

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
SÜRDÜRÜLEBİLİR BÜYÜME VE KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖRGÜTSEL SİNİZM VE KALİTE KÜLTÜR
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: KASTAMONU
İLİ İNEBOLU İLÇESİNDEKİ DEVLET
OKULLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

DENİZ ANIL ERCELEP

İstanbul, 2015

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
SÜRDÜRÜLEBİLİR BÜYÜME VE KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖRGÜTSEL SİNİZM VE KALİTE KÜLTÜR
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: KASTAMONU
İLİ İNEBOLU İLÇESİNDEKİ DEVLET
OKULLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

DENİZ ANIL ERCELEP

Danışman: YRD. DOÇ. DR. ERDAL YILMAZ

İstanbul, 2015



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

İŞLETME Anabilim Dalı ULUSLARARASI KALİTE YÖNETİMİ Bilim Dalı TEZLİ
YÜKSEK LİSANS öğrencisi DENİZ ANIL ERCELEP'nin ÖRGÜTSEL SİNİZM VE
KALİTE KÜLTÜR ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: KASTAMONU İLİ İNEBOLU
İLÇESİNDEKİ DEVLET OKULLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA adlı tez çalışması,
Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.01.2016 tarih ve 2016-1/21 sayılı kararıyla oluşturulan jüri
tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 04/02/2016

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1. Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. ERDAL YILMAZ
2. Jüri Üyesi	Doç. Dr. MURAT ÇINKO
3. Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. VOLKAN TÜRKER

[Handwritten signatures of the jury members]

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	:Deniz Anıl ERCELEP
Anabilim Dalı	:İşletme
Programı	:Sürdürülebilir Büyüme ve Kalite Yönetimi
Tez Danışmanı	:Yrd. Doç. Dr. Erdal YILMAZ
Tez Türü ve Tarihi	:Yüksek Lisans – Aralık, 2015
Anahtar Kelimeler	:Kalite, Kalite Kültürü, Toplam Kalite Yönetimi, Örgütsel Sinizm

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültür algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin okullarındaki kalite kültürünü hangi düzeyde algıladıkları ve örgütsel sinizme ilişkin tutumlarının ne seviyede olduğu belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin kalite kültür algılarının ve örgütsel sinizm tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşmaları incelenmiştir. Son aşamaya gelindiğinde ise ilk olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültür algıları arasındaki ilişki ortaya koyulmuş; öğretmenlerin kalite kültür algıları ile örgütsel sinizmin tüm boyutları (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son aşamasındaki ikinci adımda ise örgütsel sinizmin kalite kültür algısına etkisi incelenmiş, oluşturulan modelde yalnızca bilişsel boyutun kalite kültür algısını açıklamada kullanılabileceği belirlenmiştir.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	:Deniz Anıl ERCELEP
Field	:Business Administration
Programme	:Sustainable Growth and Quality Management
Supervisor	:Yrd. Doç. Dr. Erdal YILMAZ
Degree Awarded and Date	:Master – December, 2015
Keywords	:Quality, Quality Culture, Total Quality Management, Organizational Cynicism, Cynicism

ABSTRACT

The present study aims to determine the correlation between teachers' approach to organizational cynicism and perception of culture of quality. It first detects the extent of teachers' perception of culture of quality in their schools and the extent of their approach to Organizational cynicism. Then it investigates the differences in teachers' perception of culture of quality and their approach to Organizational cynicism depending on demographic variables. As a last step, it reveals the correlation between the teachers' approach to organizational cynicism and their perception of culture of quality which concludes that there is a negatively linear correlation between all aspects (cognitive, affective and behavioral) of the teachers' perception of culture of quality and their approach to organizational cynicism. In the second phase of the last step of the present study, it investigates the effect of organizational cynicism on the perception of culture of quality and concludes from the study model that only the cognitive aspect can be used to explain the perception of culture of quality.

ÖNSÖZ

Toplam kalite faaliyetlerinin başarıyla uygulanması ve kurum içinde verimlilik merkezli diğer tüm çalışmaların hayata geçirilmesi, o kurumda çalışanların tutum ve inançlarına bağlıdır. Çalışanlar tarafından desteklenmeyen, fazladan, gereksiz bir iş olarak görülen ve sürekli yıkıcı eleştirilere maruz kalan faaliyetlerin başarıya ulaşma şansı imkansıza yakındır. Bu nedenle çalışanların kurumlarına ve kurumlarındaki her türlü değişime karşı olumsuz inanç, tutum ve davranışlar olarak kendini gösteren örgütsel sinizmin incelenmesi önemlidir.

Örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi ile birlikte; örgütsel sinizmin, kurumsal başarıyı yakalamada en önemli parametrelerden biri olan kalite faaliyetleri ile de ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmada tüm bu düşüncelerden hareketle öğretmenlerin kalite kültür algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmam boyunca yardımlarını benden esirgemeyen, bana destek olup yol gösteren çok kıymetli danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Erdal YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında bana maddi ve manevi katkılarını sunan ve beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan başta ailem olmak üzere, Sayın Naci YARANLI'ya ve Oğuz DOĞRUEER'e teşekkürlerimi sunarım.

Tüm süreçlerde yanımda olan, sürekli desteğini hissettiğim müstakbel eşim Feyza AKSOY'a ayrıca çok teşekkür ederim.

İstanbul, 2015

Deniz Anıl ERCELEP

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. KALİTE KÜLTÜRÜ	3
1.1 KALİTE KAVRAMI	3
1.2 KALİTENİN TARİHSEL GELİŞİMİ	5
1.3 KAMU ÖRGÜTLERİNDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ	7
1.4 EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ	10
1.5 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ SÜRECİ	13
1.6 KALİTE KÜLTÜRÜ KAVRAMI	16
1.7 KALİTE KÜLTÜRÜNÜN BOYUTLARI	19
1.7.1 Paylaşılan Vizyon	19
1.7.2 Müşteri Odaklılık	20
1.7.3 Uzun Vadeye Odaklanma	22
1.7.4 Sürekli Geliştirme	22
1.7.5 Öğretmen Katılımı	23
1.7.6 İşbirliği	24
1.7.7 Veriye Dayalı Karar Verme	24
1.7.8 Sistem Odaklılık	25
1.7.9 Aynı Maliyete Kalite	26
2.ÖRGÜTSEL SİNİZM	27
2.1 SİNİZM KAVRAMI	27
2.2 SİNİZM KAVRAMININ TANIMLANMASI	29

2.3 ÖRGÜTSEL SİNİZM KAVRAMININ TANIMLANMASI.....	31
2.4 ÖRGÜTSEL SİNİKLERİN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ	33
2.5 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN NEDENLERİ.....	34
2.6 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN TÜRLERİ	37
2.6.1 Kişilik Sinizmi.....	37
2.6.2 Sosyal/Kurumsal Sinizm:	38
2.6.3 Çalışan Sinizmi.....	38
2.6.4 Örgütsel Değişim Sinizmi	39
2.6.5 Mesleki Sinizm.....	40
2.7 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN BOYUTLARI	40
2.8 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN SONUÇLARI	42
2.9 ÖRGÜTSEL SİNİZM VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİ	44
3. ÖRGÜTSEL SİNİZM İLE KALİTE KÜLTÜRÜ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ İNCELEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA.....	48
3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	48
3.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	49
3.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLAMALARI	50
3.4 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	50
3.4.1 Araştırma Modeli.....	50
3.4.2 Evren ve Örneklem.....	51
3.4.3 Veri Toplama Aracı	51
3.4.4 Verilerin Toplanması.....	52
3.4.5 Verilerin Analizi ve Bulguların Yorumlanması	53
3.4.5.1 Demografik Özellikler.....	57
3.4.5.2 Kalite Kültür Algısına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	58

3.4.5.3 Demografik Özelliklerin Kalite Kültürü Algısına Etkisi	61
3.4.5.4 Örgütsel Sinizme İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	69
3.4.5.5 Demografik Özelliklerin Örgütsel Sinizm Üzerine Etkisi	71
3.4.5.6 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları İle Kalite Kültürü Algıları Arasındaki İlişki.....	79
3.4.5.7 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Kalite Kültür Algıları Üzerine Etkisi	81
EKLER	98
EK 1: Anket Soruları	99
2. Okul Kalite Kültür Ölçeği.....	100
3. Organizasyonel Sinizm Ölçeği	102
EK 2: Kastamonu Valiliğinden Alınan İzin Belgesi.....	104
EK 3: Özgeçmiş	105

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 2.1 Sinizm Çalışmalarının Analizi.....	30
Tablo 2.2 Örgütsel Sinizm Tanımları.....	32
Tablo 3.1 Okul Kalite Kültür Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri.....	54
Tablo 3.2 Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri.....	56
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	57
Tablo 3.4 Öğretmenlerin Kalite Kültür Algılarını Betimleyen İstatistiksel Değerler...	59
Tablo 3.5 Öğretmenlerin Kalite Kültür Algılarını Boyut Ortalamaları Bazında Betimleyen İstatistiksel Değerler.....	60
Tablo 3.6 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Test sonuçları.....	61
Tablo 3.7 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları.....	62
Tablo 3.8 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Test sonuçları.....	63
Tablo 3.9 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Meslekteki Görev süresine Göre Dağılımı ve ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 3.10 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı ve ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 3.11 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları.....	66
Tablo 3.12 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Dağılımı ve ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 3.13 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları.....	68

Tablo 3.14 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının OGYE’de Görev Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.15 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Bilişsel Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler	70
Tablo 3.16 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Duyuşsal Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler.....	70
Tablo 3.17 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Davranışsal Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler.....	71
Tablo 3.18 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Betimleyen İstatistiksel Değerler.....	71
Tablo 3.19 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.20 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları.....	73
Tablo 3.21 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.22 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Meslekteki Görev Süresine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları.....	74
Tablo 3.23 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları.....	75
Tablo 3.24 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları.....	75
Tablo 3.25 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Branşlarına Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları.....	76
Tablo 3.26 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Branşlarına Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları.....	77
Tablo 3.27 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının OGYE’de Görev Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	78

Tablo 3.28 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları İle Kalite Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 3.29 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi.....	81
Tablo 3.30 Modele Katkı Sağlamayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları(Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma).....	82
Tablo 3.31 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Öğrenci Odaklılık Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi.....	83
Tablo 3.32 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Öğrenci Odaklılık).....	83
Tablo 3.33 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi.....	84
Tablo 3.34 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama).....	84
Tablo 3.35 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Sürekli Gelişme Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi.....	85
Tablo 3.36 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Sürekli Gelişme).....	85
Tablo 3.37 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Öğretmen Katılımı Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi.....	86
Tablo 3.38 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Katılımı).....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1.1 Mükemmellik Modeli Kriterleri.....	15
Şekil 2.1 Tutum objesi – Tutum öğeleri.....	41
Şekil 3.1 Araştırma Modeli.....	51

GİRİŞ

Eğitim kurumları girdisi ve çıktısı olan dinamik süreçlere sahiptir. Tüm bu dinamik süreçler sonunda verimliliğin sağlanması ve herkesin eğitim ihtiyacına cevap verilebilmesi için eğitim örgütleri kalite odaklı bir yaklaşım izlemek durumundadırlar. Bilginin üretildiği geliştirildiği ve bireylere aktarıldığı, eğitimin yapı taşı olan okullar ülke için gerekli olan nitelikli insanı yetiştirebilmek adına çağdaş bir eğitim anlayışına yönelmelidir. Çağdaş eğitim anlayışı ile hareket eden okullar tüm bireylerin farklı öğrenme tiplerine hitap eden, herkesin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan, kurum faaliyetlerini sürekli olarak gözden geçirip eksiklerini tamamlayan, insancıl bir yönetim anlayışına sahiptir. Bu yönetim anlayışının okullara yerleşmesi ve bu yönde bir kültür oluşabilmesi için okulların kullanacağı en önemli parametre toplam kalite yönetimi felsefesi ve bu yönetim felsefesinin ilkeleridir.

Okullarda kalite odaklı faaliyetlerin yürütülmesi ve mevcut kültürün kalite kültürüne dönüştürülmesinde en önemli unsurlardan biri çalışanlardır. Çalışanların süreçler hakkında sahip oldukları tutum, inanç ve davranışlar faaliyetlerin başarıya ulaşması için önemli bir rol teşkil eder. İşte tam bu noktada karşımıza örgütsel sinizm kavramı çıkmaktadır. Genel olarak çalışanların içinde bulunduğu örgüte ve örgütün değişim politikasına karşı olumsuz inanç, tutum ve davranışlar olarak kendini gösteren örgütsel sinizm, kalite kültürünün okullarda yerleşmesi için bir engel oluşturabilir.

Bu tez çalışmasında amaç; Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1999 yılından beri okullarda yürütmüş olduğu kalite faaliyetleri sonucunda kalite kültürünün okullarda ne düzeyde yerleştiğinin bulunması, okuldaki süreçlerde kilit rol üstlenen öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin kalite kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Literatür incelendiğinde çalışanların örgütsel sinizm tutumları ve kalite kültür algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmaması araştırmanın bu yönde yapılmasını teşvik edici unsur olmuştur.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kalite kültürü kavramı incelenecektir. Bu bağlamda ilk olarak kalite kavramı açıklanmaya çalışılacak ardından

kalitenin tarihsel gelişim süreci irdelenecektir. Daha sonra kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi faaliyetleri incelenip eğitim örgütleri açısından toplam kalite yönetiminin önemi üzerinde durulacak ve Milli Eğitim Bakanlığı toplam kalite yönetimi süreci açıklanacaktır. Son olarak kalite kültürüne ait boyutlar eğitim örgütleri açısından belirtilecektir.

Çalışmanın ikinci bölümünü örgütsel sinizm kavramı oluşturmaktadır. Bu bölümde sinizm kavramı, örgütsel sinizm kavramı, örgütsel siniklerin karakteristik özellikleri, örgütsel sinizmin türleri, örgütsel sinizmin boyutları, örgütsel sinizmin sonuçları ve son olarak kalite kültürü ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelenecektir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü araştırmayı içermektedir. Bu kısımda araştırmanın metodolojisi üzerinde durulacaktır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler analiz edilerek elde edilen bulgular belirtilecektir.

Çalışmamız, sonuç kısmı ile son bulacaktır. Araştırmaya ilişkin değerlendirmenin yapılacağı bu bölümde çalışmaya ilişkin önerilere de yer verilecektir.

1. KALİTE KÜLTÜRÜ

1.1 KALİTE KAVRAMI

Kalite kelimesi köken olarak Latince “nasıl olduğu” anlamına gelen “qualis” kelimesinden gelmektedir. Esas itibarıyla kalite kelimesi kullanıldığı ürün veya hizmetin gerçekte ne olduğunu ifade eder. Günlük konuşma dilinde kalite üstünlüğü ve iyiliği yani kaliteye konu olan ürün veya hizmetin üstün niteliklerde olduğunu belirtir. Bu bakımdan daha öznel değerler içererek kişiden kişiye ülkeden ülkeye veya yöreden yöreye değişiklik gösterir. Bu nedenle tüketicilerin kalite için kullandıkları ifadeler farklı olmaktadır (Özçakar, 2010, s.107).

Kalite ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. (İlğan, Taşdan ve Memduhoğlu, 2008, s.73). Türk dil kurumu kalite kavramını “Bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıma durumu” olarak tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr, 2014). Kalite üzerine çalışma yapan yazarlar kalite kavramını farklı bakış açıları ile ele almışlardır. Deming kaliteyi “pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesi” olarak tanımlamıştır. Juran kalitenin “kullanım için uygunluk” olduğu söylemiş benzer bir yaklaşımla Crosby de kaliteyi “gereksinimlerin karşılanması olarak” tanımlamıştır. Taguchi’nin tanımda ise kalite “ürünün topluma ulaştırılma sürecinde en az kayba uğraması” olarak belirtilmiştir (Aksu, 2002, s.85-86 ; Erturgut, 2012, s.39-40).

ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemindeki tanıma göre kalite “bir ürün veya hizmetin belirlenen ya da olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı” olarak tanımlanmıştır. Güney (2004, s.134) de kaliteyi “bir ürünün müşterinin o üründen beklentilerini ne derecede karşıladığına dair olan inancının ölçüsü” olarak ifade etmiştir.

Yapılan tüm tanımlamalar incelendiğinde ifadelerin ortak noktaları müşteri taleplerinin karşılanması, ürünlerin kullanıma uygunluğu ve ürünün değeridir (İlğan, Taşdan ve Memduhoğlu, 2008, s.73). Böylece karşımıza örgütlerin faaliyet alanları ne olursa olsun rekabette başarıyı yakalamak ve verimliliği sağlamak için dikkate almaları gereken anahtar ilkeler çıkmaktadır (Özden, 1999, s.160). Günümüz dünyasında her

alandanda meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmeler yönetimde sürekli yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle hızla değişen müşteri talep ve beklentileri piyasalardaki aşırı rekabet işletmeleri sürekli yeni arayışların içine itmektedir. İşletmelerin bu değişim ve rekabet ortamında hayatta kalabilmek için kullandıkları en önemli rekabet parametrelerinin başında kalite gelmektedir (Akın, 2001, s.8). İşletmelerin kaliteyi sağlamak adına yapmış oldukları bütün faaliyetler örgütün müşteri odaklı girişimlerini güçlendirir. Böylece tüketici talepleri hızlı ve etkili bir şekilde karşılanarak işletmenin piyasadaki imajı olumluya döner. Dolayısıyla artan müşteri ve pazar payı firmanın karlılığını artırır (H. Şimşek, 2007, s.50).

Kalitenin tasarım, uygunluk ve performans kalitesi olmak üzere üç ana boyutu vardır. Bunlardan birincisi olan tasarım kalitesi, hedeflenmiş kalite olup ürünün veya hizmetin müşteri beklentilerini karşılaması amacıyla yapılan tasarım tanımlamaları olarak ifade edilebilir. Diğer bir boyut olan uygunluk kalitesi ise gerçek ürünlerin tasarım kalitesinde belirlenen tanımlamalara ne kadar uyduğudur. Son boyut olan performans kalitesi de ürünün piyasada ne kadar iyi performans gösterdiği, müşteriler tarafından nasıl algılandığı ve kabul edildiği ile ilgilidir (Erturgut, 2012, s.40-42).

Kalitenin ne olduğunun açıklanması kadar ne olmadığının da açıklanması önemlidir. Kaliteyi bir ürünün veya hizmetin fiyatı ya da hedef kitlesi ile özdeşleştirmek, kaliteli ürünü “pahalı” veya “lüks” kavramları ile ifade etmek oldukça yanlıştır. Çünkü kalite ile ifade edilmek istenen beklentilerin karşılanmasıdır. Diğer taraftan kaliteyi bir ürün veya hizmet için önceden belirlenmiş standartlara uygunluk olarak da ifade etmek çok doğru değildir. Burada da sorun kaliteyi ölçmek için koyulan standartların tüketiciyi ne oranda temsil ettiğidir. Kalite en son teknoloji de değildir. Bazen en son teknolojiyi kullanır ancak yine de istediğiniz verimi alamayabilirsiniz. Ayrıca kalite bir takım süper kümelerde bir takım süper bilgilere sahip insanlar tarafından sağlanabilen bir olgu değil örgütteki herkesin katılımıyla sağlanabilecek bir hedeftir (Sallis, 2001 ;akt. H, Şimşek, 2007, s.49 ; Aguayo, 1994 ;akt. Aksu, 2002, s.89).

Bugünkü haliyle kalite rekabette başarıyı yakalamanın ve verimlilikte artış sağlamanın yanında bir örgütlenme biçimine dönüşmüştür. İşletmeler ve kurumlar bu

yeni akımla ortaya çıkan değerler doğrultusunda örgüt içi faaliyetlerini ve örgüt yapılarını yeniden tasarlamaktadırlar (Özden, 1999, s.161). Kalite işletmedeki herkesin katılımıyla ve eksiksiz olarak tüm paydaşlarla bağlantılı şekilde uygulanacak hareket noktası müşteri olan ve mutlaka yönetilmesi gereken bir süreçtir (Çetin, 2010, s.4).

1.2 KALİTENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Kalite konusunda yapılan faaliyetler ve insanların kaliteye verdikleri önem tarihin çok eski çağlarına kadar izlenebilmektedir. Eski Mısır, Roma ve Yunan eserlerinde kullanılan bilgiler ve standartlar kalite konusunun temellerinin bu yıllarda atıldığını ispatlar niteliktedir (M. Ş. Şimşek, 2010, s.377).

1800'lü yıllara yani endüstri devrimine kadar kalitenin sorumluluğu üretimi yapan kişiye bırakılmıştır. Daha sonraki yıllarda makineleşmenin artması ve üretimin karmaşıklaşması ile birlikte, üretim ile kalite kontrol işi birbirinden ayrılarak kalitenin kontrol edilmesinden sorumlu işçiler görevlendirilmiştir (Erturgut, 2012, s.48; Cafoğlu, 1996, s.5).

Modern anlamda ilk kalite çalışmaları 19. yüzyılda yapmış olduğu çalışmalarla sürece katkıda bulunan Taylor'a aittir. Taylor'ın "Bilimsel Yönetim" adı ile dünyaya tanıttığı sistemle, işi küçük parçalara ayırarak nasıl ve ne kadar sürede yapılması gerektiğini hesaplamıştır (M. Ş. Şimşek, 2010, s.377). Daha sonra 20.yüzyılda Shewhart kontrol tabloları ve kontrol sistemlerini oluşturarak seri üretimin ekonomik denetimini sağlayan "İstatistiksel Kalite Kontrol" çalışmalarını başlatmıştır (Karyağdı, 2001, s.59). Ayrıca PDSA (plan-do-study-act/planla, yap, etüd et, eyleme geç) döngüsü de onun tarafından geliştirilmiştir (Çetin,2010, s.212). İstatistikçi Shewhart tarafından başlatılan çalışmaları, Edwards Deming ve Joseph Juran'ın çalışmaları izlemiştir (Karyağdı, 2001, s.59).

Deming daha önce Shewart tarafından geliştirilen "değişkenlik" ve istatistiki süreç kontrol işlemlerini daha da ilerleterek savaş sanayinde çalışan mühendislere bu konu hakkında eğitimler vermiştir. Daha sonra yine Shewart'tan öğrendiği ve geliştirerek mükemmelleştirdiği "planla, yap, kontrol et, uygula" basamaklarına dayalı kalite geliştirme modeli kalite literatürüne önemli katkılarından biridir (H.Şimşek 2007,

s.63). Juran ise tüm dünyada referans kitap olarak kabul edilen “Kalite Kontrol El Kitabını” yazmış ve istatistiksel süreç kontrolünün temellerini atmıştır (Sarıkaya, 2003, s.64).

Yine aynı yüzyılda Crosby ve Feigenbaum yapmış oldukları çalışmalarla kalitenin gelişimine önemli katkıları bulunmuşlardır. Crosby “sıfır hata” kavramı ile tanınmış, “ilk defa yaparken doğru yap” ve “beklentilere uygunluk” gibi kavramları kalite literatürüne kazandırmıştır (H. Şimşek, 2007, s.69). Feigenbaum ise kalite yönetimine parasal bir yaklaşım getirmiş ve kalitesizlik maliyetlerini; önleme, değerlendirme, başarısızlık maliyetleri olmak üzere üç ana grupta toplamıştır (Çetin, 2010, s.195; Sarıkaya, 2003, s.65).

Kalite ile ilgili faaliyetlerin dünyaya yayılmaya başladığı tarih 1940’lı yıllara rastlamaktadır (Köksal, 1998, s.13). İkinci dünya savaşından büyük bir hezimetle ayrılan Japonya, aldığı yenilginin yaralarını sarabilmek için yoğun bir bilimsel çalışma ve arayış içine girmiştir (Cafoğlu, 1996, s.6). Bu arayışın sonucunda Deming ve Juran, Japonya’nın önde gelen iş adamlarına konferans vermek üzere Japonya’ya davet edilmiştir. Japonlar Deming ve Juran’ın organizasyon yapısının kültürel ve istatistiki metodolojisini oldukça iyi kavrayıp hayata geçirmişlerdir. (Karyağdı, 2001, s.59). Özellikle Ishikawa, yapmış olduğu çalışmalarla Japonya’da kalite faaliyetlerinin yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. Sürece en önemli katkılarından biri kalite çemberleri olarak bilinen katılımcı problem çözme tekniğinin kurulmasına öncülük etmesidir (Sarıkaya, 2003, 66-67).

