

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN TAKIM ÇALIŞMASINA
İLİŞKİN ALGILARI
(BALIKESİR İLİ BURHANIYE ÖRNEĞİ)

SEDA (DURAL) CEYLAN

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüsü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN

BALIKESİR

Temmuz, 2006

Canım Hocam Mahire ASLAN'a

İnönü Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitümüz öğrencisi Seda (DURAL) CEYLAN tarafından Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algıları (Balıkesir ili Burhaniye Örneği)” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Üye:.....

Üye:.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../...../2006

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu Araştırma İle İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarını Saptamak Amaçlanmıştır.

Bu Çalışmanın Yürütülmesi Ve Araştırma Raporunun Hazırlanmasında Pek Çok Kişinin Emeği Geçmiştir. Emeği Geçenleri Anmak Bana Mutluluk Verecektir.

Kaynaklara Ulaşıp, Verilerin Toplanması, Araştırmanın Gerçekleşmesine Kadar Her Aşamada Emeği Geçen, Desteklerinden Ötürü Minnettar Olduğum Arkadaşlarım; Arş. Grv. Niyazi ÖZER'e Ve Melike CÖMERT'e, Teşekkür Ederim.

Araştırmanın Oluşum Sürecinde Maddi Ve Manevi Desteğini Benden Esirgemeyen, Anneme, Babama Ve Hayatıma Yeni Giren İkinci Anneme, Teşekkür Ederim.

Desteğini Her An Duyumsadığım, Çalışmanın Her Aşamasında Beni Yüreklandiren, Bana Rahat Çalışma Ortamı Sağlayan Sevgili Eşime Teşekkür Ederim.

Bilgisini, Zamanını Ve Enerjisini Esirgemeyerek, İstatistiksel Yöntemlerin Seçiminde Ve Analiz Aşamasında Yaptığı Yardımlardan, İçten Ve Özverili Bir Çaba Göstererek Teşvik Edici Ve Cesaretlendirici Görüşleri İle Katkıda Bulunan, Araştırmanın Her Aşamasında Desteğini Esirgemeyen Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a Teşekkür Ederim.

Araştırmanın Tüm Sorumluluğu Kuşkusuz, Araştırmacıya Aittir.

Balıkesir, Temmuz 2006

Seda (DURAL) CEYLAN

ÖZET

Örgütlerin hayatta kalması ve gelişebilmesi için yeniliğe açık olmaları gerektiği kabul edilen bir gerçektir. TKY örgütlere bu yeniliği sağlayacak gerekli zemini temin etmektedir. Toplumun önemli örgütleri olarak, 21. yüzyılda öğrencileri iş hayatına ve yaşama yeteri kadar iyi hazırlayamayan eğitim sistemleri hakkındaki endişeler, dünyanın dört bir yanından birçok kişiyi, eğitim sistemini yeniden düzenlemek için yeni yollar aramaya teşvik etmiştir.

İlköğretim okullarındaki takım algısını inceleyen araştırma, öncelikle yönetici ve öğretmenlerin takım çalışması hakkındaki algılarına dayanmaktadır. Araştırma çerçevesinde, araştırmacı takım algısıyla ilgili ölçeği Burhaniye’de bulunan 8 ilköğretim okuluna dağıtmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Mualla Bilgin AKSU, Demirtaş ve Atılgan (2005) tarafından geliştirilen Likert tipi 5’li derecelendirilmiş “Takım Algısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde cinsiyet, katılımcıların görev ünvanı (yönetici-öğretmen), mesleki kıdemi, buldukları okuldaki görev süreleri, branşları, TKY ile ilgili hizmetiçi eğitime katılıp katılmamaları, takım çalışması hakkında hizmetiçi eğitime katılıp katılmamaları hakkında sorular yer almaktadır. İkinci bölüm katılımcıların takım çalışması hakkındaki algıları ile ilgili 30 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların takım çalışması ile ilgili algıları Likert tipi 5’li derecelendirme seçeneğine göre belirlenmiştir: her zaman (5), çoğu zaman (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1).

SPSS programı kullanılarak güvenirlik, t-testleri ve varyans analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulguları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen ve yönetici algıları birlikte değerlendirilerek, bulunulan okulda ortaya çıkan takım çalışması durumu saptanmaya çalışılmıştır. Bu yolla, okul yöneticisi ve öğretmen aynı amaca yönelik bir takımın üyeleri olarak birlikte ele alınmış; okulda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesinde her iki grup katılımcının katkıları ortak olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, yöneticiler ve öğretmenler okullarında “çoğu zaman” takım çalışmasının gerçekleştiğini, bir başka ifadeyle okullarında bir takım ruhuyla hareket ettiklerini ortaya koymuşlardır.

2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasındaki farka bakmak için t-testi uygulanmıştır. Sonuç olarak takım çalışmasına ilişkin olarak yönetici ve öğretmen algıları arasında bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($p= 0.45>0.05$).

3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Bu durum, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasıyla ilgili “çoğu zaman” düzeyinde ortak görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur ($p= 0.15>0.05$). Buna göre, cinsiyetin takım ruhunda etkisiz bir değişken olduğu görülmektedir.

4. Mesleki kıdeme göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştırılması sonucunda, katılımcıların mesleki kıdemleri ile takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.41>0.05$).

5. Katılımcıların, ilköğretim okullarındaki takım çalışması uygulamasını algılama biçimlerine, buldukları okuldaki görev süresinin etki etmediğini ortaya koymuştur. Yapılan varyans analizi sonucu da, gruplar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p=0.43>0.05$).

6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının branşlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p=0.53>0.05$). Branşı matematik ve fen bilimleri olan katılımcılarla, branşı sınıf öğretmenliği olan katılımcılar, takım çalışmasının okullarında “çoğu zaman” düzeyinde; branşı sosyal bilimler ve güzel sanatlar ve spor olan katılımcılar ise takım çalışmasının “her zaman” düzeyinde uygulandığını belirtmişlerdir.

7. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre karşılaştırılması sonucunda, TKY’ye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumu, katılımcıların görüşleri açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır.

8. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarının algıları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Her iki grup da takım çalışmasına ilişkin algılarında birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahiptir. Bu konuda hizmet içi eğitim alanlar, takım çalışmasının “her zaman” gerçekleştiğine inanıp bunun için çaba gösterirken, hizmet içi eğitim almayanlar ise “çoğu zaman” gerçekleştiği görüşündedirler.

ABSTRACT

It is generally acknowledged that organisations need to be innovative in order to survive and prosper. TQM provides the necessary platform for inculcating innovation in organisations. As important organisations of the society, concerns that education systems cannot adequately prepare learners for life and work in the 21st century have prompted people across the world to explore ways of redesigning education systems.

Research examining team perception in public primary schools has focused primarily on the perceptions of principals and teachers about team work. Within the framework of the research, the researcher has delivered the scale on team perception to 8 public primary schools in Burhaniye.

Survey method is used for this research. A five point Likert type “team perception scale” developed by Mualla Bilgin Aksu, Demirtaş and Atılğan (2005) is preferred as data collection instrument. The scale consisted of two parts. In the first part, there were seven questions about gender, participants’ positions in the school (principal or teacher), participants’ length of service, participants’ length of service in their present school, branches, attending a training on TQM and team work. Part two consisted of thirty questions that asked about participants’ perceptions about team work. Participants’ perceptions about team work is determined according to the five-point Likert-type item scale: always (5), generally (4), sometimes (3), rarely (2), never (1).

Statistical analyses including reliability, t-tests and analysis of variance were computed by using SPSS program.

Some findings of the research are as follows:

1. Teacher and principal perceptions were evaluated together. The contributions of the two participants were evaluated together to help improve the process of education.

As a result, principals and teachers “generally” believe that team work is performed in their schools, that is, participants act in a manner of team spirit.

2. In order to look for the difference between the perceptions of principals and teachers, t-test is used. It is found that there is no meaningful difference between the perceptions of principals and teachers ($p = 0.45 > 0.05$).

3. In order to look for the difference between the perceptions of principals and teachers from the point of gender, t-test is used. As a result, whether male or female, principals and teachers “generally” share the same opinions about team perceptions ($p = 0.15 > 0.05$). Gender has no role on team perceptions.

4. There is no meaningful difference between the perceptions of principals and teachers from the point of length of service ($p = 0.41 > 0.05$).

5. According to the length of service in their present school, research results shows that the length of service in present school has no effect on the perceptions of principals and teachers ($p = 0.43 > 0.05$).

6. According to branches, it is found out that there is no meaningful difference between the perceptions of principals and teachers ($p = 0.53 > 0.05$). This means that participants from branch of maths and science and class teachers “generally” believe; participants from the branch of social sciences, fine arts and sports “always” believe that team work is applied in their schools.

7. It is found out that having a training on TQM creates no meaningful difference on the perceptions of teachers and principals.

8. Having a training on team work creates no meaningful difference on the perceptions of teachers and principals. Those who attended this training believe that there is “always” team work in their organisation. They make an effort for

team work. Those who did not attend such a training believes that there is “generally” team work in their organisation.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
İTHAF	I
ONAY	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar	XIV

BÖLÜM Sayfa

I GİRİŞ

Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	7
Alt Problemler	7
Sayılıtlar	8
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
Kısaltmalar	10

II KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımına Genel Bakış.....	11
A.1. Kalite Kavramı.....	14
A.1.1. Kalite Filozofları.....	15
A.1.1.1. W.E. Deming.....	16
A.1.1.1.1. Deming'in 14 İlkesi.....	17

A. 1.1.2. Joseph M. Juran.....	21
A. 1.1.3. Philip B. Crosby.....	23
A. 1.1.4. Walter A. Shewhart.....	23
A. 1.1.5. A.V. Feigenbaum.....	23
A. 1.1.6. Ishikawa.....	24
A.2. TKY'nin Faydaları.....	25
A.3. TKY'nin Öğeleri.....	27
A.3.1. Müşteri Odaklılık.....	28
A.3.2. Önce İnsan Anlayışı.....	28
A.3.3. Tam Katılım.....	28
A.3.4. Sürekli İyileştirme.....	29
A.3.5. Takım Çalışması.....	29
A.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	31
B. Takım Çalışması.....	33
B.1. Takım Çalışması Nedir?.....	34
B.1.1. Toplam Kalite Yönetimi'nde Takım Çalışması.....	36
B.1.1.1. Toplam Kalite Yönetimi İçin Neden Takım Çalışması Gereklidir?.....	37
B. 1.2. TKY'nin 14 Temel İlkesinin Takım Çalışmasına Uyarlanması.....	37
B. 2. Takımları Gruplardan Ayıran Özellikler.....	40
B. 3. Takım Çalışması ve Karakteristik Özellikleri.....	43
B. 3.1. Takım Oluşturma.....	45
B. 3.1.2. Takım Üyelerinin Özellikleri.....	45
B. 3.2. Takım Çalışmasının Faydaları.....	46

B. 3.3. Takım Çalışmasının Engelleri.....	47
B. 4. Eğitimde Takım Çalışması.....	48
B. 4.1. Okullarda Takım Çalışması.....	49
C. İlgili Araştırmalar.....	52
C.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	52
C.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	57

III YÖNTEM

Araştırmanın Modeli	65
Evren	65
Örnekleme	67
Veri Toplama Yöntemi ve Aracı	70
Veri Toplama Aracının Uygulanması	73
Verilerin Çözümlemesi	74

IV BULGULAR VE YORUM

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum	75
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	77
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum	79
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum	80

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	83
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	85
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının TKY ile İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	87
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Takım Çalışması ile İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	88
V SONUÇ VE ÖNERİLER	
Sonuç.....	90
Öneriler.....	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	104

TABLolar

Sayfa

Tablo 1. Geleneksel Yönetim Yaklaşımlarıyla TKY'nin Karşılaştırılması.....	27
Tablo 2. Takımları Gruplardan Ayıran Özellikler.....	42
Tablo 3. Araştırmanın Evrenini ve Örneklemine Oluşturan Toplam Personel Ve Katılımcıların Dağılımı.....	66
Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
Tablo 5. Katılımcıların Görev Ünvanlarına Göre Dağılımı.....	67
Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 7. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı.....	68
Tablo 8. Katılımcıların Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 9. Katılımcıların TKY ile İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı.....	69
Tablo 10. Katılımcıların Takım Çalışması ile İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı.....	70
Tablo 11. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	76
Tablo 12. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik “t-testi” Sonuçları.....	78
Tablo 13. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları.....	79
Tablo 14. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	80
Tablo 15. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi.....	82
Tablo 16. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	83

Tablo 17. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi.....	84
Tablo 18. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	85
Tablo 19. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi.....	86
Tablo 20. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının TKY ile İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamaları Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları.....	87
Tablo 21. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Takım Çalışmasıyla İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamaları Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi “Problem Durumu” başlığı altında ele alınmış; problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

İnsanlar sosyal varlıklar oldukları için toplum içerisinde yaşarlar. Toplumda yaşayan insanlar, farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yaparlar. Bunun sonucunda örgütler oluşur. Barnard'tan aktarıldığına göre örgüt, “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak tanımlanır (Aydın, 2000, s.14). Bir başka deyişle örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak da görülebilir (Bursalıoğlu, 2002, s.15).

Günümüzde teknolojik alandaki hızlı gelişmeler, toplumsal gelişmenin hız kazanmasına neden olmaktadır. Bu gelişme ve değişimler, örgütleri ve örgütler arasındaki ilişkileri de etkilemektedir. Artık örgütler yapılarını çağın gereksinimlerine ayak uyduracak şekilde yeniden yapılandırmaktadırlar.

Son yıllarda yönetim kuramlarının yeniden yapılandırma sürecinde üzerinde durduğu konular, örgütsel davranış, insan ilişkileri, örgüt iklimi, örgütsel yenileşme gibi konulardır. Buna paralel olarak Japonya'da gelişen bir yönetim biçimi, Japonya gibi gelişmiş ülkeleri öne çıkarmayı başarmıştır. Bu yönetim biçimi “Toplam Kalite Yönetimi (TKY)” dir. TKY'de temel koşul, mevcut durumu kabul etmeyip sürekli olarak örgütü daha ileriye götürmektir (Ergun, 1999, s.150).

Başka bir deyişle, rekabette üstünlüğün sağlanabilmesi için üretilen malzeme ve hizmetlerde, başlangıçtan itibaren hatasız üretimin gerçekleştirilmesi, artan kalite ve kaynakların etkili kullanılması yoluyla maliyetlerin düşürülmesi TKY' nin temel hedefidir.

“TKY otokontrola dayalı bir yapılanmayı öngörmektedir. Üretilen mal veya hizmetin kalitesi, o mal veya hizmet üretilirken, üreteler tarafından kontrol edilir” (Ergun, 1999, s. 150). Kısaca TKY, sadece üretilen ürün ve hizmetin değil, bir bütün olarak yönetimin kalitesini ve verimliliği arttırmayı amaçlar (Günbayı ve Çevik, 2004, böl. 1, par. 3).

Bir örgüt olarak eğitim örgütü de bu yeni yapılanma sürecine ayak uydurmaya çalışmaktadır. Günbayı ve Çevik'in Başaran'dan (1994, s. 12) aktardığına göre dünyanın gelişim hızına ayak uydurabilecek, azalan kaynakların getireceği sorunlarla baş edebilecek, kendine yaşanabilir bir dünya kurabilecek, kısaca kendi sorunlarını çözebilecek ve ülke sorunlarını çözmeye katkı sağlayabilecek yeterlikte yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim örgütüne duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Günbayı ve Çevik, 2004, böl. 1, par. 3).

Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye, eğitim sorunları ile karşı karşıya bulunmaktadır. Şimdiye kadar geliştirilen sistemler, bu sorunların çözümünde işe yaramamış; tam tersine sorunlar aynı hızla büyümeye devam etmiştir. Yıllardan beri süregelen çözüm arayışları, eğitimde sorunları çözmeye, yeni yaklaşımları ve felsefeleri ortaya çıkarmıştır. Günümüzde eğitim sistemi de sorunlarının çözümü için TKY'yi benimsemiştir.

Geleceği kontrol altına alabilmek için, eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik parçası olan okulda başlamalıdır. Yani, sistem merkezinden okula, okuldan çevresine yeni giriş olmadıkça, eğitim sisteminde yenilik-bugünkü deyimle reform-yapıldığını savunmak güçtür (Bursalıoğlu, 2002, s. 151). İşte bu yüzden, TKY ile eğitim örgütleri bu reform üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Eğitim sistemimizin gelişmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörün, kalite olduğu bir gerçektir. Kalite için, kötüden mükemmele kadar giden bir değer sıralaması yapmak mümkündür. Eğitimde kalite denilince hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı, bir başka deyişle öğrencilerin bu amaçların ne kadarını gerçekleştirebildikleri anlaşılmaktadır (<http://www.stratejiyonetim.net/ogrenenokul.htm>).

TKY anlayışını benimseyen eğitim sisteminde “insanı ön plana çıkarmak ve insana değer vermek” temel önceliktir. Eğitimde önemli olan, bireyleri rekabete hazırlamak ve onlara rekabet gücü kazandırmaktır. Bunun için de “bir insan ne kadar kusursuz olursa olsun mutlaka geliştirilebilecek yönleri vardır” ilkesi benimsenmektedir. Eğitimde TKY, paylaşılmış bir beraberliği amaçlar. Örgütsel uyum, takım çalışması ve tam katılım, yüksek düzeyde başarı için gereklidir. TKY’yi benimseyen bir eğitim sisteminde amaç, kaliteli insan yetiştirmektir. Bir eğitim sisteminde ğrenci, mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanamıyorsa ya da istediği eğitim kurumlarına ve iş alanlarına giremiyorsa fireye ayrılmış ürün gibidir. Dolayısıyla toplumun değerlerini benimsemiş, toplumla barışık, çağda teknolojiye hızla ulaşabilen, seçebilen, kullanabilen ve üretebilen, sorumluluk ve risk alabilen, karar verme yeteneği gelişmiş, geçmişini ve gününü doğru olarak yorumlayan ve geleceğini buna göre planlayabilen, takım çalışmasına değer veren, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, sevgi, saygı ve hoşgörü anlayışına sahip insanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Bunun sağlanabilmesi için TKY’nin tam anlamıyla benimsenmesi gerekmektedir (<http://www.stratejiyonetim.net/ogrenenokul.htm>).

Bütün işgören ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı, sürekli iyileştirme faaliyetleriyle artan müşteri memnuniyetinin tanımlandığı bir eğitim kültürünün oluşabilmesi için, TKY’ye ulaştıran takım çalışmasının eğitim kurumlarımızda uygulanması gereklidir (Gökbaş, 2001, s. 4).

Yapılan araştırmalarda takım sözcüğünün yerine “grup”, “ekip” gibi kavramların da kullanıldığını görmek mümkündür. Dolayısıyla genel bir kavram

olarak “grup”un ne anlama geldiğine değinmekte fayda vardır. Robbins (1994, s. 102) “grup”u, belirli amaçlara ulaşmak için bir araya gelen, aralarında etkileşim ve karşılıklı bağımlılık bulunan iki ya da daha çok kişi şeklinde tanımlamaktadır. Takım ise, benzer şekilde “ kendi aralarında dağılmış durumdaki uzmanlık becerilerinin sürekli birleştirilmesini gerektiren bir görevi yerine getirmek üzere bir araya gelmesi zorunlu insanlar grubudur” (Academy International Yönetim Danışmanlığı, İKY Semineri Ders Notları, 2003, s. 194).

Takımın tanımından hareketle “takım çalışması” ise şu şekillerde tanımlanabilir:

Kurum içerisinde kişiler arasında bağımsızlığı artırıp, iletişimi geliştirerek, güven ortamının oluşmasına zemin hazırlayan ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlayan bir çalışma sistemidir.

Takım çalışması, TKY’nin başarıya ulaşması için en önemli araçtır.

Bir başka tanım ise; yapılacak işin niteliğine göre, iş için gerekli olan işlem ve eylemlerin eşgüdömlenerek, birden çok çalışanın bir araya getirilip güçlerinin birleştirmesi ve sinerji oluşturarak iş yapmalarını sağlamaktır (www.afyon.meb.gov.tr/etkinlikler/takimcal.pps).

TKY, herkesi bir takımın üyesi olarak görür ve takım oluşumunu ve takım çalışmasını kolaylaştırıcı düzenlemelere olanak tanır. Sorunlara uygun çözüm arayışı, takım çalışması ortamında gerçekleştirilir. Sonuçta, takım çalışmaları ve toplantılar kişisel gelişmenin, öğrenmenin, iletişimin, yaratıcı fikirler üretmenin ve katılımcılığın en etkili aracı haline gelir.

Açıkalın’a göre (1998, s. 108) okullardaki grup yapıları da oluşum yönünden diğer örgütlerdekinden farklı değildir. Her an binlerce iletiyi almak durumunda olan insanın var olan değerlerini korumak, bozulan ya da boşalan kültür gözeneklerini bir

yolla yeniden düzenleyip dengesini sağlamak için çok yönlü, çeşitli gruplarla iletişim kurması gerekmektedir.

Takım, başkalarının öğrenmesi çerçevesinde ve organizasyonun ihtiyaçlarına göre, öğrenmenin açıklanabileceği, denenebileceği, ayıklanabileceği ve incelenebileceği ortam sağlar. Örgütte kalitenin geliştirilebilmesi için herkesin desteği ve katkısı gereklidir (Cafoglu, 1996, s. 79-80).

Çetin'e (1998, s. 1-2) göre, takım kurmanın temelindeki düşünce, bir grubun performansının, grubun yapısına ve işleyişine olduğu kadar grup üyelerinin kişiliklerine de bağlı olmasıdır. Eğer bir takım iyi işlemiyorsa, onun statü, rol, güç, iletişim ve zevk yapılarının incelenmesi, hangi rollerin yapıp yapılmadığı ve kararların nasıl alındığı gözden geçirilmelidir. Takımlar, her zaman her problemi çözemeyebilir, sonuçlar üzerinde etkisi bulunmayabilir. Yanlış yönlendirildiği zaman örgüt için gereksiz ve bölücü olabilir. Ama yine de takımlar, çoğu zaman diğer gruplardan ve bireylerden daha fazla performans gösterirler. Birçok insan takımlara, kişisel sorumluluk ve diğer insanlara bağlı olmadan dolayı şüphe ile yaklaşmaktadır. Takımlar, karşılıklı ve kişisel güvenirliliğin bir karışımını talep ederler. Takımlar ayrıca birlikte çok zaman geçirmeyi gerektirir. Takım üyeleri ortak performans gösterme konusunda birbirlerine güvenirler. Takım disiplini gerçekten uygulandığında da, üyelerin isteksizliği takım çalışmasına dönüştürülebilir.

Unutmamak gerekir ki, TKY'nin amacına ulaşması için bütün üyelerin okulu öğrenme örgütü olarak görmesi gerekir. Eğitim kurumlarındaki bütün personelin birbirini tanıma ve kendilerini sürekli olarak geliştirme istekleri önem taşır. Eğer bu mümkün değilse, sürekli gelişmeden bahsedilemez.

Balcı'ya (1995, s. 85) göre, örgütte çeşitli takımların etkililiğinin gelişmesi;

1. Takımın amaçlarının öncelik sırasına konulmasına ve geliştirilmesine,
2. Takım üyelerinin rol beklentilerinin ve sorumluluklarının açık bir şekilde belirtilmesine,
3. Üyeler arası ilişkilerin geliştirilmesine,

4. Problem çözme, karar alma, kaynak kullanımı veya planlamanın etkinliğine,
5. Örgüt içindeki çatışmanın azaltılmasına,
6. Örgüt ikliminin geliştirilmesine,
7. Takımın örgütün bütün fonksiyonu içindeki önemini anlaşılmasına,
8. Örgüt içerisindeki diğer gruplarla çalışma yeteneğinin geliştirilmesine ve grup üyeleri arasında karşılıklı destek duygularına bağlıdır.

Takım çalışması; işgörenlerin moralini, yardımlaşma duygularını, güven içinde çalışmalarını, dostluk ilişkilerini geliştirmektedir. Okullarda takım çalışmasını gerektirecek pek çok durum vardır. Okullarda bulunan öğretmenler kurulu, zümre öğretmenleri kurulu, şube öğretmenleri kurulu, sınav komisyonları, satın alma komisyonları gibi çalışma grupları takım çalışmasını gerektirir (Başaran, 1993, s. 62). Çetin'in (2001, s. 4) Aksu'dan aktardığına göre takım çalışması, örgütsel sorunları çözenin vazgeçilmez bir yoludur ve bu sürecin etkili kullanımı gerekmektedir.

Takım çalışmasını uygulayan okullarda takımlar amaca göre öğretmenlerden, yardımcı personelden veya değişik görev grubuna ait kişilerden oluşabilir. Sınıf içerisinde takımlar öğrencilerden de oluşturulabilir; ancak takımların rehberliğini öğretmenler yapmalıdır (Çetin, 2001, s. 36).

Takım çalışmasının bütün personeli içine alacak şekilde başlatılması; öğretim, yardımcı ve yönetici personel arasındaki problemleri ortadan kaldırıp, daha iyi bir yönetim ortamının kurulmasını sağlayacaktır. Problem çözme ve karar sistemlerinin okuldaki bütün seviyelerde takım çalışması ile birlikte uygulanması, okulların başarısı için önemli adımlar olacaktır (Cafoğlu, 1996, s. 66).

Her örgüt gibi, okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. Bu bağlamda ilköğretim okullarının genel amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmektir. Okullar, bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve öğretmenlerle ulaşabilir. Okullarda

istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile mümkündür. MEB'in son birkaç yıldır üzerinde durduğu, ilk ve orta dereceli okullarımızda bir an önce uygulanmasını benimsediği TKY yaklaşımının temel uygulayıcıları olarak düşünülen okul yöneticileri ve öğretmenlerinin konuya ilişkin olarak hazır bulunuşluk düzeyleri ile okulların ve altyapılarının tam olarak bilinip bilinmediği bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır (Yiğit ve Bayraktar, 2003, böl. 1, par. 3).

Takım çalışması okulların etkililiğini arttırdığından, özellikle gelişmiş ülkelerin okullarında giderek yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış, yönetici ve öğretmenlerin ilgi odağı haline gelmiştir. Ülkemiz okullarında da gerektiği gibi uygulandığında yararlı olacağına inanılan takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının belirlenmesi bir problem olarak görülmüş ve eğitim sistemimizin temel basamağı olan ilköğretim okullarında bu konuda yapılacak bir araştırmanın, çözüme katkıda bulunabileceği düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen araştırmanın, ilköğretim okullarındaki takım çalışmasının analizini sağlayabileceği beklenmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları nelerdir?
2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, buldukları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, TKY ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları, takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sayıtlar

1. Takım çalışması, örgütlerde TKY'nin uygulanmasında önemli bir araçtır.
2. Okul örgütlerinde takım çalışmasına ilişkin uygulamalar ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak betimlenebilir.
3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları saptanabilir.
4. Araştırmanın veri toplama aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, yönetici ve öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında, Balıkesir ilinin Burhaniye ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki takım çalışmasına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.
2. İlköğretim okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algılar, bu araştırmanın veri toplama aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim Okulu: Evrende yer alan okullar (Tablo 3)

Kayıp Gözlem: Ölçme aracında, o soruya karşılık gelen cevabı işaretlemeyen kişi sayısıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

Ölçme aracı: Bu çalışmada kullanılan ölçektir.

