

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARINA GÖRE
ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM
YAKLAŞIMLARI VE UYGULAMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

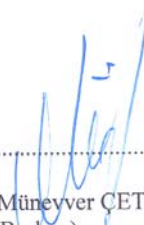
MURAT ALTINÖZ


Danışman Öğretim Üyesi :
Prof. Dr. MÜNEVVER ÇETİN


İstanbul, Nisan 2009

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

17.04.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Murat ALTINÖZ'e ait "Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Özel Okul Yöneticilerinin Yönetim Yaklaşımları ve Uygulaması" Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Münevver ÇETİN
(Başkan)
(Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)


Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili sınırları içinde faaliyet gösteren özel ilköğretim okullarında modern yönetim yaklaşımlarının uygulanıp uygulanmadığının, uygulanıyorsa ne derecede uygulandığının belirlenmesidir. Bunun için de modern yönetim teorilerin uygulamadaki en belirgin taraflarından olan öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Modern yönetim anlayışının kendi okullarında, liderlik stilleri, iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme ve zaman yönetimi boyutlarında ne derecede var olduğunun ölçülmesine dair sorulan sorularla öğretmen ve yönetici algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak, özel ilköğretim okullarının idareciye tanıdığı inisiyatif kullanma yetkisinin yönetim yaklaşımına etkisi de incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'daki ilçelerden oranlı küme örnekleme yaparak belirlenen, Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerindeki, araştırmaya katılmayı kabul eden, özel ilköğretim okullarında çalışan, yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılması için İstanbul'un tamamının soysa ekonomik düzeyini yansıtabilecek ilçeler ve okullar araştırmaya alan teşkil etmiştir. Okullara gönderilen toplam 300 anketin 225 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama yöntemi olarak Çetin ve diğerleri (2004: 10) tarafından geliştirilmiş olan bir anket kullanılmıştır. 52 maddeden oluşan anket soruları optik forma önlü arkalı dizilmiştir. Anketin güvenilirliği ve geçerliliği vardır.

SPSS programı kullanılarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bazı bulgular şunlardır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 135'i (%60,0) kadın, 90'ı (%40) erkektir. Yine ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin 2'si (%0,9) lise düzeyinde, 22'si (%9,8) ön lisans düzeyinde, 167'si (%74,2) lisans düzeyinde, 31'i (%13,8) yüksek lisans düzeyinde, 3'ü de (%1,3) doktora düzeyinde eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilerin %60 'a yakınının okullarında ilk 5 senelerini doldurmadıkları görülmüştür. En olumlu olan 1 ile ifade edildiği Beşli Likert tipinde hazırlanan anket soruları deneklerin, ilköğretim okullarında ki yöneticilerin modern yönetim yaklaşımlarına katılma derecelerini ortalamada 2,16 ile değerlendirmişlerdir. Yani bir başka deyişle bu araştırmaya ayna tutacak olursak 5 üzerinden 3,84 ile özel okul yöneticilerinin modern yönetim yaklaşımlarının derecesi yansıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Modern Yönetim Yaklaşımı, Yönetim, Okul Yönetimi, Özel Okul.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether the private primary schools, within the city limits of Istanbul, work according to the modern management principles; if that is the case, in which degree they practice the principles. For this aim, we take views of teachers and school managers, who are the basic partners of modern management approaches in practice. They give their opinion about if modern management approaches in their school are applied according to the directions: Concerning leadership, communication stile, motivation, leading change, responsibility, making decision and time management. In addition to this, the initiative rights which the school managers have, is also examined in terms of its effect on to the modern management approach.

The sample size of this study is limited to four districts in Istanbul: Bahçelievler, Üsküdar, Sultanbeyli and Bağcılar. Teachers and school managers of private primary schools in these areas are questioned accordingly. In order to increase the validity and reliability of the study, samples were taken in sufficient numbers from schools and areas which reflect the general socio-economic situation of the whole Istanbul. 225 of 300 surveys which were sent to schools took in to consideration. Data collecting procedure was issued according to a survey developed by Çetin and others (2004:10).

The survey has reliability and validity. Data were analyzed through SPSS program and some of the findings of the study are as follows: Teachers were women 60 % and men 40 %. Of the teachers and principals of schools, 2 % have degree of high school, 9,8% completed two more year education after high school, 74, 2 % have degree of university, 31 % have an M.A. and 1,3 % have a Ph. D. in education. 60 % teachers and principals of schools didn't completed five years in their schools. Survey questions were prepared in Likert System_with five point range, in_which 1 reflected the most positive. As a result, the degree of participation of the primary school managers in modern management approaches is found 2,16 from the range of 5. Clearly, this survey reflected that from the range of 5, the private school managers have the idea of modern management approaches with the point 3,84.

Key Words: Modern Management Principles, Management, Management of The School, Private School.

TEŞEKKÜR

Değerli görüş, öneri ve katkıları için kıymetli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Münevver Çetin Hanımefendiye her zaman yardım ve desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. Ali Temel Beyefendiye, ders ve tez dönemlerimizde bize yol gösteren Maltepe Üniversitesindeki hocalarıma, anket çalışmalarımnda destek veren Birikim Eğitim Kurumları ar-ge müdürü Cemil Keskin Beye ve anketimize katılımlarından dolayı Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerindeki özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, yüksek lisans çalışmalarım için beni her zaman teşvik eden, cesaretlendiren ve bu çalışmamı tamamlamam da en büyük etken olan sevgili eşim Tuba Altınöz'e, hem iş hayatımdan hem de bu yüksek lisans çalışmalarımndan ötürü onlara ayırmam gereken ve en tabi hakları olan babalık zamanından feragatlerinden dolayı fedakâr kızlarım Fatma, Betül ve Zehra'ya, oğlum Ali'ye kucak dolusu sevgilerimi ve gönülden teşekkürlerimi sunarım.

MURAT ALTINÖZ

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	x

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1. YÖNETİM VE YÖNETİM YAKLAŞIMLARI	4
1.1.1. Yönetimin Tanımı, Amacı ve Kapsamı.....	4
1.1.2. Yönetim anlayışının tarihi gelişimi.....	5
1.1.3. Yönetimde Kalite Kavramı.....	7
1.1.4. Yönetim Yaklaşımları (Kuramları).....	8
1.1.4.1. Klasik Yaklaşımlar.....	8
1.1.4.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı.....	9
1.1.4.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı.....	11
1.1.4.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı.....	13
1.1.4.2. Davranışsal (Neo klasik) Yaklaşımlar	15
1.1.4.2.1. Yönetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Temel Kuramsal Görüşleri.....	16
1.1.4.2.2. İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Dayandığı Bazı Araştırmalar.....	19
1.1.4.2.3. İşbirliği: Chester Barnard.....	26
1.1.4.2.4. Rasyonel Karar: Herbert Simon.....	27
1.1.4.2.5. Sosyal Sistem: Talcott Parsons.....	28
1.1.4.2.6. Hizmetlerin Takası: Peter Blau.....	29
1.1.4.2.7. Örgütte Uyum: Amitai Etzioni.....	30
1.1.4.2.8. Neo klasik Yaklaşımların Genel Değerlendirilmesi.....	32
1.1.4.3. Modern (Çağdaş) Yönetim Yaklaşımları.....	33
1.1.4.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	34
1.1.4.3.2. Durumsallık Yaklaşımı.....	37
1.1.4.3.3. Toplam Kalite Yaklaşımı.....	38
1.1.4.3.4. Açık Sistem yaklaşımı.....	46
1.1.4.3.5. Modern Yönetim Anlayışındaki Etmenler.....	49
1.2. PROBLEM	73
1.2.1. Araştırmanın Amacı.....	75
1.2.2. Araştırmanın Önemi.....	75
1.2.3. Sayıtlılar.....	77
1.2.4. Sınırlılıklar.....	77
1.2.5. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	78
1.2.5.1. Tanımlar.....	78
1.2.5.2. Kısaltmalar.....	80
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	81
1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	81

1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	82
1.3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	83

BÖLÜM 2

YÖNTEM.....	85
2.1. Araştırmanın Modeli.....	85
2.2. Evren ve Örneklem.....	85
2.3. Verilerin Toplanması.....	86
2.4. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması.....	86
2.5. Süre ve Olanaklar.....	87

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM	88
3.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	89
3.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Analiz Sonuçları	92
3.3. İnisiyatif Kullanmanın Yönetim Yaklaşımına Etkisi	110
3.4. İki Ayrı Araştırmanın Örnek Değerlerinin Karşılaştırılması.....	112

BÖLÜM 4

SONUÇ ve ÖNERİLER	114
4.1. Sonuçlar.....	114
4.2. Öneriler	117
4.3. Araştırmacılara Öneriler	117
KAYNAKLAR.....	118

EKLER

Ek 1. Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerlerini Gösteren Şekiller.....	124
Ek 2. Madde Frekanslarını Gösteren Şekiller	127
Ek 3. Anket	140
Ek 4. Anket Onayı	142

TABLolar LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 3. İstihdam Şekli Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	90
Tablo 4. Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	90
Tablo 5. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	90
Tablo 6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	91
Tablo 7. Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	91
Tablo 8. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 9. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 10. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 11. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 12. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 13. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 14. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 15. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 16. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 17. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 18. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96

Tablo 19. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 20. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 21. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 22. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 23. İletişim Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 24. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 25. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 26. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 27. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 28. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 29. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 30. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 31. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Tablo 32. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101

Tablo 33. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 34. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 35. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 36. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 37. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 38. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 39. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 40. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 41. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 42. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 43. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Tablo 44. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Tablo 45. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 46. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 47. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108

Tablo 48. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108
Tablo 49. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 50. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 51. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA NO

Şekil 1. X ve Y Kuramlarının Karşılaştırılması.....	17
Şekil 2. Olgun Olan ve Olmayan Kişilerin Özellikleri.....	18
Şekil 3. İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Klasik Teori'de Değiştirdiği Diğer Temel Unsurlar...	25
Şekil 4. Kuvvet ilişki etkileşimi.....	31
Şekil 5. Sistem ve durumsallık yaklaşımlarının dengelenmesi.....	38
Şekil 6. PUKH çevriminin uygulanışı.....	40
Şekil 7. Takım Çalışması.....	42
Şekil 8. Açık Sistem Okulu.....	49
Şekil 9. İletişim Süreci.....	53
Şekil 10. İletişim Sürecinde Tecrübe Alanı.....	54
Şekil 11. Örgütsel İletişim Biçimleri.....	57
Şekil 12. İnisiyatif Kullanmanın Yönetim Yaklaşımına Etkisi.....	110
Şekil 13. Modern Yönetim Anlayışının Örgütlerde Ne Derece Uygulandığına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamli Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Alt Boyutların ortalamaları ve Maddesel Gruplamalar.....	111
Şekil 14. Cinsiyete Göre, Öğretmenlerin, Modern Yönetim Anlayışının Resmi ve Özel Örgütlerde Ne Derece Uygulandığına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamli Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin "t" Test ve Sonuçları.....	112
Şekil 15. Modern Yönetim Anlayışının Resmi Ve Özel Okullarda Ne Derece Uygulandığının Öğretmen Görüşlerine Göre Aritmetik Ortalamalarının karşılaştırılması.....	113
Şekil 16. Modern Yönetim Anlayışının Örgütlerde Ne Derece Uygulandığının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Şekil 17. Anketin Her Alt Boyutunun Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	126
Şekil 18. Bir yönetici, etkili olmak için, bölümlerdeki bütün işleri yapabilecek yeterlikte olmalıdır.....	127
Şekil 19. Her yönetici, biri organizasyonun etkinliğine katkıda bulunmak, diğeri astlar arasındaki yüksek morali korumak olmak üzere iki hedefe sahip olmalıdır.....	127
Şekil 20. Hem üretim hem de kişilerle ileri düzeyde ilgili olan yöneticiler, çoğu durumda, uzun vadede başarılı olma eğilimindedirler.....	127
Şekil 21. "Granit kadar sert" olan yönetici "Gerçekçi yönetici" lere bir örnektir.....	127
Şekil 22. Bütün çalışanlar, demokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiyi, otokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiye tercih ederler.....	128

Şekil 23. Bir yönetici, etkili olmak için, patronuyla aynı liderlik stiline sahip olmalıdır.....	128
Şekil 24. Yönetici ve astları arasındaki iyi çalışma ilişkileri etkili iletişim için önemli bir esastır.....	128
Şekil 25. Bir talimat veya yönergenin yanlış anlaşılması güven, üretim ve maliyet açısından ciddi sonuçlar doğurabilir.....	128
Şekil 26. Alıcı, mesajı yöneticinin kastettiği şekilde anlamadığı sürece, yönetici iletişim kuramamış demektir.....	129
Şekil 27. Önemli kurumsal değişimler, tüm çalışanlara iletilmelidir.....	129
Şekil 28. Yeni bir politikanın bütün çalışanlar tarafından anlaşılması önemli olduğunda, bunu sağlamanın en iyi yolu organizasyonun otorite kanallarıyla iletmektir.....	129
Şekil 29. Çalışanlar bir konuyu anlamadıklarında, soru sorarak yada anlamadıklarını söyleyerek bunu belirteceklerdir.....	129
Şekil 30. Geribildirim elde etmenin en iyi yolu "Sorunuz var mı?" diye sormaktır.....	130
Şekil 31. Eğer bir yönetici meşgulse, kendisiyle konuşmak isteyen astına "Şu anda meşgulüm, daha sonra benimle irtibata geç." demesi en iyisidir.....	130
Şekil 32. Çalışanların çoğu gurur duyacakları işi yapmaya ilgi duyar.....	130
Şekil 33. Yöneticilerin astlarını motive etmesi mümkündür.....	130
Şekil 34. Astlar potansiyellerini gerçekleştiremediklerinde, çoğunlukla bunun sebebi kontrol edemedikleri engellerle karşılaşmalarıdır.....	131
Şekil 35. Parasal olarak ödüllendirilmedikleri sürece, çok az çalışan ilerleme için önerilerde bulunacaktır.....	131
Şekil 36. Para hiçbir zaman motive etmez.....	131
Şekil 37. Karar alma özgürlüğü, göze çarpan işler yapan çalışanlara verilebilecek büyük ödüllerden biridir.....	131
Şekil 38. Bir çalışanın motivasyonunu yükseltmenin en iyi yolu, iş zenginliği yaratmaktır..	132
Şekil 39. Akranlar tarafından kabul görme ihtiyacı, fark edilme ve kendinden memnun olma ihtiyaçlarından daha güçlüdür.....	132
Şekil 40. İdari bir işe terfi olduysanız / ettiyseniz, işinizi sizden önce yapıldığından farklı yapmalısınız.....	132
Şekil 41. Değişimi yönetmede empati en önemli kavramlardan biridir.....	132
Şekil 42. Yöneticiler, astlar ve diğer bölümlerde olan kişiler de dahil bütün kaynaklardan gelen önerileri hoş karşılamalıdır.....	133
Şekil 43. Eğer patronunuz sizden, yapılmasını hata olarak gördüğünüz bir fikri uygulamanızı istese, itiraz etmelisiniz.....	133

Şekil 44. Eğer patronunuz sunduğunuz bir fikre "hayır" derse, pes etmemeli ve bu fikri satacak farklı bir yaklaşım oluşturmayı denemelisiniz.....	133
Şekil 45. Çalışanlar değişime çoğunlukla bir şeyler kaybedecekleri düşüncesiyle direnirler	133
Şekil 46. Bir kere değişime karar verince, onu hemen gerçekleştirmelisiniz.....	134
Şekil 47. Bir yönetici astlarını, yapılması gerektiğini düşündükleri değişimleri denemek için cesaretlendirmelidir.....	134
Şekil 48. Bir yönetici bir astına yetki verirken, onun rapor sunmasını istediğini net bir biçimde açıklamalıdır.....	134
Şekil 49. Bir yönetici, yetki verirken daima, yetki verdiği kişinin işi yapabileceğinden emin olmalıdır.....	134
Şekil 50. Kime yetki verileceğine karar vermeden önce, ilk olarak neden yetki verildiği belirlenmelidir.....	135
Şekil 51. Etkinliklerin yetkisi, aşağıdan yukarıya doğru dağıtılabileceği gibi yukarıdan aşağıya doğru da dağıtılabilir.....	135
Şekil 52. Bir işin son sorumluluk (hesap verme sorumluluğu) yetkisi bir asta verilemez.....	135
Şekil 53. Kararlar gerçeklere dayandığı gibi fikirlere de dayanmalıdır.....	135
Şekil 54. Bir yönetici karar verirken, bu karardan etkilenecek olanların kabul düzeyini düşündüğü gibi kararın kalitesini de dikkatlice düşünmelidir.....	136
Şekil 55. Yönetici ve astı arasında bir çatışma ortaya çıktığında, her ikisinin de "kazanması" neredeyse olanaksızdır.....	136
Şekil 56. Yönetici ve astı arasında bir çatışma yaşandığında, son kararı yönetici vermelidir yoksa küçük düşer/bozum olur.....	136
Şekil 57. Beyin fırtınası, grupla problem çözmede kullanılacak pratik bir araçtır.....	136
Şekil 58. Problem çözme, grup toplantıları genellikle hayal kırıklığı / engellenme hissi yaratan bir egzersiz ve zaman kaybıdır.....	137
Şekil 59. Grubu kapsayan bir karar alırken, "kimin doğru" olduğundan çok "neyin doğru" olduğuna karar vermek önemlidir.....	137
Şekil 60. Grup kararı her zaman için bireysel verilmiş bir karardan daha iyidir.....	137
Şekil 61. Bir karar açıklanırken daima, bu kararı doğuran sebepler de kararlarla birlikte iletilmelidir.....	137
Şekil 62. Yöneticiler organizasyona adadıkları zaman ve emek göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir.....	138
Şekil 63. Bir yöneticinin zamanı akıllıca kullanması bölümleri dolaşması ve çalışanlarla gayri resmi bir şekilde konuşmasıdır.....	138

Şekil 64. Bir yönetici her zaman, ilk önce en önemli şeyleri yapmalıdır.....	138
Şekil 65. Uygun planlama kriz ve aciliyet durumlarında harcanacak zamanı azaltır.....	138
Şekil 66. Daha fazla keyfi / boş / ihtiyari zaman bulmak yöneticinin bir amacı olmalıdır....	139
Şekil 67. Bir ast, yöneticisine hemen çözemediği bir problemle geldiğinde, "Ben bu problemle ilgileneceğim ve seni haberdar edeceğim." demek iyi bir politikadır.....	139
Şekil 68. Üretici olmayan toplantılar en büyük zaman hırsızlarından biridir.....	139
Şekil 69. Her bir kâğıdı / her bir işi yalnızca bir kere ele almak iyi bir fikirdir.....	139

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Milli Eğitim Teşkilatı 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ki değişikliklere göre okullar; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olarak sınıflandırılır. Bütün bu kurumların örgüt yapılarına bakıldığında sistem yaklaşımının uygulanması nedeniyle klasik yönetim anlayışının olduğu görünen bir gerçektir (Başaran, 1996: 16).

Sadece okul ve öğretmen sayısını artırmakla, okullaşma oranını yükseltmekle eğitim sorununun çözülmesi oldukça güçtür. Bununla birlikte modern yönetim yaklaşımı ve anlayışının okullarda uygulanması da son derece önemlidir. Birçok otorite, okul yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerektiğini öne sürmektedir. Benzer düşüncelere sahip Lezotte'ye göre de okul yöneticisi, zamanın çoğunu öğretime ayırmalıdır (Balcı, 1995: 25). Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkânları ve programlara yetinmemeli, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır (Erdoğan, 2000: 97). Çünkü okulda etkili bir şekilde eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticisinin rehberliği ve liderliği önemli bir etkidir.

Bir örgüt içinde çalışanlar ve yöneticiler inisiyatif kullanamaz durumda iseler, onların bilgi birikimi, deneyim ve yeteneklerini kullanarak üretken olmaları beklenemez. Çalışanları üretken olamayan, aksine robotlaşmış görev insanları haline gelen bir teşkilatın, iş alanında verim artırması ve kalite yükseltmesi de mümkün değildir.

Toplumun gelişip ilerlemesi için eğitimde verim ve kalitenin yükseltilmesinin önemi inkâr edilemez. Zira eğitim, çok ciddi ekonomik ve kültürel sonuçları ile bir "sosyal yatırım" olduğu kadar aynı zamanda bir ekonomik yatırım olarak görülmektedir (Binbaşıoğlu 1983: 41). Öyleyse önce eğitim örgütündeki özellikle okuldaki çalışanlara saygı duyan, onları üretken kılacak inisiyatif kullanmaya izin veren bir yapılanmaya gidilmelidir.

İdeal biçimde hazırlanan eğitimin hedef ve ilkeleri, bunları gerçekleştirecek öğretim programları her zaman eğitimi iyileştirmeye yetmiyor. Geliştirilen öğretim yöntem ve teknikleri de tek başına belirlenen hedeflere yönelik yüksek verim ve kaliteye ulaşmayı sağlayamıyor. Bütün işletmelerde olduğu gibi bir eğitim organizasyonunda da insan emeği, insan becerisi ve bunların müşterekleri ile ilişkileri belirleyici unsurdur. Bu unsurun mevcut

olduğu her yerde de bir yönetim olayı var demektir. Dolayısıyla eğitimin kalitesine etki eden diğer unsurlar kadar belki onlardan da fazla bir etken de eğitim yönetimidir. Eğitimin karmaşık yapısı içinde ulusal hedefleri, eğitim ilkelerini, modern öğretim yöntem ve tekniklerini ihmal etmeden eğitim yönetiminde yeni arayışlara ihtiyaç vardır (Cebeci, 2008: 8).

Farklı yönetici tiplerinden “Klasik Yönetici” emir veren, itaat isteyen, otoriter olan yöneticilerdir. Bu yöneticiler statükocu olmakla birlikte bozulan dengelerin eskisi gibi kurulmasına gayret ederler (Açıkalın, 1998: 38). Bu yönetici tipine alternatif olan “Modern Yönetici” tipinde ise akla, katılıma önem veren, sadece konulmuş değerleri izleyen değil yenilerini de yaratan, esnek olan, insan ilişkilerine önem veren yöneticiler akla gelmektedir. Modern yöneticinin başarılı olması otoriter olmaktan daha çok etkili, verimli yönetmeye ve saygın olmaya dayalıdır. Modern yöneticiler bozulan dengeleri yeni durumlara göre, farklı bir noktada kurmaya çalışırlar (Açıkalın, 1998: 35).

Araştırmamızı dolaylı yoldan konu olabilecek fakat güncel olması bakımından önem taşıyan TKY'deki “insan odaklı yönetim” anlayışı eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin birçok mesaj vermektedir. Örgütsel faaliyette öne çıkan ve örgütün performansının en önemli unsuru olan yönetim yapılanması konusunda ortaya çıkan tecrübeler müşterek kullanılabilir değerlerdir. Eğitimin verim ve kalite sorunları konusunda bir çıkış yolu aranırken mal üreten örgütlerde başarısı kanıtlanmış Toplam Kalite Yönetimi tecrübesinden yararlanma imkânının var olup olmadığı, varsa ne ölçüde ve ne kıymette var olduğu açıklığa kavuşturulması gereken araştırmamızın işlevsel öneme sahip hususlarıdır.