1970’li yıllara gelindiğinde piyasalarda arz talep dengesi kurulmaya başlanmış üretim üstünlüğü ile yapılan rekabet yerine maliyet üstünlüğü ile rekabete bırakmıştır. 1980’lere gelindiğinde artık ucuz ürünlere doymuş olan müşteriler kaliteyi arar hale gelmiştir. Bunun sonucunda rekabet kalite odaklı bir hal almıştır. 1990 ve sonrasında ise rekabete hız ve ürün tasarımı faktörleri eklenmiş, müşterinin beğenisini kazanan, çeşitli ve farklı fonksiyonları olan ürünleri en çabuk biçimde pazara çıkarabilen işletmeler rekabette avantaj sağlamıştır (M. Şimşek, 2001, s.82-83). Rekabetin hız ve tasarım odaklı olması beraberinde değişken ve dinamik bir piyasa ortamı oluşturmuştur. Bu ortamda işletmeler hayatta kalabilmek ve pazar paylarını koruyabilmek için örgüt

yapılarında ve süreçlerinde değişime gitmek zorunda kalmıştır. Bu değişim de Toplam Kalite Yönetiminin doğuşunda etkili olmuştur (Çetin, 2010, s.1). Ayrıca geçmişin aklı ön planda tutan, insan davranışlarını bilimsel yöntemlerle kontrol altına almaya çalışan ve örgüt ilişkilerini etki – tepki ilişkisine indirgeyen yönetim anlayışı artık ihtiyaca cevap veremeyecek düzeye gelmiştir. Bu da insanları alternatif başka modeller geliştirmeye ve eski modelleri tekrar keşfetmeye itmiştir. Toplam kalite yönetimi bu modellerden birisi olarak karşımıza çıkar (H. Şimşek, 2007, s.61). Bir felsefe, bir yaşam biçimi, bir yönetim şekli ve bir yöntem olan “Toplam Kalite Yönetimi” (TKY) “hedef kitlenin beklenti ve isteklerini tam ve doğru olarak karşılamayı hedefleyen ve kaliteye dayalı bir örgüt kültürü yaratmayı amaçlayan yönetim anlayışı” olarak tanımlanabilir (Köksal, 2003, s.1;Güney, 2004, s.238).

Toplam kalite yönetimi sürekli gelişim ile mutlak müşteri memnuniyetini hedef alan bir yaşam tarzı, mükemmelliğe bir yolculuktur (Çetin, 2010, s.3). TKY uzun vadede iç ve dış müşteri tatminini her şeyin üstünde tutan, sürekli gelişme ve iyileştirmeyi ilke edinmiş, kendi kuruluşu ve toplum için katma değer üretmeyi hedefleyen, kalite düzeyine yoğunlaşmış ve tüm personelin katılımına dayanan bir işletme yönetim felsefesidir (M. Ş. Şimşek, 2010, s.381-382). Toplam kalite yönetimi bir örgütteki enine ve boyuna her düzeyde yer alan bütün bölüm, birim ve buralarda çalışan insanları kapsar. Öte yandan toplam kalite müşteri beklentilerinin tam ve eksiksiz olarak karşılanmasını savunur (H. Şimşek, 2007, s.42).

TKY günümüzde verimlilik artışına giden en az maliyetli yollardan birisi olarak görülmektedir. TKY sadece ürün ve hizmetlerin başarısını yükseltmekle kalmayıp aynı zamanda maliyetleri düşürücü ve müşteriyi memnun edici özellikleri ile her kurum için önemli bir yönetim felsefesi haline gelmiştir (Balci, 2005, s.196).

1.3 KAMU ÖRGÜTLERİNDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Küreselleşen rekabet ortamında ülke olarak başarıya ulaşmanın yolu, kamu ve özel sektörün birlikte mükemmelleşmesinden geçmektedir. Türkiye’de özel sektör 1980’li yıllardan bu yana kalite çalışmaları konusunda bir hayli yol almış, uluslararası platformda da almış olduğu kalite ödülleri ile de başarılarını tescillemiştir. Ancak, özel

sektörün kalite çalışmalarının tam olarak başarıya ulaşması ve istenilen verimin alınabilmesi için gayri safi milli hasılanın (GSMH) % 30 – 35 ‘ini kullanan kamu kesiminin de toplam kalite çalışmalarına önem vermesi ve kaliteli hizmet sunması şarttır (Oymak ve diğerleri, 2009, s.112).

TKY sahip olduğu nitelikler ile hemen hemen bütün ülkelerde önemli bir rekabet aracı olarak görülmektedir. Özellikle Amerika ve Avrupa’daki kamu örgütleri giderek artan oranda TKY ilkelerini benimsemekte ve bu ilkelerin uygulanmasını bir devlet politikası haline getirmektedirler (Balcı, 2005, 200). Ülkemizde de birçok kamu kuruluşu TKY faaliyetlerinin önemini kavrayıp verdiği hizmetin kalitesi arttırmak için TKY faaliyetlerine başlamıştır. Örneğin; Milli Savunma Bakanlığı 21 Kasım 1997’de TKY faaliyetlerine başlamış ve 7 Mayıs 1998’de “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Direktifi” isimli belgeyi yayınlamıştır. Daha sonra Maliye Bakanlığı TKY faaliyetlerini başlatmış ve birçok üst belge yayınlayarak faaliyetin bakanlık kurumlarında uygulanmasını sağlamıştır. Ayrıca ülkemizde birçok üniversite, hastane ve kamu kuruluşu TKY faaliyetlerini uygulamaya başlayarak müşterilerine sunduğu hizmetin niteliğini arttırmaya çalışmaktadır (Uryan, 2002, s.4)

Kamu hizmeti veren kuruluşlar, toplum yaşamında çok hayati bir öneme sahiptir. Bu kuruluşların vermiş oldukları hizmetin kalitesinde gerçekleşecek iyileşmeler süreçlere direk olarak katma değer şeklinde yansıyacaktır. Kamu örgütleri çok büyük bir bütçeye ve çok geniş bir personel yapısına sahiptir. Bu nedenle verimliliklerinde meydana gelecek çok küçük bir artış bile kamuda birçok insanın ve büyük miktarda sermayenin serbest kalmasını sağlamaktadır (Karyağdı, 2001, s.68).

Kamu hizmetlerinin kötü nitelikte sunulması, kamu hizmetlerinde çalışacak olan personelin seçiminde ayrımcılık yapılması, performans ölçümünün göz önünde bulundurulmaması ve çalışanlardaki yaygın maddi tatminsizlik; TKY’nin özünü oluşturan müşteri – tedarik zincirinin bozulmasına, emek ve istihdam ilişkileri alanında kalitesizliğin yaygınlaşmasına ve soysal huzursuzluğun doğmasına neden olmaktadır. Ayrıca kamu hizmetleri için ayrılan bütçenin çok büyük rakamlara ulaşmış olması, kamuda hizmet kalitesini arttırabilecek yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve kamunun tasarruf yapması yönünde ortaya çıkan baskılar kamu hizmetlerinde kalite hareketlerini

her geçen gün daha da önemli hale getirmiştir (Oymak ve diğerleri, 2009, s.113; Karyağdı, 2001, s.69).

Kamu hizmetlerinde kalite hareketleri ile gerçekleşmesi beklenen faydaları şu şekilde sıralayabiliriz (Oymak ve diğerleri, 2009, s.114 – 115):

- Başlatılan TKY çalışmaları ile kamuda kalite bilincinin oluşturulması sağlanır.
- Kamu hizmetlerinin etkinliğinin ve verimliliğinin artırılması ile ilgili yapılan çalışmalar kalite yönetimi faaliyetleri ile bir sistematığe kavuşur.
- Artan hizmet kalitesi sonucunda vatandaşın devlete olan bağlılığı artırılır.
- Kalite hizmet veren ve takdir edilen personelin iş doyumu artar.
- Kalitesizlikten kaynaklanan israf önlenmiş olur.
- Otokontrol mekanizması daha işler hale gelir.
- Çalışanların karar mekanizmalarına katılımı sağlanmış olur.

TKY'nin kamu örgütlerinde başarıyla hayata geçirilebilmesi öncelikle üst yönetimin liderlerinin konuya bakış açılarına bağlıdır. Bununla birlikte TKY'nin uygulamalarında başarının üç temel ilkesi bulunmaktadır (Karyağdı, 2001, s.71). Bunlar:

- Değişimin gereğine inanma,
- Müşteri – vatandaş odaklılık,
- Tutku ile kaliteye sahip çıkmaktır.

Kamu örgütlerinde TKY faaliyetlerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Oymak ve diğerleri, 2009, s.116 – 119; Karyağdı, 2001, 2001, s.70 -73; Şişman ve Turan, 2001, s.58 – 60) :

- Siyasi kadroların değişimin gereğine olan duyarsızlıkları ile işleri yavaşlatan, maliyeti arttırıp hizmet kalitesini düşüren ağır bürokratik yapı,
- Merkez birimlerin yerel birimlere yeterince yetki devri yapmaması sonucu asıl üretimi yapan yerel birimlerin ikinci plana düşmesi,
- Kamu kuruluşundaki yöneticilerin 657 sayılı yasaya göre atanmaları,
- Üst yöneticilerin TKY için gerekli olan dönüşümü oluşturacak kadar görevde kalmamaları,
- Yönetici ve çalışanların sık sık politik baskılara maruz kalması,
- Planlama ve örgütlenme bilincinin yeterince gelişmemiş olması,
- Eğitimsiz personelin TKY’ye karşı direnci,
- Performans değerlendirmenin yeterince açık olmayışı ve iş tariflerinin yapılmamış olması,
- Kamu hizmeti veren örgütlerin bir anlamda tekel konumunda olmaları nedeniyle özel sektördeki rekabet baskısının olmaması,
- Ücret ve diğer konularda yaşanan tatminsizlik.

Ülkemiz kamu örgütlerinde kalitenin sağlanabilmesi için geçmişten günümüze kadar birçok üst belge ve planda kalitenin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu belgelerde yer alan kalite hedeflerine ulaşabilmek için “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” yürürlüğe girmiştir. Böylece stratejik planlamanın yaygınlaştırılması sağlanmış ve TKY faaliyetleri kamu kuruluşları için zorunlu hale getirilmiştir. (Bakay, 2012, 19 – 20).

1.4 EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Günümüz dünyasında teknolojinin gelişmesi ile birlikte her alanda baş döndürücü bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Örgütler bu hızlı değişim ortamında

hayatta kalabilmek ve katma değer üretebilmek için sistemlerini sürekli olarak gözden geçirip yenilemelidirler. Eğitim örgütleri de değişime ayak uydurabilmek için kendilerini değişime uyarlamalı, biraz daha ileri giderek değişimin hareket noktası haline getirmelidirler (Cafoğlu, 1996, s.101). Bu bağlamda TKY eğitim sistemlerinin ihtiyaç duyduğu kapsamlı bir yönetim aracı olarak karşımıza çıkar (Okçu, 2008, s.284).

TKY felsefesine göre bir öğrenme örgütü; sistemdeki herkesi, özellikle öğrenme ortamında kilit roller üstlenen öğrenci ve öğretmenleri sürekli öğrenme ve gelişme konusunda bilinçlendirerek tüm sistemin verimli bir şekilde çalışmasını hedef almalıdır (Köksal, 1998, s.29). Eğitim örgütleri bilginin üretildiği, geliştirildiği ve aktarıldığı örgütler olarak sürekli yeni çalışma yolları arayıp bunları uygulamalıdır. Ayrıca eğitim örgütleri paydaşlarının beklentilerine cevap verebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Eğitimin yeniden yapılanmasını sağlayıp her bir ferde ayrı ayrı hitap eder bir hale dönüştürmek eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması ile mümkün olacaktır. (Cafoğlu, 1996, s.101).

Scoot (1994)'a göre toplam kalite yönetimi felsefesinin uygulandığı bir okulda aşağıdaki ilkelerin hayata geçirilmiş olması gerekir (Aksu, 2002, s.150). Bunlar:

- Müşteri güdümlülük: Öğrenci, öğretmen, veliler ve diğer paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama,
- Sürekli gelişme faaliyetlerine üst yönetimin destek vermesi,
- Kalite geliştirme konusunda eğitimlerin verilmesi,
- Yerinden yönetim: Öğretmen ve öğrenci velisi işbirliğiyle oluşturulan yerinden yönetim takımları,
- Süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli gelişimi,
- Başarının sürekli olarak ölçümü,
- Öğretmen ve yönetici performansını sürekli olarak gözden geçirmek,

- Sürekli gelişme için hız ve zaman kullanımı: Öğretmenlerin zamanı nasıl kullandıkları öğrenci başarısını etkiler. Bu ilkede bahsedilen öğrencinin harcayacağı zamanı kendi çalışma planına göre kendinin belirlemesidir.

Toplam kalite yönetiminin eğitimde uygulanması ile okulların yeniden yapılandırılması, amaçlarının yeniden belirlenmesi ve katılımcı bir okul yönetimi amaçlanmaktadır. Böylece geleneksel eğitim anlayışını terk edilerek çağdaş eğitim anlayışına geçiş sağlanabilir. Geleneksel eğitim anlayışı; bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, öğretmenin merkezde olduğu, ezbere dayalı, statükocu bir anlayışa sahiptir. Günümüz çağdaş eğitim anlayışı ise bilginin öğrenci tarafından keşfedildiği, paydaş katılımına ve görüşlerine önem veren, her bireyi kendine özgü biricik varlık olarak gören ve müşteri beklentilerini daha fazla ön planda tutan bir felsefeye sahiptir. Eğitimde geleneksel anlayıştan günümüzdeki çağdaş eğitim sistemine geçişte TKY çok önemli bir sistem olarak karşımıza çıkar (Şişman ve Turan, 2001, s.62 – 63).

Walton (1986), toplam kalite yönetiminin ilkelerini başarılı bir şekilde uygulamış olan yöneticilerle görüşmeler yaparak kalite uygulamalarının başarısı için aşağıdaki kuralları önermiştir (Köksal, 1998, s.36) :

- Okulda TKY faaliyetlerine başlamadan önce süreçle alakalı bütün bilgiler öğrenilmelidir. Ayrıca TKY uygulayan diğer yöneticilerle görüşmeler yapılarak tavsiyeler alınmalıdır.

- Toplam kalite konusunda okula ait bir slogan tasarlanmalıdır.
- Sürecin başarılı bir şekilde hayata geçip devam edebilmesi için bir “Kalite Komisyonu” kurulmalıdır.

- TKY konusunda paydaşları bilinçlendirici eğitimler verilmelidir.
- Okuldaki öğrencilerin ve çevrenin bireysel gereksinimleri belirlenmelidir. Ayrıca gelecekteki nüfus hareketliliklerine ve nüfus potansiyeline göre süreçler planlanmalıdır.

- Sürekli eğitim planlı hale getirilmelidir.

- Toplam kalite değişimine sabır, hoşgörü ve yardımsever bir tarzda yaklaşmak gerekir.

Bütün ülkelerin birbirlerine kapılarını açtığı ve sürekli olarak etkileşimde bulunduğu çağımızda eğitimde belirli standartlara sahip olmanın çok büyük önemi vardır. Eğitimde standartlaşmanın sağlanabilmesi için sistemi belirli bir işlerliğe oturtmak gerekmektedir. Bu işlerliğin de sağlanabilmesi için eğitimde toplam kalite faaliyetlerinin süratle harekete geçirilmesi sağlanmalıdır. Toplam kalite yönetimi, değişime ayak uydurmada ve eğitime yeni boyutlar kazandırmada önemli katkılar sağlayacaktır (Cafoğlu, 1996, s.158).

1.5 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ SÜRECİ

Ülkelerin uluslararası platformda saygınlığını belirleyen en önemli unsurlardan biri o ülkede üretilen bilginin kalitesi ve yetişmiş insan gücünün üretkenliğidir. Bilgi kalitesinin sağlanması ve üretkenliğin üst seviyelere çıkarılabilmesi için de teknolojik gelişmelere ve toplumsal değişimlere ayak uydurmak bir zorunluluktur (Cafoğlu, 1996, s.1). Bu düşünceden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okulların verimini arttırmak, bakanlığın genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek ve eğitime nitelik kazandırmak amacıyla ilk olarak 1999 yılında “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesini” yayınlamıştır (Bakay, 2012, s.2).

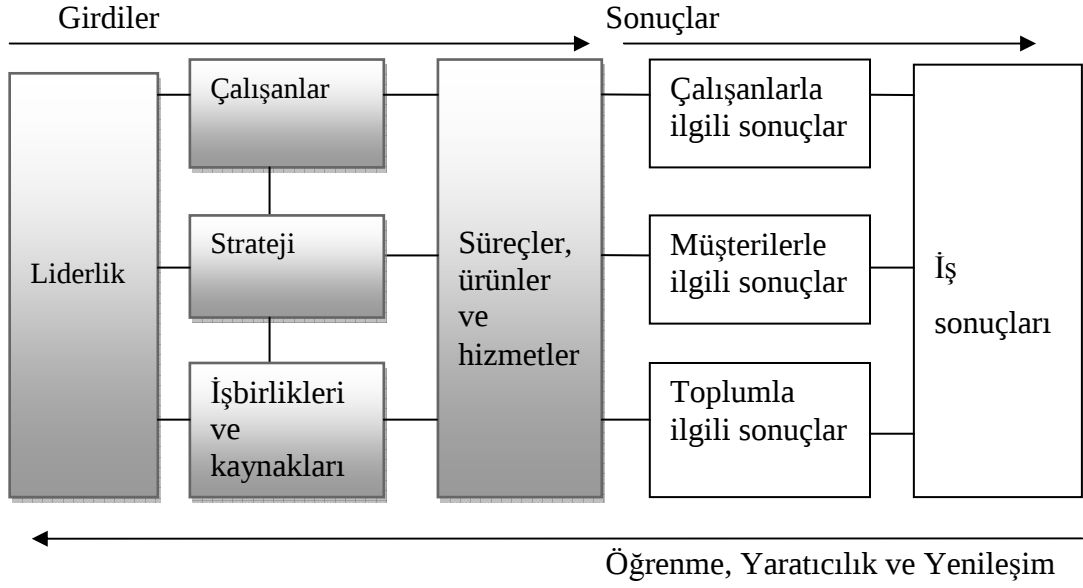
Yönergenin 5. Maddesinde uygulamada göz önünde bulundurulacak ilkeler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1999):

- TKY uygulamaları bir plan ve program dâhilinde çalışma,
- Eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlama,
- Herkesin katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutma,
- TKY uygulamaları çerçevesinde kaynakları etkili ve verimli kullanma,
- Sistem sürekli sorgulanarak iyileştirme,

- Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak hizmet sunumunda mükemmelliği yakalama,
- Personelin tüm potansiyelini kullanacağı çalışma ortamı oluşturma,
- Öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışını planlı bir şekilde kurumsallaştırma,
- Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine çözümün bir parçası olma anlayışını benimsetme,
- İş görenlere kalite geliştirmenin bütün çalışanların sorumluluğunda olduğu anlayışını benimsetme,
- Gelişmenin değişmeyle mümkün olacağı anlayışını çalışanlara benimsetme,
- Çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurma.

MEB 1999 yılında çıkarmış olduğu yönergeden sonra sınıfta ve okulda kaliteyi yakalamak amacıyla 2001 yılında “MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi” hayata geçirilmiştir. Bu proje çerçevesinde il kalite formatörleri yetiştirilerek kalite konusunda bilgilendirme çalışmaları taşra teşkilatında arttırılmıştır. Projede kurumsal performansın ölçümü için kullanılan araç Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli”dir (MEB, 2002).

EFQM modelinin beş tane girdi ve dört tane çıktı olmak üzere toplamda dokuz tane kriteri vardır (www.efqm.org, 2014). Bunlar Şekli 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1 Mükemmellik Modeli Kriterleri

Kaynak: <http://www.efqm.org/efqm-model/model-criteria>, 2014.

MEB bu dokuz kriterden yola çıkarak eğitim kurumlarında öz değerlendirme faaliyetleri başlatmıştır. Böylece kurumsal yetkinlik düzeyinin ortaya çıkarılması ve iyileştirmeye açık alanların tespit edilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2002).

MEB yürütmüş olduğu TKY faaliyetleri sonucunda başarı gösteren kurumları ödüllendirmek amacıyla 2005 yılında “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi”ni yayınlamıştır. TKY uygulamaları çerçevesinde ödüller yılın kalite okulu/kurumu ve yılın kalite ekibi olmak üzere iki kategoride verilmektedir (MEB, 2005). Daha sonra MEB, TKY’nin ayrılmaz bir parçası olan ve bir nevi planlama aracını oluşturan (Bakay, 2012, s.4) stratejik planlamayı, yayınlamış olduğu 2006/55 sayılı genelge ile zorunlu hale getirmiştir.

2011 tarihinde Milli eğitime bağlı özel ve resmi ilköğretim okullarında çocuklara sunulan her türlü hizmetin niteliğini arttırmak için okul gelişime yönelik planlama, uygulama, izleme, değerlendirme çalışmaları ile bu çalışmaları yürüten yöneticilerin görev yetki ve sorumluluklarını düzenleyen “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi” yürürlüğe girmiştir (MEB, 2011).

Eğitim teknolojilerinde, yöntemlerinde ve eğitim materyallerinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmelere ayak uydurmak çalışanların sürekli eğitilmesi ve kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. MEB bu yaklaşımla Yönetimi Geliştirme ve Değiştirme Dairesi (YÖDGED) aracılığıyla ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere kapsamlı bir çalışma yapmıştır. İlk kademeli okullarda en çok eğitime ihtiyaç duyulan konular; araştırma-geliştirme, teknolojinin kullanımı, yönetim bilimi ve uygulamaları, zaman yönetimi ve planlama olarak belirlenmiştir. Orta öğretim kurumları üzerinde yapılan çalışmada da eğitime ihtiyaç duyulan alanların problem çözme ve karar verme, stratejik planlama, insan ilişkileri ve zaman yönetimi olduğu saptanmıştır. MEB’de bu eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve kalite faaliyetlerinin başarıya ulaşmasını sağlamak adına belirli aralıklarla öğretmen ve yöneticilere eğitimler vermektedir (MEB, 1999).

MEB kalite faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için yıllardır büyük emek ve para harcamaktadır. Çok sayıda öğretmeni TKY konusunda eğiterek il ve ilçe müdürlüklerinde görevlendirmektedir. Okullarda oluşturulan “Okul Gelişim Yönetim Ekibi” (OGYE) ve kriter ekipleri ile bir çok öğretmen ve idareci kalite faaliyetlerine katılmaktadır (Bakay, 2012, s. 4).

1.6 KALİTE KÜLTÜRÜ KAVRAMI

Eğitim örgütlerinde TKY faaliyetlerini başarıya ulaştırabilmek, her kademedeki okulların amaç ve hedeflerini belirlemek, bu hedefleri başarmak ve bunun devamlılığı sağlamak için eğitim kurumlarında çalışan herkesin aynı inanç etrafında toplanabilmesi, organizasyondaki herkesi içine alan ortak bir kültürün oluşturulması gerekmektedir (Cafoğlu, 1996, s.38).

Çok sık kullanılan ancak tanımlanması oldukça zor olan “kültür” kavramını açıklamak için literatürde yüzlerce tanımlama yapılmıştır. Günümüzde oldukça fazla üzerinde durulan kavrama TKY içerisinde de sık sık vurgu yapılmıştır. (Şişman ve Turan, 2001, s.46). Türk Dil Kurumunun internet adresinde kültür kavramı şu şekilde açıklanmıştır: Kültür, “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içerisinde oluşturulan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere aktarmada kullanılan,

insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçlar bütünüdür” (www.tdk.gov.tr, 2014). Güney (2004, s.154) kültürü, sosyal kültürel evrendeki tüm eylemlerin ve araçların ortaya koyduğu ve nesnelleştirdiği anlamlar, değerler, kurallar ve bunların etkileşimi olarak ifade eder. Güney’e göre kültür büyütülerek ekrana yansıtılmış insan psikolojisidir. Çetin (2010, s.368) ise kültürü insanların davranışlarında kendini gösteren ortak bir değerler sistemi olarak tanımlamıştır.

Örgütsel anlamda incelediğimiz zaman kültür bir örgüt ortamında çalışan ve etkileşimde bulunan insanların içinde bulundukları dünyayı algılama, anlamlandırma ve yorumlayarak eylemlerde bulunma yolları olarak ifade edebilir (Şişman ve Turan, 2001, s.46). Ames ve Ames (1993) kültürü örgütün psikolojik çevresi olarak belirtmişlerdir. Yazarlara göre örgütsel kültür, “üyelerin örgütün anlamı, amaçları ve değerleri konusunda paylaştıkları her şey”dir (Aksu, 2002, s.117). Toplam kalite faaliyetlerinin uygulamadaki başarısı etkileyen en önemli unsurlardan birisi örgütün kültürüdür. Örgütün kültürü formal ve nesnel özellikler taşımaz, kağıt üzerinde yazılı değildir ve gözle görülemez. Ayrıca örgütten örgüte farklılıklar gösterir (H.Şimşek, 2007, s.107).

Örgütlerde kalite faaliyetlerine başlanması o örgütlerde bir kültürel değişimin de olacağı anlamına gelmektedir. Ancak değişimin gerçekleşmesi oldukça zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Kültürel değişim yeteneğinin temelinde örgütte çalışan kişiler arasında güven ilişkileri yatar. Duyarlı, yatay, demokratik kurumda kurum kültürünün kalite kültürüne dönüşümü daha başarılı olacaktır. Ayrıca değişime açık olmak, rolleri, sorumlulukları ve ilişkileri önceden belirleyerek kalite faaliyetlerine başlamak kültürel dönüşümün sağlanmasında önemli bir noktadır (Çetin, 2010, s.368 – 372; Köksal, 2003, s.45).