Yönetici: Araştırma kapsamındaki ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcıları

Takım: Ortak menfaatler, değerler çerçevesinde, belirlenmiş süreler için bir amacın yerine getirilmesi veya bir hedefin gerçekleştirilebilmesi için bir araya gelmiş ya da geliştirilmiş insan grubudur (www.afyon.meb.gov.tr/etkinlikler/takimcal.pps). Yapılan araştırmalarda kelimenin eş anlamlısı olarak “ekip” ve “grup” kavramları da kullanılmaktadır.

Takım Çalışması: Takım halinde çalışan kişiler, gerçekleştirecekleri amaçları benimsiyorlar, işbirliği içinde etkinliklerini gerçekleştirme çabalarına eşlik ediyorlarsa, bu takım çalışmasıdır (Başaran, 1982, s. 118).

TKY: Peşkircioğlu'nun tanımına göre, bir kuruluştaki üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde önceden belirlenmiş olan müşteri gereksinimlerinin ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen

yükümlülükleri yerine getirmeleri yolu ile karşılanarak, işletme performansının iyileştirilmesi stratejisidir (Gürer, 2002, s.17).

Kısaltmalar

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

T.Ç: Takım çalışması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TAÖ: Takım Algısı Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A- Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımına Genel Bakış

Son yıllarda önemli yönetim kuramlarından biri olan ve özellikle Japonya’da ortaya çıkan bu yönetim biçimi, Japonya’yı gelişmiş ülkelerin önüne çıkarmıştır. Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum, örgütte yaşam felsefesi olarak sürekli değişme ve gelişmeyi esas alan bu yönetim yaklaşımının öncüleri olarak görülmektedir. Bu yönetim yaklaşımı “**toplam kalite yönetimi**” (TKY) dir. Toplam kalite yönetimi yaklaşımında yer alan sözcükler incelendiğinde: Konunun yaygınlığı ve herkesi ilgilendirmesi “toplam”; müşteri ve/veya kullanıcı gereksinimlerini en düşük maliyetle sürekli karşılama isteği “kalite”; hem üst hem alt yönetim grubu tarafından sahip çıkılan ve önderlik edilen konu olması “yönetim” sözcükleriyle ifade edildiği görülmektedir (Önal, 2004, s. 29-30; Johnson, 1993, s. 15).

TKY, örgüt kültürünün, araç, teknik ve eğitim sistemiyle birleşmesi aracılığıyla müşteri memnuniyetinin devamlı sağlanmasıdır. TKY yüksek kaliteli ürünler ve hizmetlerle sonuçlanan bu örgütsel süreçlerin sürekli gelişimini kapsar. TKY’yi uygulayan işletmelerin başarısız olma ihtimali çok düşüktür; çünkü bu yaklaşım mal ve hizmetin üretiminden tüketimine kadar örgütün bütün birimlerinde en yüksek kaliteyi arayan bir disiplindir. TKY devam eden bir süreçtir. Sürekli gelişim “geliştirilecek iş asla bitmez” anlamına gelir. TKY teorisi, örgütlerin amaçlarında sürekliliği gerektirir. Deming’in de belirttiği gibi “amaçsızsanız, sisteminiz yoktur” (Hernandez, 2001, s.189; Noble, 2001, s. 8; Kuran, 2005, s.16; Ergun, 1999, s.150; Talha, 2004, s. 15, Valesky, 1993, s.6).

Neuroth’a göre TKY değişimi getiren güçlü bir araçtır ve ilerleme çabalarında etkili bir alternatif olarak düşünülmelidir. TKY örgütlere öğrenmeyi

öğretir (1992, s.1). TKY yönetimin ilk sorumluluğunun açıkça tanımlanmış bir amaç ve vizyon oluşturması konusunda ısrarcıdır (Neuroth,1992, s.8).

Cornin'in (2004, s. 25) Lewis ve Smith'ten aktardığına göre,

“Toplam kalite, müşteri memnuniyetini sağlamak ve işgörenlerin değerini artırmak amacıyla, örgütte belirlenmiş hedeflere etkili bir şekilde ulaşmaya çalışan bir grup felsefeden oluşur. Bu, sosyal ve teknik yönetim sistemlerini kapsayan kalite sisteminin sürekli geliştirilmesiyle mümkündür. Böylece, tüm örgütte iş yapmak bir yaşam şekli haline alır”.

“Kalite Okulları” adlı kitabında Bostingl (1992, s. 31), kendi sözleriyle TKY anlayışını şu şekilde dile getirmektedir: “TKY bir örgütte tamamen uygulandığında, artık o örgütün kalbi, ruhu haline gelir. Sevick'e göre Bostingl için “Toplam Kalitenin 4 Direği” şunlardır:

1. Örgüt, ilk önce ihtiyacı karşılayan şeye ve müşterilere odaklanmalıdır. TKY örgütünde herkes, hem müşteridir hem de ihtiyacı karşılayandır.
2. Örgütteki herkes kişisel olarak ve grup halinde sürekli gelişmeye odaklanmalıdır.
3. Örgüt bir sistem olarak görülmelidir; insanların bu sistemde yaptıkları iş de süreklilik gösteren bir süreç olarak görülmelidir. Deming ve diğerlerine göre bir örgütte yolunda gitmeyen şeylerin %85'i örgüt sisteminin ve süreçlerin işleyişinden kaynaklanır.
4. TKY'nin başarısı üst yönetimin sorumluluğudur. TKY ilkelerini planlama yapmadan ve sürekli bir bağlılık olmadan örgüt kültürünün parçası yapmaya çabalamak, başarısız olmaya mahkumdur (1993, s. 11).

Massachusetts Kariyer Geliştirme Kurumunun düzenlemiş olduğu TKY seminerindeki notlarda, Jablonski'ye göre “TKY işgörenlerin ve yöneticilerin yeteneklerine dayanarak işbirliği içinde iş yapmak, takımları kullanarak kalite ve üreticiliği sürekli arttırmaktır.” TKY'de, kaliteyi yakalamak sürekli değişimle

sağlanır. Bir örgütte kaliteye ulaşabilmek için örgüt işgörenlerinin tamamının başarıya giden yolun kaliteden geçtiğini bilmesi gereklidir (1998, s. 1).

Baldwin'ın belirttiği gibi TKY, sadece zor zamanlarda etkililiği ve üretkenliği arttırdığı için değil, aynı zamanda iş, insanlar, insani değerler ve paylaşılan bir vizyon üzerine kurulmuş ilişkileri bir araya getirdiği için yayılmaktadır (2002,s.17).

Argun' a (1997) göre ise:

“TKY bir şemsiyedir, ve esnek bir kavramdır; insanın mutluluğunu esas alan her türlü yönetim aracı bu şemsiyenin altına girer. TKY, tüm sosyal paydaşların dengeli bir şekilde mutlu edilmesidir. TKY' de iletişim çok önemlidir. Tüm işgörenler arasında çift yönlü ve sağlıklı iletişim kurulması gerekir. Özellikle örgütün vizyon ve misyonunu tüm çalışanların bilmesi, hedefe ulaşmada sinerji yaratır.”
(http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=17).

Binkley'in Schmidt ve Finnigan'dan aktardığına göre, başarılı TKY örgütlerinde işgörenler, yöneticileriyle ve iş arkadaşlarıyla sürekli gelişim çabaları içinde çalışmalarını için cesaretlendirilir (1997, s. 66). Özetle, Erdil'e göre TKY farklı kişiler tarafından geliştirilse de tüm yazarların TKY ile ilgili ortak özellikleri şunlardır:

1. Örgüt faaliyetleri müşteri temellidir. Sürekli olarak müşteri ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve analiz edilmesi gerekir.
2. Süreçlere odaklanılmıştır. Diğer çözümler düşünülmeden önce süreçler iyice anlaşılmalı ve geliştirilmelidir.
3. Yüksek kaliteli ürün ve hizmetlerin üretilmesi de dahil olmak üzere örgütün bütün faaliyetlerinde sürekli iyileşme olmalıdır.
4. Takım çalışması şarttır.
5. Çalışanlar güçlendirilmiştir.
6. Sürekli eğitim esastır.
7. Hedef hem gelişmiş kalite hem de yüksek verimliliklidir.
8. Kültürel değişim gereklidir ve kalite kültürün bir parçası olmalıdır.

9. Üst yönetim katılmalı ve liderlik etmelidir.
10. TKY, örgüt içindeki bütün işlevleri içerir. Hatta örgütün dışındaki diğer tedarikçilerin ve firmaların aynı kalite anlayışıyla davranmaları istenir.
11. Örgütsel kalitenin tüm yönleriyle bütünü sistematik olarak ele alınır (2003, s. 44-5).

A. 1. Kalite Kavramı

TKY'den söz edilmişken toplumun her alanında sorgulanmaya başlayan "kalite" kavramının ne olduğundan bahsetmekte fayda vardır. Amaca uygunluk olarak tanımlanan "kalite"nin, toplumda hızla gelişen ve değişen şartlara kişilerin uyum sağlayabilmesinde büyük katkısı olmuştur. Kalite kavramı, örgütlerin ürettikleri malın ya da tanımlarla ifade edilebilen kalite kavramı, örgütlerin ürettikleri malın ya da sundukları hizmetin özelliğine bağlı olarak içeriğini doldurmaktadır. Kalite bir malın veya hizmetin yetkinlik düzeyi olarak tanımlanabilir. Ancak unutulmaması gereken şey kalitenin sürece eklenmesi ve sürekli geliştirilmesidir. Kalite, bir ürün ya da hizmet; gelişime ve mükemmelliğe bağlılık olarak tanımlanabilir. Kalite, bir şeyin sahip olduğu mükemmellik derecesi; müşteri ihtiyaçlarını karşılayan sürekli gelişim sistemidir. Bu ihtiyaç ve beklentiler müşterilerle iletişim yoluyla belirlenir. Kalite ürün ya da hizmetin o ürünü ya da hizmeti kullanan kullanıcının ihtiyaçlarını karşılama yeteneğidir. Yani kalite, bir malın veya hizmetin müşterilerin istek ve arzularına uygunluk derecesidir. Kalite bir çıktının, gerekliliklerine uygunluğudur. Geniş tanımıyla kalite, insan odaklı olan, rekabet gücünü yükselten ve beklentileri karşılamaya yönelik bir hayat felsefesidir (Güney ve Arıkan, 2002, s. 51; Stensaasen,1995, s. 582; Argon, 2002, s. 19; Akdağ, 2005, s. 160; Johnson, 1998, s. 9; De Jager ve Nieuwenhuis, 2005, s. 252; Hernandez, 2001, s. 6; Johnson, 1993, s.15-6).

Kalite, örgütteki kıdemli yöneticiler tarafından belirlenir ve bu yöneticiler müşteriye karşı sorumludur. Deming' e göre sürekli gelişim süreci, üst yönetim tarafından belirlenmeli; ancak astlar tarafından uygulanmalıdır. Aşağıdan yukarıya

doğru akan süreç, çalışan herkesin problemin çözümüne katılımını gerektirir (Barbour, 2001, s. 12; Duncan, 2004, s.6).

Balcı'ya (2000, s. 204) göre, kalitenin iki boyutu bulunmaktadır.

“Birinci boyut ölçmeyle ilgili olup, ölçülen şeyin, amaca ya da kullanıma uygunluğu demektir. Bu boyut süreç ya da araç bakımından kalite kavramıdır. Araçsal kalite, sorumluluk duymak demektir. Tutarlılığı ve uyumu benimseyerek, ölçülebilir somut performans standartlarını gerektirmektedir. İkinci boyut, dönüşümcü kalite kavramı olup, daha çok örgütsel dönüşümle ilgilidir. Bu boyut üründen çok müşteriye odaklanmaktadır. Kalitenin dönüşümcü anlamı, kaliteyi karmaşık bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu kavramda zen gösterme, müşteri hizmeti ve sosyal sorumluluk bulunmakta olup müşteri doyumuyla ilgilidir.”

Kalite ve kalite geliştirme iyi bilindiği ve uygulandığı takdirde örgüt, işletmenin itibarına ve ekonomik gelişmeye anlamlı bir katkıda bulunacaktır. Kalite sözcüğü yalnız başına mutlaka yüksek kalite anlamına gelmez. Kalite, tüketicinin istediği ya da üreticinin sağlayabileceği bir standarda uygunluktur (Mahiroğlu ve Bulu, 1999, s. 6).

Yılmaz'a (2003, s. 260) göre yapılan tanımlara bakıldığında ortak noktaların, mal ve hizmet üretimi karşılığında müşteri memnuniyetinin sağlanması, müşterinin gereksinimlerinin karşılanması, belirlenen amaçlara ulaşmak için kurumsal faaliyetlerin sürekli geliştirilmesi ve iyileştirilmesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu tanımlarda yüksek verimliliğin ve kalitenin bir süreç olarak ele alınmış olduğu da görülmektedir .

A.1.1. Kalite Filozofları

Johnson'ın (1998, s. 11-2) Axland ve Oberle'den aktardığı gibi her bir gurunun felsefesi tektir, ancak temel mesaj şudur: Kalite gelişimine katılın ve işgörenler yerine sistemi sulayın, problemleri tespit edin ve ortadan kaldırın. Ayrıca müşteriyi memnun edin, takım çalışmasını yavaş yavaş aşılayın, kalite gelişimi için yenilikçi bir atmosfer yaratın.

TKY denince akla gelen bütün filozoflar sırasıyla bu görüşleri sıralamışlardır. Peki bu önemli kalite filozofları kimlerdir?

A.1.1.1. W.E.Deming

Deming, II. Dünya Savaşı'nı takip eden dönemde, ürünlerinin kalitesini ve sürecini geliştirmek için Japonlarla çalışırken, kendi kişisel felsefesini geliştirmiştir. Zamanla Deming, felsefesini bir dizi prensibe dönüştürmüştür. Cornin'in Walton (1986, s. 34)'dan aktardığına göre bu prensipler 1950'lerden 1980'lere kadar sayıca değişti; çünkü Deming, Japonya'dayken 14 tanesine hiç ihtiyaç duymadı. "Deming, ancak Amerika'dayken korkunun, engellerin, kotanın ve slogancılığın yarattığı baskının farkına vardı". Oysa Japonya'da bu engelleri ortadan kaldırmak için uyarmaya bile gerek duymadı (Cornin, 2004, s. 25).

Güney ve Arıkan'ın Düren' den aktardığına göre Deming, kaliteyi şöyle tanımlamaktadır: "Müşterinin ödemeyi kabul edebileceği bir fiyatla memnunluk verecek bir ürünün tasarlanması ve üretilmesi için, müşterinin gelecekteki ihtiyaçlarının ölçülebilir özellikler haline sokulmasıdır" (2002, s. 50). Dolayısıyla kalite insan için sağlanır ve kalitenin sağlanmasından insan sorumludur. Deming bu anlamda Taylor yaklaşımından daha farklı bir görüşü savunmaktadır (yani kaliteyi, ortaya çıkan ürünün denetimi olarak algılamamıştır). Kalitenin ilk öncülerinden Deming'in kalite tanımı, pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesidir (Akçadağ, 2005, s. 68). Deming müşteriye dönük olmayan kalitenin anlamsız olduğunu düşünür. Deming'e göre kalite müşterinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktır ve sonra da gelişmeye devam etmektir (Turvey, 1999, s. 52). Deming TKY'yi müşterinin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması olarak tanımlar (Barbour, 2001, s.16). TKY, toplam müşteri memnuniyetidir (Waks, 1999, s. 252). Peki bu müşteriler kimlerdir? Müşteri ürün ve hizmeti alan kişilerdir (Johnson, 1993, s.14). Müşteriler sorunsuz ürün aldıklarında mutlu olacaktır (Colegrove, 1999, s.2).

Johnson'ın Holt'tan aktardığına göre Deming problemlerin kaynağının ne teknoloji ne de işgörenlerin performansından kaynakladığını düşünmüştür. Ona göre problemin kaynağı yönetimdir (1998, s. 14). Deming, yöneticileri problemlerin değişkenliği ve nedenleri üzerinde yoğunlaşmaya odaklandırmıştır (Mahiroğlu ve Buluç, 1999, s. 10). Baldwin'in Senge'ten aktardığına göre Deming'in felsefesi yönetimdeki değişim ihtiyacı ve bu değişim için gerekli olan derin bilgi ihtiyacı hakkındaydı; çünkü Deming, üst yönetimin desteği olmadan değişimin gerçekleşmeyeceğine inanmıştır (2002, s. 10).

Deming sayısal kotalara karşı olduğunu söylemiştir; çünkü ona göre bunlar işgöreni, kaliteye değil, bu kotalara ulaşmaya yoğunlaştırır. Kota belirlemek, verimi düşük işe yol açar (Johnson, 1993, s. 39).

Deming, TKY'yi kendi adını taşıyan 14 ilkeye dayandırmıştır. Bu ilkeler sırasıyla şunlardır:

A.1.1.2. Deming'in 14 İlkesi

1. **Hedef sürekliliği yaratın:** Sayın'ın (2002, s. 26) yorumuna göre bu ilkede amaç uyumu yaratılmasından bahsedilmektedir. Rekabet gücünü artırmak, ürün ve hizmeti geliştirmek ve iş hayatında kalabilmek için amaç sürekliliği yaratılmalıdır. Kurumlar vizyonu geliştirmeli, stratejik planlama ile desteklemeli ve yönetimin en üst kademesinden alta kadar bütün birimlere kadar yayılması sağlanmalıdır. Paul 'un da dediği gibi eğer amacın sürekliliği işte hayatta kalmak için gerekliyse, amacın yokluğu da örgütün sonu anlamına gelir (1998, s.22).
2. **Geleneksel yöntemlerden ayrı, yeni bir kalite ve sürekli gelişim felsefesi geliştirin** (Manning, 2004, s.42). Kaliteyi müşterinin belirlediğini kavramak ve rekabetin yerine işbirliğine geçirmek demektir (Weaver, 2003, s. 299).

3. **Kaliteyi sağlamak için en başından kaliteyi sağlayarak teftişe bağımlılığı ortadan kaldırın** (Manning, 2004, s. 42). Denetim, bir ürüne ya da hizmete, onu düzelttikten sonra kalitenin eklenmesi anlamına gelir. Kalite, ürün ya da hizmete en başında sağlanmalıdır. Bir işi en başından doğru yapmak, daima daha ucuzdur (Johnson, 1993, s.21). Sayın'a göre kontrol kalitenin ne artmasını sağlar ne de kaliteyi garantiler (2002, s.26).
4. **Yapılan işi sadece para ile ödüllendirmeye son verin** (Manning, 2004, s.42). Ödül sadece kaliteyle bağlantısı olduğunda anlam kazanır. Kalite, kârdan daha değerli değildir (Johnson, 1993, s. 21).
5. **Maliyeti düşürmek için, hizmet ve üretim sistemlerini sürekli geliştirin** (Manning, 2004, s. 42). Kaliteyi geliştirmek için yollar bulmak ve masrafları kıstak asla bitmeyen sorumluluklardır. Üretim ve hizmet sistemini daima geliştirmek gerekir. Bu değişimler için kurumda çalışan herkesin görev tanımları çok iyi bir şekilde yapılmalı, kişilerin yaptığı işe hakim olması sağlanmalıdır (Sayın, 2002, s. 26).
6. **Örgütte iş eğitimi kurumsallaştırın** (Manning, 2004, s.42). TKY' nin amacı her işgöreni kalite kontrol uzmanı yapmaktır (Johnson, 1993, s.22). TKY, eğitim aracılığıyla problemleri çözerek sistemde istenmeyen değişimi ortadan kaldırmayı amaçlar. Deming'e göre bilgi korkuyu ortadan kaldırır, güveni artırır ve işbirliğini destekler (Noble, 2001, s. 78).
7. **Yönetim ve denetim yerine liderliği kurumsallaştırın** (Manning, 2004, s. 42).TKY' de liderlik örgütün her seviyesinde olmalıdır. Lider TKY' nin başarılı olması için örgütsel kültürü yaratan kişidir (Massachusetts, 1998, s.17; Whitehead, 2000, s. 52; Noble, 2001, s.20). Lider sistemin üyelerini kaliteye odaklar ve bunu tüm ortaklara bildirir. Liderler, yaşam boyu öğrenmeye bağlılık örneğidirler (Johnson, 1993, s. 23). Emir zinciri, hizmet ve üretim zincirinden daha az önemli hale gelmelidir (Johnson, 1993 , s. 28) ; çünkü yönetmek kontrol etmektir; liderlik etmek özgürleştirmektir (Trofino, 2000, s.

232). Liderler işbirliği fırsatları yaratmalı, insanları işbirliği yapmaları için şartlandırmalıdır. Deming' e göre yöneticiler ve müfettişler lider olmalıdır ve etkili bir lider: Herkesin farklı olduğunu anlamalı ve eğitimi, yetenekleri ve kabiliyetleri en iyi şekilde kullanmalı, herkese gelişmesi için yardım etmelidir. Güvenli, özgür ve yenilikçi bir çevre yaratmalıdır (Turvey, 1999, s. 81). Toplam kalite yönetiminde liderlik; örgütün hedeflerini iyi bilme, çalışanlarının gereksinimlerini karşılama, örgütünün misyonunu ve vizyonunu çalışanları ile birlikte saptama, grup dinamiğini oluşturma ve bunu sürekli kılma gibi beceriler gerektirir (Kuran, 2005, s. 20).

8. **Korkuyu ortadan kaldırın ve özsaygı yaratın** (Manning, 2004, s. 42). Kaliteli performans, ancak güven, açıklık ve dürüstlük ortamı varsa mümkündür. İnsanlar korktukları zaman, konuşamazlar, problemleri ortaya koyamazlar ya da soru soramazlar (Massachusetts, 1998, s. 17). Sistemi değiştirmek çalışanların risk almasını gerektirir; ancak kimse, eğer sonuçlardan korkuyorsa risk almaz. Korku iç güdülenmeyi engeller (Johnson, 1993, s. 23).
9. **Bölümler arasındaki bariyerleri yıkın** (Manning, 2004, s. 42): Tüm personel ve departman üyeleri ortak amaçlara ulaşmak için takım halinde çalışmak zorundadır. İletişim müşterinin, ürünün kalitesiyle ilgili yargıları meşru kılar (Johnson, 1993 , s. 23). Johnson'a göre Deming'in bariyerleri kırın ilkesi takım çalışmasıyla ilgilidir; çünkü örgütteki herkes üretimdeki ve hizmetteki problemleri görebilmek için takım olarak çalışmalıdır. Bu açık iletişim, rekabeti azaltır, yaratıcı ve kalitesi yüksek eğitim ortamına, deneyimlere katkıda bulunur Deming'e göre yöneticiler personelle aralarında bulunan engelleri ortadan kaldırmalıdır (Christofferson, 1990, s. 132; Johnson, 1998, s. 20; Waks, 1999, s. 253-4).
10. **Sıfır hatayı öngören sloganlardan kaçının** (Manning, 2004, s. 42). Çoğu problem, yönetim sisteminden kaynaklanır. İşgörenlerin ihtiyaç duydukları şey yönetimin desteği ve kaliteyi geliştirecek araçların bulunmasıdır, sloganlar ya

da anlamsız sözler değildir. Sistemi yeniden düzenlemeden çalışanlara nasihatte bulunmak mantıklı değildir (Massachusetts, 1998, s. 18).

- 11. Hedeflerle, sayılarla ya da iş kotalarıyla yönetim gibi geleneksel yaklaşımları ortadan kaldırın** (Manning, 2004, s. 42). Hedef ve kotalar belirlemek, onlara ulaşmaya çalışan bir sistem yaratır; müşteri ihtiyaçlarını karşılayan bir sistem değildir. Sayılarla süreç kontrolü yapmak yanlıtır (Johnson, 1993, s. 24; Sayın, 2002, s. 208).
- 12. Nicelik yerine niteliği inceleyerek çalışanların yaptıkları işten gurur duymalarını sağlayın** (Manning, 2004, s. 42). İşgörenlerin gurur duymalarını engelleyen bariyerleri ortadan kaldırın (Massachusetts, 1998, s. 18). Kaliteyi sağlamak sistemin her üyesinin katılımını gerektirir. Çalışanlar yüksek performans göstermenin memnuniyetini yaşamalıdır (Johnson, 1993 , s. 25).
- 13. Eğitimi ve kişisel gelişim programını destekleyin** (Manning, 2004, s. 42). Güçlü bir eğitim ve kişisel gelişim programı oluşturun. Bu ilke 6. ilkeyle bağlantılıdır. Lider yaşam boyu öğrenmeye ve sürekli gelişmeye kendini adanmış bir örnek olmalıdır. Her çalışanın birer kalite kontrol uzmanı olması için eğitilmesi gerekir (Johnson, 1993, s. 25).
- 14. Örgütte herkesi değişme konusunda güçlendirin.** Daha yüksek bir kaliteye ulaşmak herkesin sorumluluğudur (Manning, 2004, s. 42). Değişimin gerçekleşmesi için yönetimi yapılandırın. Örgütteki herkes kaliteyi geliştirmekle sorumludur. TKY kültürünü yaratmak herkesin işidir (Turvey, 1999, s. 77-85 ; Massachusetts, 1998, s. 18).

Deming' in 14 ilkesi, bireylerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıkları öngörülerine dayanan ve yönetimin, bireylere çalıştıkları sistemi sürekli değiştirme gücünü sağladığı güçlü, evrensel gerçeklerdir (Terry, 1996, s.4). Deming'in yönetime yönelik 14 ilkesi, yönetimin ihtiyaç duyduğu odaklanmayı sağlamıştır (Noble, 2001, s. 20).

Kilmer'in Leonard'dan aktardığına göre kısaca Deming'in çalışmasının üç ögesi:

1. Uzun süreli düşünme ve davranış: Kaliteye odaklanmış liderlik ve eğitimde tutarlı yatırımlar yapmak
2. Sürekli gelişmeye ve yapılan işle gurur duymaya ve öğrenmeden haz almaya engel olan şeyleri ortadan kaldırmak
3. Takım çalışmasına ve gelişim için sorumluluk almaya isteklilik (1998 , s. 42).

Welsh'in Weaver'dan aktardığına göre, o Deming'in 14 ilkesini 4 kategoride yoğunlaştırmıştır:

- a) Olumlu müşteri ilişkileri
- b) İşgörenin güçlendirilmesi
- c) Sürekli bir araya gelme ve istatistiki verilerin toplanması
- d) Birlik olmayı ve değişimi destekleyen bir ortamın yaratılması (1998, s.19).

Her ne kadar Deming TKY' nin öncüsü olarak bilinse de kaliteden bahsederken Joseph M. Juran, Philip B. Crosby ve Walter A. Shewhart' tan bahsetmemek olmaz.

A.1.1.2. Joseph M. Juran

Juran için kalite, kullanıma uygunluktur (Akçadağ, 2005, s. 68). Juran kaliteyi yükseltmek için, yıllık yapısal gelişme planları, örgütte herkese uygun eğitim verilmesi ve kalitenin yönettiği etkili liderlik üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir (Cafoğlu, 1996, s. 8). Juran kalitenin, performanstaki eksikliklerin ortadan kaldırılmasıyla ve müşterinin ürünü algılaması yoluyla tanımlanması gerektiğine inanmaktadır. Juran, kalite yönetim programının işleme için "değişimde liderliğin üst yönetim tarafından sağlanması" gerektiğine inanmaktadır (Hirtz, 2002, s.44-5). Juran kaliteyi fiyatın azalması ve rahatlığın yükseltilmesi için amaca ve

kullanıma uygunluk olarak tanımlamıştır (Mahiroğlu ve Bulu, 1999, s.6; nal, 2004, s. 29-30; Kilmer, 1998, s. 26).