İnsan üzerinde çalışan eğitim kurumlarının tümüyle insanlardan oluşan bir ekiple hem öğrencilerine hem de öğretmenine insan olarak büyük önem vermesi okulun başarısı için kaçınılmazdır. Okulu, öğrenci ve öğretmeniyle herkes için çalışılabilir bir mekân haline getirmek ve herkesin orada bulunmaktan mutluluk duyacağı bir hava yaratmak okul yöneticisinin görevidir (Özden, 2001: 170).

Okullarda çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğitim yönetiminde liderlik, önce problemleri cesaretle karşılamak ve onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Kaya, 1999: 139).

Lider olarak okul yöneticisinin vazifesi sadece yasal yani resmi işleri yapmak olmamalıdır. Yönetici, sadece konuşulmuş değerleri izleyen değil, yenilerini de yaratan bu

yolla okulunun canlı kalmasını sağlayan bir kişi olmalıdır. Okul yöneticisi formal ve informal liderliği bir arada toplayabilmelidir. Yönetici hem görev ve sorumluluklarını yerine getirmeli hem de okulunu kendi inisiyatifi ve yeteneğini kullanarak canlı ve dinamik tutmaya çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 1998: 15-40).

Etkili bir okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, öğretim ortamlarını hazırlamakla geçirmek durumundadır. Etkili bir yönetici okuldaki tüm etkinliklerini öğretimin geliştirilmesine dönük olarak gerçekleştirir. Yönetici bir öğretim lideri olarak öğretmen ve öğrencilerinden beklentilerini açıkça ortaya koyacak ve bunları onlara ulaştıracaktır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşime girmesi okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir (Balcı,1995: 159).

Çalışanlar aynı hedefe kilitlenmelidirler. Okulların amaçlarını gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarıya da başarısızlığa yönelten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir (Alıç, 1997: 16).

Alanında ilkleri teşkil eden bu titiz çalışmanın eksiklikleriyle birlikte birçok faydalara öncülük edeceği umulmaktadır.

1.1. YÖNETİM VE YÖNETİM YAKLAŞIMLARI

1.1.1. Yönetimin Tanımı, Amacı ve Kapsamı

Eski bir sanat ve yeni bir bilim dalı olarak nitelenen yönetim ile ilgili kavramlar ve tanımlar henüz tam bir netliğe kavuşmamıştır. Yönetim süreci felsefesini ifade eden “yaklaşım” kelimesinin de eğitim bilimciler tarafından “kuram, teori, anlayış” gibi benzer manalara gelen sözcüklerle ifade edildiği görülmektedir. Bunlarla birlikte geleneksel anlamda, genel kabul görmüş bazı yönetim tanımları yapılabilir. Yönetim başta insan olmak üzere, tüm örgütsel kaynakların, örgütsel amaçlar doğrultusunda iş birliği ve uyum içerisinde çalıştırılma becerisidir (Eren, 1993: 4).

Yönetim ancak birden fazla kişinin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan, beşeri bir faaliyettir (Koçel, 1989: 4). Buna göre yönetim, başkaları vasıtasıyla amaçlara ulaşma veya başkalarına iş gördürme becerisidir (Drucker, 1994: 232). İnsancıl anlamda yönetimin tanımı ise; insanın, insani amaçlar için, insan tarafından, insanca yönlendirilmesidir (Tikici ve Deniz, 1993: i). Yönetim amaçlara yönelmiş insansal ve psiko-sosyal bir süreçtir (Tosun, 1992: 161).

Bir eylem olarak yönetim, en küçüğünden (aile, işletme gibi), en büyüğüne (devlet, uluslar arası örgütler gibi) kadar tüm örgütlerde geçerli ve gerekli bir işlevdir. Yönetim, örgütlerin amaçlarına etkin ve verimli ulaşabilmeleri bakımından zorunlu bir işlevdir (Tortop ve diğerleri, 1993: 20). Yani yönetim, örgütler için hayati bir öneme sahiptir. Bir toplumun örgütlerindeki yönetim anlayışı ve uygulamaları ile o toplumun kalkınmışlık düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Yönetim kalitesi tüm toplumu etkiler.

Yönetimin temel amacını da Genç şöyle ifade etmiştir; kaynakların koordinasyonu yoluyla, örgütsel amaçların etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Ayrıca örgütün insan kaynağının performansını artırarak, hem örgütsel performansa katkısının, hem de örgütten elde edeceği yararların ve çıkarların artırılmasını sağlamak da yönetimin amaçlarından birisidir. Yönetimin diğer bir amacı ise, analitik, teknik, beşeri ve kavramsal beceri gerektiren örgütsel faaliyetleri yerine getirmektir. Buna göre analitik beceri, mevcut durumu sağlıklı değerlendirme ve bundan sonuç çıkarma becerisidir. Teknik beceri, yöneticinin iş yapabilme becerisidir. Beşeri beceri, insanları barış içinde bir arada tutma ve onları örgütsel amaçlarla bütünleştirme ve kavramsal beceri ise yöneticinin örgütün tamamını bir bütün olarak görebilme becerisidir (Genç, 2007: 40).

Yönetimin kapsamı içinde yer alan Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi kavramlarını da kısaca tanımlarsak Eğitim Yönetimi; eğitim sistemini mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinliklerdir.

Başka bir ifade ile Eğitim Yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayıp etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Kaya, 1996: 37). Başarana göre ise de Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993, Akt: Erdoğan, 2006:133).

Eğitim ile ilgilenen bilim adamları Okul Yönetimi'nin tarifini de, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasıdır, diye yapmışlardır. Başka bir ifade ile Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin bir alt uygulama alanıdır (Bursalıoğlu, 1994, Akt: Erdoğan, 2006:135). Okul yönetiminin eğitim yönetiminden bazı farklılıkları ve ayrıntıları vardır: Eğitim Yönetimi sistem ile ilgilenirken Okul Yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramsal açıdan birbirinden farklı olsa da pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Bunlara rağmen Okul yönetiminin ve okul yöneticiliğinin ülkemizde mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemek zordur. Çünkü okul yöneticiliği için bürokratik işlemlerin dışında uzmanlığı yansıtan bir gereklilik söz konusu değildir. Yani okul yöneticiliğini çağrıştıran belirli bir farklılık yoktur. Bu da okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemektedir. Bu yüzden de okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi hiç olmamaktadır veya gecikmektedir (Erdoğan, 2006: 135).

1.1.2. Yönetim Anlayışının Tarihi Gelişimi

Örgütlerin biçimsel yapısını ve kişisel verimi inceleyen klasik yönetim kuramı, yönetim alanında ortaya konulan ilk teoridir. Klasik yönetim teorisi altında üç ayrı yaklaşım bulunmaktadır. Taylor sanayide çalışan işçilerin ekonomik olarak çalışmadıklarını gözlemlemiş ve buna çözüm üretmeye çalışmıştır (Eren, 1991: 16). 1856-1915 yılları arasında Amerika Birleşik devletlerinde yaşamış olan Taylor, ustabaşıktan mühendisliğe yükselmiş ve genellikle özel sanayi kurumlarının orta kademelerinde yöneticilik yapmıştır. Taylor'un üzerinde durduğu, çalışmalardan yüksek verim alabilme sorunu olmuştur (Bursalıoğlu, 2005: 15).

Klasik teoriler genel olarak yönetimde; kişisel ve örgütsel verimi artırmak amacıyla, insanların bir makine gibi çalıştırılacağı varsayımına dayanır. Bu nedenle kesin kuralları vardır, yani katı kuralcılık hâkim olup esneklik yoktur. Bu nedenle klasik yönetim yaklaşımının, dar kapsamlı, mekanik ve bürokratik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Karl Emil Maximilian Weber'in (1864-1920) bürokrasi yaklaşımı, dağınık toplumsal faaliyetlerin rasyonel ilkelere göre örgütlenip yönetilmesini ifade eder. Weber'e göre, özellikle geniş gruplar halinde çalışan insanlar, belli bir büyüklük hacmini aştıktan sonra, rasyonel ilkelere uygun olarak örgütlenilip yönetilmelidir (Ülgen, 1989: 20-21).

Klasik yönetim teorisinin gelişmesinin en yüksek düzeye ulaştığı, 1930'lu yılların başına gelindiğinde, yönetim anlayışında davranışsal teori (insan ilişkileri yaklaşımı) adı altında yeni bir teori geliştirilmeye başlanmıştır. Davranışsal teorinin en önemli özelliği, klasik teorinin çok önemli bir eksiği olan insan unsurunu incelemeye almasıdır. Davranışsal teorinin dayandığı önemli araştırmalardan ikisi özetle sunulmuştur.

Kurt Lewin'in önderlik araştırması, demokratik önderlik modelinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eren, 1991: 25). Elton Mayo başkanlığında yürütülen Hawthorne araştırmaları sonunda, örgütsel verimi artırmak için, fiziki koşullarda iyileştirmenin zorunlu olmadığı, bunun aksine sosyal ve psikolojik faktörlerin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Efil, 1994: 32-33). Kısaca, bu yaklaşımda insan unsuru ve insani değerler ön plana çıkmıştır.

Kurumların yapılarının gittikçe karmaşıklaşması, üretim ve bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeler, demokratikleşme sürecinin hız kazanması, insanın gerçek değerinin ve öneminin daha iyi anlaşılması, kitle haberleşme imkânlarının gelişmesi gibi gelişmeler, klasik ve davranışsal yönetim anlayışlarının yetersiz kalmasına neden olmuştur. Giderek ağırlaşan rekabet şartları ve hızla değişen çevresel faktörler, örgütlerin daha etkin yönetilmelerinde, sürekli yeni yönetim anlayışlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Çağdaş yönetim teorisinin temelinde; hükmetmeye değil, demokratik düzeyde katmak ve katılmaya dayalı bir yönetim anlayışının egemen olduğunu söyleyebiliriz (Sağlam, 1979: 49).

Çağdaş yönetim teorisi; sistem yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı, dinamik yönetim yaklaşımı, toplam kalite ve açık sistem yaklaşımı gibi başlıklar altında incelenebilir. Yönetimde sistem yaklaşımı, karmaşık yapıları örgütsel sistemleri, ilgili oldukları alt, üst ve süper sistemlerle birlikte bütünlük içinde anlamaya yöneliktir (Esen, 1985: 10). Sistem yaklaşımı, örgütsel ve yönetsel olaylara dar kapsamlı bakmamayı gerekli kılar (Başlıgil ve Baraçlı, 1995: 12-13). Sistem yaklaşımına göre, örgütlerin varlığını sürdürebilmesi ve amaçlarını etkin ve verimli gerçekleştirebilmesi, sistem-çevre (iç çevre, dış çevre) uyumunu sağlamalarına bağlıdır. Yani sistem-çevre ilişkisinden doğan problemlerin çözülmesi, örgütler için yaşamsal öneme sahiptir (Hicks ve Gullet, 1981: 161-164).

Yönetimde durumsallık yaklaşımı; tüm örgütsel sistemlerin kendine özgü bir yapıları ve çevreleri olduğunu anlamaya yöneliktir. Bu nedenle tüm örgütsel sistemlere uygulanacak genel ilkeler bulmaya çalışmak yanlıştır ve gerçekte böyle ilkeler de yoktur. Örgütlerin

değişik yapıları ve işleyiş durumları; değişik yönetim anlayışlarını gerektirir (Koçel, 1989: 4-126). Durumsallık yaklaşımı, kuralları standartlaşmış yönetim anlayışından içinde bulunduğu durumlara göre yönetim anlayışına geçilmesini öngörmektedir. Yönetimde her yer ve koşulda geçerli, en iyi bir model ve yöntem yoktur. En iyi olan durumdan duruma değişecektir. Yönetimde kullanılan ilkeler, çevresel koşullar ve yapıya göre değişiklik gösterir (Sucu, 1995: 12-13).

Günümüzde insanın gerçek değeri ve önemi artarken, sürekli gelişen, yenilenen ve değişen dinamik yönetim anlayışı önem kazanmaktadır (Marşhap, 1994: 484). Dinamik yönetim yaklaşımı; her yönüyle esnek, üst düzey katılım, işbirliği, gelişim ve gönüllülük esasına dayalı yeni bir yönetim anlayışıdır. Bu yeni anlayışta yönetimin; değişimci, gelişimci, üretici rolü ele alınmakta, şeffaflık, açıklık, değişkenlik ve bütüncül yapıya dayalı faktörler temel belirleyici olmaktadır. Dinamik yönetim yaklaşımına göre, her şey her an değişebilir (Baş, 1996: 141).

Yönetim alanında bugün için geçerli önemli bir anlayış olarak toplam kalite yönetiminden de söz edilebilir. Toplam kalite yönetimi, iç ve dış müşteri beklentilerinin karşılanmasını amaçlayan ve tüm süreçlerin bu amaca göre sürekli geliştirilmesini ve iyileştirilmesini hedefleyen, insan merkezli bir yönetim anlayışıdır. Örgütün etkileşim takımı, kendinin vereceği kararları doğrudan etkiler. Kendisi de takımındaki diğer örgütlerin kararlarını etkiler. Bir örgüt, etkileşim takımındaki örgütlerin isteği olmadan kolay kolay değişmez, yenileşemez. O halde örgüt, çevresini etkileyen ve ondan etkilenen bir açık sistem olarak tasarlanmalıdır (Yalçınkaya, 2002: 104).

İnsanlık, tarihi süreç içerisinde bilim ve teknoloji alanında ulaşılan gelişmelere paralel olarak; ilkel toplum, tarım toplumu ve sanayi toplumu aşamalarından geçerek, bilgi toplumu olarak anılan yeni bir aşamaya ulaşmıştır (Bengshir, 1995: 6). Bilgi toplumu örgütlerini karakterize eden en önemli özellik, kalıcı olmayan bir çevrede yaşamak zorunluluğudur. Bir öğede başlayan değişim, başka öğelerde de değişimi getirmektedir (Bumin, 1990: 18). Bu ise çevresel uyumun önemini artırmaktadır. Bilgi toplumu örgütleri, yaşamak ve diğer amaçlarına ulaşmak için sürekli ve hızlı değişime çabuk uyum sağlamak zorundadırlar (Toffler, 1996: 120).

1.1.3. Yönetimde Kalite Kavramı

Kalite iş sahalarına ve kültürlere göre farklı tanımlanabilmektedir. Bunların birkaç tanesini şöyle sıralayabiliriz:

- “Kalite, kullanıma uygunluktur (Dr. Joseph M. Juran).

- Kalite, şartlara uygunluktur (Philip B. Crosby).
- Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya doğabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamıdır (ISO-8402).
- Kalite mükemmeli arayışın sistematik bir yaklaşımıdır. (American Society for Quality Control)
- Peker'e göre, Toplam Kalite Yönetimi bir kalite kavramı değildir; bunun çok ötesinde bir yönetim yaklaşımı, bir düşünce ve yaşam tarzıdır" (Peker, 1993: 51).

Yönetimde kalite kavramını işlerken, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi düşünülmüştür. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, eğitim teknolojisinin, sosyal ve kültürel çevrenin, öğrenci - okul- sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının, kalite - zenginlik dengesi korunarak artırılabilir (Ensari,1999: 35).

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

Günümüzde yönetim anlayışı önemli bir değişim yaşamaktadır. Klasik Yönetim anlayışında tepe yönetiminin görüş ve düşünceleri doğrultusunda yukardan aşağıya doğru inen hiyerarşik yapı içinde şirketler yönetilmekte, astlar amirlerinden aldıkları talimatlara göre işlerini görmektedirler. Doğal olarak burada amaç amirlerin memnun edilmesidir. Oysa Toplam Kalite Yönetiminde amaç; müşteri talepleri doğrultusunda şirketin tüm birimlerinin yönlendirilmesi, desteklenmesi ve müşteri beklentilerini karşılayarak müşteri tatminine ulaşılması, hatta beklentilerin de ötesine geçip tam olarak müşteri memnuniyetinin sağlanmasıdır.

1.1.4. Yönetim Yaklaşımları (Kuramları)

1.1.4.1. Klasik Yaklaşımlar

Klasik Kuramlarının ortaya çıkışı (1880-1930) endüstri yönetiminde ortaya çıkan sorunların, ataerkil yönetim kurallarıyla çözülmesi zorlaşınca, bu kurallara karşı beslenen kuşku giderek artması üzerine başlamıştır (Başaran, 1989: 55). Klasik örgüt kuramını en

çok tanımlayan kavram “yapı”dır. Formal örgütlerin yapısıdır. Hicks Gullett’e (1975) göre formal örgüt, “bireylerin birlikte çalıştıkları zaman oluşan ilişkiler, güç, hedefler, roller, etkinlikler, iletişim ve diğer tüm etkenlerin yapısıdır” (Akt: Aydın, 2005: 88).

Klasik kuramın başlıca yazar ve düşünürleri örgütün sadece yapısı ile ilgilenmiş ve klasik kuramı dört sütun üzerine kurmuşlardır (Bursalıoğlu, 1994: 16);

- “İş bölümü: Uzmanlaşma ve birleşmeye yol açar ve diğer üç sütununda ayağı sayılır.
- Derece ve görev: Örgütün dikey ve yatay gelişmesini sağlar ve emir zinciri, emir birliği, yetki ve sorumluluk kavramlarını içine alır.
- Yapı: Örgütteki görevlerin mantıksal bir örgüsünden meydana gelir, sistem ve kalıp belirler.
- Kontrol alanı: Bir üstün kontrol edebileceği bir alt basamaktaki memur sayısını ve bu sayının örgüt yapısı üzerindeki etkisini gösterir.”

Klasik kurama göre örgütsel faaliyetler iki temel yaklaşımla ortaya konmuştur; birincisi iş ergonomisi ve zaman ekonomisi yoluyla verimliliğin artırılması ikincisi ise yeni yöntem ve teknikler kullanarak, çalışan verimliliğinin artırılmasıdır. Bu iki amacın gerçekleştirilmesi için çeşitli klasik düşünürler farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bu kuramda klasik örgütler üç ayrı grupta incelenmiştir. Bu üç yaklaşım, insanın özde tembel, bencil, iş yapmaktan kaçmanın yollarını araştıran bir varlık olduğu var sayımından hareket eder ve üretken ve etkili hale sokmak için gerekli bir takım mekanik düzenlemeler ve modeller üzerinde dururlar. Bunlar; Taylor'un Bilimsel Yaklaşımı, Fayol ve arkadaşlarının öncülüğünü yaptığı Yönetim Süreçleri Yaklaşımı, Weber'in Bürokrasi Yaklaşımı' dır (Başaran, 1989: 18).

1.1.4.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel yönetim düşünce sisteminin öncülerinden biri Frederick Winslow Taylor'dur. Böyle olmasına rağmen, Taylor, öncüsü olduğu düşünce sisteminin hiçbir yönetim bilimcinin tekelinde olmadığını ileri sürmüştür. Bütün bunlara karşın, “bilimsel yönetim” akımı Taylor adı ile anılmakta ve “Taylorizm” olarak da bilinmekte ve kullanılmaktadır.

Bu düşünce sisteminin özünü, “insanların verimli makineler olarak programlanabilecekleri” görüşü oluşturmaktadır. Anahtar kavram makine ve insandır. İnsan makine olarak algılanmıştır. Taylorizm iki önemli soruya cevap bulmaya çalışmıştır. Bu sorular; Verimlilik nasıl artırılabilir? Ve işgörenler nasıl güdümlendirilebilirler? Olarak ifade edilebilir. Bu düşünce sistemine göre bu soruların yanıtı, “özendirici ödeme sistemi” dir. Bir

başka ifade ile yöneten-yönetilen arasında uzlaşmanın sağlanmasında en etkili yöntem “özendirici ödeme sistemi” dir (Aydın, 2005: 103). Taylor, bilimsel yönetim yaklaşımının temel esaslarını dört genel ilkede toplamıştır:

- “Her işin aşamaları için tecrübeye dayanan geleneksel iş görme usulleri yerine, bilimsel yaklaşıma dayanan iş görme yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi,
- Çalışanların bilimsel yöntemlerle seçilmesi, eğitilmesi ve geliştirilmesi,
- Rasyonel ve bilimsel yöntemlerle geliştirilen iş görme davranışlarının işçiler tarafından benimsenip uygulanabilmesi için, işçilerle içtenlikli bir işbirliğinin sağlanması,
- Yönetimle ilgili iş ve sorumlulukların işçinin üzerinden yönetime devredilmesi ve sorumluluğun akılcı bir şekilde dağıtılmasıdır” (Aydın, 2005: 103).

Bilimsel yönetim yaklaşımının eğitimdeki uygulamaları incelendiğinde bu anlayışın okullara da girdiği hatta sadece okul yönetimini değil amaç ve programları da etkilediği görülmektedir. Bu anlayışın okul yönetimine girmesiyle okul yöneticisi bir verim uzmanı sayılmıştır. Okullar fabrika, öğrenciler ham madde gibi kabul edildi. Bu uygulama özellikle döner sermaye ile çalışan teknik okulların amaçlarına bir dereceye kadar uygun düşüyordu. Araştırmalar özellikle eğitim kurumlarında örgüt iklimini örgüt yapısından daha önemli olduğunu göstermektedir. Ne var ki bilimsel yönetim yaklaşımı yapıyı ön planda tutmaktadır (Bursalıoğlu, 2005: 16).

Taylor bu ilkelerin bütün olarak uygulanmasını gerektiren bilimsel yönetim yaklaşımını şöyle tanımlamaktadır. Tecrübe yerine bilim, anlaşmazlık yerine ahenk, bireycilik yerine işbirliği, kısıtlı üretim yerine maksimum üretim, bireylerin ulaşabilecekleri en yüksek verimlilik ve refah düzeylerine ulaştırmaktır. Taylor modeli, Herbert Simon’un da belirttiği gibi, “makine modeli” dir. Örgüte mekanik bir açıdan bakılmıştır. İnsan davranışının sadece mekanik yönü ele alınmıştır (Aydın, 2005: 104).

Bu yaklaşımın anahtar kelimesi makine-insandır. Dolayısıyla insanın psikolojik boyutu ihmal edilmiştir. İşletmelerde verimi artırmaya yönelik ilkeler ve yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışanlar arasında katı hiyerarşi, herkesin iyi bildiği ve yaptığı bir tek işinin olması, üretimin artışına paralel ekonomik özendiriciler, işin özelliğine uygun işçi çalıştırılması gerektiği vb. bu ilkeler uygulandığı zaman örgütün verimliliğinin artacağı vurgulanmıştır.

1.1.4.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Klasik örgüt kuramının ikinci bir ögesi, yönetim kuramıdır. Bürokrasi kavramı ile yönetim süreci kuramı arasında benzerlikler vardır. Her iki düşünce akımında da formal örgüt, yapı vurgulanır. Nesnellik, ussallılık, belirlilik, hiyerarşi ve profesyonellik önem taşımaktadır (Aydın, 2005: 99).