Toplam kalite faaliyetleri sürekli gelişim felsefesiyle hareket eden süreçlerden oluşmaktadır. Yani toplam kalite sürekli değişim anlamına gelmektedir. Sürekli değişimini gerçekleştirebilmek için de değişimi kültürün bir alt fonksiyonu gibi ele alarak değerlendirmek gerekir. Ayrıca kültürel değişime girmeden önce neden değişime ihtiyaç duyulduğu çözümlenmeli hareket planı bu doğrultuda şekillendirilmelidir (Cafoğlu, 1996, s.39).

Maslowski (1997), okul kültürünü okulun işleyişini etkileyen herkes tarafından paylaşılan temel varsayımlar, değerler ve normlar olarak tanımlamaktadır (Maslowski, 2001, s.8). Okul kültürü ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlamaların örgüt kültürü tanımlamaları ile benzerlik taşıdığı görülebilir (Alemdar ve Köker, 2013, 235). Jerry ve William (1992) ile Cheng (1993) sağlam bir okul kültürüne sahip örgütlerin kültürel değişimi yakalamada daha başarılı olduğu söylemişlerdir (Stolp, 1994; akt. Bakay, 2012, s.23).

Kalite kültürünün yerleşmiş olduğu “kaliteli okul” Glasser (1999) tarafından öğrencilerin severek gittikleri, hayatları için yararlı şeyler öğrendikleri, öğretmenlerin öğrencilere arkadaşça davrandığı, hizmetlerin profesyonelce yürütüldüğü, disiplin sorunlarının yaşanmadığı bir kurum olarak betimlenmiştir (Aksu, 2002, s.120).

Toplam kalite kültürünün kurum kültürüne dönüştüğü bir okulda yenilik çok önemlidir. Okullar bilginin sürekli olarak üretildiği ve geliştirildiği kurumlara dönüştürülmelidir. Kalite faaliyetlerinden istenen başarının yakalanabilmesi için okullarda tüm çalışanların statü farkı olmaksızın ekip çalışmalarına katılımı sağlanmalıdır. Kurumun bütün fonksiyonlarının tam olarak işlerlik kazanabilmesi için liderlik makamı süreçlerde aktif olarak görev yapmalı ve tüm çalışanlar arasında yetki paylaşımını gerçekleştirmelidir (Cafoglu, 1996, s.43 – 44).

Harvey ve Stensaker (2008) kalite kültürünün yerleştirilmesi ile ilgili çalışmalarda dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralamıştır (Bakay, 2012, s.25) :

- Kurumun mevcut örtük kültürü dikkate alınmalıdır.
- Kalite kültürü önceden planlanmış bir süreç değil bir yaşam tarzı olarak değerlendirilmez.
- Kalite kültürünün bütün sorunlara çözüm bulması beklenmemelidir.
- Kalite kültürü belli başlı prosedürlerden ziyade deneyimlerle öğrenilen ve demokratik bir ortamda gelişebilen, yaşanan bir süreçtir.

- Kalite kültürü sadece çıktıları bakılarak karar verilen ve izlenen bir olgu değil mantıksal bir çerçevedir.
- Kalite kültürü bir düşünce sisteminin oluşturulmasıdır.
- Kalite kültürü bilginin transferini engelleyen bir konsept değildir.
- Kalite kültürü bireyler tarafından sahiplenmezse hiçbir anlam ifade etmez.
- Öğretmenler kalite kültürünün yerleştirilmesi ile ilgili faaliyetleri benimsemez ve bunu yöneticilerin gelip geçici bir hevesi olarak algıarlarsa kalite faaliyetlerini özgürlüklerini sınırlayan bir araç olarak algırlar.
- İdeal bir TKY kültürü tanımı ve ölçeğinin olmaması da sürecin izlenememesi adına önemli bir problemdir.

1.7 KALİTE KÜLTÜRÜNÜN BOYUTLARI

Detert, Schroeder ve Cudeck (2003, s.209 – 210) okullarda kalite kültürünün ölçülmesi için geliştirdikleri modelde kalite kültürü için gerekli olan düşünce, inanç ve davranışlara ait değerleri dokuz başlık altında incelemiştir. Yazarlar bu değerlerin karşıt ifadelerini de çalışmalarında belirtmişlerdir. Değere ait ifadenin yüksek oranda benimsenmiş olması yüksek bir kalite kültür düzeyine, karşıt ifadenin yüksek oranda belirlenmiş olması ise düşük bir kalite kültür düzeyine işaret etmektedir. Bu çalışmada da Detert, Schoeder ve Cudeck (2003)'in yaklaşımları esas alınarak kalite kültürüne ait boyutlar açıklanmıştır.

1.7.1 Paylaşılan Vizyon

Değer: Okul başarısı için yöneticiler, öğretmenler ve personeller arasında paylaşılan bir vizyon ve ortak hedefler kritik öneme sahiptir.

Karşıtı: Başarılı okullar genellikle anlaşılması ve gerçekleştirilmesi zor hedefler belirlemelerine karşın bireylerin kişisel vizyonlarını belirlemelerinde saygılıdırlar (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Vizyon, işletmenin mevcut durumuyla gelecekte beklenen şartları birleştirerek işletme için arzu edilen bir gelecek hedefi yaratmaktır (Güney, 2004, s.256). Vizyon örgütün gelecekteki yerini başka bir ifadeyle örgütün gelecekteki resmini ifade eder. Bir örgütün vizyonu çalışanları motive edecek ve eyleme sevk edecek derecede gerçekçi olmalıdır. (Şişman ve Turan, 2001, s.44). Vizyonu doğru bir şekilde belirlenmiş örgütlerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Cafoğlu, 1996, s.46)

Paylaşılan vizyon kısaca örgütte “Ne yaratmak istiyoruz ?” sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyon insanların kalplerinde hissettikleri ve sahiplendikleri nesneler ve resimlerse paylaşılan vizyonda örgütün tamamını hedef alan resim ve imgelerdir. Bu ortak nesneler ve resimler örgütte farklı faaliyetler arasında bir tutarlılık sağlayarak örgütün yönünü belirler. Paylaşılan vizyon birbirine karşı güvensizlik duyan insanları birlikte çalışmaya teşvik ederek ortak bir kimlik belirler (Senge, 1997, s.227 – 229).

Paylaşılan vizyon ile öğretmenler ve diğer personel çalıştıkları okula “benim okulum” mantığıyla yaklaşır (Cafoğlu, 1996, s.47). Stratejik planların oluşturulmasına katkıda bulunarak okuldaki faaliyetlerini kurumun vizyonu doğrultusunda şekillendirir (Bakay, 2012, s.30).

1.7.2 Müşteri Odaklılık

Değer: Eğitim ihtiyaçları öncelikle ebeveynler, toplum grupları, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından belirlenmelidir.

Karşıtı: Eğitimle ilgili kararlar eğitim uzmanları tarafından verilmelidir (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Toplam kalite açısından kilit öneme sahip müşteri, bir ürün ya da hizmetin alıcısı ya da tüketicisidir. Müşteri kavramı TKY faaliyetleri açısından oldukça önemli bir kavramdır. Şöyle ki günümüzde kalite faaliyetlerinin değerlendirilmesinde tüketici ağırlıklı bir yaklaşım izlenmektedir. Bu nedenle bütün işletme ve kurumlar müşteri odaklı bir yaklaşım izlemek zorunda kalmıştır (Şişman ve Turan, 2001, s.48; Özden, 1999, s.167).

TKY anlayışında iç müşteri ve dış müşteri olmak üzere iki tip müşteri vardır. İç müşteri bir kurumun içinde mal veya hizmetin üretilmesinde sorumlu herkes olarak tanımlanabilir. TKY mantığına göre bir çalışan ya da birim kendi ürettiği mal veya hizmeti kullanan başka bir çalışan ya da birime müşteri anlayışıyla yaklaşır (Oymak ve diğerleri, 2009, s.28). Dolayısıyla sürecin herhangi bir aşamasında ürün veya hizmet üreten çalışan ya da birim, kendisinden sonra o ürünü veya hizmeti kullanacak çalışan veya birimin beklentilerini dikkate alır (Şişman ve Turan, 2001, s.49). Dış müşteri ise firmanın veya kurumun ürettiği nihai mal ve hizmeti alan, kullanan ve tüketen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Oymak ve diğerleri, 2009, s.29). Eğitimde iç müşteri olarak öğrenci, öğretmen, personel ve yöneticiler yer almaktadır. Dış müşteri olarak ise aile, iş çevresi ve okul dışı yönetim karşımıza çıkmaktadır. Dış müşteri olarak iş çevresi eğitim faaliyetlerinden kendi süreçlerinde çalıştırabilecekleri kalifiye eleman beklemektedir. İç müşteri olarak öğrenciler ise sosyal hayatta ve iş dünyasında işlerine yarayabilecekleri vasıflarla mezun olmayı talep ederler. TKY organizasyonları hem iç hem de dış müşterilerin ihtiyaçları paralelinde süreçlerini planlamalı ve müşteriler arası iyi bir koordinasyon sağlamalıdır (Cafoğlu, 1996, s.20 -21).

Müşteri odaklı yaklaşım, bilimsel gelenekteki ve toplumsal yaşamdaki insan odaklı yaklaşımların bir sonucudur. Her şeyi tek bir çatı altında toplama, herkesi genelleme ve ortak bir sentez çıkarama çabaları günümüz dünyasında yerini yaşam biçimlerinin öznelliği ve çoğulluğu anlayışına bırakmıştır. Bu değişimin de eğitim faaliyetlerine yansması “insan odaklı” yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Her birey tek ve biriciktir anlayışının hakim olduğu insan odaklı yaklaşımlar ile birlikte her öğrencinin öğrenmesinin kendisine ait bir örüntüye sahip olduğu anlayışı egemendir. Bu farklılık ve çeşitliliğin bir sonucu olarak öğrencilerin eğitimden beklentileri de farklılaşmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumları faaliyetlerini planlarken bütün öğrencilerin öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmalı ve eğitimden beklentilerini en iyi şekilde karşılayacak süreçler geliştirmelidir (Özden, 1999, s.167 – 169).

Eğitim kurumları müşteri odaklı yaklaşım ile hareket ederek okul ve öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken, öğretmen, veli, öğrenci, iş dünyası ve çevredeki diğer sosyal

gruplara danışıp, bunların görüş ve beklentilerinin dikkate almalı ve katkı yapmalarını sağlamalıdır (Bakay, 2012, s.31).

1.7.3 Uzun Vadeye Odaklanma

Değer: Eğitim iyileştirme çalışmaları uzun süren bir kararlılık gerektirir.

Karşıtı: Bir okulda günümüzün baskıları ve dışarıdan gelen talepler acil önem taşır. Gelecek çok belirsiz olduğundan hakkında şimdiden planlama yapmaya ve endişelenmeye gerek yoktur (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Günümüzde eğitim kurumlarını ilgilendiren en önemli konulardan birisi okulları ve eğitim sistemini etkileyecek uzun vadeli etmenlerdir. Eğitimde kaliteyi arttırmak, öğrencilerin uzun vadeli başarılarını sağlamak için eğitim planlamasını çevrenin beklentilerini dikkate alarak gelecekteki ihtiyaçlar çerçevesinde şekillendirmek gerekir (Şişman ve Turan, 2001, s.68).

Yöneticiler kısa vadeli getirileri olan planlar yerine okulların kalitesini arttırmak adına daha uzun vadeli planlamalara gitmeli ve uzun vadeli destek yatırımları için kaynak sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerin kısa vadeli başarılarını ölçen standart testlerin yerine uygulanan programı ve öğrencinin uzun süreli başarısını ölçen değerlendirmeler yapılmalıdır (Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.195).

1.7.4 Sürekli Geliştirme

Değer: Bir okul eğitimini geliştirmek için sürekli değişiklik yapma çabası içinde olmalıdır.

Karşıtı: Okullar değişiklik yapma konusunda muhafazakar olmalıdır (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Sürekli geliştirme kavramı, insan gücünün niteliklerini, üretim süreçlerini ve üretilen ürünlerin niteliğini sürekli olarak iyileştirmeyi ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2001, s.50). Organizasyonlar mevcut standartlarını küçük ve kademeli iyileştirmelerle sürekli olarak geliştirmelidir. Toplam kalite anlayışına göre sistemde

yapılan küçük ölçekli nicel farklılaştırmalar ve iyileştirmeler uzun vadeli kalıcı değişikliklere yol açabilmektedir (H.Şimşek, 2007, s.47). Ayrıca sürekli geliştirme kurumların içinde bulundukları mevcut durumu geliştirmenin yanında var olan durumun korunması içinde gereklidir (Özden, 1999, s.163)

Sürekli geliştirme, işlerin hiçbir zaman tam olarak yolunda gitmediği mantığıyla hareket ederek süreçleri ve ürünleri daima daha iyiye taşımayı hedeflemektedir (Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.195). Kavramın özünde her zaman daha iyinin olabileceği dolayısıyla mükemmelliğe ulaşmada herhangi bir son durumunun olmayacağı yatar (Şişman ve Turan, 2001, s.50 – 51).

Sürekli geliştirme boyutuna göre okulun güçlü ve zayıf yönleri tüm çalışanlarca bilinmeli, yönetici ve öğretmenler sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içinde olmalıdırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin sadece akademik başarıları odaklanmayarak öğrencileri bir bütün halinde geliştirecek faaliyetlere girişmelidir (Bakay, 2012, s.32).

1.7.5 Öğretmen Katılımı

Değer: Öğretmenler okula ait bütün işlemlerde aktif olarak rol almalıdır.

Karşıtı: Genel olarak işlemler yöneticilere ve birkaç öğretmenin sorumluluğuna bırakılmalıdır (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Eğitim kurumlarında kalite kültürünün en önemli göstergelerinden birisi de öğretmenlerin ve diğer tüm çalışanların planlama ve karar alma süreçlerine aktif katılımıdır. Kaliteli bir okul oluşturmak için karar verme mekanizması birkaç kişinin elinde olmamalı tüm çalışanların ortak fikri etrafında kararlar şekillendirilmelidir (Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.196).

Öğretmenler, okulu geliştirecek çalışmalarda aktif olarak rol almalı, okulun başarısından ve başarısızlığından kendisine pay çıkararak sorumluluğunun farkında olmalı ve okulu geliştirecek projelerle sürece katkı yapmalıdır (Bakay, 2012, s.32).

1.7.6 İşbirliği

Değer: Etkili bir okul için işbirliği gereklidir.

Karşıtı: Mesleki özerklik ve minimum iş birliği etkili okulun anahtarıdır (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Toplam kalite felsefesi hümanist bir felsefeyi temel almıştır. Çalışanların önemsenmediği, üretim ve verimliliği arttırmak için birbirleriyle yarıştıkları klasik yönetim anlayışının tersine toplam kalite felsefesi insana önem veren ve işbirliğini destekleyen bir yönetim anlayışına sahiptir (H, Şimşek, 2007, s.47).

Kurumlarda işlerin yürütülmesi esnasında ortaya çıkabilecek problemlerin farklı algılamaları ve düşünceleri olan insanlar tarafından ele alınması çözüme ulaşmada daha etkili sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Bu da işletmelerde planlı bir işbirliği ile mümkün olacaktır. (Erturgut, 2012, s.66)

Eğitim kurumlarında işbirliğine dayalı takım çalışmasının bütün personeli içine alacak şekilde yaygınlaştırılması kurum içindeki duvarları ortadan kaldırarak daha olumlu bir çalışma iklimi oluşturur. Ayrıca işbirliğine dayalı yürütülen faaliyetler kurum içinde çalışanların arası güven ilişkilerinin sağlanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Cafoğlu, 1996, s.65 – 66 ; Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.197).

Çalışanların kurumla alakalı kararlara katılmaya teşvik edilmesi, öğretmenlerden ve diğer çalışanlardan gelen önerilerin dikkate alınması, okulla alakalı işlerde herkesin katkı sunmaya çalışması ve öğretmenlerin meslekleri ile alakalı konularda birbirleriyle sohbet edip tavsiyelerde bulunması, okulda işbirliği boyutunun önemli göstergelerindendir (Bakay, 2012, s.32).

1.7.7 Veriye Dayalı Karar Verme

Değer: Karar alırken gerçekçi bilgiye güvenmek gerekir.

Karşıtı: Karar verme kişisel ve mesleki deneyime dayanmalıdır (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Veriye dayalı karar vermeyi, kurum yöneticisi ve çalışanların sistemli bir biçimde veri toplaması, analiz etmesi ve elde edilen sonuçları alınacak kararlara yol göstermek için kullanması olarak ifade edebiliriz (Demir, 2009, s.372).

Kurumlarda ortaya çıkan problemleri engelleyebilmek için öncelikle problemin kaynağının iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Bu da bilimsel ve objektif verilere dayanan bir yönetim anlayışı ile sağlanabilir. Toplam kalite anlayışı verileri ve rakamları bir amaç olarak görmez. Ancak verilerin ve rakamların önemini de göz ardı etmez. Veriye dayalı karar veren firmalar üretim hatası, artık zaman, fire, devamlılık yüzdesi gibi ölçütler kullanarak performanslarını ve sürecin işlerliğini daha net kontrol altında tutar (www.vizyoner.com.tr, 2014).

Detert, Louis ve Schroeder (2001, s.198 - 199) bu değeri “gerçekler ile yönetim” olarak adlandırmıştır. Yazarlara göre sürekli ilerleme sağlamak ve başarılı iyileştirmeler yapmak için neden sonuç ilişkisine dayalı bir ölçme sistemi gerekmektedir. Ölçme sistemi ile elde edilen verileri de analiz eden kapsayıcı bir sistem oluşturulmalıdır. Aksi takdirde değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi, eğilimlerin belirlenmesi ve sebep sonuç ilişkilerinin incelenmesi mümkün olmaz.

Öğretmenler işlerini yaparken öğrencilerin performanslarını sürekli incelemeli, elde ettiği verilere göre ders anlatım biçimini ve çalışmalarını planlamalıdır. Ayrıca öğrenciden gelen her türlü dönütü eğitim süreçlerine göre tercüme ederek çalışma planlamasını yapmalıdır (Bakay, 2012, s.32).

1.7.8 Sistem Odaklılık

Değer: Kalite problemleri öğretmenlerden değil zayıf sistem ve süreçlerden kaynaklanır.

Karşıtı: Problemlerin çoğunun nedeni insan hatasıdır (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

TKY bireysel başarıya aşırı ilgi duyan geleneksel anlayıştan farklılaşarak sistem üzerine odaklanmaktadır. Çünkü TKY mantığına göre toplam hataların %85’lik bir kısmı sistem hatalarından kaynaklanmaktadır (Aksu, 2002, s.137). Ayrıca iyi bir iş

yapma isteğinde olan çalışanlarda çoğu zaman sistem tarafından engellenmektedir (Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.200).

Öğretmen ve yöneticilerin okulu kendi içinde bir sistem olarak görmeleri ve bu doğrultuda, öğretmenlerin kendi sınıflarının dışındaki problemleri çözmeye çalışmaları, kendi sınıfından olmayan öğrencilerinde disiplin sorunlarına müdahale etmeleri, öğrenci gelişimleri ile ilgili bilgi paylaşımları ve zümre kararlarını uygulamaları sistem odaklılığın önemli göstergelerindendir (Bakay, 2012, 33).

1.7.9 Aynı Maliyete Kalite

Değer: Kalite mevcut kaynaklarla geliştirilebilir.

Karşıtı: Mevcut kaynaklarla elimizden geleni yapıyoruz (Detert, Schroeder ve Cudeck, 2003, s.310).

Bu değer herhangi bir ek kaynak kullanmadan elimizdeki mevcut imkanlarla müşteri ihtiyaçlarına odaklanarak ve iç süreçlerimizi geliştirerek sistemin iyileştirilebileceği fikri üzerinde durmaktadır (Detert, Louis ve Schroeder, 2001, s.200). TKY, yapılan işlerin ilk seferde doğru yapıp, sıfır hata ile sonuçlanmasını amaçlamaktadır. Bu nedenle okul yönetimi ve öğretmenler okulda yapılan bütün çalışmaları çok dikkatli ve düşünerek planlamalıdır. Özellikle müşteri şikayetleri ciddiye alınıp değerlendirilmelidir. Beklentileri karşılanamayan veliler, ihtiyaca cevap veremeyen süreçler, okuldan öğrenci ayrılmalarına neden olarak zaman, iş gücü ve para kayıplarına yol açacaktır (Köksal, 1998, s.67)

2.ÖRGÜTSEL SİNİZM

2.1 SİNİZM KAVRAMI

Sinizm kavramının kökeni Antik Yunan'a Atinalı Antisthenes'in kurduğu Kynikler okuluna kadar gider (Gökberk, 2002, s.48). Tarihte bilinen ilk sinik'in Sokrates'in yolundan giden Antisthenes olduğu kabul edilir. Ayrıca felsefenin tanınmasına ve bir yaşam biçimi olarak temellendirilmesine pratikteki uygulamalarıyla ön önemli katkıyı sağlayan diğer filozof Sinoplu Diogenes'tir. İnaniş'a göre Diogenes hayatını ölüleri gömmek için kullanılan bir toprak kapta geçirmiştir. Onun gündüz vakti Atina sokaklarında dürüst bir insan aramak için elinde fenerle gezdiği söylenmektedir. Anthisthenes ve Diogenes tamamen zevk, şan, şöhret ve paradan uzak bir hayatı tercih etmişlerdir. Dine, aileye, devlete karşı oldukça kayıtsızdırlar. İnsan hayatının temelini içsel huzurun sağlanması olarak belirtmişlerdir. Felsefelerinin temelini "erdemli bir hayat" oluşturur. Onlara göre en kötü ve insanı yozlaştıracak şey "erdemsizliktir"(Hançerlioğlu, 2013, s.219 ; Vorlander, 2004, s.101 ; Cevizci, 2009, s.106-110).

Temelde felsefeye ismini veren sinik kelimesinin ortaya çıkışı ile ilgili iki temel görüş vardır: Birince görüşe göre "kynik" kelimesi Antisthenes'in kurmuş olduğu Kynosarges Gymnasion okulundaki "Kynosarges" kelimesinden gelmektedir. İkinci görüşe göre ise kelime kyon'dan türemedir. Kyon sözcüğü Yunancada köpek demektir. Dolayısıyla "kynik" köpek gibi olan köpeksi anlamına gelir. Bu felsefecilere köpeksi denilmesinin nedeni ise nezaketten, ahlak kurallarından uzak bir şekilde sürdürdükleri hayattır (Gökberk, 2002, s.48).

Kendilerine köpeksi denilecek kadar dışlanmış bir hayat tarzları olmasına rağmen siniklerin övgüye değer yönleri de vardır. Bunlar; sağlam irade, mütevazı bir hayat, bağımsız yaşama ve insanları sınıflara ayıran her türlü kategoriye karşı çıkmaları olarak sıralanabilir. Sinikler, özellikle de Diogenes güçlü bir iradeye sahiptir. Ayrıca siniklerin iyi gelişmiş bir mizahi eleştiri ve laf sokma becerileri vardır (Vorlander, 2004, s.103). Bu mizah ve laf sokma becerilerini insanları etkilemede ustaca kullanmışlardır (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 342).

Genel olarak Antisthenes, Diogenes ve diğer sinik felsefecilerin savundukları ve yaşam tarzlarında bizzat uyguladıkları görüşleri şu şekilde özetlenebilir (Gökberk, 2002, s.48-80; Vorlander, 2004, s.99-102; Hançerlioğlu, 2013, s. 219-220; Cevizci, 2009, s.106-121):

- İnsanın içsel özgürlüğe kavuşmak için kendini bütün gereksinimlerden uzak tutması gerektiğini savunurlar.
- Erdemi kişinin mutlu olması için tek araç olarak görürler.
- Hazzın insanı köle yaptığını ve insan her türlü hazdan uzak durması gerektiğini kabul ederler. Onlara göre insan boş gururdan, boş kuruntulardan ve kaybetme korkusundan uzak bir hayat sürdürülmelidir.
- Doğrudan hayatın korunmasına yaramayan, hayatı süslemeye ve şatafata götüren her şeye karşı bir zıtlık beslenmesi gerektiğini söylerler. Özellikle savundukları bu ilke ile medeniyet ve uygar yaşamla tam bir çatışma içindedirler. Bu da onları aile ve devlet kurumlarına kayıtsızlığa götürür.
- İnsanın özgür olduğunu, insanın kendisine yetmesi gerektiğini ve insanın tam bağımsız olması gerektiğini savunurlar. Tam bağımsızlığın da ancak erdemli bir hayat sürmeyle mümkün olduğunu söylerler.
- Doğal olan hiçbir şey utanç nedeni olarak sayılmaz ilkesini benimsemişlerdir. Bu ilkeden hareketle özellikle cinsellikte aşırıya ve vahşete vardıkları görülmüştür.