Kalite müşteri ihtiyaçlarını karşılayan ve bu yüzden de ürün memnuniyeti sağlayan ürün özelliklerini kapsar. Kalite hatalardan kurtulmaktır. Juran'ın sürekli kalite gelişimine yaklaşımı planlamanın adımlarını içeren Kalite Planlama Yol Haritası adlı çalışmasında şu şekilde dile getirilmiştir:

1. Müşterileri tanımlayın
2. Müşterilerin ihtiyaçlarını belirleyin
3. Bu ihtiyaçları şirket diline çevirin
4. Bu ihtiyaçlara cevap verebilen bir ürün geliştirin
5. Müşterinin ihtiyaçları kadar kendi ihtiyaçlarını da karşılamak için ürünün özelliklerini en iyi şekilde kullanın
6. rn üretebilecek bir süreç geliştirin
7. Süreci en iyi şekilde kullanın
8. İşleyen koşullar altında sürecin ürün üretebileceğini ispatlayın
9. Süreci işe dönüştürün (Kilmer, 1998, s. 27).

Turvey'in Pines,1990; Perine,1990; Juran,1980; Oberle,1990'dan aktardığına göre Juran kaliteyi iki farklı şekilde yorumlamıştır: Bu tanımlardan birine göre, kalite, gelir sağlayan ve müşterinin isteğine cevap veren ürünün özelliklerini taşır. Bu şirkete, ürünlerini satma imkanı sağlar. Her şirket, müşterinin ihtiyaçlarını karşılayan ürünler vermelidir. Juran bunun gerekli olduğunu belirtir; çünkü bu gelir sağlar (1999, s. 52).

Juran'ın diğer tanımı ise şöyledir: Kalite harcamalardan, sorunlardan, başarısızlıktan kurtulmaktır. Yine Turvey'in Pines'tan aktardığına göre bu tamamen satış odaklı olmak yerine maliyet odaklı olmaktır. Juran bu ikisi arasındaki farkı şöyle açıklar: Ürünün zellikleri bakımından yüksek kalite maliyetlidir; daha az hata bakımından yüksek kalite daha az maliyetlidir (1999, s. 52).

A.1.1.3. Philip B. Crosby

Philip B. Crosby, 1970'lerde, kalite yönetimini ihtiyaçlara uygunluk, sistemin kurulması, sıfır hataya yönelik standartların belirlenmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi ve sonunda elde edilen değerlerin uygunluğunun ölçülmesiyle kalitenin sürdürülmesini vurgulamıştır. Crosby kaliteyi ihtiyaçlara itaat etmek olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, müşterilerin ne istediğini bulmak, bu isteği tanımlamak ve sonra da bu isteği karşılamaktır (Turvey, 1999, s. 51; Akçadağ, 2005, s. 68; Önal, 2004, s. 29-30).

Crosby en çok "sıfır hata" sloganıyla bilinir. Kalite evrensel bir hedeftir ve liderlikten asla ödün verilmemelidir (Johnson, 1998, s. 13) Crosby'nin yaklaşımı, yukardan aşağıya devamlı eğitimi vurgulamıştır. O, kalitenin var olan bir örgütsel çerçevede sağlanabileceğine inanmıştır. Her örgütün tek olduğu ve kalite programlarını uygulayabilmek için en iyi yönteme karar verecek bir yönetime gerek olduğu kanaatindedir (Hirtz, 2002, s. 47).

A.1.1.4. Walter A. Shewhart

Shewhart TKY'ye bir kalite tanımı, tümünden gelim ve tüme varım yöntemiyle düşünme, süreçleri kontrol ederken ve analiz ederken istatistikî araçların kullanılması gibi konularda katkıda bulunmuştur (Johnson, 1998, s. 14). Öztürk'ün Ersun'dan aktardığına göre Shewhart, her görevin yerine getirilmesinde oluşabilecek tesadüfî sınırları tanımlamış ve bu sınırların aşılması halinde sisteme müdahale edilmesi gerektiğini savunmuştur; ayrıca geliştirdiği "Kontrol Kartları"yla de işgörenlere yaptıkları işlerin gidişatını izleme ve ne zaman kontrol limitlerinin dışına çıkarak kalitesiz üretim gerçekleştirebileceklerini önceden görmelerini mümkün hale getirmiştir (2003, s. 31).

A.1.1.5. Feigenbaum

A.V.Feigenbaum, 1960'ta, örgütlerde bütün birimlerin karşılıklı işbirliği kurarak kalite kontrolünü sağlayabileceklerini ifade etmiştir. İnsan ilişkilerinin geliştirilmesi, bilgi toplamayla birlikte bilgilendirme teknikleri, istatistiksel yöntemler, ideal yapının oluşması ve örgütlenmeyle kalitenin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Feigenbaum ise kaliteyi müşterilerin ihtiyaçlarına ve şartlarına uygunluk olarak tanımlamaktadır. Bu şartlar üretilen malın satış fiyatı ve gerçek kullanım derecesidir (Mahiroğlu ve Buluç, 1999, s. 6; Önal, 2004, s. 29-30; Baldwin, 2002, s. 13; Cafoğlu, 1996, s. 8). Feigenbaum için kalite, örgütü yönetmenin bir yoludur (Akçadağ, 2005, s. 68).

A.1.1.6. Ishikawa

Kalite üzerine çalışmalar devam ederken, Ishikawa, ihtiyaçların tatmini, müşterinin temel alınması, kurum hakkında bilgilendirme süreci ve kalite istatistiklerinin incelenmesi üzerinde durmuştur. Kalitenin müşteriye merkeze alarak, onun ihtiyaçlarının tatmini, bilgi, süreç, hizmet, çalışanlar ve amaç kalitesinin geniş boyutta düşünülerek tam kalite, tam fiyat ve tam miktar olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Cafoğlu, 1996, s. 9). Ishikawa en çok Japon kalite yönetiminde kullanılan katılımcı ve "aşağıdan yukarı" yaklaşımıyla bilinir. Evans ve Lindsay'e göre Ishikawa kalitenin eğitimle başlayıp eğitimle bittiğine inanır (Hirtz, 2002, s. 47-8). Bu görüş göstermektedir ki TKY'nin önemli adımlarından birisi de örgütte tüm çalışanları kapsayan eğitimidir (Öztürk, 2003, s. 44). Kaliteye ulaşmak için ilk adım müşterinin ihtiyaçlarıdır. İdeal kalite, kalite kontrole ihtiyaç olmadığı zaman gerçekleşir. Kalite kontrolü sağlamak örgütte herkesin sorumluluğudur. Süreçte araçlarla hedefler arasındaki farkın ayırımına varmak gerekir, kalite uzun dönem fayda sağlamak için ilk sırada yer almalıdır (Hirtz, 2002, s. 47-8).

Kısaca kalite filozoflarının görüşlerini özetlemek gerekirse Welsh'in Wageman ve Hackman'den yaptığı aktarmaya dikkat etmek gerekir. Buna göre Deming, Joseph Juran ve Ishikawa'nın TKY yaklaşımları dört ilkede özetlenmektedir:

- a) İş süreçlerine odaklanmak

- b) Çeşitliliğin analizi
- c) Gerçeklerle yönetim
- d) Öğrenme ve sürekli gelişme (1998, s. 18).

Welsh'in, Bostingl'den aktardığına göre Juran, Deming, Ishikawa ve diğerlerinin felsefelerini dört temel noktada özetlemiştir:

1. Örgüt her şeyden önce ihtiyacı karşılayanlara ve müşterilerine odaklanmalıdır
2. Örgütteki herkes sürekli gelişime kişisel olarak ve işbirliği içinde bağlı olmalıdır.
3. Örgüt bir sistem olarak görülmeli ve insanların bu sistem içinde yaptıkları iş devam eden bir süreç olarak görülmelidir.
4. TKY' nin başarısı üst yönetimin sorumluluğudur (Welsh, 1998, s. 19).

Juran, Crosby, Shewhart ve Deming kalite gelişimi konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da hepsi kalite gelişiminin müşteri memnuniyetini sağlamak için sürekli devam eden bir süreç olduğu konusunda hem fikirdirler (Johnson, 1998, s. 16).

A.2. TKY'nin Faydaları

Önal'ın (2004, s. 33) Aktan'dan aktardığına göre modern bir yönetim biçimi olarak TKY'nin sağlayacağı yararlar şunlardır:

1. Çalışma isteğini artırması;
2. Olumsuz etkileri ortadan kaldırarak çalışanları motive etmesi;
3. Savurganlığı azaltması;
4. İşgücünde verimliliği artırması;
5. Sorunların hızla anlaşılabilmesi ve çözüme kavuşturulmasına yardımcı olması;

6. İnsan ve sistemden kaynaklanan hata ve sorunları azaltması;
7. Tekrarlanan ve devamı olmayan işlemleri ortadan kaldırması;
8. Kullanıcı ve/veya müşteri şikayetlerini azaltması;
9. Genel işletme maliyetlerini düşürmesi;
10. İşlerliği sağlayarak kurumun pazar payını artırması.

TKY anlayışı, klasik anlayıştan farklı olarak çalışanlara ve yöneticilere farklı roller yüklemektedir. Bu yeni anlayışta, çalışanlardan yaptıkları işlerde sorumluluklarını tam yerine getirmeleri, kendilerinden beklenen beceri ve yetenekleri sisteme katmaları, yöneticilerden de çalışanları teşvik edici, yetkilendirici ve katılımcı olması beklenmektedir. Bu roller TKY'nin etkili bir rekabet aracı olarak kullanılmasında önemli bir yer tutar (Kitapçı ve Sezen, 2002, s. 220).

TKY sizi durdurur ve yaptıklarınızı analiz etmenizi sağlar (Massachusetts, 1998, s. 15). Baldwin'in Carothers'ten aktardığına göre TKY'nin örgütlerde hızla yayılmasının sebebi sadece zor zamanlarda etkililiği ve üreticiliği arttırması değildir; çünkü TKY iş, insanlar, insani değerler ve paylaşılan bir vizyon üzerine kurulmuş ilişkileri de bir araya getirdiği için yayılmaktadır (2002, s. 17). Bu da TKY'nin bir başka faydası olarak görülebilir.

Belirtilen yararların zaman içinde daha da artacağı beklenmesi, TKY'nin kullanım alanını genişletmiştir. TKY'nin örgütte yarattığı değişiklikten bahsedecek olursak aşağıdaki gibi tablolastırmak mümkündür. Yönetim tarzlarındaki farklılıkları anlamanın tek yolu, Tablo 1'de görüleceği gibi TKY'yi daha geleneksel yönetim şekliyle karşılaştırmaktır.

Tablo 1. Geleneksel Yönetim Yaklaşımlarıyla TKY'nin Karşılaştırılması

Geleneksel yönetim	TKY
Ürüne odaklanır	Müşteri memnuniyetine odaklanır
Amaçları tahminlere ve varsayımlara dayandırır	Amaçları bilimsel verilere dayandırır.
Hatayı denetimle belirler	Hatalar olmadan engellenir
En üstteki yöneticiler eğitilir	Eğitim herkes içindir
Kısa vadeli düşünülür	Uzun vadeli düşünülür
Ürün üretildikten sonra kalite kontrol edilir	Ürün zaten varolan kalite standartlarını karşılar(1998:14)
Yönetici ve işgörenler bağımsız çalışırlar.	Yönetici ve işgörenler kalite takımları olarak işbirliği yaparlar
Kota tutturulamazsa çalışanlar işlerini kaybetmekten korkarlar.	Yönetici ve işgörenler kalite standartlarını tutturmak için birlikte çalışırlar.
İnsanlar para yükünü düşünür	İnsanlar kaliteyi düşünür
%95'lik kalite müthiştir	Sadece %100'lük kalite geçerlidir
Para ve zamana mal olur	Para ve zamanı korur
Müşteriler satın alıcılardır	Müşteriler ürün planlamada yer alır
Öğrenenlerin kontrolü	Kendi kendini kontrol
Kalite, sistem tarafından belirlenir	Kalite, müşteri tarafından belirlenir.
Pasif öğrenenler	Aktif öğrenenler
Sık kontrol	Sürekli gelişme
Bütçeye göre plan	Plana göre bütçe
Çalışıyorsa değiştirme, devam ettir	Çalışıyorsa değiştir
Üretimden sonra kalite	Plan ile başlayıp sürekli olan bir kalite
Değişme pahalıdır(statiktir)	Değişme kararlıdır(yenilikçidir)
Eğitim, maliyet unsurudur	Eğitim üretim unsurudur
İç rekabet	Dış rekabet
Bireysel görevler üzerine odaklaşma	Takım olarak amaçlar üzerine odaklaşma
Otokratik yönetim	Katılnalı yönetim
Başkalarının ikazı ile çalışma	Kendiliğinden çalışma
Bağımsız, birbirine katlanan üyeler	Birbirine bağlı, birlikte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan üyeler
Riskten sakınma	Risk alma

Kaynak: Massachusetts, 1998, s. 14; Özgen, tarihsiz, s. 45; Argon, 2002, s. 23.

A.3. TKY'nin Öğeleri

TKY, çağdaş bir yönetim düşüncesi, felsefe ve ilkeler bütünü olması yanında uygulama araçlarıyla da farklı bir yönetim biçimidir. TKY'nin başlıca öğeleri; müşteri odaklılık, önce insan anlayışı, tam katılım, sürekli iyileştirme ve takım çalışmasıdır.

A.3.1. Müşteri Odaklılık

TKY prensipleri, örgütün içindeki ya da dışındaki rolleri ayırt etmeksizin tüm müşterilerin farkına varılmasını sağlar (Elliot, 1998, s. 15). TKY anlayışında müşterilerin tam ve ekonomik olarak tatmini esas alınır. TKY’de müşteri odaklılık ögesi, “kaliteyi müşteri tanımlar” ilkesiyle açıklanmaktadır. TKY’de müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması için ilk adım ürünün tasarlanmasından başlar. Bu konuda da sürekli yapılan araştırmalar sonucunda müşterinin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılır. Sonuçta ürün tasarımı yapılırken müşterinin beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur (Özgen, tarihsiz, s. 44). Akdağ’ın Karalar’dan aktardığına göre hiçbir başarı, müşterilerin satın aldıkları ürünlere veya gördükleri hizmetlere ilişkin olarak ne düşündüklerini tespit eden bir kuruluşun başarısından daha önemli olamaz. Müşteriye odaklanma, müşteri gereksinmelerinin ne olduğunun bilinmesini ve başarının bu gereksinmeleri karşılamak demek olduğunun anlaşılmasını sağlamaktır (2005, s. 163).

A.3.2. Önce İnsan Anlayışı

Klasik yönetimde yukarıdan aşağıya doğru emir ve talimatlarla yönetmek söz konusu iken TKY’de aşağıdan yukarıya destek vardır. Her türlü değişme ve gelişme, destekle sağlanır. TKY anlayışı önleme ve “bir kere yap doğru yap” anlayışıyla çalışanların sürekli güdülenme, yönlendirme, bilgi ve beceri düzeylerini yükseltici eğitimler verme, rotasyon, iş zenginleştirme gibi insan faktörünü önde tutan, en doğru yatırım insana yapılan yatırımdır anlayışına sahip sistemle bütündür” (Özgen, tarihsiz, s. 45).

A.3.3. Tam Katılım

TKY’nin başarı kazanmasında, tüm çalışanların buna inanması ve bağlı kalması önemli rol oynamaktadır. Örgütün tüm üyelerinin, gerek çalıştıkları süreçlerin ve sistemlerin sürekli iyileştirilmesine, gerekse öneriler sunulmasına ve

kararlara katılmaları TKY'nin önemli ilkelerinden olan tam katılım ilkesini ifade etmektedir (Akdağ, 2005, s. 165).

Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, çalışanlara fazlasıyla sorumluluk ve söz hakkı verildiğinde iş veriminin arttığını, işe devam konusunda aksamaların ortadan kalktığını ve ürün kalitesinde iyileşmelerin olduğu gözlenmiştir. Durum böyle olunca çağdaş yönetim anlayışları çalışanlara sorumluluk ve yetkinin verildiği katılımlı yönetim düşüncesini benimsemişlerdir. Buna göre bir örgütte katılım; “kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan dahil edilmeleri” şeklinde tanımlanmaktadır (Özgen, tarihsiz, s. 50). Çalışanların kendi geleceklerini de ilgilendiren kararlara katılmaları, onlara her türlü sorumluluğu alma gücünü verecektir.

TKY de tam katılımlı bir yönetim sistemidir ve tüm çalışanların her türlü karara aktif katılımını öngörür.

A.3.4. Sürekli İyileştirme

Özgen'in Haldun'dan aktardığına göre TKY'nin temel felsefesi olan sürekli iyileştirme ve geliştirme (KAIZEN) yaklaşımı, bu yaklaşımın özünü oluşturur. TKY geleneksel süreç ve yapıları bir yana bırakarak, bunların yerine yaratıcılığa ve değişime açık olan yeni süreçlerin yerleştirilmesini ifade eder. KAIZEN kavramı, ister iş hayatı olsun ister sosyal hayat olsun hepsinin sürekli gelişmeye açık olduğuna inanır. İş geliştirmek için her zaman mümkün olmayacak rastlantılar yerine, düzenli küçük basamaklar ile ilerlemeyi öngörür (Özgen, tarihsiz, s. 51).

A.3.5. Takım Çalışması

Özgen'in Yenersoy ve Gönül'den aktardığına göre ekip çalışması, yönetimin çalışanlara olan güvenini gösteren ve bu yolla, onlara karar verme, problemleri düzeltme fırsatını vererek kalitenin iyileşmesi, verimliliğin ve karlılığın artması gibi

konularda sorumluluk yükleyen bir çalışma şeklidir. Ekip çalışması insanı problemin kaynağı olarak değil çözümün bir parçası olarak kabul eder. Ekip çalışmasını yönetim sistemi içine sokmak için, organizasyonun yapısının değişmesi gerekli değildir (Özgen, tarihsiz, s. 52). Güney ve Arıkan' a göre TKY' nin temelinde takım çalışması yatmaktadır; kalitenin oluşması için örgütteki her birimde bir bütünlük olması gerekir. Takım çalışması farklı ama birbirlerini destekleyici ve tamamlayıcı görevleri, kabiliyetleri ve bilgileri olan insanların örgüt için önemli stratejileri meydana getirmesi, sorunları çözümlmek için ortak hareket etmesi anlamına gelir (2002, s. 57). Özgen'in ifadeleriyle, Tekin'in takım çalışmasının faydaları ve bunu TKY açısından değerlendirmesi şöyledir:

1. "İşletme körlüğü"nü aşmada en etkili yöntem grup çalışmasına dayalıdır.
2. Takım çalışması, kişilerin teknik bilgisini geliştirir, işini daha iyi anlamasına ve konuya bir bütün olarak bakmasına yardımcı olur.
3. Çalışanların sorun çözme yeteneklerini geliştirir, iletişim kurma becerileri kazandırır.
4. Yaratıcılığı geliştirir ve teşvik eder.
5. Takım oyunu anlayışını geliştirir, kişisel ilişkileri ve etkileşimi güçlendirir.
6. Ekonomik analiz, çağdaş yönetim ve katılımcı karar verme anlayışını geliştirir.
7. Kişilerin, işlerini seven, başardıkları ile mutlu olmalarını, gurur duymalarını sağlar.

Yönetim, takım çalışmasıyla, problemlere tepki göstermek yerine, bu problemleri daha başından önleme yolundaki çabalarını, ısrarını, desteğini açık bir şekilde gösterme imkânına sahip olur (Özgen, tarihsiz, s. 51-2).

A.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Önceleri yalnızca kâr amacıyla mal üretmek üzere kurulmuş örgütler tarafından kullanılan TKY, bugün alan sınırlaması olmaksızın hemen hemen tüm örgütlerde uygulanmak istenmekte, bunun için araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de yeni yapı ve arayışlara ihtiyaç duyulduğu gözlenmiş ve eğitim sistemi müşteri beklenti ve gereksinimleri üzerine inşa edilmeye başlanmıştır. 1980'lerin ortalarında, TKY uygulamaları ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında görülmeye başlanmıştır (Baldwin, 2002, s. 16). Bunun sonucunda da eğitimde toplam kalite yönetimi diye bilinen bir kavram ortaya çıkmıştır (Argon, 2002, s. 25). Eğitimde verimliliğin artırılması ve amaçların gerçekleştirilmesinde TKY önemli bir yer tutmaktadır (Mahiroğlu ve Buluç, 1999, s. 3). Terry'e göre Deming' in felsefesi eğitim örgütlerine uygulandığında çalışanlar güçlenir ve eğitim gelişir (1996, s. 4). Aksu'ya göre eğitimde kaliteyi geliştirmenin yolu, genellikle daha fazla kaynak kullanmak olarak görülmektedir. Halbuki TKY, kaliteyi daha az kaynakla geliştirmeniz gerektiğini, bunu siz yapmazsanız rakiplerinizin yapacağını vurgular (2002, s. 55).

TKY eğitim örgütlerinde uygulanmalıdır; çünkü eğitim örgütlerinin bilginin üretildiği, geliştirildiği, korunduğu ve aktarıldığı örgütler olarak sürekli yeni çalışma yollarını arayıp ve uygulaması gerekir. Bunu yapabilmesi için de eğitim örgütlerinin, insanların beklentileri doğrultusunda ve bu beklentilere cevap verebilecek bir yapıda olması gereklidir. Yine eğitim örgütlerinin ahenkli bir iklim ortamını yaratıp, elemanlar arasında iyi bir iletişim sistemini yerleştirmesi başarısı için önemlidir (Cafoğlu, 1996, s. 101). Eğitim örgütlerindeki değişimin düzenli ve planlı olarak yapılması, sürekli gelişme felsefesi ile paralellik göstermesi, liderlerin önemli işlevleri olarak görülürken, bu çalışmaların çevre tarafından desteklenmesi de gerekmektedir. Özellikle yönetimin de bütün çalışanları desteklemesi değişimi canlı tutacaktır. Bütün bu çalışmalarla beraber, eğitimin yeniden yapılanmasını sağlayıp her bireye ayrı ayrı hitap eder bir hale dönüştürmek eğitimde TKY'nin uygulanması ile mümkün olacaktır (Cafoğlu, 1996, s. 101-2). Eğitim sistemindeki uygulamalarla

öğretmenlerin, yöneticilerin ve tüm eğitim çalışanlarının sürekli geliştirilmesi ve yeni bilgilerle donatılması imkansızdır. Türk eğitim sistemindeki hizmet içi eğitim programları incelendiğinde bu gerçek, açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. TKY' nin bir ilkesi olan "sürekli geliştirme" ilkesiyle eğitim işgörenleri sürekli geliştirilebilir (Ergun, 1999, s. 151). "Sürekli gelişim" de TKY'nin ana felsefesidir. Kalite üzerine 50 kitaptan daha fazlasının analizinde, Synder eğitimciler için bir kalite çerçevesi sağlayan 6 temayı şöyle sıralamıştır:

- a) Müşteri memnuniyeti
- b) Üst seviyede liderlik
- c) Sistemli düşünüş
- d) Stratejik planlama
- e) Sürekli eğitim
- f) Müşterinin algıladığı kaliteye yönelik sürekli gelişme (Welsh, 1998, s. 18).

Ülkemizde de MEB, hazırlamış olduğu yönergeyle eğitimde TKY ile ilgili temel ilke ve uygulamaların bir plan, proje ve takım çalışması kapsamında gerçekleştirilmesini; kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını; hedeflere ulaşma düzeyinin sürekli ölçülmesini; eğitim yönetiminde personel niteliklerinin yükseltilmesini ve çalışma ortamlarının sağlanmasını; öğrenen birey, öğrenen organizasyon anlayışının kurumsallaştırılmasını; kalite geliştirmenin bütün personelin işi olduğunun benimsetilmesini; gelişmenin değişmeyle mümkün olacağını öğretmesini kapsamaktadır. Belirtilen ilkeler çerçevesinde: TKY uygulamaları; proje hazırlığına yönelik aşamalar; çalışma ekiplerinin oluşturulması; yürürlük ve yürütme konuları açıklanmaktadır (Önal, 2004, s. 36).

TKY'nin eğitimde uygulanması eğitimcileri, kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve kılavuz; sınıf duvarları içinde soyutlanmış duvarlardan çok, aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görülmektedir. Durum bu olunca TKY ilkelerinin doğru ve yerli yerinde bilinmesi gerekmektedir.

Aksu'nun (2002, s. 55) Freeman'dan aktardığına göre, TKY tedarikçiler kaliteyi geliştirebildikleri ve maliyeti azaltabildikleri takdirde pazarda kalılabileceği sayılına dayanır. Eğitimde kaliteyi geliştirmenin yolu, genellikle daha fazla kaynak kullanmak olarak görülmektedir. Oysaki TKY, kaliteyi daha az kaynakla geliştirmeniz gerektiğini, bunu siz yapmazsanız rakiplerinizin yapacağını vurgular.

Dolayısıyla istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için TKY ilkelerinin yerli yerinde uygulanması gerekmektedir. Peki TKY'nin doğru uygulandığı bir okulda durum nasıldır? Kuran'ın kendi sözleriyle bunu şöyle ifade edebiliriz:

“TKY’de yönetim; öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanların eşgüdüm ve bir takım ruhu ile çalışmalarını sağlamak gibi önemli bir işlev yüklenmiştir. TKY’de okul çalışanları arasında çift yönlü iletişim vardır. Ast ve üstün olumlu etkileşimi ve gücün paylaşımı söz konusudur. Zorlayıcı ve baskıcı bir otorite ve örgütün verimini düşürecek çatışmalar yoktur. Çalışanların moral düzeyi yüksektir ve aralarında bağlılık vardır. Okul yöneticileri her şeyden önce örgütlerinin lideri olmak durumundadır. Unutulmamalıdır ki, liderler çalışanlarıyla, çalışanlar da liderleriyle güçlüdür. Bu nedenle okul yöneticisi güvenilir bir lider, iyi bir planlayıcı, bilgili ve becerikli bir yönetici, akıllı bir denetleyici, aktif bir yürütücü ve izleyici olabilmelidir”(2005, s. 20).

Colegrove'a göre de TKY'nin işleme için, okul sistemleri müşterileri olduğunu kabul etmelidir. Eğitim birliğindeki herkesin müşterilerin değerini anlaması gerekir yoksa eğitimin kalitesi geliştirilemez (1999, s. 39-40).

TKY'nin örgütlerde ne kadar önemli olduğu gayet açıktır. Ancak TKY'den tam verim alınabilmesi ve bu engellerin ortadan kalkması için TKY araçlarının doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu unsurlardan en önemlisi de takım çalışmasıdır. Dolayısıyla bu unsurun detaylarıyla incelenmesi faydalı olacaktır.

B. Takım Çalışması

Zorlu rekabet ortamında, örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmek ve büyüebilmek için sürekli iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları

gerekmektedir. Ortak amaçlara ulaşmak ancak birlikte hareket etmekle mümkün olabilir. Birlikte yapılacak işler, farklı bilgi ve beceri birikimini bir araya getirir. Dolayısıyla, farklı bakış açılarıyla konuların ele alınması sonucunda en çok çözüm alternatiflerine ulaşılabilir. Bunun en yaygın yöntemlerinden biri de takım çalışmasıdır. TKY felsefesinin de vazgeçilmez araçlarından biri olan takım çalışması uygulamalarının, örgütlerde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

TKY’de takım çalışması ile amaçlanan, iletişim tekniğinin kullanılmasına olanak sağlamak, iletişim tekniklerini kullanarak, kurulan takım sayesinde toplam kalite sistemi kurmak, geliştirmek ve yaşatmaktır (MEB, Cilt II, II. Kitap, 2001, s. 58). TKY’ de kaliteyi yakalamanın ve kurumun gelişmesini sağlamanın yolu takım çalışmasından geçer. Takım çalışması, yönetimin çalışanlara “sizlere güveniyorum” mesajını veren ve onları kaliteyi geliştirme konusunda hep birlikte harekete geçiren, sorumluluk vererek sorunların çözümünde karar verme yetilerini geliştiren bir çalışma şeklidir (Kuran, 2005, s. 20).