Eğitim bilimcilerin ileri sürdüğü örgüt ilkeleri genellikle örgütün biçimsel yapısına ilişkin bulunmaktadır. Bu ilkelerden bazıları, üyeleri yapıya uydurmak, komite çalışmalarından kaçınıp tek adam yönetimine güvenmek, emir birliğinden vazgeçmemek, genel ve özel olmak üzere, iki tür mahiyet kurmak ve ikinci grupta uzmanları kullanmaktır. Görevleri üyelere dağıtırken homojenlik ilkesini gözetmek, yetki ile sorumluluğu dengeleştirmek, yetki devrini gerçekleştirmek ve kontrol alanını da dar tutmaktır (Bursalıoğlu, 2005: 23).

Yönetim Süreci Kuramının en temel, en kalıcı katkılarından birisi de yönetimin bir işlevler dizisi olarak kabul edilmesi ve incelenmesidir. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Fransız maden mühendisi ve tanınmış yönetim bilimci Henry Fayol'a göre, bir örgütü tanımanın en sağlıklı yolu örgütün yönetim aygıtının incelenmesidir. Planlama, örgütleme, emir verme/eşgüdümleme ve kontrol önemli yönetsel işlevler olarak kabul edilmiştir. Böylece, yönetime ilk bilimsel yaklaşım Fayol ile başlamıştır (Aydın, 2005: 100).

Biri siyasal bilim, diğeri de tarih alanında yetiştikten sonra genellikle kamu sektöründe araştırma ve danışma hizmetleri yapmış olan Luther Gullick ve Lyndall Urwick, örgüt ilkeleri ve yönetim süreçlerinin gerçek inşacıları sayılabilir. 1937'de yayınladıkları eserde Fayol'u geçerek yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordine etme, raporlama ve bütçeleme eylemlerini kapsayan POSDCORB formülünde toplamışlardır (Bursalıoğlu, 2005: 22-23). Fayol yönetimle ilgili on dört ilke ileri sürmüştür. Bu ilkeler yapıya, sürece ve sonuca göre sınırlandırıldığında yönetim açısından önemleri daha çok

açıklık kazanmaktadır. Böylelikle yapı, süreç ve sonuç arasındaki ilişki daha iyi görülebilmektedir (Aydın, 2005: 100);

“Yapıya ilişkin ilkeler:

- İşbölümü,
- Komuta birliği,
- Otoritenin Merkezileşmesi,
- Yetki ve sorumluluk,
- Hiyerarşi,

Sürece ilişkin ilkeler:

- Denksellik (Hakkaniyet),
- Disiplin,
- Uygun ödeme,
- Amaç birliği,
- Genel Çıkarların kişisel çıkarlara üstünlüğü

Sonuca ilişkin ilkeler:

- Düzen,
- Kararlılık,
- Girişim hakkı ya da inisiyatif
- Birlik duygusu”

Fayol gibi, karar sürecini önemsemeyen Gullick ve Urwick, yaptıkları sıralamada bazı tekrarlar da bulunmaktadır. Örneğin, kadrolama örgütlemenin, bütçeleme planlamanın birer aşaması olarak konulmuştur (Bursalıoğlu, 2005: 23).

Yönetim süreci yaklaşımı da ekonomik etkinlik ve rasyonellik fikrini esas almıştır. Örgüte üstten bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu yaklaşım bilimsel yönetim yaklaşımının bir nevi devamı, onun tamamlayıcısı sayılabilir. Yönetim süreci yaklaşımı sadece organizasyon konuları ile ilgili değil yönetimin bütün alanları ile ilkeler geliştirmeye çalışmıştır. Bu yönü ile bilimsel yönetim yaklaşımından çok daha geniş ve kapsamlı bir yaklaşımdır. Yönetim süreçleri kuramında örgütlerin yapı ve işleyişlerinin belirlenmesinin de ötesinde, daha sağlıklı bir işleyiş için gerekli ilkeler üzerinde durulmuştur.

1.1.4.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı

Max Weber tarafından en etkili bir yönetsel örgüt biçimi olarak nitelendirilen bürokrasi kavramı, daha çok sosyologların, toplum bilimcilerin dikkatini çekmiştir (Aydın, 2005: 88). Yönetim teorisine tek bir örgüt değil de, sosyal yapı açısından bakan Weber (1864-1924); hukuk, ekonomi, sosyoloji alanlarında tanınmış ve hükümet danışmanlığı yapmış bir üniversite profesörüdür (Bursalıoğlu, 2005: 19).

Weber'in ideal tip dediği yapının karakteristikleri ve dayandığı ilkeleri 6 başlık altında şöyle sıralanabilir (Ergün ve Polatoğlu 1992: 55-56);

- “Resmi işlerin kurallara göre sürekli bir biçimde örgütlenmesi.
- Belirlenmiş bir yetki alanının bulunması.
- Bürokratların örgütlenmesi hiyerarşi ilkesine göre gerçekleştirilir.
- Memurların ve diğer yönetsel görevlilerin, kendilerine verilen yönetsel görevi yürütmek için gerekli kaynaklar üzerinde bir mülkiyet hakları yoktur.
- Büro yönetimi, uzmanlaşmış bilgi ve eğitim gerektirir.
- Yönetsel faaliyetler, yazılı belgelere dayanılarak yürütülür. Bir yazışma ve arşivleme kuralı vardır.”

Bürokratik örgütün en belirgin özellikleri olarak şu beş nokta gösterilmektedir (Aydın, 2005: 89);

- “Örgütün görevleri, konular arasında resmi görevler olarak paylaştırılmıştır. Konular arasında açık ve net bir işbölümü vardır. Bu işbölümü, ileri ölçüde bir uzmanlaşmayı olanaklı kılar. Örgüt bunu, doğrudan yapabildiği gibi yeterlilik esasına göre personel olarak da yapabilir.
- Konular ya da bürolar, hiyerarşik bir otorite yapısı içinde örgütlenir. Bu hiyerarşi genelde bir piramit biçimini alır. Bu piramit içinde her konumda bulunan görevli, kendine bağımlı görevlilerin karar ve eylemlerinden

sorumludur. Üstlerin, astlar üzerindeki otoritelerinin sınırı, açık olarak çizilmiştir.

- Formal olarak saptanmış kurallar ve yönetmelikler sistemi, resmi karar ve eylemleri yönlendirir. Bu tür bir yönetsel örgütte işleyiş, kural olarak, söz konusu genel yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasını gerektirir.
- Görevlilerin, örgütteki diğer işgörenlerle ve örgütün hizmet sunduğu insanlarla ilişkilerinde, nesnel bir tutum içinde olmaları beklenir. Tarafsız bir tutum, görevin yürütülmesinde ussal bir yargının sağlanması için gerekli görülmektedir. Amaç, duygusallıktan ve önyargılardan arınmış bir görevsel bir davranış sağlamaktır.
- Örgütte görev alma, bireyler için sürekli bir iş sağlar. Tam zamanlı bir görevli, örgütte yaşam boyu bir çalışma garantisi bulur. İşe personel almada temel ölçüt, teknik yeterlidir.”

Weber, yönetim bilimine “ideal bürokrasi” kavramını kazandırmıştır. Örgütleri yöneten bürokrasinin amacı; verimli işlemek ve etkili hizmet etmektir. Hiyerarşik yapı, işbölümü, siyasal tarafsızlık, profesyonel yöneticilik, ömür boyu memuriyet, personelin sınavla seçimi, statüye göre ücret gibi ilkeler ideal bürokrasi kuramının başlıca nitelikleridir. Weber Hukuki-rasyonel bürokrasi ve meşru otoriteye ilişkin görüşleri ile klasikler arasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca teşkilat içinde sosyal ilişkilere de yer vermiş olması, klasiklere anti-tez oluşturan neo-klasik yaklaşıma da önemli bir veri teşkil etmiştir. Weber’in yönetim bilimine diğer bir önemli katkısı, geleneksel, rasyonel ve karizmatik olmak üzere üç tip meşru yetkiyi tanımlaması olmuştur (Bursalıoğlu, 2005: 19).

Bürokrasi yaklaşımı da diğer klasik yönetim yaklaşımları gibi etkinlik ve rasyonelliği ön plana çıkarmakta ve örgütü çevresinden soyutlanmış bir kapalı sistem olarak ele almaktadır. Bireyin amaçları değil örgütün amaçları ve ilkelerine uyulduğu sürece etkinlik ve verimlilik sağlanabilir. Bu yönüyle bürokrasi yaklaşımı bireyi, kurallara uymaya zorlamakta ve bir makinenin dişlileri gibi görmektedir.

Klasik Kuramların Genel Değerlendirilmesi:

Klasik Yönetim düşüncesinde, özellikle bilimsel yönetim yaklaşımında, insan makinenin bir parçası gibi görülür. Standartlaştırılmıştır ve biri diğerinin yerine geçebilir. Bireysel farklılıklar göz önüne alınmaz. Üç yaklaşım da örgüte yöneliktir. Örgütsel tahliller, “biçimsel örgüt” üzerinde yoğunlaştırılmıştır, biçimsel olmayan örgüt göz önüne alınmamıştır.

Bu üç modelin insan davranışlarının örgütün yapı ve işleyişini etkilemeyeceği varsayımına dayanması nedeniyle klasik yönetim düşüncesinin varsayımına dayanan örgüt; insansız örgüt olarak nitelendirilmiştir.

Üç model de, kurucu ve öncülerinin geleneksel yönetim uygulamalarına karşı tepkileri sonucu ortaya çıkmıştır. Her üç modelde de örgüt kapalı bir sistem olarak tasarlanmış; başarı ölçütünü ekonomik veya teknik verimlilik oluşturmuş, aynı sonuca biraz farklı, fakat aynı felsefeye dayalı olarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Yine her üç modelde örgüt, önceden rasyonel bir biçimde düzenlenmiş, çalışan kişilerin davranışları bir takım kurullarla belirlenmiştir. Otorite örgüt dışı kaynaklara dayanır. Taylor'a göre bilimsel yöntemler; Weber'e göre ussal ve yasal yetkinin toplumsal olarak meşruluğu; Urwick ve Gulick'e göre de evrensel ilkeler yetkinin kaynağını teşkil eder.

1.1.4.2. Davranışsal (Neo klasik) Yaklaşımlar

Yönetimin ikinci önemli temel yaklaşımı, İnsan İlişkileri Yaklaşımı olarak da adlandırılan Neo-Klasik Yaklaşımdır. Klasik yaklaşımın 1930'lu yıllarda yetersiz hale gelmesi yönetim bilimcilerini yeni arayışlara itmiştir. Bu arayışlar sonucunda Neo-Klasik yaklaşım veya öteki adıyla "İnsan İlişkileri yaklaşımı" denilen yeni bir yönetim organizasyon teorisi doğmuştur. Klasik teorinin "rasyonellik", iş'de "düzen" ve "etkinlik" temel kavramlarına karşılık, neo-klasik akım, "insan unsurunun özellikleri", "motivasyon", "örgütsel davranış", "karara ve yönetime katılma", "iş tatmini" gibi insan merkezli bir yönetim anlayışı getirmiştir (Genç, 2007: 49).

Neo klasik örgüt kuramı, ekonomik insan kavramına direkt olarak karşı çıkmıştır. Neo klasik kuramda bireysel farklılıklar kabul edilmektedir. İnsanların algıları ve coşkuları önem kazanmıştır. Bireyin işgören olarak sadece konuşması, duygularını dile getirmesi bile önemli görülmüştür. Verimliliğin belirlenmesinde dış gerçekler kadar, bireyin iç dünyası ve davranışları da dikkate alınmıştır (Aydın, 2005: 110-111).

İnsan ilişkileri cereyanı ile gelmiş olan neo klasik kuram, davranış bilimlerine örgüt kuramında yer vermiş, informal örgütün önemini tanımış ve belirtmiştir. neo klasik kuram, klasik yönetim kuramının ilkelerini kabul etmekle birlikte, bunların insan davranışı ile değiştiğini savunur. Bu davranışların meydana getirdiği informal örgütü kuran öğeler, örgüt üyelerinin yerleri, meslekleri, ilgileri ve özel problemleridir (Bursalıoğlu, 1994: 17).

İnsan İlişkileri Teorisinin organizasyon konusuna yapmış olduğu en büyük katkı, organizasyon yapısı içinde insanın nasıl davrandığı ve neden o şekilde davrandığı ve de yapı ile davranış arasındaki ilişkileri açıklamak olmuştur. İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın ana fikri,

bir organizasyon yapısı içinde çalışan insanı anlamak, onun yeteneklerinden en fazla ölçüde yararlanabilmek, yapı ile insan davranışları arasındaki ilişkileri incelemek, organizasyon içinde ortaya çıkan sosyal grupları ve özelliklerini tanımak, kısaca yöneticiye kullanabileceği yeni araç ve kavramlar vermektir (Koçel, 1998:146-147).

1.1.4.2.1. Yönetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Temel Kuramsal Görüşleri

Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramları

İnsan kaynaklarının işletmenin en değerli varlıkları olduğu kabul edilmekle birlikte, bu kaynakların en etkin amaçlara dönük biçimde yönetilmesi oldukça zor ve karmaşık bir iştir. Bu gerçeği gören Douglas McGregor insan kaynaklarından en yüksek düzeyde ve en iyi biçimde faydalanmanın nasıl gerçekleşebileceği konusunda çalışmalar yapmıştır. Örgütlerin psiko-sosyolojik yapıları konusunda yapılan araştırmaları özetleyerek bir model geliştirmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 18).

“Mc Gregor'e göre X Kuramı'nın temel ilkeleri şunlardır:

- Ortalama bir insan doğal olarak iş yapmayı sevmez ve elinden geldiği ölçüde işten kaçma yollarını arar.
- İş yapmaya isteksizlik nedeniyle, kişilerin çoğuna işletmenin amaçları doğrultusunda iş yaptırmak zordur. Onları sıkı bir kontrol altında tutmak, yönetmek ve gerektiğinde cezalandırmak gerekir.
- Ortalama bir insan kendisine yol gösterilmesini ve yönetilmeyi ister, sorumluluktan kaçınır, hırslı değildir ve en çok istediği şey geleceğinden emin olmaktır” (Ertürk, 1995: 134).

“Mc Gregor'e göre Y Kuramı'nın temel ilkeleri şunlardır:

- İş yaparken fiziksel veya zihinsel çaba harcamak, çalışan bir kişi için oyun oynamak veya dinlenmek kadar doğal bir olaydır.
- İşletmenin amaçlarına ulaşmak için kontrol ve cezalandırma tehdidi gerekli değildir. İşletmenin amaçlarına inanmış bir insan, kendi kendisini kontrol eder ve yönetir.
- Amaçların belirlenmesi, onları gerçekleştirme durumunda erişilebilecek ödüllere bağlıdır.
- Ortalama bir insan, şartların uygun olması halinde sadece verilen sorumluluğu almakla kalmaz, daha fazla sorumluluk da arar.
- İşletmelerin karşılaştığı sorunların çözümleri için gerekli olan hayal gücü, yaratıcılık ve zekâ insanlarda sınırlı bir durumda değildir, oldukça yaygındır.

- Modern sanayi işletmelerinde, ortalama bir insanın zihinsel potansiyelinin çok az bir kısmından yararlanılabilmektedir” (Ertürk, 1995: 134).

Şekil 1. X ve Y Kuramlarının Karşılaştırılması

<i>X Kuramı</i>	<i>Y Kuramı</i>
1. Birey pasif ve statiktir.	1. Birey aktif ve dinamiktir.
2. İşgörenler suçlanır.	2. Yöneticiler suçlanır.
3. Ekonomik güdüler vardır.	3. Sosyo-psikolojik güdüler vardır.
4. Dış denetim	4. Özdenetim
5. İşletmenin amaçlarına göre yönetim	5. Bireysel ve örgütsel amaçlara göre yönetim
6. Karar organı yöneticiler	6. Kararlara katılma söz konusu
7. Katı ve sert otorite	7. Yumuşatılmış, ılımlı otorite

Kaynak: (Sabuncuoğlu, Zeyyat. TÜZ, Melek. (1996). **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitapevi, s:20, Bursa.)

Z Kuramı'nın Temel İlkeleri

William Ouchi ve Alfred Joeger, Japonya'daki örgütlerin işgörene yaklaşımını inceleyerek Z Kuramı'nı geliştirdiler. Bu kuramın temel ilkeleri şunlardır (Başaran, 2000: 62);

- “İşgören, iş güvencesi ister; işçi kendisini ilgilendiren yönetsel kararlara katılabilecek yeterlidir; sorumluluğu arar ve alabilir; işinde uzmanlaşabilir; yakından izlenmeyi ve denetlenmeyi sevmez; üstleriyle ve birlikte çalıştığı işgörenlerle örgüt içinde ve dışında iyi, kesintisiz ilişki kurmak ister.
- Sıradan işgörenlerin örgüte etkisini ve sorumluluğunu arttırmak, onların örgüte bağlanmalarını ve örgütün hedeflerini paylaşmalarını sağlar. İşgörenlerin üretimin planlanmasına ve yönetimine katılmaları, planlama ile üretimi bütünleştirdiği gibi, örgütü ve kültürünü de bütünleştirir.”

George V. Homans'ın İnsan Grubu Yaklaşımı

Homans'ın ifadesine göre, İnsan Grubu adlı yapıtında, örgüt yöneticilerinin informal iş gruplarından korku duyduklarını söyler. Bu grupların kendi iç bağlılıklarının kuvvetli olması, yönetimin onların davranışlarını kontrol etme gücünü zayıflatmakta ve dolayısıyla verim düşmektedir. Homans daha çok psikolojik bir analiz yaparak, informal iş grupları arasındaki güçlü bağlılığın nedenlerini araştırmış ve sosyal bir model geliştirmiştir. Homans'ın İnsan Grubu Yaklaşımı, örgütlerin psikolojik bir etkileşim sistemi olduğunu vurgulamaktadır. informal iş grupları örgütlere zararlı değildir. Mayo'nun da Hawthorne araştırmalarında vardığı sonuçlara göre; bu gruplar kendi amaçlarına, örgütsel amaçlar için çalışmakla

erişileceğini ve elde edilebileceğini görürlerse, örgütü yaşatmak ve örgütsel hedeflere ulaşmak için güçlü bir işbirliği örneği oluşturacaklardır (Eren, 2003: 27-28).

Chris Argyris'in Olgunlaşma Kuramı

Argyris, çeşitli deneylerle, insanlara iş yerinde yükselme ve serbest yetki kullanma imkânı vererek onları güdülemenin, örgütsel amaçlara ulaşmada önemli bir yol olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Argyris'e göre, kişinin sorumluluk alanının artırılması, onu daha da olgunlaştırarak, hem kendisi hem de işletme için yararlı davranışlarda bulunma olanağı vermektedir. Formal örgütün kavramları insanın zaman içindeki olgunlaşma sürecinin işlemesine ve insanın olgunlaşmamışlıktan olgunlaşmaya geçişine engel olmaktadır. Birçok sosyal, yönetsel ve psikolojik sorunların temelinde olgun kişiliğin gerektirdiği davranışları göstermemek yatmaktadır (Eren, 2003: 28-29). Argyris'e göre, kişiler geliştikçe olgun olmayan bir insan özelliğinden olgun insan özelliklerine göre değişirler. Bu iki durumun başlıca özellikleri şunlardır (Koçel, 1998: 151):

Şekil 2. Olgun Olan ve Olmayan Kişilerin Özellikleri

<i>Olgun Olmayan Kişilerin Özellikleri</i>	<i>Olgun Olan kişilerin Özellikleri</i>
Pasif	Aktif
Bağımlılık	Bağımsızlık
Sınırlı Davranış Gösterme	Değişik Davranışlar
Yüzeysel İlgi	Derin İlgi Gösterebilme
Kısa Dönem Bakış Açısı	Uzun Dönem Bakış Açısı
Astlık Durumu	Üstlük Durumu
Kendi Duyarlılığından Yoksunluk	Kendine Duyarlı Olma

Kaynak: (KOÇEL, Tamer. (1998). **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basın Yayım, s:151, İstanbul.)

Rensis Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı

Michigan Üniversitesi Profesörlerinden Likert ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, insan ve sermaye kaynaklarının uygun yönetimi gerekli kılan değerler olduğunu görmüşler ve bu düşünceden hareketle örgütsel değişim programları geliştirmişlerdir. Likert'e göre, sermaye kaynaklarındaki kayıplar; sigortalama ve ödünç alma gibi yollarla kolayca kapatılabildiği halde, insan kaynaklarında meydana gelen kayıplar kolayca kapatılamazlar. Bu kaynakların sigortası mevcut değildir. Yeni personeli işe alma, eğitime ve geliştirme uzun yıllar alır. O halde, örgütlerin en önemli servetleri insan kaynaklarıdır ve bu kaynakları yönetmek en zor ve en önemli görevdir (Eren, 2003: 29).

Kurt Lewin'in Güç Alanı Analizi

Lewin, birbirine zıt olan iki grup gücün çarpışma alanı olarak örgütü tanımlamaktadır. Bu güçler nitelikleri bakımından sosyal ve psikolojik baskı unsurlarından başka bir şey değildir. Şu halde, örgütü anlamak ve bu güçler arasındaki dengeyi sağlamak zorunda olan yöneticilerin başlıca yardımcısı “Davranış Bilimleri ve Psikoloji” olmalıdır. Birbirine zıt olan bu güçlerden birinci gruba girenlere “sürükleyici güçler” denir. Verimliliği arttırmak için üstlerden gelen baskılar, astları özendirici ve harekete geçirici araçlar ve rekabet bu güçlere örnek olarak verilebilir. Bunlar, örgütsel bir değişikliği başlatır ve yürütürler. İkinci gruba giren güçlere “kısıtlayıcı güçler” denir. Çoğalan üretim karşısında kayıtsız kalma, örgüte ve amaçlarına karşı açık veya gizli düşmanlık besleme, araçların yetersiz bakımı kısıtlayıcı güçlere örnek olarak verilebilir (Eren, 2003: 30).

1.1.4.2.2. İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Dayandığı Bazı Araştırmalar

K. Lewin ve Arkadaşlarının Önderlik Araştırması

Bu araştırmalarla, Lewin ve Arkadaşları 10-11 yaşları arasındaki çocuklarda önderlik biçimleri, bunların grup ilişkileri ve verimliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Uzun yıllar süren bu çalışmalardan oldukça önemli bulgular elde edilmiştir. Lewin ve arkadaşları çocuklar arasında maske yapma görevlerini nezaret eden üç ayrı nitelikte önder tipi saptamışlardır. Bu önderlerden birincisi astlarına otoriter davranan, onlara ne şekilde maske yapacaklarını, nasıl çalışacaklarını gösteren, iş ve görevleri kendisi belirleyen ve yaptıran bir önderdir. İkinci tip önder ise, astlarına tam bir serbestlik tanımış ve herkesin istediği maskeyi istediği biçimde yapabileceğini söylemiştir. Üçüncü tür önder ise, demokratik ve katılımcı bir yönetim biçimi gerçekleştirmiştir. Çocuklara yön vermiş, onların yaratıcı ve faydalı fikirlerinden yararlanmış, yol gösterici ögütlerde bulunmuş ve tam bir işbirliği gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ve deneyler, yönetimde insanca davranışların ve duyguların önemli olduğunu ortaya koymuştur (Eren, 1993: 21).