Sinikler toplumsal hayatın zevklerini küçümseyerek, şehirli olmanın temel ilkelerini dahi reddederek, prensipte devlet olgusunu dahi hiçe sayacak kadar ileri gitmişlerdir (Weber, 1998, s.48).

Sinizm kavramıyla zaman zaman şüphecilik anlamındaki “septik” kelimesi karışabilmektedir. Septikler başarının yakalanacağına karşı şüphelidirler ancak

değişimin ve başarının geleceği konusunda daha olumludurlar. Siniklere göre değişime daha az direnç gösterirler. (Reichers, Wanous ve Austin, 1997, s. 48).

2.2 SİNİZM KAVRAMININ TANIMLANMASI

Oxford İngilizce Sözlüğü'nde(1989) sinizm şu şekilde tarif edilir: İnsan doğasındaki her türlü samimiyet ve iyi duygularla dalga geçip küçümseyen ve bu hislerini dışa vurmaya alışmış, hor gören bir hata bulucu (The Oxford English Dictionary 1989, akt. Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 342).

Türk Dil Kurumunun resmi internet sayfasında ise sinizm şu şekilde tanımlanır: “İnsanın mutluluğa, hiçbir değere ve bağlı olmadan bütün gereksinimlerinden sıyrılarak kendi kendine erişebileceğini savunan Antisthenes’in öğretisi, Kinizm” (www.tdk.gov.tr, 2014).

Toplumsal kuralları hiçe saydıklarından töre kurallarını hor görme olarak belirtilen sinizm, edepsiz ve hayasız olarak yaşamaktır (Hançerlioğlu, 2000, s.291).

Andersson ve Bateman (1997, s.450) sinizmi bir kişiye, guruba, ideolojiye, toplumsal uzlaşmalara ve kurumlara karşı geliştirilen ve olumsuz duygular, hüsrana, hayal kırıklığı ile kendini karakterize eden genel ve özel tutumlar olarak tanımlamışlardır.

Sinizmde temel inanç, dürüstlük, adalet, samimiyet gibi kavramların kişilerin çıkarları için değersizleştirildiğidir. Duygusal açıdan ise sinizm aşağılanma, öfke, sıkıntı ve utanç ile kendini gösteren hislerdir (Abraham, 2000, s.269). Dekker (2007, s.4) sinizm kavramını politika açısından incelemiş sinizmi basit siyasi güvensizlik ve siyasilere karşı şüphecilik olarak belirtmiştir. Guestello (1992) sinizm kavramını çalışanların hissettikleri ihanet ve karamsarlık duyguları olarak ifade etmiştir. Düşük ücret alan işçi sınıfında ve kısmi zamanlı çalışan kişilerde sinizm düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Andersson ve Bateman, 1997, s.451) .

Dean, Branders ve Dhadwarkar (1998, s.343) sinizm ile alakalı yapılan tanımlamaların ve çalışmaların literatürde beş ana kavram etrafında toplandığını belirtmişlerdir. Bu kavramları; kişisel odak, toplumsal ve kurumsal odak, meslekle ilgili

odak, iş gören sinizm odağı ve örgütsel değişim çabaları odağı olarak sıralamış ve tabloştürmüştür (Tablo 2.1).

Tablo 2.1 Sinizm Çalışmalarının Analizi

	Kişilik Odağı	Toplumsal ve Kurumsal Odak	Mesleki Sinizm Odağı	İş gören sinizm odağı	Örgütsel Değişim Sinizm Odağı
Kavramların Temsilcileri	Cook ve Medley, 1954	Kanter ve Mirvis, 1989	Neiderhoffer, 1967; O’Connel, Holzman, Armandi, 1986	Andersson 1996; Andersson ve Bateman 1997	Reichers, Wanous ve Austin, 1997; Vance, Brooks ve Tesluk, 1996; Wanous, Reichers ve Austin, 1994
Kavramın Odağı	Olumsuz algılar ve başkalarına karşı düşmanlık	Sosyal ve kurumsal beklentileri karşılanmamış bireyler	İnsanların iş sahası	İş organizasyonları, yöneticiler ya da diğer iş yeri objeleri	Örgütsel değişim çabaları
Tanımlar	Arkadaşlarına ve kendine olan güvenleri düşüktür, etrafındaki insanları ahlaksız, bencil ve çirkin olarak görürler	Sinizmin gereklilikleri: (1) Kurumlardan, sosyal hayattan, gelecekte yüksek beklentiler (2) Kendinin veya başkalarının deneyimlerinden hayal kırıklığı yaşama (3) Kişinin başkalarına karşı duymuş olduğu hayal kırıklığı ve ihanet duygusu	İnsanların yaptıkları iş ve hukukun uygulanmasına karşı göstermiş oldukları küçültücü güvensizlik, kaybolan mesleki saygı/onur.	İş yerindeki yöneticiler ve diğer tüm objelere karşı duyulan hüsrana, hayal kırıklığı, güvensizlik olarak ifade edilen genel ve özel tutumlardır.	Değişimi yöneten kişilerin beceriksiz olduğunu düşünerek, örgütsel değişimin gerçekleşmesi konusunda karamsardırlar.

Kaynak: Dean Jr, J.W., Brandes, P. and Dharwadkar, R., “Organizational Cynicism”, The Academy of Management Review, 23 (2), (1998), 341-352

Sinizm kavramını tanımlarken Graham (1993) kişilik özellikleri üzerine vurgu yaparak bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır (Brandes, 1997 ; akt. Kalağan, 2009, s.52) :

- Başkalarını yalancı, bencil ve ilgisiz olarak görme

- Başkalarının güdülerini sorgulama
- İnsan ilişkilerinde dikkatli olma ve güven duymama
- Düşmanca ve baskıcı olma
- Başkalarından gelen talep ve isteklere gücenme
- Arkadaşça ve yardımsever olmama.

2.3 ÖRGÜTSEL SINİZM KAVRAMININ TANIMLANMASI

Örgütsel sinizmle alakalı yapılan çalışmalar özellikle 1980 – 1990’lı yıllarının başlarında gelişme göstermiştir. Kanter ve Mirvis (1989) yılında Amerikalı çalışanlar hakkında yaptıkları araştırmayla örgütsel sinizm kavramının gelişmesinde büyük rol oynamışlardır. Araştırmalarında örgütsel sinizmin iş yerlerindeki bütün kademelerde görülebildiğini tespit etmişlerdir. Bateman ve diğerleri (1982) yapmış oldukları araştırma ile örgütsel sinizmi ortaya çıkaran sosyal etkenleri ve medya faktörünü incelemişlerdir (James, 2005, s.24 – 25 ; Andersson ve Bateman, 1997, s.449 - 451).

Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998, s.345 – 346) örgütsel sinizm kavramıyla ilgili yaptıkları çalışmada örgütsel sinizmin yeniden kavramsallaştırılmasında ve temellendirilmesinde önemli katkılar yapmıştır. Örgütsel sinizmi “kişinin çalıştığı kuruma karşı geliştirmiş olduğu negatif tutumlar ve eleştirel davranma eğilimi” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca örgütsel sinizmi, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inanç, örgüte karşı negatif bir tutum ve örgüte karşı eleştirel davranma eğilimi olmak üzere üç boyuttan oluşan bir kavram olarak belirtmişlerdir. (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 345).

Örgütsel sinizm James (1995, s.7) tarafından “ kişinin çalıştığı iş yerine karşı olumsuz inançlar, duygular ve davranışlarla kendine karakterize eden çevresel etkilere açık sosyal ve geçmiş yaşantı deneyimleri” olarak tanımlanır.

Literatürde örgütsel sinizmle alakalı birçok tanım mevcuttur. Yapılan bu tanımlamalar arasında en etkili olan Dean, Branders ve Dhadwarkar (1998) tarafından yapılan tanımlamadır. (Arslan, 2012, s. 14). Naus (2007, s.15 – 24) 1977 – 2006 yılları

arasında yapılan tüm bu örgütsel sinizm tanımlarını özetleyerek bir tablo halinde belirtmiştir. Tablo 2,2’de bu tanımlar kronolojik sıraya göre verilmiştir.

Tablo 2.2 Örgütsel Sinizm Tanımları

Yazarlar	Tanımlar
Goldner, Ritti and Ference (1977).	Sinik bilgi; örgütsel eylemler, kararlar veya işlemlerde iyilik, samimiyet ve fedakârlığın reddedilmesidir.
Kanter and Mirvis (1989; 1991).	Sinizm, insan doğasında bencilliğin ve sahtekârlığın olduğunu yansıtan bir kişilik özelliğidir.
Bateman, Sakano and Fujita (1992).	Sinizm, otoriteye ve örgütlere karşı olumsuz ve güvensiz tutumlardır.
Guastello, Rieke, Guastello and Billings (1992).	Sinizm sadece bir tutum değil hayata bir bakış açısıdır.
Wanous, Reichers and Austin (1994).	Sinizm değişimi yönetenlerin beceriksiz ve tembel olduğuna; gelecekteki örgütsel değişimin başarısız olacağına karşı inançtır.
Andersson (1996).	Sinizm kişiye, gruba, ideolojiye ve örgütlere karşı hüsrân ve hayal kırıklığı ile karakterize olan genel veya özel tutumlardır.
Reichers, Wanous and Austin (1997).	Değişim liderlerinin beceriksiz ve tembel olduğuna inanç ile değişim çabalarının başarısı konusunda kötümserliktir.
Dean, Brandes and Dharwadkar (1998)	Örgütün bütünlükten yoksun olduğuna inançtır. Örgüte karşı negatif ve aşağılayıcı eleştirel davranışlar içeren tutumdur.
Turner and Valentine (2001)	Sinizm güçlü düzeyde güvensizliği ve düşmanca kuşku duymayı kapsayan, başkalarının güdülerini eleştirme ve ahlaki karar vermenin genel ve özel boyutudur.
Johnson and O’Leary-Kelly (2003)	Örgütün bütünlükten yoksun olduğuna dair inançtır.

Yazarlar	Tanımlar
O'Leary (2003)	Sinizm adaletsizlik kavramının hikayesidir. Sinizm ile ilgili hikayelerde ana tema hayal kırıklığıdır.
Stanley, Meyer and Topolnytsky (2005)	Sinizm karar ya da eylemlere karşı olan güvensizlik olarak ifade edilir.
Urbany (2005)	Sinizm, işletmenin mevcut durumu ve alınan kararlar hakkında olumsuz duygu ve yorumlar olarak ifade edilir.
Valentine and Elias (2005)	Sinizm, örgütlerin ve diğer toplumsal kuruluşların vicdansız ve sadece kendilerini hizmet ettiklerini düşünmedir.
Cole, Bruch and Vogel (2006)	Sinizm, iş yerlerinin değerleri, eylemleri ve güdülerinin eleştirilmesi ile kendini gösteren tutumdur.

Kaynak: Naus, A.J.A.M. (2007 Organizational Cynicism on The Nature, Antecedents, and Consequences of Employee Cynicism Toward The Employing Organizationa, *Dissertation of Doctor of Philosophy*. Maastricht: Maastricht University, s.15-24.

2.4 ÖRGÜTSEL SİNİKLERİN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ

Mantare ve Mortinsuo (2001, s.14 -15) yaptıkları çalışmada siniklerin sekiz karakteristik özelliğinde bahsetmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- **Karamsarlık:** Siniklerin % 80 gibi büyük bir kısmının görüşlerinde ve ifadelerinde karamsarlık olduğu belirlenmiştir. Sinik karakter, örgütte olup biten süreçlerle alakalı herhangi bir iyileştirme önerisi olmadan sürekli olarak kötümser ifadelerle kendini gösterir. Örgütün, kurumun veya derneğin geleceği ile ilgili olumsuz ifadeler sarf etme siniklerin özelliklerindendir.

- **Duygusal / Öyküsel İfadeler ve Patlamalar:** Bu özellikte siniklerin % 62'sinde görülmüştür. Ses tonları ve duygularını ifade etmeleri farklılaşmıştır. Şöyle ki

sinikler duygularını bağırma, acıma, küçümseme, küfürlü dil, nefret ve korku ifadeleriyle göstermiştir.

- **Hayal Kırıklığı:** Siniklerin yarından fazlasında görülen duygusal tepkidir. Hoşnut olmama ve bıkkınlık şeklinde kendini gösterir.

- **Alaycılık:** Alaycılık siniklerin büyük çoğunluğunda görülen önemli bir karakteristik özelliktir. Sinikler büyü bir ustalıkla mizah ve eleştiriyi kullanarak kurum stratejisine karşı aşağılayıcı söylemlerde bulunmaktadır.

- **Suçlama:** Siniklerin %46'sında görülen ifadelerden biri de suçlayıcı bir dil kullanmadır.

- **İlgisizlik:** Sinikler iş yerindeki herhangi bir faaliyet için yapılan çalışmaları kendi işi olarak görmezler ve kendi işlerini zaten yaptıklarını ifade ederler.

- **Olumsuz Çabalama İfadeleri ve Davranışları:** Örgüte zarar verecek olumsuz davranışlar sergileme ve olumsuz düşünceleri örgütte yayma ile kendini gösteren siniksel karakterdir.

- **Saldırganlık:** Siniklerin bazı ifadeleri sözlü saldırı eğilimi içerir.

2.5 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN NEDENLERİ

Sinik inançlar, tutumlar ve davranışların nedenlerini iki kategoride toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi sinik bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan özel nedenler, ikincisi ise kişinin içinde bulunduğu toplumdan, kuruluşlardan, şirket yöneticilerinden, çalıştığı kurumdan ve kurumun değişim politikasından kaynaklanan örgütsel nedenler (Abraham, 2000, s.270).

Çok güçlü olmamakla birlikte örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında etkili olan kişisel faktörler, demografik değişkenler içerisinde yer alan yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum ve gelir olarak sıralanabilir (Ergen, 2015, s.19 ; Kalağan, 2009, s.67 ; Polatcan, 2012, s.17). Bu değişkenler çalışmalarda genellikle ara değişken ve kontrol değişkeni olarak kabul edilmişlerdir (Kalağan, 2009, s.67).

Sinizmin meydana gelmesinde önemli rol oynayan belli başlı kişilik özellikleri ve tipleri vardır. Fazla şüphencilik, saplantılı ruh hali, obsesif kompulsif bozukluklar, aşırı karamsarlık, olumsuz duygu yoğunluğu ve içe kapanıklık sinik bireylerle ilişkilendirilebilecek önemli kişisel özelliklerdendir (Ergen, 2015, s.19 ; Eaton, 2000, s.8).

Naus (2007, s.26-27) çalışmasında örgütsel sinizmi oluşturan örgütsel faktörleri; psikolojik sözleşme ihlalleri, kişisel değerlerin kurum değerlerinin önüne geçtiği dair inanç, yerine getirilmeyen vaatler, karar alma sürecinde çalışan fikirlerinin sorulmaması, başarısız değişim girişimleri ve değişimi gerçekleştirecek liderlerin yetersizliği, ikiyüzlü davranışlar, yöneticilerin yüksek maaşları olarak sıralamıştır. Ayrıca yazar şirket politikası gereği alınan küçülme kararları sonucu gelişen işten çıkarmalarında örgütsel sinizmi arttırdığını ifade etmiştir.

Keyes (2006) sinizmin nedenlerine farklı bir açıdan bakmış ve örgütsel sinizmi ortaya çıkaran geri plandaki psikolojik nedenleri şu şekilde belirtmiştir (Ergen, 2015, s.20):

- İlk neden kişinin kendini muhafaza etme isteğidir. Bireyler hayal kırıklığına uğramaktan ve ümitsizliğe kapılmaktan korunmak için sinizme sığınabilirler.
- İkinci etmen ise etik ilişkilerdeki ilgisizliktir. Bu durumda bireyler etik olmayan bir haksızlığı ve durumu çözmektense sinik tutum sergileyerek durum karşısında kayıtsız kalmayı tercih edebilirler.
- Üçüncü ve son neden ise bireylerin kendilerini örgütten üstün görmeleridir. Bu şekilde bir yaklaşım örgütlere yönelik sinizm oluşturabilir.

Örgütsel sinizmin oluşması aşamasında incelenmesi gereken etmenlerden biri psikolojik sözleşme ihlalleri olarak bilinen kavramdır (Ergen, 2015, s.20). Güney (2004, s.198) psikolojik sözleşme kavramını “organizasyonla birey arasında, birinin diğerinden ne almayı ve ne vermeyi beklediğini içeren yazılı olmayan uzlaşma” olarak tanımlamıştır. Türker (2010, s.6) ise çalışmasında psikolojik sözleşme kavramını “Bireyin örgüt içinden (iş arkadaşları, örgüt içi uygulamalar vs.) ve örgüt dışından

(sosyal çevre, örgüt dışı otoriteler vs.) elde ettiği verileri kişisel özellik ve tecrübeleriyle değerlendirerek, kendi bireysel algı ve yorumuyla sözleşme taraflarının yükümlülükleri olarak kabul ettiği benzersiz (bireye özel) sözleşme maddeleri bütünü” olarak tanımlamıştır.

Psikolojik sözleşme açık biçimde ortaya koyulmaz ve ancak bir ihlal durumunda ortaya çıkar (Granrose ve Baccili, 2006 ; akt. Dikili ve Bayraktaroğlu, 2013, s.208) Psikolojik sözleşme ihlalleri sonucunda örgüt çalışanlarının tutum ve davranışlarında örgütün aleyhine olan; iş devamsızlığın artması, işe geç gelmelerin fazlalaşması, örgütsel bağlılığın azalması ve iş tatminin azalması gibi sonuçlar ortaya çıkar (Dikili ve Bayraktaroğlu, 2006, s206). Çalışanlar psikolojik sözleşmenin ihlal edildiğini hissettiklerinde bu duruma kızabilir ve hayal kırıklığına uğrayabilirler. Ayrıca psikolojik sözleşmenin ihlalinden doğan yeni algılamayla çalışan kurumuna karşı hırs ve öfke içinde intikam duygularına kapılabilir (Rousseau, 1989, s.124).

Literatür incelendiğinde sinik tutumlara neden olan faktörlerin başında karşılanmamış beklentilerin ve yerine getirilmemiş sözlerin verdiği hayal kırıklığının geldiği görülmektedir (Kanter ve Mirvis, 1989 ; akt. Üçok ve Torun, 2014, s.236). Bu anlamda örgütsel sinizm ile psikolojik sözleşme ihlali arasında bir ilişki kurulabilir. Üçok ve Torun (2014, s.246) işveren tarafından karşılanmamış beklentilerden kaynaklanan sinizm ile psikolojik sözleşme ihlalleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca yazarlar psikolojik sözleşme ihlaline neden olan unsurların örgütsel sinizmi de tetiklediğini ifade etmişlerdir.

Örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında etkili olan önemli faktörlerden biri de örgütsel adalet ihlalleridir (Sergen, 2015, s.21 ; Kalağan, 2009, s. 21). Örgütsel adalet ile ilgili çalışmaların temelini Adams’ın (1965) “Adalet Teorisi” çalışmaları oluşturmaktadır. Adams’ın (1965) teorisine göre çalışan, kuruma sağladığı katkı ile kurumun kendisine sağladığı faydayı, başka bir kurumda kendisi ile aynı işi yapan başka bir kişiyle kıyaslayarak, çalıştığı kurumun adil olup olmadığı konusunda hükme varır. (Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009, s.84). Çalışanların örgütlerindeki uygulama ve değerlendirmeleri adil olarak algılamaları örgüt için olumlu tutum ve davranış sergilemelerine yol açarken, çalışanların faaliyetleri adaletsiz olarak algılamaları

örgütün amaçlarına ulaşmada zorlaştırıcı rol oynayan saldırgan ve aşırı eleştirel davranış sergilemelerine neden olur (Beugre, 2002 ; akt. Efeoğlu ve İplik, 2011, 345).

O’Leary (2003) sinizmi “örgütsel adaletsizliğin hikayesi olarak tanımlamış ve sinizm kavramı ile hayal kırıklığı kavramını ilişkilendirmiştir (Naus, 2007, s.20). Bu tanımlama ve ifadeden yola çıkarak örgütsel adaletsizliğin örgütsel sinizmin önemli bir öncülü olduğunu söyleyebiliriz. Efeoğlu ve İplik (2011, s.356) tarafından yapılan çalışmada da bu yargıyı doğrulayan bulgulara ulaşılmış; örgütsel adalet algısı ile örgütsel sinizm tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Şöyle ki bir kurumda çalışanların adalet algıları yükseldikçe örgütsel sinizm tutumları azalmaktadır.

2.6 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN TÜRLERİ

Dean, Branders ve Dhadwarkar (1998, s. 342-345) ve Abraham’ın (2000, s. 270 – 273) çalışmalarında örgütsel sinizmin; kişilik sinizmi, sosyal/kurumsal sinizm, çalışan sinizmi, örgütsel değişim sinizmi ve mesleki sinizm olmak üzer beş farklı yaklaşım etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir.

2.6.1 Kişilik Sinizmi

Kişilik temelli yaklaşımlar genel olarak sinizmi insan doğasında bir bakış olarak ele alırlar. Kişilik sinizmi bireyin olumsuz davranışlar olarak dışarıya yansıttığı doğal, sürekli ve direkt olarak bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklanan sinizm türüdür (Korkmaz, 2011, s.27).

Örgütsel sinizmin güçlü bir öncülü olan kişilik sinizmi, doğuştan gelen ve insan davranışlarını olumsuz olarak algılayan kararlı bir kişilik özelliğidir. Kişilik sinizminde birey etrafındaki herkesi aciz, sahtekar, işbirlikçi ve bencil olarak geneller. İnsanları sürekli olarak hor görme eğilimindedir. Ayrıca kişiler arası bağları oldukça zayıftır (Abraham, 2000, s. 271).

Bu yaklaşıma ait araştırmalarda Cook ve Medley’in (1954) düşmanlık skalası baz alınarak geliştirilen “Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) ile yapılan çalışmalar çok önemli bir yer tutar. Graham (1993) çalışmasında bu testten yüksek puan alan bireylerin karşılarındaki kişileri bencil ve umursamaz gördüklerini belirtmiştir

ayrıca bu bireylerin diğer insanlarla olan ilişkilerinin temelinde güvensizlik olduğunu ifade etmiştir (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 342-345).

2.6.2 Sosyal/Kurumsal Sinizm:

Sanayileşme ve buna bağlı olarak işçilerin sömürülmesi ayrıca toplumda yerine getirilmeyen vaatler toplumsal sinizmin oluşmasına ortam oluşturmaktadır (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 344).

Sosyal sinizmin temel belirleyici özelliği kişinin toplumsal ve ekonomik kurumlardan uzaklaşmasıdır. Geleceği dönük olumsuz inançlar, iş ararken daha çok kısa vadeli ölçütler kullanma ve kurumlara karşı “Bana ne sağlıyorsun” sorusu ile belirginleşen bu sinizm yaklaşımı toplumsal kurumlara karşı bir beğenmezlik oluşturur (Kanter ve Mirvis, 1989 ; akt. Korkmaz, 2011, s.29).

Abraham (2000, s.271) sosyal/kurumsal sinizmin; birey ile toplum arasındaki psikolojik sözleşme ihlalinin kaynaklandığını ifade etmiştir.

Psikolojik sözleşme bireyin karşı tarafla mutabakat sağladığı inancına dayanan karşılıklı beklentileri içeren yazılı olmayan anlaşmalardır (Rousseau, 1989, s.125). Toplumun devletten beklediği ekonomik ve sosyal vaatlerin yerine getirilmeyişi psikolojik sözleşmeyi geri dönülemez biçimde ortadan kaldıracak böylece sosyal/kurumsal sinizm ortaya çıkacaktır (Peterson, 1994 ; akt. Abraham, 2000, s.271).

Temelde sosyal/kurumsal sinizmin kişilik sinizmi ile örtüşen birçok noktası vardır. Ancak kişilik sinizmine nazaran toplumsal sinizm sürecinin yönetilmesi daha mümkündür. Şöyle ki işverenler olumlu bir iş yeri kültürü yaratarak toplumsal sinizmin etkisini azaltabilirler (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 344).

2.6.3 Çalışan Sinizmi

Andersson (1996) çalışan sinizmini; iş yerindeki yöneticiler ve diğer tüm objelere karşı duyulan hüsrana, hayal kırıklığı, güvensizlik olarak ifade edilen genel ve özel tutumlar olarak tanımlamıştır (Dean, Branders ve Dhadwadkar, 1998, s.343).

Cartwrigth ve Holmes (200) çalışan sinizminin nedenlerini uzun çalışma saatleri, çalışma yoğunluğu, etik olmayan liderlik davranışları ve örgüt küçülmeleri olarak belirtmiştir (Kalağan, 2009, s56). Ayrıca Andersson ve Bateman (1997, 463) da çalışan sinizmini ortaya çıkaran faktörleri kötü kurumsal performans, sert ve ani işten çıkarmalar, yüksek yönetici maaşları olarak ifade etmiştir.

