örgüttür. Ürününün değerlendirilme gücü okul denilen örgütün başka bir özelliğidir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği, ya da etkilediği bir kurumdur. Okul bütün diğer örgütlere insan kaynağı sağlar. Okul kültür değişimini sağlayan örgütlerin başında yer alır. Her örgüt gibi, kendine özgü bir kişiliği olan okul bürokratik örgüt özelliği gösterir. Sayılan bu özelliklerden dolayı, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayrıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerine Toplam Kalite Yönetimi uygulanırken bu özelliklerin göz önüne alındığı yadsınamaz bir gerçektir.

Artık eğitim kurumlarının, kendi oluşturdukları kalelerden dışarıya çıkıp toplum ile bütünleştiği görülmektedir. Reform ve yenilenme en çok eğitim kurumlarının ihtiyacı olan bir kavram olmuş aynı zamanda da eğitim kurumlarında toplam kalite anlayışı ile başarıya ulaştığı görülmüştür. Başarılı olan özel ve kamu kuruluşları kaliteyi algılayan ve onun sırrını keşfeden kuruluşlardır. Kalitenin kaynağını aramak özellikle eğitim örgütleri için çok önemlidir. Eğitimin kaliteli hizmeti amaçlayıp müşterisine ve personeline götürmesi temel hedefini oluşturmalıdır.

Eğitimin en küçük hizmet birimi olan okullarda da kalite yönetimi çalışmalarına geçilmesi eğitimin genel başarısını pekiştirecektir. Böylelikle değişime karşı gösterilen direnç kırılmış olacaktır.

Bu alışma, yukarıda açıklanmaya çalışılan düşüncelere dayalı olarak; İstanbul ili, Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin görüşlerine göre değişime karşı gösterdikleri direnç ile toplam kalite yönetimi ile ilişkisini saptamak, sınıf öğretmenlerinden dönüt almak, değerlendirmek ve eğitim sistemimize bir nebze de olsa katkı sunabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca her aşamasında bilgisini, deneyimini, eleştirisini ve katkısını benimle paylaşan ğretmenim Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR' a, rapor haline getirilmesinde katkıda bulunan arkadaşlarım Akif KARAKUŐ ve znur YÜKSEL' e ve bu araştırmaya başlamama vesile olan Can ÇEKİN' e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecimde hayatını kaybeden ve bana her zaman inanan, yanımda hissettiğim, desteğini benden esirgemeyen sevgili BABAMA da sonsuz sevgilerle gönülden teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önem ve Gerekçesi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Varsayımlar	4

BÖLÜM II: LİTERATÜR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Örgütsel Değişim	6
2.1.1. Örgüt Kavramı.....	6
2.1.2. Değişim Kavramı.....	6
2.1.3. Örgütsel Değişim Kavramı.....	8
2.1.4. Örgütsel Değişimin Özellikleri.....	10
2.1.5. Örgütsel Değişimin Amaçları.....	10
2.1.5.1. Genel Amaçlar.....	10
2.1.5.2. İnsan Unsuruna İlişkin Amaçlar.....	12
2.1.5.3. Yapısal Unsurlara İlişkin Amaçlar.....	13
2.1.6. Örgütsel Değişimin Sebepleri.....	13
2.1.7. Örgütsel Değişim Türleri.....	15
2.1.8. Örgütsel Değişimin Gerçekleşmesi İçin Gerekli Koşullar.....	16
2.1.9. Örgütlerde Değişime Karşı Direnç.....	17
2.1.10. Değişime Karşı Direnç Türleri.....	20
2.1.11. Direnç Nedenleri.....	20

2.2. Toplam Kalite Yönetimi.....	24
2.2.1. Kalite Kavramı.....	24
2.2.2. Toplam Kalite Yönetimi.....	26
2.2.3. Toplam Kalite Yönetimi'nin İlkeleri.....	32
2.2.3.1. Müsteri Odaklılık.....	33
2.2.3.2. Tam Katılım.....	33
2.2.3.3. Takım Çalışması.....	33
2.2.3.4. İstatistik ve Analizden Yararlanma.....	35
2.2.3.5. İş Doyumu.....	35
2.2.3.6. Liderlik.....	36
2.2.3.7. Tedarikçilerle İşbirliği.....	37
2.2.3.8. Sürekli Gelişme.....	37
2.2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	40
2.3. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	48
BÖLÜM III: YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi	54
BÖLÜM IV: BULGULAR	
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler	56
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular	59
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	75
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	78
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	79

KAYNAKÇA	90
EKLER	91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	57
Tablo 2. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere Ait Betimleyici İstatistikler	58
Tablo 3: Araştırmada Kullanılan TKYÖ ve DKDNÖ Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	59
Tablo 4: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Cinsiyeti Açısından Karşılaştırılması	60
Tablo 5: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Cinsiyeti Açısından Karşılaştırılması	61
Tablo 6: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Medeni Durumu Açısından Karşılaştırılması	62
Tablo 7: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Medeni Durumu Açısından Karşılaştırılması	63
Tablo 8: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Yaşı Açısından Karşılaştırılması ..	64
Tablo 9: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Yaşı Açısından Karşılaştırılması.	65
Tablo 10: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Eğitim Geçmişi Açısından Karşılaştırılması	66
Tablo 11: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Eğitim Geçmişi Açısından Karşılaştırılması	68
Tablo 12: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Çalıştıkları Okullardaki Çalışma Süresi Açısından Karşılaştırılması	69
Tablo 13: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Çalıştıkları Okullardaki Çalışma Süresi Açısından Karşılaştırılması	71
Tablo 14: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Mesleki Tecrübeleri Açısından Karşılaştırılması	72
Tablo 15: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Mesleki Tecrübeleri Açısından Karşılaştırılması	74

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, sayılılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde girdiler ile ürünler arasında zaman bakımından uzun bir süre olduğu gibi, öğrenciler mezun olduktan sonra da topluma fayda sağlama safhasında zamana gereksinim vardır. Bira başka deyişle, eğitim uzun süreli, ancak kesinlikle ülkenin stratejik hedeflerine uygun karlı bir yatırımdır. Bir ülkenin geleceğini belirleyen en önemli unsur olan eğitime ayrılan bütçe milli gelir içerisinde önemli bir paya sahip olsa da ülkemizde genç nüfusun fazlalığı eğitime ayrılan payı yeterli seviyede olmasını engellemektedir.

Eğitimde en önemli girdi öğrenciler ve öğretmenlerdir. Bu iki gerçeğin her zaman altı çizilerek araştırmacılar bu kavramlar üzerinde birçok araştırma yapmışlardır. Eğitim ve öğretime öğretmen olarak katılan girdiler üzerine yapılan birçok araştırma ve değerlendirme yazıları mevcuttur.

Okullar, dinamik bir oluşum içerisinde gerek iç, gerekse dış çevrede ortaya çıkan değişimlerden etkilenmekte ve çevrelerini etkilemektedirler. Dış dünya da meydana gelen her türlü değişim, okulların kültürlerini, doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedirler. Bu etkileşim neticesinde, okullar değişmek ve yeniden yapılanmak, kültürle yapılarını geliştirmek zorunda kalırlar (Eroğlu, 2000).

Değişim sürecinde sürekli gelişme eğitim açısından vazgeçilmez bir kavramdır. Örgüt içerisinde güdünün artmasını, çalışanların aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmesini, var olan sorunların daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmasını sağlar. Bu sürecin en önemli unsurlarından birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenler sürekli bilgi ve becerilerini en üst seviyede tutmalı, öğrencilere en etkili eğitim-öğretim fırsatlarını sunmalıdırlar. Bu da Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okullarda nitelikli olarak uygulanabilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Birer sosyal sistem olarak örgütler, hizmet verdikleri alanda daha nitelikli olmanın yolunu bulmak, örgütün içi ve örgütün dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla yenileşme uygulamaları yapmaya çalışmaktadırlar. Örgütün kısa dönemde etkililiğini başarmak ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek, uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, ancak yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ve olası her boyutta sunmuş olduğu hizmetin niteliği ve kalitesinin üst seviyede olması ile mümkündür.

Sonuç olarak, okul gibi eğitim hizmetlerinin sunulduğu temel örgütlerde çalışanların tutumları önemli rol oynadığından bu kurumlarda öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İstanbul ili Ümraniye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim I. kademedeki yer alan öğretmenlerin değişime karşı direnç sebepleri ile çalıştıkları okullardaki TKY uygulamaları ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda üzerinde durulacak alt amaçlar şu şekildedir.

- a. “Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- b. “Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Hizmet alanlar ve Süreçler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- c. “Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- d. “Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

- e. “Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Hizmet alanlar ve Süreçler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- f. “Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- g. “Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetememesinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- h. “Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetememesinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Hizmet alanlar ve Süreçler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- i. “Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetememesinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- j. “Öğretmenlerin Değişimden Zarar Görme Korkusundan Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- k. “Öğretmenlerin Değişimden Zarar Görme Korkusundan Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Hizmet alanlar ve Süreçler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- l. “Öğretmenlerin Değişimden Zarar Görme Korkusundan Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- m. “Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- n. “Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Hizmet alanlar ve Süreçler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- o. “Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri” ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- p. “Değişime Karşı Direnç Ölçeği” alt boyutları ile öğretmenlerin bazı demografik özellikleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

- q. Öğretmenlerin toplam kalite yönetimi ile ilgili ve algıları ve değişime karşı olan direnç sebepleri demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Çalışmanın Önem ve Gerekçesi

Bu araştırmanın amacı İstanbul'da Ümraniye ilçesinde yer alan ilköğretim kurumlarında bulunan öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç ve Toplam Kalite Uygulamaları ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesidir. Çalışmada; cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, yaş, kurumda görev yapma süresi ve çalışma süresi gibi demografik özellikler baz alınmıştır. Bu çalışma sayesinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin; değişime karşı direnç sebepleri ile toplam kalite yönetimi uygulamaları arasındaki ilgili algıları tespit edilecektir. Aynı zamanda toplam kalite uygulamalarında öğretmenler tarafından sorunlu olduğu düşünülen boyutlar ve öğretmenlerin değişime karşı direnç gerekçeleri de belirlenecektir.

Bu bilgiler daha nitelikli toplam kalite yönetimi ve değişim yönetimi uygulamalarının geliştirilebilmesi açısından ve toplam kalite yönetimi ile değişime karşı direnç arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir. Ayrıca, bu çalışma sayesinde nitelikli toplam kalite yönetimi ve değişim yönetimi uygulamaları geliştirilme sürecinde dikkate alınması gereken demografik etmenlerin belirlenmesi açısından da bu çalışmanın önemli çıkarımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıltıları

- Anketlere verilecek cevaplar, katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.
- Katılımcıların ankete verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlığı

Araştırma,

- İstanbul ili Ümraniye İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle

- 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile,
- Araştırma kullanılan ölçeklerde yer alan teorik modeller ile,
- Gerçekleştirilen veri analizi yöntemleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Örgütsel Değişim

2.1.1. Örgüt Kavramı

Koçel, örgütü: “Kişilerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçları, başkaları ile bir araya gelerek, bir grup halinde, gayret, bilgi ve yeteneklerini birleştirerek gerçekleştirmelerini sağlayan bir iş birliği ve koordinasyon sistemi” olarak tanımlamaktadır (Koçel, 2007).

Bir başka tanımlamaya göre ise, iki ya da daha fazla kişinin bir araya gelerek, ortak bir amaca ulaşabilmek için çabalarını birleştirdikleri, iş bölümü ve koordinasyonun sağlandığı düzene örgüt denmektedir. Örgütü tanımlamak için, ortak amaçlar, ortak çabaların koordinasyonu, iş bölümü ve bireyler arasında hiyerarşik bir ilişkinin bulunup bulunmamasına bakılmalıdır (Özgen ve diğ., 2005).

2.1.2. Değişim Kavramı

Dünyadaki özellikle ekonomi ve teknoloji alanındaki değişimlerin sonucu olarak yönetim alanında da değişim yaşanmaktadır (Aktan, 2004). Değişim, küreselleşme ile birlikte her tür kurum açısından bir yaşam ya da düşünce biçimi haline gelmekte ve dolayısıyla değişimi yönetmek kurumların başarısı ve gelişimi için esas olarak kabul edilmektedir (Tekin vd.,2006).

Değişim terimi dilimize Fransızca “transformation ve variation” terimlerine karşılık kullanılmaktadır. Sözlük anlamıyla değişim kelimesi, bir durumu başka bir duruma tercih etme anlamında kullanılmaktadır(Hançerlioğlu,2002). Değişim, bireyin iş ortamında, sosyal çevrede, kendi biyolojik ve psikolojik yapısında meydana gelen bir oluşum olarak tanımlanmakta ve gelecek yılların anahtar kavramları arasında gösterilmektedir (Toman, 1997).

Değişim, bir nesne ya da durumun zamanla birlikte aynı kalmama niteliğidir (Çelebioğlu, 1990). Genel anlamıyla belli bir zaman dilimi içerisinde herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşma olarak ifade edilebilir. Değişim, mevcut olan durumun, çevresel ihtiyaçları karşılayamama durumu neticesinde, gereksinimleri ve eksiklikleri ortadan kaldıracak seviyede bireysel ya da organizasyonel anlamda fikirler üretebilme karar verme ve bu fikirleri uygulama sürecidir (Vardar, 2001).

Değişim, ister planlı ister plansız olsun, organizma, kişi ya da örgüt gibi herhangi bir sistemin, bir süreç veya ortamın, belirli bir durumdan başka bir duruma dönüşme sürecidir (Jones 1998: Akt. Basım ve diğ. 2009).

Değişim; hali hazırda olan durumumuzun iletişim ve etkileşim halinde olduğumuz çevre koşullarının gerektirdiği şartlar karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda bizi yeniden yapılandıracak ve o gereksinimleri giderebilecek düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda yeni fikirler üretebilme ve bunları uygulamaya geçirme sürecidir(Altay, 2006).

Değişim, toplumsal, siyasi ve finansal sistemlerin en fazla öne çıkan özelliği olup herhangi bir sistemin, bir süreç ya da ortamın bir takım koşullar altında bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak verilen addır (Kozak-Güçlü, 2003). Değişim, bir durumdan farklı bir duruma geçen, bir yargısı olmayan, planlı ya da plansız, istenilen duruma ulaşıp ulaşmamasına bakarak olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilen bir süreçtir (Helvacı,2005).

Değişimin sağlayacağı yararlar aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Seren, 2005).

- Değişim, kurumun durağan olmasını engeller ve heyecan yaratır,
- Kurumda çalışan kişilerin ilgi ve dikkatlerinin işe yönelmesini sağlar,
- Çalışanları mesleki açıdan gelişmeleri için onları güdüler,
- Değişim sonucunda, rutin hale gelmiş uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi olarak sağlar
- Çalışanların iş doyumunun yükselmesine olanak sağlar.

2.1.3. Örgütsel Değişim Kavramı

Değişim, örgütler için roller, görevler, yetkiler, iş süreçleri, örgüt yapısı, iş tanımları, sorumluluklar, üretim teknikleri, çevresel düzenlemeler ve yönetsel yaklaşımlar gibi mevcut durumların olumlu ya da olumsuz olarak ve planlı ya da plansız bir şekilde başka bir biçime dönüştürülmesini ifade eder (Genç, 2002).

Erdoğan (2002), örgütsel açıdan değişmeyi, "var olan örgütsel hedefleri daha etkili bir biçimde gerçekleştirme ya da yeni hedeflere yönelme de örgüte katkıda bulunan planlı, alışlagelmişin dışında, önceden üzerinde düşünülmüş orjinal çaba" olarak ifade etmektedir. Örgüt için değişim, belli bir varsayım ile bilinçli olarak ve iş sonuçlarında önemli farklılık oluşturacak biçimde, tüm örgütsel süreçlerin hali hazırdaki durumun fonksiyonel yeteneğini arttırma sürecini de içeren, olağan bir olgudur (Genç, 2007).

Sürekli olarak değişen teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal yapılar, örgütler üzerinde değişim yönünde ve çevreye uyum sağlama adına baskı yaratmaktadır. Bundan da öteye, bugünün örgütleri başarıya ulaşabilmek, ulusal ve dünya pazarlarında rekabet edebilmek için yaratıcı, yenilikçi ve değişimci olmak ve çevrelerindeki değişim sürecini etkilemek zorundadırlar. Tüm bu baskı ve zorunluluğun bir sonucu olarak, örgütlerin işleyişinde çeşitli nedenlerle ve çeşitli yöntemlerle önemli bazı değişme ve gelişmeler olmaktadır (Peker 1995).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), örgütsel değişimi, örgütlerin yapı olarak içerisinde yer aldıkları ortama adapte edilmeleri olarak ifade ederken, Balcı (2000), örgütsel değişimin, özde meydana gelen yapı, süreç ve eylemlerin değişmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir. Örgütlerde kapsamlı olarak gerçekleştirilen değişim, örgütsel dengeyi oluşturmaya yönelik olup süregelen bir kendini geliştirme sürecini ve elde edilmek istenen hedefe güvenli bir geçiş yapabilmek için örgütsel ahengi gerektirmektedir.

Başarılı örneklerin var olmasına karşın - değişim, örgütler açısından başarılması kolay olmayan bir süreçtir; bu süreci yeterli ölçüde başarılı yönetebilen örgüt sayısı fazla değildir. Bazı değerlendirmelere göre, değişim girişimlerinin yarısından fazlası başarılı olarak neticelenmemektedir (Beer-Nitin 2000). Değişim yönetilmesi gereken bir süreç olup, bu süreçte başarılı olmanın püf noktası, değişim ihtiyacına olan inancın herkes tarafından benimsenmiş olmasına bağlıdır (Geybulayev 2002).

Dinçer (1992), örgütsel değişimin yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tamamını kapsayabilecek ölçüde geniş kapsamlı olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel Değişim, stratejik yönetimin en kritik yöntemlerinden bir tanesidir. Bir çok örgütün yaşadığı kaotik iş ortamı, sadece değişim sayısının artmakta olduğunu değil değişim doğasının daha kompleks bir vaziyete büründüğü, değişimin sonuçlarının, insanlar ve örgütler üzerinde eskisinden daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir (Ülgen-Mirze 2004).

Örgütsel Değişim kavramına yönetim bilimi ya da örgüt yönetimi açısından bakıldığında: “Açık bir sistem olan örgüt iç dinamiklerinde, iş ile ilgili süreçlerde, örgütün yapısal değerlerinde, belirlenmiş iş tanımlarında, örgütün çeşitli kademelerine dağıtılan yetki ve sorumluluklarda, örgütün katma değer yaratma aşamasında kullandığı üretim tekniklerinde, örgüt dışı çevresel düzenlemelerde ve örgütün rekabet politikalarında, yönetsel yaklaşımlar ve stratejiler gibi konularda yapılan ve örgüt sisteminde bütünüyle etkileşim doğuran değişikliklerdir” (Sabuncuoğlu-Tüz 2005).

Örgütsel davranış alanında üzerinde durulan ve planlı bir değişimi gaye edinen örgütsel değişim: “Örgütlerin yeni rakipler, teknolojik gelişmeler ve liderlik tarzlarındaki değişiklikler gibi örgütsel hayat üzerinde etkisi olan ve bazı önemli değişimler karşısında mevcut durumdan yeni bir oluşumla başka bir duruma bürünmeleri için bazı çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulayan, genel bir kavramdır” (İnançoğlu 2002).

Değişim olgusunun, toplumsal, finansal ve siyasal boyutlarını ele alan deney ve kuramlar, değişiminin kavramlaştırılmasında iki farklı hareket noktasından yola çıkmaktadırlar. Bunlardan birinci grupta yer alanlar değer yargıları ile eğitimden yola çıkarlar. Değişim gerçekleşebilmesi için her şeyden önce insanların davranışlarını belirleyen kültürel değerlerin değişmesi gerektiğini öne sürerler. Kültürel değerlerde değişim olduğu takdirde buna bağlı olarak davranışlar da değişim içerisine girecektir. İkinci sınıfta yer alanlar ise, çeşitli toplumsal boyutlardaki değişme ve gelişmeyi, ekonomik yapı, üretim ilişkileri ve sermaye birikiminin sağlanması ve gelişmiş ülkelerin denetiminden kurtulabilmeye bağlamaktadırlar. Bu görüşü destekleyenler gelişme, ilerleme ya da kalkınma fikrini temele almışlardır (Özkara 1999).

Daft, örgütsel değişmeyi, bir örgütün yeni bir fikri ya da davranışı olası diğerlerine tercih etmesi olarak ifade etmektedirler. Değişimi oluşturan, örgütü mevcut bir durumdan, istenen bir duruma doğru değiştirmektir. Bu açıdan bakılacak olunursa, örgütsel değişim bir geçiş süreci olarak ifade edilebilir (Marşap,1995). Daft'ın bu tanımlamasından hareketle, günümüzdeki yönetim anlayışı örgütleri, çevreyle sürekli iletişim içinde olan açık birer sistem olarak tanımlamaktadırlar. Örgütler dış çevreden bir takım girdiler almakta, dönüşüm sürecinden sonra, bunları çıktılar olarak yine çevreye vermektedir. Elde edilen çıktı, bir sonraki dönüşümün girdisi olarak yine sisteme geri dönmekte ve süreç döngüsel olarak böyle devam etmektedir. Açık sistem yaklaşımı, örgütlerin çevreye uyum sağlama gereğinin daha iyi üzerinde durmaktadır. Daft'a göre, değişen koşullara uyum sağlayan örgütler sürekliliklerini sürdürecektir, uyum sağlayamayanlar ise yok olacaktır (Marşap 1995).

2.1.3. Örgütsel Değişimin Özellikleri

Değişim kişisel ve örgütsel düzeyde olmak üzere iki düzeyde ele alınabilecek özellikler gösterir(Koçel,2007). Örgütsel değişim, sadece iş süreçlerinin, çalışma tarzlarının, teknolojinin ve çalışma ortamının değiştirilmesini değil aynı zamanda, insanı ve insanın çalışma ilişkilerinin yapısını ve kalitesini değiştirmek üzere tasarlanmış yenilikleri de kapsamaktadır (Ölçüm Çetin,2004).

Değişim sürecindeki başlıca değişkenler arasında, değişiklikten etkilenecek çalışanlar, çalışanların örgüt içinde belirlenmiş ilişkileri, örgüt yapısı, değişimin getireceği yeni hava, değişim lideri ve liderin liderlik modeli yer almaktadır (Aşkun-Tokat 2010).

2.1.5. Örgütsel Değişimin Amaçları

2.1.5.1. Genel Amaçlar

Değişimin amacı, genel anlamıyla değişen ve gelişen iç ve dış çevre koşullarına rağmen örgütün etkinlik ve üretkenliğini artırmak, üyelerinin maksimum seviyede tatmin

olmalarını sağlamak ve gelişmelerine fırsat vermek için örgütsel yapılar oluşturmaktır (Duran, 1995). Örgütsel değişimin temel gayesi, örgütün yaşamını devam ettirmesidir. Örgütsel değişimin, gelecekte varlığını sürdürebilmek, değişimi doğru yakalamak ve eğilimleri; rekabet içerisinde olduğu diğer birimlerden daha önce ve daha iyi anlamak gibi hedeflere sahiptir (Düren 2000).