Yılmaz’a göre takım çalışmasının örgütler için taşıdığı önemi, çalışanlar, yönetim personeli ve örgüt boyutları ile ele almak daha doğru bir yaklaşım olacaktır: Sorumluluğun paylaşımı, bireyin kendini takımın bir parçası olarak algılayarak sosyoduygusal bir rol benimsemesinden dolayı daha fazla tatmin edici olur. Diğer taraftan gerek takım üyesi olarak, gerekse takım halinde elde edilen iş başarıları tüm örgüte yansıtacağından, çalışanlar takım aracılığıyla kendinden daha emin olur ve işe daha fazla konsantre olur. Kişilerin, bir ekip ruhuyla birleştiklerinde, takımın yetenek parçacıkları olarak personelin böyle bir anlayış ve işbirliğine yönelimi yararlı sonuçlara yol açacaktır.

B.1. Takım Çalışması Nedir?

Demirel’e göre takım, ortak bir amaç, hedef ve yaklaşımları benimsemiş belli bir süreci ve sürecin bir kısmında sorumlu olmak üzere yetkilenmiş (karar verme, planlama, uygulamaya alma, kaynak kullanımı) ve gerekli bilgi

beceri ile donatılmış grup olarak tanımlanabilir (http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=723&tempID=1®ID=2).

Katzenbach ve Smith'e göre takım ortak bir amaca, performans hedeflerine ve birbirine karşı sorumlu oldukları yaklaşıma yönelmiş, birbirlerini tamamlayıcı yeteneklere sahip çok az sayıda insandır (Tuna, 2003, s. 4).

Başaran (1993, s. 62)'a göre takım denildiğinde daha çok birbiriyle iyi ilişkiler kurabilen, bir iş yapmada en usta kişilerin bir araya gelmesi kendi yöneticilerini kendilerinin seçmesi, birlikte dayanışma içinde çalışması kastedilir. Takım çalışmasının ne olduğuyla ilgili daha birçok bulunmaktadır. Örneğin, Sünter, Bernard Babington Smith'in sözleriyle takım çalışmasının ne olduğunu şöyle dile getiriyor: "Bir takım, bireylerin belirli bir amaca sahip olduğu ve her üyenin mesleklerinin ve yeteneklerinin birbiriyle uyumlu olduğu, bir yap-boz'un parçaları gibi birbirini tahrip etmeden yerine oturan ve birleştirildiğinde bütün bir deseni meydana getiren bir yapıya sahip olmalıdır" (2003, s. 7).

Diğer taraftan Wallace, Katzenbach ve Smith'in takım çalışması tanımını şöyle vermiştir: "takım ortak bir amaca, performans hedeflerine ve kendilerini sorumlu tuttıkları yaklaşıma bağlı olan tamamlayıcı yeteneklere sahip küçük sayıda insan grubudur" (Wallace, 1998, s. 5). Başka bir ifadeyle takım, bireyler tarafından etkili bir şekilde başarılamayacak bir dizi amacı gerçekleştirmek için, birlikte çalışan organize olmuş bir gruptur (<http://www.nsba.org/sbot/toolkit/LeadTeams.htm>).

Carnegie'ye göre "Takım çalışması ortak bir vizyona doğru birlikte çalışma yeteneğidir, bireysel başarıları örgütsel hedeflerle yönetme kabiliyetidir." (<http://www.heartquotes.net/teamwork-quotes.html>). Katzenbach ve Smith'e göre "Gerçek takımlar, bireyler çatışma, güven, bağlılık ve çok çalışmayı da içeren riskler almadıkça ortaya çıkmaz" (<http://www.heartquotes.net/teamwork-quotes.html>). Benzer nitelikteki sözleriyle Öztürk'ün Senge'ten aktardığına göre takım "rekabetin ortadan kalktığı, kişilerin birbirlerine yardım ettikleri yaşanabilir hayatlar" olarak tanımlanır (2003, s. 45). TKY duayeni Deming de takım çalışmasını liderden hareket

ederek özetlemiştir. O, lideri bir generalden çok bir orkestranın şefi olarak görür.

Quotations of Dr. Deming adlı kitabında şunları dile getirmektedir:

“Çoğu insan yönetimin bir emirler zinciri olduğunu düşünür. Benim teorime göre sistem, ordu gibi değil; bir orkestra gibidir. Orkestradaki herkes, diğer çalgıcıları destekler. Her çalgıcı sadece şefi değil, aynı zamanda hem birbirini hem de tüm sistemi izler. Sistemin bir şefe ihtiyacı vardır, bir generale değil. Sistemin her bir bölümünde, yetenek ve kabiliyetleri harmanlayacak birine ihtiyacı vardır. Orkestradaki her bir çalgıcı, tek başına çalsa bile bir sistemin bir parçası olduğunu bilir. Orada dikkatleri kendi üzerine çekmek için bulunmaz. Diğerlerini de desteklediği zaman başarılı olur”(Cornin, 2004, s. 52).

Deming’in sözlerini destekleyen H.E.Luccock’un dediği gibi “Hiç kimse senfoniye tek başına çalamaz, çalmak için orkestra gereklidir (<http://www.heartquotes.net/teamwork-quotes.html>).

B.1.1. Toplam Kalite Yönetimi’nde Takım Çalışması

Takım çalışması sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi için bir gerekliliktir. TKY sistemi içinde dört çeşit takım çalışmasından yararlanılabilir. Kaldırım’ın Gül’den aktardığına göre bunlar;

1. Bölüm Geliştirme Takımları
2. Süreç Geliştirme Takımları
3. Görev Takımları
4. Kalite Çemberleri’dir (Kaldırım, 2003, s. 44).

Bölüm geliştirme takımlarının amaçları, bölümün kalite düzeyini, verimliliğini ve performansını artırmak, bu amaca zarar veren problemleri çözmek ve önleyici eylemleri yapmaktır (Kaldırım, 2003, s. 44).

TKY takım çalışmaları içinde belki de en önemlisi, hatta kurulması gerekli olan “süreç takımıdır”. “Kalite herkesin sorumluluğudur” ilkesiyle hareket ederek örgütün tüm sistemini kapsayan bir süreç yönetimi işlevi gereklidir (Kaldırım, 2003, s. 45).

Görev takımları bazı problemlerin hemen çözülmesi gerektiğinde, yönetim tarafından kurulan ve sadece bu özel problemi çözmek için bir araya gelen uzman kişilerden oluşur. Görev takımlarının problem çözmesine karşın, yoğun stresli bir ortam yaratması, çözümün takım tarafından uygulamaya konmaması gibi sakıncaları olabilir (Kaldırım, 2003, s. 45).

TKY sisteminin temeli olarak bilinen Kalite Çemberleri'nin kısa tanımı ise "aynı işyerinde çalışan, gönüllü olarak oluşturulan ve işle ilgili problemleri çözmek için bir araya gelmiş çalışanlar grubudur." Kalite çemberlerine, gelişme grubu adının kullanılması da önerilebilir (Kaldırım, 2003, s. 45).

B.1.1.1. Toplam Kalite Yönetimi İçin Neden Takım Çalışması Gereklidir?

MEB'in TKY ile ilgili yayınladığı kaynaklarda takım çalışmasına geniş ölçüde yer verilmiştir. Bu kaynaklara göre takım çalışması, her yönüyle TKY'nin vazgeçilmez bir parçasıdır. Projeler ve bunları üreten takımlar takım, çalışmasına öncelik tanımazlarsa toplam kalite başarılı olamaz. Kaliteli bir işletmecinin düşüncesine "takım çalışması kültürü" hakim olmalıdır. Eğer örgüt kaliteci olacaksa "takım çalışması" düşüncesini benimsemelidir (MEB, Cilt II, II. Kitap, 2001, 58-9). Bu da takım liderliği ve takım üyeliği becerilerinin geliştirilerek örgüt içinde yaygınlaştırılması demektir. Low'a göre takımı güçlendirme, TKY'yi önceki birçok gelişme çabasından farklı yapan şeydir, takım TKY'yi etkili hale getirir (Terry, 1996, s. 7). Bundan böyle bir işgörenin takım şeklinde nasıl organize olup çalışabileceğini bilmesi, görevinin önemli bir parçası olacaktır. Çalışanların takım içinde çalışmayı benimsemeleri ve kalitedeki gelişimi fark etmeleri ile büyük ve son derece yapıcı bir güç ortaya çıkacaktır.

B.1.1.2. TKY'nin 14 Temel İlkesinin Takım Çalışmasına Uyarlanması

Takımların bütün potansiyellerini kullanabilmeleri için iki ayrı amaçlarının olması gerekir. İyi bilinen ilk amaca yaygın bir biçimde ulaşılmaya çalışılır: Süreçlerin sürekli olarak iyileştirilmesi yoluyla örgütün verimliliğini arttırmak. İkinci

amaç ise örgütün kültürünü değiştirmeyi sağlayan bir güç olmaktır (Weaver, 2003, s. 295). Bir örgütün kültürünü değiştirirken izlenecek yol haritası daha önce de bahsedilen Deming'in 14 maddesidir. Bu 14 madde tüm örgütler için geçerli olduğu gibi Weaver'a göre takımlar için de geçerlidir; çünkü takımlar Deming'in 14 maddesini uyguladıklarında iki amacı da gerçekleştirebilirler. Weaver'a göre takımlara Deming'in öğretilerini izleyen küçük örgütler gözüyle de bakılabilir. Büyük örgütler gibi takımların da amaçları, yöneticileri (takım liderleri), işgörenleri (takım üyeleri), müşterileri ve tedarikçileri olmalıdır ve yine bütün kuruluşlar gibi neyin önemli olduğu ve işlerin nasıl yapılması gerektiği konusunda Deming'in öğretilerine dayanmalıdırlar (Weaver, 2003, s. 296). Peki Deming'in 14 ilkesi takımlara nasıl uygulanabilir? Weaver'ın bakış açısıyla bunlar şöyle sıralanabilir:

1.Hedef sürekliliği yaratın: Kimse bir hedefi olmadan hedefin sürekliliğine karar veremez. Herkes önce hedefi belirlemelidir. Hedef belirlendikten sonra takım üyeleri hedef sürekliliğine ulaşmaya çalışmalıdır. Takım üyeleri her zaman takımın amaçlarını düşünme konusunda eğitilmelidirler. Kişinin amacını bilerek sürekli onu geliştirmeye çalışması evrensel geçerliliğe sahiptir (Weaver, 2003, s. 297).

2.Yeni bir felsefe benimseyin: Bu maddede vurgulanması gereken şey kaliteyi müşterinin belirlediğini anlamak ve rekabetin yerine işbirliğini hayata geçirmektir. Takım üyeleri ellerindeki kaynak ve personelle ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına inanmaktan kaçınmalıdırlar; çünkü bu görüş müşterilerin onları olduğu gibi kabul etmesi anlamına gelir. Takım üyeleri, rekabetin elde edecekleri sonuçları geciktireceğini ya da potansiyellerinin tamamının açığa çıkmayacağını bilmelidir (Weaver, 2003, s. 299-300).

3.Kaliteye ulaşmak için kontrolü temel almaktan vazgeçin: Kontrol bazen gereklidir; ancak önemli olan gerekli kontrolleri ortadan kaldırmak değil; kontrolün kaliteyi sağlamayacağını bilmektir. Kaliteye ulaşmanın daha iyi yolu, süreçleri, ürettikleri ürün ve hizmetler üzerinde tekrar çalışmayı gerektirmeyecek biçimde iyileştirmektir; yani kaliteyi sürecin en başında sağlamak demektir (Weaver, 2003, s. 301-2).

4.Sadece fiyatı temel alarak iş verme uygulamasını kaldırın: Tedarikçilerin ürün ve hizmetlerinde kalıcı kaliteye ulaşabilmek üzere onlarla güven ve sadakate dayalı uzun vadeli ilişkiler geliştirmeye çalışmak da zorunludur (Weaver, 2003, s. 303).

5.Sürekli olarak ve sonsuza kadar iyileştirin: İşleri yapmanın en iyi yolu olduğu inancını değiştirme konusunda takımlar öncülük yapmalıdır. Takımların amacı sadece bozulan süreçleri yeniden düzeltmek değildir. Takım üyeleri tek bir en iyi yol diye bir şeyin olmadığını anlamalıdır; her şeye sürekli olarak geliştirilebilir gözüyle bakmalıdırlar (Weaver, 2003, s. 304) .

6.İş eğitimini kurumsallaştırın: Takım üyeleri yapacakları iş konusunda eğitilmelidir. Deming’in öğretileri hakkında verilebilecek en iyi eğitim, bunları takımlar tarafından uygulanırken yaşamaktır (Weaver, 2003, s. 305).

7.Liderliği kurumsallaştırın: Takım liderleri takımların iki amacı olduğunu anlamalıdır. İlk amaç, iyileştirme sürecini başlatmak ikinci amaç ise örgütün kültürünü değiştirebilecek bir güç haline gelmektir. Takım liderleri takım üyelerine örnek olmalı, antrenörlük ve danışmanlık yapmalıdırlar (Weaver, 2003, s. 305-6). Liderin personeli güçlendirerek takıma dönüştürmesi, onun en önemli rolüdür (Oswald, 1995, s. 22).

8.Korkuyu söküp atın: Korkunun nedenlerinden biri takımların kendileridir. Takımlar geleneksel yönetsel tarzından uzaklaşarak değişmeyi sağlayacak birer güçtür. Anlayamadığı değişim herkesi korkutur. Takım liderleri ve kolaylaştırıcılar takımlarında ortaya çıkabilecek korku belirtilerine karşı tetikte olmalı ve bu korkuyu ortadan kaldırmak adına gerekli adımları atmalıdırlar (Weaver, 2003, s.307-8). Will Schutz’un da belirttiği gibi “kendini tehdit altında hisseden ve bundan haberdar olmayan takım üyeleri katılaşırlar-ki bu durum takım çalışmasını durdurur” (<http://www.heartquotes.net/teamwork-quotes.html>)

9.Bölümler arasındaki engelleri yıkın: Liderler takımın bölümler arasındaki engelleri yıkmaları için gereken ortamı hazırlamak amacıyla, takım üyelerine örgütü bir sistem olarak değerlendirmeyi öğretmelidirler. Takım üyeleri, sistemin bütün unsurlarının ya da bölümlerin, örgütün amacını gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğini anlamalıdırlar (Weaver, 2003, s. 308-9).

10.Sloganları ve nasihatleri ortadan kaldırın: Takımlarla çalışırken slogan ve nasihatlere başvurmak yanlıştır. Slogan ve nasihatler, üyelerin nasihat almadıkları takdirde iyi iş çıkarmayacakları gibi hoş olmayan bir önyargı içerir (Weaver, 2003, s. 309-13).

11.Çalışma standartlarını ve hedeflerle yönetimi ortadan kaldırın: Hedeflerle yönetim, bölümlerin görevlendirmelerine karşılık vermelerini güçleştirir, hatta çoğunlukla olanaksızlaştırır. Hedeflerle yönetilen bölümlerde işleri yoluna koyacak görevlendirmelere ilgi göstermezler. Hedeflerle yönetimde bölümler kendilerini daha geniş sistemin amaçlarını değil, kendi amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan ayrı birimler olarak görürler (Weaver, 2003, s. 313-14) .

12.İnsanların yaptıkları işten gurur duymalarını önleyen engelleri ortadan kaldırın: Doğru eğitim aldıkları ve fırsat buldukları takdirde, bütün takım üyeleri işlerini iyi yapacaklardır. Takım liderleri, bu tür engelleri belirleyip ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar (Weaver, 2003, s. 314-15).

13.Canlı bir eğitim ortamı yürütün: Takımlarda çalışmak için gereken beceriler konusunda verilecek bir eğitim, çoğunlukla gerekli uyarımı sağlayacaktır (Weaver, 2003, s. 316).

14.Dönüşümü gerçekleştirmek için şirketteki herkesi seferber edin: Birçok insan Deming'in öğretilerini kendi işinde uygulayarak öğrenebilir. Takımların amaçlarından birisi, öteki amaçları ise süreçlerde sürekli iyileştirmeyi başlatmaktır. Deming'in öğretilerini örnek alan takımlara yakın olanlar bu yaklaşımı eylem halinde görerek öğrenme şansını bulabilirler. Örgütteki herkesin, geleneksel yönetim tarzından çıkarılıp dönüşüm gerçekleştirmeye seferber edilmesi bu yolla sağlanır (Weaver, 2003, s. 318).

B.2. Takımları Gruplardan Ayıran Özellikler

Grup ve takım kimi zaman birbirinin yerine kullanılmasına rağmen aynı niteliklere sahip değildir. Takımlar gruplardan farklıdır. Her takım bir gruptur; ancak her grup bir takım değildir. Sünter (2003, s. 8), takım ve grup arasındaki farkın, grupta kolektif bir çalışmaya ihtiyaç duyulmadığı için ortaya çıktığını; ancak takımda kolektif çalışmanın çok önemli olduğunu dile getirmektedir.

Bu konuda yapılan çarpıcı bir yorum da, Katzenbach ve Smith (2003, s. 8) tarafından Sünter'in sözleriyle dile getirilmektedir. Onlara göre takım çalışmasında ortak bir amacın var olması, takım üyelerinin bu amaç doğrultusunda yüksek bağlılık göstermesini sağlar. Gruplarda ise amaçların sonucuna yönelik bağlılık daha az

görülmektedir. Takım ve grup üyelerinin bağılıklarında görülen bu farklılık takımların gruplara göre daha çok üretici olmasına neden olur. Takımlarda gruplara göre daha başarılı sonuçlar alınmasının bir başka nedeni de takımların daha esnek bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır (2003, s. 8).

Çetin'in (1998, s. 34) Luthans'tan aktardığına göre de takımlarla gruplar arasındaki en belirgin farklar şunlardır:

1. Çalışma grupları güçlü, açık bir lidere sahipken; takımlar liderlik rolünü paylaşırlar.
2. Çalışma gruplarının bireysel sorumlulukları vardır, takımların sorumlulukları ise hem bireysel hem de karşılıklı bir sorumluluktur.
3. Çalışma grubunun amacı organizasyonun amacıyla aynıdır, takımların ise belirli bir amacı vardır.
4. Çalışma grubunun bireysel çalışma ürünleri vardır, takımın ürünleri ise kolektif ürünlerdir.
5. Çalışma grupları gerekli toplantılar düzenlerken, takımlar aktif problem çözücü toplantılar düzenlerler.
6. Çalışma grubu tartışır, karar verir ve görevlendirir; takım ise tartışır, karar verir, gerçek işi beraber yapar.
7. Çalışma grubu dolaylı olarak ölçer, takım performansı kolektif iş ürününü değerlendirerek ölçer (1998, s. 34). Katzenbach ve Smith'in takım ve grup ayrımı Tablo 2'deki gibi göstermiştir:

Tablo 2. Takımları Gruplardan Ayıran Özellikler

Özellik	Gruplar	Takımlar
Liderlik	Önceden oluşmuş liderlik	Liderlik rolü paylaşılmış
Niyet	Bilgiyi paylaşmak	Ortak performans
Ürün	Bireysel ürünler	Ortak ürünler
Toplantılar	Toplanmak ve konuşmak	Tartışmalı çözümlü toplantılar
Verimlilik	İşteki tepkiye göre	Toplamdaki başarıya göre
Amaç	Grup ve org. için aynı	Toplamdaki başarıya göre
Sinerji	Tarafsız	Olumlu
Maharet	Rastlantısal	Tamamlayıcı
İş	Bireylere delege edilmiş	Ortak çözümlü

Kaynak: Kaldırım (2003, s. 14)

Benzer şekilde MEB de grubu ve takımı karşılaştırırken şu noktalara değinmiştir. Gruplarda, üyeler sadece yönetsel amaçlar için bir araya getirildiklerini düşünürler. Bağımsız çalışırlar, bazen de amaçları diğer üyelerinki ile çatışır. Hedef belirleme sürecine dahil edilmeyen bireyler kendi hedeflerine odaklanırlar. İşlerini sadece ücretli işçi olarak yaparlar. Üyelere sadece yapmaları gereken şey söylenir, fikirleri sorulmaz, üyeler çalışma arkadaşlarının içgüdülerine güvenmezler; çünkü diğer üyelerin rolünü anlamamışlardır. Fikirler belirtmek ya da uyuşmazlık, oyun bozanlık ya da engelleyicilik olarak görür. Üyeler konuşurken çok tedbirli davranmadıklarından aslında söylemek istedikleri algılanamaz. Takımlarda ise üyeler karşılıklı dayanışmayı tanırırlar ve hem kişisel hem de takım amaçlarına en iyi ancak karşılıklı destek sayesinde ulaşabileceğini anlarlar. “Yer kapmak” ya da kişisel kazancını diğerlerininkinin üstünde tutmaya çabalamakta vakit kaybedilmez. Üyeler hem kendi işlerine hem de birime sahip çıkma duygusunu yaşarlar; çünkü kendilerini oluşturulmasına katkıda buldukları hedeflere adanmışlardır. Üyeler sahip oldukları kişisel yeteneklerini ve bilgilerini takım hedefleri doğrultusunda kullanarak organizasyonun başarısına katkıda bulunurlar. Üyeler bir güven ortamında çalışırlar ve fikirlerini, anlaşmazlıklarını ve duygularını açıkça ifade edebilmeleri yönünde yöreklendirilirler. Sorular ve sorunlar saygıyla karşılanır. Üyeler açık ve dosdoğru bir iletişim uygularlar. Birbirlerinin bakış açısını anlamaya özen gösterirler (M.E.B. Cilt II, II. Kitap, 2001, s. 59-60).

B.3. Takım Çalışması ve Karakteristik Özellikleri

Köycü'nün (2001, s. 27) Akgül'den (1999, s. 45-6) aktardığına göre, takımın amacının ve görevinin açık olarak belirlenmesi ve herkes tarafından kabul edilmesi gerekir. Takım üyeleri arasında informal bir iletişimin olması rahatlık ve huzur sağlar. Takımda tartışma herkese açık olup, bütün üyeler tartışmaya katılmaları için cesaretlendirilmelidir. Üyelerin birbirlerini anlayabilmeleri, birbirlerini dinlemelerine bağlıdır. Ortada bir anlaşmazlık olmasına rağmen takım bundan rahatsızlık duymamalı, problemden kaçınma, problemi yumuşatma veya gizlemek için çaba sarfetmemelidir. Önemli bir karar için herkes düşüncesini söylemeli, o konu üzerinde tartışıldıktan sonra karara varılmalıdır. Takım üyeleri kendi görevleri hakkında duygularını açıklamada özgür olmalıdır. Rol oynamada takımın her üyesinin net beklentileri vardır. Görev alındığı zaman başarılımalıdır. Resmi bir lidere sahip olsalar da zaman zaman üyelerin yeteneklerinin ve takımın ihtiyaç durumlarına göre liderlik işlevleri değişmelidir. Takım sürekli gelişmeyi sağlayabilmek için periyodik olarak kendini değerlendirmelidir. Üyeler risk almaktan korkmamalıdır. Herhangi bir programın başarısı için çalışanın yönetime katılımı ve desteği en kritik unsurdur.

Sümer'in Kurt'tan yaptığı aktarmaya göre de, bir takım çalışmasının olması için takımların sahip olması gereken karakteristik özellikler şunlardır:

Amaç odaklılık: Bir takımın amaçları takım üyeleri tarafından ne kadar benimsenmiş ve paylaşılmışsa başarı oranı o derece yüksek olacaktır.

Doğru üyelere sahip olmak: Takımın hedefine göre doğru yetenek ve beceriye sahip takım üyelerine sahip olmak.

Konu üzerinde çalışacak yeterli zamana sahip çıkmak: Takımın bir soruna her zaman kısa sürede çözüm bulması değil, uzun sürede de olsa doğru çözümü bulması esastır.

Takım çalışması önceliklidir: Yönetim yapılacak işler listesinde takım çalışmasını birinci öncelikli olarak belirlenmiştir.

Yönetimin katılımı vardır: Yönetim takım çalışmasına katılır. Bu katılım, üyeler tarafından yönetimin desteği olarak algılanır.

Mükemmel bir iletişim vardır: Takım kendi içinde, yönetimle, diğer birimlerle etkin iletişim içerisinde.

İyi derecede bilgi sahibidir: takım problem çözme yöntemleri konusunda eğitilidir. Kaynaklara ulaşma ve toplama becerisine sahiptir (2003, s. 11-2).

Oswald'ın Murgatroyd ve Morgan'dan aktardığına göre de yüksek performanslı takımların en önemli özellikleri, paylaşılan amaç ve vizyon, açık iletişim, karşılıklı saygı, güven ve üyelerin birbirini anlaması, yararlı yaratıcı çatışma, uygun çalışma yöntemleri, uygun liderlik, düzenli görüşmeler, bireysel gelişme sağlama ve bireysel gelişmeyi destekleme, diğer takımlarla ilişki kurma, eğlence ve arkadaşlık, başarının ve başarısızlığın kutlanmasıdır (1995, s. 35).

Şahin'in Baltaş'tan aktardığına göre takım çalışmasının temelinde; "her iki tarafın da kazanacağı, uzlaşmaya dayalı, galip/galip çözümleri bulmak yatar" (http://www.kaliteofisi.com/download/indir_ekitap.asp). MEB'in hazırladığı kaynaklara göre de takımlar hedeflerini kendileri koyarlar, dinamikler. Takımlar sinerjik hareket ederler, kendi sonlarına kendileri karar verirler. Takımda oylama yapılmaz, fikir birliği esastır (MEB, Cilt II, II. Kitap, 2001, s. 58). Takım çalışması tüm çalışanları içeren ve aradaki duvarları yıkarak daha iyi bir çalışma ortamı ve iletişim imkanını sağlayacak şekilde olmalıdır (Öztürk, 2003, s. 45). Tüm bunlara ek olarak Aksu da Zander ve Cartwright'tan aktardığına göre takımın gösterdiği özellikleri de şöyle sıralamaktadır:

1. Takımlarda sıkı bir bağlantı kurulmuştur
2. Kendilerini takımın üyesi olarak kabul ederler,
3. Başkaları tarafından takıma ait olarak tanımlanır,
4. Ortak ilgi konularına ilişkin normları paylaşırlar,
5. Birbirine bağlı bir rol sistemine katılırlar,
6. Aynı model, obje veya üst benliklerindeki idealleri kurmuş olmanın bir sonucu olarak kendilerini başkalarıyla bir tutarlar.

7. Takımı ödüllendirici bulurlar.
8. Karşılıklı bağımlı hedefleri destekleyici olarak alırlar,
9. Birbirlerinin kolektif bir algısına sahiptirler,
10. Çevreye karşı bütüncül bir tutum içinde eylemde bulunmaya yönelirler (Aksu, 1996, s. 316).

B.3.1. Takım Oluşturma

Başaran'a göre örgütün etkililiğini artırmak ve örgütsel amaçlara daha çabuk ve sağlıklı kavuşabilmek için bütünlük gösteren her iş için bir takım oluşturulmalıdır. Üye sayısının 5-7 dolaylarında olması, takımın başarılı olmasına yardım eden bir etkendir. Üye sayısının artması takımda etkileşimi zorlaştırır (1992, s. 195-6). Eğitim kurumlarında oluşturulacak takımların, her şeyden önce vizyon yapılarının oluşturularak bir çerçevesinin çizilmesi gerekir. Takımların ne için kurulduğu ve kuruluş amacı, vizyondan sonra net olarak verilmesi gereken konulardandır. Bu arada değer ve prensiplerin takımların sağlıklı işlerliği açısından mutlaka konulması gerekir (Cafoğlu, 1996, s. 82).