Çalışan sinizmi daha çok orta ve düşük kademe çalışanlarında görülmektedir. Çünkü bu kademelerde çalışan insanlar nispeten daha fazla sömürülen ve daha düşük ücret alan kesimi oluşturmaktadır. Bu çalışanlar iş yerlerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar içindedirler. Ayrıca örgütsel değişime karşı alaycı bir tavır takınarak değişimin gerçekleşmesi adına çaba sarf etmezler (Andersson ve Bateman, 1997, s. 451)

2.6.4 Örgütsel Değişim Sinizmi

Örgütsel değişim sinizmi örgütsel sinizm çalışmaları içinde yeni incelenen ve ön plana çıkan yaklaşımlardan biridir. Wanous, Reichers, Austin ortak yaptıkları çalışmalarda (Wanous, Reichers ve Austin, 1994; Reichers, Wanous, Austin, 1997; Wanous, Reischers, Austin, 2000) örgütsel değişim sinizmi kavramını kurup geliştirmişlerdir (Kutanis ve Dikili, 2012, s.279).

Örgütsel değişim sinizmi, çalışanların kurumlarındaki değişim faaliyetlerinin başarısı noktasında sahip oldukları kötümserlik ve değişimi yönetenleri tembel, yetersiz ve beceriksiz görme olarak ifade edilebilir. Örgütsel sinikler değişime karşı dirençlidirler ve değişimin gerçekleşmesi yönünde olumlu bir katkı yapmazlar. (Reichers, Wanous ve Austin, 1997, s.48 ; Wanous, Reichers ve Austin 1994, s.269).

Örgütsel değişimin sinizminin nedeni bir ölçüde olumsuz sonuçlanmış değişim girişimleridir. Kurum içinde değişim faaliyetleri başarısızlık ile sonuçlandığında çalışanlar; hayal kırıklığına uğrayarak bundan sonra yapılan bütün değişim faaliyetlerine ön yargılı yaklaşabilmekte ayrıca olumsuz değişim faaliyetleri sonucunda psikolojik sözleşmenin ihlal edildiğini düşünerek ihanete uğramış hissine kapılabilmektedirler (Abraham, 2000, s.272)

2.6.5 Mesleki Sinizm

Mesleki sinizm yaklaşımı daha çok polisler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda şekillenmiştir. O’Connel, Holzman ve Armandi polisler üzerinde yapmış oldukları çalışmada sinizmi örgütsel ve iş/meslek olmak üzere iki hedefe yönelik bir kavram olarak belirtmişlerdir. İş/meslek sinizmi açısından bakıldığında daha fazla karmaşık görevlerde çalışanların, nöbet vardiyaları daha zorlu olanların, istenmeyen görevlerde çalışanların ve sınırlı bir bölgede çalışanların sinizm düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (O’Connel, Holzman ve Armandi, 1986 ; akt. Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s.344).

Mesleki sinizm yapılan ve çalışılan işin içeriğine duyulan sinizmdir (Kutaniş ve Dikili, 2012, s.272). Mesleki sinizmde çalışanlar yaptıkları işi baskıcı, ödüllendirilmeyen ve değeri olmayan bir çaba olarak görürler (Stern, Hopkins ve Mcmillion, 1990 ; akt.Korkmaz, 2011, s.34).

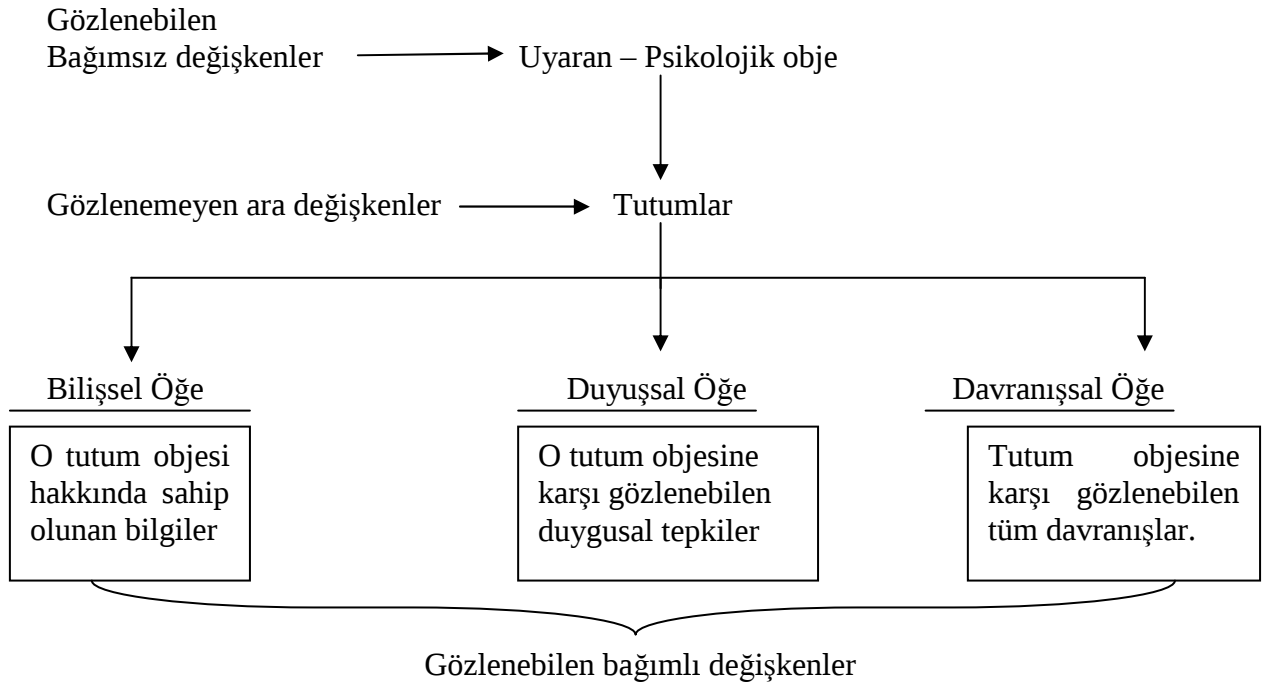
Mesleki sinizm kişinin yapmış olduğu mesleğe karşı vurdumduymazlık, duygusal hissizlik ve önem gösterme eksikliği ile kendini karakterize eden tutumlardır. Zamanla kişi her hareketinin başarısızlık ile sonuçlanacağını düşünen, sürekli reddedilme korkusu yaşayan kişisel olarak tükenmiş bir birey haline gelir (Abraham, 2000 s. 273)

2.7 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN BOYUTLARI

Tutumlar insan davranışlarının arkasındaki gizli yönlendirici güç olup bireylerin çevreye uyumunu gerçekleştiren bir sistem oluşturarak bireyin davranışlarını şekillendirir. Genel olarak tutum bireyin çevresindeki bir duruma karşı sahip olduğu tepki eğilimidir. (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.253-255). Ajzen (2008, s. 28) tutum kavramını “iyi – kötü”, “yararlı – zararlı, sevimli – sevimsiz gibi nitelik boyutlarında oluşan psikolojik objelerin bir değerlendirmesi” olarak tanımlamaktadır. Smith(1968)’e göre tutum. “ bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim”dir (Kağıtçıbaşı, 1988, s.84).

Tutumlar başlıca üç ögeden (boyuttan) oluşmaktadır. Bunlar; tutumun bilgi haznesini oluşturan bilişsel öge, tutumun bireyden bireye değişen hoşlanma – hoşlanmama yönünü oluşturan duyuşsal öge ve tutumun eylemsel ifadesi olan davranışsal ögedir (Sakallı, 2006, s. 107 ; Baysal ve Tekarslan, 1998, s. 254).

Tutumlar kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen davranışlara neden olan eğilimlerdir. Tutumun sıralanan üç ögesi de kendine göre bazı ölçülebilen ve gözlenebilen tepkilere yol açar. Böylece olayları değerlendirmede ara değişken olarak ele alınabilirler (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 86). Tutumların var olan bu niteliği Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 Tutum objesi – Tutum ögeleri

Kaynak: Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Yayınevi, s.87.

Tutumlar kişilerin davranışlarının arkasındaki bilgi birikimini ve duyguları oluşturur. Kişinin içinde bulunduğu örgüt ve örgüte ait nesnelere karşı sahip olduğu inançlar, duygular ve davranışlar kısacası bireyin tüm örgütsel ilişkileri bireyin tutumları ekseninde şekillenir. Örgütsel sinizm de bireyin içinde bulunduğu gruba karşı geliştirmiş olduğu inanç, tutum ve davranışlar olduğundan örgütsel sinizmin

boyutlarının kavramsallaştırılması tutumlara uygulanan kurallarla aynı paralelde seyreder (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.259 ; Sakallı, 2006, s.104 – 122; Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 345).

Örgütsel sinizmin ilk boyutu olan **bilişsel boyut** örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançtır. Sinikler örgütlerindeki uygulamaların adalet ve samimiyetten uzak olduğuna ayrıca bu ilkelerin çıkar için ahlaksızca kurban edildiğine inanırlar. Ayrıca sinikler var olan bu inançlarından dolayı yapılan bütün eylemlerde bir hile ve sahtekarlık ararlar (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 345).

Örgütsel sinizmin diğer bir boyutu olan **duyuşsal (duygu) boyutu** ise örgütsel sinizmin düşünülen bir şey olmasının yanında hissedilen bir şey olduğunu da gösterir (Kutunis ve Dikili, 2012, s.273). Örgütsel sinikler içinde bulundukları kuruluşlara karşı bir öfke içindedirler ve organizasyonlarını düşündükleri zaman tiksinti, utanç ve sıkıntı hissederler. (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 346).

Örgütsel sinizmin son boyutu olan **davranışsal boyut** örgüte karşı eleştirel davranma eğilimi olarak karşımıza çıkar. Sinikler, örgütü sürekli olarak dürüstlük ve samimiyet eksikliği konusunda eleştirirler. Ayrıca eleştirilerini daha etkili yapabilmek için alaycı mizahı sık sık kullanırlar. Şirketin geleceği konusunda sürekli olarak olumsuz tahminler yapma eğilimi içindedirler. Son olarak sinikler olaylar karşısında yapmış oldukları küçümseyici jest ve mimiklerle duygularını ifade ederler (Dean, Branders ve Dhadwarkar, 1998, s. 346).

2.8 ÖRGÜTSEL SİNİZMİN SONUÇLARI

Kalağan (2009, s.81) örgütsel sinizmin örgütler açısından olumsuz etkilerini maddeleyerek şu şekilde özetlemiştir :

- Örgütsel bağlılığın azalması
- İşten doyumsuzluk
- İşgücü devrinin azalması

- İşten çıkarılma ve işten ayrılma oranının artması
- Hırsızlık, dolandırıcılık ve sabotaj
- Örgütsel küçülmenin artması
- Kurallara uymama ve itaatsizlik
- Örgüte karşı duyulan şüphe ve güvensizlikte artış
- İşe yabancılaşmanın artması
- Örgütsel performansın düşmesi
- İşe devamsızlıklarda artış
- Duygusal tükenmişlikte artış
- Örgütü aşağılamada artış
- İş görenin özgüveninin azalması
- Örgütsel değişim için gösterilen çabada isteksizlik
- Kendini bilgisiz hissetme
- Örgüt liderine olan güvenin azalması

Organizasyonların ana koordinasyon mekanizmalarından biri de iyi düzenlenmiş otorite ilişkileri ve sorumlulukların paylaşılmasıdır. Örgütsel sinizm var olan bu koordinasyon mekanizmasını bozarak örgütün uzun vadede parçalanmasına kadar gidebilen çok ciddi sonuçlar doğurur. Uzun vadede örgütün etkinliği ve işlerliği tehlikeye girebilir (Naus, 2000, s.28) .

Yukarıda saydığımız olumsuz hususların yanında örgütsel siniklerin işletmeye sağladığı katkılarda vardır. Andersson ve Bateman (1997, s. 464) insan doğasına karşı yüksek düzeyde sinizm geliştirmiş çalışanların kurum yöneticilerinin etik dışı

tekliflerini yerine getirmede daha isteksiz ve eleştirel davrandıklarını belirtmiştir. Böylece sinizm, kurum yöneticilerinin çalışanlara uygulamaya çalıştığı etik dışı faaliyetleri azaltmada etkili olabilir.

Öte yandan sinikler çalıştıkları kurumlardaki hataları bulmada ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin yüksek olmasından dolayı bu hataların temel nedenlerini bulabilme konusunda da oldukça başarılıdır. Ayrıca örgütsel değişimin başarıya ulaşması konusunda diğer çalışanlar kadar "Poliannacı" olmadıklarından yaptıkları eleştirel tespitler kuruma değişimin başarısı için katkı sağlayabilir (McClough ve diğerleri, 1998 ; akt. Bommer, Rich ve Rubin, 2005, s.748).

Dean , Brandes ve Dharwadkar (1998, s.347) da çalışmalarında sinik davranışların bazı durumlarda bir noktaya kadar işletmede fonksiyonel olabileceğini ve kuruma fayda sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Sinikler işletmedeki ilkelerin uygulanıp uygulanmadığını ve kişisel çıkarların kurum çıkarlarının önüne geçip geçmediğini sürekli olarak kontrol ederler. Yani bir anlamda örgütün vicdanı gibi hareket ederler. Bu anlamda sinikleri ne saf iyi ne de saf kötü olarak tanımlayabiliriz.

2.9 ÖRGÜTSEL SİNİZM VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİ

Kurumsal başarıyı yakalamada ve müşteri memnuniyeti sağlamada en önemli unsurlardan biri çalışanlardır. Çalışanların iş süreçlerine katmış oldukları değer kurum adına gerçek farkı yaratır. İyi eğitilmiş, çalışma motivasyonu yüksek, sorumluluktan kaçmayan çalışanlar kurumlar adına hem değişimin hem de verimliliğin anahtarıdır (Çetin, 2010, s.4).

Örgüt içinde kalite ve verimlilik merkezli faaliyetlerde bulunarak kurumsal başarıyı yakalamak, çalışanların örgütlerine karşı tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Kalağan ve Güzeller, 2010, s.84).

Toplam kalite yönetimi, çalışanların kendi aralarında olumlu ilişkiler geliştirerek ekip ruhuyla hareket etmelerini böylece müşterilere daha iyi hizmet sunmalarını sağlar. Bunun yanında TKY'nin önemli hedeflerinden biri de iç müşterilerinin yani

işgörenlerin tatminini sağlamadır (Finn, Baker ve Marshaal, 1996, s.37). İnce (2008, s.65-68) otel işletmelerinde yapmış olduğu çalışmada TKY ile işgören tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyerek ikisi arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yazar TKY faaliyetlerini uygulayan otel işletmelerinde çalışanların daha katılımcı bir anlayışla hareket ederek kendilerini işletmenin bir parçası olarak gördüklerini ifade etmiştir. İşgören tatminini sağlamadaki en önemli amaç çalışanlardan yeterli verimi almak ve süreçlere etkin katılımlarını sağlamadır.

İşgören tatmini çalışanların psikolojik beklentilerinin karşılanma derecesi veya çalışanların mevcut işleri hakkındaki inanç ve hislerin birikimi olarak ifade edilebilir (Güney, 2004, s.127). İşgören tatminin sağlanamadığı durumlarda kurum içi hoşnutsuzluk ve hayal kırıklığı baş gösterir. Ayrıca devamsızlık ve işten ayrılmalarda artar (Hulin, Roznowski ve Hachiya, 1985 ; akt. Otrar ve Öztürk, 2008, s.146). Abraham (2000, s.281) yapmış olduğu çalışmada örgütsel sinizmin çok yüksek oranda iş tatmini değişkeni tarafından açıklandığı belirtmiştir. Bu da aralarındaki güçlü ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Eaton (2000, s.12) örgütsel sinizm düzeyinin artmasının işgören tatminini azalttığını belirtmiştir. Sonuç olarak TKY'nin faaliyetlerinde başarıya ulaşmanın anahtarı olan çalışan katılımı bir yönüyle işgören tatminine bağlıdır. Örgütsel sinizmin yaygın olduğu kurumlarda işgören tatmini düşük seviyelerde kalacağından TKY faaliyetlerinin hayata geçmesi zorlaşabilir.

TKY faaliyetlerinin başarıya ulaşması kurumdaki bütün çalışanların işlerine ve kurumlarına gönülden bağlılıklarına dayanmaktadır (Çelik ve Duran, 2011, s.4). Örgütsel bağlılık olarak ifade edebileceğimiz bu durum kısaca işgörenin örgütüne karşı olan sadakati ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi olarak tanımlanabilir. Örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık, işten ayrılma gibi olumsuzlukları azalttığı ayrıca ürün ve hizmet kalitesine olumlu katkı sunduğu söylenmektedir (Bayram, 2005, s.1). Çelik ve Duran (2011, s.21) yapmış oldukları çalışma sonucunda TKY faaliyetlerinin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. TKY faaliyetleri ile örgütsel sinizmin ilişkisi bu noktada da karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki TKY faaliyetleri örgütsel bağlılığı artırırken örgütsel sinizmin

kurum içinde artması örgütsel bağlılığı azaltmaktadır (Abrahham, 2000, 282; Türköz, Polat ve Coşar, 2013, s.297).

TKY ile örgütsel sinizmin kesiştikleri bir diğer nokta da örgütsel güvendir. Örgütsel güven Matthai tarafından “çalışanların belirsiz veya riskli bir durumla karşılaştıklarında örgütün taahhütlerinin ve davranışlarının tutarlı olduğuna dair inanç” olarak tanımlanmıştır (Çıtır ve Kavi, 2010, s.233). Demircan ve Ceylan (2003, s.145) çalışmalarında örgütsel güvenin, yeniliği sağlama konusunda çalışanları güçlendirmenin vurgulandığı ve çalışanlara ceza alma kaygısı olmadan hata yapma fırsatı veren TKY için de önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Örgütsel güven ile örgütsel sinizm arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Şöyle ki örgüt içinde sinizm arttıkça örgütsel güven seviyesi azalmaktadır (Thompson ve diğerleri, 2000, s.1; Türköz, Polat ve Coşar, 2013, s.297). Dolayısıyla TKY faaliyetlerinin başarıya ulaşması bu yönüyle de engellenmektedir.

Bir örgütte TKY faaliyetlerinin hayata geçirilmesi yalnızca uygun bir örgüt iklimi ile mümkün olur. Değişime açık, sürekli gelişmeyi ilke edinen, şeffaf, sorumluluk ve yetki paylaşımının adil yapıldığı bir örgüt iklimi TKY felsefesinin hayata geçirilmesi için oldukça önemlidir. Çalışanların paylaştıkları ortak değerler, inançlar, kurum içindeki davranış ve tutumlar olarak ifade edilen örgüt kültürü çalışanların katılımını teşvik etmiyor ise o kurumda TKY faaliyetlerinin işlerliği imkansızlaşır. Diğer taraftan kalite faaliyetlerinin başarısı ve kalıcılığı yalnızca mevcut örgüt kültürü ile değil aynı zamanda bu örgüt kültürünün değişerek kalite kültürüne dönüşmesi ile mümkün olur (Kaya, 2009, s.107 ; Yıldız ve Mesci, 2010, s.202). Bu bağlamda TKY faaliyetlerinin uygun bir örgüt kültüründe hayata geçirilebileceği düşünüldüğünde, örgütsel sinizm kavramı kalite odaklı faaliyetlerin önünde bir engel teşkil edebilir. Şöyle ki Balay, Kaya ve Cülha (2013, s.141) öğretmenler üzerinde örgütsel sinizm ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yaparak; örgütsel kültür algısı ile örgütsel sinizm tutumları arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma ile Şirin (2011, s.112) okul kültürü ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyerek aralarında negatif anlamlı bir ilişkinin oluşunu ifade etmiştir. Bu iki çalışmadan yola çıkarak örgütsel sinizm düzeyi yüksek olan bireylerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının düşük

olacağı dolayısıyla TKY faaliyetlerinin bu yönüyle hayata geçirilme ve devamlılığı noktasında sekteye uğrayabileceği söylenebilir.

TKY faaliyetlerinin hayata geçirilmesi noktasında karşımıza çıkan bir diğer etmende örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizlik ile sinizmin ilişkisidir. Günümüzde bir tepki ve geri çekilme olarak görülen sessizlik çalışanın örgütsel meselelere ilişkin endişe ve fikirlerini dile getirmeme olarak ifade edilebilir (Morrison ve Milliken, 2000 ;akt. Nartgün ve Kartal, 2013, s.50). Örgütsel sessizliğin hakim olduğu bir kurumda değişime karşı direnç ve değişime yavaş uyum gösterme meydana gelmektedir. Ayrıca örgütsel öğrenme engellenmekte ve sessizliğin hakim olduğu bir ortamda yeni ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkışı da güçleşmektedir (Bendersky, 2005; akt. Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015, s.142). Çalışanların yeteneklerini bilinçli olarak esirgedikleri, sessizliğin yoğun olduğu örgütlerde verimlilik merkezli faaliyetler başarıya ulaşamaz. Ayrıca bu örgütlerde etkileşim süreci azalacağından çalışanlar birbirlerine ön yargılı yaklaşır. Tüm bu durumlar örgütlerde sinik tutumların gelişmesine neden olabilmektedir (Nartgün ve Kartal, 2013, 51). Nartgül ve Kartal (2013) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm hakkındaki görüşlerini inceleyerek örgütsel sinizm ile örgütsel sessizliğin üç alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmanın sonucu ve literatür bilgileri örgütsel sessizliğin örgütsel sinizm ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Kalite odaklı faaliyetlerin başarıya ulaşması için çalışanların kuruma karşı tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Örgütsel sessizliğin ve örgütsel sessizlikten kaynaklı sinizmin hakim olduğu bir ortamda kalite faaliyetlerinin başarıya ulaşması çok zorlaşır.

Kalağan ve Güzeller (2010, s.84 – 85) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini incelemiştir. Yazarlara göre örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen okulu geliştirmek için gösterdiği çabanın başkaları tarafından takdir edilmeyeceği ve kaliteyi geliştirmek için sunduğu fikirlerin önemsenmeyeceği hissine kapılabilir. Ayrıca değişimin başarıya ulaşması konusunda umutsuz olup değişimi gerçekleştireceklerin yeteneksiz olduklarını düşünebilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde de örgütsel sinizmi göz ardı etmemek gerekir.

3. ÖRGÜTSEL SİNİZM İLE KALİTE KÜLTÜRÜ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ İNCELEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim örgütleri bilginin üretildiği, geliştirildiği ve aktarıldığı dinamik süreçlere sahip kurumlardır. Bütün örgütlerde olduğu gibi bu örgütlerde de süreçler sonucunda istenilen verimliliği sağlamak, kurum içinde çalışanların tutum, inanç, davranışlarına bağlıdır. Özellikle de eğitim örgütleri açısından öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı tutumları okullarda kurumsal başarıyı yakalamak adına oldukça önemlidir. Bu kapsamda çalışanların bağlı oldukları kuruma karşı göstermiş oldukları olumsuz tutum ve davranışlar olarak ifade edilen örgütsel sinizm kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen okul yöneticilerinin dürüstlükten ve adillikten yoksun olduğu inancına sahip olabilir. Okulda kaliteyi arttırmak için yapılan bütün faaliyetleri eleştirip süreçlerle alakalı alınan kararlarda fikir vermeyi bırakabilir. Ayrıca alınan kararları küçümsemek ve değersizleştirmek için mizahi eleştiriye sık sık başvurabilir.

Bu bağlamda örgütsel sinizm Toplam Kalite Yönetimi temel felsefesinin en önemli taşlarından biri olan herkesin katılımı ve sorumlulukların paylaşılması ilkesinin önünde çok ciddi bir engel olarak görülebilir. Ayrıca TKY'nin diğer birçok ilkesinin de hayata geçirilmesinde ve okullarda kalite kültürünün yerleştirilmesinde örgütsel sinizm önemli problemlerden biri olarak karşımıza gelebilir. Tüm bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kalite kültürü algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kalite kültürü algıları; medeni durum, yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan okulun türü, branş, okulda çalışma şekli

(kadrolu-ücretli), eğitim durumu ve OGYE' de görev alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin  rg tsel sinizm tutumları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin  rg tsel sinizm tutumları; medeni durum, yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan okulun türü, branş, okulda çalışma şekli (kadrolu-ücretli), eğitim durumu ve OGYE' de görev alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin  rg tsel sinizm tutumları ile kalite kültür algıları arasında bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin  rg tsel sinizm tutumlarının kalite kültür algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?