Yankee City Araştırması

Bu araştırma Yankee şehrinde geçmiştir. Antropolog W.L Warner tarafından teknolojik yeniliklerin insanlar ve onların ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayakkabı Fabrikası'nda modernleşme çalışması yapan yöneticilerle işçiler arasında çıkan sorunlar büyümüş ve işçiler greve gitmişlerdir. Grevler halk tarafından da desteklenmiştir. Yine bu araştırma da, sosyal ve teknolojik sistemlerde meydana gelen değişmelerin, insan davranış ve tutumlarına etkilerini göstermekte, bu tarz değişimlerde insan

unsurunun ve onun toplum üzerindeki saygınlığı, mevkisi ve ilişkileri göz önünde bulundurularak planlı bir değişim yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Eren, 2003: 23).

Harwood İmalat İşletmesi Araştırması

Harwood İşletmesi pijama konusunda uzmanlaşmış bir kuruluştur. Bu kuruluşun en önemli problemi, kesim ve dikim bakımından sıkça yapılan model değişimlerinin işçöenler üzerinde olumsuz etkilere neden olmasıydı. Bu olumsuz etkiler, işçöilerin işe geç gelme, devamsızlık, işten ayrılma gibi davranışlara neden oluyordu. Şirket açısından model değişikliği zorunlu olduğu için, bu değişikliğin olumsuz etkilerini azaltacak deney ve araştırmalar yapılmasına karar verildi. Sonuçları itibari ile bu araştırma aynı işletmede, aynı işi gören işçöiler üzerinde, planlama ve karar verme yetkileri yönünden değişik yöntem uygulamalarının insan duygu ve davranışlarındaki etkilerini görmek ve bunun sonucunda da yönetsel etkinliğin ve verimliliğin bağılı olduğu örgütsel koşulları öğrenmek olanaklarını sağlamıştır (Eren, 2003: 24).

Tavistock Enstitüsü Araştırması

Bu araştırmada ise, İngiltere'deki kömür ocaklarında çalışan işçöilerin araç-gereç ve üretim yöntemlerinde meydana gelen değişmelerden ne şekilde etkilendikleri Tavistock İnsan İlişkileri Enstitüsü tarafından araştırılmıştır. Önceden küçük ve adeta birbirine rakip olarak çalışan gruplar, yeni bir yöntem denemesi için birleştirilmiştir. Bu birleşme sonucunda küçük gruplarındaki sosyal statülerini, rollerini, duygusal yönden birbirlerini çok iyi tanıyan arkadaşlıklarını kaybeden çalışanlar mutsuz olmuşlar, birlikte çalıştıkları yönetici ve gruba karşı bağılılıkları, sevgi ve ilgileri azalmıştır. İnföormal bir iş grubunun oluşturulmasına engel olan teknolojik gelişmeler ve yöntem değişiklikleri yönetsel yönden birçok psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Eren, 2003: 25).

• Hawthorne Araştırmaları ve Elton Mayo

Harward Üniversitesi'nden Elton Mayo ve F. Roethlisberger liderliğindeki bilim adamlarının Western Elektrik Şirketi'nin Hawthorne Fabrikası'nda, gruplar halinde çalışan çok sayıdaki işçöi üzerinde yaptığı "Hawthorne Deneyleri" olarak da bilinen bu araştırmalar, önceleri ışıklandırma, ısıtma, yorgunluk ve dinlenme zamanları gibi fiziksel faktörlerin işçöilerin verimliliği üzerindeki etkilerini belirleme amacına yönelmiştir. Ancak, bu tür faktörlerdeki iyileştirmelerin üretim verimliliğini arttırması beklenirken düşünöülen sonuç

alınmamıştır. Bazen fiziksel şartlarda iyileşme olmadan verimliliğin arttığı, bazen de iyileştirmeye rağmen üretimin artmadığı görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacılar dikkatlerini fiziksel faktörlerden sosyal ve psikolojik faktörlere çevirmişlerdir. Çalışanların iş başındaki davranışlarını direkt gözlem ve ölçüm yoluyla belirlemeye çalışan bilim adamlarına danışmanlık yapan Elton Mayo, İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın kurucusu sayılır. Mayo, bu çalışmalar sonucunda “Sosyal Sistem Teorisi”ni geliştirmiştir. Hawthorne Araştırmaları ile işletme organizasyonunun bir “sosyal sistem” ve bu sistemin en önemli unsurunun da “insan” olduğu sonucuna varılmıştır. Belirli bir organizasyon yapısı içinde bir araya gelen kişilerin kendi aralarında informal gruplar oluşturduğu; grup özelliklerini de kişilerin sahip olduğu inançlar, alışkanlıklar, amaçlar, gelenekler ve değer yargılarının belirlediği; böylece oluşan sosyal sistemin kişiler üzerindeki etkisinin fiziksel faktörlerden fazla olduğu sonucu ortaya konmuştur (Mucuk, 1998: 23).

1924 yılında Western Elektrik Şirketi Hawthorne Fabrikası'nda üretimi arttırmayı amaçlayarak araştırma yapma kararı almış ve Harvard Üniversitesi'yle birlikte çalışmalara başlamıştır. Bu araştırmalar 1924'te başlamış, fakat sonuçları 1930'larda alınmıştır.

Işıklandırma Deneyleri:

Işıklandırma deneyleri temel olarak ışığın işçi verimine ilişkin etkisiyle ilgilidir. Örnek olarak bir grup işçi, deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, ışıklandırma deneyleri örnek alınan bu gruplara uygulanmıştır. Deney grubunda ışık şiddeti 24 mumdan 46'ya, daha sonra da 70'e çıkarılmış, kontrol grubunda ise ışık şiddeti sabit bırakılmıştır. Her iki grupta da üretim artmıştır. Araştırmacılar, bunun doğal ışık kullanılmasından kaynaklandığını düşünerek doğal ışıklandırmayı kaldırmışlar ancak sonuçta bir değişiklik olmamıştır. Her iki grupta da üretim artmış, ışık şiddeti ay ışığı düzeyine indirildiği halde sonuç değişmemiştir (Ertürk, 1995: 24-25).

Bütün bu yapılanlar, işçileri etkileyen ve henüz kontrol altına alınamayan değişkenler olduğunu göstermiştir. Bu faktörler fiziksel değişikliklerin yapacağı her türlü etkiyi olumsuz hale getirmiştir. Araştırmada sürekli olarak verimliliğin yükselmesinin nedeni, işçilerin kendileri üzerinde bir araştırma yapıldığının farkında olmalarıydı. Sonuçta göz ardı edilemeyen bu gerçekler, “Hawthorne Etkisi” sözünün araştırma yönetimine girmesini

sağlamıştır. Bu etki, araştırmaya katılan deneme personelinin bilerek araştırmacıların varsayımlardan farklı bir şekilde davranmaları anlamına gelmektedir (Ertürk, 1995: 24-25).

Röle Montaj Odası Deneyleri I:

On üç devreyi kapsayan ve 2,5 yıl süren bu araştırma, fiziki şartları araştırmayı amaçlamaktadır. Dinlenme devrelerinin uzunluğu, sayısı, iş günü ve iş haftasının uzunluğu gibi fiziksel şartların işçilerin verimliliği üzerinde olan etkisi araştırılmıştır. Röle, yaklaşık 40 parçadan oluşan telefon parçalarına verilen isimdir. Röle Montaj Atölyesi'nde 116 işçi kız çalışıyordu. Bunlar parça başı ücretle çalışan işçilerdi. Çalışırken yakından denetleniyor ve aralarında konuşmaları istenmiyordu. Bu işçi kızlardan 6'sı seçilerek ve aynı şartlar devam ettirilerek Röle Montaj Atölyesi'nde çalıştırılmıştır. İşçilerden biri hazırlama işçisi olarak çalışacak, diğerleri aynı işi yapacaklardı. Deney başlamadan önce 2 hafta süreyle işçilerin ürettikleri miktarlar, onlara bildirilmeden ölçülmüştü. Burada amaç, her bakımdan standart olan şartlarda bu işçilerin normal üretim miktarları hakkında bir kayıt elde etmektir (Ertürk, 1995: 25).

Deneyin neticesinde verimlilik, bir deney devresinden diğerine düzenli bir artış göstermiştir. Şartlar değiştirildiğinde bile verimliliğin artması araştırmanın başarısızlıkla sonuçlandığını göstermektedir. Üretimde artışların sebebini öncelikle fiziki şartlarda oluşturulan değişmelere dayandıran varsayım, tamamen tersine dönmüştür. Araştırmacılar, asıl Röle Montaj Atölyesi'ndeki şartlarla deney odasındaki durum arasında oluşan ve "sosyal çevre şartı" adını verdikleri önceden tahmin edilmeyen şartların, üretimdeki artışı etkilediğini düşündüler (Ertürk, 1995: 27).

Tel Bağlama Gözlem Odası Deneyi:

Daha önceki deneylerde üretimin belirlenmesinde grubun önemi anlaşılınca, araştırmacılar bir deneye daha başladılar. Bu deney, parça başına ödenen ücret sisteminin grup davranışlarına ve üretime etkisini araştırmaktaydı. Araştırma yöntemi olarak da sadece gözlem yöntemini kullanıldı. Deney için 14 erkek işçi seçildi. Bu işçiler Tel Bağlama Atölyesi'nden alınarak başka bir odaya konuldu, başlarına da sürekli bir gözlemci bırakıldı. Daha önce yapılan varsayımlara göre grubun amacı, üretimi yükseltmek ve hızlı çalışan işçilerin daha yavaş çalışan işçilere fazla çalışmaları konusunda baskı yapmayacakları yönündeydi. Ancak her işçi, grubun belirlediği bir ölçüye göre hareket ediyordu. Bu grup

ölçüsünün altında veya üstünde üretim yapanlar grup üyeleri tarafından farklı biçimlerde cezalandırılıyorlardı. Grup, her kişi için belirli bir üretim miktarı belirliyordu. Bu deney sonunda araştırmacılar, verimin bir sosyal davranış biçimi olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Araştırmanın bir sonucu da, paranın kişisel verimliliği belirlemede, sosyal kabul ve grup içinde güven gibi faktörlerden daha az etkili olduğudur (Ertürk, 1995: 28).

Role Montaj Odası Deneyleri II:

Araştırmayı yapanlar röle montaj odası deneylerine sosyal çevre şartlarının, sonuçları karıştırıcı etkisinden arınmış, sadece ekonomik değişkeni ihtiva eden yeni bir deney yapmışlardır. Burada, sosyal çevre şartlarında herhangi bir değişme meydana getirilmeksizin, yalnız ücret sisteminde meydana gelecek değişikliğin verimliliğe etkisini ölçmek amacı güdülmüştür. Röle Montaj Atölyesi'nden 6 işçi kız seçildi ve bunlar sadece kendi ürettiklerinin toplamına dayanan yeni bir grup üretim ücretine tabi tutuldular. Her işçinin ücreti, grubun ortaya koyduğu üretimin 1/6'sına karşılık geliyordu. İşçilere bir şey danışılmamış, dinlenme süresi verilmemiş ve yanlarında gözlemci bulundurulmamıştır. Neticede verimlilik önce yavaş yavaş artmış, daha sonra yükselme durarak sabit bir düzeyde seyretmiştir. Araştırmacılar ekonomik faktörlerin verim üzerindeki etkilerinin inkâr edilemez olduğuna ancak bu faktörlerin üretime etkisinin sınırlı olduğuna karar vermişlerdir (Ertürk, 1995: 29).

Mika Yarma Test Odası Deneyi:

Araştırmacılar II. Röle Montaj Deneyi'nde sadece ekonomik değişken kullanmış net bir sonuca ulaşamamışlardır. Bunun üzerine bu deneyi sadece sosyal çevre şartları değişkenini ihtiva eden yeni bir deney ile devam ettirmişlerdir. Böylece hiçbir ekonomik değişiklik meydana getirmeksizin, yalnız sosyal çevre şartlarındaki değişmelerin verimliliğe etkisini ölçmek amacı güdülmüştür. Bunun için dinlenme molaları ve haftalık çalışma sürelerinin kısaltılması faktörleri ele alınmıştır. Sonuç olarak, diğer deneyler gibi bu deney de verimliliği etkileyen ana faktörü kesin olarak belirtememiştir. Dolayısıyla bu çalışma bilimsel açıdan başarısızlığa uğramış sayılır (Ertürk, 1995: 30). Bu deneyin amacında, iş koşullarındaki çeşitli değişikliklerin (iş ve dinlenme saatleri), teşvik sistemi konmaksızın üretime yapacağı etkiyi araştırmaktı. Aynı zamanda fazla mesai uygulamalarının da etkisini ölçebilme fırsatı elde

edilmiştir. İşçi niteliği olarak iş deneyimi dışında özel bir niteliğe dikkat edilmemiştir. Ücretler eski sisteme göre hesaplanmıştır (Baransel, 1993:248).

Mülakat Programı:

Yapılan deneylerin işaret ettiği nokta, işçilerin davranış ve duygularının önemli olduğudur. İşçilerin oluşan olaylara karşı verecekleri cevap ve tepki, olayların onlara göre olan anlamına bağlıdır. Değişiklikten çok, bu değişikliğin anlamı önemlidir. Araştırmacılar, artık üretim, ısı, nem gibi fiziksel etkenleri bırakarak işçinin ne hissettiğini, düşüncesinin ne olduğunu, iş çevresinde neyi sevmediğini düşünmeye başladılar. Mülakat yaparak, işçi için önemli olan şeylerin öğrenilebileceği düşünüldü. Böylece ilk olarak insani veriler elde etmek ve bunları işlemek mümkün olabilecekti. Araştırmacılar mülakat ile iyi bir işin çalışma koşullarını saptamak, işçilerin işlerini sevip sevmediklerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Buradan bazı sonuçlar elde edildi. Bu sonuçlar (Hatipoğlu, 1993: 46-50,53);

- “İşçilerin hareketlerinin hislerinden ayrı olamayacağı kanısı oluşmuştur.
- Hislerin kolayca gizlenebileceği ve bunları anlamının ve tetkik etmenin oldukça zor olduğu anlaşılmıştır.
- Bir insanın hislerini anlamak için o hisle doğrudan doğruya ilgili olaylara değil, daha geniş bir çevreye bakmak yararlı olmaktadır.
- İşçi sadece ücreti ile ilgilenmez. İşçiler arkadaşlarıncı beğenilmek, önem verilmek isterler. Patronun selamı, yeni gelen işçiye işi öğretme konusunda bir rica, zor bir iş verilmesi işçi için çok önemli olmaktadır. Mülakat programına bu perspektiften bakıldığında, iş ve işin öneminden çok, işçi için iş ortamı ve kişiliği tatmin daha ön plana çıkmaktadır.”

Hawthorne araştırmalarının sonuçlarını şöylece sıralayabiliriz (Balcı, 2004: 17):

- “Çalışanlar, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar ve ekonomik teşviklerle güdülenir.
- Bireyler yönetime karşı bir birey olarak değil, bir informal grubun üyesi olarak tepki gösterirler.
- Üretim düzeyi, fiziksel kapasiteden çok toplumsal normlarla sınırlıdır.
- Tanınma, ait olma ve güvenlik gibi ihtiyaçlar iş koşullarından daha etkili güdüleyecilerdir.
- Bireyin algısı, strese tepkisi, inançları ve değerleri performansını etkiler.

- Örgütlerde informal gruplar oluşur.
- informal sosyal gruplar kendi normlarını oluştururlar.
- Çalışanlar destekleyici bir yönetim altında daha yüksek morale sahiptirler.
- İletişim, güç, etki, yetki, motivasyon ve etkileme örgüt içinde önemli bir yer tutar.
- Çalışanlar yönetimin keyfiliklerine karşı kendilerini korumak için informal örgütleri kullanırlar.
- İnfomal liderler, formal liderler kadar etkili olabilirler.”

Şekil 3. İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Klasik Teori'de Değiştirdiği Diğer Temel Unsurlar

<i>KONU</i>	<i>KLASİK ÖRGÜT TEORİSİ</i>	<i>NEO - KLASİK ÖRGÜT TEORİSİ</i>
<i>Amaçlar</i>	Rasyonel, ekonomik, insan faktörü dikkate alınmaz.	İnsan refahına ilgi duyulur. İşbirliği ve yardımlaşma yüksek seviyededir.
<i>Haberleşme sistemleri</i>	Yakından kontrol, formal haberleşme kanalları	Doğrudan haberleşme ve grup haberleşmesi
<i>Kontrol</i>	Çok yakından	Gruplara dayanan kontrol, kişilerin otokontrolü
<i>Karar Verme</i>	Katılım yok. Bütün kararları yönetici verir.	Örgüt, karar sürecine katılır.
<i>Yapı</i>	Yüksek yapı	Basık yapı
<i>Yönetim</i>	Otokratik, her kararı yönetici verir.	Demokratik, sonuçlara ancak grupla birlikte ulaşılabilir.
<i>Mükâfat Sistemi</i>	Ekonomik temele dayanır.	Ekonomik ve sosyal teşvik ediciler kullanılır.

Kaynak: (<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/insanilis.htm> Ekim 2008)

Eğitim Yönetiminde İnsan İlişkilerini şu şekilde tanımlayabiliriz: İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip, eşgüdümleyerek çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir

yönetim eylemidir. Böylece, o insanların hem işbirliği ve verimi artar hem de sosyolojik, ekonomik ve psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur. İnsan davranışının anlaşılmasında temel gereksinimlerin bilinmesi gereklidir. Bu gereksinimler örgüt amaçlarının gerçekleşmesine yardım edecek biçimde karşılanırsa, örgüt yararları ile üyelerin yararları bütünleştirilmiş olacaktır (Bursalıoğlu, 2002: 138).

İnsan ilişkilerinin getirdiği demokratik yönetim anlayışları, özellikle okulun verimini ön plana çıkaran İşletmecilik Akımı karşısında bulunan okul yöneticilerine, daha çekici gelmiştir. Okulun eskiden beri demokrasinin kaynağı olarak görülmesi de bu tür yönetimin okula girmesini kolaylaştırmıştır (Bursalıoğlu, 2002: 139).

Bu akımın okul yöneticileri tarafından derhal benimsenmesi nedenlerinden biri de okulların verimim değerlendirme sorumluluğunu hafifletmesidir. İnsan ilişkileri akımı eğitimde teftiş sürecini de etkilemiş ve müfettişin görevleri ve rolünde önemli yeniliklere yol açmıştır. Teftişin teknik yanı ile sosyal yanına aynı ağırlığın tanınması gereği kabul edilmiş ve müfettişin insanlık hünerleri kazanması zorunlu olmuştur. İnsan ilişkileri akımının dikkati çeken uygulamalarından birinde, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin meydana getirdiği informal örgütün yönetici tarafından kabul edilmesi ve onun davranışını etkilemesidir. Çok gruplu olan eğitim kurumlarında informal örgüt önemli etkileşim yapıları meydana getirir. İşbirliğini artırır, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunur. Yönetici informal gruplardan ürkütüğü ve onları karşısında gördüğü anda bu grupların örgütün işlemesi ve havası üzerinde olumsuz etkileri olur. Eğitim çok yanlı bir girişimdir ve çeşitli grupların ağırlığını duyar. Bu bakımdan, eğitim yöneticisi, özellikle birim düzeyinde, örneğin okulda, informal örgütü ve yapıyı meydana getiren bu gruplara karşı duyarlık göstermelidir (Bursalıoğlu, 2005: 31-32).

1.1.4.2.3. İşbirliği: Chester Barnard

Barnard'a göre örgütün öğeleri, ortak amaç, hizmet isteği ve iletişimdir. Bunlar birbirine bağımlı ve etkileşimlidir. Örgütün ömrü verim ile paralellik arz eder ve ona dayanır. Bu kavrama, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ve üye ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde iki açıdan bakılır. İkisi birden sağlanınca, örgütün ömrü daha uzun olur (Bursalıoğlu, 2005: 33).

Ekonomik etkenleri güdüleyici ve motive edici olarak ikinci plana iten ve kişinin örgütle bütünleşmesinin bir takım psikolojik koşullara bağlı olduğu görüşüne ağırlık veren Barnard, yöneticinin her şeyden önce bir iletişim merkezi olduğunu ileri sürmüştür. Klasiklerin örgüt

şemalarına aşırı önem vermelerini eleştiren eğitimcilere göre; örgüt şeması, pozisyonlar insanlar tarafından doldurulmadıkça, yalnızca bir mimar için anlam taşıyan bir bina planından farksızdır. Eğer içinde insanlar varsa ve insanlar etkili olarak işbirliği yapabiliyorsa örgüt önem kazanır (Kaya, 1996: 70).

Barnard'ın yetki görüşü, yetkinin kullanılmasından etkilenen kimseyi de dikkate alan çift yönlü bir iletişime dayalıdır. Verilen bir emrin yetkiden destek görüp görmediği, emri alan kimsenin kabul edip etmemesi ile anlaşılır. Sorumluluk bir yandan yetkiyi kullanma mecburiyetidir. Diğer yandan da bundan kaçınma veya yanlış kullanma durumlarında, suçlama görevi yapar (Bursalıoğlu, 2005: 33).

Eğitim Yönetiminde Uygulama:

Örgüt ve yönetime sosyolojik bir yaklaşım yapan Barnard verim kavramını sadece örgüt amaçlarının gerçekleşmesi değil, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması yönünde de tanımlamıştır. Böylece, eğitim örgütlerinin önceliğine uygun düşen boyutlamalar yapmıştır. Eğitim örgütleri kar amacına dönük olmadığından, sadece verim boyutuna paralel çalışması düşünülemez (Bursalıoğlu, 2005: 34).

Eğitim yöneticileri, bir yandan çevreye ve topluma ilişkin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek, diğer yandan üye ihtiyaçlarını karşılayacak bir dağıtım düzeni kurmak zorundadırlar. Yöneticinin sorumluluk ve başarısı da bu iki tür süreci dengelemesine bağlı kalmaktadır. Okul yönetiminde rol oynayan öğretmen, öğrenci ana-baba gibi öğelerin işbirliği, yöneticinin koordinasyon gücünden doğar. Okul yöneticisinin koordinasyon yoluyla sağladığı bu işbirliği, örgüt amaçları ile üye ihtiyaçları arasında kurulması öngörülen dengeyi de gerçekleştirmiş olur (Bursalıoğlu, 2005: 34).

Barnard'ın yetki ve sorumluluk görüşleri de eğitim örgütlerinde uygulanabilecek yöndedir. Buna göre özellikle okul ortamında, yönetici yetkiden çok etki yollarını kullanmalıdır (Bursalıoğlu, 2005: 45).

1.1.4.2.4. Rasyonel Karar: Herbert Simon

Örgüt yapısının temel nitelikleri rasyonel karar sürecinin özelliklerinden gelir. Simon ve onu izleyenler de yönetimin merkezini karar süreci olarak kabul etmiş ve diğer süreçlerin karara bağımlı olduğunu ileri sürmüştür.