B.3.1.2. Takım Üyelerinin Özellikleri

Her insan farklı özelliklere sahip olsa da, takım üyelerinin bazı belirgin özelliklere sahip olması gerekir.

Cafoğlu'nun Sholtes'ten yaptığı aktarmaya göre bu özellikler şunlardır:

1. Tartışma başlatabilme,
2. Düşünce ve bilgileri araştırabilme,
3. Amaçlara ulaşabilmek için öneri sunabilme,
4. Fikirler üzerinde ayrıntılı ve açık olabilme,
5. Özetleyebilme,

6. Birlik zihniyeti içinde olabilme,
7. Sahiplenme,
8. Çözüm farklılıklarında yaratıcı olma ve uzlaşma,
9. Zor konulara doğru çalışma ve takım içerisinde hareketliliği en üst düzeye ulaştırabilme,
10. Grubun hislerini açıklama ve diğerlerinin etkilerini kontrol etme,
11. Standartlar üzerinde anlaşmak için grupla beraber hareket etme,
12. Bilgi ve dokümanları referans olarak kullanma,
13. Şikayet ve övmelerin her ikisini birden kabul edebilme (1996, s. 77).

Takımdaki bütün üyelerin bu davranışlara sahip olması ve ortak hareket etme bilinci ve aralarında kurulacak olan iyi iletişim, ortak alınması gereken kararlar açısından çok önemlidir (Cafoğlu, 1996, s. 77).

B.3.2. Takım Çalışmasının Faydaları

Takımlarda oluşturulan kolektif düşünce süreci ile sadece problemler çözülmekte, aynı zamanda örgüt için temel yeni anlayışlar geliştirilebilmektedir. Takımlar oluşturdukları kolektif düşünce ve etkin iletişim sistemiyle örgüt içinde yaşayan bir organizma gibi hareket etmektedirler. Öğrenmeyi birey seviyesinden örgüt seviyesine taşımaktadırlar (Özgen, Kılıç, Karademir, 2004, s. 180). Öztürk'ün Kavrakoğlu'ndan aktardığına göre takım çalışmasının yararlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Kişilerin tek başlarına göremedikleri kusurları kolaylıkla bulma imkanı sağladığından, takım çalışması işletme körlüğünü aşmada çok etkilidir.
2. Çalışanların sorun çözme yeteneklerini geliştirir. Çalışanların birbirleriyle iletişim kurmalarını kolaylaştırır.
3. Çalışanların gizli kalmış yönlerinin ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine yardımcı olur.

4. Çalışanlarda takım oyunu anlayışını yerleştirerek takım ruhunu canlı tutar.
5. Çalışanlarda ekonomik analiz, çağdaş yönetim ve katılımcı karar verme anlayışını geliştirir.
6. Çalışanların yaptıkları işlerde gurur duymalarını sağlayarak iç müşteri tatminini sürekli kılar (2003, s. 45-6).

Binici'nin takım çalışmasının faydalarına ilişkin görüşlerini ise Kaldırım şöyle aktarmaktadır:

1. Sistemdeki aksaklıkların kolayca tespit edilmesi,
2. İşlerin daha iyi anlaşılması ve konuya bütünsel bakılması,
3. Kişilerin sorun çözme yeteneklerinin gelişmesi,
4. Kişiler arasındaki iletişimi güçlendirmesi,
5. Yaratıcılığı geliştirip teşvik etmesi,
6. Motivasyonu arttırması,
7. Ekonomik analiz; çağdaş yönetim, katılımcı karar verme anlayışını geliştirmesi,
8. Kişilerin işlerini seven, başarılarıyla gurur duyan insanlar olmasına yardımcı olması (2003, s. 25).

B.3.3. Takım Çalışmasının Engelleri

Günümüzde her örgütte, özellikle de son zamanlarda yeniden yapılanmaya giden şirketlerde takımların öneminden bahsedilmektedir. Ancak takım kendiliğinden oluşmaz ve etkili bir takım çalışması çaba gerektirir. Aşağıda takım çalışmasını engelleyen ve kaçınılması gereken bazı davranışlar açıklanmaktadır. Bunları tanımlamak ve düzeltmek için gereken araçları anlamak, takımların amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur.

a) Sahte görüş birliği: Bazen takım toplantılarında çoğunluğun başlarını öne eğmeleri, hatta sözlü kabul her zaman görüş birliği anlamına gelmez. Bu durum işlerin yerine getirilmemesine yol açar.

b) Çözülme en kiŖisel sorunlar: Takımda iki kiŖi arasındaki tüm takım üzerinde baskı yaratır. Herkesin bildiği gerginlikler takım  alıŖmasını olumsuz yönde etkiler.  atıŖmalar çoğu zaman tüm takımın yardımıyla üzülebilir.

c) KalıplaŖmıŖ takım toplantıları: Toplantılarda konular deđiŖse de herkesin rolleri ve tepkileri aynı ve tahmin edilebilir oluyorsa, takım  yeleri toplantılara katılmıyorsa, toplantılar kalıplaŖmıŖtır. Bu durum yaratıcı  z mleri engeller.

d) M Ŗteriyi unutmak: Bazen takımlar m Ŗterilerinin varlığını unuturlar. M Ŗterilerinin g r Ŗ ne karŖı duyarsız olmak, soyutlanmıŖ fikirler getirir ve rekabette dezavantaj yaratır.

e) EŖit olmayan katılım: Takım  alıŖmasının teorisine herkesin fikirleri, o konuda uzman olmasalar bile önemlidir. Bazılarının diğerlerine göre çok daha baskın olması, değerli kaynakların kullanılmaması anlamına gelir.

f) Gerçekçi olmayan beklentiler: Takımlar iŖlerini anlaŖtıkları zamanda bitirmediklerinde m Ŗterilerinin gözlerinde saygınlıklarını kaybederler. Bu planlamada veya iŖin gerçekçi olarak organize edilmesindeki aksaklıklardan kaynaklanabilir (Academy International Yönetim DanıŖmanlıđı, İKY Seminer Notları, 2002, s. 198-9).

B.4. Eğitimde Takım  alıŖması

Eğitim sistemimizdeki yanlış uygulamalar, eksiklikler ve daha verim alınmadan deđiŖen uygulamalar sonucunda, eğitim sistemimiz kalitesizleŖmeye baŖlamıŖtır. Bu durum sorunların  z m ne katkıda bulunacak bireylerde yeni özelliklerin var olmasını gerektirmiŖtir. Böylece takım  alıŖmasına verilen önem de artmıŖtır. Verimliliği en üst düzeye çıkarabilmek için eğitimde takım  alıŖmasından yararlanılmalıdır. Eğitimde takım  alıŖmaları, bugüne kadar program ve yönetimdeki uygulamalarla sınırlı kalmıŖtır. Ancak etkili bir TKY kültürü için takım  alıŖmasının yaygınlaŖması ve karar verme, problem  z me aŖamalarında etkili olarak kullanılabilmesi gereklidir.

Cafoğlu'nun (1996, s. 80) Miller ve Daver'dan aktardığına göre, eğitimde kaliteyi inşa etmek için takım çalışmasının başarısını başlıklar altında toplamak mümkündür:

- a) Kaliteli öğrenme için sorumlu olma,
- b) Öğretmenlerinin öğretim ve öğretim dışı zamanları, malzemeler ve kullanılan alanlarla ilgili olarak sorumlu olması,
- c) İzleme, değerlendirme ve geliştirme için vasıta olmak,
- d) Şartların iyileştirilmesi için gerekli değişkenlerle ilgili bilgilerin yönetime iletilmesinde aktif rol oynamadır. Takım, değişkenlerin teklif edilmesi ve yapılması için güçlü bir araçtır. Takım sadece bilgi toplamak için araç olmamalıdır. Takım topladığı bilgileri öğrenenlerin fırsatlarını iyileştirmek için de kullanılmalıdır.

B.4.1. Okullarda Takım Çalışması

Bir okulda takım ruhunun varlığından bahsedebilmek için şu özellikler bulunmalıdır (Çağlayan, 2002, s. 22-3).

1. Tüm çalışanlar takım ruhuna inanmalıdır.
2. Takımdaki elemanların eğitimine önem verilmelidir.
3. Çalışanların sadakati yönetime yansmalıdır.
4. Takım üyelerinin birbirlerini daha iyi tanımalarına zemin hazırlamalıdır.
5. Sorunlar felaket dönüştürülmeden çözümlenmelidir.
6. Takım içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmalıdır.
7. Takım arkadaşlığı ve samimiyeti oluşturulmalıdır.
8. Takım kültürü tanımlanmalıdır
9. Ortak misyon ve vizyon değerleri hakim olmalıdır.
10. Çalışma usullerinin kalitesi, düzenli aralıklarla gözden geçirilip değerlendirilmelidir.
11. Kişisel gelişim teşvik edilmelidir.
12. Rakipler çok iyi tanınmalıdır.
13. Takım içindeki fikir ayrılıkları normal karşılanmalıdır.

14. Takım ve fertlerin performansı takdir edilmelidir.
15. Takıma alınan adaylar iyi seçilmelidir.
16. Eğitim kurumlarında oluşturulan kadrolar takım ruhu içinde çalışmalı; zamanlarını ve enerjilerini yıkıcı ve verimsiz kullanmaya sebep olabilecek kavgalarla, tartışmalarla geçirmemelidir.
17. Eğitim kurumlarında görev yapan kadrolar, samimi arkadaşlık bağlarıyla birlikte eğlenir, birlikte başarılılar. Bu birliktelik takdirle karşılanıp ödüllendirilmelidir. Takım ruhunun sürekli diri tutulması için önceden geziler, kamplar ve sohbetler planlanmalıdır (2002, s. 22-3).

Oswald'a göre (1995, s. 9) okullarda takım çalışmasının yaratacağı sonuçlar şunlardır:

- a) Ortak vizyon ve bağlılık duygusuyla güçlendirilmiş bir takım ruhu, değişim yaratmak isteyen öğretmenlere yalnız olmadıklarını hatırlatabilir.
- b) Öğretmenlere daha yapısal ve üretici yollarla etkileşim sağlama imkânı verir.
- c) Önemli eğitim konularının sürekli tartışılmasıyla daha entelektüel bir okul ortamı sağlanabilir.
- d) Öğretmenler kendilerini bilgi kaynağı ve yeni bilgiler üretme yeteneğine sahip araştırmacılar olarak görürler.
- e) İş dünyası, kuruluşlar ve yüksek öğretimle kurulan yeni ilişkiler, okulda temellenen profesyonel gelişim için destek ağı oluşturabilir.
- f) Profesyonel gelişim ve öğrencilerin ihtiyaçları arasında yakın ilişkiler kurulabilir.

Gök, Petersen ve Warren'ın Duke'ten aktardıklarına göre, normalde öğretmenler karara katılmanın avantajlarını yaşayamazlar; çünkü katkıda bulunabilecekleri gerekli yetenek ve bilgiye sahip olmadıklarını hissederler (2005, s. 6). İşte takım çalışmasıyla öğretmenler birbirlerinin eksik bilgilerini tamamlarlar, yeni öğretmenler takım çalışması sayesinde kıdemli öğretmenlerden yeni şeyler

öğrenirler. Planlama, öğretme ve birlikte değerlendirme birçok kişilik yönünü ortaya çıkarır (Buckley, 1999, s. 17-8).

Katılımcılığın amacı bireysel çalışmalar değil; takım çalışmaları için uygun ortamı sağlayarak yüksek düzeyde başarı elde etmektir. Takım çalışmalarıyla sorunlara farklı açılardan bakma ve daha etkili çözümler geliştirme olanağı yaratılır. Okullarda takım çalışmaları yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekleştirilebilir. Takımların amaçları hizmet kalitesini arttırmak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak ve üretken bir ortam oluşturmaktır. Okulda öğretmen, yönetici ve personelin (görevin, müşterilerin belirlenmesi, gereksinim ve beklentiler, beklentilerin karşılanma düzeyi gibi) kendi süreçlerini analiz etmesi gereklidir (MEB, Cilt I, I. Kitap, 2001, s. 57).

Takım çalışması, yönetimin çalışanlarına “sizlere güveniyorum” mesajını veren ve onları kaliteyi geliştirme konusunda hep birlikte harekete geçiren, sorumluluk vererek sorunların çözümünde karar verme yetilerini geliştiren bir çalışma şeklidir. TKY’de okulun gereksinimlerini sağlamak amacıyla kurulan çok sayıda çalışma grupları vardır. Lider, grupların hem kendi içinde, hem de gruplar arasında işbirliği ve yardımlaşmayı sağlayarak çalışma motivasyonunu artırır. Okul yöneticisi eğitsel lider olarak tüm grupların bir takım ruhu içinde çalışmalarını kolaylaştırmak, grupların karşılaştıkları sorunları çözmek ve bireylerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak durumundadır. “Çalışma grupları, kalite çemberleri, görev ekipleri” gibi değişik isimlerle adlandırılan bu gruplar, sayıları beş ile on arasında değişen ve gönüllülük esasına göre oluşan gruplardır. Bu gruplar, okulun eğitim ve öğretim ile ilgili çeşitli alanlardaki sorunlarına çözüm bulmak, daha kaliteli ve verimli çalışma yollarını saptamak, uygulamak ve planladıkları çalışmaları denetlemek gibi görevleri yerine getirirler. Eğitsel lider olarak yönetici, bu grupların çalışmalarını koordine etmekle yükümlüdür (Kuran, 2005, s. 20-1).

Paylaşılan takım rolü bir bütün olarak okulun liderliğine ve yönetimine stratejik katkıda bulunur (Wallace, 1998, s. 6). Yöneticiler ve onların takım

çalışması hakkındaki inançları ve değerleri, takım yaklaşımı için önemlidir; çünkü sadece onlar takım yaratma yetkisine sahiptir, üyelerini seçme ve özel bir takım çalışması kültürü oluşturma yetkisine sahiptir (Wallace, 1998, s. 11).

Kısaca Deming, takım çalışmasının, yönetimin çalışanlarla arasındaki bariyerleri ortadan kaldırdığına, çalışanların ortak bir vizyona sahip olduğuna, yönetimin çalışanlarla bir araya geldiğine ve tüm fikirlere saygı duyduğuna inanmıştır. Fitzsimmons aynı şeylerin bugünkü toplumda etkili bir disiplinin sağlanabilmesi için okullarda da geçerli olduğunu dile getirmektedir (Noble, 2001, s. 85-6).

Öyleyse, ilköğretim okullarında takım kültürü etkili ve başarılı biçimde oluşturulduğunda, takım çalışması için yapısal ve yönetsel değişikliğe gidildiğinde, okulun etkililiği en üst düzeye çıkarılır (Elma, 2002, s. 67). Bu sebeple, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin takım çalışması hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılmasında ve değerlendirilmesinde okulların etkililiği açısından yarar görülmekte; yönetici ve öğretmenlerin takımlarla ilgili düşüncelerinin, takım çalışmalarının uygulanabilirliğini aydınlayabilecek önemli öğelerden biri olduğu düşünülmektedir.

C- İlgili Araştırmalar

Bu bölümde takım çalışması ve bu konunun eğitim yönetimine katkısını konu edinen araştırmalara ilişkin alan yazın taraması yapılarak konu ile ilgili kaynaklara ulaşılmıştır. Takım çalışması konusu TKY ile ilgili olduğundan genelde TKY, özelde ise takım çalışması konusu üzerine yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

C.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (1996) “**Takım Çalışmasını Etkileyen Faktörler Sektörel Bir Araştırma**” adlı çalışmasında takım çalışması uygulamaları için gerekli olduğu düşünülen etken ve engellerin ne düzeyde algılandığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmada, karşılaştırılan gruplar arasında en fazla görüş ayrılığının

olduğu faktör “otokratik yönetim”dir. Araştırma sonucunda takım çalışması yapılan ve yapılmayan örgütlerde yöneticilerin “otokratik yönetim” tarzını daha çok benimsedikleri görülmüştür –ki bu yönetim tarzı takım çalışmasının özüne aykırıdır. Araştırmada yaş, eğitim, unvan değişkenine göre oluşan gruplarda, faktörler açısından anlamlı farklar gözlenmiştir. İleri yaş grubundakiler diğer grubunda çalışanlara göre, yüksek öğretim düzeyindekiler diğer eğitim düzeylerine göre, aynı şekilde üst yönetim kademesindeki çalışanlar da diğer kademedekilere göre bazı takım çalışması faktörlerine karşı daha az uygun nitelik arz etmektedirler.

Çetin (1998) tarafından yapılan “**İlköğretim Okullarında Takım Çalışması**” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında takım çalışmasının uygulanma düzeyini, özelliklerini, eksik yönlerini, etkinliğini ve diğer hususları değerlendirerek, okul yönetiminde yüksek performanslı takım çalışmaları hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır. Bekar olan öğretmen ve yöneticilerin evli olanlara göre takım çalışmasına daha yatkın oldukları, takımdaki amaçların varlığı ve erişilme düzeylerinin gerçekleşmesine önem verdikleri ve birbirlerine karşı hesap verme duygusunun daha az olduğu saptanmıştır. Ayrıca görev yapılan okul bakımından, özel okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin devlet okullarına kıyasla takım etkililiği açısından yüksek olduğu görülmüştür.

Çetin (2001) tarafından yapılan “**İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri**” adlı çalışmada, takım çalışmasının kurumsal verimliliğe etkisi, okullarda takım çalışmalarının uygulanması ve yöneticilerin takım lideri olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada takım çalışmasının yararına, yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla inandığı; öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim okullarında yapılan takım çalışmalarının kurumun verimliliğine etkisine inandıkları; takım çalışmalarının okullarda yeterince uygulanmadığı belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerde takımla çalışma alışkanlığı oturmamıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin, takım lideri olarak, öğretmenler ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesinde yöneticilerin puanlarının daha yüksek olduğu, yöneticiler kendilerinin daha iyi birer takım lideri olduğuna inandıkları yönünde bulgular elde

edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bu konuda yöneticilerle aynı fikirde olmadığı gözlenmiştir.

Gökbaş (2001) “**Eğitimde Takım Çalışması ve Karara Katılma**” adlı çalışmasında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karara katılmanın önemine inanmaları, yöneticilerin çalışanları karar sürecine katmaya imkan vermeleri, yöneticilerin öğretmenleri takım çalışmasına yönlendirmeleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin takım çalışmasına istekli olup olmamaları ve takım çalışmasının önemine inanmaları konu başlıklarını irdelemiştir. Araştırmada yöneticilerin takım çalışması ve karara katılmaları arasında bir ilişki bulunduğu, öğretmenlerde ise buna yakın ama biraz daha düşük bir ilişki belirlendiği, mesleki kıdem açısından genç öğretmenler karara katılmanın önemine daha fazla inanırken, daha ileri kıdemdeki öğretmenlerin bu konuya inanmadıklarını, yöneticiler ise oldukça yüksek bir oranda karara katılmanın önemine inandıklarını ifade etmişlerdir. Takım liderinin bilgileri paylaşımında dürüst ve açık olduğu görüşüne yöneticiler katılırken öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yiğit ve Bayraktar’ın (2001) “**Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Alguları**” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin okullarda TKY yaklaşımı konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olup olmadıkları, bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duymadıkları, takım çalışmasının yeri ve okul yöneticilerinin TKY’nin okullarında uygulanması konusunda öğretmenlerine yeterli düzeyde liderlik yapıp yapmadıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün (%71) TKY felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %74’ü TKY ile ilgili bir eğitime gereksinim duymaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin %71’i okullarında takım çalışması yapıldığı düşüncesindedir. Ancak okulda uygulanan takım çalışmalarında anlamlı cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre; okul müdürlerinin liderlik özelliklerini daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadır.

Gürer (2002) **“Toplam Kalite Yönetiminde Takım Çalışması”** başlıklı çalışmasında bilgi toplumuna geçiş sürecinde, pazarların dünya rekabetine açılması, ülke sınırlarının nispeten kaldırılması ile firmaların değişen çağa ayak uydurması hatta çağın getirdiklerinden bir adım daha hızlı hareket etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Araştırmacı, sektörde lider konumuna gelebilmek, verimli çalışabilmek için tüm çalışanların aktif olarak sürekli gelişim sürecine katılmaları gerektiğini vurgulamıştır ve bu katılımların en sağlıklılarının da takım çalışması ile mümkün olduğunu savunmuştur.

Eker (2003) **“Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı”** adlı çalışmasında Eskişehir il merkezindeki, okul yöneticileri ve formatörlerin, toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin görüşlerini belirleyip değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Yönetici ve formatörler toplam kalite yönetiminin okul gelişimine katkıda bulunduğuna katılmaktadır. TKY uygulamalarını yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında, okul yöneticilerinin % 73.6’sı, formatörlerin % 63.2’si okul yöneticileri için düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarının yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Günbayı ve Çevik’in (2003) **“Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma”** adlı çalışmalarında TKY’ye ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğunu araştırmışlardır. Sonuç olarak ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler TKY’ nin “katılım”, “takım çalışması”, “sürekli gelişme”, “liderlik”, “iletişim”, “değişme ve yenileşme” boyutlarına “çok yüksek” düzeyde önem verdiği ortaya çıkmıştır.

Kaldırım’ın (2003) **“İlköğretim Okullarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Takım İklimine İlişkin Görüşleri”** adlı çalışması, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin okullarında uygulanan TKY çalışmaları çerçevesinde kurulan takımların iklimini belirlemek ve takım üyeleri arasındaki ilişkilerin olumlu olumsuz yönlerini, takımlarındaki gelişmelerden ne kadar haberdar olduklarını belirlemek amacıyla önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun,

takım içinde bilgiyi paylaştıkları, yeni fikirler için gerekli kaynağı bulabildikleri, takım içinde ilişkilerin daima olumlu olduğu görülmüştür. Ancak yaşları 35-44 arası olan öğretmen ve yöneticilerin takım arkadaşlarının eleştiriye açık olduğunu, yeni fikirler ürettiklerini ve yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalıştıklarını kabul ettikleri sonucu bulunmuştur. 20-34 yaş arası öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutum sergilemelerinin, takım çalışmalarının aksamasına neden olduğu saptanmıştır. Dört yıllık eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler yüksek lisans yapan öğretmenlere kıyasla, takımın yeniliklere açık olduğunu belirtmişlerdir ve ayrıca bu gruptaki öğretmen ve yöneticilerin takım arkadaşlarına daha fazla güvendikleri görülmüştür.

Öztürk (2003) **“İlköğretim Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimini Uygulama Düzeyleri”** adlı çalışmasında TKY ilkeleri olarak gösterilen 46 maddeye yöneticilerin kendilerini büyük ölçüde ve tam düzeyinde yeterli algılayarak öğretmenler, yöneticileri bu ilkeleri uygulama bakımından kendilerini yeterli görmemişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerin TKY uygulama düzeylerine ilişkin, sonuçların izlenmesi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme, memnuniyet ölçekleri gibi araçların kullanılması, liderlik, eğitim faaliyetleri, politika ve stratejiler, motivasyon, iletişim, kararlara katılım, işbirlikleri ve kaynak kullanımı konularında yeterli düzeyde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yöneticilerin kalite kontrol araçlarını kullanmada yeterli olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yöneticilerin yönetimle ilgili alan bilgisine sahip olmaları, yaptıkları çalışmaları inandıkları için yapmaları ve çalışanlara bir takım lideri olmaları açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna varılmıştır. Atama değişkenine göre öğretmenler, TKY ilkelerini uygulama bakımından vekil olarak atanan yöneticileri asil olarak atanan yöneticilere göre daha başarılı bulmuşlardır.

Sümer (2003) **“Örgütlerde Takım Çalışması ve Performansa Etkileri”** adlı çalışmasında, takım çalışmasında takım üyelerinin, takım algısının işyerindeki performanslarını hangi boyutlarda etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmada takım iklimi ve performans değerlendirme arasında, işe yönelme boyutunda anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın yapıldığı takımlardaki kadın üyelerin

erkek üyelerden daha çok grup düşüncesi kavramına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan takım ikliminin işe yönelme boyutunda yüksek olarak değerlendiren ve takım lideri tarafından da yüksek performanslı çalışanlar olarak değerlendirilen takım üyelerinin cinsiyetinin erkek olduğu varsayımına ulaşılmıştır.

Tuna (2003) “**Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri**” adlı çalışmada, Afyon il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında yürütülen araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve bu görüşlerin cinsiyet, unvan, kıdem ve en son mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

C.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Short (1993) “**Kendini Yöneten Takımlar Aracılığıyla Okulu Güçlendirme: Okullarda Kendini Yöneten Çalışma Grupları Kurma Aşamasında Lider Davranışı**” adlı çalışmada “kendini yöneten çalışma grupları”na karşı giderek artan ilgiden yola çıkarak kendini yöneten çalışma takımlarında yöneticinin rolünü incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kendini yöneten çalışma takımlarında yöneticinin öğretmenlerde kendi performanslarını eleştirmelerini istediği, enerjik ve hevesli olduğu, ayrıca öğretmenlere güvendiği; takımın da hedeflere, öz-eleştiri ve kendini güçlendirmeye odaklandığı ortaya çıkmıştır.

Oswald’ın (1995) “**Kaliteli Çalışma Takımları**” adlı bülteni, etkili ve başarılı takımlar oluşturmak isteyenlere yardım etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, okul düzeyinde etkili olan yapılar ve farklı türlerde çalışma takımlardaki uygulamalarla ilgili önerilerde bulunmaktadır. Deming’in TKY ilkeleri, başarılı takım çalışmasının felsefi temelini sağlamaktadır.

Bildirinin 1. bölümünde, TKY kavramı tanıtılmış, okulların, iş dünyasının çalışma takımlarıyla olan deneyimlerinden neler öğrendiği açıklanmıştır. Buna göre

eğitimciler, işbirliğini güçlendiren takımların amaçlarına ulaşmada daha başarılı olduklarını öğrenmişlerdir. 2. bölümde, okullarda ve eğitimde karar almaya yönelik çalışma takımının arkasındaki mantık açıklığa kavuşturulmaktadır. 3. bölümde ise, eğitimde kullanılan çeşitli takım türleri sıralanmaktadır. Oregon'daki okullardan ve bölgelerden örnekler sunulmaktadır. Takımın işlevleri ve tedarikçinin diğer takım üyeleriyle olan ilişkisi vurgulanarak üyelerin rolleri 4.bölümde açıklanmıştır. 5. bölümde ise ortak sorunlara yer verilmiştir ve bu sorunların nasıl üstesinden gelineceği konusunda deneyimli takım üyelerine ve danışmanlara tavsiyede bulunabilecekleri bir platform sağlamaktadır. Son bölümde ise, okulların takımlarının başarılı olmasını sağlamak için izleyebilecekleri adımlar özetlenmektedir ve kaliteli çalışma takımlarının bir özeti bulunmaktadır.