3.2 ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılından günümüze kadar bakanlık bünyesindeki kurumlarda TKY faaliyetlerinin uygulanması için birçok çalışma yürütmüştür. Ancak tüm çabalara rağmen kalite faaliyetleri istenilen düzeyde başarıya ulaşamamış ve okullarda kalite kültürünün yerleştirilmesi hedeflenen düzeyde olmamıştır (Y. şimşek, 2003, s.193). Bunun birçok sebebi olmakla birlikte sürecin başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerden biri de örgütsel sinizm olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin ölçülüp mevcut kalite kültürü algısı ile aralarında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

Yapılan kaynak taramasında öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültürü algıları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma alan yazınındaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın okullarda kalite kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLAMALARI

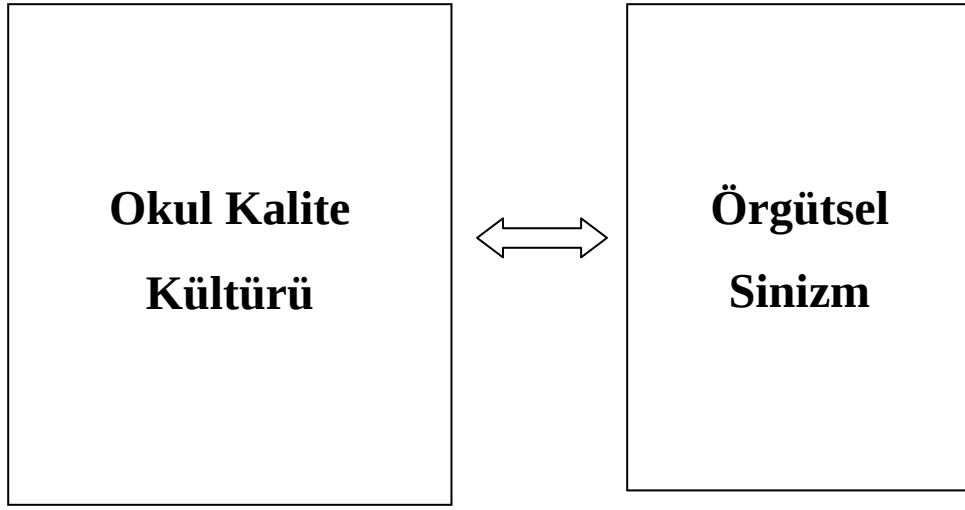
Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan sorulara gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılarak yapılan bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili İnebolu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Okulların idari yapısı gereği eğitim çalışanları bazı durumlarda hem yönetici hem de öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. Bu çalışma yalnızca yönetici olarak görevlendirilmemiş öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın sonuçları yalnızca evreni oluşturan öğretmenlere genellenebilir ve araştırma, veri toplama aracı ile toplanan verilerle sınırlıdır.

3.4 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.4.1 Araştırma Modeli

Kastamonu ili İnebolu ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültür algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modeli, genel tarama modelinden ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelinde amaç “araştırma konusu ile ilgili durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.177). Yani geçmişte ya da halen var olan durum var olduğu şekliyle, herhangi bir değiştirme ve etkileme olmadan betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2014, s.77). İlişkisel tarama modelinde ise evrenin özellikleri arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılır. Bu model değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.178; Karasar, 2014, s.81). Araştırma modeli şekil 3.1’de belirtilmiştir.



Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli

3.4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenin Kastamonu ili İnebolu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2014 – 2015 eğitim - öğretim yılı verilerine göre ilçede 382 adet öğretmen görev yapmaktadır. Ancak bu öğretmenlerden aynı zamanda yöneticilik yapanlar araştırma evrenine dahil değildir. Yönetici olarak görevlendirilmemiş öğretmenlerin sayısı 280’dir.

Araştırma evreninin fazla büyük olmaması ve ulaşılabilir olması nedeniyle örnekleme yapılmamış, evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Evrende yer alan 280 öğretmenden 213’üne ulaşılmıştır. Anketin geri dönüş oranı %76’dır. Verilerle ilgili sağlıklı yorum yapılabilmesi için anketlerin geri dönüş oranının %70–80 olması beklenir (Büyüköztürk, 2005, s.12). Anketlerin geri dönüş oranının yeterli olduğu kabul edilip analizler bu 213 veri üzerinden yapılacaktır.

3.4.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

- Birinci Bölüm: Bu bölüm araştırmaya katılanların kişisel bilgilerini içermektedir.
- İkinci Bölüm: Bu bölümde öğretmenlerin kalite kültür algısını ölçmek için Detert, Schroeder ve Cudeck (2003) tarafından geliştirilen daha sonra Bakay (2012) tarafından ülkemizdeki eğitim sistemine uyarlanan “Okul Kalite Kültürü Ölçeği”

(OKKÖ) kullanılmıştır. Bakay (2012), Detert, Schroeder ve Cudeck (2003) tarafından geliştirilen “Kalite Yönetimi Kültür Ölçeği”nin (Quality Management Culture Survey) alt boyutlarını kullanarak yazarların yaklaşımına uygun 34 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bakay (2012) ölçeği faktör analizinde temel bileşenler testi ile sınımış ve ölçeğin tek boyutlu olduğunu bulmuştur. Bulduğu bu tek boyutu “Okul Kalite Kültürü” olarak adlandırmıştır. Daha sonra ortaya çıkan boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hesaplamış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısını $\alpha = 0,95$ olarak bulmuştur.

- Üçüncü Bölüm: Bu bölümde; Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiş daha sonra Kalağan (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış 13 maddelik “Örgütsel Sinizm Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçek Brandes (1997) tarafından geliştirilmiş 14 maddelik ölçekten, davranışsal boyuttaki bir sorunun çıkarılması ile elde edilmiştir. Ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) bilişsel boyuttaki soruların faktör yüklerini 0,63 ile 0,81; duyuşsal boyuttaki soruların faktör yüklerini 0,75 ile 0,80; davranışsal boyuttaki soruların faktör yüklerini ise 0,54 ile 0,80 arasında hesaplamıştır. Ayrıca boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,86, 0,80 ve 0,78 olarak hesaplanmıştır.

“Okul Kalite Kültür Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm” ölçeğinde “Hiç Katılmıyorum” (1), “Biraz Katılıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde sıralanmış beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

3.4.4 Verilerin Toplanması

Veriler Kastamonu ili İnebolu ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin toplanması büyük oranda araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2005, s.11) araştırmacının kendisi tarafından yapılan anket uygulamalarının araştırmacının uygulama üzerindeki hakimiyetini arttıracaklarını belirtmiştir. Bu nedenle bu yöntemin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bazı durumlarda ilçede bulunan köy okullarına ulaşma güçlüğünden dolayı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden de yardım alınmıştır.

3.4.5 Verilerin Analizi ve Bulguların Yorumlanması

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Portable v19 programı kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kalite kültür algılarını ölçmek için kullanılan “Okul Kalite Kültürü Ölçeği” faktör analizine tabi tutulmuştur. İlk olarak ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett değerleri incelenmiştir. OKKÖ’nün KMO değeri 0,914 bulunmuştur. Barlett sonucu ise 4618,225 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bu iki değer ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, s.79-80). Faktörlerin oluşturulmasında maddelerin faktör yükü için 0,40 alt sınır olarak kabul edilmiştir.

Okul kalite kültür ölçeğinin faktör yapısı ve boyutların güvenirlik katsayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Okul Kalite Kültür Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Varyans Oranı	Güvenilirlik Katsayısı
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	2.Öğretmenler, işlerini okulun stratejik planında belirlenmiş misyon doğrultusunda yaparlar.	,815	38,343	0,911
	8.Okulların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon, öğretmenler kurulunda tartışılıp belirlenir.	,808		
	4.Okullarda, stratejik planın vizyon ve misyonu tüm çalışanların katkısı ile belirlenir.	,801		
	1.Öğretmenler, görev yaptıkları okulun stratejik planında belirlenmiş vizyon ve misyonu bilirler.	,767		
	3.Öğretmenler sınıf içi faaliyetleri belirlerken, okulun strateji planında belirlenmiş vizyonu göz önünde bulundururlar.	,753		
	9.Okulların stratejik plan doğrultusunda belirlenmiş, kendine özgü, uzun vadeli hedefleri vardır.	,709		
	5.Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.	,695		
Öğrenci Odaklılık	10.Okullarda öğretmenler, öğrencilerin geleceği konusunda sık sık sohbet eder.	,839	9,124	0,855
	11.Okullarda, okulun geleceği ile ilgili sık sık sohbetler edilir.	,826		
	31.Öğretmenler, kendi sınıfında olmasa bile okulda var olan sorunları çözmeye çalışır.	,590		
	12.Okullarda, öğrenciler üst öğrenim için yeteneklerine göre sağlıklı bir şekilde yönlendirilirler.	,501		
	15.Öğretmenler, öğrencilerden gelen dönütlere göre, dersin işlenişini değiştirirler.	,498		
	33. Öğretmenler öğrenciler için hazırladıkları ders içi etkinlikleri (soru, sunu, çalışma kağıtları vb.) paylaşırlar.	,491		
	21.Öğretmenler, öğretmenler odasında etkili ders anlatım yöntemleri konusunda sık sık sohbet ederler.	,488		
	16.Okullarda, öğrencilere sadece ders konularında değil aynı zamanda onları geliştirecek konularda da eğitim verilmektedir.	,458		

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Varyans Oranı	Güvenilirlik Katsayısı
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	28.Tüm öğretmenler okuldaki sarf malzemelerini israf etmeden amaca uygun bir şekilde kullanırlar.	0,789	5,593	0,866
	29.Okuldaki araç gereçler, verimli bir şekilde kullanılır.	0,787		
	27.Öğretmenler işlerini yaparken, bilimsel araştırma verilerinden faydalanırlar	0,688		
	26.Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuç analizlerini dikkate alır.	0,647		
	30.Öğretmenler de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırır, bulurlar.	0,512		
Sürekli Gelişme	18.Öğretmenler, okulun tümünü geliştirecek projeler üzerinde çalışmaya isteklidirler.	,759	5,081	0,837
	20.Öğretmenler, okulu geliştirecek faaliyet ve proje önerileri sunarlar.	,745		
	19.Okulun amaçları gerçekleşmediği zaman, öğretmenler kişisel sorumluluk hissederler..	,714		
	17.Öğretmenler, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim kurslarına istekli olarak katılmaktadırlar.	,699		
Öğretmen Katılımı	23.Yöneticiler, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik eder.	,664	4,385	0,881
	24.Öğretmenlerin okul ile ilgili yaptığı öneriler okul yönetimleri tarafından dikkate alınır.	,614		
Toplam Varyans			%62,525	

Faktör analizi sonucunda OKKÖ'nun altı boyuttan oluştuğı belirlenmiştir. Bu boyutların altıncısı olan "İş Birliğı" boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,70'in altında olduğu için bu boyut bundan sonra yapılacak olan analizlere dahil edilmeyecektir.

Kalite kültür ölçeğinden sonra öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek için kullanılan örgütsel sinizm ölçeğı de faktör analizine tabi tutulmuştur. Burada da ölçeğın faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett değeri incelenmiştir. Ölçeğın KMO değeri 0,905 bulunmuştur. Barlett sonucu ise 2355,501 ($P < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bu iki değeri sonucundan bu ölçeğın de faktör analizine uygun olduğunu belirlenmiştir. Örgütsel sinizm ölçeğı için de maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin alt sınır 0,40 olarak kabul edilmiştir. Örgütsel sinizm ölçeğının faktör yapısı ve boyutların güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Varyans Oranı	Güvenilirlik Katsayısı
Bilişsel Boyut	2. Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır	,830	56,694	0,913
	5. Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	,815		
	3.Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	,799		
	1.Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	,794		
	4.Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	,751		
Duyuşsal	6.Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	,864	11,359	0,959
	8.Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum.	,859		
	7.Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	,858		
	9.Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	,839		
Davranışsal	10.Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınıyorum.	,491	8,729	0,794
	12.Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	,836		
	13.Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	,826		
	11.Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	,598		
Toplam Varyans			%76,781	

Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyans oranı % 76,781 olan üç boyut bulunmuştur. Çalışmanın özgün formuna sahip olan Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından da ölçek üç boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ayrıca ülkemizde Kalağan

(2009) tarafından yapılan çalışmada da ölçek toplam varyansı %78,647 olan üç boyuttan oluşmaktadır. Bu da çalışmanın diğer çalışmalarla örtüştüğünü göstermektedir.

Çalışmanın verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, standart sapma) kullanılmıştır. Demografik özelliklere göre farklılığın tespiti için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çalışmanın ana amacına ulaşmak için de kolerasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

3.4.5.1 Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 142'si (% 66,7) evli, 71'i (% 33,33) ise bekarıdır. Yaş değişkeni açısından bakıldığında araştırmaya katılanların çoğunluğu 26-30 (79 kişi – % 37,1) ve 31-35 (65 kişi – % 30,05) yaş aralığındadır. Cinsiyet değişkeni bakımından da öğretmenlerin 112'si kadın (%52,6), 101'i ise erkek (% 47,4) olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 3.3'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	Frekans	%
Medeni Durum	Evli	142
	Bekar	71
	Toplam	213
Yaş	20-25	26
	26-30	79
	31-35	65
	36-40	26
	41-45	7
	46-50	3
	51 ve üstü	7
	Toplam	213
Cinsiyet	Kadın	112
	Erkek	101
	Toplam	213
Görev Süresi	0-5 yıl	109
	6-10 yıl	56
	11-15 yıl	28
	16-20 yıl	8
	21 ve üstü	12
	Toplam	213

Özellikler		Frekans	%
Görev Yapılan Okulun Türü	İlkokul	45	21,1
	Ortaokul	64	30,0
	Genel lise	17	8,0
	Meslek lisesi	87	40,8
	Toplam	213	100
Branş	Sınıf öğretmeni	43	20,2
	Branş öğretmeni	136	63,8
	Meslek dersi öğretmeni	34	16,0
	Toplam	213	100
Okulda Çalışma Şekli	Kadrolu	205	96,2
	Dışarıdan ücretli	8	3,8
	Toplam	213	100
Eğitim Durumu	Önlisans	5	2,3
	Lisans	180	84,5
	Lisansüstü	28	13,1
	Toplam	213	100
OGYE’ de Görev Alıp Almama	Evet	93	43,7
	Hayır	120	56,3
	Toplam	213	100

Yaş değişkenine ait sınıflandırmada 20-25 yaş aralığının frekansı 30’un altında olduğundan bu aralık analiz dışı bırakılacaktır. Ayrıca yine yaş değişkenine ait 36-40, 41-45, 46-50 ile 51 ve üstü aralıklarının frekans değerleri 30’un altında olduğundan bu dört aralık analizlerde birleştirilerek 36 ve üstü olarak isimlendirilecektir. Aynı şekilde görev süresi değişkenine ait sınıflandırmada 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üstü yıl aralıklarına ait frekans değerleri 30’un altında olduğundan bu üç aralık birleştirilerek 11 ve üstü olarak isimlendirilecektir. Görev yapılan okulun türü açısından bakıldığında genel lise sınıfına giren öğretmenlerin frekans değerleri 30’un altındadır. Bu nedenle bu değişken meslek lisesi ile birleştirilerek iki grubun birleşmesi lise olarak isimlendirilecektir. Son olarak okulda çalışma şekli ve eğitim durumu değişkenlerine ait sınıflandırmaların frekans değerlerinin birbirinden çok uzak olması ve 30’un altında değerler içermesi nedeniyle bu iki değişken analizlere katılmayacaktır.

3.4.5.2 Kalite Kültür Algısına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin kalite kültürü algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kalite kültür algılarını betimleyen

aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri soru bazında Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4 Öğretmenlerin Kalite Kültür Algılarını Betimleyen İstatistiksel

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	2.Öğretmenler, işlerini okulun stratejik planında belirlenmiş misyon doğrultusunda yaparlar.	3,43	1,129
	8.Okulların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon, öğretmenler kurulunda tartışılıp belirlenir.	3,37	1,320
	4.Okullarda, stratejik planın vizyon ve misyonu tüm çalışanların katkısı ile belirlenir.	3,25	1,314
	1.Öğretmenler, görev yaptıkları okulun stratejik planında belirlenmiş vizyon ve misyonu bilirler.	3,61	1,118
	3.Öğretmenler sınıf içi faaliyetleri belirlerken, okulun strateji planında belirlenmiş vizyonu göz önünde bulundururlar.	3,39	1,117
	9.Okulların stratejik plan doğrultusunda belirlenmiş, kendine özgü, uzun vadeli hedefleri vardır.	3,65	1,150
	5.Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.	2,45	1,226
Öğrenci Odaklılık	10.Okullarda öğretmenler, öğrencilerin geleceği konusunda sık sık sohbet eder.	4,08	1,032
	11.Okullarda, okulun geleceği ile ilgili sık sık sohbetler edilir.	3,84	1,062
	31.Öğretmenler, kendi sınıfında olmasa bile okulda var olan sorunları çözmeye çalışır.	3,73	0,976
	12.Okullarda, öğrenciler üst öğrenim için yeteneklerine göre sağlıklı bir şekilde yönlendirilirler.	3,53	1,122
	15.Öğretmenler, öğrencilerden gelen dönütlere göre, dersin işlenişini değiştirirler.	3,98	0,860
	33. Öğretmenler öğrenciler için hazırladıkları ders içi etkinlikleri (soru, sunu, çalışma kağıtları vb.) paylaşırlar.	3,98	0,830
	21.Öğretmenler, öğretmenler odasında etkili ders anlatım yöntemleri konusunda sık sık sohbet ederler.	3,50	1,102
	16.Okullarda, öğrencilere sadece ders konularında değil aynı zamanda onları geliştirecek konularda da eğitim verilmektedir.	3,80	1,063

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	28.Tüm öğretmenler okuldaki sarf malzemelerini israf etmeden amaca uygun bir şekilde kullanırlar.	3,95	1,018
	29.Okuldaki araç gereçler, verimli bir şekilde kullanılır.	3,85	1,018
	27.Öğretmenler işlerini yaparken, bilimsel araştırma verilerinden faydalanırlar	3,54	1,066
	26.Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuç analizlerini dikkate alır.	3,84	1,031
	30.Öğretmenler de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırır, bulurlar.	3,28	1,147
Sürekli Gelişme	18.Öğretmenler, okulun tümünü geliştirecek projeler üzerinde çalışmaya isteklidirler.	3,15	1,143
	20.Öğretmenler, okulu geliştirecek faaliyet ve proje önerileri sunarlar.	3,55	1,048
	19.Okulun amaçları gerçekleşmediği zaman, öğretmenler kişisel sorumluluk hissederler.	3,54	1,039
	17.Öğretmenler, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim kurslarına istekli olarak katılmaktadırlar.	3,05	1,123
Öğretmen Katılımı	23.Yöneticiler, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik eder.	3,51	1,160
	24.Öğretmenlerin okul ile ilgili yaptığı öneriler okul yönetimleri tarafından dikkate alınır.	3,60	1,071

Kalite kültür ölçeğinin boyutlarına ilişkin sorulara ait tanımlayıcı bulgular verildikten sonra boyutların genel aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (SS) Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5 Öğretmenlerin Kalite Kültür Algılarını Betimleyen İstatistiksel Değerler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	3,30	0,979
Öğrenci Odaklılık	3,80	0,712
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	3,69	0,852
Sürekli Gelişme	3,32	0,892
Öğretmen Katılımı	3,55	1,055

Tablo 3.5 incelendiğinde genel olarak boyutlar arası ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük ortalama ($\bar{X} = 3,30$) ile değerlendirdiği boyut “paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutu”, en

yüksek ortalama ($\bar{X} = 3,80$) ile değerlendirilen boyut ise “öğrenci odaklılık” boyutu olarak belirlenmiştir.

3.4.5.3 Demografik Özelliklerin Kalite Kültürü Algısına Etkisi

Araştırmanın ikinci problemi “Öğretmenlerin kalite kültürü algıları; medeni durum, yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan okulun türü, branş, okulda çalışma şekli (kadrolu – ücretli), eğitim durumu ve OGYE’ de görev alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

a. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.6’ da verilmiştir.

Tablo 3.6 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Test sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	Evli	142	3,31	0,961	0,218	0,271
	Bekar	71	3,28	1,022		
Öğrenci Odaklılık	Evli	142	3,80	0,714	-0,102	0,676
	Bekar	71	3,81	0,713		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Evli	142	3,66	0,832	-0,511	0,340
	Bekar	71	3,73	0,896		
Sürekli Gelişme	Evli	142	3,28	0,868	-0,855	0,201
	Bekar	71	3,39	0,940		
Öğretmen Katılımı	Evli	142	3,57	1,018	0,458	0,159
	Bekar	71	3,50	1,132		

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($t=0,128$; $P > 0,05$), öğrenci odaklılık ($t=-0,102$; $P > 0,05$), maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($t=-0,511$; $P > 0,05$), sürekli

gelişme ($t = -0,855$; $P > 0,05$) ve öğretmen katılımı ($t = 0,458$; $P > 0,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

b. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının yaş değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.7’ de verilmiştir.

Tablo 3.7 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	26-30	79	3,31	0,939	0,427	0,653
	31-35	65	3,17	1,065		
	36 ve üstü	43	3,30	0,913		
Öğrenci Odaklılık	26-30	79	3,89	0,663	1,191	0,306
	31-35	65	3,77	0,753		
	36 ve üstü	43	3,70	0,693		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	26-30	79	3,69	0,812	0,666	0,515
	31-35	65	3,60	0,921		
	36 ve üstü	43	3,78	0,718		
Sürekli Gelişme	26-30	79	3,30	0,894	0,096	0,909
	31-35	65	3,26	0,929		
	36 ve üstü	43	3,33	0,814		
Öğretmen Katılımı	26-30	79	3,48	1,017	0,364	0,696
	31-35	65	3,60	1,146		
	36 ve üstü	43	3,62	0,919		

Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($F = 0,427$; $P > 0,05$), öğrenci odaklılık ($F = 1,191$; $P > 0,05$), maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($F = 0,666$; $P > 0,05$), sürekli gelişme ($F = 0,096$; $P > 0,05$) ve öğretmen katılımı ($F = 0,364$; $P > 0,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

c. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.8’ de verilmiştir.

Tablo 3.8 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Test sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	Kadın	112	3,46	0,882	2,559	0,011
	Erkek	101	3,12	1,053		
Öğrenci Odaklılık	Kadın	112	3,92	0,671	2,563	0,011
	Erkek	101	3,67	0,736		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Kadın	112	3,85	0,762	3,104	0,002
	Erkek	101	3,50	0,909		
Sürekli Gelişme	Kadın	112	3,44	0,845	2,229	0,028
	Erkek	101	3,17	0,925		
Öğretmen Katılımı	Kadın	112	3,67	1,086	1,824	0,068
	Erkek	101	3,41	1,007		

Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının; paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($t=2,559$; $P < 0,05$), öğrenci odaklılık ($t=2,563$; $P < 0,05$), maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($t=3,104$; $P < 0,05$) ve sürekli gelişme ($t=2,229$; $P < 0,05$) boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Sadece öğretmen katılımı boyutu ($t=1,824$; $P > 0,05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark göstermemektedir.

d. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları meslekteki görev sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının meslekteki görev sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.9’ de verilmiştir.

Tablo 3.9 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Meslekteki Görev süresine Göre Dağılımı ve ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	0-5	109	3,40	0,989	1,176	0,310
	6-10	56	3,20	1,068		
	11 ve üstü	48	3,19	0,834		
Öğrenci Odaklılık	0-5	109	3,88	0,732	1,348	0,262
	6-10	56	3,70	0,683		
	11 ve üstü	48	3,74	0,693		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	0-5	109	3,77	0,826	1,973	0,142
	6-10	56	3,50	0,886		
	11 ve üstü	48	3,72	0,768		
Sürekli Gelişme	0-5	109	3,41	0,928	1,711	0,183
	6-10	56	3,15	0,823		
	11 ve üstü	48	3,29	0,871		
Öğretmen Katılımı	0-5	109	3,51	1,119	0,387	0,679
	6-10	56	3,66	1,031		
	11 ve üstü	48	3,51	0,936		

Tablo 3.9 incelendiğinde öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($F=1,176$; $P > 0,05$), öğrenci odaklılık ($F=1,348$; $P > 0,05$), maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($F=1,973$; $P > 0,05$), sürekli gelişme ($F=1,711$; $P > 0,05$) ve öğretmen katılımı ($F=0,387$; $P > 0,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

e. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.10’ da verilmiştir.