Örgütsel bağlamda değişimin, geleceğe hazırlamak, örgüt üyelerinin birbirlerine karşı güven duymasını sağlamak ve birbirlerini desteklemeleri adına olumlu iletişimi devam ettirmek, problemlere ve tartışmalara çözüm oluşturmak ve sinerji sağlamak gibi genel amaçları vardır. Şimşek ve diğerleri (2001), örgütsel değişimin; örgütsel bütünlüğün devamlılığı, örgütün sürekliliğinin temini ve örgütün büyüme ve gelişmesi amaçları doğrultusunda olduğunu belirtmiştir.

Örgütsel değişimin genel amaçları, değişen iç ve dış çevre koşullarına karşı, örgütün etkinlik ve verimliliğini arttırmak, örgüt çalışanlarının en yüksek doyumunu sağlamalarına ve gelişmelerine imkân veren ve günün şartlarına uygun bir örgütsel yapı kurmaktır (Peker 1995).

Örgütsel değişimin genel amaçlarını şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Örgütün sürekliliğinin sağlamak,
- Örgütün büyümesi ve gelişmesini sağlamak,
- Örgütün iç ve dış çevresine karşı tutarlı bir uyum içerisinde faaliyetlerini sürdürmesine olanak sağlamak,
- Örgüt üyelerinin tutum ve eylemlerini değiştirmektir (Yeniçeri, 2002).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), örgütlerde değişimin amacını ele almış ve şu şekilde ifade etmişlerdir:

Etkinliği artırmak: Değişimin en önemli amacı etkinliği artırmak, yani; yapılan işi daha etkin gerçekleştirerek örgütün sağlık ve etkililik düzeyini geliştirmek olarak ifade edilebilir.

Verimliliği artırmak: Kullanılan araç gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişikliğin sağlanması olarak ifade edilebilir.

Motivasyon ve tatmin düzeyini artırmak: Bu anlamdaki değişiklik, insanların her şey yolunda gitse dahi rutin çalışmanın sebep olacağı tekdüzelik duygusunu bastırmak amacıyla gerçekleşecektir.

Örgütsel değişimin diğer bir hedefi de gerçekleştirilen işi daha verimli yapmak ve bunun için işin gerekleri ile işi yapanın özelliklerini bütünleştirmektir. İşin gerektirdikleri ile işi yapanın özellikleri arasında bir fark oluşmaya başlaması,sonucunda etkinliğin düşmesi ve değişime olan gereksinimin artması anlamına gelmektedir (Yeniçeri, 2002).

Verimliliği arttırmak, daha az girdi kullanarak, daha fazla üretim çıktısı sağlamak anlamına gelmektedir. Örgütsel değişimden verimlilik hedefiyle, daha az iş gücü, daha az zaman, daha az finansman ve daha az kaynak kullanarak, daha fazla miktarda, daha kaliteli, daha hızlı, daha ekonomik çalışma sağlanması beklenmelidir. Bu amaçla örgüt yapısının ve örgüt faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yapılan işler, iş yapış şekilleri, kullanılan araç, gereç ve örgütsel ilişkiler yeniden gözden geçirilmelidir (Yeniçeri, 2002).

İnsanlar, hayatlarından zamanla sıkılarak monotonluk duygusuna kapılabilmektedirler. Kimi zaman her şeyin yolunda gitmesi bile insanların sıkılması için yeterli bir neden olabilmektedir. Çalışanlar da zaman içinde değişiklik ihtiyacı hissederler. Örgütsel değişimin amaçlarından birisi de, çalışanları monotonluktan kurtarıp, çalışanların iş motivasyonunu ve tatmin düzeylerini arttırmaktır (Yeniçeri, 2002).

2.1.5.2. İnsan Unsuruna İlişkin Amaçlar

Örgütsel değişimin örgütteki çalışanlarla ve çalışanların kendileri arasında , örgütle ilişkilerine yönelik amaçları aşağıda özetlenmektedir: Örgüt üyelerinin, diğer örgüt üyeleriyle ilişki kurma yeteneklerini geliştirmek, çalışanların; örgüt hakkındaki bilgilerini ve iş yapabilme kapasitelerini arttırmak, çalışanlar arasında karşılıklı güven ilişkisinin kurulmasını ve çalışanların birbirlerine destek olmalarını sağlamak, çalışanlarda içlerine kapanma yerine açıklığı, rekabet yerine işbirliğini ve başkalarına bağlı olmak yerine bağımsızlığı sağlayacak davranışlar geliştirmek , çalışanlara bu yönde yeni değer yargıları

kazandırmak, çalışanların eski tutum ve davranışlarını bu doğrultuda değiştirmek, çalışanlara grupta çalışabilme ve grup davranışını anlayabilme yeteneği kazandırmak.

Bu amaçlar, örgüt üyelerinin olumlu tutum ve davranışlarında, morallerinde ve iş yaşamlarında doyum noktasında bir iyileşme, işe geç gelme ve iş kazalarında azalma ve üyelerin yenilikçi ve yaratıcı olma yeteneklerinde bir artış sağlamaktadır (Tokat,1998).

2.1.5.3. Yapısal Unsurlara İlişkin Amaçlar

Yönetim bilimciler, katı hiyerarşik örgütlerde, katılımcı yönetim ile serbest ve açık iletişimi arttırmayı ve örgütlerdeki otoriter ve hiyerarşik yapıyı en aza indirmeye önermektedirler. Bu amaçla örgütler de birbiriyle benzerlikleri bulunan proje yönetimi, takım çalışması, amaçlarla yönetim, programlama ve bütçeleme gibi sistemleri uygulamaya koymaktadırlar. Bu sistemler, örgüt yapısının, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeye yönelmiş programlar etrafında yeniden şekillendirilmesini ve her programın ayrı bir grup ya da ekip tarafından yönetilmesini öngörmektedir (Tokat,1998).

Sonuç olarak, örgütlerin değişim hedefleri, yaşanacak değişimin niteliğini de etkilemektedir. Örgütlerde sıklıkla karşılaşılan değişimler, örgütün teknolojisi, yapısı, kültürü, işlerin yapılma biçimi, insan ilişkileri ve çalışma koşullarını belirleyen özelliklerde olmaktadır (Basım ve diğ.,2009). Aşağıdaki şekil, örgütlerdeki değişim amaçları ve değişim türleri arasındaki bağlantıyı göstermektedir (Keçecioğlu, 2001).

2.1.6. Örgütsel Değişimin Sebepleri

Değişimin istenilen bir yeni durum yaratabilmesi için yönetilmesi ve değişimi yönetmek için de örgütü değişime götüren sebeplerin çok iyi saptanması gerekmektedir (Aktan, 2004). İnsanlar gibi örgütler de ortada iyi ya da zorlayıcı bir neden olmadıkça değişmeyi istemezler (McKenzie ve Koenig, 1998). Örgütleri değişmeye iten nedenler zamana ve zemine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenlerden bazıları çevresel baskılar, örgütteki iletişim kopukluğu, örgütsel krizler ve çatışmalar, örgütsel performansın

düşüklüğü, örgüt kültüründeki değişiklikler (Artan, 1997), değişen yasa ve düzenlemeler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998) ve teknolojik gelişmeler şeklinde sıralanabilir.

Kurumları değişime zorlayan başlıca etmenler şu şekilde ifade edilmiştir (Tekin ve diğ., 2006):

- Teknolojik gelişmeler sonucunda rekabetin yapısı ve niteliğinin değişmektedir.
- Küreselleşme süreci, ulusal ve uluslararası rekabetin artması, hizmet alanların beklentilerinin artması ve müşterilerin daha seçici davranmalarına neden olmaktadır.
- Küreselleşme olgusuyla birlikte kurumların hızla bir değişim sürecine girdiği görülmektedir.
- Geliştirilen yeni teknolojiler sonucu artan rekabet, ürün yaşam sürelerinin kısalmasına neden olmaktadır.
- Piyasa yapısında önemli değişimler yaşanmaktadır.
- Uluslararası ekonomik ilişkilerde yaşanan gelişmeler ekonomik sistemlerin yeniden şekillenmesine yol açmaktadır
- Kurumlar stratejik işbirlikleri, satın alımlar gibi yöntemleri de kullanarak gittikçe büyümektedir.
- Ekonomik ve politik anlayışlar, yasal düzenlemelerde de değişime gidilmesine yol açmaktadır.
- Serbest piyasa kuralları gereğince korumacılığın ortadan kalktığı görülmektedir.

Örgütsel değişimi zorunlu kılan toplumsal ve ekonomik genel eğilimler aşağıda belirtilmiştir (Yamamoto,2003).

- Küreselleşme ve rekabet,
- Uluslararası ve bölgesel birleşimlerin önem kazanması,
- Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler,
- Malzeme teknolojisindeki gelişmeler,
- Yeni teknolojik buluşlar,
- Yeni oluşan pazarlar dolayısıyla pazar kapma yarışı,
- İnsan hakları ve demokrasi alanındaki gelişmeler sebebiyle organizasyonlarda insana saygının ön plana çıkması,

- Ekonomik kalkınmanın , tetikleyici gücünün insan kaynağı olduğunun ortaya çıkması,
- Hizmet alanların bilinçlenmesi ve beklentilerindeki farklılaşma,
- Çalışanların yönetime katılma ve kendi fikirlerinin de dikkate alındığı yönetilme beklentileri,
- İş gücündeki cinsiyet, dil, ırk ve kültür farklılıkları gibi örgütlerde değişim gösteren yapı,
- Sosyalizmin ortadan kalkışı ve piyasa ekonomisine geçiş sürecine giren ülkelerdeki pazar potansiyeli.

Tetenbaum (1998), yoğun gelişmelere sahne olan modern zamanda örgütlerin şu faktörlerle mücadele etmek zorunda olduklarını belirtmiştir.

Rekabet: Günümüz örgütlerinin rekabet gücünü en üst seviyede tutabilmeleri için en kritik unsurlardan bir tanesi bilgi sermayesidir.

Küreselleşme: Globalizasyonun bir neticesi olarak günümüzde herkes bilginin paylaşılmasında birbirine bağımlı hale gelmiştir. Bu bağımlılık, organizasyonların yapı ve görevleri konusunda kendisine özgü bazı düzenlemeleri beraberinde getirmektedir.

Teknoloji: Günümüz şartlarının tipik yansıması olan teknolojik gelişmeler, bilgisayar teknolojisi, iletişim araçları ve elektronik tüketim kavramlarıyla belirtilebilir. Yeni teknolojinin ortaya çıkması, etkililik ve üretkenliğin yükselmesine sebep olmuştur.

Değişim: Ortaya çıkan eşitsizliklerin tarihimizde daha önce rastlanmamış bir seviyede olması yönüyle, böyle bir hızlı değişim sürecinde, örgütlerin yeni beklentileri karşılama daha etkili olma gereksinimi vardır.

Hız: Ortaya çıkan değişikliklerin bu yüksek hızı, örgütleri, örgütlere ilişkin gelişmeleri yakından takip etmeyi, yüksek uyum gücüne sahip olmayı ve eski düşünce kalıplarını yeniden ele almayı mecbur kılmaktadır.

2.1.7. Örgütsel Değişim Türleri

Planlı ve Plansız Değişim: Planlı değişim, değişim sürecinin her aşamasının önceden karara verilip planlandığı ve uygulamaya geçirildiği bir değişim modelidir. Plansız

değişim, önceden üzerinde kafa yorulmayan, örgütün bir plana bağlı kalmaksızın değişmesine karşılık gelmektedir. (Basım ve diğ.,2009). Yönetim alan yazınında değişim denildiğinde genellikle planlı değişim ön plana çıkmaktadır (Koçel,2007).

Makro ve Mikro Değişim: Makro değişim örgütün bütününe eş zamanlı olarak değişime tabi olmasıdır. Mikro değişim ise örgütün alt sistemlerindeki değişime karşılık gelmektedir (Basım ve diğ., 2009).

Ani ve Zamana Yayılmış Değişim: Ani değişim, örgütün kısa vadede değişim için karara varıp uyguladığı süreçtir. Zamana yayılan değişim ise planlanan değişimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesine karşılık gelmektedir (Basım ve diğ., 2009).

Proaktif ve Reaktif Değişim: Değişen şartlara uyum gösterebilmek için çevresel etkilere karşı bir tepki olarak ortaya çıkan değişim reaktif olanıdır. Proaktif değişim ise, değişimi öngörüp, hesap ederek, öngörüye dayalı olan bir değişim hareketidir (Basım ve diğ., 2009).

Geniş Kapsamlı Değişim – Dar Kapsamlı Değişim: Geniş kapsamlı ve dar kapsamlı değişimde üzerinde durulan, örgütlerde değiştirilmek istenen noktaların sayısı ve yaygınlığının geniş ya da dar kapsamlı olması ile ilgilidir.

Pasif ve Aktif Değişim: Örgütün dış çevre şartlarından etkilenerek kendi içerisinde bu şartlara uyum gösterebilmek adına gerçekleştirdiği değişimlere pasif değişim, örgütün yaptığı değişim neticesinde dış çevreyi etkilemesi aktif değişim olarak ifade edilebilir (Coşkun,2009).

İyileştirme Şeklinde Adım Adım Değişim – Radikal Köklü Değişim: Evrimsel değişim çevreye uyumlu, çevreyle uzun süreli etkileşimle oluşan ve bütüne uyan bir değişim şeklidir. Japonların kullandığı Kaizen yaklaşımı, evrim niteliğinde değişime örnek olarak gösterilebilmektedir; bu yaklaşımda örgüt içinde adım adım ve sürekli iyileştirmeler öngörülmektedir. Devrim niteliğinde değişim ise; ani, hızlı, radikal, sonuçları tahmin edilebilir olmayan ve dış çevreyi de etkileyebilecek bir değişim modelidir. Örgütün temel yapısında yapılacak büyük bir değişim genellikle tüm örgütü etkileyerek, bütün sistemde yeni düzenlemelere sebep olmakta ve küçük değişimlere yol göstermektedir (Fiske,1999).

2.1.8. Örgütsel Değişimin Gerçekleşmesi İçin Gerekli Koşullar

Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi için, öncelikle bazı koşulların gerçekleşmiş olmasına gereksinim duyulur. Bu gereksinimlerden en önde geleni üst yönetimin tutumu olduğu söylenebilir. Yönetimin değişim konusunda ne kadar istekli olduğu ve bu istekliliği, çalışanlarına aktarabilmesi oldukça önemlidir. Bir başka nokta, değişim ajanı olarak tanımlayabileceğimiz ve üst yönetimle çalışanlar arasında iletişimin akışını sağlayan bireylere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kişiler, değişime gerçekten inanan, güce, saygınlığa, liderlik vasıflarına, etkili kişilerarası iletişim becerilerine sahip ve değişimin hedeflerini gerçekleştirmede kendisini bireysel olarak sorumlu hisseden özellikleri taşımalıdır (Ersoy,1993).

Bir diğer şart ise, gerçekleştirilmek istenen değişim ile örgüt kültürü arasındaki uyumdur. Değişimin amaçları ile var olan kültür arasında ne kadar çok farklılık var ise, arzulanan değişimin gerçekleştirilmesi de o kadar güç olmaktadır. Değişim sürecine örgüt kültürünün etkisi, daha çok köklü organizasyonlarda veya iş bölümünün ve örgütsel yapının önemle vurgulandığı geniş organizasyonlarda görülmektedir. Değişim sürecini örgüt kültürünün olumlu etkilemesi isteniyorsa, öncelikle organizasyonun kültürel yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Organizasyonun yapısı ne kadar otokratik ve ne kadar bürokratik ise, değişimi gerçekleştirmek de o kadar güç olacaktır. Bürokratik organizasyonlarda, risk alma, problem çözme, yenilikçi yaklaşımlara açıklık ve çevresel beklentilere karşı duyarlılık bulunmamakta veya çok az bulunmaktadır. Bu durumsa, örgütsel değişimi güçleştiren en önemli koşullardan biri olarak karsımıza çıkmaktadır (Ersoy, 1993).

2.1.9. Örgütlerde Değişime Karşı Direnç

Direnç kavramı ilk kez Lewin tarafından faktör etki modeli ve grup dinamikleri çalışmalarında kullanılmıştır (Akt: Gravenhorst, 2003). Direncin değişim ile olan bağlantısından da ilk defa Coch ve French (1948) söz etmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda direnci “güçlü grup kuvvetlerinin engellemesine karşı verilmiş bireysel reaksiyonların bir birleşimi” olarak tanımlamışlardır. Direncin kurumsallaştırılması;

örgütsel yapı, yasallaştırma süreci, karar verme süreci ve kaynak dağıtımını ile ilintili olması ile açıklanabilir (Agocs, 1997).

Örgütsel değişim temasını açıklayabilmek için değişime direnç kavramı analiz edilmelidir. Değişime direnç, değişim sürecini geciktiren, engel olan, yavaşlatan ve maliyeti artıran dolayısıyla sürece etki eden bir olgudur (Ansoff, 1990). Her canlı ya da her toplumsal açık sistem gibi örgüt de sabit konumunu sürdürür ve değişmeye karşı direnir (Başaran, 2004). Değişimlerin yaşandığı dönemlerde, iş görenler, değişime karşı farklı tepkilerde bulunurlar. Bu tepkilerin bazıları etkin bazıları ise edilgen olduğu gibi, bazıları faydalı, bazıları ise zararlıdır. Bu tepkiler, yeni hedeflere açıkça karşı çıkarak kendini gösterebileceği gibi, yeni çalışma ortamlarına ya da başkalarıyla birlikte çalışmaya yönelik gizil bir direnme şeklinde de kendini gösterebilir. Bu tepkilerin şekli nasıl olursa olsun, yeniden yapılanma sürecinde ya da sonrasında örgütü yeniden oluşturma çalışmalarını sekteye uğratabilir (Töremen, 2002).

Direnç, mevcut durumun korunması için çaba sarf eden herhangi bir araçtır. Örgütlerde direnç, değişim sürecinin başlangıcını yavaşlatan ve geciktiren, uygulanmasını engelleyen ve değişim sürecinin maliyetini arttıran bir olgudur (Val ve Fuentes, 2003). Bu özelliği ile de değişime karşı oluşan direnç, değişim sürecinin başarısızlığa uğramasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 1994).

Değişmeye karşı direnme doğal bir tepki biçimi olup, sadece sıkıntı ve problem çıkarmak isteyen kişilerin sık sık başvurduğu bir yöntem değildir (Çelikten, 2000). Bireyler, bilinmeyenden korkma, değişim gerçekleşikten sonra ihtiyaç duyulacak niteliklerden yoksun olma ve güç kaybı gibi nedenlerden dolayı direnç gösterebilirler. Diğer yandan örgütler; kıt kaynaklar, çalışanlar tarafından iş güvencesi tehlikesi, ekonomik durum ve statü açısından bir tehdit olarak algılanma, değişimin gerekli görülmemesinde etkili unsurlar arasında yer almaktadır (Tüz, 2004).

Herhangi bir örgütte çalışan hemen hemen herkes, bulunduğu durumdan şikâyet etmesine karşın, değişim olgusuna korkarak yaklaşırlar. İnsanların, daima değişime karşı olduğu kabul görmüş bir gerçektir (Hussey, 1997). Örgütün işgörenlerinde, gruplarının gücünde ve kültürlerinde ortaya çıkan değişimler çalışanların davranışsal tepkilerine sebep olur (Anderson ve Barker, 1996). Örgütlerin insan davranışları incelendiğinde çoğunlukla

işgörenlerin çoğunluğunun etkin olarak değişime karşı direndikleri görülmektedir (Aktan, 1999).

Kurumsal değişimi başarmak pek de kolay değildir. Değişimi engelleyecek birçok faktör bulunmaktadır. Direnç olgusu değişimi sekteye uğratan temel unsurlardan biridir. O nedenle değişime direncin görmezlikten gelinmemesi gerekir (Walton, 1990). Uygulamada değişimin başarısında pek çok etken vardır, değişim sürecinde değişime karşı örgütsel ve bireysel düzeyde bir direnç oluşması her zaman muhtemeldir (Çalık, 2003). En azından bir dereceye kadar, değişime karşı direnç olması kaçınılmazdır (Özdemir, 1998).

Değişme, işgörenler üzerinde işten çıkarılma, yeni işi benimseyip benimsememe konusunda kuşkular doğurabilir. Yine değişimle birlikte işgörenlerin çalışma standartları ve birbirleri arasındaki ilişkilerde sorunlar ortaya çıkabilir. Aynı iş ortamında çalışan insanların bir araya gelmesi ile oluşan grup dinamiklerinin sarsılması, çalışanların gruptan ayrılması ile sonuçlanabilir. Bununla birlikte değişim belirsizlik getireceğinden, hali hazırdaki durumlarından şikâyetçi olmayan için güvensizlik ortamı anlamına gelir (Can, 1997).

Geleceklerinin belirsizlik taşıması sebebiyle işgörenler işlerine yeterince odaklanamazlar. Birçok kişi açık ya da gizli olarak değişiklikleri önleme yönelimindedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Çünkü değişme, alışlagelen düzeni terketmeyi gerektirir. Bu nedenle işgörenler değişimin hali hazırdaki durumu daha da olumsuzlaştıracağı inancını taşırlar. Özellikle gizli direnç söz konusu olduğunda ve bu direnç; değişim uzmanları tarafından farkedilmediğinde, değişim çalışmaları sekteye uğrayabilir (Tevruz, 1996).

Direnç, örgütlerin karşısına bir sorun olarak çıkabilmekte ve bu sorunun çözümü çoğu zaman örgütleri yıpratmaktadır. Örgütleri sistem yaklaşımı içerisinde düşünüp, direncin nedenlerini doğru analiz etmek örgütsel değişim sürecinde başarıyı artıracaktır. Değişimin gerçekleştiği çevre ve koşullar göz önünde alındığında, direnç gibi olumsuz davranışlarla karşılaşma oranı azalacaktır (Giongreco ve Peccei,2005).

Örgütlerde direnme kendini açık veya gizli olarak gösterebilir. Kasıtlı ve açık direnme grev, üretimde ve üretilen malın veya hizmetin kalitesinde düşüş, sabote biçiminde kendini gösterir. Gizli ya da açık direnmenin etkisi gittikçe yoğunlaşabilir. Bu

nedenle yöneticilerin değişime direnme kaynaklarını anlamaları, örgütsel değişim açısından önem taşımaktadır (Aydoğan, 2007).

İşgörenlerin açık dirençleri; grevler, iş bırakma, sendikalaşma yoluyla olurken, gizli dirençleri ise; örgüte bağlılık düzeylerinde ve motivasyon seviyelerinde azalması, yanlışların artması, devamsızlıkların gözlenmesi şeklinde olabilir. Çalışanın değişim üzerine fazlaca düşünmesinden ya da hali hazırdaki durumun kendisi için çok uygun olmasından ötürü, ona yönelik herhangi bir değişiklik oluşumunu tehdit olarak görebilir (Hussey, 1998). Bu durum değişime karşı direncin başlamasına sebep olabilir. Buradan da görüleceği gibi, direnme; kişinin değişimin etkisinden korumaya yönelik davranışın göstergesi, kısaca değişime karşı en bariz çalışan veya grup tepkisidir (Özgen ve diğ., 2005).