Klasik yönetim bilimcileri şiddetle eleştiren ve geliştirdikleri yönetim ilkelerini birer atasözü benzetmesiyle anlatan Simon, önceki yönetim kuramcılarının ihmal ettiğini belirttiği karar verme yönetimin kalbi olarak görmüştür. Bu nedenle; yönetim kuramının, etkili eylemi sağlayacak ilkelere olduğu kadar doğru karar vermeyi sağlayacak örgüt ilkelerine de geniş yer vermesi gerektiğini savunan yazar, karar vermeden hiç bir yönetsel eylemde bulunulamayacağına, dolayısıyla karar vermenin yapmak kadar önemli olduğuna dikkati çekmiştir. Ona göre; karar verme sürecinin nasıl oluştuğunu bilmeden örgüt ve yönetimi anlamak güçtür (Kaya, 1996: 74).

Eğitim Yönetiminde Uygulama:

Eğitim örgütlerinin rasyonellik ilkesine göre kurulup çalıştırılmasını savunmak zordur, fakat eğitim yöneticisi rasyonel karar sürecinden yararlanmak mecburiyetindedir. Ancak, eğitim örgütlerinin amaçları genellikle değerlere dayalı olduğundan, böyle örgütlerde karar çözümlerini inceleyen organ ve yöneticiler, her zaman rasyonel olanları bulamamakta veya seçememektedir (Bursalıoğlu, 2005: 37).

Eğitimde karar çözümleri çeşitli ve karmaşık olduğundan, yöneticinin bu çözümleri bütününe yönelik (synoptic) bir yöntemle ele alması, yani çözümlerin hepsini değerlendirebilmesi güçtür. Ayrıca, eğitime katılan gruplar da değişik ve akıcıdır, bunların davranışlarını tahmin ve kontrol hem güç, hem de pahalıdır. Bu nedenler eğitim yöneticisinin genellikle aşamalı (incremental) kararlar almasını ve her aşamada bireyler veya gruplar arasında uzlaştırıcı bir rol oynamasını zorunlu kılmaktadır. Böylece, en uygun çözümden çok tatminkâr olanları bulmuş ve uygulamış olacaktır. Synoptic yöntem, bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve daha çok yönetsel ve teknik kararlarda kullanılır. Incremental yöntem ise, en önemli seçeneklerin içinden en iyi görüneni seçer ve politik kararlarda kullanılır (Bursalıoğlu, 2000: 88).

1.1.4.2.5. Sosyal Sistem: Talcott Parsons

Sosyoloji ve ekonomi arasındaki genel ilişkiyi hareket noktası olarak alan bu eğitim bilimci, örgütlerin temel özelliklerini bulmaya çalışmıştır. Örgütün değer sistemi, kaynakların sağlanma mekanizmaları, örgütün parçalarını kaynaştırma araçları, toplumla olan kurumsal bağları bu özelliklerin başlıcalarıdır. Bunlardan birinci ile sonuncu, bir bakıma açık sistem teorisinin öncü ilkeleri sayılabilir. Parsons'a göre sosyal bir kurum, üyelerinin oynadığı

rollerden meydana gelen bir sistemdir. Belirli rolleri oynayan bu üyelerin uygun davranışları sonucunda ortaya çıkan kalıplaşmış beklentiler, böyle bir sistem yaratır (Bursalıoğlu, 2005: 38).

Getzels ve Guba 1950'lerde okulu bir sosyal sistem olarak incelemiştir. Bu model okul sisteminin işleyişini örgüt ve personel boyutlarına dayandırmıştır. 1980'lerde okulların örgütsel özellikleri hakkında sadece teorik düzeyde değil, uygulama alanında da önemli gelişmeler görülmüştür. Bu çalışmalar, eğitim yönetiminin örgütsel düşünce boyutuna daha önce çok etkili olmayan örgütsel kültür, motivasyon, transformasyonel liderlik, sembolik liderlik gibi kavramları getirmiştir (Çelik, 1996:105).

Sosyal sistemlerin üç sütunu, ihtiyaçların gerektirdiği işler, ortak normlar ve değerler, kuralların uygulanmasıdır. Sosyal sistemler alt sistemlerden meydana gelir ve üst sistemlere bağımlıdır. Alt sistem, sistem veya üst sistem olarak nitelenmeleri; görevlerini yapmaktaki bağımsızlık derecelerine göre değişir. Çünkü her biri kendisine bağımlı olanın davranış sınırlarını çizer. Sosyal sistemlerin temellerinde roller, normlar ve değerler bulunur. Böyle sistemlerin sosyo-psikolojik temelleri, üyelerinin rol davranışları, bu davranışları tanımlayan ve yaptırıcı normlar ve bu normların dayandığı değerlerdir (Bursalıoğlu, 2005: 39).

Eğitim Yönetiminde Uygulanma:

Sosyal sistem görüşünün eğitime uygulanması her şeyden önce sosyal bir girişim olan eğitimin örgütlenmesini bir yapı hiyerarşisine yerleştirme bakımından yararlıdır. İkincisi, eğitim yöneticisinin kendi örgütünü, birbiriyle etkileşen öğelerin meydana getirdiği bir bütün olarak görebilmesini sağlayacaktır (Bursalıoğlu, 2005: 42).

1.1.4.2.6. Hizmetlerin Takası: Peter Blau

Takas teorisi, en basit kişisel etkileşimlerden, en karmaşık sosyal yapıların doğmasını göstermesi bakımından önemlidir. Bir başkasına hizmette bulunan bir kişiyi onu minnet altında bırakır. Bu minnetten kurtulmak için öbürünün de bir hizmette bulunması gerekir. Her ikisi de sağlanan hizmetlerden memnun olursa, takas devam eder. Fakat bunlardan birisi diğerinin ihtiyacı olan hizmette bulunamayacak durumda ise kendisini ona bağımlı kılarak onun dileklerine boyun eğer. Böylece, ona kuvvet sağlamak yoluyla hizmette bulunmuş olur. Eğer böyle kuvvet, bir kişiye grup tarafından sağlanırsa, topluca kabul gördüğünden dolayı meşrulaşır. Örgütün temelini de işte bu meşru kuvvet meydana getirir (Bursalıoğlu, 2005: 42).

İnsanları sosyal ilişkiler kurmaya yönelten kuvvet sosyal çekimdir. Sosyal çekim süreçleri de sosyal takas süreçlerine yol açar. Bu takas süreçleri sonucunda, kuvvet farklılaşmaları meydana gelir. Toplu durumlardaki kuvvet farklılaşmaları, dinamik ve çelişik kuvvetleri harekete geçirir. Çünkü kuvvetin toplu kabulü onu meşrulaştırılacağı gibi

toplular reddedilmesi de muhalefet yaratır. Örgütün amaçlarından biri toplular davranışlarının koordinasyonudur. Yöneticinin makam ve yetkisi, maiyetindekilerin birçok ihtiyaçlarını karşılamak olanakları sağladığından, onları minnet altında bırakır ve yöneticinin görevlerini kolaylaştırır. Diğer yandan, böyle olanaklar yöneticinin isteklerine uyumu artırdığından, liderlik rolüne girişini de kolaylaştırır (Bursalioğlu, 2005: 42).

Eğitim Yönetiminde Uygulama:

Bürokrasi konusunda tanınmış bir yazar olan Blau takas teorisinde kuvvetin doğması, artması ve meşrulaşmasını açıklamaktadır. Örgütün temeli meşru kuvvete dayandığından, bu açıklamalar yetki ve sorumluluk kavramlarının etkilediği yönetici davranışını da aydınlatmaktadır. Eğitim yöneticisinin çevresindeki çeşitli gruplar ve bunların liderleri ile olan ilişkilerinde, takas teorisinin işlediği söylenebilir. Örneğin, bir okul yöneticisi, normal yetkisini sosyal kuvvetle desteklemek için. Çevre liderleri ile etkileşim kurmak zorundadır. Aynı çevredeki eğitim yöneticileri arasında kuvvet farkları, bu etkileşim yapısını kurabilmelerinde ki başarı farkından doğmaktadır (Bursalioğlu, 2005: 43).

Hizmetlerin takasında eğitim yöneticisi bakımından önemli olan iki nokta, örgüt içinden ve dışından yapılan hizmetlere karşı göstereceği tutumdur. Bütün yöneticiler, makam ve yetkinin emirlerine verdiği nimetleri, kendilerine özgü felsefe ve seçmelere göre dağıtırlar. Eğitim yöneticisi bu nimetleri, maiyetindekilerden kendisine değil de örgüte olan hizmetleri ile oranlı dağıtmalıdır. Eğitim ve yönetimin değer sistemleri de bunu gerektirir. Okul müdürü ile aynı fikir ve tutumda olmayan, çalışkan ve başarılı öğretmenler çok görülmüştür. Bu yöneticilerden meslekî değer sistemi kuvvetli olanların böyle öğretmenlere diğerlerinden farklı davranmadığı, zayıf olanların ise onları hakları bulunan örgüt nimetlerinden yoksun bıraktığı bir gerçektir. Böyle bir ayrımı, yöneticilik ahlâkı ile bağdaştırmak olanağı yoktur (Bursalioğlu, 2005: 43).

1.1.4.2.7. Örgütte Uyum: Amitai Etzioni

Uyum, kuvvet sahibi olanlar ile bu kuvveti uyguladıkları kimseler arasındaki ilişkilere yön veren başlıca etkenlerden biridir. Örgüt yapısının temel öğelerinden biri olan uyum örgütün özelliklerini bir dereceye kadar tayin eder. Örgüt türlerini bu öğeye, yani uyum etkenine göre gruplamak olanağını da sağlamış olur. *Uyumu meydana getiren, kuvvet ile ilişki etkileşimidir.* Bu bakımdan uyum türlerini bulabilmek için önce kuvvet ve ilişki türlerini bulmak sonra bunların etkileşimlerini kurmak gerekir. Kuvvet, bir kişinin diğer bir kişiyi veya çevresindekileri etkilemek, harekete geçirmek, isteğini yaptırmak gibi değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Zora, kâra ve değerlere dayalı olmak üzere, başlıca üç tür kuvvet vardır (Bursalioğlu, 2005: 44).

Şekil 4. Kuvvet ilişki etkileşimi

Kuvvet	İlişki Türleri		
	A) Soğukluk	B) Hesaplılık	C) Bağlılık
A) Zora dayalı	1(AA)	2 (AB)	3 (AÇ)
B) Kâra dayalı	4(BA)	5 (BB)	6(BC)
C)Değere dayalı	7(CA)	8(CB)	9 (CC)

Kaynak: (Bursalıoğlu, Ziya. (2005). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, PegemA. Yayıncılık, s: 45, Ankara.)

Yukarda açıklamalara göre, zora dayalı örgütler arasında toplanma kampları, esir kampları, hapishaneler ıslahhaneler bazı akıl hastaneleri. işçi kampları ve zorunlu yerleştirme merkezleri sayılabilir. Kâra dayalı örgütler için genellikle ticari ve sınaî kurumlar örnek gösterilebilir. Fabrikalar, işletmeler, bankalar, sigorta şirketleri, araştırma etüt proje ve plân firmaları bu tür örgütlerdir. Değerlere dayalı örgütler iki grupta görülebilir. Birincide değerlerin çok ağır bastığı, dini ve politik kuramlar, hastaneler üniversiteler ve gönüllü kuruluşlar gelir. Değerler ile beraber zorun da biraz rol oynadığı ikinci grupta, okullar, akıl hastaneleri bazı meslekî kuruluşlar bulunur (Bursalıoğlu, 2005: 45).

Eğitim Yönetiminde Uygulama:

Uyum sürecinin altında genellikle kuvvet etkeni bulunmaktadır. Örgütte değişik uyum biçimleri, örgütün özelliklerini ve hatta türünü belirttiğine göre, eğitim yöneticisi bu biçimler konusunda bilgili ve dikkatli olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005: 46).

Eğitim yönetiminde uyum bakımından en önemli sorun, merkez yöneticilerinin tutumudur. Her örgütün merkez yapısı ve havası, birimlerdekinden daha formaldır. Bu yapı ve hava içinde çalışan yöneticilerin uyum derecesi yüksektir. Çeşitli etken ve baskılar altında kalan uyum biçimlerinin dayalı bulunduğu meslekî değerleri yıpranmış ve zayıflamıştır. Hâlbuki birimlerde bulunan eğitimcilerin uyum biçimleri altında yatan meslekî değerler, genellikle daha sürekli ve dirençlidir. İşte bu farkı gözden kaçırıp veya görmemezliğe gelen merkez yöneticileri, birimlerde bulunan eğitimcilerin uyumlarını da kendi uyum biçimlerine sokmak için zorlamaktadır. Bu tür davranış, hem bir eğitim örgütünün zora

dayalı olarak çalıştırılmak istendiği izlenimini bırakmakta, hem de birim ile merkez arasında soğuk bir ilişki yaratmaktadır (Bursalıoğlu, 2005: 46).

Örgütte uyum, grup üyeliğinin ilk koşuludur. Fakat örgütün uyum baskısı arttıkça üyeye zarar verebilir. Eğitim örgütlerinde uyum ilkesi, değerlendirme süreci ile karıştırılınca nazik bir sorun olmaktadır. Birçok eğitim yöneticilerinin mayetlerini değerlendirirken, uyumu değerlendirme ölçüsünün bir ögesi kabul etliği gerçektir. Bunun sonucunda, örgütün yapı ve süreç bozukluklarını gören ve belirten üyeleri uyumsuz kabul etmişler ve böyle değerlendirmişlerdir. Eğitim yöneticileri, makam ve yetkinin gerekleri dışında uyum aradıkça, bu hataya düşmekten kurtulamayacaktır (Bursalıoğlu, 2005: 46).

1.1.4.2.8. Davranışsal (Neo klasik) Yaklaşımların Genel Değerlendirilmesi

Neo-klasik yaklaşım veya "İnsan İlişkileri Yaklaşımı"nın başlıca eksik yönü, küçük ve informal gruplar üzerinde, dolayısıyla bunlar arasındaki informal iletişim üzerinde gereğinden çok durmuş, formal organizasyonu ve buradaki formal iletişimi ihmal etmiştir. Bunun sonucunda örgütlerin sadece insan unsuru üzerinde durulmuş, onların rasyonel kurallara göre işleyen ekonomik ve teknik yapısı üzerinde durulmamıştır (Genç, 2007: 51).

Davranışsal kuramın ana fikri, insan grupları arasındaki ilişkileri ve insan yapısı arasındaki ilişkiyi kurarak "yöneticiye kullanabileceği yeni araçlar vermektir (Peker, 1995: 90).

Neo-klasik yaklaşıma yöneltilen bir diğer eleştiri de, bu örgütlerdeki insan ilişkilerinin gerçekçi, sahipsiz ve samimi ilişkilere değil, sahte bir katılım, göstermelik bir demokrasiye dayandığıdır. Oysa neo-klasik yaklaşımın önem verdiği insan ilişkileri ancak; samimi, gerçekçi ve insani bir içeriğe sahip olduğu zaman bir anlam ifade eder; ancak bu durumda insanların bireysel ve sosyal ihtiyaçları karşılanır (Genç, 2007: 51).

Elton Mayo, Gardner, Moore, Davis gibi yazarların öncülük ettiği neo klasik kuram, insan davranışının çeşitli yönlerini belirtememiştir. Bu yüzden, etraflı ve eksiksiz değildir. Fakat örgütün özüne değerli yardımlarda bulunmuştur. neo klasik kuramın belki en zayıf yanı, sistem görüşünü önemsememiş olmasıdır. Hâlbuki sistem görüşü, örgüt ile yönetimi birleştiren ve bu birleşme esnasında davranış bilimlerine geniş çapta önem veren bir görüştür (Bursalıoğlu, 1994: 17).

Örgütler sadece sosyal bir sistem değil, aynı zamanda teknik ve fiziksel sistemlerdir. Dolayısıyla örgütler bir boşlukta değil, ekonomik, sosyal, teknolojik ve fiziksel bir çevrede faaliyette bulunurlar. Örgütlerin dış çevreleriyle etkileşimi, biçimsel (formal) iletişim sayesinde kurulabilir. Neo-klasik teoride biçimsel organizasyon ve çevre faktörleri arasındaki etkileşimler dikkate alınmamıştır. Neo-klasik teori kapalı bir sistem olarak eleştirilere uğramış, örgütle onun dış çevresi arasındaki iletişim ihmal edilmiştir (Genç, 2007: 52).

Neo klasik teoriye yöneltilen bir diğer eleştiri de, bu teorinin organizasyon sorunlarını bir duygu sorunu olarak görüp, insanın rasyonel davranmadığı görüşünü devamlı olarak işlemesi nedeniyledir. İnsan davranışları her zaman duygusal temele dayanmaz. Bu nedenle, örgütlerde veya örgüt dışında insan davranışlarının rasyonel boyutunun ihmal edilmesi, eleştiri konusu olmuştur. Örgütlerde özellikle yazılı iletişimin temelinde rasyonel nedenler vardır. Formal iletişim her şeyden önce, rasyonel gerekçeleri ve kuralları olan bir iletişimdir (Genç, 2007: 52).

Bu eleştirilerin yanında neo-klasik görüşün örgüt teorilerine önemli katkılar getirdiği bir gerçektir, özellikle informal örgüt yapısını sosyal sistem yaklaşımı doğrultusunda geliştirmesi modern örgüt teorisinin doğmasına yol açmıştır. Modern yönetim düşüncesine geçişin başlangıcı olarak kabul edilen örgütsel davranış yaklaşımı karar verme açısından ele alınmıştır (Efil, 1994: 44).

1.1.4.3. Modern (Çağdaş) Yönetim Yaklaşımları

Yaşam sürekli bir gelişme içerisindedir. Gelişmenin tabii sonucu ise değişimdir. Tüm canlılar gibi organizasyonlar da ayakta kalabilmek, yaşamlarını sürdürebilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli bir değişim içinde olmak mecburiyetindedirler. Bu değişimler içinde geleneksel yapı ve yaklaşımlar yoğun bir biçimde sorgulanmakta, geleneksel ile gelenek dışı olanın çatışması gittikçe yoğunlaşmaktadır. Değişime karşı yaratıcı tepkide bulunmak ve değişimi fırsatlara dönüştürmek için sürekli yeni arayışlar içinde olan ve sayıları gittikçe artan örgüt ve yönetim kuramcıları pek çok yeni modern yaklaşımı ortaya koymuşlardır.

“Örneğin, Marxizm'in yeni yorumlamasına dayanan eleştirel (critical) kuram, öte yandan, feminist kuram, bilişsel (cognitive) kuram, yorumlamacı (interpretivist) kuram, simgeci ve kültür (symbolic) kuramları, örgütsel öğrenme, dönüşümsel (transformational) değişimin örgütlere uyarlanması bu yeni gelişen alanlardan sadece bazılarıdır. 1980'lerin sonlarından başlayarak, Kaos kuramı ve öz-örgütlemeli sistemler (self-organizing systems)

gibi çok yeni görüşler de örgüt ve yönetim alanına yavaş yavaş girmeye başlamıştır” (Şimşek, 2008: 10).

1970'lerin ortalarında örgüt ve yönetim alanında başlayan kuram ve yönetime ilişkin eleştiriler 1980'ler de eğitim yönetimi alanına atlamıştır (Şimşek, 2008: 11). Eğitim yönetimi alanı bugün oldukça çeşitlenmiş, yeni örgüt ve yönetim anlayışlarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada modern yönetim yaklaşımlarından sistem ve durumsallık yaklaşımının devamı olarak yeni yönetim yaklaşımlarından Toplam Kalite Yönetimi ve Açık Sistem yaklaşımları da ele alınmıştır.

1.1.4.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımında örgüt, çeşitli parçalar, süreçler ve amaçlardan oluşan bir bütün olarak görülür. Yönetim, işletmedeki bütün parçaların ve değişkenlerin uyumunu ve düzenini sağlama işine denir. Sistem yaklaşımı daha önceki yönetim yaklaşımlarının bir sentezi kabul edilir. Bu yaklaşımın genel sistem, açık sistem, sosyal sistem diye farklı boyutları vardır. Genel sistem yaklaşımında, bir bütünü oluşturan parça ve değişkenlerin karşılıklı ilişki ve bağımlılıklarının üzerinde durulur. Açık sistem yaklaşımı, örgütün içinde bulunduğu çevre ile karşılıklı alış-veriş, girdi-çıkıtı, ilişki ve etkileşimler üzerinde durur. Açık sistem yaklaşımı eğitim yönetimi alanında okul örgütünü çözümlenmede temel yaklaşımlardan biri olmuştur. Sosyal sistem yaklaşımında ise örgüt bir sosyal grup olarak görülerek istemin toplumsal ortamında davranışları belirleyen normlar ve değerler bulunduğu vurgulanır (Cebeci, 2008:5).

Neo-klasik yönetim düşüncesi yerini, İkinci Dünya Savaşı yıllarından itibaren, Modern Yönetim Düşüncesine bırakmıştır. Modern Yönetim düşüncesi; Sistem Yaklaşımı ve Durumsallık Yaklaşımından oluşmaktadır. Evren bir sistemdir. Evrende her oluşumun belirli bir sisteme bağlı olduğu düşünülduğünde, düzensizliğin ve sistemsizliğin olmadığı kolayca anlaşılır. Sistem kavramı, sosyal bilimlere biyolojiden aktırılmıştır. Sistem, "parçalardan oluşan, parçaların birbirleriyle ve dış çevreyle ilişkilerinin bulunduğu bir bütün" olarak tanımlanmaktadır. Sistem Yaklaşımı tek başına bir disiplin olarak değil, belirli olayları incelerken yararlanılan bir yönetim felsefesi, bir düşünce tarzı olarak kullanılmaktadır (Genç, 2007: 52-53).

Çevreyle sıkı etkileşim içerisinde olan sistemlere, *açık istem*, çevreyle etkileşimi çok az olan sistemlere *kapalı sistem* denir. Sosyal ve *biyolojik sistemler* açık sistemlere örnek olarak verilirken, *mekanik sistemler* ise, kapalı sistemlere örnek olarak gösterilebilirler. Her sistem,

bir çevrede faaliyet gösterir. Çevre, sistemin sınırları dışında kalan her şey" şeklinde tanımlanmaktadır. Çevre kapalı sistemler açısından fazla bir öneme sahip değilken, açık sistemler açısından son derece önemlidir; çünkü açık sistemlerin verimlilikleri, çevreyi yönetme yeteneklerine bağlıdır (Genç, 2007: 53).

Tüm sistemlerde, sistemin yapı ve işleyişini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Sistemi kendi sınırları içinden etkileyen faktörlere değişken, sınırları dışından etkileyen faktörlere ise, parametre denir. Kapalı sistemlerde sadece değişkenler etken durumda iken, açık sistemlerde hem değişkenler, hem de parametreler sistemi etkiler (Genç, 2007: 54).

Sistem yaklaşımı bir yönden yalnızca biçimsel örgütü inceleyerek klasik yönetim kuramlarının katılık ve kapalılığından kurtulmak diğer yönden de neo klasik yaklaşımın bulgularını daha etkili bir biçimde uygulamak ve böylelikle bir senteze ulaşmak amacıyla toplumsal sistemlerin işleyiş ve yapısını daha iyi görmek için teorisinde kullanılmıştır. Bu amaçlara ek olarak yönetimde sistem yaklaşımı, Tamer Koçel'in de belirttiği gibi yöneticiye şu yararları sağlamaktadır (Can, 2005: 56);

Daha önce sistem görüşüne yer verenlerden farklı olarak modern akımda sistem yaklaşımının üç özelliğinden söz edilebilir (Can, 2005: 55);

- “Analitik-kavramsal temele dayanması,
- Deneysel (ampirik) oluşu,
- Bütünleştirici niteliği.”