Tablo 3.10 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı ve ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	İlkokul	45	3,31	0,889	5,798	0,004
	Ortaokul	64	3,62	0,964		
	Lise	104	3,10	0,982		
Öğrenci Odaklılık	İlkokul	45	3,77	0,762	2,523	0,083
	Ortaokul	64	3,96	0,694		
	Lise	104	3,71	0,690		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	İlkokul	45	3,92	0,666	13,467	0,000
	Ortaokul	64	4,00	0,714		
	Lise	104	3,39	0,907		
Sürekli Gelişme	İlkokul	45	3,36	0,795	1,886	0,154
	Ortaokul	64	3,47	0,993		
	Lise	104	3,20	0,857		
Öğretmen Katılımı	İlkokul	45	3,86	0,913	10,717	0,000
	Ortaokul	64	3,86	0,980		
	Lise	104	3,22	1,065		

Tablo 3.10 incelendiğinde öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($F = 5,798$; $P < 0,05$), maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($F = 13,467$; $P < 0,05$) ve öğretmen katılımı ($F = 10,717$; $P < 0,05$) boyutlarında görev yapılan okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Fakat öğrenci odaklılık ($F = 2,523$; $P > 0,05$) ve sürekli gelişme boyutlarında ($F = 1,886$; $P > 0,05$) görev yapılan okulun türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla Scheffe testi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

3.11 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Türü	1	2	3
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3		*	
		1	2	3
Öğretmen Katılımı	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3	*	*	
		1	2	3
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3	*	*	

* P < 0,05

Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutunda” farkın lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenler bu boyutu en düşük ortalama ile ($\bar{X} = 3,10$) değerlendirmiştir. Tablo 3.11’de yer alan diğer iki boyutta ise fark; lise ve ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında oluşmuştur. Bu iki boyutu da lisede görev yapan öğretmenler en düşük ortalama ile değerlendirmiştir.

f. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Dağılımı ve ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	Sınıf Öğretmeni	43	3,46	0,864	1,356	0,260
	Branş Öğretmeni	136	3,30	0,982		
	Meslek Dersi Öğretmeni	34	3,09	1,089		
Öğrenci Odaklılık	Sınıf Öğretmeni	79	3,83	0,704	0,295	0,745
	Branş Öğretmeni	65	3,81	0,724		
	Meslek Dersi Öğretmeni	43	3,72	0,688		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Sınıf Öğretmeni	79	4,01	0,549	4,812	0,009
	Branş Öğretmeni	65	3,64	0,900		
	Meslek Dersi Öğretmeni	43	3,44	0,875		
Sürekli Gelişme	Sınıf Öğretmeni	79	3,43	0,815	0,420	0,657
	Branş Öğretmeni	65	3,28	0,937		
	Meslek Dersi Öğretmeni	43	3,31	0,810		
Öğretmen Katılımı	Sınıf Öğretmeni	79	3,94	0,952	4,727	0,010
	Branş Öğretmeni	65	3,51	1,049		
	Meslek Dersi Öğretmeni	43	3,23	1,088		

Tablo 3.11 incelendiğinde ölçeğin; maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($F = 4,812$; $P < 0,05$) ve öğretmen katılımı ($F = 4,727$; $P < 0,05$) boyutlarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Bunun yanında paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($F = 1,356$; $P > 0,05$), öğrenci odaklılık ($F = 0,295$; $P > 0,05$) ve sürekli gelişme ($F = 0,420$; $P > 0,05$) boyutlarında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Farkın hangi grup ortalamasından meydana geldiğini bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları

Boyutlar	Branş	1	2	3
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Sınıf Öğretmeni 1		*	*
	Branş Öğretmeni 2			
	Meslek Dersi Öğretmeni 3			
		1	2	3
Öğretmen Katılımı	Sınıf Öğretmeni 1			
	Branş Öğretmeni 2			
	Meslek Dersi Öğretmeni 3	*		

*P < 0,05

Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama” boyutunda farkın sınıf öğretmenleri ile branş ve meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu boyutu en yüksek ortalama ile ($\bar{X}$ = 4,01) değerlendirmiştir. “Öğretmen katılımı” boyutunda ise farkın sınıf öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Bu iki boyutu meslek dersi öğretmenleri en düşük ortalama ile değerlendirmiştir.

g. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarının okul gelişim yönetim ekibinde görev alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.14’ te verilmiştir.

Tablo 3.14 Öğretmenlerin Kalite Kültürüne İlişkin Algılarının OGYE’de Görev Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	OGYE’de Görev Alıp Almama	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	Evet	93	3,47	0,929	2,295	0,023
	Hayır	120	3,17	1,000		
Öğrenci Odaklılık	Evet	93	3,92	0,676	2,156	0,032
	Hayır	120	3,71	0,729		
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Evet	93	3,77	0,878	1,301	0,195
	Hayır	120	3,62	0,829		
Sürekli Gelişme	Evet	93	3,38	0,878	0,999	0,319
	Hayır	120	3,26	0,903		
Öğretmen Katılımı	Evet	93	3,69	1,103	1,707	0,089
	Hayır	120	3,44	1,007		

Tablo 3.14 incelendiğinde ölçek; paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma ($t = 2,295$; $P < 0,05$) ve öğrenci odaklılık ($t = 2,156$; $P < 0,05$) boyutları OGYE’de görev alıp almama değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ($t=1,301$; $P > 0,05$), sürekli gelişme ($t=0,999$; $P > 0,05$) ve öğretmen katılımı ($t=1,707$; $P > 0,089$) boyutları OGYE’de görev alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. OGYE’de görev alan öğretmenler bu iki boyutu daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir.

3.4.5.4 Örgütsel Sinizme İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ne düzeydedir? ” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin cevaplanabilmesi için öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını betimleyen aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri boyutlar bazında incelenmiştir. İlk olarak bilişsel boyuta ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Bilişsel Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
1.Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	2,09	1,282
2.Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.	2,13	1,225
3.Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	2,06	1,231
4.Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.	2,04	1,282
5.Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleştirenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	2,09	1,269

Örgütsel sinizmin bir diğer boyutu olan duyuşsal boyuta ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Duyuşsal Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
6.Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	1,66	1,124
7.Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	1,54	1,052
8.Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum.	1,59	1,081
9.Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	1,66	1,136

Örgütsel sinizmin son boyutu olan davranışsal boyuta ilişkin tanımlayıcı bulgular ise Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Davranışsal Boyutunu Betimleyen İstatistiksel Değerler

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
10. Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	1,82	1,084
11. Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	2,04	1,342
12. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	2,49	1,309
13. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	2,14	1,223

Boyutlara ilişkin sorulara ait tanımlayıcı bulgular verildikten sonra boyutların genel aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (SS) Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Betimleyen İstatistiksel Değerler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Bilişsel	2,08	1,084
Duyuşsal	1,61	1,037
Davranışsal	2,12	0,977

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları boyutlar bazında karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde davranışsal boyutun ($\bar{X} = 2,12$) ortaya çıktığı; bunu bilişsel boyut ($\bar{X} = 2,08$) ve duyuşsal boyutun ($\bar{X} = 1,61$) izlediği görülmektedir.

3.4.5.5 Demografik Özelliklerin Örgütsel Sinizm Üzerine Etkisi

Araştırmanın dördüncü problemi “Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları; medeni durum, yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan okulun türü, branş,

okulda çalışma şekli (kadrolu -ücretli), eğitim durumu ve OGYE’ de görev alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

a. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Bilişsel	Evli	142	1,99	0,993	-1,769	0,078
	Bekar	71	2,26	1,232		
Duyuşsal	Evli	142	1,50	0,935	-2,083	0,038
	Bekar	71	1,82	1,195		
Davranışsal	Evli	172	2,03	0,893	-1,751	0,083
	Bekar	71	2,29	1,112		

Tablo 3.19 incelendiğinde örgütsel sinizmin bilişsel ($t = -1,769$; $P > 0,05$) ve davranışsal boyutlarında ($t = -1,751$; $P > 0,05$) medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ancak duyuşsal boyutta ($t = -2,083$; $P < 0,05$) medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Duyuşsal boyutu bekar öğretmenler evli öğretmenlere oranla daha yüksek değerlendirmişlerdir.

b. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Bilişsel	26-30	79	2,22	1,223	0,763	0,468
	31-35	65	2,00	0,959		
	36 ve üstü	43	2,08	0,999		
Duyuşsal	26-30	79	1,69	1,094	0,579	0,562
	31-35	65	1,57	0,992		
	36 ve üstü	43	1,49	0,916		
Davranışsal	26-30	79	2,29	1,022	2,406	0,093
	31-35	65	1,98	0,865		
	36 ve üstü	43	1,99	0,851		

Tablo 3.20 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizmin tutumlarının bilişsel ($F = 0,763$; $P > 0,05$), duyuşsal ($F = 0,579$; $P > 0,05$) ve davranışsal ($F = 2,406$; $P > 0,05$) boyutlarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

c. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Bilişsel	Kadın	112	1,85	1,027	-3,257	0,001
	Erkek	101	2,33	1,095		
Duyuşsal	Kadın	112	1,49	0,929	-1,812	0,071
	Erkek	101	1,74	1,133		
Davranışsal	Kadın	112	2,07	0,952	-0,758	0,449
	Erkek	101	2,17	1,006		

Tablo 3.21 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından örgütsel sinizmin duyuşsal ($t = -1,812$; $P > 0,005$) ve davranışsal boyutlarında ($t = -0,758$; $P > 0,005$)

istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ancak bilişsel boyutta ($t = -3,257$; $P < 0,005$) istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bilişsel boyutu erkek öğretmenler ($\bar{X} = 2,33$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 1,85$) daha yüksek düzeyde değerlendirmiştir. Ayrıca diğer iki boyutta da erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir.

d. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları meslekteki görev süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının meslekteki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Meslekteki Görev Süresine Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Meslekteki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Bilişsel	0-5	109	2,09	1,199	0,514	0,599
	6-10	56	1,96	0,944		
	11 ve üstü	48	2,17	0,962		
Duyuşsal	0-5	109	1,63	1,093	0,093	0,911
	6-10	56	1,56	0,910		
	11 ve üstü	48	1,60	1,062		
Davranışsal	0-5	109	2,24	1,098	1,745	0,177
	6-10	56	2,01	0,791		
	11 ve üstü	48	1,97	0,857		

Tablo 3.22 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizmin tutumlarının bilişsel ($F = 0,514$; $P > 0,05$), duyuşsal ($F = 0,093$; $P > 0,05$) ve davranışsal ($F = 1,745$; $P > 0,05$) boyutlarında meslekteki görev süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

e. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.23'te verilmiştir.

Tablo 3.23 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Bilişsel	İlkokul	45	1,68	0,740	18,727	0,000
	Ortaokul	64	1,66	0,858		
	Lise	104	2,51	1,169		
Duyuşsal	İlkokul	45	1,18	0,517	13,693	0,000
	Ortaokul	64	1,33	0,836		
	Lise	104	1,96	1,189		
Davranışsal	İlkokul	45	1,85	0,723	4,870	0,009
	Ortaokul	64	1,98	0,955		
	Lise	104	2,32	1,047		

Tablo 3.23 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları görev yaptıkları okulun türüne göre bilişsel ($F = 18,727$; $P < 0,05$), duyuşsal ($F = 13,693$; $P < 0,05$) ve davranışsal ($F = 4,870$; $P < 0,05$) boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla Scheffe testi sonuçları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Türü	1	2	3
Bilişsel	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3	*	*	
Duyuşsal		1	2	3
	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3	*	*	

Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Türü	1	2	3
Davranışsal	İlkokul 1			
	Ortaokul 2			
	Lise 3	*		

* P < 0,05

Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bilişsel boyutta farkın ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenler bilişsel boyuttaki soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X}$ =2,51) değerlendirmişlerdir.

Duyuşsal boyuta yine bilişsel boyutta olduğu gibi farkın ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta da lisede görev yapan öğretmenler soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X}$ =1,96) değerlendirmiştir Son olarak davranışsal boyutta ise farkın ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Davranışsal boyutta da lisede görev yapan öğretmenler diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X}$ =2,32) değerlendirmiştir.

f. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.25 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Branşlarına Göre Dağılımı ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Bilişsel	Sınıf Öğretmeni	43	1,64	0,727	11,492	0,000
	Branş Öğretmeni	136	2,05	1,073		
	Meslek Dersi Öğretmeni	34	2,77	1,191		

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Duyuşsal	Sınıf Öğretmeni	43	1,19	0,527	10,286	0,000
	Branş Öğretmeni	136	1,59	1,027		
	Meslek Dersi Öğretmeni	34	2,22	1,272		
Davranışsal	Sınıf Öğretmeni	43	1,85	0,694	3,334	0,038
	Branş Öğretmeni	136	2,13	1,011		
	Meslek Dersi Öğretmeni	34	2,42	1,072		

Tablo 3.25 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları branşlarına göre bilişsel ($F = 11,492$; $P < 0,05$), duyuşsal ($F = 10,286$; $P < 0,05$) ve davranışsal ($F = 3,334$; $P < 0,05$) boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla Scheffe testi sonuçları Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Branşlarına Göre Farklılaşmalarını Gösteren Scheffe Sonuçları

Boyutlar	Branş	1	2	3
Bilişsel	Sınıf Öğretmeni 1			
	Branş Öğretmeni 2			
	Meslek Dersi Öğretmeni 3	*	*	
Duyuşsal		1	2	3
	Sınıf Öğretmeni 1			
	Branş Öğretmeni 2			
	Meslek Dersi Öğretmeni 3	*	*	
Davranışsal		1	2	3
	Sınıf Öğretmeni 1			
	Branş Öğretmeni 2			
	Meslek Dersi Öğretmeni 3	*		

* $P < 0,05$

Scheffe testi sonuçlarına göre bilişsel boyutta farkın sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Meslek dersi öğretmenleri bilişsel boyuttaki soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X} = 2,77$) değerlendirmişlerdir.

Duyuşsal boyuttaki farklılaşmayı incelediğimizde ise bilişsel boyutta olduğu gibi farkın yine sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Burada da meslek lisesinde görev yapan öğretmenler duyuşsal boyuttaki soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X} = 2,22$) değerlendirmiştir.

Son olarak davranışsal boyuttu incelediğimizde burada farkın sınıf öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta da meslek lisesindeki öğretmenler diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre soruları daha yüksek ortalama ile ($\bar{X} = 2,42$) değerlendirmiştir.

g. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere t-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının OGYE’de Görev Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	OGYE’de görev alıp almama	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Bilişsel	Evet	93	2,0129	1,04124	-0,833	0,406
	Hayır	120	2,1367	1,11792		
Duyuşsal	Evet	93	1,6263	1,07632	0,168	0,867
	Hayır	120	1,6021	1,01019		
Davranışsal	Evet	93	2,2231	1,04026	1,311	0,192
	Hayır	120	2,0438	,92279		

Tablo 3.27 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları OGYE’de görev alıp almama durumuna göre bilişsel ($t = -0,833$; $P > 0,05$), duyuşsal ($t = 0,168$; $P > 0,05$) ve davranışsal ($t = 1,31$; $P > 0,05$) boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

3.4.5.6 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları İle Kalite Kültürü Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın ana problemlerinden biri “Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile kalite kültür algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemle ilişkin yapılan korelasyon analizine ait bulgular Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları İle Kalite Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	Öğrenci Odaklılık	Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	Sürekli Gelişme	Öğretmen Katılımı
Bilişsel	1							
Duyuşsal	,656**	1						
Davranışsal	,531**	,631**	1					
Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma	-,395**	-,237**	-,191**	1				
Öğrenci Odaklılık	-,270**	-,093	-,161*	,532**	1			
Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama	-,404**	-,267**	-,297**	,518**	,670**	1		
Sürekli Gelişme	-,258**	-,170*	-,196**	,498**	,610**	,565**	1	
Öğretmen Katılımı	-,585**	-,395**	-,357**	,533**	,436**	,536**	,427**	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Tablo 3.28 incelendiğinde ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında 0,395 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır

- Okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında 0,237 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutu ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutu arasında 0,191 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin öğrenci odaklılık boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında 0,270 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin öğrenci odaklılık boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.($P > 0,05$)
- Okul kalite kültür ölçeğinin öğrenci odaklılık boyutu ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutu arasında 0,161 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında 0,404 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında 0,267 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutu arasında 0,297 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin sürekli gelişme boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında 0,258 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin sürekli gelişme boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında 0,170 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin sürekli gelişme boyutu ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutu arasında 0,196 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin öğretmen katılımı boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında 0,585 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul kalite kültür ölçeğinin öğretmen katılımı boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında 0,395 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.

- Okul kalite kültür ölçeğinin öğretmen katılımı boyutu ile örgütsel sinizmin davranışsal boyutu arasında 0,357 kuvvetinde negatif doğrusal bir ilişki vardır.

Örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inanç, örgüte karşı negatif bir tutum ve eleştirel davranış eğilimi olarak ifade edilen örgütsel sinizm ile kalite kültür algısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle “öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arttıkça kalite kültürüne ilişkin algıları azalır” sonucuna varılabilir.

3.4.5.7 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Kalite Kültür Algıları Üzerine Etkisi

Araştırmanın ana problemlerinden bir diğeri “Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının kalite kültür algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme ilişkin olarak örgütsel sinizmin boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut değişkenlerinin okul kalite kültür ölçeğine ait boyutlar üzerine olan etkisini görmek için regresyon analizi uygulanmıştır.

İlk analiz örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut değişkenlerinin okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan “vizyon ve uzun vadeye odaklanma” değişkeni üzerine olan etkilerini görmek üzere yapılmıştır. Analizi ilişkin bulgular Tablo 3.29’da belirtilmiştir.

Tablo 3.29 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma			
Bağımsız Değişkenler	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,424	-4,942	0,000
Duyuşsal Boyut	0,033	0,351	0,726
Davranışsal Boyut	0,014	0,168	0,867
R = 0,397 R² = 0,157 F değeri = 13,013 p değeri = 0,000			

Tablo 3.29 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 13,013$ $p = 0,000 < 0,05$). Ayrıca analizler sonucunda modelde çoklu bağıntı sorunu ile karşılaşılmamıştır. Ancak t istatistiklerine ve boyutlara ilişkin p değerlerine baktığımızda duyuşsal boyut ($p = 0,726$) ve davranışsal boyut ($p = 0,867$) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmektedir. p değişkeninin 0,05'ten büyük olduğu durumlarda değişkenler modele anlamlı katkı sağlamayacağından modelden çıkarılarak analizin yeniden yapılması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, s.170). Bu doğrultuda duyuşsal boyut değişkeni ve davranışsal boyut değişkeni analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3.30'da verilmiştir.

Tablo 3.30 Modele Katkı Sağlamayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları(Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma)

Bağımlı Değişken: Paylaşılan Vizyon ve Uzun Vadeye Odaklanma			
Bağımsız Değişken	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,395	-7,681	0,000
R = 0,395 R² = 0,156 F değeri = 39,109 p değeri = 0,000			

Tablo 3.30 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 39,109$; $p = 0,000 < 0,05$). Kurulan regresyon modelinin açıklama gücü 0,159 olup bu da paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma değişkeninin %15,9 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabileceğini göstermektedir ($R^2 = 0,159$).

Paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutundan sonra model bu sefer de öğrenci odaklılık boyutu için oluşturulmuştur. Yine bu modelde de örgütsel sinizmin boyutlarının öğrenci odaklılık boyutu üzerine olan etkileri incelenmiştir. Ancak diğer modelden farklı olarak bu modelde örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu analize dahil edilmemiştir. Tablo 3.28 incelendiğinde bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu da regresyon analizinin “bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasındaki ilişkinin doğrusal olması” (Durmuş, Yurtkoru ve

Çinko, 2013, s.155) varsayımına ters düşmektedir. Analiz sadece bilişsel ve davranışsal boyut üzerinden gerçekleştirilecektir. Analize ilişkin bulgular Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.31 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Öğrenci Odaklılık Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Öğrenci Odaklılık			
Bağımsız Değişkenler	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,257	-3,276	0,01
Davranışsal Boyut	-0,025	-0,313	0,755
R = 0,271 R² = 0,073 F değeri = 8,301 p değeri = 0,000			

Tablo 3.31 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 8,301$ $p = 0,000 < 0,05$). Ayrıca analizler sonucunda bu modelde de çoklu bağıntı sorunu ile karşılaşılmamıştır. Ancak t istatistiklerine ve boyutlara ilişkin p değerlerine baktığımızda davranışsal boyut ($p = 0,755$) değişkeninin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu boyut modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.32 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Öğrenci Odaklılık)

Bağımlı Değişken: Öğrenci Odaklılık			
Bağımsız Değişken	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,270	-4,071	0,000
R = 0,270 R² = 0,073 F değeri = 16,575 p değeri = 0,000			

Tablo 3.32 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 16,575$; $p = 0,000 < 0,05$). Kurulan regresyon modelinin açıklama gücü 0,073 olup bu da öğrenci odaklılık değişkeninin %7,3 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabileceğini göstermektedir ($R^2 = 0,073$).

Bir diğer model örgütsel sinizmin boyutlarının maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu üzerine olan etkisini görmek üzere tasarlanmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3.33’de verilmiştir.

Tablo 3.33 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama			
Bağımsız Değişkenler	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,373	-4,391	0,000
Duyuşsal Boyut	0,067	0,720	0,473
Davranışsal Boyut	-0,140	-1,700	0,091
R = 0,418 R² = 0,175 F değeri = 14,742 p değeri = 0,000			

Tablo 3.33 incelendiğinde analizler sonucunda çoklu bağıntı ile karşılaşılmanın bu modelin anlamlı olduğu görülmektedir($F = 14,742$ $p = 0,000 < 0,05$). Ancak t istatistiklerine ve boyutlara ilişkin p değerlerine baktığımızda bu modelde de duyuşsal boyut ($p = 0,473$) ve davranışsal boyut ($p = 0,091$) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu iki boyut analizden çıkarılarak tekrarlanan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.34’de verilmiştir.

Tablo 3.34 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama)

Bağımlı Değişken: Maliyet ve Bilimsel Veri Odaklı Planlama			
Bağımsız Değişken	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,404	-6,416	0,000
R = 0,404 R² = 0,163 F değeri = 41,161 p değeri = 0,000			

Tablo 3.34 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 41,161$; $p = 0,000 < 0,05$). Kurulan regresyon modelinin açıklama gücü 0,163 olup bu da maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama değişkeninin %16,3 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabileceğini göstermektedir ($R^2 = 0,163$).

Örgütsel sinizmin boyutlarının okul kalite kültür ölçeğinin sürekli gelişme boyutu üzerine olan etkisini görmeye yönelik yapılan modele ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.35’de verilmiştir.

Tablo 3.35 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Sürekli Gelişme Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Sürekli Gelişme			
Bağımsız Değişkenler	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,236	-2,617	0,010
Duyuşsal Boyut	0,049	0,498	0,619
Davranışsal Boyut	-0,101	-1,158	0,248
R = 0,269 R² = 0,072 F değeri = 5,430 p değeri = 0,001			

Tablo 3.35 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelin anlamlı olduğu (F= 5,430; p=0,001< 0,05) görülmektedir. Analizler sonucunda çoklu bağlantı sorunu ile de karşılaşmamıştır. Ancak bu modelde de p değerleri açısından incelendiğinde duyuşsal (p=0,619) ve davranışsal (p=0,248) boyutların modele katkı yapmadığı görülmektedir. Bu iki boyut analizden çıkarılarak tekrarlanan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3.36’da belirtilmiştir.

Tablo 3.36 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Sürekli Gelişme)

Bağımlı Değişken: Sürekli Gelişme			
Bağımsız Değişken	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,258	-3,872	0,000
R = 0,258 R² = 0,066 F değeri = 14,994 p değeri = 0,000			

Tablo 3.36 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (F = 14,994; p =0,000 <0,05). Kurulan regresyon modelinin açıklama gücü 0,066 olup bu da sürekli gelişme değişkeninin %6,6 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabileceğini göstermektedir (R² = 0,066).

Son model örgütsel sinizmin boyutlarının okul kalite kültür ölçeğinin öğretmen katılımı boyutuna olan etkilerini görmek üzere tasarlanmıştır. Modele ilişkin yapılan regresyon analizi Tablo 3.37’de verilmiştir.

Tablo 3.37 Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Öğretmen Katılımı Boyutu Üzerine Etkisini Görmeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Öğretmen Katılımı			
Bağımsız Değişkenler	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,558	-7,370	0,000
Duyuşsal Boyut	0,015	0,187	0,852
Davranışsal Boyut	-0,070	-0,955	0,341
R = 0,588 R² = 0,345 F değeri = 36,762 p değeri = 0,000			

Tablo 3.37 incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 36,762$ $p = 0,000 < 0,05$). Ayrıca analizler sonucunda modelde çoklu bağıntı sorunu ile karşılaşılmanmıştır. Ancak t istatistiklerine ve boyutlara ilişkin p değerlerine baktığımızda duyuşsal boyut ($p = 0,852$) ve davranışsal boyut ($p = 0,341$) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu iki değişken modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38 Modele Katkı Sağlamayan Değişken Çıkarıldıktan Sonra Tekrarlanan Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Katılımı)

Bağımlı Değişken: Öğretmen Katılımı			
Bağımsız Değişken	Beta	t değeri	p değeri
Bilişsel Boyut	-0,585	-10,480	0,000
R = 0,585 R² = 0,342 F değeri = 109,835 p değeri = 0,000			

Tablo 3.38 incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ($F=109,835$; $P=0,000<0,05$) görülmektedir. Kurulan regresyon modelinin açıklama gücü 0,342 olup bu da öğretmen katılımı değişkeninin %34,2 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabileceğini göstermektedir ($R^2 = 0,342$).

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul kalite kültür ölçeğini boyutlar bazında incelediğimizde öğretmenlerin en yüksek ortalama ile değerlendirdikleri boyut öğrenci odaklılık boyutu olmuştur. Öğrenci odaklılık boyutundan sonra ikinci en yüksek ortalamaya sahip boyut maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutudur. Bunu sırasıyla öğretmen katılımı, sürekli gelişme ve son olarak da paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutları takip etmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip boyutun öğrenci odaklılık boyutu olması öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlarken öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak için kendi aralarında sık sık bilgi ve öğretim materyali paylaştıkları söylenebilir.