2.1.10. Değişime Karşı Direnç Türleri

Davis ve Newstorm (1997; Akt: İlğan, 2008) ise, değişime direnme türlerini (mantıksal, psikoloji ve sosyolojik) üç başlık altında sınıflamışlardır.

Mantıksal Direnişler: Gerçeklerle, rasyonel sebeplerle, mantıkla ve bilimle uyuşmama temeline dayanmaktadır. Mantıksal direnç; var olan performansı, değişimin gerçekleşmesi için yapılması gereken yeni görevlerin öğrenilmesini ve değişim için gerekli performansı kapsar. Bu durum, çalışanlara ek yük getirir. Buna rağmen, değişim kısa vadede maliyetli olmasına rağmen, uzun vadede çalışanların hoşuna gidebilecek bir durum olabilir.

Psikolojik Direnişler: Bunların da temelinde duygular, fikirler ve tutumlar vardır. Çalışanlar; belirsizlikten, güvenilmeyen liderlikten korkabilir veya güvenlik ve öz saygılarının tehdit edildiğini hissedebilirler. Yönetim, bu duyguların haklılaştırılmasına inanmayabilir fakat bunlar çalışanlar için çok gerçekçidir ve yönetim bunlarla ilgilenmek durumundadır.

Sosyolojik Direnişler: Grubun değerlerine, normlarına ve ilgilerine meydan okunması durumunda, sosyolojik engellemeler de mantıksal olurlar. Değişim, küçük gruplarda iş ve statü arkadaşlıklarını rahatsız edebilir. Çalışanlar değişim sürecinde şu soruların cevabını arayacaklardır: Değişim, grubun değerleriyle tutarlı olacak mı? Değişim, takım

çalışmasının devam etmesini sağlayacak mı? Çalışanların kafasında bu soruların olması, beraberinde sosyolojik engellemeleri de getirmektedir. Yöneticiler; bunlarla baş edebilmek için, belirtilen şartları sağlamaya çalışmalıdır.

2.1.11. Direnç Nedenleri

Her örgütte, değişmeye karşı direncin gerekçeleri farklı olabilir. Fakat birçok örgütte söz konusu olabilecek ve yoğun olarak ifade edilen gerekçeler arasında şunlar yer almaktadır: Yetersizlik duygusu, bir şeyleri yitirme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, farklı değerlendirmeler, huy, psikoloji, değişimin yaratacağı asil tehditler, değişimin zorla açıklanmadan dayatılması, liderliğin güven sağlayamaması, duygusal sebepler (Genç ,2006).

Kaynak (1995) ise bu sebepleri ekonomik sebepler, psikolojik sebepler ve sosyal sebepler olarak üç ana başlık altında toplamıştır. Bahsedilen ekonomik sebepler; çağımızın getirdiği teknolojik gelişim ve makineleşme sonucunda iş görenlerde meydana gelen işsiz kalma veya ücretlerinde meydana gelebilecek azalma korkularıdır. Psikolojik sebepler ise çeşitlilik göstermektedir. Değişim sonucunda ortaya çıkacak olan “çalışma ortamındaki denge halinin zedelenmesi”, değişiklik sonucunda ortaya çıkan yeni duruma uyum sağlanabilmesi için “yeni bilgi ve yeteneklerin gerekeceğine” olan inanç, “bilgi yetersizliğinden dolayı meydana gelen karmaşıklık” ve bunun sonucunda bireyde meydana gelen “ ek çaba” gösterme zorunluluğu bunlardandır. Sosyal nedenler ise; “sosyal dengelerini kurmuş olan bireylerin” değişimle birlikte kurulu dengelerinin bozulacağından korkmaları, değişimi destekleyerek çalışma ortamından dışlanacaklarına olan inançları şeklinde ifade edilmektedir.

Örgütlerde değişime karşı gösterilen direncin, farklı nedenleri olabilir. Ancak birçok örgütte yaygın olarak görülen ortak nedenler arasında; yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, farklı değerlendirmeler, değişimin yaratacağı gerçek tehditler, değişimin açıklanmadan zorla empoze edilmesi, örgüt yapısı, kaynakların dengesiz dağılımı, iletişimsizlik ve grup yapısı bulunur (Yeniçeri, 2002).

Değişime karşı insanların oluşturduğu engeller ele alındığında, aşağıda ifade edilen gerekçelerin, değişime engel oluşturan sebepler olduğu görülmektedir (Erkmenol,1997):

- Değişimin sebep ve sonuçları ile ilgili belirsizlik
- Mevcut alışkanlıklardan, yarar ve menfaatleri terketmek istememe
- Önerilen değişimin zayıf taraflarının farkında olmak
- Kontrolün kaybolması
- Şüphe
- Sürpriz
- Farklılıkla karşılaşma korkusu
- İtibarın kaybolması
- Yetersizlik endişesine katılma
- Dalgalanma etkisi
- Aşırı çalışmak

Artur Bedeian (1980; Akt: İlğan, 2008), değişime direnmenin dört ortak noktasını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Dar görüşlü bencillik: Değişimde kişisel çıkarlar zedelenebilir. Değişim; güç, prestij, saygı, statü, güvenlik ve benimseme kaybına neden olabilir. Ayrıca, uzun bir zaman sürecinde kurulmuş olan ilişki ve düzenleri rahatsız edebilir.

Güven eksikliği ve yanlış anlama: İnsanlar, değişimin sebeplerini ve olası sonuçlarını anlamadıkları zaman değişime direnirler.

Tutarsız Değerlendirmeler: Bireyler, değişimin maliyeti ve kazanımları konusunda farklı değerlendirmelere sahiptirler. Değişimin onlara etkilerini, kendi bakış açılarına göre değerlendirirler. Bu durum, değişim ile ilgili yeterli bilgi sahibi olunmadığı zaman, insanları değişime direnmeye sevk eden bir etki sağlar.

Değişime yetersiz hoşgörü: Bireyler değişim sürecinde, bilinmeyenle karşılaşma ve belirsizlikle uğraşma durumunda farklı başedebilme becerilerine sahiptirler. Bireylerin farklı düşünme ve davranma yetilerini gerektirmektedir. Bazı insanların belirsizlik ve şüpheli durumlara karşı hoşgörü yani tolerans düzeyi düşüktür. Bu kuşkulu durum; insanları ,değişime direnme noktasına getirebilir.

Değişim sadece çalışanları değil, çalışanların meydana getirdiği grupları da etkilemektedir (Özkan,2004). Değişim sonucunda meydana gelen yeni durum grubun geleceğini ve sürekliliğini tehlikeye atarsa, değişime direnç çıkmaması neredeyse imkansızdır. Bir örgütte değişim birey ve grupların süregelen sosyal ilişkilerini, norm ve standartlarını tehlikeye sokabilir. Değişimin yaratacağı standart ve ilkeler, grubun kendi norm ve ilkeleriyle çatışırsa, bu çatışmayı önlemek için bireyler değişime karşı direnirler (Önal,1979). İşgörenlerin ,değişime karşı direnç göstermelerinin nedenleri olarak şunlar sıralanabilir(Aytürk,2000):

- Bireysel değerlere ve alışkanlıklara tehdit olması
- Empoze edilen değişimden memnun olmama
- Yöneticiye güvenmeme
- Değişimin yanlış olduğuna, gereksiz ve yararsız olduğuna inanma
- Ekonomik tehdit olması
- Bireysel problemler doğması
- Örgütsel ilişkilerde değişiklik olması
- Personele danışılmaması
- Kişisel kıskançlık ve düşmanlık olması
- Değişimin açıklanmaması

Değişime karşı direncin; yöneticiler tarafından azaltılmasını büyük bir başarı olarak gören Hussey (1997), değişime direnç nedenlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Gerçek Korkular: Sürekli veya kısmen gerçekleştirilen bazı değişimlerin ve çoğu köklü değişimlerin sonucunda; iş kaybı, geride kalanların iş hacminin artması ve işten atılmaların devam edeceği korkularıdır. Sezilen korku sadece işi kaybetme korkusu değildir. Bu ömür boyunca, beceriler kazanmak ve yetenekleri geliştirmek için yapılmış olan yatırımların boşa gitmesi korkusu olabilir.

Zorla Kabul Ettirilen Değişim: Değişimin nedenleri belirsiz olduğunda ve hatta insanların değişimden fayda sağlayacağı durumlarda bile bunu görmeleri zor olabilir. Çoğu zaman bu, değişimi gerçekleştiren kişilerin görüşlerinin değişmeden, etkilenenler tarafından paylaşılmadığını gösterir.

Değişimi Gerçekleştirenlere Duyulan Güvensizlik: Örgütte bulunan kişiler, değişimi gerçekleştirenlere karşı yeterince saygı duymuyorlarsa ortaya çıkar. Bu durumda değişime karşı direnç artacaktır. Bu anlayış “değişime ses çıkarmayın ve geçene kadar bekleyin” der.

Bir Şeyin Gözden Kaçtığına İnanmak: İnsanlar değişim fikrine soğuk bakmadıklarında ortaya çıkar. Ancak insanlar, kendi anlayışları veya uzmanlık alanları gereği bazı önemli konuların gözden kaçmış olduğuna inandıklarında, değişimin de zarar getireceğine inanacaklardır. Bazen duyulan endişeler değişime itiraz etmeyi mantıklı bir temele oturtmanın bir başka biçimidir.

Akil ve Kalp: Aklın kabul ettiği ile duyguların hareket ederek yaptıkları şeyler çok farklı olabilir. Aşırı hassasiyet, bağlılık, geçmişle bağlantının koparılmamasına duyulan istek anlaşma sağlanmış gibi görünse de değişime karşı bir direnç yaratabilir.

2.2. Toplam Kalite Yönetimi

2.2.1. Kalite Kavramı

Kalite kavramıyla ilgili güncel düşüncelerin çoğu üretim sektörü kökenlidir. Kalite; içeriğinde birçok değişik manalar ifade eden bir kavramdır. Kalite bugün “amaca uygunluk derecesi” veya “kullanıma uygunluk” gibi tanımlamalarla ifade edilmektedir (Özden,1998).

İngilizce sözcüklerde; kalitenin karşılığında, önceki tanımlarla birlikte “bir şeyin yetkinlik derecesi” ifadesinin de yer aldığı görülmektedir (Aksu, 2002). Ishikawa’ya göre ise kalite; en ekonomik, en kullanışlı ve her zaman tüketiciyi tatmin eden ürünün üretilmesidir (Muluk ve diğ, 2000).

Geçmişte genellikle çok lüks anlamında algılanan kalite kavramı, birdenbire ortaya çıkmış bir kuram geliştirme veya iyileştirme yöntemi değildir. Genel olarak istenen bir ürün veya hizmetin belirli kalite güvencesi ile beklenene uygun olarak sunulması ve bundan yararlananların memnuniyet duyması anlamına gelir. Eskiden “en güzel”, “en iyi”, “en büyük” gibi sıfatlarla tarif edilen kalite kavramı, bugün klasik anlamından daha farklı

olarak sadece ürün veya hizmetin kalitesi olmaktan çıkmış, yönetimin kalitesi anlamında daha geniş olarak kullanılmaya başlanmıştır (Çakıl, 2006).

ISO 8402 Kalite Sözlüğünde ve ISO 9000 serilerinde kalite; açıkça belirtilen ve ifade edilmemiş gizli ihtiyaçları tatmin edebilme konusunda bir yeteneğe sahip olan mal/veya hizmetin özellik ve karakteristiklerinin, görülebilir ayırıcı niteliklerinin toplamıdır (Halis, 2000).

Kalite bir önlemdir, problemler ortaya çıkmadan önce çözümlerini ortaya koyar. Ürün ve hizmetlerin yapısına, dizayn etme yoluyla üstünlük ve mükemmellik katar. Kalitenin nitelikleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir. (Efil, 1999)

- Kalite müşteri tatminidir. Ürün ve hizmetin ne kadar iyi olduğu ile ilgili nihai kararın verdiği mutluluktur.
- Kalite verimliliklerdir. İşlerini başarabilmek için gerekli eğitimi alan, gereksinim duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personelden temin edilir.
- Kalite esnekliktir. Taleplere karşılık verebilmek için değişmeyi göze alabilmek ve bu konuda isteklilik gösterebilmektir.
- Kalite etkin olmaktır. İşleri hızlı ve kusursuz yapmaktır.
- Kalite bir programa tabi olmaktır. İşleri geciktirmeden yapmaktır.
- Kalite bir süreçtir, süregelen işleri içerisine alır.
- Kalite bir yatırımdır. Uzun vadede bir işi tek seferde doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha akıllıcadır.
- Kalite kusursuzluktur.

Kalite bir yandan verimlilik, maliyet; diğer yandan yöneticiler dâhil tüm elemanların vasıf ve uzmanlaşma derecesi gibi, işletme içi birçok kıstasta belirleyici rol oynarken, sağlık, eğitim, kültür ve ahlaki normlara katkısıyla da toplumlar için vazgeçilmez bir öge olmuştur (Türkmen, 2006).

Amerikan Kalite Kontrol Derneği ise kaliteyi, “Bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin tümüdür.” şeklinde tanımlamaktadır (Bolat, 2000).

Avrupa Kalite Kontrol Birliği'ne göre kalite: bir mal veya hizmetin belli bir ihtiyacı karşılayabilme yeterliliklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür. Bu özelliklerden bazıları boyut, biçim, kimyasal-fiziksel özellikler, ömür ve güvenilirliktir (Kovancı, 2001).

Kalite, müşteri merkezli açıdan müşteri beklentilerine uygunluk, müşteri gereksiniminin ve tatminiyetinin karşılanması olarak ifade edilebilir. şu hali ile örgütler açısından kalitenin temel unsuru, hizmet alan taraf olmaktadır (şişman ve Turan, 2001).

Türkmen (2006)' e göre, kalite ile ilgili yapılan tanımların bazıları şöyledir;

- Kalite, bir ürün ya da hizmetin değeridir,
- Kalite, önceden belirlenmiş bulunan özelliklere uygunluktur,
- Kalite, ihtiyaçlara uygunluktur,
- Kalite, kullanıma uygunluktur,
- Kalite, eksikliklerden kaçınmaktır,
- Kalite, müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektir.

2.2.2. Toplam Kalite Yönetimi

Kalite kavramı oldukça eski zamanlardan beri kullanılmakla birlikte, bu konu ile ilgili son yıllarda daha büyük bir ciddiyetle ve yeni bir yaklaşımla üzerinde durulmuştur. Yakın geçmişe kadar üzerinde durulmayan bu kavram, günümüzde birçok yayına konu olmuştur. TKY'nin önemi, dünya pazarlarında şirketler arasında giderek artan rekabetle birlikte giderek önemli olmaya başlamıştır. Günümüzde birçok kuruluş TKY'yi benimsemeye başlamış ve bu kavram, yönetimin önemli kavramlarından biri olmuştur (North, 1997).

TKY ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Fakat bu tanımların merkezinde ise TKY'nin "ağdaş bir yönetim yaklaşımı" olduğu yatmaktadır. Bundan sebepten ötürü bütün kuramcılar bu kavramı felsefe ve temel ilkeler paralelinde tanımlamakta ve kalite yönetimi konusunda operasyonel ve teknik boyutlar geliştirmektedirler. Genel ifadesiyle "güçlü liderlik", "katılımcı yönetim" ve "ekip çalışması"nın bir bileşimi ve "hatasız ürün üretme" veya "müşteri memnuniyeti" olarak tanımlanabilir. Günümüzdeki anlamıyla TKY, felsefe ve ilkeler yumağı olmakla birlikte, uygulama vasıtalarıyla bir yönetim biçimidir (zden, 2000).

Günümüzde artan uluslararası rekabet, iş ve yönetim yaklaşımı kuruluşları mükemmel olmaya, mükemlele ulaşmaya yöneltmiştir. Bu arayışlar neticesinde ulaşılan noktalardan biri de Toplam Kalite Yönetimidir (Özdemir, 1998).

TKY, Amerika’da ortaya çıkmasına rağmen gerekli ilgiyi görememiş; bununla birlikte batı ile rekabete hazırlanan Uzak doğu ülkelerinde benimsenmiş ve sürekli gelişme (Kaizen) olarak ifade ettikleri, bugünkü Japonya’nın geldiği zirvenin temelini oluşturmuştur (Ensari, 2001).

TKY; bir kurumdaki bireylerin tamamının katılımı ile süreçlerin, hizmetlerin sürekli geliştirilmesi; iç ve dış müşteri kalite gereksinimlerine karşılık vererek , müşteri tarafından belirlenen, ürün ve hizmet oluşturulmasında kaliteyi yakalamaya çalışan bir yönetim tarzıdır (Soylu ve diğ., 1998).

Çağdaş yönetim anlayışlarının tamamında kalitenin temini oldukça önemlidir. TKY’ de hem süreç hem de insana ait unsurların temel işlevi; değişimi yönetebilmek ve kaliteyi sağlamaktır. Diğer bir deyişle TKY, hizmet alanların gereksinimlerini her şeyden daha önemli gören, müşteri tarafından standartları oluşturulan kaliteyi; tüm etkinliklerin yürütülmesi esnasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim tarzıdır. (Çetin, 2002)

TKY; uzun vadede hizmet alanında müşteri memnuniyetini, kendi çalışanı ve herkesin lehine sonuçlar elde etmeyi hedefleyen kalite üzerine odaklanmış ve tüm çalışanların katılımını esas alan bir kuruluş yönetim biçimidir. Üst birim çalışanları, işin içine her daim ve etkin olarak dâhil olması, tüm çalışanların sürekli eğitimlerinin sağlanması bu yaklaşımın başarısı için önemlidir. Bu açıdan müşterinin belirtilen veya belirtilmeyen muhtemel gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Efil, 2006).

Toplam Kalite Yönetimi’nin adındaki kalite kelimesinin anlamı, ölçülebilen yönetim değerleri demektir. Bu değerlerle; bütün süreçlerde, işlemlerde ve sistemlerde kalite geliştirilir. Bu da toplam kelimesini açıklamaktadır. Yönetim kelimesi de sadece insanların yönetimi değil, bütün faaliyetler için uygulanan teknik, ilke ve yöntemleri kapsamaktadır. Bütün faaliyetlerin de tek bir amacı vardır o da “iç ve dış müşteri” tatminidir (Özveren, 1997).

Toplam kalite örgüt işlevleri ve neticeler yerine; sürece odaklanan, tüm iş görenlerin niteliklerinin iyileştirilmesi ile yönetim kararlarının elde ettiği bilginin çözümlenmesine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt imkanlarını bir bütünlük içinde değerlendiren bir yaklaşımdır (Özdemir, 1998).

Toplam kalite; herkesin, her düzeyde ve her işlevde, kalite ile ilgili işlere katılması demektir. Gerçek kaliteye, herkesin katılımıyla erişilebilir. “Toplam” kelimesi, kalite kavramı içerisine sistematik bir bütünlük katmaktadır. Herkesçe bilinmektedir ki, tüm organizasyonun, tüm fonksiyonlarıyla ve tüm düzeyleriyle, kalite geliştirme süreçlerine katılmadığı durumda, “kalite” garanti edilemez. Büyük, küçük her iş önemlidir ve kalite gayretine olumlu veya olumsuz etkisi vardır (Şimşek ve Nursoy, 2002).

Türkiye Kalite Ödülü kıstaslarına göre TKY; hizmet alanların memnuniyeti, iş görenlerin memnuniyeti ve toplumda olumlu etkilerin oluşturulabilmesidir. İş sonuçlarında mükemmelliğin elde edilmesi için, politika ve stratejilerin, çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir liderlik yaklaşımı ile yönetilmesi ve yönlendirilmesidir (Ersun, 1995).

TKY “İç ve dış hizmet alan gereksinimlerinin aşılmasını temel hedef olarak kabul eden, çalışanlara bilgi ve yetki verilmesini, takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin her daim geliştirilmesini hedef edinen bir yönetim yaklaşımı” olarak ifade edilebilir (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002).

Toplam Kalite Yönetimi, ilk zamanlarında endüstriyel işletmelerde ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Temel hedefi de; rekabetçi bir ortamda, hizmet edilen alanda etken olabilmek için daha az maliyetle daha kaliteli ürünler üretmektir. TKY, sadece ürün üreten kuruluşlarla ilgili bir yönetim yaklaşımı değildir. Her çeşit örgütlerin, bu bağlamda kamu kuruluşlarının, eğitim ve sağlık örgütlerinin yönetiminde de dikkatle ele alınabilecek bir yaklaşım olabilir (Şişman ve Turan, 2001).

TKY; bir işletmenin rekabet gücünü, verimliliğini, esnekliğini her seviyede çalışan personeli ve her faaliyeti de dikkate alarak planlayan ve organize eden, etkili olabilmesi için de örgütün bütün personelinin katılımının gerekli olduğu bir yaklaşımdır (İge, 1997).

Örgütlerin eskiden beri süregelen yönetim anlayışlarıyla, bilgi çağındaki, teknolojik değişimlerin sonuçları gözetildiğinde, müşterilerin ihtiyaç duyduğu kalitede üretim

gerçekleştirmeleri artık mümkün değildir. Değişen çevresel şartlar, özellikle insan faktörünün egemen olduğu kurumlarda TKY uygulamalarının, her geçen zamanla önemini vurgulamıştır. TKY yaklaşımı günümüzde sadece endüstriyel alanlarda olduğu gibi sağlık, savunma ve eğitim, iletişim gibi birçok alanda uygulanabilir bir noktadadır (Yiğit ve Bayraktar, 2003).

TKY; “bir kuruluştaki üretilen mal ve hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelin sürekli geliştirilmesi yoluyla en düşük toplum maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek (karşılanarak) işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Peşkirioğlu, 1999).

TKY; örgütünü oluşturan tüm bireylerin hedefinin müşteriyi tatmin etmek, örgüt yapısıyla da çalışanlara bunu yapmalarına fırsat verebilecek bir kalite kültürünün oluşturulması ile ilgilidir. Toplam kalite tanımında tek egemen, hizmet alanlardır. TKY, değişen müşteri gereksinimlerine bağlı olarak onların beklentilerine karşılık verebilecek, hatta bir üst aşamada, ürün ve hizmetleri üretebilecek şekilde hareketliliği de içermektedir (Ensari, 2001).

“TKY; yalın bir örgüt yapısı içinde, çalışanların aktif katılımının sağlanarak, yetkilendirilmesi ve sorumluluk verilmesi, insan kaynaklarının verimliliğinin artırılması, örgüt çapında etkin bir iletişim ağı kurulması, süreç bazında çapraz fonksiyonel grupların takım çalışmasına yönlendirilmesiyle kaliteli mal ve hizmet üretilmesidir” (Ersen, 1997).

TKY, bir kuruluştaki “sunulan tüm hizmetlerin sürekli olarak daha nitelikli hale getirilmesi” anlamındadır. Bu hizmetler, sadece ürün ve faaliyetleri değil, kurum içindeki her bilene, sürece ve insana karşılık gelmektedir. TKY; şahsi bir çaba değil, tüm kurumun fikir ve eylem olarak istisnasız her iş görenin, bu yönetime dâhil edilmesi gereken düzenli bir sistem yönetimi olarak ifade edilebilir (Kavrakoğlu, 1997).