Modern yönetim akımı, gerek klasik gerekse neo klasik yaklaşımı bir anlamda çevreyle ilişkide bulunmayan kapalı sistemler yaklaşımı olarak görür. Hâlbuki modern yaklaşıma göre örgütler dış çevreyle de karşılıklı etkiler içindedir. Gerek örgütün dış çevre üzerindeki, gerekse çevrenin örgüt üzerindeki etkileri gözden uzak tutulmamalıdır. Modern yönetim kuramına göre örgütler çevreden aldıkları girdileri bir dönüşüm süreciyle çıktı haline çevirerek çevreye sunarlar. Örneğin, merdaneli çamaşır makineler üreten bir firma bunların satılmaması üzerine, çevreden topladığı bilgilerde" halkın artık bu tip makineler yerine tam otomatik olanları yeğlediğini öğrenirse, merdaneli çamaşır makinesi üretme hedefini değiştirmek zorunda kalacak ve girdilerde değişiklik yapacaktır (Can, 2005: 56).

Sistemin kuramının yönetim bilimine sunduğu diğer iki yabancı kavram da holizm ve negatif entropi'dir. Sinerjik etki olarak da bilinen, sistemin kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlasını ifade etmesidir. Örneğin hepimiz alkol sevebiliriz. Entropi ise, sistemin bozulması ve ölmesi demektir. Kapalı sistemler çevreyle ilişkide olmadıkları için entropiye uygundur. Örgütler, açık sistem olarak, entropiyi önleyecek mekanizmalar geliştirir. Örneğin, personeli eğiterek yeni teknolojik koşullara uymak, ekonomik sıkıntılarda kullanmak üzere yedek akçe bulundurmak ya da yeni teknolojiyi getirerek çevresel koşullara uymak suretiyle sistem için negatif entropi oluştururlar (Can, 2005: 57).

Eğitim Yönetiminde Uygulanması:

Sistemci görüşler, genel yönetime olduğu kadar eğitim yönetimine de yeni bir anlayış getirmiş ve eğitim kurumlarının açık bir toplumsal sistem olarak incelenmesine yol açmıştır. Bölüm, sınıf, yönetim, personel, rol ve statü gibi alt sistemleri olan eğitim kurumları (okullar) merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, teftiş örgütü gibi üst sistemlere bağlıdır. Toplumdaki bütün öteki sistemler inançları, değerleri ve amaçlarıyla eğitim kurumlarının, üst sistemleri de kapsayan, çevresini oluşturur. Talcott Parsons'a göre; bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de, hiyerarşik yapı, yetki ve sorumlulukların yukarıdan aşağıya doğru bölünmesinin bir sonucudur. Okul sistemlerindeki yetki ve sorumluluk düzeyleri sırasıyla: Teknik sistem, yönetsel sistem ve kurumsal sistemdir. Öğretme iş görüşü teknik sistem içinde yer alır. Bu görevsel hiyerarşide; yönetsel sistem teknik sistemi denetler. Kurumsal düzey ise; okulu denetlemek amacıyla teftiş ve denetim organları yaratarak ya da oylama ve onaylama yoluyla yönetsel sistemi meşrulaştırır. Bu durum, eğitim yöneticilerinin, çevre etkenlerini ve onların eğitim örgütlerinde beklentilerini dikkate almalarını gerektirir (Kaya, 1996: 88).

Öğretmenle merkez örgütü arasındaki hiyerarşik basamakların sayısı artarsa, öğretmenle merkez örgütü arasındaki iletişim güçlenecek, yanlış algılama olasılığı da artacaktır. Bu görüş; eğitim örgütlerinde çalışanların en uygun toplumsal davranışta bulunmalarını sağlamak için örgütün kurum ve insan boyutlarını dengelemede, eğitim yöneticilerine önemli görevler yüklemektedir. Eğitim yöneticilerinin; değişimin gerekli olduğu durumları hemen sezebilecek ve örgütünde iç ve dış etkenlerin istediği yenilikleri yapmada liderlik rolü oynayabilecek güçte olması beklenir. Yeterli olmayan bir yönetici kadronun, örgütlerinde dinamik bir dengeyi sürdürmesi olanaksızdır (Kaya, 1996: 88-89).

1.1.4.3.2. Durumsallık Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre "her zaman her yerde geçerli" bir örgüt yapısından söz edilemez ve örgütlerle ilgili her şey koşullara bağlıdır. Yöneticilerin uygulamada yaptıkları her şey koşullara, yani duruma bağlı olarak değişmektedir. Durumsal yaklaşım, sistem yaklaşımı üzerine kurulmuş tamamlayıcı bir yaklaşımdır. Örgütün karşılaştığı özel durum ve sınırlamalara uyarlanabilmede yönetimin becerisi olarak tanımlanabilir (Can, 2005: 58).

Amaçlar işletmenin başarmak istediği sonuçlardır. Bir firmanın uygun amaçları diğeri için felaket sonuçlar doğurabilir. Amaçlar dış çevre tarafından sürekli etkilenecek işletmeyi bu amaçları değiştirmeye zorlayabilirler. Örneğin petrol krizi zamanında plastik üreten firmalar zorlukla karşılaşınca bu malların yanında petrole dayanmayan ürünleri üretme yoluna da gitmek durumunda kalmışlardır. Çevre belirsizliğinin fazla oluşu işletmeleri hızlı değişikliklere zorlar. Buna karşılık durağan ve belirli çevrelerde işletmeler daha belirgin ve durağan amaçlar saptarlar (Can, 2005: 59).

1960'ların başlarında İngiltere'de bir takım araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar durumsallık teorisi denilen yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşım özü itibariyle belli bir örgütü anlamak ve açıklamak için hatta yöneticiler açısından yönetmek için örgütün içinde bulunduğu durumlara, şartlara ve özelliklere bakarak yaklaşımı belirlemek gerekir. Bu nedenle bu yaklaşım ne geleneksel yaklaşımların dediklerine ne de açık sistem teorisinin dediklerine açıkça destek verir. Duruma, zamana, yere ve eldeki imkânlarla göre yönetime yaklaşım değişmektedir. Dolayısıyla bu durumsal bakış açısı örgüt açıklamalarında daha gerçekçi ve önemli hale gelmektedir (Çevik, 2008: 14-15).

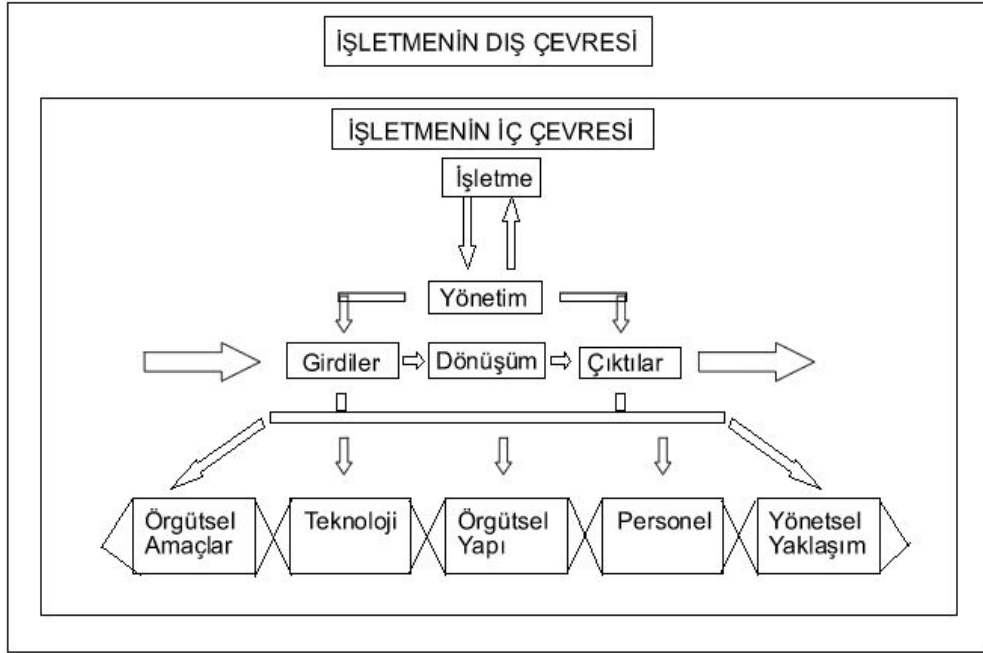
Örgütün iç çevresinin nasıl düzenlenip örgütlendiğini belirtir. Bu konuda ili olan iki kavram merkezden ve yerinden yönetim ileriye görülecektir. Örgüt amaçlarına uygun kişilerin seçilerek çalıştırılmasıdır. Örgütlerde hüküm süren iki temel yönetsel yaklaşımdan söz edilebilir: Otoriter ve katımlı yönetim. Otoriter yönetim "dediğimi yap yoksa kendini kapının önünde bulursun" yaklaşımıdır. Katımlı tarzda ise çalışanlar karar verme sürecine teşvik edilmektedir. Durumsal yaklaşım bu iki yönetim tarzının da belirli koşullar altında geçerli olduğunu savunur (Can, 2005: 59).

Sistem Ve Durumsal Yaklaşımların Dengelenmesi:

Yönetici etkili olmak istiyorsa bu iki kavramı birleştirerek birbiriyle ilişki içinde incelemelidir. Bu etmenler dengelenmeli ve etmenler değişikçe sistem de değiştirilmelidir.

Aynı şekilde işletmenin amacı değiştirilirse (örneğin tek mal üretmek yerine ürün çeşitlenmesine gitmek gibi durumsal etmenlerin dengesi de bozulacağından yeni teknoloji, yeni personel ve benzeri yolları araştırmak gerekecektir (Can, 2005: 60).

Şekil 5. Sistem ve durumsallık yaklaşımlarının dengelenmesi



Kaynak: (Can, Halil. (2005). **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitapevi, s: 60, Ankara.)

1.1.4.3.3. Toplam Kalite Yaklaşımı

Toplam kalite yönetimi, kalite konusunda başlıca dört aşamadan sonra ortaya çıktı. 19. Yüzyılın sonlarına kadar kalite kontrol işlemleri, bir veya birkaç işçi tarafından gerçekleştirilen bir görev olmuştur. 20 yüzyılın başlarında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler sonucunda organizasyonlarda daha geniş ölçekte üretimde bulunulmuş ve uzmanlaşma artmıştır. Bu aşamada “formen kalite kontrolü” geçerli olmuştur. Organizasyonda benzer işler bir arada düşünülmüş ve bu görevleri yerine getiren işçiler “formen”ler tarafından denetlenmiştir. Formen, aynı zamanda kalite kontrol görevini de yerine getiren kişi olmuştur (Gözlü, 1994: 54).

Ünlü Japon yönetim bilimi uzmanı Masaaki Imai'nin şu sözleri konuyu çok güzel bir şekilde ortaya koymaktadır: “Kaliteden söz edildiğinde, akla ilk gelen genellikle ürün kalitesi olmaktadır. Oysa bu doğru değildir. İşin üç yapıtaşı vardır: Donanım (hardware), uygulama kuralları (software) ve insan (humanware). Kalite insanla başlar. Donanım ve uygulama kurallarından, ancak insan doğru yerine yerleştirildikten sonra söz edilebilir” (Imai, 1997: 41-42).

Imai benzer bir ifadeyi de kitabında kullanmaktadır: “Toplam kalite kontrolde insan kalitesi her şeyden önce gelir. Toplam kalite kontrol ‘insana kaliteyi işlemek’ üzerine kuruludur. Çalışanlarına kaliteyi işleyebilen bir şirket kaliteli üretim yolunu zaten yaralamış demektir” (Imai,1997: 41).

Ashford’un belirttiğine göre Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum’un düşüncelerinden hareketle TKY’ nin 1940’lı yıllarda Amerika’da doğduğu da söylenebilir. Ne var ki, Amerika’da o günün koşullarında pek ilgi görmemiştir. Bu fikir II. Dünya Savaşından sonra Japonya’da uygulanmış ve ancak 1980’li yıllarda ABD’de kabul görmüş bir anlayış olmuştur (Akt: Cafoğlu, 1996: 43).

Toplam kalite yönetimi, tüm örgüt süreçlerinin, sürekli geliştirilmesine, iyileştirilmesine ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasına yönelik, çağdaş katılımcı bir yönetim anlayışıdır (Türkmen, 1995: 144). Başka ifadeyle bir kuruluş içinde kaliteyi odak alan, bütün üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun vadede başarıyı amaçlayan ve kuruluşun bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımına TKY denilmektedir (Özevren, 2000: 6).

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

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

Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri

- **Müşteri Odaklılık**

Günümüzde yönetim anlayışı devrim niteliğinde sayılabilecek önemli bir değişim yaşamaktadır. Klasik Yönetim anlayışında tepe yönetiminin görüş ve düşünceleri doğrultusunda tepeden aşağıya doğru inen hiyerarşik yapı içinde şirketler yönetilmekte, astlar amirlerinden aldıkları talimatlara göre işlerini görmektedirler. Doğal olarak burada amaç

amirlerin memnun edilmesidir. Oysa TKY 'nde amaç; müşteri talepleri doğrultusunda şirketin tüm birimlerinin yönlendirilmesi, desteklenmesi ve müşteri beklentilerini karşılayarak müşteri tatminine ulaşılması, hatta beklentilerin de ötesine geçip tam olarak müşteri memnuniyetinin sağlanmasıdır.

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

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

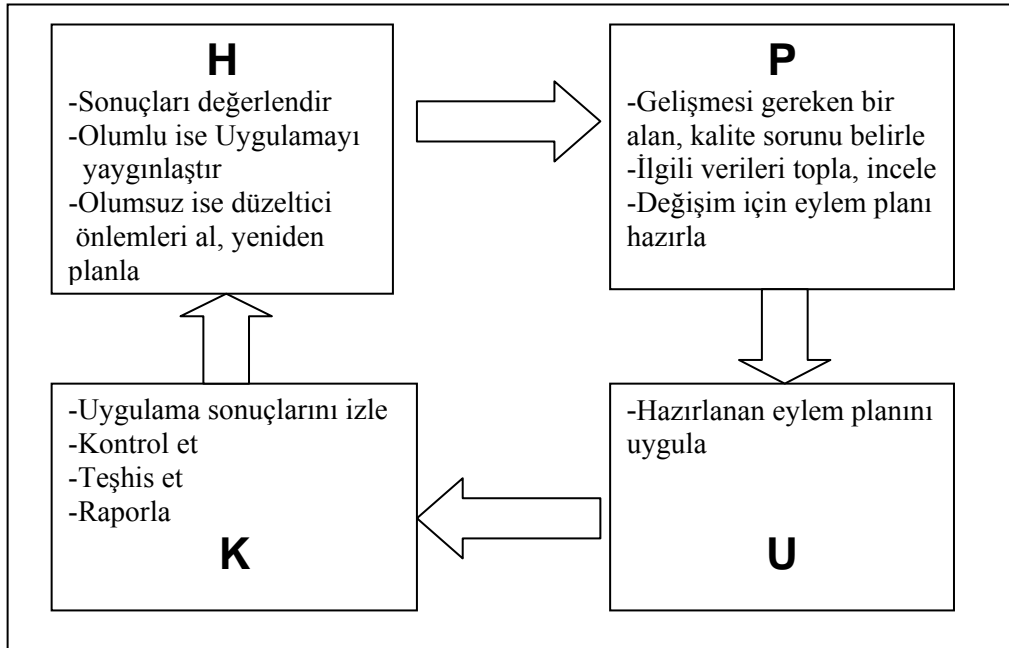
• Sürekli İyileştirme

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

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

Sürekli iyileştirme çalışmaları PUKH döngüsüne göre gerçekleştirilir.

Şekil 6. PUKH çevriminin uygulanışı



Kaynak: (Özkan, Coşkun. (1999). **Kobi'lerde Kalite Geliştirme Süreci ve Uygulama Örnekleri**, İTO, s:19, İstanbul.)

Sürekli İyileştirme bizzat hizmeti üretenler tarafından yapılır ve bu iyileştirmeler düzenli ve küçük atılımlar yolu ile olursa, kaizen felsefesi uygulanıyor demektir. “Kaizen felsefesindeki gelişme kavramına yüklenen anlam ARGE çalışmalarıyla ve buluşlarla sıramalı bir gelişme değildir. Kaizeni esas alan gelişme küçük adımlarla, kademeli olarak gerçekleşen bir gelişmedir ve süreklilik gerektirmektedir” (www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/hed/g%C3%B6revdeyükselmedersnotlari.pdf Mart 2009).

Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili belirlenen ilkeleri genel olarak liderlik, müşteri memnuniyeti, sürekli gelişme (kaizen), verilerle yönetim, herkesin katılımı, takım çalışması, öğrenen birey ve öğrenen organizasyon oluşumunu ve ortamını sağlama şekilde toplamak mümkündür. Kalite ilkeleri içinde yer alan sürekli gelişme ilkesinde Japonların kullandığı ve Masaaki İmai tarafından geliştirilen “Kaizen” felsefesi, kalite için sağlam temel oluşturmaktadır. Japonlar için bir yaşam felsefesi olan Kaizen, kai: değişim, zen: iyi kelimelerinin birleştirilmesinden oluşmaktadır (Özevren, 1997: 15).

TKY’de müşteri memnuniyeti ve kalite çalışmalarına tüm bireylerin katılımı da temel ilkeler içinde yer alır. Müşteri kavramı kamu sektöründe hizmetten yararlananlar olarak tanımlanmaktadır. Müşteriler bizden ürün veya hizmet bekleyen veya alan herkestir (Ensari, 2000: 24). Sürekli iyileştirme ve geliştirmeyi gerçekleştirmek için üç temel koşulu sağlamak gerekir:

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

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

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

- **Takım Çalışması**

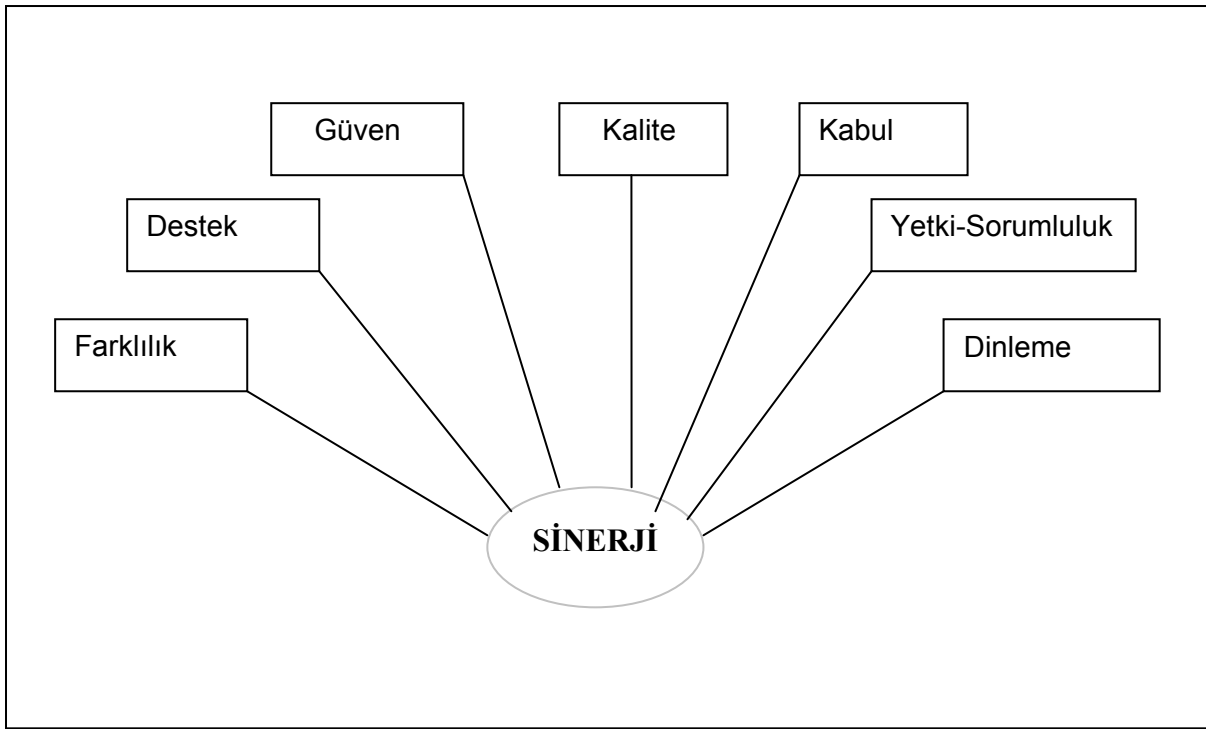
Geleneksel organizasyonlar bireysel performansı ve bireysel davranışları öne çıkarır ve çalışanlar bireysel başarı hedefleri için motive edilir. Bu anlayışa göre çalışanlar birbirlerinin rakipleridir.

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

Woodcock, performansı yüksek ve başarılı takımların özelliklerini şöyle belirlemiştir:

Paylaşılmış vizyon ve amaç anlayışı, açık iletişim, güven ve karşılıklı, yaratıcılık, yaratıcı faydalı çatışma, uygun çalışma yöntemleri, uygun liderlik, düzenli aralıklarla gözden geçirme, değerlendirme, kişisel gelişime fırsat verme, teşvik etme, diğer takımlarla sağlam bağlar kurma (Ensari, 1999:105).

Şekil 7. Takım Çalışması



Kaynak: (Cafoğlu, Zuhul. (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, s:83, İstanbul.)

Takım Çalışması:

■ “Grup Üyeleri Arasında Sadakat ve Güven Duygusunun Artmasını Sağlar: Grup üyeleri birbirlerinden çok şey bekler ve talep ederler. Böylece sadakat ve güvenin

sağlanmasıyla üyelerin morali artar. Böylece takım normlarının üyeleri daha iyi olmaya teşvik ettiğini ve iş tatmininin artmasını sağlayan bir atmosfer yarattığını anlıyoruz.

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

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

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

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

• **Sürekli Öğrenme**

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

Örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, tecrübelerinden ve örgütün geçmişinden öğrenme, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme, kıyaslama yapma, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran pek çok temel özellik sayılabilir (Garvin 1993: 81 Akt: Çalık, www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf Kasım 2004).

- **Yönetim Anlayışı ve Güven**

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

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

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

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

- **Tam Katılım**

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

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

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

- “Önlemeye dönük yaklaşım,
- Ölçüm ve İstatistik,
- Grup Çalışması,
- Sürekli Gelişme,
- Yönetim Modeli.”