Kruse (1996) **“Öğretmenler Arasında İşbirliği Çabaları: Okul Yöneticileri İçin Öneriler”** adlı çalışmasında, öğretmenlerin işbirliği ve bu işbirliğinin hangi koşullar altında meydana geldiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler öğretmenlerle, yöneticilerle görüşülerek, sınıflar, toplantılar incelenerek ve okul dokümanları gözden geçirilerek toplanmıştır. Öğretmenler işbirliğinde en çok desteklendiklerini hissettikleri konularda (öğrenciler hakkındaki tartışmalarda, öğretimde ve müfredat konusunda) konuşmuşlardır. Bireysel bilgi, geçmiş uygulamalar, eğitim-öğretim koşulları işbirliğini etkilediği ortaya çıkmıştır. Yapısal ve sosyal koşulların varlığının, profesyonel bir birliğin yaratılmasını sağlamak için yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Toplumsal bir aktivite yaratmanın üyeler arasında bağlılığı, tamamlayıcı ilgilere kucak açmayı ve bireysel başarının toplumsal başarıya bağlı olduğu inancını gerektirdiği görüşüne varılmıştır. Araştırmada güçlü bir işbirliğinin sağlanması için yine güçlü ve sağlam bir destek gerektirdiği vurgulanmıştır.

Staniforth (1996) **“Takım çalışması ya da Bir Takımda Bireysel Çalışma”** adlı araştırmasında son zamanlardaki tartışmaların, örgütsel problemlerin çözümü için takım çalışmasının çok gerekli olduğunu belirterek, takım çalışması için her şeyden önce uygun örgütsel sistemin oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır (Gökbaş, 2001, s. 64).

Newby (1998) “**Toplam Kalite Yönetimi ve İlköğretim Okulu**” adlı çalışmasında TKY’yi uygulayan ve uygulamayan okulların kaliteyi nasıl tanımladıklarına, TKY kavramlarının, okullarda kalite süreçlerini nasıl etkilediklerini, ilköğretim okullarında TKY kavramlarının etkilerinin neler olduğunu bulmaya çalışan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda, okullar arasında 3 alanda önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. İlk olarak, katılımcıların eğitimi ve okullardaki TKY kavramları ve uygulamalarına aşinalığı arasında bir fark bulunmuştur. İkinci olarak, velilerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve onların görüşlerinin nasıl kalite ölçütü haline geldiği konusunda bir fark ortaya çıkmıştır. Üçüncü olarak, okulun öncelikli hedefi haline gelen kalite konusunda bir fark bulunmuştur. Buna göre, TKY’yi uygulayan okulların %29’unun ve TKY’yi uygulamayan okulların da %31’inin düşük manevi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel verilere göre bu düşüklüğün sebebi her iki grubun da, düşük seviyede iş tatmini duyduklarını ve kararlara katılmadıklarını dile getirmeleridir. Her iki grupta da, öğretmenlerden çok büyük beklentiler olduğunu düşünmektedirler. TKY’yi uygulamayan okullardaki katılımcılar ise velilerin ve öğrencilerin memnuniyetini önemsememişler ve onları müşteri olarak görmemişlerdir; onların asıl odaklandıkları şey disiplin ve test sonuçlarıdır. TKY okulları, kaliteyi veliler, öğrenciler ve sürekli gelişim olarak tanımlarken; TKY’yi uygulamayan okulların odaklandıkları şeyler ölçülebilir, eğitsel sonuçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Paul (1998) “**Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri ve Okul İklimi, Okul Kültürü ve Öğretmene Yetki Verme Arasındaki İlişki**” adlı çalışmasında TKY ilkeleriyle okul iklimi, okul kültürü ve öğretmene yetki verilmesi arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmaya göre, TKY’yi uygulayan okul yönetimi takım yaklaşımını benimseyerek, problemlerin çözümünde, görüşlerine değer verilen “düşünen işgören” e odaklanmalıdır. Araştırmada, Deming’in 14 TKY ilkesinin okul iklimi ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi üzerinde çok büyük etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları okul ortamında TKY’nin uygulanmasını geçerli kılmıştır. Okul iklimi, okul kültürü ve öğretmen yetkilendirilmesiyle yakın ilişki içinde olan TKY prensipleri belirlenmiştir.

Wallace (1998) “**Takım Çalışması Aracılığıyla Sinerji: İlköğretim Okulu Liderliğini Paylaşmak**” adlı çalışmasında amaç Pinehill, Winton, Kingsrise, Waverley adlı İngiliz ilköğretim okullarında müdür, müdür yardımcısı ve kıdemli öğretmenlerden oluşan “kıdemli yönetim takımı”nı incelemek ve bunların gerçekten ne kadar takım çalışmasıyla ilgili olduğunu incelemek; takım yaklaşımlarının neden hep problemlili olduğunu açıklamak, etkili takım çalışmasının nasıl güçlendirilebileceği konusunda bilgi vermektir.

Bu araştırmada temel soru, takımların okul yönetimi ve idaresinde, görevlerini tamamlamada ne kadar etkili olduklarıdır. Amaç, takım üyeleri arasında sinerji sağlandığında daha etkili çalışabildiklerini açığa çıkarmaktır. Araştırma “örgütsel kültürü kim oluşturur?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bunun sonucunda, araştırmada takım çalışmasının denemeye değer olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğu takım yaklaşımını benimsediklerini iddia etmişlerdir; çünkü sadece onların takım oluşturma yetkileri vardır. Ancak yöneticiler Pinehill’de görüldüğü gibi takım çalışması kültürü oluşturmada tek yetkili değildir. Takım üyeleri takım olarak etkililiklerini izleme konusunda değişiklik göstermektedir. Yöneticinin liderliği ve yönetimi, takım çalışması aracılığıyla paylaşma çabası Winton’da çok fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Winton’daki yönetici diğer takım üyeleriyle liderliği ve yönetim yükünü paylaşmış ve bunu oldukça eşit bir şekilde yapmıştır. Diğerleri ise, çok az yükü kıdemliler yerine kıdemsiz olanlarla paylaşmış ve bunu da hiç eşit bir şekilde yapmamışlardır. Takımlar, takımın iki ya da daha fazla kişiden oluştuğunu, bir amacının olduğunu kabul etmişlerdir. Araştırma, takım yaklaşımlarının altında, okul liderliğinin kalitesini arttırmada gerçekten farklılık yaratacak olan şeyin sinerji olduğunu kabul etmiştir.

Colegrove (1999) “**Güneybatı Okul Bölgesinde Toplam Kalite Yönetimi: Eğitimcilerin Durum Analizi**” adlı çalışmasında 1998-1999 eğitim-öğretim yılında TKY’ yi uygulayan bir okuldaki eğitimcilerin algılarını incelemiştir. Araştırmada,

TKY' nin okul iklimi, yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkiler ve karar verme gibi faktörleri nasıl etkilediğini ortaya konmak istenmiştir. Araştırmada, ayrıca eğitimcilerin TKY' nin faydaları ve daha az başarılı yönleri hakkında ne düşündükleri de tartışılmıştır. Farklı görüşlere ulaşmak için araştırma yerel öğretmenler birliğinin kurucu temsilcilerine ve yöneticiler grubuna da verilmiştir. Araştırmanın sonunda aşağıdan yukarıya doğru karar verme, ve “kalite” terimini hiç kullanmama ve teoriyi bir süre uygulama tavsiye edilmiştir. Araştırma TKY ortamının birçok olumlu yönünü ortaya çıkarmıştır. Araştırma verilerine göre TKY'nin okul iklimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi etkilediği, karar vermede etkisinin olduğu, yönetimin işlevleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Dillon (1999) “**İşbirliği Süreçleri ve (İşbirliğini) Algılama: Uluslararası Lise’de Yer Alan İki Takım**” adlı çalışmada çeşitli takımlarda resmi ve gayri resmi bir şekilde işbirliği içinde çalışan küçük öğretmen gruplarını belgelemiştir. Bu çalışma 1997-1998 eğitim-öğretim yılında New York’taki Uluslararası Lise’de gerçekleşmiştir. Okul, 60 ülkeden gelen 450 göçmene ev sahipliği yapmaktadır. Öğretmenler, disiplinler arası takımlarda bölümlerle birlikte çalışmaktadırlar. Her takım sınırlı sayıda öğrenciyle çalışmaktadır. Okulun işbirliğine karşı ideolojik ve yapısal bir bağlılığı vardır. Plan ve müfredatın işbirliğini güçlendirdiğine inanılmaktadır. Öğretmenler, resmi ve gayri resmi bir şekilde toplanarak işbirliği yapmaktadırlar. Tüm okulun planlama zamanı aylık olarak planlanmaktadır. Araştırmada farklı kariyer basamaklarındaki öğretmenler işbirliğine farklı seviyelerde katkıda bulunmuştur. Öğretmenler, okulda işbirliği kültürüne karşı güçlü bağlılık göstermektedir. Daha deneyimli öğretmenlerden destek sağlandığı ve fikir edinildiği görülmüştür. İşbirliği deneyimli öğretmenlere çekici gelmektedir; çünkü işbirliğinin potansiyel monotonluğu yıktığı ortaya çıkmıştır. İşbirliği aracılığıyla öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda yüksek beklentiler içerisinde oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler başarılı olduğunda, öğretmenlerin gururlandıkları görülmüştür.

Ferguson (1999) “**Birlikte Çalışmak Üzerine: Grup çalışması, Takım Çalışması ve Eğitimciler Arasında İşbirlikçi Çalışma. Eğitimde Önemli Konuların Kısaca Tartışılması**” adlı çalışmasında, eğitimcilerin birlikte çalışmalarını gerektiğini belirtmektedir. Ancak çoğu eğitimcinin, böyle bir çalışma stiline alışkın olmadıkları için ve gerekenden biraz daha fazla zaman aldığı için kendilerini takım çalışmasına hazır hissetmediklerini belirtmektedir. Ancak bunun için iki çözüm yolu önermektedir. Birincisi, daha çok zaman ayırmak; ikincisi ise zamanı daha etkili kullanmaktır. Ferguson’a göre öğretmenler birlikte grup veya takım olarak çalışmayı öğrendiklerinde, birbirleri hakkında daha fazla bilgi edineceklerdir.

Rees (1999) “**Takım Çalışması ve Hizmet Kalitesi: İşgören Katılımının Sınırları**” adlı çalışmasında, örgüt işgörenlerinin takım çalışmasına ve bireysel çalışmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Ayrıca, kalite yönetiminde, işgörenlerin katılımının artırılması ve yöneticilerin takım çalışmasına özendirilmesi metotları üzerinde durmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda örgüt çalışanlarının, takım çalışmasına olan inançları yeterli bulunmamıştır (Gökbaş, 2001, s. 64).

Riley (1999) “**İşbirliği Yaparak Plan Yapma ve Karar Verme: Bir İlköğretim Okulundaki Takım Öğretiminden İlk Sonuçlar**” adlı çalışmasında işbirliği içinde plan yapma ve karar verme süreçlerinde Fountain Valley İlköğretim Okulu’nda çalışan 8 öğretmenin algılarını incelemiştir.

Araştırmanın amacı eğitim-öğretim yılı boyunca takım planlama toplantısına katılan öğretmenler arasındaki etkileşimin düzeyini ve doğasını belirlemektir. Araştırmacı takım planlama toplantılarında öğretmenleri incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilecek bilgilerin, takım üyelerinin takımları hakkındaki algıları, takımdaki rolleri, böyle bir işbirliğinin öğretimdeki etkileri ile ilgili rehberlik sağlaması beklenmektedir. Toplantılara katılan öğretmenlerin %40’ı bu işbirliğinin, öğretimlerine yardım ettiğine inanmışlardır.

Riley (2000) “**İlköğretim Okulunda İşbirliği İçinde Plan Yapma ve Karar Verme: Çağdaş Takım Öğretimi Üzerine Niteliksel Bir Çalışma**” adlı

çalışmasında işbirliği içinde plan yapma ve karar verme süreçlerinde Fountain Valley İlköğretim Okulu'nda çalışan 9 kadın öğretmenin algılarını incelemiştir. Araştırmacı, takım üyeleriyle takımın işleyişi, ortak karar vermedeki rolleri, kadrodaki değişikliklere bağlı olarak takım üyelerinin gelişimi ile ilgili algıları konusunda görüşmüştür. Araştırmada, takım üyelerinin takıma yönelik algıları konusunda değişken oldukları ortaya çıkmıştır. Takım konusunda ortak bir anlayışa sahip olup olmadıkları konusuna açıklık getirmek için takımı tanımlamaları istenmiştir. 9 üyeden 7'si takımı fikirleri ve planları paylaşmak olarak tanımlamıştır. Sadece iki üye, takımı iki ya da daha fazla öğretmenin, bir grup öğrencinin sorumluluğunu paylaşması olarak tanımlamışlardır. Bu takımdaki öğretmenler, birlikte çalışma konusundaki algıları ve tepkileri konusunda da değişiklik göstermektedir. Anlaşmazlıklar ve farklılıklar konusunda, takım üyeleri anlaşmazlıkların var olduğunu; ama açıkça tartışılmadığını belirtmişlerdir. Takımda değişiklikler konusunda ise, 9 öğretmenden 6'sı değişimin personel değişiminden kaynaklandığını ve farklılıkların daha açık bir şekilde tartışılmaya başladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda, 3 öğretmen takım planlama toplantılarının daha fazla etkili ve üretici olmasını istediklerini belirtmişlerdir. 2 öğretmen takım dinamiklerini ve kişilerarası ilişkileri, ihtiyaçları karşılamada “anahtar” olarak görmektedir. 2 öğretmen de planlamayı kolaylaştırmak için takımın sadece bir arada olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Golden (2000) “**Yüksek Performanslı Çalışma Takımları Kurmak İçin Tam Rehber**” adlı çalışmasında, eğitim ve sosyal hizmet sistemlerindeki takımların liderleri ve üyeleri için tasarlanmış bir araçlar bütününden bahsetmektedir. Çalışmada, takımların daha etkili ve uyumlu çalışmasını sağlayarak, test edilmiş bazı araçlar sistemli bir şekilde verilmiştir. Bu araçların, hedefleri başarmada yardımcı olacağına inanılmaktadır. Çalışmada 3 evre altında 17 maddeye yer verilmiştir. 1. evrede, karar verme süreci ve amaç belirleme, grup ittifakı oluşturma, ortak bilgi tabanı oluşturma, fikir birliğini açıklığa kavuşturma yolları açıklanmaktadır. 2. evrede, takımların büyük fikirlere nasıl odaklanacaklarından, nasıl ricada bulunacaklarından ve nasıl derin düşüncelerin farkına varacaklarından bahsedilmektedir. 3. evre, fikirlere ve hareket zamanının nasıl belirleneceğine

odaklanmaktadır. Çalışmada, başka takım liderleri yaratma yolları ve takım çalışmasını daha etkili ve üretici hale getirme yolları ile ilgili ipuçları da verilmektedir.

Barbour (2001) **“Toplam Kalite Yönetimi Kaynak Kılavuzunun Takım Liderlerinin ve Yöneticilerinin Anlama ve Algılanan Etkililikleri Üzerindeki Etkileri”** adlı çalışmasında Gulf Coast Medical Centre adında 165 yataklı bir tesiste, takım liderleri ve yöneticilerinin TKY süreçlerinin adımlarını anlamaları için bu basitleştirilmiş TKY kılavuzuna ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonunda hastanede meydana gelen en önemli değişiklik takım-temelli bir felsefenin gelişmesi olmuştur. Araştırmada TKY'nin, örgütte her seviyeden herkesin karara katılımını desteklediği, basitleştirilmiş bir TKY kaynak kılavuzunun takım sürecinin geliştirilmesi aktivitelerinde, takımları anlama ve takım etkililiğini geliştirmede yararlı olacağına inanılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiki çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel ve taramaya yönelik bir araştırmadır. Bu nedenle tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 2005, s. 77). Bu model, davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği, kurumların “ne” olduğunu anlamak ve betimlemek, kurumun mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan yapılabilmektedir (Kaptan, 1993, s. 60).

Evren

Araştırmanın evreni, Balıkesir ilinin Burhaniye ilçesindeki ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Balıkesir ili Burhaniye ilçesine bağlı 10 resmi ilköğretim okulundan ikisi, yalnızca I. kademe ilköğretim okulu olduğundan araştırma kapsamı dışında

tutulmuştur. Bunun dışında kalan 8 ilköğretim okulunda bulunan 182 öğretmen ve 18 yönetici araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmanın evrenini 8 ilköğretim okulunda görev yapan 200 eğitimci (yönetici ve öğretmenler) oluşturmaktadır. Bunlardan 137’si ise çalışma evreninde yer almaktadır.

Araştırmacı Burhaniye Merkez ilçedeki tüm ilköğretim okullarına ve görevli tüm personele ulaşmayı hedeflediği halde, karşılaşılan bazı sorunlar bu hedefin gerisinde kalınmasına yol açmıştır. Şöyle ki, bu araştırmadan önce Burhaniye ilçesindeki ilköğretim okullarında herhangi bir araştırma yapılmamış olması, öğretmen ve yöneticilerin anket uygulamasına alışkın olmamaları, araştırma sürecine ve sonucuna ilişkin duyumsadıkları belirsizlik, ölçme aracında yer alan soru ve görüşlere karşı olumsuz ve kaygılı bakış açıları gibi nedenler evrenin tamamına ulaşılmasını engellemiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okullardaki Toplam Personel ve Katılımcıların Dağılımı

OKUL SAYISI	PERSONEL SAYISI	%	KATILIMCI SAYISI	%
Gazi İlköğretim Okulu	22	11	19	13.9
Mustafa Keskin İ.O.	15	7.5	13	9.5
Hürriyet İ.O.	26	13	9	6.6
Faruk Kızıklı İ.O.	35	17.5	17	12.4
Nadir Tolun İ.O.	38	19	27	19.7
Cumhuriyet İ.O.	27	13.5	21	15.3
Şehit Yılmaz Kobak İ.O.	24	12	19	13.9
Hacı Mustafa Müdüroğlu İ.O.	13	6.5	12	8.8
TOPLAM	8 Okul	200	137	100.0

Örneklem

Araştırmada örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Evrenin tümü, çalışma evreni olarak araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir; araştırmacının doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evrendir (Karasar, 2005, s.110).

Evrende bulunan 182 öğretmenden 123'üne, 18 yöneticiden 14'üne ulaşılmıştır.

İzleyen paragraflarda, araştırmanın katılımcıları olan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kadın	54	39.4
Erkek	78	56.9
Kayıp Gözlem	5	3.6
TOPLAM	137	100.0

Tablo 4'den, katılımcıların %39.4'ünün (54) kadın, %56.9'unun (78) erkek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %3.6'sı (5 kişi) cinsiyetlerini belirtmemişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların Görev Ünvanlarına Göre Dağılımı

GÖREV ÜNVANI	N	%
Okul Müdürü	7	5.1
Müdür Yardımcısı	7	5.1
Öğretmen	120	87.6
Kayıp Gözlem	3	2.2
TOPLAM	137	100.0

Tablo 5'e göre, ankete katılan eğitimcilerin % 5.1'i okul müdürü, % 5.1'i müdür yardımcısı, % 87.6'sı ise öğretmen olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların % 2.2'si (3 kişi) görev ünvanını belirtmemişlerdir.

Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	%
1-5 yıl arası	11	8.0
6-10 yıl arası	24	17.5
11-15 yıl arası	15	10.9
16-20 yıl arası	34	24.8
21 yıl ve üstü	49	35.8
Kayıp Gözlem	4	2.9
TOPLAM	137	100.0

Katılımcıların % 8.0'ı 1-5 yıl arası, % 17.5'i 6-10 yıl arası, % 10.9'u 11-15 yıl arası, %24.8'i 16-20 yıl arası, % 35.8'i 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahipken, katılımcıların %2.9'u mesleki kıdemlerini belirtmemişlerdir.

Katılımcıların branşlara göre dağılımı Tablo 7'den incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %45.3 ile çoğunluğu oluşturduğu, onları % 24.7 ile sosyal bilimler öğretmenlerinin izlediği gözlenmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

BRANŞ	N	%
Sınıf öğretmeni	62	45.3
Matematik ve Fen Bilimleri	18	13.1
Sosyal Bilimler	34	24.7
Güzel Sanatlar ve Spor	23	16.9
TOPLAM	137	100.0

Tablo 8. Katılımcıların Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

GÖREV SÜRESİ	N	%
1-5 yıl arası	89	65.0
6-10 yıl arası	31	22.6
11-15 yıl arası	6	4.4
16 yıl ve üstü	10	7.3
Kayıp Gözlem	1	0.7
TOPLAM	137	100.0

Katılımcıların % 65.0'ı 1-5 yıl arası, % 22.6'sı 6-10 yıl arası, % 4.4'ü 11-15 yıl arası, % 7.3'ü 16 yıl ve daha fazla süredir buldukları okulda görev yapmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların TKY ile ilgili Hizmetiçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı

HİZMETİÇİ EĞİTİM (TKY)	N	%
Alanlar	44	32.1
Almayanlar	91	66.4
Kayıp Gözlem	2	1.5
TOPLAM	137	100.0

Araştırmaya katılan eğitimcilerin % 32.1'i TKY ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış, % 66.4'ü ise TKY ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamıştır.

Tablo 10'da görüleceği gibi araştırmaya katılan eğitimcilerin % 10.9'u takım çalışmasıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış, % 86.9'u ise takım çalışmasıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamıştır.

Tablo 10. Katılımcıların Takım Çalışması ile ilgili Hizmetiçi Eğitim Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı

HİZMETİÇİ EĞİTİM (T.Ç.)	N	%
Alanlar	15	10.9
Almayanlar	119	86.9
Kayıp Gözlem	3	2.2
TOPLAM	137	100.0

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Mualla Bilgin AKSU, Demirtaş ve Atılgan (2005) tarafından geliştirilen Likert tipi ve beşli olarak derecelendirilen “Takım Algısı Ölçeği TAÖ” kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme aşamalarında şu yol izlenmiştir: İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün istemi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile 3-4 ve 17-18 Şubat 2005 tarihlerinde “Yönetici Eğitimi Semineri” düzenlenmiştir. Düzenlenen bu seminere katılan ilk grupta Malatya il merkezinde görev yapan her dereceli okulun müdürleri çağrılmış, ancak katılım oranı düşük olmuştur. Katılımcıları ilk grubunda yer alan 60 okul müdürüne, yukarıda belirtilen YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi çerçevesinde takım çalışması düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan 50 maddelik ölçek beşli Likert tipi bir denemelik ölçme aracı olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler incelenmiş ve dönütler ışığında maddeler yeniden düzenlenerek, katılımcıların ikinci grubu olan 130 ilçe-köy okulları müdürlerine uygulanmıştır.

Denemelik ölçek maddelerine dayalı olarak olası boyut sayısının belirlenmesi ve madde seçimi için, madde faktör yük değerleri incelenmiştir. Çalışmanın bu

bölümünde temel bileşenlerle açıklayıcı faktör çözümü kullanılmıştır. Seçilen maddelerden oluşturulan nihai ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenlerle doğrulayıcı faktör çözümü yapılmıştır. Ayırt edici geçerlik çalışması için ise %27'lik alt-üst gruplar için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. Çözümlenelerde Statistica 6.0 paket programı kullanılmıştır.

Denemelik 50 maddeden oluşan ölçeğin 130 okul müdürüne uygulanmasından elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk değerinin (.818) Pallant (2001) tarafından önerilen en düşük .60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi (χ^2 : 3095.60; sd: 1225; $p < .00$) sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin olası boyut sayısını belirleyebilmek ve madde seçmek amacıyla temel bileşenlerle faktör çözümü yapılmıştır. Tek boyutlu olması beklenen TAÖ için madde seçmek amacı ile denemelik ölçek maddelerinin ölçek maddelerinin birinci faktör yük değerleri incelenmiştir.

Denemelik ölçekteki 20 maddenin birinci faktör yük değerleri .45'den küçük bulunmuştur. Bu 20 madde dışında kalan 30 maddenin birinci faktör yük değerleri ise .449 ile .708 arasında bulunmuştur. Bu nedenle ilk etapta faktör yük değerleri yeterli bulunmayan dokuz madde dışında kalan 41 madde seçilmiştir. Denemelik maddelerden seçilen 41 maddelik TAÖ'nün yapı geçerliği çalışması için faktör çözümü yapılmıştır. Seçilen maddelerden oluşan TAÖ'nün tek boyutlu olması ve maddelerinin bir boyutta yer aldığı yönündeki hipotezin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Seçilen 41 maddeden oluşan denemelik ölçeğin yukarıda belirtilen çalışma grubuna uygulanması ile elde edilmiş verilerinin faktör çözümlemesine uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen KMO değerinin (.909) yukarıda belirtilen .60 ölçütünden büyük olması ve Bartlett testi (χ^2 : 1945.97; sd: 465; $p < .00$) sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun

olduğunu göstermektedir. Bu etapta yapılan faktör analizi sonunda TAÖ'nün seçilen 30 maddesi ile birlikte tek faktörlü ortak bir yapıyı (takım algısı) ölçtüğü ve yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

TAÖ'nün iç ölçüte dayalı ayırt edici geçerliği için, % 27'lik alt-üst gruplar arasında ölçek toplam puanları bakımından yüksek puana (üst %27) ve düşük puana sahip (alt %27) gruplar arasında, bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Üst grup toplam ölçek puanları ortalaması 136.51, standart sapması 5.33 ve alt grup toplam ölçek puanları ortalaması 101.49, standart sapması 9.98'dir. Alt ve üst grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($t=18.32$; $sd=68$; $p<.00$) bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, TAÖ'nün takım algısı yüksek olan ve takım algısı düşük olan okul çalışanlarını ayırt edebildiği, yani ayırt edici geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

TAÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği .94 bulunmuştur. Ölçek puanlarının birinci yarısı ile ikinci yarısı arasındaki korelasyon .76 olarak hesaplanmıştır. Bu korelasyon katsayısına dayalı olarak ölçeğin bütününe güvenilirliği Spearman-Brown eşitliği olarak bulunmuştur. Bulunan her iki güvenilirlik katsayı da ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmada, başlangıçta 50 denemelik maddeden oluşan ve faktör analizi sonucu seçilerek oluşturulan 30 maddelik Takım Algısı Ölçeğinin (TAÖ); (a) tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu, (b) takım algısı yüksek ve düşük olan okul çalışanlarını ayırt edebildiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar TAÖ'nün yapı ve ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, güvenilirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha (.94) ve iki yarı güvenilirlik (.86) katsayıları ile ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Takım Algısı Ölçeğinin bu çalışma için yapılan uygulamasında Cronbach Alpha güvenilirliği yine .94 bulunmuştur.

Tüm bu analizler sonucunda en uygun olduğu görüşüne varılan ölçeğin gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmasına karar verilmiştir (Ek 1). Kullanılan ölçme aracının, bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik düzeyi Ek 2’de gösterilmiştir.

İki bölümden oluşan ölçme aracının ilk bölümünde cinsiyet, görev ünvanı, meslekteki kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, branş, TKY ve takım çalışmasına ilişkin bir hizmetiçi eğitime katılıp katılmama durumuna göre yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin 7 soru, ikinci bölümde ise yöneticilerin ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik 30 soru maddesi yer almaktadır.

Değerlendirmeler için, her sorunun karşısında takım çalışmasına ilişkin algıları belirlemek amacıyla Likert tipi 5’li derecelendirme seçeneği verilmiştir. Katılımcıların takım çalışmasına ilişkin algıları her zaman (5), çoğu zaman (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) seçenekleri kullanılarak belirlenmiştir.

Analizlerde esas alınan ve ilköğretim okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algıları gösteren puan aralıkları ise şöyledir:

1-1.80	Hiçbir zaman
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Bazen
3.41-4.20	Çoğu zaman
4.21-5.00	Her zaman

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma için gerekli verileri toplama izni, Burhaniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün oluru ile alınmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır (Ek 3).