Bir diğer tanıma göre TKY, işletmenin tüm kaynaklarını harekete geçirerek, müşterilerinin tatminini, en uygun fiyatlarla sağlamayı hedef alan stratejik bir yönetim anlayışıdır (Yıldız, 1994). En genel anlamda “Toplam Kalite Yönetimi” bir yönetim felsefesi olarak da düşünülebilir. Bu felsefenin temel unsuru, “insan” ve “insanın mutluluğu”dur. İnsan mutluluğunun amaçlanması aynı zamanda insana saygının da

ifadesidir. Kalite yaklaşımının benimsetilmesinde rolü yadsınamaz olan Ishikawa'nın belirttiği gibi, "Toplam Kalite Kontrol, insana saygıyı esas alan bir yönetimdir." Bu anlamda, insanlar kendilerini mutlu hissetmezlerse kalite yakalanamaz. Diğer taraftan, toplumsal mutluluğun, bireylerin mutluluğunun ortak bir zeminde buluşması ile yakalandığı kabul edildiğinde, kalitenin yaşamın her alanındaki ve hatta ayrıntılarındaki önceliği, belirleyici bir etkidir (Muluk, Burcu ve Danacıoğlu, 2000).

TKY felsefesinin merkezinde insan yer almaktadır. Toplam Kalite Yönetimini diğer yönetim anlayışlarından ayıran en büyük özelliği insana değer vermesi ve her şeyin insanla gerçekleştirilebileceğine inanmasıdır. TKY insan gücünü bir kurumun en değerli varlığı olarak görmektedir. Bu nedenle bu felsefeyi uygulayan kurumlarda insana saygı, çalışanın katılımı, gelişimi ve mutluluğu ilk öncelik olarak görülmektedir (Erdoğan, 2006).

TKY, belirlenen veya henüz belirlenmemiş ihtiyaçların karşılanması olarak da tanımlanabilir. Ancak ihtiyaçları karşılarken ürün, servis ve hizmetlerin ihtiyaçlara en üst düzeyde cevap vermesine ve en ekonomik şekilde olmasına özen göstermek toplam kalite anlayışının temel prensiplerinden biridir. Toplam kalite yönetiminin odak noktası insandır, diğer bir deyişle iç ve dış müşterilerdir. Yapılan her işte, bu her zaman ve sürekli olarak akılda tutulur. Müşterilerin beklenti ve ihtiyaçları sonsuzdur, bu yüzden böyle bir yola girildiğinde, bu sistemin sonsuza kadar yaşatılması gerektiği unutulmamalıdır (Eren, 2003).

Yönetimde çağdaş bir yaklaşım olarak ifade edilen TKY yaklaşımı, kurumlarda yeni bir kültür anlayışını da içerdiği bilinmektedir. Gelişmelere açık olan kuruluşlar, yönetimle ilgili yeni yaklaşımları izlemek ve bunlardan faydalanarak yeni bir değişim kültürü oluşturma sürecine girebilirler. Günümüzde gittikçe artan uluslararası rekabet, iş ve yönetim yaklaşımını kurum ve kuruluşlarda en iyiyi aramaya yönlendirmiştir. Bu arayışlarda ulaşılan felsefi dönüşümlerden birisi TKY'dir. Toplam kaliteyi bir yaşam ve iş yaklaşımı olarak kullanımının yaygınlaşması için eğitim çalışanlarının bir kültür değişiminden geçmeleri nihai bir sonuçtur. Buna göre yönetim alanında görülen gelişmeler, eğitim kurumlarının da değişmesini ve yenileşmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun son örneklerinden birisi de TKY anlayışının eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamasıdır (Gülseren, 2003).

TKY, örgütün kalite talebi ile ortaya çıkar. Örgüt kâr ve verimlilik unsurlarını, hizmetlerinden memnun olan müşteri oranının arttığını gördüğü zaman, üretim süreçlerini de bu yaklaşıma göre değiştirmesi kaçınılmazdır. Örgütte bir takım bütünlüğünün oluşturulması, kararların bulgulara dayalı olarak yürürlüğe konması, dürüst olmak ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelinde yer almaktadır (Özdemir, 1996).

TKY; dinamizme sahip, karmaşık bir örgütlenme gösteren toplumsal ve kültürel yapının başta ekonomik aktiviteler olmak üzere her alanda insanların (müşterileri) tatmin edilmesini amaçlayan bir stratejidir. Salt “mükemmellik” anlamına gelmeyen, fakat böyle bir yaklaşımla yola çıkan TKY, günümüzde sanayi alanında hedeflenen “sıfır hata” ereğini de aşarak “sürekli iyileştirme” kavramını esas almıştır (Yahyagil, 1998).

TKY; ürün kalitesini, karlılık oranlarını daha da arttırmak anlamına gelebilir ama bir başka yönden de kişinin ya da kurumun bir süreklilik kazanması, hedeflerinin yükseltilmesi, kendi kendisiyle ve olduğuyla yetinmeyerek sürekli öğrenmesi anlamını da içerir (Sanyer, 2000).

TKY; sürekli gelişimi ve rekabetin getirilerini sağlamak için bütünsel bir bakış açısını kullanan bütüncül bir kültürün içine yayılan bir yaklaşımdır. Bunun sebebi, TKY'nin ilgisine giren temel nokta, hem geniş tabanlı hem de uzun vadeli bir bakış açısıdır. Diğer bir ifade ile, kıdem farkını dikkate almadan bütün çalışanların, fikrini ve önerilerini kolaylıkla ifade edebileceği, yönetime ve yönetimin alacağı kararlara katkıda bulunabileceği bir ortam oluşturmaktır. TKY değişim için tasarlanmıştır. TKY kurallar ve araçlardan oluşan durağan bir sistem değil, işin başarılabilmesi ile ilgili bir düşünce yapısı ve yönetim felsefesidir. TKY, kısa sürede işletmeleri en iyi sonuca ulaştıracak bir reçete olmamakla birlikte, uygulama kararı alınamayacak seviyede de zor bir uygulama ya da yönetim yaklaşımı değildir (Kovancı, 2001).

2.2.3. Toplam Kalite Yönetimi'nin İlkeleri

İyileştirmenin başlangıç noktası iyileştirmeye olan ihtiyacın fark edilmesidir. Bu ihtiyaç fark edilmiyorsa, iyileştirmeye de ihtiyaç yoktur. Bu anlamda olanla yetinmek, mevcut durumu kabullenmek ve olumlu olabilecek alternatif arayışlarına girmemek Kaizen'in tamamıyla karşı olduğu durumlardır. Dolayısıyla Kaizen'de problemlerin bilincinde olma, tanımlayabilme ve çözümü için çeşitli araçların kullanılması esastır. Problemin çözümlenmesiyle birlikte iyileştirme her defasında daha ileri düzeye ulaşır ve ulaşılan düzey standartlaştırılır (Yatkın, 2004).

Birçok disiplin de olduğu gibi Toplam Kalite Yönteminin de kendine özgü amaçları ve ilkeleri vardır. Bu ilkeler Toplam Kalite Yönetimini oluşturan organlar gibidir. TKY ilkelerinin çoğu, ilk kalite uzmanları Deming, Juran ve Feingenbaum tarafından ortaya atılmıştır. Bu uzmanlar, aralarında yer yer farklılıklar olmasına rağmen, temelde aynı fikir ve ilkeleri öne sürmektedirler. Japonya, ABD ve diğer ülkelerdeki TKY'ye ilişkin başarılı uygulamalar ile kalite uzmanlarının ilkeleri bir arada dikkate alındığında, TKY'nin bir işletmede başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gereken temel ilkeler ortaya çıkmaktadır.

TKY' de aranan bazı temel ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Müşteri Odaklılık,
- Liderlik,
- Stratejik Planlama,
- Çalışanların Katılımı / Takım Çalışması,
- Süreç Yaklaşımı,
- Sürekli İyileştirme,
- Verilere Dayalı (Bilimsel) Yaklaşım,
- Tedarikçilerle İlişkilerde Karşılıklı Yarar.

Bu ilkeler Honda gibi Japon üretim şirketlerinin günümüzdeki biçimlerinde kendisini göstermektedir fakat eğitim gibi hizmet sektörlerine de oldukça uygun olduğu söylenebilir (Bengisu, 2007). Toplam Kalite Yönetiminin ilkeleri arasında olan "Müşteri Odaklı Organizasyon" ilkesine eğitim açısından ele alındığında, müşteri kavramı yerine

“paydaş odaklılık” veya “hizmetten yararlananların memnuniyeti” kavramları kullanılabilir. Kamu hizmetlerinin bütünü için “vatandaş odaklılık” müşteri kavramının yerine kullanılacak bir kavram olabilir. Kaldı ki burada geçen müşteri ibaresi, bizim temel olarak anladığımız anlamda para karşılığı mal ya da hizmet alan kişi olmaktan daha farklı anlamlara sahiptir. Kalite konusunda; müşteriler, hizmetin dizayn edilmesinde kaynak kişiler ve değerlendirilme sürecinde ise doğal denetmenler konumuna geçer (MEB, 2005).

Çalışanların tam katılımı, üst yönetimin yaklaşımıyla doğrudan ilgilidir. Üst yönetimle birlikte kurumda görevli ilk amirlerin de çalışanlara rehberlik etmeleri, iletişimi güçlendirip, yüksek moral sağlamaları, grup çalışmalarını ve öneri sistemini desteklemeleri, en önemlisi takım bilincinin oluşmasını ve paylaşımını sağlamaları büyük önem taşımaktadır (MEB, 2005).

2.2.3.1. Müşteri Odaklılık

Eğitim kurumları; sadece hizmet verdiği bireylerle ilgili tam ve doğru bilgilere sahip oldukları ölçüde, onlara sağladıkları ürün ve hizmetleri daha iyi hale sokabilirler, aksi takdirde yapılan çalışmalar gerçek manada değer oluşturmaz ve şirket için istenen karlılık ve büyüme hedeflerine ulaşamaz. Toplam kalitenin başarıyla gerçekleştirilmesinde şirketlerin gerçekleştirmesi gereken ilk hamlelerden birisi, en değerli varlıkları olan hizmet verdikleri bireylerin memnuniyetinin dikkate alınmasıdır. TKY yaklaşımının temelinde koşulsuz müşteri memnuniyetini oluşturma ve hatta daha da ötesine geçebilme felsefesi (Baykara, 1999) yatmaktadır. TKY’de herkes müşteri olarak kabul edilmektedir, herkes kaliteden sorumlu konumdadır (Erdoğan, 2006). Okul ortamında müşteriler ise; olası bütün paydaşlar olduğu düşünülebilir. Memnuniyet düzeyi yüksek olan paydaşlar, bir kuruluşun kaliteyi elde etmek için çalışıldığının göstergesidir. İç müşterinin tatminiyeti, dış müşterilerin daha iyi bir ürün ve/veya hizmet elde etmesini kolaylaştıracak ve dış müşterinin tatmin olmasına olumlu yönde etkide bulunacaktır (Erdoğan, 2006).

TKY süreçlerine, müşteri odaklılık bağlamında, müşterilerin beklenti ve isteklerinin belirleyici olması esastır. Bu da müşteri beklentilerinin belirlenmesi, müşteri ile yakın ilişki içerisinde olunması, müşterinin temel bilgi sağlayıcı konumunda olması,

müşteri şikâyetlerinin dikkate alınması ve her zaman pazarda araştırma yapılmasını içerir. (Çetin, 1998).

2.2.3.2. Tam Katılım

TKY’de herkesin etkin katılımı önemlidir. Bu durumda kurumun hedef ve politikaları tüm çalışanlara benimsetilmiş, kalite geliştirme çalışmaları üst makamdan tabana kadar yayılmış olur (Gülsoy, 2007). Böylece çalışanlar üzerindeki kontrol gereksinimi de zamanla ortadan kalkar. Çünkü karar alma ve uygulama aşamalarına daha fazla katılım gösteren çalışanlar, sürekli kalite iyileştirme faaliyetlerinde bulunurlar. Çalışanların bu aktif katılımları, kurumda bir kültür değişimini de beraberinde getirir (Balcı, 2000).

TKY’ de tam katılımın amacı; üstün düşünerek, astın bu düşüncelere katkıda bulunarak uygulaması değil, kurumda her birey için hem düşünmenin hem de uygulamanın biraraya getirilmesidir. Katılım yalnız kalitede sürekli gelişim için değil, eğitsel katkı ve motivasyon artırması bakımından da önemlidir. Bu bağlamda, TKY yalnızca kalite uzmanlarının değil herkesin sorumluluğudur. TKY’ de takım çalışması, sorumlulukların paylaşımı, çalışanların tam katılımı ve sürekli iyileştirme bireyin kalitesinde odaklanmaktadır. En mühim hedef, insana saygı duyan bir çalışma ortamı sağlamaktır (Gülsoy, 2007).

2.2.3.3. Takım Çalışması

Katılımcı olmanın ana hedefi bireysel çalışmalardan ziyade; takım çalışmaları için gerekli ortamı oluşturarak yüksek seviyede başarı sağlamaktır. Takım çalışmalarıyla, sorunlarla ilgili farklı perspektiflere sahip olma ve daha etkili çözümler üretebilme fırsatı doğar. Takım çalışması, Toplam Kalite Yönetiminin en önemli unsurları arasındadır. Takım çalışması, ürün ve hizmet sağlayan bireylerin iç mekanizmalarının ortaya çıkartılması ve sağlıklı bir iletişim ağı için önemlidir. Toplam kalite yaklaşımında verimli ve etkin üretim yapmak ya da hizmet sunmak takım çalışması olmadan mümkün değildir (Ocaklı, 2006).

Eğitim örgütlerinde; takım çalışmaları yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında yürütülebilir. Takımların amaçları hizmet kalitesini iyileştirmek, bilgi ve deneyimlerin paylaşımını sağlamak ve verimli bir ortam oluşturmaktır. Okulda öğretmen idareci ve personelin güncel gelişmeleri değerlendirmeleri gerekmektedir. Takım çalışması örgütsel öğrenme açısından da önemlidir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgüt içinde takım çalışması kültürünün sağlanması gerekir. Takım çalışması, kültürü süregelen bir öğrenme çevresi sağlanması açısından örgüt için oldukça önemli bir adım olacaktır. Örgütsel öğrenme bakımından takım, potansiyel olarak bir bireyin zekâsından göre daha etkili bir zekâ seviyesine sahiptir (Demirtaş, 1992).

Etkili bir TKY kültürü sağlayabilmek için takım çalışmalarının daha yaygın hale getirilmesi, kurumun tüm kademelerinde karar verme, problem çözme konularında etkin olarak kullanılabilmesi önemlidir. Woodcock, performansı yüksek ve etkin takımların niteliklerini şu şekilde ifade etmiştir; paylaşılan vizyon ve amaç yaklaşımı, açık iletişim, güven ve karşılıklı sağlanması, yaratıcı ve etkin çatışma, doğru çalışma yaklaşımları, uygun liderlik, belirli dönemlerde gözden geçirme, değerlendirici çalışmalar yapma, kişisel gelişime olanak sağlama, teşvikte bulunma ve diğer takımlarla güçlü bağlar kurma. (Ensari, 2002)

2.2.3.4. İstatistik ve Analizden Yararlanma

Hata miktarı, devamsızlık oranı, üretim zamanı, kayıp zaman gibi performans kriterleri ve müşteri tatmin düzeyi her bir işlevsel alan için belirlenmelidir. Bu kıstaslar yönetimin yapacağı düzenlemelerin temel girdisini teşkil etmelidir. Sağlıklı bir denetim üç süreçten oluşmaktadır; var olan durumun net olarak betimlenmesi, kıstaslarla karşılaştırılarak bir yargıya varılması ve değerlendirme neticesi ortaya çıkacak olasılıklardan uygulamaya dönüşenlerin başarılı olabilmesi için gerekli düzeltme ve geliştirilmelerin gerçekleştirilmesi (Başar, 2000). Ayrıca nicel veriler sürekli iyileştirme etkinliklerinin başarısını değerlendirebilmek için önemlidir.

2.2.3.5. İş Doyumu

İş doyumu, bireyin toplam iş çevresinden (iş, yöneticisi, çalışma grubu, iş organizasyonu vb.) elde etmeye çalıştığı yatıştırıcı ve rahatlatıcı bir duygu olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 2000). İşten doyum, iş görenin işini değerlendirmesinin bir sonucu ve bunun sonunda elde ettiği olumlu duygu durumudur. İş görenin işini değerlendirmesine konu olan etmenler, örgütçe kendinin doyurulan ekonomik, psikolojik ve sosyal gereksinimleridir (Başaran, 1991). Gerçekte güdülenme ile iş doyumu arasında karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir. İş doyumu sağlayan bir kişi için gerekli güdülenme kaynakları temin edilmiş demektir. Aynı şekilde güdülenmiş bir kişi de tüm çaba ve faaliyetleri sonucunda iç huzur ve zevki tadabilir (Eroğlu, 2000).

2.2.3.6. Liderlik

Toplam Kalite Yönetimi'nin en önemli ilkelerinden birisini; üst düzey yönetimin desteği ve liderlik ilkesi oluşturur. Daha somut bir deyişle bir kurumda toplam kalite yönetimine geçilebilmesi için o kurumun üst düzey yöneticilerinin kararlı bir iradesinin bulunması ve kendilerini bu işe adanmaları gerekir. Liderlik kavramının pek çok tanımı yapılmış ve hala da yapılmaya devam etmektedir. Çok kapsamlı olması ve sürekli gelişken bir yapı arz etmesi bu tanımlamaları sürekli yenilemektedir. En çok kabul gören tanımıyla liderlik, insanları etkileyebilme gücüdür. Daha genel bir anlamda ise, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için takipçilerinin istekli katılımlarını sağlayan sosyal etki gücüdür. Başka bir anlamda ise insanları belli bir amaç etrafında etkileme sanatıdır. (Şimşek ve diğ., 1998)

TKY' de üst yönetimin liderliğine büyük önem verilmektedir. Ortak bir vizyon etrafında iş-görenleri bütünleştirmek, yönlendirmek, değişen müşteri ihtiyaçlarına göre sürekli gelişim sağlama gibi özellikleri de ilke edinen TKY, bunu büyük oranda yöneticilerin liderliğine bağlamaktadır (Ensari, 2010).

Üst düzey yönetimin kararlı bir iradesi bulunmadan yapılan tüm toplam kalite yönetimi çabalarının boşa gideceği açık bir gerçekliktir. TKY' de liderlerin vizyon sahibi olmaları ve başkalarına bu vizyonu aşılayabilmeleri; iyi dinleyici olmaları, takımlarla uyum içinde çalışabilmeleri ve onları yönlendirebilmeleri, kalitenin ve müşteri ilişkilerinin

önemini bilen ve sürekli iyileştirme çabalarını gereği gibi yönlendirebilen bir kişiliğe sahip olmaları ön görülmektedir. Lider, paydaşların beklentilerini doğru anlamalı ve vizyonun bu beklentileri nasıl karşılayacağını doğru anlatmalıdır (Ensari, 2010).

TKY' de liderlerin vizyon sahibi olmaları ve başkalarına bu vizyonu aşılayabilmeleri, iyi dinleyici olmaları, takımlarla uyum içinde çalışabilmeleri ve onları yönlendirebilmeleri, kalitenin ve müşteri memnuniyetinin önemini bilen ve sürekli iyileştirme çabalarını gereği gibi yönlendirebilen bir kişiliğe sahip olmaları ön görülmektedir. Başka bir deyişle, TKY'de birbirleriyle daha çok konuşan ve birbirlerini daha az denetleyen liderlere ihtiyaç vardır. Liderliğin karizma ile olan ilgisinin azalmasıyla ve kişisel özellikleri ile olan ilgisinin zayıflaması doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği düşüncesini yaygınlaştırmıştır. Stodgil'e göre liderlik, amaç belirleme ve amaç gerçekleştirme doğrultusunda örgütlenmiş bir grubun etkilerini etkileme sürecidir. Liderliğin bu tanımlaması, değişimi etkileme açısından önemlidir. (Aydın, 1993)

2.2.3.7. Tedarikçilerle İşbirliği

Tedarik sağlayan bireylerle yürütülen ilişkiler TKY yaklaşımında diğer önemli bir noktadır. Kalite, eğer ürünlerin ve hizmetlerin sağlanmasında faydalanan girdiler kalitesiz ise bu mümkün olmayacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde tedarikçilerle karşılıklı olarak işletmede önemli bağlantılar doğuran ve çarpan etkisi oluşturabilecek bir kalite anlaşması gerçekleştirilmelidir. Bu anlaşmanın uygulamaya geçirilmesi için bilgi alış verişi sistemleri dizayn edilebilir ya da ortak çalışma takımları kurulabilir. Bu faaliyetler teknik olarak yeterli olan bir yönetici ya da yönetici grubu tarafından dizayn edilir, gerçekleştirilir ve uygulanır. Bununla beraber, eğer işletmeler çıkarıcı davranır ve karşılıklı olarak dürüst davranmazlarsa bu ilişkiler yeterince ileri gidemez.

2.2.3.8. Sürekli Gelişme

Hızla gelişen bir çevrede operasyonlarını gerçekleştiren bir şirketin de; sürekli olarak gelişen teknoloji, ürün, pazar ve müşteri gereksinimlerine adapte olabilmek üzere kendi içerisinde birtakım değişiklikleri gerçekleştirmesi önemlidir. TKY anlayışı ile

birlikte, eğitimde öğretmenler ve yönetenler yerine, zamanına göre birer öğrenci konumunda olmalıdırlar. Çünkü iyi eğitim vermenin ve öğretmenin oluşabilmesi için iyi eğitime ve sürekli öğrenme şarttır. Bu açıdan öğretmenlere hizmet içi kurslar verilmeli, teknolojik gelişmeler yakından takip edilmeli ve bu kişilerin maddi olanakları artırılarak bilimsel yayınları takip etme imkânları sağlanmalıdır. TKY, bu ilişki çerçevesinde düşünen, üreten, kendini yenileyen öğretmenlerle birlikte kaliteli eğitime de yaklaşılabilen inancını taşır (Yıldız, 2006).

Kuruluşların sürekli daha iyiye gitme ile meydana gelen sorunları en aza indirmeye çalışması gerekmektedir. Sürekli daha iyiye gitme, bir kuruluşun sürekliliğini ve rekabet edebilirliğini devam ettirmesinin temel şartlarından birisidir. TKY ilkeleri, birbiri ile ilintili, bütüncül ve herhangi biri ihmal edildiğinde uygulamada problemlerin ortaya çıkmasını sağlayan özelliklere sahiptir (Bolat, 2000).