En düşük ortalamaya sahip paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutuna ait soru içeriğine bakıldığında soruların misyon, vizyon ve stratejik planlama etrafında şekillendiği görülmektedir. Tam katılımlı vizyon ve misyon ifadeleri belirleme, herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan bir stratejik plan oluşturma, oluşturulan bu plan ve ifadelere uygun hareket etme yönünde bir kültürün öğretmen algılarına göre en düşük ortalama ile değerlendirilen boyut olması, okullarda bu yönde yapılan faaliyetlerin daha dikkatli planlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutunu; cinsiyet, görev yapılan okulun türü ve OGYE’de görev alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğretmenler bu boyutta yer alan soruları daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir. Görev yapılan okulun türü açısından bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla bu boyutu daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. OGYE’de görev alıp almama değişkeni açısından bakıldığında OGYE’de görev alan öğretmenler bu boyutu daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. OGYE’de görev alan öğretmenler okuldaki kalite

faaliyetlerinin tüm aşamalarında etkin rol oynadıkları için bu grupta yer alan öğretmenlerin bu soruları yüksek ortalama ile değerlendirmesi önemlidir.

Okul kalite kültür ölçeğinin bir diğer boyutu olan öğrenci odaklılık boyutu demografik değişkenlerden cinsiyet ve OGYE’de görev alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Bu boyutu da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. OGYE’de görev alıp almama değişkenine göre ise OGYE’de görev alan öğretmenler bu boyutu daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Yine kalite ile ilgili diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutta da OGYE’de görev alan öğretmenlerin görüşleri son derece önemlidir.

Maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu demografik değişkenlerden cinsiyet, görev yapılan okulun türü ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Bu boyutu da kadın öğretmenler ölçeğin diğer iki boyutunda olduğu gibi daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Görev yapılan okulun türü açısından bakıldığında ise lisede görev yapan öğretmenler bu boyuta ilişkin sorular ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük ortalama ile değerlendirmiştir. Branş değişkeninde ise sınıf öğretmenleri bu boyutu branş öğretmenlerine ve meslek dersi öğretmenlerine oranla daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir.

Sürekli gelişme boyutu demografik değişkenlerden sadece cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Bu boyutu da kadın öğretmenler daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir.

Kalite kültür ölçeğinin son boyutu olan öğretmen katılımı boyutu demografik değişkenlerden okul türü ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Lisede görev yapan öğretmenler ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere oranla bu boyutu daha düşük ortalama ile değerlendirmiştir. Branş değişkeni açısından bakıldığında ise meslek dersi öğretmenleri sınıf öğretmenlerine oranla bu boyutta yer alan soruları daha düşük ortalama ile değerlendirmiştir.

Örgütsel sinizm ile ilgili bulguları boyutlar bazında incelediğimizde en düşük ortalamaya duyuşsal boyutun en yüksek ortalamaya ise davranışsal boyutun sahip

olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kurumlarına karşı eleştirel ve olumsuz davranışlar sergilemelerine rağmen öfke ve tiksinti gibi duyguları daha az yaşadıklarını gösterir.

Örgütsel sinizm bilişsel boyutuna ilişkin öğretmen tutumları cinsiyet, görev yapılan okulun türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel boyutta yer alan sorulara erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kadınlardan daha yüksektir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamaları da diğer okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Branş değişkeni açısından baktığımızda ise meslek öğretmenlerinin ortalamaları diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Duyuşsal boyuta ilişkin öğretmen tutumları medeni durum, görev yapılan okulun türü ve branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Evli öğretmenlerin duyuşsal boyuta ilişkin ortalamaları bekar öğretmenlere oranla daha düşüktür. Duyuşsal boyutta da bilişsel boyutta olduğu gibi lisede görev yapan öğretmenler bu boyuta ilişkin soruları daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Branş değişkeni açısından bakıldığında meslek dersi öğretmenleri bu boyuta ilişkin soruları daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir.

Örgütsel sinizmin üçüncü boyutu olan davranışsal boyutta ilişkin tutumlar görev yapılan okulun türüne ve branş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Lisede görev yapan öğretmenler diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutta da soruları daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Branş değişkeni açısından incelendiğinde meslek dersi öğretmenleri sınıf öğretmenlerine oranla bu boyuttaki soruları daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin kalite kültür algıları ile örgütsel sinizmin tutumları arasındaki ilişki incelendiğine sadece kalite kültür ölçeğinin öğrenci odaklılık boyutu ile örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bunun dışında kalite kültür ölçeğinin tüm boyutları ile örgütsel sinizmin tüm boyutları arasında negatif doğrusal bir ilişki ortaya çıkmıştır. En yüksek negatif ilişki öğretmen katılımı boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında

oluşturmuştur. Bu da çalıştığı kurumun dürüstlükten ve adillikten yoksun olduğuna dair inanca sahip olan öğretmenlerin, okuldaki faaliyetlere katılım noktasında istekli olmadıklarını gösterebilir. Diğer taraftan kalite kültürünün geriye kalan tüm boyutlarının en yüksek negatif ilişkiye sahip oldukları boyut yine bilişsel boyut olarak görülmektedir. Bu da olumsuz inançların kalite kültürünün yerleşmesi önünde engel oluşturabileceğini göstermektedir.

Son analiz örgütsel sinizmin boyutlarının öğretmenlerin kalite kültür algıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Bu kapsamda örgütsel sinizmin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarının bağımsız değişken, okul kalite kültür ölçeği boyutlarında sırasıyla bağımlı değişken oldukları modeller oluşturulmuştur. Bu modellere ilişkin yapılan analizlerin tümünde sadece bilişsel boyutun modellere anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir. Kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutu %15,6 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanabilmektedir. Öğrenci odaklılık boyutu ise %7,3 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanmaktadır. Maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutu ise %16,3 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanmaktadır. Sürekli gelişme boyutunun bilişsel boyut değişkeni ile açıklanma oranı %6,6'dır. Son olarak öğretmen katılımı boyutu da %34,2 oranında bilişsel boyut değişkeni ile açıklanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre kalite faaliyetlerini planlayan, uygulayan ve bu konuda araştırma yapanlar için şu öneriler sıralanabilir:

- Okul kalite kültür ölçeğine ait sorulardan paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutunda yer alan “Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.” cümlesi ölçeğin tamamının bakıldığında en düşük ortalama ile değerlendirilmiş ifadesidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu ifadeyi neden en düşük ortalama ile değerlendirdiklerinin incelenmesi gereklidir. Misyon ve vizyonun belirlenme ve duyurulma aşamasında var olan problemlerin açığa çıkarılmasında bu inceleme önemli olabilir.

- Lisede görev yapan öğretmenler okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma boyutunu ilkokulda görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük ortalama ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca lisede görev yapan öğretmenler

maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama boyutunu ve öğretmen katılımı boyutunu diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük ortalama ile değerlendirmiştir. Yükseköğretimden önceki son basamak olan ve öğrencilerin eğitim öğretim hayatında çok kritik bir önemi sahip liselerde öğretmenlerin bu boyutları neden daha düşük ortalama ile değerlendirdiklerinin incelenmesi kalite faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması anlamında önemli olabilir.

- Meslek dersi öğretmenleri örgütsel sinizmin tüm boyutlarını daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Meslek dersi öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre derslerini daha fazla uygulama ağırlıklı işlemekte ayrıca öğrencinin işletmede yapmış olduğu staj ve beceri çalışmalarını kontrol etmektedir. Diğer taraftan meslek öğretmenleri derslerini uygulama ağırlıklı işlediklerinden bir atölye ve laboratuvar ortamına ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda diğer branş öğretmenlerinden farklılaşan meslek dersi öğretmenlerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları olumsuzluklar ve sinik tutum geliştirmelerine neden olacak faktörler araştırılmalıdır.

- Liselerde görev yapan öğretmenler örgütsel sinizmin tüm boyutlarını daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Bu bağlamda lise öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden farklılaşmalarının nedenleri incelenebilir.

- Kadın öğretmenler okul kalite kültür ölçeğinin paylaşılan vizyon ve uzun vadeye odaklanma, öğrenci odaklılık, maliyet ve bilimsel veri odaklı planlama ve sürekli gelişme boyutlarını erkek öğretmenlere oranla daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Ayrıca kadın öğretmenler örgütsel sinizmin bilişsel boyutunu erkek öğretmenlere oranla daha düşük ortalama ile değerlendirmiştir. Bu boyutlar açısından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasındaki farkın nedenlerinin araştırılması önemli olabilir.

- Örgütsel sinizmin duyuşsal boyutunu bekar öğretmenler evli öğretmenlere oranla daha yüksek ortalama ile değerlendirmiştir. Medeni durum değişkeni açısından ortaya çıkan bu farklılaşmanın nedeni araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), p. 269-292.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes, *Annual Review of Psychology*, Vol: 52, p. 27-58.
- Akın, Ö. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan: KOBİ'ler Üzerine Bir İnceleme Yöneticiler İçin Araştırma*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aksu, M. B. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alemдар, M.Y ve N. E. Köker. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Amprik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*. 3.6, s.230-261.
- Andersson, L. M. ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, p. 449 - 469 .
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Personelinin Genel ve Örgütsel Sinizm Düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 13(1), s.12 – 27.
- Bakay, M. E. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Kalite Kültürü. *Doktora Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Balcı, A. (2005). Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt:5, Sayı, 2, s.196-211.
- Balay, R., A. Kaya ve A. Cülha. (2013). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi*. Cilt:14, Sayı: 2, s. 123-144.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. Sayı: 59. s. 125-139.
- Baysal, A.C. ve E. Tekarslan. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(2), s.133-148.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bommer, W. H., G. A. Rich ve R.S. Rubin (2005). Changing Attitudes About Change: Longitudinal Effects Of Transformational Leader Behavior on Employee Cynicism About Organizational Change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), p.733-753.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Serçe Matbaacılık.
- Cevizci, A. (2009). *Sokrates*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, M. ve H. Duran. (2011). Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık: Adıyaman Emniyet Müdürlüğü Örneği. *Akademik Başarı Dergisi*. Sayı:24, s.1-21.
- Çetin, C. (2010). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Beta Basın Yayın Datıgım.
- Çıtır, I. Ö. ve E. Kavi. (2010). Algılanan Örgütsel Güven İle İş Güvencesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. (8:2), s.233- 243.
- Dean, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), p. 341-352.
- Demir, K. (2009). İlköğretim Okullarında Verilere Dayalı Karar Verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt:15, Sayı: 59, s.367 – 397.
- Demircan, N. ve A. Ceylan. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Neden ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt:10, Sayı: 2, s.139-150.
- Dekker, P. (2007). ‘Political Cynicism’ In the course of time. Negative attitudes towards politics in The Netherlands. *Paper for the Political Psychology section at the ECPR general conference*. Pisa, p. 1-16.
- Detert, J.R., K. S. Louis, R. G. Schroeder. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Sayı:12, No:2, p.183-212.
- Detert, J. R., R. G. Schroeder, R. Cudeck. (2003). The Measurement of Quality Management Culture in Schools: Development and validation of the SQMCS. *Journal Of Operations Management*, Sayı: 21, No:3, p.307–328.
- Dikili, A. ve S. Bayraktaroğlu. (2013). Psikolojik Sözleşme İle İş Tatmini İlişisine Yönelik Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*. 8(2), s.205-227.
- Durmuş, B., E. S. Yurtkoru ve M. Çinko. (2013). Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi: İstanbul: Beta Yayınevi
- Eaton, J.A. (2000). A Social Motivation Approach To Organizational Cynicism. *Dissertation of Master of Arts*. Toronto: York University Graduate Programme in Psychology.

- Efeoğlu, İ.E. ve E. İplik.(2011). Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik İlaç Sektörü Üzerinde Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:10, Sayı:3, s.343-360.
- Ergen, S. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erturgut, R. (2012). Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fin, D. W., J. Baker, G. W. Marshall ve R. Anderson. (1996). Total Quality Management and Internal Customers: Measuring Internal Service Quality. *Journal Of Marketing Theory and Practice*. Vol: 4, No:3, p.36-51.
- Gökberk, M. (2002), *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güney, S. (2004). *Açıklamalı Yönetim – Organizasyon ve Örgütsel Davranış Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (2000), *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*, Cilt 3 (İ-K), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (2013), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnce, C. (2008). Toplam Kalite Yönetimi ve Otel İşletmelerinde İşgören Tatminine Etkileri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 19, Sayı:1, s.57-70.
- James, S. L. M. (2005). Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of the Potential Positive and Negative Effects on School System. *Doktora Tezi*. Florida: The Florida State University College of Business.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.
- Kalağan, G. ve C.O, Güzeller. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 27,s.83-97.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karyağdı, N. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Türk Vergi İdaresi*. Ankara: Ankara Sanayi Odası.

- Kaya, E.Ü. (2009). İşletmelerde Toplam Kalite Yönetim Uygulamalarının Başarısında Örgüt Kültürü ve İkliminin Önemi: Kuramsal Bir Çerçeve. *“İş,Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt:11, Sayı:1, s.1303-2860.
- Korkmaz, C.İ. (2011). Kişilik Sinizmi ve Algılanan Üst Yönetim Desteğinin Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.
- Köksal, H. (1998). Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Kutaniş, Ö. K. ve A. Dikili. (2012). Değişim Boyutuyla Örgütsel Sinizm. D. E, Özler (Ed.). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* içinde. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Mantare, S. ve Martinsuo, M. (2001). Adopting and Questioning Strategy: Exploring The Roles of Cynicism And Dissent. *Paper to be presented at 17th EGOS - European Group for Organisation Studies Colloquium*, Lyon, p.1 – 25.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance: An Explorative Study Into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*. Twente University Press.
- MEB (1999). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi*, Ankara.
- MEB (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu*, Ankara.
- MEB (2005). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi*, Ankara.
- MEB (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi*, Ankara.
- Nartgün, Ş. ve V. Kartal. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 2, s.47-67.
- Naus, A.J.A.M. (2007). Organizational Cynicism on The Nature, Antecedents, and Consequences of Employee Cynicism Toward The Employing Organizationa, *Dissertation of Doctorof Philosophy*. Maastricht: Maastricht University, Maastricht.
- Okçu, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. *Milli Eğitim*. Sayı: 179, s.283 – 292.
- Otrar, M. ve A. Y. Öztürk. (2008). Ortaöğretim Kimya Öğretmenlerinin İş Tatmini. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:27, Sayı:27, s.145-162.

- Oymak, H, A. Açıkgöz, İ. Polat, B. Karaca ve İ. Çelebi. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Özçakar, N. (2010). Bir Kamu Kuruluşundaki Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. Cilt:39, Sayı:1, s.106-124.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polatcan, M. (2012). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and Implied Contracts In Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), p. 121-139.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., Austin, J. T. (1997). Understanding and Managing Cynicism About Organizational Change. *Academy of Management Executive*, 11(1), p. 48-59.
- Richard C. Thompson, R. C., K. M. Joseph, L. L. Bailey, J. A. Worley ve C. A. Williams. (2000). Organizational Change: An Assessment of Trust and Cynicism. *Report*, FAA Civil Aeromedical Institute, p.1-9.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler ?* Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2014). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/> (22 Nisan 2014)
- Sarıkaya, N. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Senge, P.M. (1997). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*. (çev.). A. İlideniz ve A. Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. Şerif. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Akademi Yayınevi.
- Şişman, M. ve S. Turan. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Y. (2003). 21. Yüzyıl Eğitim Örgütlerinin Eğitim Anlayışı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 13, Sayı:2, s.189-196.
- Şirin, E. (2011). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, Esenyurt İlçesi

Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.

Türker, E. (2010). Psikolojik Sözleşme İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Türköz, T., M. Polat ve S. Coşar. (2013). Çalışanların Örgütsel Güven ve Sinizm Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. Cilt:20, Sayı: 2, s.285-303.

Uryan, B. (2002). Toplam Kalite Yönetimi. *Mevzuat Dergisi*. Yıl:5, Sayı: 55, <http://www.mevzuatdergisi.com/2014>.

Üçok, D. ve A. Torun. (2014). Tükenmişliği Etkileyen Olumsuz Tutum ve Beklentiler: Sinik Tutum ve Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*. Cilt: 28, Sayı:1, s.231-249.

Ünlü, Y., M.A. Hamedoğlu ve E. Yaman. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*. 5/2, ss.140-157.

Vorlander, K. (2004). *Felsefe Tarihi*. (çev.). M. İzzet ve O. Saadeddin ; günümüz diline çev. Y. Kanar. İstanbul : İz Yayıncılık.

Yeniçeri, Ö., Y. Demirel ve Z. Seçkin. (2009). Örgütsel Adalet İle Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*. Sayı:11, s.84-99.

Yıldız, G. ve M. Mesci. (2010). Toplam Kalite Yönetiminin Başarısında Rol Oynayan Kilit Faktörler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:27, s.199-208.

Wanous, J. P., A.E. Reichers ve J.T. Austin. (1994). Organizational Cynicism: An Initial Study. In *Academy of Management Proceedings* . Vol. 1994, No. 1, p. 269-273.

Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi*. (çev.). H. Vehbi Eralp. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, (Orijinal baskı tarihi 1938).

www.efqm.org/efqm-model/model-criteria, (30.07.2014)

www.vizyoner.com.tr/danismanlik/Verilere-Dayali-Yonetim_13_tr_detay.html, (10.09.2014)

EKLER

EK 1: Anket Soruları

Değerli Meslektaşım, yüksek lisans tezim için yapmış olduğum çalışmada sizin görüşlerinize de ihtiyaç duymaktayım. Ankette yer alan soruları cevaplayarak çalışmama katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim. Anket çalışmamda kişisel bilgi formu, Örgütsel Sinizm Ölçeği (13 Soru) ve Kalite Kültürü Ölçeği (34 Soru) bulunmaktadır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Medeni Durum: () Evli () Bekar

Yaşınız: () 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45
() 46-50 () 51ve üstü

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Meslekteki Görev Süreniz :

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü

Görev yaptığınız okulun türü:

() İlkokul Okulu () Ortaokul () Genel Lise (Anadolu, Fen, Sosyal bilimler)

() Meslek Lisesi

Branşınız:

() Sınıf Öğretmeni

() Branş Öğretmeni(*Branşınızı lütfen belirtiniz.....*)

() Meslek Dersleri (*Alanınızı lütfen belirtiniz.....*)

Okulda çalışma şekliniz:

() Kadrolu () Dışarıdan ücretli

Eğitim durumunuz:

() Önlisans () Lisans () Lisansüstü

Bu yıl veya daha önceki yıllarda okul yönetim gelişim ekibinde (OGYE) görev aldınız mı?

() Evet () Hayır

2. Okul Kalite Kùltür Ölçeği

Ölçek maddelerini değerlendirirken 1(Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında bir derecelendirme yapınız ve (X) ile işaretleyiniz.	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Biraz Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmenler, görev yaptıkları okulun stratejik planında belirlenmiş vizyon ve misyonu bilirler.					
2. Öğretmenler, işlerini okulun stratejik planında belirlenmiş misyon doğrultusunda yaparlar.					
3. Öğretmenler sınıf içi faaliyetleri belirlerken, okulun strateji planında belirlenmiş vizyonu göz önünde bulundururlar.					
4. Okullarda, stratejik planın vizyon ve misyonu tüm çalışanların katkısı ile belirlenir.					
5. Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.					
6. Öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken, velilerin de görüşleri alınır.					
7. Okullarda, eğitim öğretim faaliyetleri planlanırken velilerin ve çevrenin beklentileri göz önüne alınır.					
8. Okulların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon, öğretmenler kurulunda tartışılıp belirlenir.					
9. Okulların stratejik plan doğrultusunda belirlenmiş, kendine özgü, uzun vadeli hedefleri vardır.					
10. Okullarda öğretmenler, öğrencilerin geleceği konusunda sık sık sohbet eder.					
11. Okullarda, okulun geleceği ile ilgili sık sık sohbetler edilir.					
12. Okullarda, öğrenciler üst öğrenim için yeteneklerine göre sağlıklı bir şekilde yönlendirilirler.					
13. Okulun zayıf ve güçlü yanları tüm öğretmenler tarafından bilinmektedir.					

14. Okul yöneticileri, kendilerini geliştirmek için sık sık hizmetiçi eğitimlere katılırlar.					
15. Öğretmenler, öğrencilerden gelen dönütlere göre, dersin işlenişini değiştirirler.					
16. Okullarda, öğrencilere sadece ders konularında değil aynı zamanda onları geliştirecek konularda da eğitim verilmektedir.					
17. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için hizmetiçi eğitim kurslarına istekli olarak katılmaktadırlar.					
18. Öğretmenler, okulun tümünü geliştirecek projeler üzerinde çalışmaya isteklidirler.					
19. Okulun amaçları gerçekleşmediği zaman, öğretmenler kişisel sorumluluk hissederler.					
20. Öğretmenler, okulu geliştirecek faaliyet ve proje önerileri sunarlar.					
21. Öğretmenler, öğretmenler odasında etkili ders anlatım yöntemleri konusunda sık sık sohbet ederler.					
22. Okullarda, okulun geneli ile ilgili yapılacak bir iş olduğunda tüm öğretmenler katkı sunmaya çalışır.					
23. Yöneticiler, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik eder.					
24. Öğretmenlerin okul ile ilgili yaptığı öneriler okul yönetimleri tarafından dikkate alınır.					
25. Öğrencilerin performansları sürekli olarak ölçülür ve geliştirmeye yönelik tedbirler alınır.					
26. Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuç analizlerini dikkate alır.					
27. Öğretmenler işlerini yaparken, bilimsel araştırma verilerinden faydalanırlar.					
28. Tüm öğretmenler okuldaki sarf malzemelerini israf etmeden amaca uygun bir şekilde kullanırlar.					
29. Okuldaki araç gereçler, verimli bir şekilde kullanılır.					
30. Öğretmenler de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırır, bulurlar.					
31. Öğretmenler, kendi sınıfında olmasa bile okulda var olan sorunları çözmeye çalışır.					
32. Öğretmenler, kendi öğrencileri dışındaki öğrencilerin disiplin sorunları ile ilgilenmezler.					
33. Öğretmenler, öğrenciler için hazırladıkları ders içi etkinlikleri (soru, sunu, çalışma kâğıtları vb.) paylaşırlar.					
34. Zümre toplantılarında alınan kararlar kâğıt üstünde kalır.					

3. Organizasyonel Sinizm Ölçeği

Ölçek maddelerini değerlendirirken 1(Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında bir derecelendirme yapınız ve (X) ile işaretleyiniz. Örgütsel sinizm; bireyin, çalıştığı kuruma ilişkin olumsuz tutumudur.	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Biraz Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.					
2. Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.					
3. Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.					
4. Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.					
5. Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.					
6. Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.					
7. Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.					
8. Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum.					
9. Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.					

10. Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.					
11. Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.					
12. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.					
13. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.					

EK 2: Kastamonu Valiliğinden Alınan İzin Belgesi



**T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 75048956/44/2320872
Konu: Anket

06/06/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 20/03/2012 tarih ve 4506 (Genelge No:2012/13) sayılı emirleri.
b) Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.05.2014 tarih ve 302.08.01/1400102355.161 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi (b) yazılarında Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Kalite Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Programı öğrencisi Deniz Anıl ERCELEP' in "Örgütsel Sinizm ve Kalite Kültür Algısı Arasındaki İlişki" adlı tezi kapsamında anket yapmak istediği belirtilmekte olup, söz konusu anket ile ilgili Araştırma Değerlendirme Formu ilişikte sunulmuştur.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Kalite Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Programı öğrencisi Deniz Anıl ERCELEP' in "Örgütsel Sinizm ve Kalite Kültür Algısı Arasındaki İlişki" konulu anketi İlimiz İnebolu ilçesindeki resmi ilkokul ve liselerde gönüllülük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atanur ÇAĞLAYAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/06/2014

Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 3 üncü maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Millî Eğitim Müdürlüğü
37100-KASTAMONU
İnt. Adresi : <http://kastamonu.meb.gov.tr>

Aynımlı bilgi için: V.ÇOKMEN VİKEİİ Bilgi İşlem ve Eğt.Tek. Hiz.
Tel : (366) 214 15- 17 (Dahili 121) -
Faks : (366) 214 64 94
E-Mail: bilgisistemegitek33@meb.gov.tr

EK 3: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı: Deniz Anıl ERCELEP

Doğum Yeri / Tarihi: Trabzon-Ortahisar / 01.11.1988

Eğitim Kademeleri: Akçaabat Sağlık Meslek Lisesi

Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Metal
Teknolojisi Öğretmenliği

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme
Anabilim Dalı Uluslararası Kalite Yönetimi Tezli Yüksek
Lisans

Mesleki Hayatı: Kastamonu/ İnebolu Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/
Gemi Yapımı Öğretmenliği

İletişim: ercelepsbe@hotmail.com