• **Kıyaslama**

Kıyaslama (Benchmarking), işletmenin performansını, sınıfının en iyisi olan işletmenin ki ile karşılaştırarak “ en iyi” nin bu performans seviyesini nasıl yakaladığını belirleyip, elde edilen bilgileri işletmenin amaç ve hedefleri için bir temel oluşturacak biçimde kullanmaktır. Kısacası kıyaslama, hızla değişen çevrede ve artan rekabet ortamında başkalarının da deneyimlerinden yararlanmayı ifade etmektedir. Rogers’a göre kıyaslama, örgütlerin gelişmek amacıyla, ürün hizmet, süreç ve uygulamalarda rakip olarak kabul edilen örgütlerle karşılaştırıldığı, araştırma, öğrenme deneyimini kapsayan ve sonuçların değil işlerin nasıl yapıldığının incelendiği, yöneticilerin katılımının sağlandığı, sistematik ve sürekli bir süreçtir (Çetin, 1998: 26).

Okullarda Toplam Kalite Yönetimi

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

Toplam kalite yönetimi anlayışını okullara yansıtabilmemiz için bazı temel ilkeleri göz önünde bulundurmamız ve mevcut sistemi bu yönde değiştirmemiz gerekmektedir. İlk adım, yönetim hiyerarşisinin yeniden yapılanması ve yönetim piramidinin ters çevrilmesidir.

“Bu temel ilkeleri aşağıdaki on madde altında toplanabilir:

- Eğitimdeki dar ölçekli değerlendirme, yerini geniş bir bakış açısıyla her bireyin başarılarının ön plana çıkartılmasına bırakmalıdır.
- Okulun müşterisi durumunda olan öğrenci, veli, toplumun istek ve ihtiyaçları daha ön plana çıkartılmalıdır.
- Mevcut kalite ölçme sistemi olarak görünen anlık ölçmeler yerini daha uzun vadeli değerlendirmelere bırakmalıdır.
- Sınırlandırmalar keskin çizgilerle belirlenmek yerine daha iyiye gitme yönünde olmalıdır.
- Eğitimde oluşabilecek uygulama hataları işleyiş sırasında düzeltilmeye çalışılmalıdır.
- Eğitim amaçlarının işlevsel ve sürekli gelişebilen bir sisteme kavuşturulması gerekir.
- TKY ilkelerinden teftişe olan bağımlılığın azaltılması ilkesine özellikle özen gösterilmelidir.
- Eğitimde ürünün elde edilmesinde öğretmenin yanında ebeveyn, hizmetliler, memurlar topyekûn mücadele etmelidir.
- Öğretim teknik ve yöntemleri değişen sürece adapte edilmelidir.
- Eğitim kurumlarında görevli personelin gelişmeyi izleyebilmesi için eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır” (Erdoğan, 2000: 148 - 150).

Toplam Kalite Yönetiminde başarılı olmak isteyen kurum şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır (Kaufman ve Zahn’ dan Akt: Özdemir,1996: 39);

- “Kurumun dikkatini hizmet alanların istek ve beklentilerine yönlendirmek,
- Kurumunda yapılan tüm işlemlerde beklentileri aşan hizmet sunabilmek için üst yöneticilerin modellik yapması,
- Kurum mensuplarının en iyi hizmet sunabilmeleri için gerekli eğitim, geliştirme ve yenileşme imkânına sahip olması,
- Sürekli gelişim ve ilerleme için herkes için yenileşme süreçleri.”

1.1.4.3.4. Açık Sistem yaklaşımı

Yapılan araştırmalar geri kalmış ülkelerde sermaye ve teknolojik değerlerin etkin ve verimli bir biçimde kullanımını sağlayacak, yönetim bilgisine sahip yöneticilerin yeteri kadar olmadığını bizlere göstermiştir. Hatta ikinci dünya savaşından zarar görmüş ve doğal

kaynaklar bakımından zengin olmayan Japonya ve Hollanda gibi ülkelerin hızlı kalkınmaları, bu ülkelerdeki kaliteli yöneticilerin, kaynakları etkin ve verimli kullanmaları ile açıklanmıştır (Baransel, 1993: 45).

Dünyanın ya da onun belirli bir kesiminin “sistem” olarak görülmesi ve bu sistemin işleyiş yasalarının araştırılması, 19. yüzyılın ortalarına kadar çok sayıda çalışmaya konu olmuş, ama bu çalışmalar genellikle yetersiz ve başarısız kalmışlardır. Bu ilk çabaların ortak özelliği, inceleme konusu sistemin bileştiricilerine ayrılarak açıklanmaya çalışılması ve bu yüzden de sistemin “sistem olarak” eksik algılanmasıydı. Aralarında etkileşerek bir sistem oluşturan öğelerin hem bir sistem olarak, hem de bir sistem içinde incelenmesinin ilk örneği doğa bilimlerinde verilmiştir. Avusturyalı biyolog L. Von Bertalanffy, doğadaki bilinen sistemlerin çevreleriyle öz ve enerji alışverişine girdiklerini saptamış, bu alışverişin işleyiş yasalarını da matematiksel bir model geliştirerek incelemiştir. Bertalanffy’ye göre, yaşayan bir organizma, özellik olarak açık bir sistemdir. Eğer bu sisteme madde giriş ve çıkışı yoksa o sistem kapalıdır; giriş ve çıkışla beraber değişme varsa o sistem açık bir sistemdir. Bunun için, yaşayan sistemler açık sistemlerdir. Biyolojik organizma ya da sosyal organizasyonların yaşayan sistemler olup olmaması, kesinlikle onların dış çevreleri olan “açık sistem” biçiminde tasarlanmalarına bağlıdır (Katz ve Kahn, 1978. Akt: Yalçınkaya, 2002: 103).

Açık sistem kuramcıları kendi örgüt modellerini çevreleriyle etkileşimde bulunan birbiriyle bağlantılı parçalar olarak görürler. Sistem kuramında, örgüt olay devreleri şeklinde algılanmaktadır. Bu devreler diğer örgütlerle iç alım ve dış satım yoluyla kenetlenir. Diğer örgütler de olay devrelerinden oluşmuştur. Yönetim çok karmaşıktır, çünkü liderliğin çevrede değişen koşullar üzerinde hemen hemen hiç kontrolü bulunmamaktadır (yeni yasalar, demografik değişmeler, politik iklim). Üretim sürecini kontrol etmek de karmaşıktır. Örgütün çeşitli alt sistemleri (ek fonksiyonlar) değerler, beklentiler, gelenekler ve kazanılmış haklar tarafından programlanan olay devreleri tarafından şekillendirilir. Bu iç grupları ve onların olay devrelerini değiştirmek güç bir görevdir. Yönetim, en az düzeyde uyumsuzluğu mümkün kılarak devreleri gruplama girişiminde bulunur ve kaynak israfından kaçınır. Bu perspektifte bilgi önemli bir rol oynar (<http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay/atay2.html> Eylül 2003).

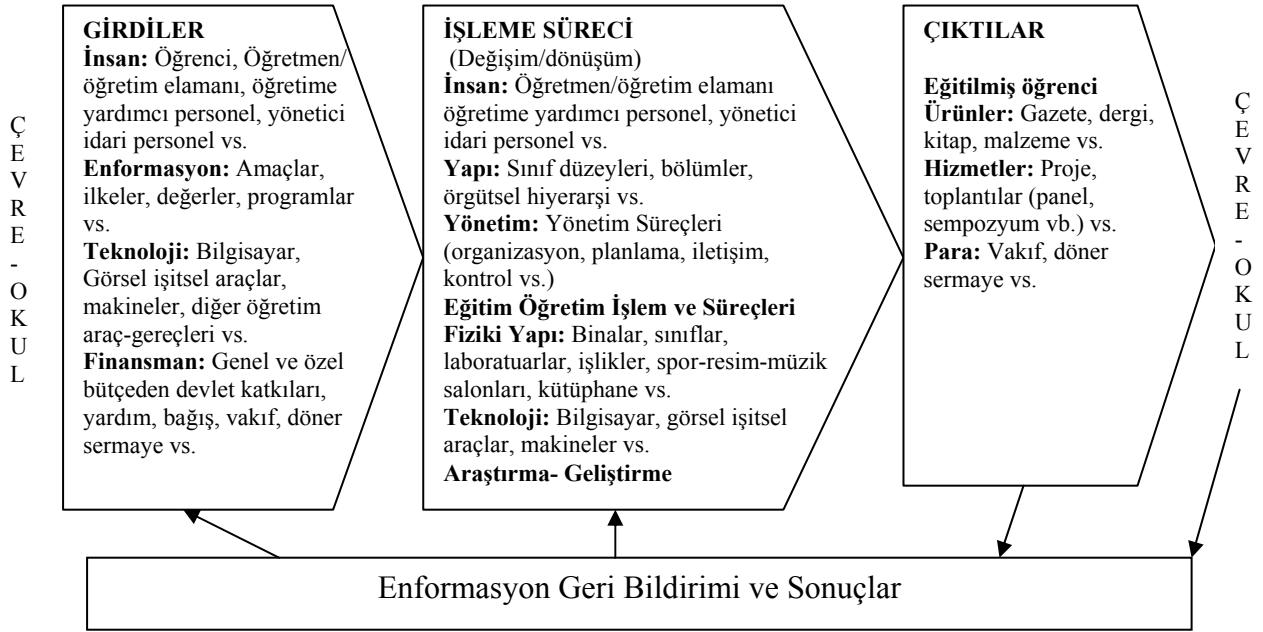
Bunlardan Alvin Gouldner daha yeni bir yaklaşımla açık sistemi, örgüt biçimlerinden doğal sistem olarak görür. Gouldner’e göre, doğal ya da açık sistem modelinde örgüt, doğal bir bütün ya da sistem olarak anlaşılır. Açık sistem kuramı Daniel Katz ve Robert L. Kahn’ın çalışmalarıyla daha da bütünleştirilerek geliştirilmiştir (Hall, 1977, Akt: Yalçınkaya, 2002: 103).

Sistem kavramının örgüte getirdiği en önemli değişken çevredir. Bir toplumsal açık sistem olarak örgüt, ilgili olduğu çevre örgütleriyle (sistemleriyle) sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim, örgüt için yaşamsal bir önem taşır. Girdiler olmadığında, çıktılarını satamadığında örgüt yaşamını yitirir. Bu yüzden örgüt, çevre örgütlerinin etkisiyle kararlarını biçimlendirerek kendine özgü vereceği kararlar ile de çevre örgütlerini etkilemek durumundadır. Bir örgüt etkilediği, etkilendiği diğer örgütlerle bir “etkileşim takımı” kurar. Esasen sistemler, çevreleriyle etkileşen “açık sistemler” ve çevreleriyle etkileşmeyen kapalı sistemler olarak başlıca iki sınıfa ayrılırlar. Kapalı sistemler kendini besleyen, kendisiyle yetinen, çevresiyle etkileşimde bulunmayan, durağan, sıkı bir manastır toplumu gibi sistemlerdir. Bu nedenle, kapalı sistemler çevresel değişime daha az duyarlıdır. Oysa açık sistemler çevreleriyle sürekli olarak etkileşirler. Devamlı olarak çevreden girdiler alır ve bunları çıktı olarak değişime uğratırlar. Açık sistemler bu çıktıları çevrelerine ihraç ederler. Açık sistemler durağan değil, değişim, gelişim ve büyümeye açık olarak devamlı bir biçimde hayatta kalmak üzere düzenlenmişlerdir. Kapalı sistemlerin kendi içinde uyumlu olmasına karşın, açık sistemler çevreyle uyumu seçerler. Bunu sağlamak için pazarlama ve araştırma-geliştirme çalışmalarına özen gösterirler (Başaran, Argyris, Owens, Cole. Akt: Yalçınkaya, 2002: 104).

“Okullar çevrelerine uyum sağlayabilmek için yenilik ya da reform yapmak zorundadırlar. Bu konu aynı zamanda çevrenin de okuldan beklentisidir. Okul da bu beklentiye tepki vermek zorundadır. Bu durumu bir taraftan uyum mekanizması yolu ile sağlarken, diğer taraftan da dinamik dengeler oluşturması gerekir. Bunu yaparken enerji kaybederler. Okul bu kaybı gidermek için dış çevreden tanınmış ve kaliteli kişileri okula çekmeye çalışırlar. Bunun için gerekirse sistem ödülleri devreye sokarlar. Eğitim sistemimizde bu durum daha çok özel okullar ile üniversitelerde görülmektedir. Okul, kayıplarının bir kısmını da mezunlarını sisteme katmak, yani negatif entropi yolu ile sağlar” (Yalçınkaya, 2002: 111).

Okul bir sistem olarak çevresine uyum sağlayabilmek için çevreden gelen beklentileri dış perspektif açısından görmeye çalışır. Böyle bir çaba, okulun dış çevreye bakışını belirler.

Şekil 8. Açık Sistem Okulu



Kaynak: (Yalçınkaya, Mustafa. (2002). **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, s: 110, Ankara.)

Diğer taraftan, okul, sistem içindeki beklentileri de iç perspektif açısıyla değerlendirir ve kararlarına katar. Bunu yerine getirecek okul yöneticisi, istemin içerisindeki tüm bireylerin görüşlerini ve beklentilerini toplantılar, yılın değişik dönemlerinde isimli ya da isimsiz mektuplar, anket, e-posta vb. yollarla alabilir. Bu bağlamda sistem perspektifi, dönüt yolunun işletilmesine paralel çalışır. Bunun için, dışa ve içe bakış olan sistem perspektifi sistem açıklığının en önemli göstergelerinden biridir (Yalçınkaya, 2002: 112).

1.1.4.3.5. Modern Yönetim Anlayışındaki Etmenler (Alt Boyutlar)

LİDERLİK

Eğitimsel liderlik, bilgi toplumunda, farklı bir boyut kazanmıştır. Çevresel değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri, yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları yüklenmek zorundadır (Çelik, 2000: 5).

İnsan toplumsal bir varlıktır ve sahip olduğu bu özelliğinden dolayı yaşamının büyük bir kısmını doğal gruplarda ya da biçimsel örgütlerde geçirir. İnsan, üyesi olduğu bu örgütlerde çeşitli amaçlarını da gerçekleştirir. Bu bağlamda örgüt, bir çabayı gerektiren, bir

amacın gerçekleşmesi için birden fazla bireyin, güç ve eylemlerinin eşgüdümlemesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2005: 69).

Yönetim ise, farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesini ve uygulanmasını kapsar. Yönetici, bu farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin ışığında birleştirme ve edindiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulama durumu ile karşı karşıya olan insandır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamaktır. Eğitim yöneticileri, örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003: 18).

• Okul Yönetimi Ve Liderlik

Toplumsal değişimler ve gereksinmelerle başa çıkabilmek için, okulu yeniden yapılandırarak, okulun işlevlerini yerine getirerek örgütsel etkililiği sağlayacak, okulun toplum niteliğini artıracak olan kişi okul yöneticisidir. Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir okul yöneticisinin, yönetim mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir. Bu açıdan, Çelik (2003)'e göre; eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesini, başlı başına bir yönetim, başka bir ifade ile liderlik sorunu olarak görmek mümkündür (Çelik, 2003: 45).

21. Yüzyılda eğitim sistemleri yapı ve davranış boyutları bakımından değişirken, okulu yönetenlerin değişmemesi mümkün görünmemektedir. Aksi halde, okul bir örgüt olarak durağan bir yapıya bürünecek, bu da beraberinde başarısızlığı getirecektir (Arın, 2006: 3).

Bu yüzyıl toplumsal yapıları kökten değiştirebilecek teknolojileri de beraberinde getirmektedir. Yeni üretim, iletişim ve benzetim teknolojilerinin, sanal tekniklerin daha yoğun olarak üretim ve günlük kullanım alanlarına girmesi, doğa, toplum ve bilinç arasındaki karşılıklı bağımlı etkileşimin sonuçlarını hızlandıracak, kaotik gelişme süreçlerine dönüştürecek ve giderek önceden kestirilip planlanabilir süreçler olmaktan çıkacaktır. Bu anlamda liderlik, süratle yaşanmış ve sürekli değişen davranış ve eylem etkilerini eşgüdümleme ve yönlendirme liderliği olacaktır. Sürekli değişen davranışların, eylem etkilerinin ve gelişmelerin merkezinde yer alması zorunlu olan eğitim örgütlerinin “Öğretim Liderleri” de bu yönlendirmenin ve değişimin odağında olacaklar ve gelişime yön

vereceklerdir. Liderin her durumda aynı biçimde davranmadığı, başka bir anlatımla, durumsal etkenlere göre, insan merkezli ya da süreç merkezli davranışlar gösterdiği bilinmektedir. Liderin, örgütsel davranış oluşmasında, personel ile pozisyonu bağdaştırma, personeli aydınlatma ve geliştirme, grup motivasyonunu artırma gibi yönetsel yeterlikleri göstermesi beklenir. Dolayısıyla etkili bir lider, personel ile çok yönlü bir iletişim içinde bulunmak zorundadır. Böylece örgütsel eylemlerin denetlenme ve değerlendirilmesinde daha nesnel ve demokratik bir yönetsel anlayışın yerleşmesi sağlanabilir (Aydın, 1997: 83-85).

Öğretim lideri, eğitim örgütlerinde kendisine bağlı personeli, öğretmenleri ve öğrencileri gelişmeye teşvik etmeli, gruplarda motivasyon sağlamalı, etkili iletişim ağı kurmalı, kısaca demokratik bir ortam yaratmalıdır.

Dünyadaki değişim ve bu değişim sonucu yaşanan gelişmeler içinde yaşanan 2000’li yıllarda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yeniden standartlar oluşturma ve kavramlaştırma çalışmaları yapılmasını gerektirmiştir. Bu çalışmaların birinde (NAESP, 2002: 3-5) okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili altı standart belirlenmiş, bunların her birinin altında da bir takım stratejilerden söz edilmiştir (Şişman, 2002: 71-72):

“Buna göre etkili okul liderleri;

- Okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük ederler.
- Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluştururlar.
- Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirirler.
- Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir okul kültürü oluştururlar.
- Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmede çeşitli araçlar kullanırlar.
- Öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler.”

Özden'e göre (1998) liderlik hakkındaki yeni anlayış ve ilkeler, yetkisiz ve güçsüz insanlara liderlik yapmayı liderlik olarak kabul etmemektedir. Geleceğin en güçlü liderleri üyelerinin her birisi lider kapasite ve yetkisinde olan grupların liderleri olacaktır. Bu bağlamda, öğretim lideri; sosyal bilimler, fen ve matematik bilimleri, mühendislik bilimleri alanlarında gerek kişisel özelliklerini ve gerekse çevresel faktörleri kullanarak, edindiği bilgi birikimini alanına yansıtarak "lider" kimliğini almış kişilerin de yetiştiği okul örgütlerinin lideridir. Bennis'in ve bir anlamda Özden'in de tanımladığı; liderlerin lideri "lider lider" dir (Akt: Arın, 2006: 27).

O halde geleneksel yönetim anlayışını benimseyen okul yöneticileri değil, liderlerin yetiştirildiği okulların lider yöneticileri olmak gerekmektedir. 21. Yüzyıl ve sonrasında dünyada söz sahibi olan ülkeler arasında yer almanın yolu, eğitim sisteminin kalitesinden geçmektedir. Eğitim sisteminin kaliteli olmasını sağlayan önemli etkenlerden birisi de okulları yöneten eğitim liderleridir.

İLETİŞİM

Yukarıda sunulan bilgilerden, eğitim yöneticilerinin, birer iletişim kaynağı durumunda oldukları görülmektedir. Örgütün modern bir yönetim anlayışına sahip olmasında okul yöneticisinin açık ve çok yönlü iletişimi dikkate alması gerekir. (Çetin, 2004: 2)

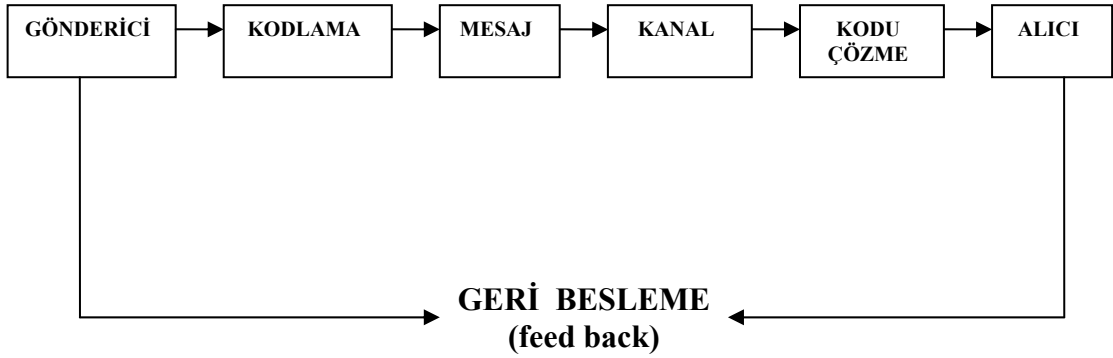
İletişim, Latince bir kelime olan "communicare" fiilinden gelmektedir. Anlamı ortak kılma'dır. İletişim iki birim arasında birbirine ilişkin mesaj alışverişidir (Küçükahmet ve diğ., 2001: 121). Bu sürecin haberleşme olarak adlandırılmasının anlamını daraltacağını; çünkü bireyler ve gruplar arasındaki her türlü ilişkinin iletişim sayılabileceğini söyler (Bursalıoğlu (2000: 113).

İletişim; çeşitli araçlar kullanılarak, bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin bir başka yere aktarılması sürecidir. İletişimi; bir kaynaktan bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranışı değiştirme amacını taşıyan bir haberleşme işi şeklinde tanımlar. İletişim, anlamları kişiler arasında ortak kılma çalışması olarak da tanımlanır (Kağıtçıbaşı, 1988: 163).

• İletişim Süreci

İletişim süreci; gönderici, kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı ve geri besleme sürecinden oluşmaktadır.

Şekil 9. İletişim Süreci



Kaynak: (Balçık, Bahaeddin. (1997). **İşletme Yönetimi**, Atlas Kitapevi, s:194, İstanbul.)

Gönderici (Kaynak)

Kaynak bir mesajın çıkış yeridir. Mesajın kaynağı bir insan olabileceği gibi, görsel ve işitsel araç gereçler de olabilir. Kaynak, kendisine ulaşan bilgi, fikir ve duygulara göre mesaj olarak iletilecek düşünceleri kelimelere, rakamlara, şekillere yani sembollere dönüştürür. Bunları belli bir haberleşme kanalından mesaj olarak alıcıya gönderir (Eren, 1993: 218).