TKY’de eğitim en üst makamdaki yöneticilerden en alt personele kadar tüm çalışanları kapsayacak şekildedir. Bu durumda kurumun hedef ve politikaları tüm personele benimsetilmiş, kalite geliştirme çalışmaları üst makamdan tüm tabana kadar yayılmış olur. TKY’de katılımın hedefi, üst kademenin düşünerek, alt kademe olanın da bu düşüncelere destekte bulunarak uygulaması değil, kurumda her birey için hem düşünmenin hem de uygulamanın birlikte yapılmasıdır. Tam katılımın örgüt içinde uygulanışına yönelik bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. (Tümer, 1996)

Bir dizi ilkeler ve yöntemler yumağı olan TKY’nin özünde şunlar bulunmaktadır:

- Hataları önlemek, onları sonradan bulup düzeltmekten daha kolaydır, ucuzdur, güvenlidir.
- Normal ile anormali, doğal olanla olmayanı ayırmak için, istatistiğe ihtiyaç vardır.
- Her çalışanın fikrinden yararlanmak, sadece bir kısım kişilerin fikrinden yararlanmaktan daha başarılıdır.
- İyi yönlendirilirse, grup çalışmaları işleri daha çabuk geliştirir.
- Şirketin başarısı için müşterilerin tercihlerini gözetmek gerekir.
- Kaliteli bir yönetim, kaliteli (bilgili, yetenekli) insanlarla mümkündür.
- Hedef birliği sağlanırsa, sonuca daha kısa sürede ve daha emin bir şekilde varılabilir (Kavrakoğlu, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi stratejisi her kurum ve kuruluşta, her seviyede kalitenin temini, verimliliğin sağlanması ve tasarruf edebilmek için kullanılabilir ve uygulanabilir. Uygulama sırasında ortaya çıkan en belirgin sorunsal, kurum kültürünün ve her seviyedeki iş görenlerin düşünce tarzlarının değişime karşı gösterdikleri dirençtir. Bu sorunu çözebilmek için, üst seviyede yer alan yöneticilerin net ve mutlak desteği olmalı, iş görenlerin katılımı ve şartlarının iyileştirilmesi teşvik edilerek desteklenmeli, eğitim etkinliklerine ağırlık verilmeli ve başarıyı elde etmenin daha kolay olduğu alanlardan yola çıkılarak, en küçük başarılarla dahi ödül verilmelidir.

Toplam Kalite Yönetimi, bir kuruluşun tüm süreçlerinde kaliteyi arttırmak için “tüm çalışanların katılımı”, “müşteri memnuniyeti”, “planlı ve sistematik yaklaşım”, “takım çalışması” vb. kavramları içeren, önceden belirlenen amaç ve standartlara uygun biçimde ürün/hizmet üretimini hedefleyen bir yönetim anlayışıdır (Ögel ve Dursunkaya, 2001).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminin her alanda benimsenmesi, özümsemi ve uygulanması durumunda; her alanda, en başarılı ürünleri, en az zamanda en düşük maliyetle üretebilen, kaynakları boşa harcamayan ve verimliliğini artırmış bir toplum olma yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır. Toplam kalite yönetimi; savurganlıkları önler, kaliteyi artırır, işlem zamanlarını kısaltır, maliyetleri düşürür, moral ve verimliliği artırır, sürekli iyileşme ve gelişmeyi sağlar (Dereli ve Baykaşoğlu, 2003).

Sürekli değişen dünyamızda günümüz insanının ve gelecek nesillerin ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerinin, eğitim kalitesini sürekli iyileştirerek karşılanabileceği kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak bu iyileştirmede herkesin katılımı sistematik bir şekilde, amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda olmalıdır. Toplam kalite yaklaşımı bunu sağlayan bir kültürdür. Özellikle hizmet kesiminde insanların beklentilerinin üzerinde tatmin edilmelerini amaçlayan, davranış bilimleri alanındaki kuramlara işlerlik kazandıran, değişimi amaçlayan kültürel bir yönetim biçimidir. Toplam kalite yönetimi stratejisinde tam katılım, yaratıcılığın geliştirilmesi, demokratik davranış, açık iletişim, ortak işi koşulma temel unsurdur (Türkmen, 2003).

Sonuç olarak örgütlerimiz; toplam kalite yönetimini uygulamak istiyorlarsa, insana ve insan kaynakları yönetimine önem vermeleri gerekmektedir. Çünkü bilgi çağına girildiği ve müşterilerin kaliteli ürünler beklediği günümüz örgütlerinde, çalışanların örgüt içindeki önemi ve sorumluluğu artmıştır. Bu nedenle öncelikle nitelikli çalışan, sonra kaliteli üretim anlayışın, örgütlerimiz çok iyi benimsemeli ve buna göre önlemlerini almalıdırlar (Ersen, 1996).

2.2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimde toplam kalite hizmeti 1980'lerden sonra başlamıştır. TKY doğrultusundaki öncü sayılabilecek bazı yeniden düzenleme çalışmaları ilk kez Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'deki devlet okulları ile İngiltere'deki birkaç okulda yürütülmüştür. ABD'deki çalışmalar daha önce olmakla beraber her iki ülkede de ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu özellikle yükseköğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya alınmıştır (Ensari, 2003).

Değişme bir durumdan yeni bir duruma geçişi ifade eder. Mevcut durumun muhafazası statik bir özelliği gerektirir ki zaman içinde böyle bir özelliğin sürdürülmesi güçtür. Çünkü, değişme kaçınılmaz hükmünü varlıklar üzerinde göstermektedir. Bu çerçevede değişme bireysel ve toplumsal planda görünür ve hissedilir etkilere sahiptir. Değişime uymayan bir canlı, değişmenin olmadığı bir insan topluluğu düşünmek mümkün değildir. Değişen toplum karşısında eğitimin sadece bir tek boyutuyla statik ve koruyucu işleviyle oraya çıkması, değişmeleri göz ardı etmesi ciddi sıkıntılar doğurabilir. O nedenle eğitim; toplumsal talebe, değişmenin gereklerine uygun iç değişmeden sorumludur (Doğan, 1997).

Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin öğrencilerine ne kadar çok bilgi aktardıklarından çok, öğretmen ve öğrencileri arasındaki iletişim kuvvetine bağlıdır. W. Edward Deming, eğitimcileri; korku, şüphecilik ve bölücülük duyguları yerine, saygı ve güvenle olgunlaşan güçlü ilişkilerin oluşabileceği ve bunun sonucunda da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin sürekli gelişim yolunda tek bir yürek olabileceği eğitim ortamı meydana getirmeye yönlendirmektedir. (Köksal, 1998)

Eğitimde kalite dendiği zaman, eğitim sisteminin paydaşlar tarafından tatmin edici sonuçlar vermesi, kusursuz olması, insanların değişimleri takip edebilme, bilgi ve beceri sahibi olması, yani bu davranışlara sahip olan bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Eğitimde kalite, eğitimden faydalanılma gayelerine uygun olması ve mezuniyet sonrasında iş dünyasında ortaya çıkan işveren taleplerinin; öğrencilerce yerine getirilmesi, ğrenci performansı, tecrübesi ve kuramsal-uygulamalı bilgi donanımına sahip olmaktır (Yıldırım, 2002).

Kalite ağı olarak adlandırılan yüzyılımızda, dışa açılma sürecinde olan ülkemizin rekabet gücünün nasıl arttırılabileceğinin sorgulanma zamanı gelmiştir. Bunun için ivedilikle kamu ve özel ayrımı yapılmaksızın tüm sektörlerde ekonomik ve kültür yapımıza uygun ancak yenilikçi ve yaratıcı niteliği ağır basan bir örgütsel değişim süreci başlatılmalıdır. Çünkü; gelişen iletişim ve internet, bilgiye herkesin aynı zamanda ulaşmasını sağlamakta, farklılık; bilginin kullanılması ve yaratıcılıkta olmaktadır. Bu durumda hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, bizim de makro düzeyde eğitim sistemini, mikro düzeyde ise okul organizasyonlarını aynı şekilde sorgulayarak yeniden yapılandırmaya gitmemiz gerekmektedir. Okullara dsen yeni görev, değişimin dinamiğini kavramış ve yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilen, hatta değişimin önderliğini yapabilecek kapasitede gençler yetiştirmektir (Ensari, 2001).

Toplam Kalite Yönetimi(TKY), retimde kalite ve verimliliğin sürekli olarak artırılması demektir. TKY ile çalışanların teşviki, güçlendirilmesi ve katılımı, ürün maliyetlerinin düşürülmesi, kalitenin ve verimliliğin artırılması, üretim hatalarına yönelik önleyici çalışmalar, dolayısıyla toptan katılımcılığının sağlanması amaçlanmaktadır. (Cafoğlu, 1996)

Eğitimde TKY, eğitim kurumunun çevresi ile etkileşim kurarak, vrenin beklentilerini takip eden, okulu etkileyen bileşenleri her zaman dikkate alan, değişime kapalı olmayan, okul içinde ğretmen, ğrenci ve personel arasındaki uyumu temin eden, iyi ilişkiler içerisinde olan, demokratik, anlayışlı, statükoya dayalı olmayan geniş perspektif sahibi olan, eldeki kaynakları akılcı bir şekilde değerlendiren bir yönetim felsefesidir (şimşek, 2000).

Eğitimde merkezin öğrenmeden tarafa kaymasında belirleyici olan diğer faktör de toplumsal yapı içerisinde ortaya çıkan değişmelerdir. Demokratikleşme ve insan hakları konusunda ortaya çıkan görüşler, öğrenmenin de demokratik bir ortama kaymasına, bireyin sahip olduğu ilgi, yetenek ve beklentilerine yoğunlaşmasına, farklı eğitim programları ve okul çeşitliliğinin sağlanmasına, öğrenmenin bireyselleşmesine önyak olmuştur (Özden, 1998).

Türkiye, 1980’li yıllardan sonra hız kazanan bir değişim süreci yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik ve siyasal yapı yeni açılımlara girmektedir. Türkiye’nin içine girdiği bu süreçte başarılı olması, sahip olacağı insan kaynağına bağlı olacaktır. Temel alınan hedefler doğrultusunda eğitim düzeyi yükselmiş bir insan gücü potansiyeline ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yolu, eğitim sistemimizin geliştirilmesinden geçer (Erdoğan, 2000).

Profesyonel bir öğretmen, hiçbir zaman öğrencisinden kaliteli olmayan hiçbir şey istemez. Bundan dolayı öğretmenin öğrenciden ezberlemesini istediği ders verme yöntemi, kalite okullarda yoktur. Bunu da ancak otoriteyi ders verme aracı olarak görmeyen, liderlik özelliği geliştirmiş idealist öğretmenler yapabilirler. Sınıf içerisinde sorun çözme basamaklarının etkin olarak gerçekleştirilmesi, hatayı en başından minimize edebilecek ve güdülenmeyi artıracaktır. Bu sebepten; öğretmen sorun çözmeye şu noktalara göre hareket etmelidir (Cafoğlu, 1996):

- Öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve onlara nasıl hizmet edeceğini belirlemek için anahtar öğrencilerle görüşüp durum tespiti yapmalıdır.
- Öğrenci problemlerinin tablosunu yapmalıdır. En önemli problemi incelemelidir. Problemi seçip çalışma için yapıyı oluşturmmalıdır. Gelişmiş performansını ölçmek içinde öğrenci verilerini kullanmalıdır.
- Süreci göstermek için iş akım diyagramını kullanmalıdır.
- Problemin mümkün nedenlerini tespit etmek için beyin fırtınası tekniğini kullanmalı ve sonrada toplam kalite yöntemi araçlarını daha ileri aşamalarda kritik nedenleri elde etmek için kullanmalıdır.
- Verileri toplayıp öğrenci problemlerinin temel nedenlerini bulmalıdır.
- Verilerle incelenmiş orijinal nedenler için mümkün çözümler geliştirmelidir.
- Süreç çalışmaları için kıstasları tanımlayıp, kıstaslara karşı mümkün çözümleri ölçmelidir.

- En iyi çözümleri uygulayıp, öğrencilerin performanslarını izlemelidirler. Eğer sistem çalışırsa adapte etmelidir.
- Gelişmenin sonuçlarını ölçüp, sürecin performansını belirlemek için devam etmelidir.
- Çalışmaları için gelecek problemleri elemelidir.

Hem organizasyonel yapı bünyesinde barındırdığı (öğretmen ve öğrencileri) hem de örgütün hizmet verdiği makro seviyedeki çevreyi, hizmet verdiği birimler olarak algılamak ve bu kesimlerin tatminiyetini dikkate almak TKY'nin en belirgin özelliğidir. Bu sebeple, öğrencilerin ve öğretmenlerin en iyi edinimlerini ortaya çıkarmak, onların duygusal ve düşünsel tepkilerine duyarlı bir yönetim yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Bu durum eğitsel faaliyetlerde, yaratıcılığı ve üretkenliği olumlu şekilde belirleyecektir (Başkan ve Aydın, 2000).

Eğitim kurumlarının mevcut mekanik davranışlara zorlayan katı anlayışlarını, etkin eğitimle değiştirerek eğitimi “insana rağmen” değil, “insan için” ve “insanla birlikte” anlayışlarıyla düşünüp yaşaması gerekmektedir. Böylece öğrenci, sadece söyleneni yapan, sınav için çalışan kişi olmaktan çıkıp; düşünen, düşündüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen birey haline gelebilecek ve tavrını doğal olarak “çok çalışmaktan” yana değil, “akıllıca çalışmaktan” yana koyacaktır (Şahinel, 2003).

Eğitimde kalite kavramından anlaşılması gereken, eğitim sisteminin takdir edilmesi, mükemmelliği, insanların yenilikleri takip edebilme bilgi ve yetisini taşıması; kısaca bu davranışları sergileyebilen insanların yetiştirilmesi gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Temel,1999). Eski yaklaşımda profesyonel eğitimcinin görevi, bilgisi kendisine göre daha az bilgi sahibi olan öğrencinin eğitimi ile ilgili karar alması gereken bir uzman rolünde olduğudur. Fakat, müşteri odaklı bir yapılanmada profesyonel eğitimcinin görevi; öğrencisinin beklenti ve ihtiyaçlarını saptayıp, uzmanlık becerilerini bu ihtiyaçlarının nitelikli olarak verilmesini sağlamaya çalışmaktır (Bridge, 2003).

Eğitim, öğrenimin hayatımıza kalite kattığını fark ettiğimiz bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde TKY ile beraber öğrencilerde yüksek başarıya duyulan istek; sevgi ve saygı katlanmakta, işlenen konular daha fazla benimsenmekte, konular ile ilgili detaylı bilgileri öğrenmeye talepte artış görülmektedir (Bulut, 1998).

Dünyada okul ve eğitime ilişkin olarak bazı eleştiriler gündeme gelmekte, bir yandan okullar, “çağdaşlığın” üretildiği bir kültür üretme ve aktarma aracı, diğer yandan da

resmi ideolojinin üretildiği ve aktarıldığı yerler olarak görülmektedir. Genel olarak çağcıl okullar; bürokratik değerlere göre biçimlenmiş, çocukların yaşama ve yaşamdaki rollere hazırlandıkları yerler olarak görülmektedir. Bu bağlamda, bir yandan mevcut okulları ıslah etmek, iyileştirmek, geliştirmek için bir takım adlar altında - toplam kalite yönetimi, öğrenen okul, okul merkezli yönetim - çalışmalar yapılırken, bir yandan da alternatif okul modelleri gündeme gelmektedir (Şişman, 2002).

Eğitim sisteminin niteliği, beşeri kaynakların, fiziksel imkanların, öğrenciye hizmetlerin, sosyal ve kültürel ortamın, teknolojinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının nitelik-nicelik dengesi ile daha iyi bir konuma getirilebilir (Temel,1999).

Eğitim örgütlerindeki değişimin düzenlilik ve planlanarak gerçekleştirilmesi, sürekli gelişme felsefesi ile beraber gerçekleşen bir niteliğe sahip olması liderlerin önemli işlevleri olarak değerlendirilirken, bu çalışmaların çevredeki diğer paydaşlar tarafından kabul görmesi de önemlidir. Özellikle üst kademenin de bütün işgörenleri desteklemesi değişimi daha aktif kılacaktır. Bütün bu çalışmalarla birlikte eğitimin yeniden oluşumunun temin edilmesi, her bir bireye ayrı ayrı hitap eder bir hale dönüşmesi eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasıyla gerçekleşebilir (Cafoglu, 1996).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi; kurumun eğitimsel ve öğretimsel tüm etkinliklerinde, en nitelikli ve kusursuz seçkinliğe ulaşabilmek amacıyla bir kurumun bütün iş görenlerinin daima gelişim kültürünü benimsediği bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Bridge, 2003).

Öğretimde yeni arayışların temelinde eğitim programlarının daha derin ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarını karşılama çabaları yatmaktadır. Öğretimin içerik ve sunumunda, öğrencilere, potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sağlaması beklenmektedir. Eğitim programlarının öğrencinin beden, zihin ve duyuşsal açıdan optimum düzeyde gelişmesini sağlaması da yeni beklentiler arasındadır (Özden, 1998).

Eğitimde TKY uygulamalarının benimsenmesi neticesinde katı olmayan yaratıcı düşünce örüntüleri gelişmekte, sürekli gelişim en öncelikli amaç olmakta ve neticede örgüt kültürü değişmektedir. Bu yönetim yaklaşımının eğitim kurumlarında başarıyla uyarlanması, öncelikle üst birimlerin TKY yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaya teşvik etmeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, alt kademe de yer alan personele güvenmeli, kaliteyi yakalayabilmek için bazı yetkilerini alt kademelere devretmeleri

önemlidir. Yetki devri ve kaynakların etkili kullanılmasında esneklik sağlanması, performans yönlü kültürü ilerletmeyi kabul eden bu yönetim anlayışının temel unsurlarıdır (Bulut, 1998).

Eğitimde çağı yakalamış bir milletin, ekonomik bünyesinde kuvvetli bir yapı oluşturacağı ve geleceğe güvenle bakacağı herkes tarafından kabul edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu gerçek göz önüne alınarak, eğitim sistemleri sürekli olarak gözden geçirilmekte ve hükümetlerin, özel sektörün ve medyanın gündeminde önemli bir konu olarak yerini muhafaza etmektedir. Gelişmiş ülkelerde özellikle 1980’li yılların basından bu yana “kalite” eğitim ile ilgili tartışmaların odak noktasını teşkil etmektedir. Eğitimde kalite; öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir (Özcan, 1997).

TKY’ de kaliteyi sağlamak ve arttırmak için, sistemin tamamı değerlendirilir. Bu, sorunlara yaklaşımda olumlu sonuçlar verir. TKY’ de; müşteri kavramı, iç müşteri ve dış müşteri olarak ikiye ayrılmaktadır. Okulların iç müşterisi öğrenciler ve öğretmenlerdir. Okulların dış müşterileri; veliler, mezunlar, iş çevreleridir. TKY’ nin uygulandığı eğitim örgütlerinde piyasanın talebi ön plana çıkmaktadır. Eğitim yönetiminde devlet tarafından önceden belirlenen davranışlar ve amaçlar ön plandadır (Doğan, 2002).

Eğitim kurumlarında kontrol ve yönetim kavramları beraberinde merkeziyetçiliği ve otoriteyi çağrıştırdığı için olumsuz biçimde algılanmaktadır. Oysa toplam kalite kontrolü, yönetim kararlarından çok istatistiksel kontrollere dayanmaktadır ve sürekli bir gelişme ihtiyacı söz konusudur. Eğer insanların kontrol edilmelerinin aksine yapılan aktivitelerin kontrol edilmesi düşüncesinden hareket edilirse TKY’nin ne olduğu ve eğitimde nasıl uygulanacağı daha iyi anlaşılabilir (Köksoy, 1998).

Kalite sisteminin geliştirilebilmesi için okulun, sosyal ve çevre gibi daha büyük sistemlerin parçası olduğu ve bu sistemlerle etkileşim içinde bulunduğu görüşü, personelce paylaşılmalıdır. Sistem yaklaşımı ile okuldaki temel süreçler belirlenmelidir. Bu aşamadaki bazı temel süreçler; örgütün politikasını, ortak değerlerini, bu değerlerin Milli Eğitim politikası ile ilişkilerini belirleme, örgüt içinde kalite kültürünü geliştirme ve diğer kurumlarla ilişkisini düzenlemedir. Adım adım anlatmak gerekirse bir okuldaki TKY süreçleri şöyledir (Doğan, 2002):

- Karar verme aşaması

- Hazırlık aşaması
- Başlama aşaması
- Genişleme aşaması
- Değerlendirme aşaması

Çalışanları ve öğrencileri motive ederek, iş birliğini sağlayacak; klasik yönetici, öğretmen, çalışan, öğrenci yaklaşımları ile bu paydaşların kendi aralarındaki iletişimlerinde değişimi besleyecek bir örgütlenmeye gereksinim vardır. Eğitimimizde kalitenin temini ve sürdürülmesi için TKY gereksiniminin olduğu söylenebilir. Bilgi toplumunda, öğrenme ve öğretmede kalitenin önemli olduğu bir şeyin tam öğrenilebileceğine değinilmektedir. Bu yaklaşım, toplam kalite yönetimindeki kusursuz üretim kavramı ile örtüşmektedir (Peker, 1996).

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

Günümüzdeki eğitim anlayışı öğretmeni, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama noktasında zorlamaktadır. Fakat, gerek alt gerekse üst kademedeki eğitim-öğretim kurumlarımızdaki öğretmenlerin büyük bir kısmı; hali hazırdaki eğitim programlarının etkisiyle, seçilen ders kitaplarına bağlı kalarak ve öğrencilerin edilgen dinleyiciler olarak katılımının merkezde olduğu klasik anlatım yöntemini kullanmayı tercih etmektedir (Şahinel, 2003).

Toplam Kalite Yönetiminin benimsenmesiyle eğitimciler, kendilerini yargılayıcı taraf olmaktan ziyade destekleyen, aktaran taraf olmaktan ziyade yönlendiren ve kılavuzluk eden, sınıf duvarları içerisinde soyutlanmış iş görenlerden çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, çalışılan yerler ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak öz değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır (Özdemir, 1995).

Eğitimde kalite konusunun çok sık gündeme geldiği su günlerde ve kalitenin giderek daha fazla önem kazanacağı 21. yüzyılın ilerleyen yıllarında, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmenin yegane yolunun; iyi eğitilmiş insan gücü olduğu düşünülecek olursa,

öğretmen yetiştiren kurumlarımız başta olmak üzere, tüm eğitim öğretim kurumlarımızı çok çeşitli öğrenme öğretim yöntemlerinin kullanılabilirdiği ortamlara dönüştürmenin gerekliliği de daha iyi anlaşılabilir (Oktay, 2001).

Günümüzde, Dünyada ve ülkemizde eğitimin niteliği ile ilgili standartların belirlenmesi ve geliştirilmesi fikri gittikçe kabul görmektedir. Fakat sistemin en kritik bileşeninin birey olması, diğer sektörlerden farklı olarak eğitim-öğretim sürecinin standart bir hale dönüştürülmesini zorlaştırılmaktadır. Diğer taraftan bireye kazandırılan bilgi ve becerilerin davranışa dönüş şeklini ölçmenin zor olduğu da bir gerçektir (Türkmen, 2006).