Verilerin Cözümlemesi

Ölçeklerden sağlanan veriler öncelikle, her bir soruya verilen yanıtların seçeneklere dağılımına göre analiz edilmiştir (Ek 4).

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algılarını saptamak için, deneklerin 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların, frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması esas alınmıştır. Sorulara verilen yanıtların, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, görev ünvanı, meslekteki kıdemin, bulunulan okuldaki görev süresi, branş, TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmama, takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmama) ve bunların alt gruplarına göre analizinde, 5’li derecelendirmeye dayalı olarak, soruların tümünden alınan toplam puanlar hesaplanmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algıları ile bağımsız değişkenleri oluşturan kişisel özellikleri arasında fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analiziyle saptanmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2002, s. 44). Bu analiz sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı olması durumunda, t dağılımından yararlanarak anlamlı fark gösteren ortalamaları belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılması uygun görülmüştür; ancak anlamlı bir farklılık olmadığı için bu teste ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmada bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için “Independent-Samples T Test” kullanılmıştır.

Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 12.0 paket programından yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmakla birlikte, 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptandığında, bu durum ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi yanıtlarken, öğretmen ve yönetici algıları birlikte değerlendirilerek, bulunulan okulda ortaya çıkan takım çalışması durumu saptanmaya çalışılmıştır. Bu yolla, okul yöneticisi ve öğretmen aynı amaca yönelik bir takımın üyeleri olarak birlikte ele alınmış; okulda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesinde her iki grup katılımcının katkıları ortak olarak değerlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçme aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) hesaplarıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11’de, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algılarına yönelik veriler görülmektedir. Buna göre, yöneticiler ve öğretmenler okullarında “çoğu zaman” takım çalışmasının benimsendiğini, bir başka ifadeyle okullarında bir takım ruhuyla hareket ettiklerini

göstermektedir. Benzer sonuçlar Kaldırım'ın (2003) ve Tuna'nın (2003) çalışmalarında da elde edilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

SORULAR	X	Ss
Madde 1. Öğretmenlerimiz, ulaşılmaya çalışılan amaçlardan haberdardır.	4.22	.6966
Madde 2. Öğretmenlerimiz, daha iyi performans göstermeye karardır.	4.40	.6249
Madde 3. Öğretmenlerimiz, öncelik verilen konuları bilir.	4.29	.7392
Madde 4. Öğretmenlerimiz, görevlerini olabildiğince yüksek bir standartta yapmaya çalışır.	4.30	.6853
Madde 5. Her iş için, gerektiği kadar zaman ayrılır.	3.99	.7453
Madde 6. Bir sorunla karşılaşıldığında, öğretmenlerimiz sorun çözümlüncye kadar çaba gösterir.	4.28	.7446
Madde 7. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin önemine inanır.	4.60	.5871
Madde 8. Öğretmenlerimiz okulumuzun başarısı için kişisel özveride bulunur.	4.34	.7341
Madde 9. Öğretmenlerimiz, engellere rağmen iş başarma yeteneğine sahip olduklarına inanır.	4.32	.7269
Madde 10. Gereksinim duyulduğunda, okulumuzdaki arkadaşlardan kolayca yardım sağlanır.	4.48	.7286
Madde 11. Başarılı olmamız için herkes elinden geleni yapar.	4.43	.7255
Madde 12. Birinin kişisel bir problemi olduğunda, diğerleri çözüm için yardımcı olur.	4.22	.8973
Madde 13. Birisi işini tamamlayamamışsa, diğer arkadaşları işin bitirilmesine yardımcı olur.	4.08	.8700
Madde 14. Yeni bilgi ve beceriler edinilirken öğretmenlerimiz birbirlerini destekler.	4.18	.8272
Madde 15. Anlaşmazlıklar büyümeden çözümlü.	4.24	.7649
Madde 16. Öğretmenlerimiz yanlış bir iş için mazeretler bulmaya çalışır.	2.58	1.2438
Madde 17. Çalışmalar ortak sorumluluk bilinciyle yapılır.	4.13	.7997
Madde 18. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin okulumuz ve toplumun yararına olduğuna inanır.	4.60	.5754
Madde 19. Öğretmenlerimiz, görevlerini yapmaktan mutluluk duyar.	4.47	.7210
Madde 20. İşin daha iyi yapılabilmesi amacıyla eleştiriler olumlu karşılanır.	3.94	.7889
Madde 21. Kaliteyi artırmak için iş çözümlenmeleri yapılır.	3.97	.8900
Madde 22. Her birimizin performans düzeyi bilinir.	3.99	.8681
Madde 23. Eğitim sisteminin genel başarısına okulumuzun katkıda bulunduğuna inanılır.	4.18	.9591
Madde 24. Her öğretmenimizin performansı takdir edilir.	3.77	.9404
Madde 25. Öğretmenlerimizden gelen her türlü öneri değerlendirilir.	3.92	.8964
Madde 26. Öğretmenlerimiz, birbirlerine karşı dürüst davranır.	4.19	.7260
Madde 27. Öğretmenlerimiz, statü ve unvana bakmaksızın bir kimseye görüşünü söyleyebilir.	3.88	1.0436
Madde 28. Öğretmenlerimiz, ortak problemleri okul içinde tutmaya özen gösterir.	4.21	.7218
Madde 29. Öğretmenlerimiz onurlu ve dürüsttür.	4.70	.5168
Madde 30. Herhangi bir sorunuza doğru yanıt verilir.	4.41	.7042
Toplam	4.16	0.78

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmada yer alan sorular içerisinde en yüksek aritmetik ortalama ($X= 4.70$) 29. soruda gözlenmektedir. Bu soru yönetici ve öğretmenlerin kişilik özelliklerine yöneliktir. Benzer şekilde, öğretmenlerin yaptıkları işin önemine ne derece inandıkları sorusuna da (7.soru) verilen yanıtların aritmetik ortalaması oldukça yüksektir ($X= 4.60$). Bu durum, yönetici ve öğretmenlerin kişilik özellikleri bakımından birbirlerini yeterli gördükleri, böylece alınacak kararlarda ortak hareket etmek için gerekli olan vasıfları taşıdıkları yönünde yorumlanabilir. Yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları işin, toplum yararı açısından büyük önem taşıdığına farkında oldukları ise 7. soruya verilen yanıtlarda açıkça görülmektedir. Böylece, toplumun temel yapı taşlarından biri olan okul örgütlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, kendilerini toplumun yararına adanmış ideal yönetici ve öğretmen vasıflarına sahip oldukları söylenebilir.

Elde edilen sonuçlarda en düşük aritmetik ortalama ise ($X= 2.58$) öğretmenlerin yanlış bir iş için daima mazeretler bulduklarına yönelik olan 16. soruda görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yanlış gördükleri işleri yapmaktan kaçındıkları ve kendi doğrularına sahip oldukları; katılımcıların yanlış iş için mazeret bulmaya değil, yanlış yapmamaya çalıştıkları anlamına gelebilir. Katılımcıların yanlış bir iş yaptıklarında mazeret uydurmadıkları, yanlışlarını kabul ettikleri yönünde de yorumlanabilir.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular, ölçekte yer alan tüm sorulara verilen yanıtlar ışığında, yönetici ve öğretmenlerin algılarının karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasındaki farka bakmak için yapılan Levene (varyans homojenliği) testine göre öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçek puanlarının varyansları farklılık göstermemektedir ($p= 0.54>0.05$). Bu doğrultuda yapılan eşit varyans varsayımı altında yapılan t testine ait bulgular ise Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarına Yönelik “t-testi” Sonuçları

KONUM	n	X	Ss	t	p
YÖNETİCİ	14	4.11	0.70	0.75	0.51
ÖĞRETMEN	123	4.19	0.79		

$p> .05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi ölçek puanı bakımından, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.51>0.05$). Yöneticiler için $X= 4.11$ ve öğretmenler için $X= 4.19$ olarak bulunmuştur. Bu veriler, takım çalışmasına ilişkin olarak yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Bu durum, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının “çoğu zaman” benzer olduğunu göstermektedir. Aynı takımın üyeleri olarak, takım çalışmasına yönelik algılarının ortak olması, yönetici ve öğretmenlerin aynı takım içinde rahatlıkla çalışabilecekleri anlamına gelebilir. Sağlıklı bir takım çalışması için yönetici ve öğretmenlerin en azından zihinsel olarak hazır oldukları söylenebilir. Bu durumda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, statü farkı gözetmeksizin, gerçek bir takım ruhuna sahip olabilmek için ortak hareket edebilirler. Böylece takım çalışmasının görev yapılan okuldaki statüyle ilişkili olmadığı ortaya çıkmaktadır. Asıl önemli olan, işi doğru yapmaktır. Benzer sonuçlar, Kaldırım’ın (2003) ve Tuna’nın (2003) çalışmalarında da elde edilmiştir.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular, ölçekte yer alan tüm sorulara verilen yanıtlar ışığında, yönetici ve öğretmenlerin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir. Buna göre yapılan Levene (varyansların homojenliği) testine göre kadın ile erkek eğitimcilerin varyanslarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0.029<0.05$). Bu doğrultuda yapılan eşit olmayan varyans varsayımı altında yapılan t testine ait bulgular ise Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları

CİNSİYET	n	X	Ss	t	p
KADIN	54	4.25	0.37	1.42	0.15
ERKEK	78	4.13	0.53		

$p>.05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.15>0.05$). Kadın eğitimciler için $X= 4.25$ ve erkek eğitimciler için $X= 4.13$ olarak bulunmuştur. Bu durum, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, yönetici ve öğretmenlerin “çoğu zaman” takım çalışmasıyla

ilgili ortak görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkmıştır. Buna göre, cinsiyetin takım algısında etkisiz bir değişken olduğu görülmektedir.

Bu durum, takım çalışmasına her iki cinsin de önem verdiğini ve takım çalışmasının okulun verimliliğini yükselteceğine inandıklarını göstermektedir. Benzer bir bulgu Çetin'in (1998), Kaldırım'ın (2003), Tuna'nın (2003) çalışmalarında da yer almaktadır. Ancak Yiğit ve Bayraktar'ın (2001) birlikte yürüttüğü araştırmada öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular, ölçekte yer alan tüm sorulara verilen yanıtlar ışığında, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir. Bu bulgular, Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

MESLEKİ KIDEM	n	X	Ss
1-5 yıl arası	11	4.08	0.49
6-10 yıl arası	24	4.04	0.58
11-15 yıl arası	15	4.30	0.33
16-20 yıl arası	34	4.24	0.37
21 yıl ve üstü	49	4.18	0.49

Tablo 14’te görüldüğü gibi, 1-5 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama $X= 4.08$; 6-10 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama $X= 4.04$; 11-15 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama $X= 4.30$; 16-20 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama $X= 4.24$; 21 yıl ve üstü hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama ise $X= 4.18$ olarak bulunmuştur.

Tablo 14’ten, hizmet süresi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan katılımcıların takım çalışmasında “her zaman”; hizmet süresi 1-5, 6-10 ile 21 yıl ve daha üstü olanların ise kendilerini “çoğu zaman” başarılı buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, 21 yıl ve daha üstü katılımcıların tükenmişlik düzeyine ulaşmaları ve örgütsel beklentilerinin azalması yüzünden daha bireysel hale geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Hizmet süresi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan katılımcıların ise deneyimleri arttığı için ve takım çalışmasının yararlarını gördükleri için takım çalışmasına daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu grupta yer alan katılımcıların diğer gruplara oranla takım çalışmasına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olması, çağın yenilikleri karşısında, görevlerini tam anlamıyla yerine getirmek adına kendilerini takım çalışmasına daha hazır hissettikleri anlamına gelebilir. Meslekte deneyimli olan öğretmenler takım çalışmasının gerekliliğine daha az inanmakta iken, kıdemi daha az olan öğretmenler takım çalışması ile kendilerini geliştirebilecekleri inancına daha fazla sahiptirler.

Araştırmada, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir, dolayısıyla katılımcıların kıdemlerine göre okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi

KAYNAK	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	0.871	4	0.218	0.992	0.41
Gruplar İçi	28.074	128	0.219		
TOPLAM	28.945	132			

$p > .05$

Tablo 15'teki varyans analizi sonuçları, takım çalışmasına ilişkin algıları bakımından, araştırma kapsamındaki katılımcıların mesleki kıdemlerine göre algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p = 0.41 > 0.05$).

Bu sonuçlar, ilköğretim okullarındaki takım çalışması uygulamasını algılama biçimlerine mesleki kıdemlerinin etki etmediği, dolayısıyla araştırma kapsamındaki okullarda takım çalışmasının deneyimli ya da deneyimsiz tüm eğitimciler tarafından benimsendiği biçiminde değerlendirilebilir. Takım çalışmasının uygulandığına, kıdeme göre yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde inanmaları, okullarımızın takım çalışmasına açık olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar Tuna'nın (2003) çalışmasında da görülmüştür. Gökbaş'ın (2001) çalışmasında ise mesleki kıdem açısından genç öğretmenler, karara katılmanın önemine daha fazla inanırken, daha ileri kıdemdeki öğretmenler bu konuya inanmadıklarını belirtmişlerdir. Takım olarak yıkıcı çatışmaları birlikte çözme görüşüne, öğretmenler ve yöneticilerden mesleki kıdemi az olanlar olumlu yönde katılırken, daha kıdemli olanlar kararsız kalmışlardır. Ancak gerek yöneticiler gerekse öğretmenler mesleki kıdem açısından takım çalışmasına istekli olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Kaldırım'ın (2003) çalışmasında 20-24 yıl kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlere oranla takım ilişkilerinde daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Benzer sonuçlar Çetin'in (1998) çalışmasında da görülmüştür.

**İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin
Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasına
Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın beşinci alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları buldukları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

GÖREV SÜRESİ	n	X	Ss
1-5 yıl arası	89	4.16	0.48
6-10 yıl arası	31	4.20	0.53
11-15 yıl arası	6	4.48	0.13
16 yıl ve üstü	10	4.14	0.25

Tablo 16’da görüldüğü gibi, okuldaki görev süresi; 1-5 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X=4.16$; 6-10 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X= 4.20$; 11-15 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X=4.48$, 16 yıl ve üstü olanların aritmetik ortalaması ise $X=4.14$ ’tür.

Tablo 16’da, buldukları okuldaki görev süresi 11-15 yıl arasında olan katılımcıların, kendilerini takım çalışmasında “her zaman” , görev süresi 1-5, 6-10 ve 16 yıl ve üstü olanların “çoğu zaman” başarılı buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, buldukları okulda 11-15 yıldır görev yapan katılımcıların okul ortamına adapte oldukları, takım çalışmasına yönelik algılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. 16 yıl ve daha üstü görev süresi olanların “her zaman” dememeleri, örgütsel beklentilerinin giderek zayıfladığı anlamına gelebilir. Bu durumda, bu

beklentilerin yüksek tutulması, takım çalışmasındaki başarıyı ve örgütsel başarıyı arttıracaktır. Benzer bulgulara Kaldırım'ın (2003) çalışmasında da rastlanmıştır.

Araştırmada, katılımcıların buldukları okuldaki görev sürelerine göre okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algılarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ve katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi

KAYNAK	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	0.61	3	0.20	0.91	0.43
Gruplar İçi	29.82	132	0.22		
TOPLAM	30.44	135			

$p > .05$

Tablo 17'deki varyans analizi sonuçları, takım çalışmasına ilişkin algıları bakımından, araştırma kapsamındaki katılımcıların buldukları okuldaki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p = 0.43 > 0.05$).

Bu sonuçlar, ilköğretim okullarındaki takım çalışması uygulamasını algılama biçimlerine, buldukları okuldaki görev süresinin etki etmediği, dolayısıyla araştırma kapsamındaki okullarda takım çalışmasının, o okuldaki deneyimli ve deneyimsiz tüm eğitimciler tarafından benimsendiği biçiminde değerlendirilebilir. Okul örgütleri, yakın ilişkilerin gerçekleştiği açık ortamlar oldukları için, okul ortamına yeni katılan öğretmenler rahatlıkla okul ortamına uyum sağlarlar. Böylece ortak hareket edilmesi gereken durumlarda sıkıntı yaşamazlar. Bundan hareketle, okul örgütlerinde görev süresinin takım çalışması üzerinde herhangi bir etkisinin

olmadığı, eski ve yeni öğretmenler arasında iletişimin rahatlıkla sağlandığı söylenebilir.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular, ankette yer alan tüm sorulara verilen yanıtlar ışığında, eğitimcilerin görüşlerinin sınıf öğretmeni, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşları gruplarına ayrılarak karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

BRANŞ	n	X	Ss
Sınıf Öğretmenliği	62	4.22	0.50
Matematik ve Fen Bilimleri	18	4.17	0.35
Sosyal Bilimler	34	4.08	0.53
Güzel Sanatlar ve Spor	23	4.21	0.36

Tablo 18’de görüldüğü gibi branşı sınıf öğretmenliği olan eğitimciler için aritmetik ortalama $X= 4.22$, branşı matematik ve fen bilimleri olan eğitimciler için aritmetik ortalama $X= 4.17$, branşı sosyal bilimler olan eğitimciler için aritmetik ortalama $X= 4.08$ ve branşı güzel sanatlar ve spor olan eğitimciler için aritmetik ortalama $X= 4.21$ ’dir. Bu sonuçlara göre, branşı matematik ve fen bilimleri olan

katılımcılarla, branşı sınıf öğretmenliği olan katılımcılar, takım çalışmasının okullarında “çoğu zaman” düzeyinde; branşı sosyal bilimler ve güzel sanatlar ve spor olan katılımcılar ise takım çalışmasının “her zaman” düzeyinde uygulandığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, branşı sınıf öğretmenliği olan eğitimcilerin takım çalışmasına daha yatkın oldukları yönünde yorumlanabilir.

Araştırmada, varyans homojenliği testine göre katılımcıların branşlarına göre okullarındaki takım çalışmasına ilişkin algıları arasında ölçek puanlarının varyanslarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun sonucunda katılımcıların algıları arasında branşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 19’de görülmektedir.

Tablo 19. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi

KAYNAK	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	0.49	3	0.16	0.73	0.53
Grup İçi	29.97	133	0.22		
TOPLAM	30.47	136			

$p > .05$

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) göre; takım çalışmasına ilişkin algıları bakımından eğitimcilerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.53 > 0.05$). Bu bulgular, katılımcılar hangi branşta olursa olsun takım çalışmasının benimsendiğini göstermektedir. Benzer bulgular, Kaldırım’ın (2003) çalışmasında da ortaya çıkmıştır.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının TKY ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre karşılaştırılması için yapılan Levene (varyansların homojenliği) testi sonucunda, TKY ile ilgili hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan eğitimcilerin ölçek puanlarının varyansları farklılık göstermemektedir ($p=0.12>0.05$). Eşit varyans varsayımı altında yapılan t- testine göre bulunan sonuçlar Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarının TKY ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmamaları Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları

HİZMET İÇİ EĞİTİM(TKY)	n	X	Ss	t	p
Evet	44	4.13	0.56	-0.94	0.34
Hayır	91	4.21	0.42		

$p>.05$

Tablo 20’ye göre ölçek puanı bakımından, TKY ile ilgili hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan eğitimciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.34>0.05$). TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların aritmetik ortalaması $X= 4.13$, katılmayanların aritmetik ortalaması ise $X= 4.21$ ’dir. Ancak hizmet içi eğitime katılanlar, takım çalışmasının “çoğu zaman”

gerçekleştiğine inanırken, hizmet içi eğitime katılmayanlar “her zaman” takım çalışmasının gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Bu durum, hizmetiçi eğitim alanların bu eğitimden yeterince yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu katılımcılar, TKY’nin gereklerini bildikleri için eksiklikleri de rahatlıkla görebilmektedirler. Ancak, hizmet içi eğitim almayanlar gerekli teorik bilgiye sahip olmadıkları için, bazı eksikliklerin farkına varamayabilirler. TKY ile ilgili hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaç Yiğit ve Bayraktar’ın (2001) çalışmasında da ortaya çıkmıştır.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algularının Takım Çalışması ile İlgili Hizmet içi Eğitime Katılıp Katılmamalarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin alguları, takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Yapılan Levene (varyans homojenliği) testine göre takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan eğitimcilerin ölçek puanlarının varyansları farklılık göstermemektedir ($p=0.39>0.05$). Bu doğrultuda eşit varyans varsayımı altında yapılan t-testine göre elde edilen bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algularının Takım Çalışmasıyla İlgili Hizmet içi Eğitime Katılıp Katılmamaları Değişkenine Göre “t-testi” Sonuçları

HİZMETİÇİ EĞİTİM (T.Ç.)	n	X	Ss	t	p
Evet	15	4.21	0.37	0.22	0.82
Hayır	119	4.18	0.48		

$p>.05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi takım çalışmasıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısı (n= 15), almayanlara (n= 119) göre oldukça düşüktür. Eşit varyans varsayımı altında yapılan t-testine göre, ölçek puanı bakımından, takım çalışması ile ilgili hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan eğitimciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.82>0.05$). Her iki grup da takım çalışmasına ilişkin algılarında birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahiptir. Buna göre takım çalışmasıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların aritmetik ortalaması $X= 4.21$ iken, bu yönde bir hizmet içi eğitim almayanların aritmetik ortalaması $X= 4.18$ ’dir. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitimin geçerliliğini gözler önüne sermektedir; çünkü hizmet içi eğitim alanlar takım çalışmasının “her zaman” gerçekleştiğine inanıp bunun için çaba gösterirken, hizmet içi eğitim almayanlar “çoğu zaman” gerçekleştiğine inanmaktadır.

Bu bulgular, takım çalışmasıyla ilgili hizmet içi eğitimin yaygınlaştırılması halinde “çoğu zaman” düzeyinin “her zaman” düzeyine ulaşabileceği biçiminde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmekte ve bunlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Araştırmadaki alt problemlerin sırasına göre şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmen ve yönetici algıları birlikte değerlendirilerek, bulunulan okulda ortaya çıkan takım çalışması durumu saptanmaya çalışılmıştır. Bu yolla, okul yöneticisi ve öğretmen aynı amaca yönelik bir takımın üyeleri olarak birlikte ele alınmış; okulda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesinde her iki grup katılımcının katkıları ortak olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, yöneticiler ve öğretmenler okullarında “çoğu zaman” takım çalışmasının gerçekleştiğini, bir başka ifadeyle okullarında bir takım ruhuyla hareket ettiklerini ortaya koymuşlardır.

2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasındaki farka bakmak için t-testi uygulanmıştır. Yöneticiler için $X= 4.11$ ve öğretmenler için $X= 4.19$ olarak bulunmuştur. Bu veriler, takım çalışmasına ilişkin olarak yönetici ve öğretmen algıları arasında bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p= 0.45>0.05$).

3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Kadınlar için $X= 4.25$ ve erkekler için $X= 4.13$ olarak bulunmuştur. Bu durum, ilköğretim okulu

yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasıyla ilgili “çoğu zaman” düzeyinde ortak görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur ($p= 0.15>0.05$). Buna göre, cinsiyetin takım ruhunda etkisiz bir değişken olduğu görülmektedir.

4. Mesleki kıdeme göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştırılması sonucunda, 1-5 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenlerin için aritmetik ortalaması $X= 4.08$; 6-10 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alanların aritmetik ortalaması $X= 4.04$; 11-15 yıl hizmet dilimi içerisinde bulunanların aritmetik ortalaması $X= 4.30$; 16-20 yıl hizmet dilimi içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenler için aritmetik ortalama $X= 4.24$; 21 yıl ve üstü hizmet dilimi içerisinde yer alanların aritmetik ortalaması ise $X= 4.18$ olarak belirlenmiştir. Hizmet süresi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan katılımcıların kendilerini takım çalışmasında “her zaman”; hizmet süresi 1-5, 6-10 ile 21 yıl ve daha üstü olanların ise kendilerini “çoğu zaman” başarılı buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmada, katılımcıların mesleki kıdemleri ile takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.41>0.05$).

5. Katılımcıların halen görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerinin aritmetik ortalamalar bakımından dağılımı şöyledir: Bulunduğu okuldaki görev süresi; 1-5 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X=4.16$; 6-10 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X= 4.20$; 11-15 yıl arası olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X=4.48$, 16 yıl ve üstü olanların aritmetik ortalaması $X=4.14$ 'tür. Bu sonuçlar, katılımcıların, ilköğretim okullarındaki takım çalışması uygulamasını algılama biçimlerine, buldukları okuldaki görev süresinin etki etmediğini ortaya koymuştur. Yapılan varyans analizi sonucu da, gruplar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p=0.43>0.05$).

6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının branşlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p=0.53>0.05$). Branşı sınıf öğretmenliği olan katılımcı görüşlerinin aritmetik

ortalaması $X= 4.22$, branşı matematik ve fen bilimleri olanların aritmetik ortalaması $X= 4.17$, branşı sosyal bilimler olan katılımcıların aritmetik ortalaması $X= 4.08$ ve branşı güzel sanatlar ve spor olan eğitimcilerin aritmetik ortalaması $X= 4.21$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, branşı matematik ve fen bilimleri olan katılımcılarla, branşı sınıf öğretmenliği olan katılımcılar, takım çalışmasının okullarında “çoğu zaman” düzeyinde; branşı sosyal bilimler ve güzel sanatlar ve spor olan katılımcılar ise takım çalışmasının “her zaman” düzeyinde uygulandığını belirtmişlerdir.

7. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre karşılaştırılması sonucunda, TKY ile ilgili hizmetiçi eğitime katılanların görüşlerinin aritmetik ortalaması $X= 4.13$, katılmayanların aritmetik ortalaması ise $X=4.21$ olarak bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılan eğitimciler, takım çalışmasının “çoğu zaman” gerçekleştiğine inanırken, hizmet içi eğitime katılmayanlar “her zaman” takım çalışmasının gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Bununla birlikte, TKY’ye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumu, katılımcıların görüşleri açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır.

8. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışması ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarının algıları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Ancak her iki grup da takım çalışmasına ilişkin algılarında birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahiptir. Buna göre, takım çalışmasıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların aritmetik ortalaması $X= 4.21$ iken, bu eğitimi almayanların aritmetik ortalaması $X= 4.18$ ’dir. Bu konuda hizmet içi eğitim alanlar, takım çalışmasının “her zaman” gerçekleştiğine inanıp bunun için çaba gösterirken, hizmet içi eğitim almayanlar ise “çoğu zaman” gerçekleştiği görüşündedirler.

Sonuç olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

A. Uygulamacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada, takım çalışmasının araştırma kapsamındaki okullarda başarıyla uygulanmıştır. Önerilerimiz de bu sonuçla ilişkili olacağına göre şu noktaları vurgulayabiliriz.

1. TKY ve özellikle takım çalışmasıyla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek, öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımları sağlanmalıdır. Böylelikle “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği düşünülen takım çalışması uygulamasının “her zaman” gerçekleşmesi sağlanabilir.
2. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlere okul için vazgeçilmez olduklarının hissettirilmesini, önemsendiklerinin algılanmasını sağlayacak ödül sistemleri harekete geçirilmelidir.

B. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Değişik coğrafi bölgelerde, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayacak yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin algıları, farklı öğretim kademelerine yönelik araştırılabilir.
3. Takım çalışmasını olumsuz etkileyen faktörler üzerine bir araştırma yapılabilir.