TKY, eğitim sisteminin geliştirilmesinde ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikli eleman yetiştirilmesinde, geleneksel eğitim anlayışına göre üstünlüklere sahiptir. Toplumun eğitim sistemine olan güveninin tazelenmesinde, TKY bir fırsat oluşturmaktadır. İş dünyasının nitelikli elemana kavuşma özlemi, eğitim sisteminin sürekli gelişmesiyle karşılanabilecektir. Bu gelişmenin, çevreye kapalı geleneksel sistemle sağlanması mümkün gözükmemektedir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi ülkenin üretim gücünün artmasına neden olacaktır. Bu nedenle toplam kalite anlayışının üretim işletmelerinden önce eğitim kurumlarında uygulanması daha anlamlı ve gerekli olmaktadır. Eğer eğitim sistemimiz başarısız olur ve kalitesiz çıktılar üretirse, bu tüm toplumun kaynaklarının israf edilmesi anlamına gelmektedir (Ardıç, 1999).

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

- Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,
- Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duydukları anlayışları, araçları, yöntem ve teknikleri tanımlarını sağlamak,
- Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,
- Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçların öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,
- Eğitim sistemi içinde yer alan herkesin eğitim sürecini geliştirmesini sağlamak,
- Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti ve fırsatları ortaya koymak,

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

Artık günümüz Türkiye'sinde gerek serbest piyasa ekonomisi içinde çalışma hayatının talep ettiği yaratıcı ve girişimci insan tipini, gerekse kalkınmada anahtar rolü oynayacak kalifiye elemanı hoca-merkezli ve konu-merkezli bir eğitim anlayışıyla yetiştirmenin mümkün olmadığı kabul edilmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının yerini; öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa bırakması, yani müşteri merkezli olmasını gerektirmektedir. Ancak bu şekilde eğitim kurumları, öğrenen kurumlar haline gelebileceklerdir (Ensari, 2001).

2.3. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yıldız (2006)' ın hazırladığı yüksek lisans çalışması; ilköğretim okullarında TKY uygulanmasının eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu, yönetici görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda öz değerlendirmenin yapılmadığı, okulun vizyon ve misyonunun eğitim yöneticileri tarafından dahi tam olarak bilinmediği, eğitim yöneticilerinin lider olmaktan çok, otoriter bireylerden oluştuğu, yönetim erkini paylaşmak istemedikleri, iyileştirme ekiplerinin okulun ihtiyaçlarından çok, başka okullardan kopyalama sistemiyle ya da gerçekçi olmayan, çalışma şartları oluşturulmayan gruplardan oluştuğu, çalışmaların ise çoğunlukla yapılmış gibi gösterildiğini belirtmiştir. Bunlara karşın; eğitim yöneticilerinin, TKY' nin önemine inandıklarını belirtmeleri, almış oldukları eğitimi yetersiz bulmaları, sorunları saptarken gerçekçi cevaplar vermeye çalışmaları, bilmediklerini açıkça itiraf etmeleri TKY uygulamalarının geleceği açısından umut verici olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla eğitimde TKY çalışmalarının henüz olgunlaşmadığı, sonucu ve süreci etkilemediği ancak özverili olduğu takdirde gelecekte eğitime büyük katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Pardo del Val, Martínez Fuentes (2008), “Değişime Direnç” isimli araştırmada, örgütsel değişimi gözden geçirmekte, evrimsel ve stratejik değişimi savunmaktadır. Ayrıca; değişime gösterilen direnç ile ilgili öneriler de yer almaktadır. Adı geçen araştırma ile değişime direncin önemli kaynakları analiz edilmekte, değişime direnç

tanımlanmaktadır. Ayrıca daha farklı direnç kaynakları gösterilmekte, örgütlerin değişim sürecinde önemli hususlara dikkatleri çekilmektedir.

Aydoğan (2007), “Değişim Süreci ve Okul Personeli” adlı araştırmada, 200 öğretmen ve 90 okul yöneticisini örneklem olarak almıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okul yöneticisi ile öğretmenlerin okullarını benimseyerek, değişime hazır oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, örgütsel anlamda öğretmenler, yöneticiler kadar olumlu görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, yapılan değişimler konusunda öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği şeklinde yorumlanmıştır. Yine araştırmacı tarafından, yöneticilerin hemen hemen tüm maddelere öğretmenlere göre daha fazla katılmaları sonucunda, okullardaki değişimin formal olduğu veya uygulamaya yeterince geçmediği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada; yapılan değişimleri öğretmenlerin benimsemesi için hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Keskin (2005), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi” adlı araştırmasında, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlere göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu bulduklarını, öğretmenlerle yöneticilerin bu değerlendirme farkının açık ve şeffaf ortamlarda katılımcı yönetim uygulanmamasından kaynaklanıyor olabileceğini, öğretmenlerin düşünce ve tekliflerinin yönetsel uygulamalarda dikkate alınmaması onların sorunlara karşı hassasiyetini azalttığını, her uygulamaya olumsuz bakmalarına neden olabileceğini belirtmiştir.

Theron ve Philip (1996), “Değişime Direncin Yönetimi ve Eğitim Örgütlerinde Değişim” adlı araştırmasında, örgütlerin birçok farklı esas sebeplerden dolayı değişim ve stratejilerini yönettiklerini göstermektedir. Bu araştırma ile hem literatürdeki hem de uygulamalardaki veriler bir araya getirilmeye amaçlanmıştır. Çalışmada farklı form ve şekillerde değişime direnç gösterildiği tespit edilmiş ve direnci yönetmek için bir model sunulmuştur. Değişime direnci yönetme yöntemleri, eğitim, iletişim, katılım, kolaylaştırma, destekleme, görüşme, ikna etme/etkileme, yönetme, işbirliği ve güç kullanmayı muhteva etmektedir. Değişimi etkili yönetmek için özet olarak şunlar önerilmektedir: Örgütlerde değişim hakkında daha fazla bilgi verdiği ve değişimi aydınlattığı için bilgilendirme, daha iyi iletişim, bireysel problemleri tanımlama, ilerleme planlamalarını uygulama, bireysel tutumları ve onların belirtilerini dikkate alma.

Genç (2006), “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç” adlı araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe bazı sorularda direncin azaldığı görülmüştür. Öğretmenler yenileşme ve değişimin bir gereklilik olduğu işlerin yolunda gitmesinin bile değişme ve yenileşmeyi engellememesi gerektiği, her zaman iyi ve güzel şeylerin göstergesi olamayacağını söyleyerek değişimin yanında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler arasında değişime karşı direnç gösterme, teknolojik değişim ve yenilikleri kullanma konusunda oldukça yüksek çıkmıştır. Kıdemi fazla olan öğretmenler teknolojiyi kullanmada daha fazla direnç göstermektedir. Değişim planlarını destekleme ve yönetme konusunda yüksek lisans düzeyindeki katılımcıların çok daha fazla destekledikleri, örgüt içi değişime daha sıcak baktıkları görülmüştür. İletişim yapısının değişimin başarılmasında yüksek lisans ve doktora derecesindeki katılımcılar değişimin başarılmasında örgüt içi iletişimin, çok etkili olduğu görüşünü desteklemektedirler. Hizmet içi eğitim sayısı arttıkça, değişime karşı olan direnç de azalmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, değişime karşı dirençlerinde de artma gözlenmiştir.

Williams (1993), “Bir Okul ve Lokal Okul Bölgesinde Oluşan Değişme” konulu araştırmasında okul yöneticileri ve yönetim kurulu üyelerinin, okul yapısındaki değişimlerde sorumluluk alarak, başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Williams ayrıca, yöneticilerin otokratik liderlik davranışı göstermeleri, öğretmenlerin yetkilerinin azlığının değişme çabalarını engellediğini ve yöneticilerin değişmeyi gerçekleştirmesi için yönetim kurulu üyelerinin desteğine gereksinmesi olduğunu savunmaktadırlar.

Özdemir (2005), “Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler” başlıklı makalesinde bu etmenleri; (1) çalışanların TKY“nin getirdiği değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermesi, (2) kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması, (3) çalışanların kalite sürecine kendilerini adamamaları, (4) üst yönetim liderliğinin eksikliği, (5) toplam kalitenin sihirli bir değnek olarak görülmesi, (6) biz zaten bunu yapıyoruz anlayışı, (7) toplam kalitenin bir moda olarak algılanması, (8) yöneticilerin otoritelerinin azalacağı endişesi, (9) sürekli eğitim yetersizliği, (10) takım çalışmasının yetersizliği ve (11) beklenti düşüklüğü olarak belirlemiştir.

Tanrıöğen ve Kurşunoğlu (2004), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeydedir. İlköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının ortalaması, sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, mesleğe yönelik doyum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksektir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bayrak ve Ağaoglu (1998), “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite yönelimlerinin gelişimci özellikler taşımakta olduğunu, TKY' ye ilişkin bilgileri uygulamaya başlatacak bir görünüm arz etmekte olduklarını ve değerlendirmelerin kişisel özelliklere göre farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır.

Yılmaz (1999), “Değişim İlke, Yöntem ve Süreçleri Açısından İlköğretimde Örgütsel Değişme” konulu araştırma, Karabük il merkezindeki 19 İlköğretim Okulunda 30 yönetici ve 351 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, görev ve öğrenim durumları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenler, ilköğretim okullarında meydana gelen örgütsel değişimin, değişim ilkelerine uygun olarak tanımlanarak uygulamaya konulmasının ilköğretim okullarındaki değişimin başarıya ulaşmasını sağlayacağı yönünde yüksek bir düzeyde görüş birliği içindedirler. Denek gruplarının; ilköğretim okullarında meydana gelen değişimin, literatürde var olan ideal

değişim süreçlerine uygunluğuna yüksek düzeyde katılım gözlenirken, uygulamada ise değişim süreçlerine uygun olmayan bir değişimin gerçekleştiği görüşüne, yüksek düzeyde bir katılım gösterdikleri görülmüştür.

Türkmen, Sarı ve Hamedoğlu öğretmenlerin kıdem sürelerinin arttıkça TKY' ye ilişkin algılama ortalamalarının yükseldiğini söylemektedir (akt. Türkmen, 2006).

Üstün (2006), tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin dokuz alt başlık olarak belirlenen kriterlerin tamamında, yöneticilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere nazaran Toplam Kalite Yönetimini daha fazla dikkate aldıkları ve önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özellikle "Liderlik" ve "Paydaşlarla İlgili Sonuçlar" kriterlerinde elde edilen anlamlı farklılıkların yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine bakış açılarındaki farklılığın en önemli göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sırasında anlamlı sonuçlara ulaşılamayan "İşbirlikleri ve Kaynakları ile Süreçler" alt kriterleri konuları üzerinde önemle durulması gerektiğini ifade etmiş, İlköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için, Toplam Kalite Yönetimi kavramının bu kişilere kavratılması ve bu kavramın öneminin farkına varabilmeleri için periyodik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi gerektiğini önerilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama metotları ve araçları, veri analizi ve araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, ilişkisel tarama modelindedir. Bu tür araştırmalarda, bir evren veya örnekleme herhangi bir zamanda meydana gelen olay veya olgular açıklanmaya çalışılır. Bu model, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır . Bu yöntemde araştırmacının, araştırmaya konu olan durum veya olguyu etkileme, değiştirme çabası yoktur (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise tesadüfi oransız küme yöntemi ile seçilen 230 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği: Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği (TKYÖ) Keskin (2005) tarafından MEB tarafından hazırlanan TKY uygulama klavuzu ve KALDER TKY puan kitabı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği testi geliştiren araştırmacı tarafından .96 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen Açıklayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %54'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan 3 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler araştırmacı tarafından Liderlik ve Çalışanlar,

Hizmet Alanlar ve Politika ve Strateji olarak adlandırılmıştır. Ölçek alt boyut güvenilirlikleri 0.83 ile .93 arasında değişmektedir.

Değişime Karşı Direniş Nedenleri (DKDNÖ): Ölçek Helvacı (2005) tarafından 170 eğitim denetmeninin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0.87 olarak belirlenmiştir. DKDNÖ ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar Denetmenlerin Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri, Denetmenlerin Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri, Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler, Denetmenlerin ve Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri alt boyutlarıdır. Madde-toplam korelasyonlarının birinci boyut için 0.45-0.59 arasında, ikinci boyut için 0.55-0.76 arasında, üçüncü boyut için 0.51-0.75 arasında, dördüncü boyut için 0.55-0.67 arasında ve beşinci boyut için 0.43-0.69 arasında değiştiği belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması İşlemi

Veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ümraniye ilçesinde Araştırmacı tarafından 12 farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, her bir okulu ziyaret ederek tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi ile okulları ziyaret etmiş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşüp onları bilgilendirdikten sonra ölçeklerin uygulanmasını sağlamıştır. Ölçeklerin uygulanması her bir katılımcı için 10-15 dakika arasında zaman almıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu bölümde verilerin çözümlemesi gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Ancak, istatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, öğretmenlerden elde edilen verilere göre demografik değişkenler gruplandırılmış daha sonra ise araştırmada kullanılan Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ile Değişime Karşı Direnç Nedenleri Ölçekleri puanlanmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamına aktarılan verilerin çözümlemeleri SPSS istatistik programı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte türü, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki görev süresi, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, sonrasında ise araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları için \bar{x} , ss, SH_x istatistikleri hesaplanmıştır. Diğer taraftan, grup karşılaştırmaları için gerçekleştirilen fark testleri analizlerinde yeterli dağılımın oluşmadığı durumlar için anlamlı non-parametrik fark testleri, normal dağılım şartının sağlandığı karşılaştırmalar için ise parametrik fark testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi aşamasında ise alt boyut skorları sürekli değişken olarak kabul edilmiş ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, buldukları yaş aralığı ve buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnç Nedenleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, buldukları yaş aralığı, buldukları okullardaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*,

3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türü ve öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskall Wallis H testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnç Nedenleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türü ve öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskall Wallis H testi*,

5. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *Dunnet Post Hoc*,

testleri gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler bilgisayarda “IBM SPSS Statistics 21” programında özömlenecek manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan fakülte türü, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, daha sonra ise ölçeğin alt boyut puanları için \bar{x} , ss, istatistikleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	74	32,2
	Kadın	156	67,8
Medeni Durum	Evli	201	87,4
	Bekar	29	12,6
Yaş	21-30 Yaş	29	12,6
	31-40 Yaş	120	52,2
	41-50 Yaş	63	27,4
	51-60 Yaş	14	6,1
	61 Yaş ve üstü	4	1,7
Eğitim durumları	Eğitim Enstitüsü	12	5,2
	Eğitim Fakültesi	142	61,7
	Fen Edebiyat	26	11,3
	Lisansüstü	19	8,3
	Diğer	31	13,5
Okuldaki Yıl	1-5 Yıl	116	50,4
	6-10 Yıl	63	27,4
	11-15 Yıl	41	17,8
	16-20 Yıl	7	3
	21 Yıl ve üzeri	3	1,3
Meslekteki Yıl	1-5 Yıl	16	7
	6-10 Yıl	47	20,4
	11-15 Yıl	78	33,9
	16-20 Yıl	53	23
	21 Yıl ve üzeri	36	15,7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, bölüm, çalıştıkları okuldaki yıl ve öğretmenlik mesleğinde yıl olarak iş tecrübelerine ait betimleyici istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin (N=230) %32.2’si erkek, %67.8’i ise kadındır. Medeni duruma göre bakıldığında ise, öğretmenlerin %87.4’ü evli, %12.6’sı ise bekârdır. Öğretmenlerin yaşlarının yaş aralıklarına göre dağılımları ise şu şekildedir; öğretmenlerin %12.6’sı 21-30 yaş aralığında, %52.2’si 31-40 yaş aralığında, 27.4’ü 41-50 yaş aralığında, %6.1’i 51-60 yaş aralığında ve son olarak %1.7’sinin ise 61 yaş ve üzerinde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile alakalı özelliklerine ait betimleyici istatistikleri de yine Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları şu şekildedir; öğretmenlerin %5.2’si Eğitim Enstitüsünden mezun olmuştur, %61.7’si Eğitim Fakültesinden mezun olmuşlardır, %11.3’ü Fen Edebiyat fakültesinden mezun olmuştur, %8.3’ü Lisansüstü seviyede eğitime sahiptir ve son olarak %13.5’i ise eğitim durumlarını “Diğer” olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerinin yıl aralıklarına göre dağılımları şu şekildedir; öğretmenlerin %50.4’ü 1-5 Yıl aralığında, %27.4’ü 6-10 Yıl aralığında, %17.8’i 11-15 Yıl aralığında, %3’ü 16-20 Yıl aralığında ve son olarak %1.3’ü ise 21 Yıl ve üzeri bir sürede şu anda buldukları okulda görev yapmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin toplam meslekte geçirdikleri süreye göre dağılımları ise şu şekildedir; öğretmenlerin %7’si 1-5 Yıl aralığında, %20.4’ü 6-10 Yıl aralığında, %33.9’u 11-15 Yıl aralığında, %23’ü 16-20 Yıl aralığında ve son olarak %15.7’si ise 21 Yıl ve üzeri bir sürede öğretmen olarak çalışmaktadır.

Tablo 2. Ölçeklerden Elde “ Edilen Verilere Ait Betimleyici İstatistikler

	X_{\min}	X_{\max}	\bar{X}	SS
<i>Toplam Kalite Yönetimi</i>				
Liderlik ve Çalışanlar	16	79	53,59	10,52
Hizmet Alanlar ve Süreçler	9	45	31,38	5,87
Politika ve Strateji	5	25	16,20	3,75
<i>Değişime Karşı Direnç</i>				
Bilgi Eksikliği	5	25	15,23	4,38
Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma İsteksizliği	9	44	25,22	8,69
Değişimin Yönetilememesi	7	35	20,40	6,83
Zarar Görme Korkusu	9	42	23,14	7,85
Okulun Kapasite Eksikliği	3	15	9,79	3,13

Araştırmada kullanılan TKYÖ ve DKDNÖ ölçeklerinin alt boyutlarından elde edilen skorlara ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre, TKYÖ alt boyutlarından “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutundan elde edilen skorlar 16 ile 79 arasında değişmektedir ($\bar{X}= 53.59$, $SS = 10.52$), “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutundan elde edilen skorlar 9 ile 45 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 31.38$, $SS = 5.87$) ve “Politika ve Strateji” alt boyutundan elde edilen skorlar 5 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 16.20$, $SS = 3.75$).

Diğer Tarafтан, DKDNÖ ölçeği alt boyutlarından “Bilgi Eksikliği” alt boyutundan elde edilen skorlar 5 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 15.23$, $SS = 4.48$), “Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutundan elde edilen skorlar 9 ile 44 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 25.22$, $SS = 8.69$), “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutundan elde edilen skorlar 7 ile 35 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 20.40$, $SS = 6.83$), “Zarar Görme Korkusu” alt boyutundan elde edilen skorlar 9 ile 42 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 23.14$, $SS = 7.85$) ve son olarak “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutundan elde edilen skorlar 3 ile 15 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 9.79$, $SS = 3.13$).

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnç Nedenleri Ölçeği ve Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği alt boyut skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen *Pearson Korelasyon Analizi*, bu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte türü ve görev yapılan okuldaki meslek süresi, meslekteki toplam görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen *Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskall Wallis H testi*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *Dunnet post hoc testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan TKYÖ ve DKDNÖ Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar		Liderlik ve Çalışanlar	Hiz. Alan. ve Sürç.	Politika ve Strateji
Bilgi Eksikliği	<i>r</i>	-0,058	-0,024	-0,029
	<i>p</i>	0,378	0,723	0,661
	N	230	230	230
Yeni Görev Rol Sorum. Alma İsteksizliği	<i>r</i>	-0,069	-0,069	-0,045
	<i>p</i>	0,3	0,294	0,498
	N	230	230	230
Değişimin Yönetilememesi	<i>r</i>	-0,047	0,018	0,083
	<i>p</i>	0,479	0,781	0,21
	N	230	230	230
Zarar Görme Korkusu	<i>r</i>	0,017	0,047	0,104
	<i>p</i>	0,801	0,483	0,115
	N	229	229	229
Okulun Kapasite Eksikliği	<i>r</i>	-0,091	-0,063	0,003
	<i>p</i>	0,169	0,344	0,966
	N	230	230	230

Araştırmada kullanılan TKYÖ ve DKDNÖ ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için alt boyutlar arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, Eğitim Örgütleri bağlamında

Toplam Kalite Yönetimi ile Değişime Karşı Direnç kavramları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 4: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Cinsiyeti Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Liderlik ve Çalışanlar	G. Arası	0,041	1	0,041	0,001	0,985
	G. İçi	25389,72	228	111,358		
	Toplam	25389,761	229			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	G. Arası	0,891	1	0,891	0,026	0,873
	G. İçi	7915,44	228	34,717		
	Toplam	7916,33	229			
Politika ve Strateji	G. Arası	0,338	1	0,338	0,024	0,877
	G. İçi	3223,057	228	14,136		
	Toplam	3223,396	229			

TKYÖ alt boyut skorlarının katılımcıların cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermiştir ki, kadın ve erkek öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.001, p = 0.985$], “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.026, p = 0.873$], “Politika ve Strateji” alt boyutlarında [$F(1, 228) = 0.024, p = 0.877$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Tablo 5: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Cinsiyeti Açısından Karşılaştırılması

		Kareler		Kareler		
		Top.	Sd	Ort.	F	p
Bilgi Eksikliği	G. Arası	8,562	1	8,562	0,444	0,506
	G. İçi	4397,681	228	19,288		
	Toplam	4406,243	229			
				217,19		
Yeni Görv. Rol Sorm. Alm. İsteksl	G. Arası	217,193	1	3	2,894	0,090
	G. İçi	17108,499	228	75,037		
	Toplam	17325,691	229			
Değişimin Yönetilememesi	G. Arası	5,705	1	5,705	0,122	0,728
	G. İçi	10703,691	228	46,946		
	Toplam	10709,396	229			
Zarar Görme Korkusu	G. Arası	19,978	1	19,978	0,323	0,571
	G. İçi	14056,267	227	61,922		
	Toplam	14076,245	228			
Okulun Kapasite Eksikliği	G. Arası	3,304	1	3,304	0,336	0,563
	G. İçi	2240,091	228	9,825		
	Toplam	2243,396	229			

DKDNÖ alt boyut skorlarının katılımcıların cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda $[F(1, 228) = 0.444, p = 0.506]$, “Yeni Görev, Rol ve

Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda [$F(1, 228) = 2.894, p = 0.090$], “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.122, p = 0.728$], “Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.323, p = 0.571$] ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.336, p = 0.563$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 6: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Medeni Durumu Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	KarelerOrt.	F	p
Liderlik ve Çalışanlar	G. Arası	1,431	1	1,431	0,013	0,910
	G. İçi	25388,33	228	111,352		
	Toplam	25389,761	229			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	G. Arası	11,532	1	11,532	0,333	0,565
	G. İçi	7904,798	228	34,67		
	Toplam	7916,33	229			
Politika ve Strateji	G. Arası	5,612	1	5,612	0,398	0,529
	G. İçi	3217,783	228	14,113		
	Toplam	3223,396	229			