4. Yapılacak araştırmalara yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de dahil edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Academy International Yönetim Danışmanlığı. İKY Semineri (2003). *Takım Çalışması*. Ankara
- Açıkalın, A.(1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Akdağ, M.(2005). Toplam Kalite Yönetiminin Örgüt İçindeki Yeri. *Selçuk İletişim*, 4(1), 159-170.
- Akçadağ, T. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 67-77.
- Aksu, M. B. (1996). İnsan İlişkilerinde Bir Boyut: Grup Davranışı. *Eğitim Yönetimi*. (3), 315-328.
- (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Toplam Kalite Yönetimi Felsefesiyle Yönetilmeye Hazırbulunmuşluk Düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*. (8), 54-65.
- , Demirtaş, H., Atılgan, H. (2005). Takım Algısı İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Denizli 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Yayımlanan Sözlü Bildiri. Eylül 28-30, 2005. Denizli*.
- Argon, T. (2002). "Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Örgütleri" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (4), 17-37.
- Argun, T. (1997). "Toplam Kalite Yönetimi" Ekim 24, 2005 tarihinde www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=17 adlı adresten alınmıştır.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem.
- (2000). *Örgütsel Gelişme, Kuram ve Uygulama*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

- Barbour, B. M. (2001). *The Effect Of A Total Quality Management Resource Manual On The Understanding And Perceived Effectiveness Of Team Leaders And Managers*. Unpublished Master of Science Thesis, Bellarmine University, Louisville, Kentucky.
- Baldwin, L. M. (2002). *Total Quality Management in Higher Education: The Implications of Internal and External Stakeholder Perceptons*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation. Las Cruces, New Mexico, New Mexico State University.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını. No:52.
- (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri (Yönetimsel Davranış)*. Ankara: Gül Yayınevi.
- (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Binkley, D. K.(1997). *Implementing The Total Quality Management Philosophy in an Elementary School*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Bostingl, J.J. (1992). *The Quality Revolution in Education, Educational Leadership*, 50(*3), 4-9.
- Buckley, F. J. (1999) *Team Teaching: What, Why and How?*. Sage Publications, Inc.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Christofferson, M. R. (1990). *Perceptions Regarding Total Quality Management in Iowa Community Colleges and Public School Districts*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, University of South Dakota.
- Colegrove, D. J. (1999). *Total Quality Management At a Southwest School District: A Case Study of Practicing Educators*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, Northern Arizona University.

- Cornin, M. C. (2004). *Continuous Improvement in a New York State School District: A Case Study*. Unpublished Doctor of Education Dissertation. Rutgers The State University Of New Jersey, New Brunswick, New Jersey.
- Çağlayan, A. (2002). *Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*. (1.Baskı). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Çetin, S. (2001). *İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çetin, M. Ö. (1998). *Eğitim Yönetimi Açısından İlköğretim Okullarında Takım Çalışması*. (1. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Dejager, H.J.& Nieuwenhuis, F.J. (2005). Linkages Between Total Quality Management and The Outcomes-based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11 (3), 251-260.
- Demirel, Y. (2005). *Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilmesi için Gerekli Koşullar*. Aralık 12, 2005 tarihinde http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=723&tempID=1®ID=2 adresinden alınmıştır.
- Dillon, P. W.(1999). Processes and Perceptions of Collaboration: Two Teams at The International High School. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association April 19-23,1999. Montreal, Canada*
- Duncan, A. C. (2004). *Improving Customer Satisfaction in African American Hair Care Service Industry Using Total Quality Management*. Unpublished Master of Science Thesis. California State University, Long Beach.
- Eker, Y. F. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Elliot, D. G. (1997). *Teacher Perceptions and Total Quality Management Teaching Strategies*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, The George Washington University, Washington, D.C.

- Elma, C. (2002). Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 3(33), 66-68.
- Erdil, O., Keskin, H. & Zehir, C. (2003). Firma içi Kalite Bilgisi Kullanımı, İşgören Katılımı ve Tasarımda Kalite Yönetimi ile Ürün Performansı Arasındaki İlişkiler: Deneysel Bir Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 4 (1), 43-54.
- Ergun, M. (1999). Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 7 (1), 149-152.
- Ferguson, D. L. (1999). On Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work Among Educators. On Point...Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education. *Education Development Center, Inc.* Newton.
- Gökbaş, M. (2001). *Eğitimde takım Çalışması ve Karara Katılma*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gök, K., Peterson, K. D. & Warren, V. D. (2005). The Demands of Decentralization: Skills and Knowledge for Leaders in Restructured Schools. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. University of Wisconsin-Madison.
- Güney, S., Arıkan, S. (2002). *Toplam Kalite Yönetiminin İnsan Boyutu*. Ocak 2, 2006 tarihinde http://www.kho.edu.tr/yayinlar/bilimdergisi/doc/2002_2/5_bilder.doc adresinden alınmıştır.
- Golden, N., Gall, J. P. (2000) The Complete Toolkit For Building High Performance Work Teams. *Office of Educational Research and Improvement*. University of Oregon.
- Günbayı, İ., Çevik, V. (2003). *Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma*. Nisan 11, 2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm> adresinden alınmıştır.
- Gürer, B. (2002). *Toplam Kalite Yönetiminde Takım Çalışması*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Hernandez, J. R. Jr. (2001). *Total Quality Management in Education: The Application of TQM in a Texas School District*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Hirtz, P. D.(2002). *Effective Leadership For Total Quality Management*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, University Of Missouri-Rolla.
- Johnson, J. H. (February 1993). *Total Quality Management in Education*. Oregon School Study Council, University of Oregon.
- Johnson, S. M. (1998). *A Comparative Analysis Of Educators' Assessments Of The Level Of Implementation Of Total Quality Management Principles In Selected South Carolina And Georgia Schools*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina.
- Kaldırım, S. (2003). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Takım İklimine İlişkin Görüşleri (İstanbul İli Beykoz İlçesi Örneği)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi
- Kaptan, S.(1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişık Web Ofset Baskı.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kilmer, L. C. (1998). *Total Quality Management: A Tool For School Improvement*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, University of Nebreska, Lincoln, Nebreska.
- Kitapçı, H., Sezen, B. (2002). Çalışanların Tatminini Belirleyici Unsurlar Üzerine Bir Araştırma: Kariyer Süreci Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 219-230.
- Köycü, N. (2001). *Kamu Yönetimi Alanında Eğitim Yöneticiliğine Hazırlanma ve Yetişme Rehberi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kruse, S.D. (1996). Collaboration Efforts among Teachers: Implications for School Administrators. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (10th, Louisville, KY, October 25-27, 1996)*.

- Kuran, K. (2005). Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 30 (317), 14-22.
- Mahiroğlu, A., Buluç, B. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları*. Kasım 12, 2005 tarihinde <http://w3.gazi.edu.tr/web/buluc/kalite.doc> adresinden alınmıştır.
- Manning, A. N. (2004). *Identifying Quality Management Practices Used Within Holmes Partnership Schools of Education*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, University of Pittsburgh.
- Massachusetts Career Development Inst. (1998). *Total Quality Management Seminar*. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education, National Workplace Literacy Program.
- MEB (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. Cilt I, Birinci Kitap- İnsan ve Kalite.
- MEB (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. Cilt II, İkinci Kitap- Etkili Takım Çalışması.
- Newby, E. F. (1998). *Total Quality Management and The Elementary School* Unpublished Doctor of Education Dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky.
- Neuroth, J. and Others. (1992). *Total Quality Management Handbook: Applying the Baldrige Criteria to Schools*. Canadian Day Care Advocacy Association, Ottawa (Ontario).
- Noble, A. L. (2001). *An Assessment of Teacher and Student Perceptions Regarding Necessary Elements for a Secondary School Discipline system and How Those Elements Align with Total Quality Management Theory*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, Wilmington College
- Oswald, L. J. (1995). *Quality Work Teams*. Oregon School Study Council, Eugene.
- Önal, İ. (2004). Eğitim ve Bilgi Hizmetlerinde Toplam Kalite Uygulamaları. *Türk Kütüphaneciliği*. 18 (1), 27-42.

Özgen, H., Kılıç, K. C., Karademir, B. (2004). Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2), 175-188.

Özgen, B. (2006). *Kalite ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ocak 30, 2006 tarihinde http://www.kaliteofisi.com/download/ak_aspkat.asp?kid=2 adresinden alınmıştır.

Özgener, Ş. (2002). *Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 23-26 Mayıs 2002, Antalya.

Özkan, Ü. (2005). *Takım Çalışması*. Nisan 11, 2005 tarihinde <http://afyon.meb.gov.tr/etkinlikler/takimcal.pps> adresinden alınmıştır.

Öztürk, N. (2003). *“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimini Uygulama Düzeyleri İstanbul ili Bağcılar İlçesi Örneği*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Paul, C. L. (1998). *The Relationship Between The Principles of Total Quality Management and School Climate, School Culture, and Teacher Empowerment*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, University Of Missouri-Columbia.

Quotes of Heart. (2006). Mart 10, 2006 tarihinde <http://www.heartquotes.net/teamwork-quotes.html> adresinden alınmıştır.

Riley, J. F.(1999). *Collaborative planning and Decision Making: preliminary Conclusions from an Ongoing Case Study of Elementary School Team Teaching*. Reports-Research.(ED 436 514).

Riley, J. F. (2000). *Collaborative Planning and Decision Making in The Elementary School: A Qualitative Study of Contemporary Team Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. University of Montevallo.(ED 447 134)

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev. Sevgi Ayşe

Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sayın, Ç. (2002). *Toplam Kalite Yönetimi ve İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sevick, C. (1993). *Can Deming's Concept of Total Quality Management Be Applied to Education?* Paper Presented At The Annual Conference On Creating Quality Schools (2nd, Oklahowa City, Ok, March 25-27,1993). Xavier University.(ED 362 997)

Short, P. M. (1993). *"School Empowerment Through Self-Managing Teams: Leader Behaviour in Developing Self-Managing Work Groups in Schools.."* The Pennsylvania State University.(ED 364 983)

Stensaasen, S. (1995). The Application Of Deming's Theory Of Total Quality Management To Achieve Continuous Improvements In Education. *Total Quality Management*. 6 (5&6).

Sümer, E. (2003). *Örgütlerde Takım Çalışması ve Performansa Etkileri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, Ü. (2005). *TKY ve Türkiye*. Ekim 27, 2005 tarihinde http://www.kaliteofisi.com/download/indir_ekitap.asp adresinden alınmıştır.

Talha, M. (2004). Total Quality Management (TQM): An Overview. *The Bottom Line: Managing Library Finances*. 17(1), 15-19.

Terry, P. M. (1996). *Using Total Quality Management Principles To Implement School-Based Management*. Paper Presented at The Annual International Conference of the International Association of Management (14th, Toronto, Ontario, Canada, August 1996). Indiana University-Purdue University Fort Wayne.

Trofino, A.J. (2000). Transformational Leadership: Moving Total Quality Management to World Class Organizations. *International Council Of Nurses Review*, 47, 232-242.

Tuna, B. (2003). *Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Turvey, R. D. (1999). *The Effects of Leadership Style on Total Quality Management Implementation*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, University of Missouri-Rolla.

Valesky, T. C. and others. (1993). *Total Quality Management as a Philosophical and Organizational Framework To Achieve Outcomes-Based Education and Effective Schools*. Paper presented at the annual meeting of the midsouth educational research association(19th, New Orleans, LA; November 9-12, 1993).

Yiğit, B., Bayraktar, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları*, Mayıs 3, 2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yigit.htm> adresinden alınmıştır.

Yılmaz, M. (2003). Bilgi Merkezleri ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi: Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2): 257-268.

Waks, S., Frank, M. (1999). Application of the Total Quality Management Approach Principles and the ISO 9000 Standards in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*. 24(3), 249-258.

Wallace, M. (1998). *Synergy through Teamwork: Sharing Primary School Leadership*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998). University of Wales Cardiff, Wales, UK.

Weaver, C. N. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi'nin Dört Aşaması*. Çev. Tuncay Birkan- Osman Akınhay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Welsh, L. B. (1998). *Features of Total Quality Management Training and Their Relationships To Effective TQM Implementation in K-12 Educational Organizations*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation. University of Central Florida, Orlando, Florida.

Whitehead, C. R. (2000). *Describing The Journey To Total Quality Management In Public Education: A Qualitative Study Of Three Public Schools*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, The Ohio State University, Ohio.

Wilson, S. M. and co. (1996). *“Leadership and Teams” Learning by All*.

Şubat 2, 2006 tarihinde <http://www.nsba.org/sbot/toolkit/TeamSur.html> adresinden alınmıştır.

EKLER

I.	Anket.....	105
II.	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algılarını Ölçmek İçin Uygulanan Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	107
III.	İzin Yazısı.....	109
IV.	Her Soruya Verilen Yanıtların Seçeneklere Göre Dağılımı.....	111

Ek -I

Sayın Okul Yöneticileri ve Değerli Öğretmenler,

Bu anket, okulunuzdaki takım çalışmasının ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Anketin birinci bölümünde, istatistiksel çözümler için kimlik bilgilerini yanıtmanız istenmiştir. İkinci bölümde ise, okulunuzu bir takım olarak değerlendirmeniz beklenmektedir. Lütfen, anket sorularını **görev yaptığınız okulun tüm eğitici personeliyle bir takım oluşturduğunuzu düşünerek yanıtlayınız.**

Ankete verilen yanıtlar sadece bu araştırma için ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm maddeleri cevaplayınız. Göstereceğinizi umduğum ilgiye şimdiden teşekkür ederim.

Öğretmen
Yüksek Lisans Öğrencisi
Seda CEYLAN

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Görev ünvanınız:

- ()Okul müdürü
- ()Okul müdür vekili
- ()Okul müdür baş yardımcısı
- ()Okul müdür yardımcısı
- ()Öğretmen

3. Meslekteki kıdeminiz: yıl

4. Bulduğunuz okulda ne kadar süreden beri görev yapmaktasınız?
..... yıl

5. Branşınız (Lütfen belirtiniz):

6. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile ilgili bir hizmetiçi eğitime katıldınız mı?
() Evet () Hayır

7. Takım çalışması ile ilgili bir hizmetiçi eğitime katıldınız mı?() Evet () Hayır

Anket soruları arka sayfadadır →

İKİNCİ BÖLÜM

Görev yaptığım okulda:	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğretmenlerimiz, ulaşılmaya çalışılan amaçlardan haberdardır.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlerimiz, daha iyi performans göstermeye kararlıdır.	()	()	()	()	()
3. Öğretmenlerimiz, öncelik verilen konuları bilir.	()	()	()	()	()
4. Öğretmenlerimiz, görevlerini olabildiğince yüksek bir standartta yapmaya çalışır.	()	()	()	()	()
5. Her iş için, gerektiği kadar zaman ayırılır.	()	()	()	()	()
6. Bir sorunla karşılaşıldığında, öğretmenlerimiz sorun çözülünceye kadar çaba gösterir.	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin önemine inanır.	()	()	()	()	()
8. Öğretmenlerimiz okulumuzun başarısı için kişisel özveride bulunur.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenlerimiz, engellere rağmen iş başarma yeteneğine sahip olduklarına inanır.	()	()	()	()	()
10. Gerekse duyulduğunda, okulumuzdaki arkadaşlardan kolayca yardım sağlanır.	()	()	()	()	()
11. Başarılı olmamız için herkes elinden geleni yapar.	()	()	()	()	()
12. Birinin kişisel bir problemi olduğunda, diğerleri çözüm için yardımcı olur.	()	()	()	()	()
13. Birisi işini tamamlayamamışsa, diğer arkadaşları işin bitirilmesine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
14. Yeni bilgi ve beceriler edinilirken öğretmenlerimiz birbirlerini destekler.	()	()	()	()	()
15. Anlaşmazlıklar büyümeden çözülür.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenlerimiz yanlış bir iş için mazeretler bulmaya çalışır.	()	()	()	()	()
17. Çalışmalar ortak sorumluluk bilinciyle yapılır.	()	()	()	()	()
18. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin okulumuz ve toplumun yararına olduğuna inanır.	()	()	()	()	()
19. Öğretmenlerimiz, görevlerini yapmaktan mutluluk duyar.	()	()	()	()	()
20. İşin daha iyi yapılabilmesi amacıyla eleştiriler olumlu karşılanır.	()	()	()	()	()
21. Kaliteyi artırmak için iş çözümlenmeleri yapılır.	()	()	()	()	()
22. Her birimizin performans düzeyi bilinir.	()	()	()	()	()
23. Eğitim sisteminin genel başarısına okulumuzun katkıda bulunduğuna inanılır.	()	()	()	()	()
24. Her öğretmenimizin performansı takdir edilir.	()	()	()	()	()
25. Öğretmenlerimizden gelen her türlü öneri değerlendirilir.	()	()	()	()	()
26. Öğretmenlerimiz, birbirlerine karşı dürüst davranır.	()	()	()	()	()
27. Öğretmenlerimiz, statü ve unvana bakmaksızın bir kimseye görüşünü söyleyebilir.	()	()	()	()	()
28. Öğretmenlerimiz, ortak problemleri okul içinde tutmaya özen gösterir.	()	()	()	()	()
29. Öğretmenlerimiz onurlu ve dürüştür.	()	()	()	()	()
30. Herhangi bir sorunuza doğru yanıt verilir.	()	()	()	()	()

Ek -II

Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

	Soru Silinirse Ortalama	Soru Silinirse Varyans	Düzeltilmiş Soru İlişkisi	Soru Silinirse Alfa
S_1	121,4867	195,1449	0,5780	0,9391
S_2	121,3186	196,5762	0,5610	0,9393
S_3	121,4071	193,4935	0,5945	0,9389
S_4	121,3894	193,2399	0,6830	0,9381
S_5	121,6903	193,8407	0,5823	0,9390
S_6	121,4336	192,0871	0,6929	0,9379
S_7	121,0796	197,0382	0,5739	0,9393
S_8	121,3628	193,8761	0,5860	0,9389
S_9	121,3540	194,6414	0,5993	0,9389
S_10	121,2301	193,2680	0,6307	0,9385
S_11	121,2655	192,2682	0,7364	0,9376
S_12	121,4159	192,1380	0,5965	0,9388
S_13	121,5841	191,4058	0,6195	0,9386
S_14	121,4956	190,6629	0,6943	0,9377
S_15	121,4425	193,1596	0,6002	0,9388
S_16	123,0796	211,6454	-0,1752	0,9517
S_17	121,5044	190,6808	0,7416	0,9373
S_18	121,0885	196,6885	0,5938	0,9391
S_19	121,2389	193,6299	0,6241	0,9386
S_20	121,7168	191,6512	0,6835	0,9379
S_21	121,7080	187,6372	0,7601	0,9369
S_22	121,7168	192,9548	0,5371	0,9395
S_23	121,5044	189,6808	0,6029	0,9389
S_24	121,8673	189,6519	0,6632	0,9380
S_25	121,7168	191,0798	0,6090	0,9387
S_26	121,4336	194,2299	0,6444	0,9385
S_27	121,7257	192,4866	0,4879	0,9404
S_28	121,4867	193,0378	0,6642	0,9382
S_29	120,9912	199,3303	0,5001	0,9400
S_30	121,2832	194,0084	0,6450	0,9385

$$\text{Alfa} = 0,941$$

Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda, oluşturulan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Güvenirlilik katsayısı olan $\alpha = 0,94$ olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenirlilik ve tutarlılığı bozan bir soruya rastlanmamıştır. Bu analiz, kullanılan ölçekte bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan konuyu ölçmede türdeşliğini ortaya koymak için yapılmıştır.

α için kriterler:

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
 $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güveniliridir.
 $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güveniliridir.

Ek -III

T.C.
BURHANIYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.10.05.010/7028

09/11/2005

Konu : Anket Uygulaması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BURHANIYE

İlçemiz Ayşe Akpınar Anadolu Meslek ve Meslek Lisesinde görev yapan İngilizce öğretmeni Seda CEYLAN'ın, Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapması nedeniyle, İlçemiz merkez ve köy ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlere anket uygulaması yapma isteği ile ilgili dilekçesi ekte sunulmuş olup. adı geçenin anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.

Ali KOCABAŞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09/11/2005
B.Şahin TÜTÜNCÜ
Kaymakam

09/11/2005 V.H.K.İ.: K.KANDEMİR
09/11/2005 Şb.Md. : M.KARABIYIK

Hürriyet Caddesi Hükümet Konağı Arkası 10700 BURHANIYE
Telefon : (0 266) 422 10 62 – 412 14 95 Faks: (0 266) 412 81 82
E-posta : burhaniye06@hotmail.com
Elektronik ağ adresi : www.burhaniye-meb.gov.tr

T.C.
BUHANIYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.10.05.010/7029

09/11/2005

Konu : Anket Uygulaması

MÜDÜRLÜĞÜNE
BURHANIYE

İlçemiz Ayşe Akpınar Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi İngilizce öğretmeni Seda CEYLAN'ın , Malatya İnönü Üniversitesi'nde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" alanında yüksek lisans yapması nedeniyle, ilçemiz merkez ve köy ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik anket uygulaması hakkındaki Kaymakamlık Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğretmene yardımcı olunması hususunda gereğini rica ederim.

Ali KOCABAŞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKİ :
1-Onay örneği

DAĞITIM :
Tüm İlköğr.Ok.Müd.ne

09/11/2005 VHKİ. : K.KANDEMİR
09/11/2005 Şb.Müd. : M.KARABIYIK

Hürriyet Caddesi Hükümet Konağı Arkası 10700 BURHANIYE
Telefon : (0 266) 422 10 62 – 412 14 95 Faks: (0 266) 412 81 82
e-posta : burhaniye06@hotmail.com
elektronik ağı : www.burhaniye-meb.gov.tr

T.C.

Ek -IV

	1. Öğretmenlerimiz, ulaşılmaya çalışılan amaçlardan haberdardır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	3	12	73	49	137
Yüzde (%)	-	2,2%	8,8%	53,3%	35,8%	100,0%

	2. Öğretmenlerimiz, daha iyi performans göstermeye karardır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	1	7	64	65	137
Yüzde (%)	-	0,7%	5,1%	46,7%	47,4%	100,0%

	3. Öğretmenlerimiz, öncelik verilen konuları bilir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	3	8	68	57	137
Yüzde (%)	0,7%	2,2%	5,8%	49,6%	41,6%	100,0%

	4. Öğretmenlerimiz, görevlerini olabildiğince yüksek bir standartta yapmaya çalışır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	2	11	65	56	134
Yüzde (%)	-	1,5%	8,2%	48,5%	41,8%	100,0%

	5. Her iş için, gerektiği kadar zaman ayrılır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	5	23	76	32	136
Yüzde (%)	-	3,7%	16,9%	55,9%	23,5%	100,0%

	6. Bir sorunla karşılaşıldığında, öğretmenlerimiz sorun çözümlünceye kadar çaba gösterir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	1	14	60	56	132
Yüzde (%)	0,8%	0,8%	10,6%	45,5%	42,4%	100,0%

	7. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin önemine inanır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	-	7	39	89	135
Yüzde (%)	-	-	5,2%	28,9%	65,9%	100,0%

	8. Öğretmenlerimiz okulumuzun başarısı için kişisel özveride bulunur.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	3	12	56	65	136
Yüzde (%)	-	2,2%	8,8%	41,2%	47,8%	100,0%

	9. Öğretmenlerimiz, engellere rağmen iş başarma yeteneğine sahip olduklarına inanır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	2	15	57	63	137
Yüzde (%)	-	1,5%	10,9%	41,6%	46,0%	100,0%

	10. Gereksinim duyulduğunda, okulumuzdaki arkadaşlardan kolayca yardım sağlanır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	3	10	42	82	137
Yüzde (%)	-	2,2%	7,3%	30,7%	59,9%	100,0%

	11. Başarılı olmamız için herkes elinden geleni yapar.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	2	-	7	56	72	137
Yüzde (%)	1,5%	-	5,1%	40,9%	52,6%	100,0%

	12. Birinin kişisel bir problemi olduğunda, diğerleri çözüm için yardımcı olur.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	3	3	15	53	61	135
Yüzde (%)	2,2%	2,2%	11,1%	39,3%	45,2%	100,0%

	13. Birisi işini tamamlayamamışsa, diğer arkadaşları işin bitirilmesine yardımcı olur.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	5	25	56	50	137
Yüzde (%)	0,7%	3,6%	18,2%	40,9%	36,5%	100,0%

	14. Yeni bilgi ve beceriler edinilirken öğretmenlerimiz birbirlerini destekler.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	4	18	59	55	137
Yüzde (%)	0,7%	2,9%	13,1%	43,1%	40,1%	100,0%

	15. Anlaşmazlıklar büyümeden çözülür.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	3	18	58	58	137
Yüzde (%)	-	2,2%	13,1%	42,3%	42,3%	100,0%

	16. Öğretmenlerimiz yanlış bir iş için mazeretler bulmaya çalışır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	28	41	31	17	13	130
Yüzde (%)	21,5%	31,5%	23,8%	13,1%	10,0%	100,0%

	17. Çalışmalar ortak sorumluluk bilinciyle yapılır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	5	14	70	46	136
Yüzde (%)	0,7%	3,7%	10,3%	51,5%	33,8%	100,0%

	18. Öğretmenlerimiz, yaptığımız işin okulumuz ve toplumun yararına olduğuna inanır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	-	6	41	87	134
Yüzde (%)	-	-	4,5%	30,6%	64,9%	100,0%

	19. Öğretmenlerimiz, görevlerini yapmaktan mutluluk duyar.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	1	9	46	78	135
Yüzde (%)	0,7%	0,7%	6,7%	34,1%	57,8%	100,0%

	20. İşin daha iyi yapılabilmesi amacıyla eleştiriler olumlu karşılanır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	5	31	67	34	137
Yüzde (%)	-	3,6%	22,6%	48,9%	24,8%	100,0%

	21. Kaliteyi artırmak için iş çözümlenmeleri yapılır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	3	4	25	65	39	136
Yüzde (%)	2,2%	2,9%	18,4%	47,8%	28,7%	100,0%

	22. Her birimizin performans düzeyi bilinir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	2	8	15	74	36	135
Yüzde (%)	1,5%	5,9%	11,1%	54,8%	26,7%	100,0%

	23. Eğitim sisteminin genel başarısına okulumuzun katkıda bulunduğuna inanılır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	3	4	21	43	63	134
Yüzde (%)	2,2%	3,0%	15,7%	32,1%	47,0%	100,0%

	24. Her öğretmenimizin performansı takdir edilir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	3	8	36	58	31	136
Yüzde (%)	2,2%	5,9%	26,5%	42,6%	22,8%	100,0%

	25. Öğretmenlerimizden gelen her türlü öneri değerlendirilir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	1	10	24	65	37	137
Yüzde (%)	0,7%	7,3%	17,5%	47,4%	27,0%	100,0%

	26. Öğretmenlerimiz, birbirlerine karşı dürüst davranır.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	4	13	72	48	137
Yüzde (%)	-	2,9%	9,5%	52,6%	35,0%	100,0%

	27. Öğretmenlerimiz, statü ve unvana bakmaksızın bir kimseye görüşünü söyleyebilir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	4	12	23	55	43	137
Yüzde (%)	2,9%	8,8%	16,8%	40,1%	31,4%	100,0%

	28. Öğretmenlerimiz, ortak problemleri okul içinde tutmaya özen gösterir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	1	21	63	52	137
Yüzde (%)	-	0,7%	15,3%	46,0%	38,0%	100,0%

	29. Öğretmenlerimiz onurlu ve dürüştür.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	-	4	32	101	137
Yüzde (%)	-	-	2,9%	23,4%	73,7%	100,0%

	30. Herhangi bir sorunuza doğru yanıt verilir.					Toplam
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
Sayı	-	2	11	52	71	136
Yüzde (%)	-	1,5%	8,1%	38,2%	52,2%	100,0%