TKYÖ alt boyut skorlarının katılımcıların medeni durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır. Buna göre, evli ve bekar öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.013, p = 0.910$], “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.333, p = 0.565$], “Politika ve Strateji” alt boyutlarında [$F(1, 228) = 0.398, p = 0.529$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Tablo 7: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Medeni Durumu Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Bilgi Eksikliği	G. Arası	0,819 4405,42	1	0,819	0,042	0,837
	G. İçi	4 4406,24	228	19,322		
	Toplam	3	229			
Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği	G. Arası	96,954 17228,7	1	96,954	1,283	0,259
	G. İçi	3 17325,6	228	75,565		
	Toplam	9	229			
Değişimin Yönetilememesi	G. Arası	13,837 10695,5	1	13,837	0,295	0,588
	G. İçi	5 10709,3	228	46,91		
	Toplam	9	229			
Zarar Görme Korkusu	G. Arası	1,837 14074,4	1	1,837	0,030	0,863
	G. İçi	0 14076,2	227	62,002		
	Toplam	4	228			
Okulun Kapasite Eksikliği	G. Arası	0,034 2243,36	1	0,034	0,003	0,953
	G. İçi	2 2243,39	228	9,839		
	Toplam	6	229			

DKDNÖ alt boyut skorlarının katılımcıların medeni durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır. Buna göre, evli ve bekâr öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.042, p = 0.837$], “Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda [$F(1, 228) = 1.283, p = 0.259$], “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda [$F(1, 228) = 0.295, p = 0.588$], “Zarar Görme Korkusu” alt

boyutunda $[F(1, 228) = 0.030, p = 0.863]$ ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda $[F(1, 228) = 0.003, p = 0.953]$ elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 8: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Yaşı Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Liderlik ve Çalışanlar	G. Arası	407,353	2	203,677	1,851	0,159
	G. İçi	24982,41	227	110,055		
	Toplam	25389,76	229			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	G. Arası	177,327	2	88,664	2,601	0,076
	G. İçi	7739,003	227	34,093		
	Toplam	7916,33	229			
Politika ve Strateji	G. Arası	18,169	2	9,084	0,643	0,526
	G. İçi	3205,227	227	14,12		
	Toplam	3223,396	229			

TKYÖ alt boyut skorlarının farklı yaş gruplarında (öğretmenler 21-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı ve +40 yaş grubu olarak üç gruba ayrılmıştır) , yer alan öğretmenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda $[F(2, 227) = 1.851, p = 0.159]$, “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda $[F(2, 227) = 2.601, p = 0.076]$, “Politika ve Strateji” alt boyutlarında $[F(2, 227) = 0.643, p = 0.526]$ elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Tablo 9: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Yaşı Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Bilgi Eksikliği	G. Arası	152,945	2	76,473	4,081	0,018
	G. İçi	4253,298	227	18,737		
	Toplam	4406,243	229			
Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği	G. Arası	737,976	2	368,988	5,050	0,007
	G. İçi	16587,72	227	73,074		
	Toplam	17325,69	229			
Değişimin Yönetilememesi	G. Arası	14,901	2	7,451	0,158	0,854
	G. İçi	10694,49	227	47,112		
	Toplam	10709,4	229			
Zarar Görme Korkusu	G. Arası	145,442	2	72,721	1,180	0,309
	G. İçi	13930,8	226	61,641		
	Toplam	14076,25	228			
Okulun Kapasite Eksikliği	G. Arası	110,752	2	55,376	5,894	0,003
	G. İçi	2132,643	227	9,395		
	Toplam	2243,396	229			

DKDNÖ alt boyut skorlarının katılımcıların buldukları yaş gruplarına (öğretmenler 21-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı ve +40 yaş grubu olarak üç gruba ayrılmıştır) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda $[F(2, 227) = 0.158, p = 0.854]$ ve “Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda $[F(2, 227) = 1.180, p = 0.309]$ elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Diğer taraftan farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda $[F(2, 227) = 4.081, p = 0.018]$, “Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma

İsteksizliği” alt boyutunda [$F(2, 227) = 5.050, p = 0.007$] ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda [$F(2, 227) = 5.894, p = 0.003$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bulunan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Post Hoc Dunnet testi göstermiştir ki 20-30 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 17.207, SS = 3.37$), yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skordan ($\bar{X} = 14.532, SS = 4.94$) anlamlı bir şekilde daha fazladır ($p > 0.01$). “Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma” alt boyutunda ise yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 29.931, SS = 8.78$), 31-40 yaş aralığı ($\bar{X} = 24.625, SS = 8.18$) ve 41 ve üstü ($\bar{X} = 24.419, SS = 8.89$) olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlara göre daha yüksektir ($p > 0.05$). Son olarak “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 11.586, SS = 2.21$), 31-40 yaş aralığı ($\bar{X} = 9.65, SS = 2.99$) ve 41 ve üstü ($\bar{X} = 9.35, SS = 2.40$) olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlara göre daha yüksektir ($p > 0.01$).

Tablo 10: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Eğitim Geçmişi Açısından Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	Eğitim Enstitüsü	12	156,96	9,008	4	0,061
	Eğitim Fakültesi	142	106,73			
	Fen Edebiyat	26	120,81			
	Lisansüstü	19	125,66			
	Diğer	31	128,94			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Eğitim Enstitüsü	12	152,08	8,495	4	0,075
	Eğitim Fakültesi	142	108,71			
	Fen Edebiyat	26	136,67			
	Lisansüstü	19	104,74			
	Diğer	31	121,26			
Politika ve Strateji	Eğitim Enstitüsü	12	161,46	15,002	4	0,005
	Eğitim Fakültesi	142	103,51			
	Fen Edebiyat	26	136,50			
	Lisansüstü	19	134,11			
	Diğer	31	123,61			

TKYÖ alt boyut skorlarının farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenler arasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Kruskall Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır. Buna göre, farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$) ve “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda ($\chi^2 = 8.465, p = 0.075$) elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Diğer taraftan farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin “Politika ve Strateji” alt boyutunda elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 15.002, p = 0.005$). Buna göre, eğitim enstitüsünde çalışan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 61.33, SS = 10.21$) farklı eğitim geçişine sahip öğretmenlerin elde ettikleri skora göre daha yüksektir ($p > 0.05$).

Tablo 11: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Eğitim Geçmişi Açısından Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Bilgi Eksikliği	Eğitim Enstitüsü	12	122,63	12,466	4	0,014
	Eğitim Fakültesi	142	115,03			
	Fen Edebiyat	26	108,73			
	Lisansüstü	19	160,05			
	Diğer	31	93,26			
Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği	Eğitim Enstitüsü	12	117,67	8,278	4	0,082
	Eğitim Fakültesi	142	110,44			
	Fen Edebiyat	26	130,52			
	Lisansüstü	19	150,21			
	Diğer	31	103,95			
Değişimin Yönetilememesi	Eğitim Enstitüsü	12	134,71	6,464	4	0,167
	Eğitim Fakültesi	142	110,83			
	Fen Edebiyat	26	123,71			
	Lisansüstü	19	144,32			
	Diğer	31	104,89			
Zarar Görme Korkusu	Eğitim Enstitüsü	12	127,92	6,621	4	0,157
	Eğitim Fakültesi	141	110,1			
	Fen Edebiyat	26	128,63			
	Lisansüstü	19	142,95			
	Diğer	31	103,73			
Okulun Kapasite Eksikliği	Eğitim Enstitüsü	12	115,88	4,383	4	0,357
	Eğitim Fakültesi	142	109,51			
	Fen Edebiyat	26	133,17			
	Lisansüstü	19	133,08			
	Diğer	31	117,19			

DKDNÖ alt boyut skorlarının farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenler arasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Kruskall Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır. Buna göre, farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin “Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt

boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$), “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$), “Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$) ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$) elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Diğer taraftan, farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda ($\chi^2 = 9.008, p = 0.061$) elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Daha sonra bu anlamlı farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Dunnett Post Hoc testi göstermiştir ki lisansüstü seviyede eğitime sahip öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 18.211, SS = 4.34$), eğitim geçmişlerini ‘Diğer’ olarak nitelendiren öğretmenlerin elde ettikleri skorlara ($\bar{X} = 13.677, SS = 4.13$) göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

Tablo 12: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Çalıştıkları Okullardaki Çalışma Süresi Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Liderlik ve Çalışanlar	G. Arası	98,034	2	49,017	0,440	0,645
	G. İçi	25291,73	227	111,417		
	Toplam	25389,76	229			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	G. Arası	48,043	2	24,021	0,693	0,501
	G. İçi	7868,288	227	34,662		
	Toplam	7916,33	229			
Politika ve Strateji	G. Arası	48,579	2	24,29	1,737	0,178
	G. İçi	3174,817	227	13,986		
	Toplam	3223,396	229			

TKYÖ alt boyut skorlarının çalıştıkları okullardaki çalışma süreleri farklı yıl aralıklarında (1-5 yıl, 6-10 yıl ve +10 yıl) olan öğretmenler arasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır. Buna göre, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda [$F(2, 227) = 0.440, p = 0.645$], “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda [$F(2, 227) = 0.693, p = 0.501$], “Politika ve

Strateji” alt boyutlarında [$F(2, 227) = 1.737, p = 0.178$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Tablo 13: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Çalıştıkları Okullardaki Çalışma Süresi Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Bilgi Eksikliği	G. Arası	329,289	2	164,644	9,167	0,001
	G. İçi	4076,955	227	17,96		
	Toplam	4406,243	229			
Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği	G. Arası	1204,178	2	602,089	8,478	0,001
	G. İçi	16121,51	227	71,02		
	Toplam	17325,69	229			
Değişimin Yönetilememesi	G. Arası	348,511	2	174,255	3,818	0,023
	G. İçi	10360,89	227	45,643		
	Toplam	10709,4	229			
Zarar Görme Korkusu	G. Arası	608,867	2	304,434	5,109	0,007
	G. İçi	13467,38	226	59,59		
	Toplam	14076,25	228			
Okulun Kapasite Eksikliği	G. Arası	141,125	2	70,562	7,619	0,001
	G. İçi	2102,271	227	9,261		
	Toplam	2243,396	229			

DKDNÖ alt boyut skorlarının katılımcıların buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre (1-5 yıl, 6-10 yıl ve +10 yıl olmak üzere 3 grup) farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’de yer almaktadır. Buna göre, evli ve bekâr öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda [$F(2, 227) = 9.167, p = 0.001$], “Yeni Görev, Rol ve Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda [$F(1, 227) = 8.478, p = 0.001$], “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda [$F(2, 227) = 3.818, p = 0.023$], “Zarar Görme Korkusu” alt

boyutunda [$F(2, 227) = 5.109, p = 0.007$] ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda [$F(2, 227) = 7.619, p = 0.001$] elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır.

Daha sonra, elde edilen farklılaşmaların hangi alt gruplarda olduğunun belirlenmesi için gerçekleştirilen Post Hoc Dunnet Testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda çalıştıkları okulda buldukları süre 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 16.146, SS = 4.14$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 13.098, SS = 4.20$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda çalıştıkları okulda buldukları süre 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 27.120, SS = 8.52$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 21.313, SS = 8.84$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda çalıştıkları okulda buldukları süre 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 21.603, SS = 6.58$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 19.47, SS = 5.94$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.05$).

“Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda çalıştıkları okulda buldukları süre 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 24.543, SS = 8.13$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 22.730, SS = 6.98$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda çalıştıkları okulda buldukları süre 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 10.267, SS = 2.89$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 8.331, SS = 3.45$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

Tablo 14: TKYÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Mesleki Tecrübeleri Açısından Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	1	116	120,09	1,347	2	0,510
	2	63	108,13			
	3	51	114,16			
Hizmet Alanlar ve Süreçler	1	116	121,67	2,445	2	0,294
	2	63	105,57			
	3	51	113,73			
Politika ve Strateji	1	116	113,84	4,715	2	0,095
	2	63	105,26			
	3	51	131,93			

TKYÖ alt boyut skorlarının mesleki tecrübeleri farklı olan öğretmenler arasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’de yer almaktadır. Buna göre, farklı seviyede mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda ($\chi^2 = 1.347$, $p = 0.510$), “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda ($\chi^2 = 2.445$, $p = 0.294$) “Politika ve Strateji” alt boyutunda ($\chi^2 = 4.715$, $p = 0.095$) elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Tablo 15: DKDNÖ Alt Boyut Skorlarının Katılımcıların Mesleki Tecrübeleri Açısından Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Bilgi Eksikliği	1	116	129,2	16,978	2	0,001
	2	63	116,36			
	3	51	83,28			
Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği	1	116	128,43	13,496	2	0,001
	2	63	114,42			
	3	51	87,43			
Değişimin Yönetilememesi	1	116	126,16	6,033	2	0,049
	2	63	105,23			
	3	51	103,94			
Zarar Görme Korkusu	1	116	125,94	8,934	2	0,011
	2	63	112,55			
	3	50	92,7			
Okulun Kapasite Eksikliği	1	116	124,03	12,534	2	0,002
	2	63	123,21			
	3	51	86,58			

DKDNÖ alt boyut skorlarının farklı seviyede mesleki tecrübesi olan öğretmenler arasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’de yer almaktadır. Buna göre, farklı seviyede mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda ($\chi^2 = 16.978$, $p = 0.001$), “Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda ($\chi^2 = 13.496$, $p = 0.001$), “Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda ($\chi^2 = 6.033$, $p = 0.049$), “Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda ($\chi^2 = 8.934$, $p = 0.011$) ve “Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda ($\chi^2 = 12.534$, $p = 0.002$) elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır.

Daha sonra, elde edilen farklılaşmaların hangi alt gruplarda olduğunun belirlenmesi için gerçekleştirilen Post Hoc Dunnet Testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre “Bilgi Eksikliği” alt boyutunda mesleki tecrübesi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 16.854$, $SS = 4.34$), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin

elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 13.219$ SS = 4.26) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Yeni Görev Rol Sorumluluk Alma İsteksizliği” alt boyutunda mesleki tecrübesi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 28.003$, SS = 8.51), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 21.114$, SS = 8.38) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Değişimin Yönetilememesi” alt boyutunda mesleki tecrübesi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 21.457$, SS = 6.58), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 19.28$, SS = 5.65) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.05$).

“Zarar Görme Korkusu” alt boyutunda mesleki tecrübesi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 24.386$, SS = 8.45), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 22.118$, SS = 6.67) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

“Okulun Kapasite Eksikliği” alt boyutunda mesleki tecrübesi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 10.951$, SS = 2.51), 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin elde ettikleri skorlardan ($\bar{X} = 8.318$, SS = 3.58) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir ($p > 0.01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmada elde edilen temel sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır, İkinci kısımda ise alanda çalışan uygulayıcılar ile araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

TKYÖ ölçeği “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda elde edilen skorların ortalaması (\bar{X} = 53.59) ile Keskin (2005) tarafından adaptasyon çalışmasında elde edilen ortalama değerinin (\bar{X} = 55.09) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Liderlik ve çalışanlar alt boyutunda öğretmenlerin TKY uygulamaları konusundaki algılarının kısmi derecede olumlu olduğu söylenebilir. Liderlik, örnek olan, yapılanları takdir ve tebrik eden, öğretmenlerine yardım eden, eleştirilerin sebebini açıklayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, çalışanların ve diğer insanların refahı için çalışmalara göndermede bulunan bir liderlik türüdür (Turan, 1998, s.13). İnsanlarla konuşmak, insanların çabalarına destek vermek, onları umutlandırmak, problemlerini çözmek ve karara katılımını sağlamak destekleyici liderlik davranışlarıdır. Bu liderler, izleyicileri ile ilgilenen, açık, arkadaşça, yaklaşılabilir, grup iklimi oluşturan ve çalıştığı kişilere eşit davranan davranışlar gösterirler. Etkili liderlikte daha çok duygular ve kişisel beklentiler göz önünde bulundurulur. Liderler, izleyicilerin mutluluğu ve memnuniyeti için izledikleri yoldan çıkma eğilimindedirler. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin görüşleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

“Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda elde edilen skorların ortalaması (\bar{X} = 31.38) ile Keskin (2005) tarafından adaptasyon çalışmasında elde edilen ortalama değerinin (\bar{X} = 31.55) birbirine yakın olduğu görülmektedir. “Politika ve Strateji” alt boyutunda elde edilen skorların ortalaması (\bar{X} = 16.20) ile Keskin (2005) tarafından adaptasyon çalışmasında elde edilen ortalama değerinin (\bar{X} = 18.07) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakılarak, TKY yaklaşımına, öğretmenlerin orta

seviyede olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenler, çalışmakta oldukları okul genelinde toplam kalite yönetimini kısmen benimsemektedirler.

TKYÖ alt boyut skorları ile DKDNÖ alt boyut skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgu göstermektedir ki eğitimcilerin Toplam Kalite Yönetimine yönelik algıları ile göstermiş oldukları direnç birbirlerinden bağımsız yapılardır ve herhangi bir ilişki içerisinde değildirler.

Öğretmenlerin göstermiş oldukları değişime karşı direnç cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Mesela, Gürses ve Helvacı (2011) tarafından yürütülen çalışmada da erkek öğretmenlerin elde ettikleri skorlar kadın öğretmenlerin elde ettiği skorlara göre daha yüksek olmasına rağmen, elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı seviyede değildir. Aynı şekilde, Klecker ve Loadman (1999)'ın yaptıkları araştırmanın sonucunda, kadın yöneticilerin bilişsel ve davranışsal boyutlarda, erkek meslektaşlarına göre değişime daha az direnç gösterdikleri görülmüştür. Balıkcı (2004)'nın ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişime ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada; bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre değişime daha az direnç gösterdikleri iddia edilmiştir. Son olarak Ocaklı (2006) 'nın yaptığı araştırmada da, kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre değişime az direnç gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmacı bu durumun gerekçesini ise, kadın öğretmenlerin insan ilişkilerine daha duyarlı olmaları olarak belirtmiştir. Ancak hali hazırdaki bu çalışmada, kadınlar ve erkekler arasında diğer çalışmalarda görülen bu cinsiyet farklılığına rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin okullarında yürütülen toplam kalite yönetim algıları cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Tartar (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular ile de paralellik göstermektedir. İlgili alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkmen (2006)'in toplam kalite uygulamalarının ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri tarafından algılanmasını araştırdığı çalışmasında, cinsiyet ve kıdem değişkeni ile toplam kalite yönetimi algılaması arasında müdürlerde ve öğretmenlerde anlamlılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin göstermiş oldukları değişime karşı direnç medeni durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin okullarında yürütülen toplam kalite yönetim algıları medeni durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin okullarında yürütülen toplam kalite yönetim algıları bulunmuş oldukları yaş grubuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin değişime karşı göstermiş oldukları direnç skorları bilgi eksikliği, yeni görev, rol, sorumluluk alma isteksizliği ve okulun kapasite eksikliği alt boyutlarında 20-30 yaş aralığında olan öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin TKY algılarına yönelik Politika ve Strateji alt boyutunda elde ettikleri skorlar Eğitim enstitüsünden mezun öğretmenler lehine daha yüksektir.

Lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler bilgi eksikliğinden kaynaklı değişime karşı direnci, eğitim durumlarını diğer olarak nitelendiren öğretmenlere göre daha fazla göstermektedirler.

Halen çalışılan okuldaki çalışma süresi öğretmenlerin TKY algılarını herhangi bir şekilde etkilememektedir.

Halen çalışılan okuldaki çalışma süresi öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç 1-5 yıl aralığında yer alan öğretmenler için en yüksektir. Bu durum değişime karşı direncin tüm alt boyutları için geçerlidir. Öğretmenlerin TKY uygulamalarına yönelik algıları öğretmenlik mesleğindeki yıl olarak tecrübelerine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, Tartar (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular ile de paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerindeki çalışma sürelerine göre değişime karşı gösterdikleri direnç, 1-5 yıl aralığında yer alan öğretmenler için en yüksektir. Bu durum değişime karşı direncin tüm alt boyutları için geçerlidir. Konuyla ilgili alan yazına bakıldığında, araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen sonuçları olduğu görülmektedir. Mesela, Aktan (1999)'ın araştırmasında, değişime direnç ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit görülmüş ve 0-3 yıl arası çalışma süresine sahip çalışanların, 4-7 arası çalışma süresine sahip olanlara göre değişime daha fazla direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Arafat (2003)'ın örgütsel yenileşmede öğretmen tutumlarının etkisini araştırdığı çalışmada, 36 yaşın üstündeki sınıf öğretmenleri ile 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, okullarındaki örgütsel değişime daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008) tarafından yapılan çalışmada da, bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuç elde edilmiş ve eğitimcilerin mesleki kıdemlerinin değişime açıklık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitimde değişme ve yenileşme uygulamaları başlamadan önce öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç gerekçeleri ve tutumları iyi anlaşılmalı ve tutum bu konuda gerekçeleri giderici ön çalışmalar yürütülmelidir.
- Hizmet içi eğitim imkânlarından bu amaçla yararlanılarak öğretmenler değişimin önündeki olumsuzlukların giderildiği konusunda bilgilendirilmeli ve değişimin ve yenileşmenin kişisel ve toplumsal fayda getirileceğine inandırılmalıdır.
- Değişim ve değişimi yönetebilme konusu ile ilgili alanlarda öğretmenlerin yeterlilikleri artırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin bilim teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlayıcı şekilde iyileştirilmelidir.
- Öğretmenlerle açık iletişim kurulmalıdır.
- İletişim ortamları çok katmanlı olmamalı problem ve nedenleri anında değerlendirilip uygulanmalıdır.
- Demokratik bir örgüt ortamı yaratılarak herkese eşit katılım hakkı verilmelidir.
- Öğretmenlere değişim ve yenileşmek için gerekli motivasyon sağlanmalıdır.
- Okullarda, öğretimdeki kaliteyi artırmak için seminer ve konferans etkinlikleri ile bilgilendirici çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitim kursları, daha fazla öğretmenin faydalanabileceği şekilde organize edilmeli ve planlanmalıdır.
- Eğitimciler, TKY konusunda bilgilendirilmeli ve bu konuda hizmet içi eğitim sunularak onlara yardımcı olunmalıdır. Bu seminerler, öğretmenlerimize gelişim ve değişim yaşamaları noktasında etkili olabilir ve bunları uygulayabilme becerisi kazandırabilecektir. Ayrıca kendilerini geliştirme ve yenileme isteklerini artırabilecektir.
- Okulların fiziksel yapısı; kullanışlı ve sağlık koşullarına uygun olmalı, öğretim programlarına ve çağın gereklerine uygun ders araç ve gereçleriyle donatılmalıdır. Bu

yöndeki çalışmalar okullardaki öğretimin kalitesinin artırılmasında ve TKY'nin başarı ile uygulanmasına olumlu katkılar sunabilecektir.

- TKY'nin ilköğretim okullarında başarılı bir şekilde yürütülmesi takım çalışmasının başarılı bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Branş, kıdem ve cinsiyet gibi etmenlere bakılmaksızın öğretmenlerden oluşturulan takımlar arasında etkili iletişim ağı oluşturulmalıdır.

Reid (2007), etkili bir okulun, etkin bir okul ve Toplam Kalite Yönetimi ile gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Reid'e göre etkin bir okulda demokrasi, değerler, iletişim, hazır olma ve kendilerine has bir kültür olmalıdır. Bu görüşlerden hareketler aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda araştırmacılar;

- Değişime karşı direnç sebepleri ve Toplam kalite yönetimi ile ilgili çalışmalar yürütürken, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak çözümlendiği karma desenli çalışmalar yürüterek konunun daha derinlemesine incelenmesini sağlayabilirler.
- Değişime karşı direnç sebepleri ile değişime karşı gösterilen direnç seviyesi arasındaki ilişki incelenebilir.
- Toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik algılar ile, okul seviyesindeki değişkenler (okulun başarısı, öğrenci ve öğretmen sayısı v.s.) arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Değişime karşı gösterilen direncin gerekçelerinin okul yöneticileri ve veliler tarafından da paylaşılıp paylaşılmadığına yönelik yeni ölçekler geliştirilerek yeni çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Agocs, C. (1997). *Institutionalized Resistance to Organizational Change*. USA: Denial, Inaction and Repression. *Journal of Business Ethics*, 16: 917-931.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan C. C. (2004), *Değişim Çağında Yönetim*, 2. basım. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Aktan, E. (1999) *Çalışanların değişime açıklıkları ve örgüte duydukları güven arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altay M.(2006). *Bilgi Sistemlerinin Değişim Sürecine Etkisi Art&Craft Modeli* Yüksek lisans Tezi.Kütahya.
- Anderson, A. H. ve Barker, D. (1996). *Effective Enterprise And Change Management*. First Edition. Blackwell Publishers Ltd. USA.
- Ansoff, I.H. (1990), *Implanting Strategic Management*, Prentice Hall International, Ltd. London
- Arafat, N. (2003). *Örgütsel yenileşmede öğretmen tutumlarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ardıç, B.(1999).*Eğitimde toplam kalite yönetimi*. <http://www.bilgiyonetimi.org> adresinden 07.07.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Artan, İ. (1997). *Örgütsel Değişim ve Gelişme*, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Şelale Mat.
- Aşkun İ. C. ve Bülent T. (2010), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, 1. basım. Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin Süreci ve Okul Personeli Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, *KKTC J. Soc. & Appl. Sci.*, 3(5), 13-24.

- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin Süreci ve Okul Personeli. *GAU J. Soc. & Appl. Sci.*, 3(5), 13-24.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balıkçı, A. (2004). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin alguları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Basım, N. Harun, Ş. ve Fatih, Ç. (2009), *Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, Değişim ve Örgütler*, 1. basım, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi. (5. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, Ğ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Nobel Yay. Ankara.
- Başkan, G. ve Aydın, A. (2000). Eğitim sisteminde insan unsuru ve toplam kalite yönetimi anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 51-55.
- Baykara, S. (1999). *Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, C. ve E. Ağaoğlu. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi*. (13), 23-37.
- Beer M. ve Nitin N. (2000), *Breaking the Code of Change*, Harward Business Scholl Press, Boston.
- Bengisu, M. (2007). *Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi*. Web: http://joy.yasar.edu.tr/makale/no7_vol2/08_beginsu.pdf adresinden 15 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). *Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 153-173.
- Bolat, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Bridge, B.(2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Beyaz.
- Bulut, Ö. (1998). *Eğitim yönetiminin çağdaşlaştırılması: Eğitimde TKY uygulaması ev yararları*. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: şafak Matbaası.
- Cafoğlu, Z. (1996), *Eğitimde Toplanı Kalite Yönetimi*, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul.
- Çakıl, R. Z. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetimi - İstanbul ilçe milli eğitim müdürlerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2003). *Eğitimde Değişim Yönetimi, Kuramsal Bir Çözümleme Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9: 36. Ankara.
- Çelebioğlu, F. (1990). *Davranış Açısından Örgütsel Değişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Çelikten, M. (2000). "Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri", *9.Eğitim Bilimleri Kongresi Sözlü Bildirisi*.
- Çetin, C. (1998), *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Çetin, K.(2002) "Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve Temel Unsurları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156 yaz-güz. <http://yayim.meb.gov.tr/e-dergiler.htm>.

- Demirtaş, A. (1992). Mesleki ve teknik okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmaları hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 7, 71-78.
- Dereli, T.ve Baykaşoğlu,A.(2003). *Kalite ve hayata iz düşümleri*. Ankara: Nobel.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt Geliştirme: Teori, Uygulama ve Teknikler*. İstanbul: Timaş Basım, Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Doğan, İ.(1997). *Değişen Türkiye’de bilim ve kültür*. Ankara: İmaj.
- Duran, U. (1995). *Örgütsel Değişim Yönetimi Tekstil Sektöründe Örgütsel Değişim Uygulamaları ve Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Nitelikleri Konulu Araştırma*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Düren, Z. (2000), *2000’li Yıllarda Yönetim*, 1. basım. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Efil, İ. (1999). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kalite Yönetimine ulaşmada Bir Araç ISO:9000 Kalite Güvence Sistemi*, Bursa Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Efil, İ. (2006). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ensari, H. (2002), *21.Yüzyıl için ÇAĞDAŞ Bir Yönetim Yaklaşımı; Toplam Kalite Yönetimi, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Serdar Yayıncılık, İstanbul.
- Ensari, H. (2003). *21.yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ensari, H. (2010). 21. yy. için çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Toplam kalite yönetimi. *21. yy.’da eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Ed. Oğuz, O.- Oktay, A. ve Ayhan, H.). Ankara: Pegem Akademi. 115-147.
- Ensari, H.(2001). *21. Yüzyıl için çağdaş bir yönetim yaklaşımı:Toplam Kalite Yönetimi. 21.Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar Yayınları.

- Erdirinç, H. S. (2006). *Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erdoğan, İ.(2000). *Karşılaştırmalı eğitim: Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Eren,B.A.(2003). *İşletmelerde TKY'nin etkinleştirilmesinde stratejik iletişim yönetiminin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkmenol A., (1997). *Değişim Yönetimi*, Tüside Yayınları, Gebze.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri. (5. baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*. İstanbul: Sim Matbaacılık.
- Ersen, H.(1996). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*. İstanbul: Nobel.
- Ersoy, T. (1993). Planlı Örgütsel Değişimde Teşhise Dayalı Araç Yöntemi.*Yönetim*. 16(4:41-47)
- Ersun, N.S. (1995). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Fiske E. B. (1999), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, MacArthur Foundation, Chicago.
- Genç M., (2006). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul..
- Genç, N. (2002), *İşletme, Yönetim, Organizasyon; Başarı Bedel İster*, 3. b., Timaş Yayınları, İstanbul.
- Genç, N. (2007), *Yönetim ve Organizasyon; Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, 2. basım. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Geybulayev, G. (2002), *Yönetimin Esasları*, Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları, Isparta.

- Giangreco, A., and Peccei R. 2005, "The nature and antecedents of middle manager resistance to change: evidence from an Italian context" *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16, No. 10.
- Gravenhorst, K.M.B. A *Different View on Resistance to Change*. Paper for "Power Dynamics and Organizational Change IV" Symposium at 11th EAWOP Conference in Lisbon: 2003, 1-18.
- Gülseren, H.Ö. (2003). *MEB Merkez örgütünde toplam kalite yönetimi uygulamalarının örgüt kültürüne etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülsoy, R. G. (2007). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Gürses, G. ve Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1). 1541-1563.
- Gürsoy, H. ve Büyükbaş, N. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: Kuram ve Uygulama*. Elazığ. MEM.
- Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Hançerlioğlu O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Helvacı M. A. (2005), *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*, 1. basım. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 11-21.
- Human Resource Management*, Ekim 2005.
- Hussey, D. E. (1997), *Kurumsal Değişimi Başarmak*, Çev. Tülay Savaşer. Etkin Yönetim Dizisi, Rota Yayınları, İstanbul.

- İge, P. (1997). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Anahtar Dergisi*, Şubat Sayısı, 6.
- İlğan, A. (2008). *Örgütsel Değişim/Değişme*. Milli Eğitim. Sayı 177.Kıs 2008.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavrakoğlu, İ. (1997). *Kalite cep kitabı*. (5.baskı). İstanbul: KalDer.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Sti.
- Keçecioğlu T. (2001), *Bir Değişimin Anatomisi*, 1. basım. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Keskin, C. (2005). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi (İstanbul Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi.
- Klecker, M.B., ve Loadman, W.E. (1999). Measuring principles' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioural. *Journal of Instructional Psychology*, 4, 213-225.
- Koçel, T. (2007), *İşletme Yöneticiliği*, 11. Basım. Arıkan Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Kovancı, A. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi fakat nasıl?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kozak, M. A. ve Hatice G. (2003), “Turizm İşletmelerinde Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C.5, S.1, Kocaeli.
- Köksal (Özışıkoğlu), H. (1998). *Kalite okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul Dünya yayıncılık.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler*. 2. Baskı. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Marşap, A. (1995), *Yönetim Kontrol Sistemleri*, KHO Basımı, Ankara.
- McKenzie, J. ve Koenig, W. (1998). Kültürel Yenilenme, *Executive Excellence*. Mayıs, s, 18-19.

MEB. (2002). *Eğitim örgütünün yönetimi ve denetimi*. Web: <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/10.htm> 10 Temmuz 2013'de alınmıştır.

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

Muluk, F. Zehra, E. Burcu, N. Danacıoğlu. (2000). *Türkiye'de Kalite Olgusunun Gelişimi*. Ankara: Kalder Yayınları.

Ocaklı, V. (2006). *İlköğretim okullarındaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin güçlendirilmesine etkilerinin; öğretmenlerin algılarına göre araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oktağ, A.(2001). *21.Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. 21.Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar.

Ögel, Z. B. ve Dursunkaya, Z. (2001). Eğitimde kalite yönetimine bir örnek: ABET 2000 akreditasyon süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 20, 206-214.

Ölçüm Ç. M. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Önal, G. (1979). *İşletmelerde Biçimsel Olmayan Örgüt Yapısı*. Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını. Bursa.

Özcan, K.C..(1997). *Yüksek öğretimde kalite. Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

Özdemir, S. (1995). *Eğitimde Örgütsel Değişme Ders Geçme ve Kredi Sistemi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.

Özden, Y. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y.(1998). *Eğitimde dönüşüm*. İstanbul: Pegem.

Özgen, H. Azim, Ö. ve Azmi Y. (2005), *Temel İşletmecilik Bilgisi*, 2.basım. Nobel Kitabevi, Adana.

Özkan, Y. (2004). *İşletmelerde Değişime Direnme Ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi*. http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=176 adresinden 29.06.2013 tarihinde alınmıştır.

Özkara, B. (1999), *Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim*, İşleri Ofset, Afyon.

Özveren, M.(1997). *Toplam kalite yönetimi (Temel kavramlar ve uygulamalar)*. İstanbul: Alfa.

Pardo D.V., Manuela & Martínez F.C. “*Resistance To Change: A Literature Review And Empirical Study*” Universitat de València, Spain Facultad de Economía 2008

Peker, Ö. (1995), *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*, TODAŞE Yayınları, Ankara.

Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000), *Etkili Yönetim Becerileri*, Yargı Yayınevi, Ankara.

Peker, Ö.(1994). *Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği*. Amme İdaresi Dergisi. Sayı: 27.

Peşkircioğlu, N. (1999). *Kalite yönetiminde ISO uygulamaları*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Reid, G. (2007). *Motivating learners in the classroom: Ideas and strategies*. London: Paul Chapman Publishing.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005), *Örgütsel Psikoloji*, 1. basım. Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Sanyer, Z.G.(2000). *Halkla ilişkiler ve tanıtımında toplam kalite yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seren Ş.(2005). *Değişime Karşı Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Kalite Belgesi Alan Hastanelerde Değişim İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul.

Soylu, K. ve diğ. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi Sözlüğü*. Celal Seçkin (Der.), İstanbul: Beyaz Yayınları.

Şahinel, M.G.(2003). *Etkin öğrenme*. Ankara: Pegem.

Şimşek ve diğ. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Konya.

- Şimşek, M. (2000). *Sorularla toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Şimşek, M.ve Nursoy,M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde performans ölçme*. İstanbul: Hayat.
- Şimşek. M. S., Akgeçici. T. ve Çelik. A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. “Değişime Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller” *Çağdaş Eğitim*, 211, s.812. 1995.
- Tartar, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Temel, A. (1999).Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Milli Eğitim*, (149),48-50.
- Tetenbaum, T. J. (1998). *Shifting Paradigms: From Newton to Chaos*. Organizational Dynamics.Spring.
- Tevruz, S. (1996). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, Ankara.
- Theron, A.M.C. Westhuiszen, Philip C.Van Der “*The Management of Resistance to Change And Polarity in Educational Organisations*” Of The American Educational Research Association, New York, April 8-12, 1996.
- Tokat B. (1998), *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*, Dumlupınar Üniversitesi İ.İ.B.F Yayınları, Kütahya.
- Toman, T. (1997). *Reaping a Return on Knowledge. America’s Community Banker*. Vol:6, No:2.

- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel Ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (1): 185-202.
- Tümer, S. (1996), Toplam Kalite Yönetiminde Kurtuluş Organizasyon Yapısı, *Verimlilik Dergisi*, Özel Sayı, Ankara.
- Türkmen, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Türkmen, S.(2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*.Ankara:Alp.
- Tüz, V. M. (2004). *Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı*, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Ülgen, H. ve Kadri, M. (2004), *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Üstün, A, (2006). İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Amasya İli Örneği. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:13
- Val, M. P. and Fuentes, M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*. Vol.41, No.2, pp. 148-155.
- Vardar A. (2001), *Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Walton, M. (1990). *Deming Managementat Work*. New York: B P Putma's Son's.
- Williams, R. (1993). Implications for School Systems or The Research on Change. Oxford, Ohio: National Staff Development Council.
- Yahyagil, M. Y. (1998). *Eğitim sistemimizde TKY uygulamalarının sağlayacağı yararlar*. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- Yamamoto G. T. (2003), *Bütünleşik Pazarlama*, Media Cat Yayınları, Ankara.

- Yatkın, A. (2004). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları*, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, H.A. (2002). *Dış ticaret ve ticaret eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi uygulama modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, E. (2006). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi: İskenderun örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, G.(1994). *İşletmelerde toplam kalite yönetimi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Matbaası.
- Yılmaz, M. (1999). “*Değişim İlke, Yöntem ve Süreçleri Açısından İlköğretimde Örgütsel Değişme*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Yiğit, B.ve Bayraktar, M. (2003). Toplam kalite yönetim ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algıları. *Milli Eğitim Dergisi*.Sayı:158.

EKLER

EK 1: Araştırmada Kullanılan Ölçekler

EK 1:

Değerli Meslektaşlarım;

Bu anket, **Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Kaliteye Yönelik Tutumları İle Yönetimiyle Değişime Karşı Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi** değerlendirmek amacıyla ilgili verilere ulaşmak için hazırlanmıştır. Toplam Kalite Yönetimine olan yaklaşımla değişime karşı gösterilen dirençte hangi etkenlere göre değişkenlik gösterdiğini belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Şeyda YILDIZ

Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2) Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51 ve Üzeri

3) Medeni Durumunuz:

Evli Bekar

4) Mezun Olduğunuz Bölüm:

Eğt. Enst. Eğitim Fak. Fen Ed. Fak. Lisansüstü Diğer

5) Okulunuzda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz:

1 -5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üzeri

6) Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

() 1-5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 – 20 yıl () 21 yıl ve üzeri yıl

Madde No	Okullarda Değişime Direniş Nedenleri <i>(Aşağıdaki cümlelerin sonuna “öğretmenlerde değişime karşı direnişe neden olmaktadır” ifadesi getirerek cevaplayınız).</i>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okullarda değişimin önemli veya gerekli olduğu düşüncesinin yaygın olmaması öğretmenlerde değişime karşı direnişe neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
2	Okullarda değişimi gerekli kılan faktörleri algılayamama	()	()	()	()	()
3	Velilerin okulda değişim sürecini desteklememeleri	()	()	()	()	()
4	Okullarda değişimin nedenleri veya amaçlarına ilişkin belirsizlik	()	()	()	()	()
5	Mevcut alışkanlıklardan vazgeçmede isteksizlik	()	()	()	()	()
6	Değişim sonucunda kontrolü kaybetme endişesi	()	()	()	()	()
7	Değişimin öğretmenlerin güvenlik duygularını tehdit etme endişesi	()	()	()	()	()
8	Okullarda gerçekleştirilmek istenen değişimle ilgili bilgi verilmemesi	()	()	()	()	()
9	Okul yöneticilerinin değişim sürecinde yer alan tüm öğretmenlere güven ve destek vermemeleri	()	()	()	()	()
10	Okullarda değişim sürecinde yetersiz olma endişesi (kendine güven duymama)	()	()	()	()	()
11	Okullarda değişim sürecine daha fazla çaba ve zaman ayırma endişesi	()	()	()	()	()
12	Değişim sonucunda ekonomik gelirin azalacağı endişesi	()	()	()	()	()
13	Öğretmenlerin yeni sorumluluklar alma endişesi	()	()	()	()	()
14	Risk alma cesaretinin olmaması	()	()	()	()	()
15	Değişimin arzu edilen sonucu doğurmayacağı inancı	()	()	()	()	()
16	Okulda yapılacak değişimin fayda yerine zarar getireceğine inanma	()	()	()	()	()
17	Değişim sonucunda yetkisini, konumunu ya da birikimini kaybetme korkusu	()	()	()	()	()
18	Okullarda değişim için gerekli maddi kaynakların eksikliği	()	()	()	()	()
19	Okullarda değişim için gerekli olan alt yapı eksikliği	()	()	()	()	()

20	Geçmişte yaşanan kötü değişim deneyimlerinden dolayı değişim sürecine güvensizlik	()	()	()	()	()
21	Değişim sonucunda iş ve çalışma koşullarında meydana gelecek değişiklik korkusu	()	()	()	()	()
22	Değişimin gerekli kılacağı teknolojileri öğrenmede zorluk çekeceği	()	()	()	()	()
23	Değişim sürecinin okulda mevcut sosyal ilişkileri bozacağı korkusu	()	()	()	()	()
24	Okullarda gerçekleşecek değişimin öğretmenlerin kendilerine mali külfet getireceği endişesi	()	()	()	()	()
25	Değişimi gerçekleştirecek kişilerin siyasi görüşlerinin kendi siyasi görüşleriyle zıt olması	()	()	()	()	()
26	Diğer okullardaki öğretmenlerin değişime karşı olumsuz tutumları	()	()	()	()	()
27	Okulda değişim sürecini, yöneticilerin kendi çıkarları doğrultusunda kullanacağını düşünmeleri	()	()	()	()	()
28	Okuldaki geleneksel değerlerin değişimle sona ereceği düşüncesi	()	()	()	()	()
29	Okullarda değişimin, huzursuzluğa neden olacağı düşüncesi	()	()	()	()	()
30	Değişimin gerektirdiği hizmet içi kurslarına katılmaya isteksizlik	()	()	()	()	()
31	Değişim sürecinde kendi fikir ve düşüncelerinin önemsenmeyeceğini zannetmeleri	()	()	()	()	()
32	Okulun vizyonu hakkında fikir sahibi olmama	()	()	()	()	()
33	Değişimin amacının okul üyelerince tam olarak anlaşılabilmesi	()	()	()	()	()
34	Okullarda gerçekleştirilecek değişimin planlamasının yetersiz olması	()	()	()	()	()
35	Öğretmenlere değişim süreci için yeterli kadar süre verilmemesi	()	()	()	()	()
36	Okullarda gerçekleştirilmek istenen değişim sürecinin katı kurallar içermesi	()	()	()	()	()
37	Gerçekleştirilmek istenen değişimin toplumsal yapıya uygun olmadığı düşüncesi	()	()	()	()	()
38	Okulda değişimi yönetenlerin baskı veya güç kullanmaları	()	()	()	()	()
39	Değişim sürecinde öğretmenlere danışmanlık edilmemesi	()	()	()	()	()
40	Değişim sonucunda oluşan yeni durum karşısında yalnız kalma korkusu	()	()	()	()	()
41	Değişim sürecinde okul yöneticileri ile iletişim yetersizliği	()	()	()	()	()
42	Okul yöneticilerinin değişim sürecinde, öğretmenlerle empati kuramaması	()	()	()	()	()
43	Değişim projesinin mantıklı ve tutarlı bir nitelik taşıması	()	()	()	()	()
44	Okul yöneticilerinin değişim sürecinde öğretmenleri gerektiği şekilde güdeleyememeleri	()	()	()	()	()
45	Okul yöneticilerinin öğretmenlerde değişim gereksinimi duygusu yaratamaması	()	()	()	()	()
46	Okuldaki bazı öğretmenlerin değişimi çıkar ve güç çatışması haline getirmesi	()	()	()	()	()
47	Okullarda değişim sürecinde ödüllendirme yönteminin olmaması	()	()	()	()	()
48	Okullarda prosedür ve bürokrasinin çokluğu	()	()	()	()	()

EK 2:

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumuzun misyonu ve vizyonu oluşturulmakta	0	0	0	0	0
2	Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmekte	0	0	0	0	0
3	Okulumuzda tayinler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmakta	0	0	0	0	0
4	Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla (dernek, sendika, şirket, yerel yönetim) işbirliği yapılmakta	0	0	0	0	0
5	Okulumuzda süreç akış şeması(işlerin yapılaş sırası) yapılmakta	0	0	0	0	0
6	Yöneticilerimiz (Okul md. Ve yardımcısı) iyileştirme çalışmalarında aktif rol almakta	0	0	0	0	0
7	Diğer okullardaki gelişmeler takip edilerek yenilikler yapılmakta	0	0	0	0	0
8	Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmekte	0	0	0	0	0
9	Okulumuzun gelirleri eğitim öğretimin iyileştirilmesine harcanmakta	0	0	0	0	0
10	Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmekte	0	0	0	0	0
11	Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmakta	0	0	0	0	0
12	Okulumuzda performans değerlendirmeleri objektif yapılmakta	0	0	0	0	0
13	Çalışanların performans değerlendirmeleri yapılmakta	0	0	0	0	0
14	Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmakta	0	0	0	0	0
15	Hizmet çeşit ve süreçleri veli, öğrenci beklentilerine göre geliştirilmekte	0	0	0	0	0
16	Okulumuzda kararlar paydaşların(İlgililerin) katılımıyla alınmakta	0	0	0	0	0
17	Okulumuzda başarı kriterleri bilinmekte	0	0	0	0	0
18	Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan (öğretmen, memur) eğitimi uygulanmakta	0	0	0	0	0
19	Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmakta	0	0	0	0	0
20	Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencimiz bilgilendirilmekte	0	0	0	0	0
21	Okulumuzda başarı ödüllendirilmekte	0	0	0	0	0
22	Okulumuzda süreç tanımları yapılmakta	0	0	0	0	0
23	Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmakta	0	0	0	0	0
24	Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmakta	0	0	0	0	0
25	İyileştirme takımları problem çözme araçlarının (beyin fırtınası, neden-sonuç diyagramı vb.) kullanılmakta	0	0	0	0	0
26	Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmakta	0	0	0	0	0
27	Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmekte	0	0	0	0	0
28	Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim	0	0	0	0	0
29	Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmekte	0	0	0	0	0
30	Yöneticilerimiz görevlendirmeleri isabetli yapmakta	0	0	0	0	0