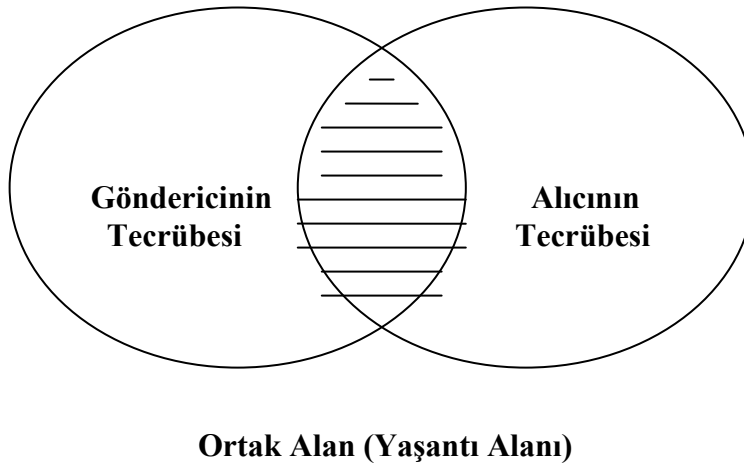
Okulda iletişimi genellikle okul yönetimi başlatır. Şu durumlar kaynaktan gelen iletinin etkisini artırır (Başaran, 1996: 64);

- “Örgütsel konum, vericinin makamı yükseldikçe iletişimin etkisi artar.
- Toplumsal konum, verici alıcının gözünde ne denli yüksek bir yere oturtulmuşsa, vericinin yaptığı iletişim alıcıyı o denli etkiler.
- Vericiye duyulan saygı, vericinin saygınlığını dört öge belirler: Verici doğru bilgiler verme bakımından güvenilir olmalıdır. Vericinin yeterliğinin üstün olduğuna alıcılarca inanılmalıdır. Alıcılar, vericinin canlılığını hissetmelidir. Vericinin nesnel davranacağı kanısı yaygın olmalıdır.
- Vericinin anlatım gücü, verici ileticeği anlam için en elverişli sözcükleri seçebilmelidir.
- Vericinin coşkusu, verici iletisini olumlu coşkuyla donatıp gönderdiğinde alıcıyı daha çok etkiler. Olumlu coşku; kıvanç, övme, onaylama, sevgi, beğenidir. Bunun zıddı, düşmanlık, öfke gibi duyguları içerir. Bunlarla yüklenmiş ileti ise alıcıyı ancak bir süre etkileyebilir.

- Alıcıya açıklık, sağlıklı iletişim için gönderici, alıcıdan gelen dönütlere açık olmalıdır. İletişimde açıklık, alıcıdan gelecek ters görüşlere, kötü bildiriye, istenmeyen tepkiye, beklenmeyen tutuma hazır olmaktır.”

Her bireyin kendine özgü deneyim ve bilgilerine dayanan bir tecrübe alanı vardır. İletişim sürecinde, vericinin gönderdiği mesajın anlaşılabilmesi için gönderici ve alıcının kullandığı sözcüklere aynı anlamı vermesi gerekir.

Şekil 10. İletişim Sürecinde Tecrübe Alanı



Kaynak: (Can, Halil. (2002). **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitapevi, s:272, Ankara.)

Aynı anlamı sağlayan şey her ikisinin tecrübe alanının ortak oluşudur. Mesaj bu ortak alan içinde olduğu sürece anlaşılabilir. Ortak tecrübe alanına girmeyen mesajlar doğru biçimde yorumlanamaz ve böyle bir iletişim etkili olamaz (Can, 2002: 273).

Kodlama

Haberleşme sürecinin bu safhası, göndericinin, alıcının anlayacağı her ikisi için de ortak olan işaret, kelime ve semboller kullanması yani mesajı kodlama safhasıdır. Bir mesaj ancak iki taraf için de ortak olan sembollerle kodlanabilir (Balçık, 1997: 195). Bütün ülkelerde aynı anlamda kullanılan trafik işaretleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Mesaj

Bilginin kodlanarak karşı tarafa iletmeye hazır hale getirilmesine mesaj adı verilir. Kısacası mesaj, kaynakta kodlanan fiziksel üründür (Balçık, 1997:195). Bir ileti ne kadar anlamlıysa, ne kadar somutsa ve alıcının ne kadar çok duyusuna hitap ediyorsa o kadar iyi

algılanır. Vericiden alıcıya anlam taşıyan iletiler; sözsüz ileti, eylem ileti, sözlü ileti ve yazılı ileti olmak üzere dört türdedir (Başaran, 1996: 67):

- “Sözsüz ileti; Sözsüz iletilerin büyük kesimi yüz yüze iletişimde kullanılır. Bir bakış, bir mimik sözsüz iletiye örnektir. Kimi kez sözsüz iletiler sözlü olanlardan daha güçlü anlam taşıyabilir.
- Eylem ileti; Bir aracın kullanılması, bir işlemin yapılması gibi beceriye dayanan işlerde eylem ileti, iletişimi sağlar. Bu durumda verici, bir işi yaparak alıcıya gösterir, anlatmak istediklerini eylemle anlatır.
- Sözlü ileti; Sözcüklere yüklenen anlamı alıcıya aktarmaya sözlü ileti denir. Genelde en etkili iletişim biçimi sözlü ve yüz yüze olandır. Bunun nedeni; alıcının yalnız duymakla kalmayıp, dinleyicinin duygu ve niyetini açıklayan el ve yüz hareketlerini de görebilmesi ve anında geri bildirim alabilmesidir.
- Yazılı ileti; Okulda en çok kullanılan yazılı iletidir. Bürokraside anlam alıcıya yazılı olarak iletilir. Burada kullanılan sözcükler soyutluktan uzak olduğu ölçüde iletişim netleşir. Okul yöneticilerinin seçilmesinde yazılı iletişim becerileri de ölçülmelidir. Bu konuda yetersiz olan yöneticilerin yetki kullanmada sıkıntı yaşamaları kaçınılmaz olacaktır.”

Kanal

Mesajın gönderilmesinde kullanılan araçtır. Kaynakla, mesajı alma durumunda olan kişiyi birleştiren bir bağıdır. Sözlü ve yüz yüze görüşmede mesaj hava içinden alıcıya ulaşır. Telefonla görüşmede ise haberleşme kanalı telefondur (Balçık, 1997:195). Günümüzde modern teknolojinin sunduğu imkânlarla hem yazılı hem de sözlü iletişim bilgisayarlar vasıtasıyla yapılabilmektedir. Eğitim örgütlerinde özellikle yazılı iletişimde ise hala ilkel metotlarla, iletişim sağlanmaktadır. Sağlıklı, süratli bir iletişim ve dolayısıyla etkili örgütler için mail, msn gibi modern iletişim yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır.

Alıcı ve Kodu Çözme

Alıcının mesajı taşıyan sembolleri algılamasıyla iletişim süreci bitmiş olur. İletişimin amacına göre alıcı, ya belirli bir davranışta bulunur ya da mesajın ifade etmek istediği şeyi öğrenmiş ve kavramış olur (Balçık, 1997: 196).

Alıcı mesajı aldıktan sonra, bunu anlamlı bilgi haline getirmesine kod çözme denir. Bunun için alıcının mesajı algılayabilmesi, daha sonra onu anlamlı hale getirecek nitelikte olması gerekir (Balçık, 1997: 196). Örneğin doktorun yazdığı reçetede ilaç isimlerini okuyamayan bir hasta için, bu konuda kod çözme yeteneği olmadığı söylenebilir. Eczacılar ise genellikle bu konuda kod çözme yeteneğine sahiptirler.

Geri Besleme (Feed Back, Dönüt)

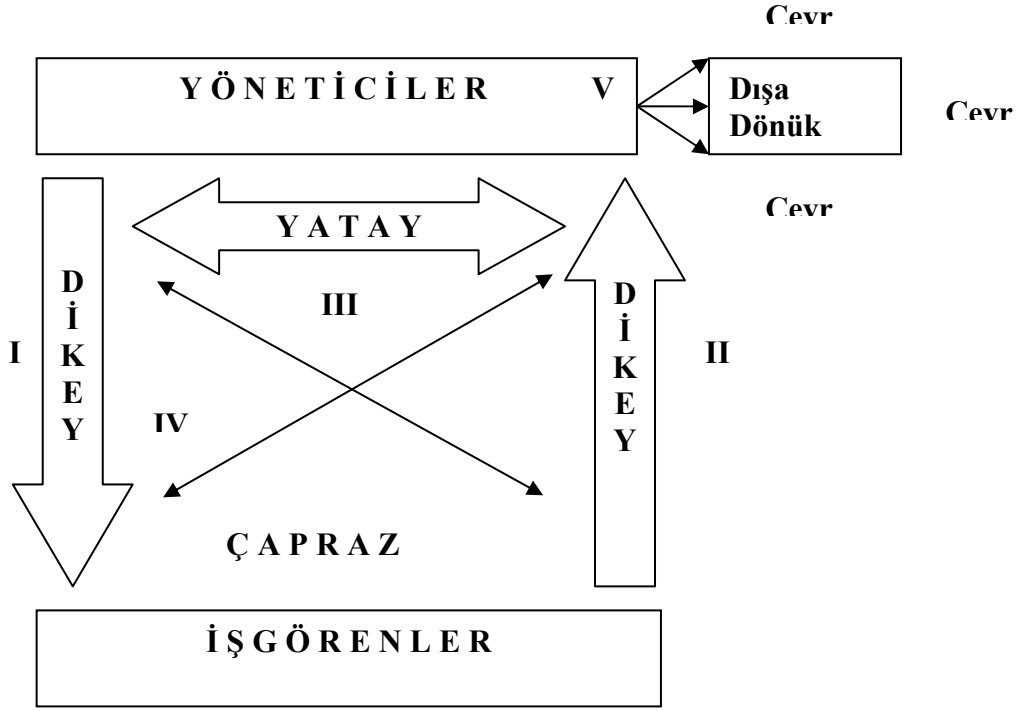
Alıcı, almış olduğu mesajı cevaplandırmak üzere gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu bir kanal vasıtasıyla ilk göndericiye iletir. Buna iletişim mekanizmasında dönüt denir (Eren, 1993: 223). Kısaca dönütü, mesajın alıcıda yarattığı etki olarak ifade edilebilir. Yönetsel iletişimde alıcının iletiye tepkisini öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralar (Başaran, 1996: 70);

- “Vericinin istediği eylemin alıcı tarafından yapılmış düzeyini öğrenmek
- Yapılan eylemin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yerini görmek
- Alıcının istenen eylemi yapmada kusurlu davrandığı yönleri için gereken önlemleri almak
- İstenen eylemin doğrultusundan sapmasını önlemek
- Yapılan eylemlere bakarak, yapılması gereken eylemi kararlaştırmak.”

• Yönüne Göre İletişim Türleri

Örgütsel iletişimde iletişimin cereyan ettiği kişi ya da grupların birbirleri karşısında işgal ettikleri konum veya mevkilere (ast-üst, aynı düzeyde bulunma vb.) göre dikey, yatay ve çapraz olmak üzere üç şekil olabilir ve şu şekilde gösterilebilir (Şimşek, 1995: 199-200):

Şekil 11.Örgütsel İletişim Biçimleri



Kaynak: (Şimşek, Şerif.(1995).**Yönetim ve Organizasyon**, Damla Yayıncılık, s:200, Konya.)

Dikey İletişim

Hiyerarşik yapılaşmanın doğal bir sonucu olarak üst konumundaki yöneticilerle ast konumundaki işgörenler arasında iki yönlü olarak gerçekleşir.

Birincisi; Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim: Üstler, belirlenen amaçlar doğrultusunda çeşitli konulara ilişkin olarak oluşturdukları kararları emir ve direktifler şeklinde yukarıdan aşağıya iletirler (Şimşek, 1995: 200). Örgütün yönetimi ve bunun için gerekli olan otoritenin gerçekleşmesi, yukarıdan aşağıya mesaj iletiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır.

İkincisi; Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim: Bu tür bir iletişimin etkili olarak gerçekleştirilmesi, astların görüşlerinin uygun zamanla üst kademelere iletilmesi ve gerekli dönütlerin sağlanması, durumunda demokratik bir örgüt iklimi oluşturulur (Aydın, 2000: 150): “Yukarı doğru iletişimin yararlarını şu şekilde belirtir;

- Yukarıdan aşağıya gönderilen kararların, görüşlerin, emirlerin aşağıdakiler tarafından benimsenme derecesinin yönetici tarafından bilinmesini sağlar.
- Örgüt üyelerini önemli katkılarda bulunmaya özendirir.

- Yönetimin, istenmedik durumları engellemesini sağlar.
- Örgüt üyelerinin öz-değer duygularının gelişmesini, örgütün amaçları ve programları ile özdeşleşmelerini olanaklı kılar.”

Ancak yukarı doğru iletişim birçok örgütte engellenmektedir. Bu engellemelere örnek olarak şunlar gösterilebilir (Aydın, 2000: 150). Yöneticinin soyutlanması, mesajın gecikmesine ve çarpıtılmasına neden olan uzun iletişim yolları, yöneticinin eleştiri ve kötü haber işitmek istememesi ve yukarı doğru iletişim sağlama konusunda işgörenlerin olumsuz deneyimleri. Burada en önemli etken yöneticinin tavrıdır. Seçme sürecinde yöneticilerin iletişim becerileri açısından da sınanmaları, örgütler, hele de eğitim örgütleri açısından hayati önem taşımaktadır.

Yatay İletişim

Aynı hiyerarşik düzeyde bulunan yönetici veya personel arasında, ortaya çıkan sorunların çözülmesi, eşgüdümün sağlanması veya örgütsel işleyişin hızlandırılması gibi amaçlarla ve belli bir şekil şartına bağlı olmadan gerçekleştirilen iletişim tarzıdır (Can, 2002: 280). Yatay iletişim, örgüt üyelerinin mesleki ve sosyal açıdan bir grup bütünlüğü oluşturmalarını olanaklı kılar. Yararlı enformasyonun ve görüşlerin örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasını da olanaklı kılar (Aydın, 2000: 151).

İletişim sistemi formal ve informal olmak üzere iki boyutludur. Formal iletişim sistemi, hiyerarşideki basamak ve makamlar arasında enformasyon ve kararların çift yönlü akışıdır (Taymaz, 2001: 42). Formal iletişim sisteminin amaca hizmet edecek biçimde düzenlenmesi yöneticinin sorumluluğundadır. informal iletişim ise; örgüt üyelerinin kişisel ve sosyal ilişkilerine dayanır (Aydın, 2000: 151). informal iletişimin formal iletişimi desteklediği durumlarda örgütsel ve bireysel amaçların uyumundan söz edilebilir.

Bir örgütte yönetim sürecinin başarılı olması iletişim sürecine bağlıdır. Karar, planlama, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme süreçlerini çalıştıran iletişim yoluyla toplanan bilgilerdir. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, iletişim sürecinin etkili bir şekilde işletilmesi gerekir. Bunun için Bursalıoğlu (2000), eğitim yöneticisinin kendisini çevresindekilere benimsetmesi, yeterli iletişim kanalları kurması ve bu kanalları her zaman açık tutması gerektiğini söyler. Eğitim yöneticisinin bu doğrultuda izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkelerini şöyle özetler (Bursalıoğlu, 2000: 119);

- “Girişimi başkalarından önce ele almak,

- İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- Çevresindekilerin katılımı ve işbirliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de işe katmak,
- Katılanları güdülemek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Gereksene ile doyum arasında denge kurmak,
- Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
- Önemli haberleri yinelemek,
- Her iletişim aracından yararlanmak,
- Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- İletişimi aralıksız sürdürmek” (Bursalıoğlu, 2000: 119).

MOTİVE ETME

Motivasyon kelimesi Latince “Movere” kelimesinden gelmektedir. Kelime anlamı etki altına almak, harekete geçirmek, teşvik etmektir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı güdü veya harekete geçirici güç olarak kullanılabilir. Motivasyon bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir ve harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahiptir (İnsan Kaynakları.com, 2001). Kurumlarda ise motivasyon, bireylerin ihtiyaçlarının tatmin edilmesi için ortam yaratarak, etkileyerek, isteklendirerek kişileri harekete geçirir. Bu ihtiyaçların uyarılmasıyla güdüler ortaya çıkar. Birey ihtiyacını karşılamak için güdülendikten sonra davranışa geçer. Bu davranışı sonucunda da ihtiyacı tatmin olur. Motivasyon amaca yöneliktir (Taştan, www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html Kasım 2003).

- **Motivasyonun Özellikleri**

- “Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir.
- Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir.
- Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmek için uyarır.
- Yöneticiler ve liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilir, fakat bunları kontrol edemez.
- Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde diğeri ortaya çıkar.
- Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.
- Davranışın değişmesine yol açan üç duygu vardır: Korku, görev, sevgi. Korkudan dolayı motive olduğumuzda bunu mecburiyetten yaparız. Görevden dolayı motive olduğumuzda bunu yapmamız gerektiği için yaparız. Sevgiden dolayı motive olduğumuzda ise bunu istediğimiz için yaparız.
- Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmayabilir. Kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler de vardır.
- Motivasyonla iş tatmini aynı şey değildir.
- Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir.
- Motivasyon ve davranış aynı şey değildir” (Taştan, www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html Kasım 2003).

Kalite standardı, hataların araştırılması ve nedenlerinin ortadan kaldırılmasını gerektirir. İşletmede kalitenin standartlara uygunluğu “sıfır hata kavramıyla açıklanmaktadır. Sıfır hata, hata nedenlerini araştırıp, ortadan kaldırmaya çalışır, ancak hatanın tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir. Fakat hata nedenleri bilinip ona göre gerekli önlemler alınabilir. Sıfır hata kavramı işletmenin tüm sürecinde durmadan devam ettirilen iyileştirme arzusunu açıklar. Üretimin kalitesi işletmenin toplam performansı içinde önemli bir anahtar role sahiptir. Ancak toplam kalite içinde işletmenin sosyal ve endüstriyel organizasyonunda önemli bir yeri vardır. Sıfır hata konusunda tüm insanları motive etmek gerekir. Sıfır hatada gelişme kalitede kabul edilebilir. Bir düzey, bozukluk sayısının azalması gibi ölçülere uymayı gerektirir (Efil, 1999: 35).

DEĞİŞİMİ YÖNETME

Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (TDK. Sözlüğü). Bir başka tanımlamada Başaran (2000:190) bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır demektir. Değişim, kavram olarak zaman akışına rağmen aynı kalan bir özellik anlamına gelen “temellilik” veya “süreklilik” in karşıtıdır. Değişim, çevre koşullarında, toplumsal, ekonomik, hukuksal ve teknolojik yapıda oluşan değişimler sonucu gerçekleşir.

Değişim belirsizlik yansıtan bir sözcüktür; pozitif veya negatif temsil edebilir. Oysa iyileşme pozitif bir değişimi tanımlar. Değişimden olumlu sonuçlar gibi olumsuz sonuçlar da beklenebilir. Değişim yönetiminde liderlik; öğrenmenin kolaylaştırması, insanların değişime tepki vermeleri yerine onu kabul etmeye yönlendirilmeleri gibi konulara odaklanır. Okul yöneticileri zaten dönüşüm süreçlerinin en karmaşığı olan, çocuğun eğitimini yönetmektedirler. Liderlik ve değişim eş anlamlıdır; hiçbir lider süregelen durumu koruyabildiğinden dolayı yüceltilmemiştir. Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı içerisinde liderliğin ana sorumluluğu sürekli iyileşmenin gerçekleşebileceği ortamı yaratmaktır. Değişimin amaçlarını ise şöyle sıralayabiliriz (West Burnham, Akt: Ensari, 1999: 92-96):

“Değişimin Amaçları;

- Etkinliği artırmak

Yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile çalışanın niteliklerini bütünleştirmektir. İş yapan ile işin gerekleri arasındaki açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azaldığı ve değişme ihtiyacının arttığı görülür.

- Verimliliği artırmak

Örgütün içyapısı ve işletme faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, iş yapma usulleri, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişiklik biçimindedir.

- Güdüleme ve tatmin düzeyini artırmak

İnsanlar tek düze çalışmaktan sıkılırlar. Her şey yolunda gitse bile monotonluk insanları sıkabilir. Değişiklik ihtiyacı duyulabilir. Bu nedenle değişim motivasyon ve iş tatmininin artırılmasının bir aracı olarak da görülebilir.

- Diğer amaçlar

Bu amaçların yanında değişimin, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği geliştirme, sorunlara çözüm getirme, iletişimi geliştirme, sinerji (görevdeşlik) etkisi yaratma gibi amaçları da vardır.”

Okul yöneticileri her gün okula geldiklerinde değişik sorunlarla karşılaşır, bunlara çözümler bulmaya çalışmaktadır. Ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan bir takım değişimler, eğitim ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken ve istikrarsız bir ortamda çalışmaya zorlamaktadır (Şişman ve Turan, 2001: 19).

Sosyal değişimin odak noktasını oluşturan okullar da bu hızlı değişimden payını almışlardır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Okul yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 2003: 45).

Değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve liderlik görevi üstlenen yöneticilere düşmektedir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 19).

YETKİ VERME

Astlara yetenek ve kapasitelerine uygun görev ve yetki vermek, sorumluluklar yüklemek başarılı liderler ve okul müdürleri için gerekli şartlardandır. Yetki ve sorumluluk dağıtma hem resmi olarak bir görev hem de etkili yönetim için vazgeçilmez bir unsurdur. Tabii ki verim için yetkinin doğru dağıtılması temel prensip olmalıdır.

Max Weber (1964) yetkiyi belli bir grup insan tarafından belli içeriği olan bir emre itaat edilme olasılığı olarak tanımlamıştır. Gorton'a (1987) göre çevresindeki kimselerin yönetici ya da öğretmenin karar verme, çatışmalarda arabuluculuk yapma, değişimi başlatma ve başkalarını denetleme etkinliklerinde kişisel davranmadığı ya da kapriste bulunmadığına inanmaları için bu etkinliklerin dayanacağı ölçütler olmalıdır. Okul gibi bürokratik bir örgütte bu temele yetki denir. Bu işlerin yapılması ve başarılması için güce sahip olmaktır (Akt: Çetin, 2004: 2).

KARAR VERME

Sözlük tanımı itibariyle karar "Bir iş için düşünüp taşınılarak uygun diye üzerinde durulan çare"yi ifade etmektedir. İşletme yönetiminin bir kavramı olarak karar bir "seçim"i

ifade eder. Yöneticinin veya herhangi bir kişinin herhangi bir konuda yaptığı seçim "karar"dır. O halde "seçme, tercih etme, tavır koyma, benimseme" ile "karar verme" çok yakından ilgilidir (Koçel, 1998: 37).

Karar verme; zihinsel bir süreç olup, örgütte herhangi bir işi, bir eylemi yapmadan önce gelir. Hiç bir örgütsel eylem karar vermeden yapılamaz. Örgütsel eylemlere ilişkin kararlar yönetim tarafından verilir. Bu nedenle; ünlü yönetim bilimci Simon'a göre, karar verme yönetimin kalbidir. Her şeyden önce, yapılması gereken yüzlerce, binlerce işten hangilerinin öncelikle yapılması, hangisinden başlanması konusunda bir seçim, bir tercih yapmak zorunluluğu vardır (Kaya, 1999: 94).

Seçim yapılamıyorsa kaynakların nasıl kullanılacağı bilinmiyor demektir. En önemli ve tekrar geri kazanılamayacak bir maliyet unsuru olarak "zaman" işlemektedir. Yönetici tercih yapamamaktadır. Dolayısıyla hem amaca ulaşılması gecikmekte, hem de doğru mu yapılıyor yanlış mı yapılıyor değerlendirme imkânı ortaya çıkmamaktadır. Böylece kıt kaynaklar bir anlamda israf edilmiş olmaktadır. Bu nedenle "en kötü karar bile kararsızlıktan iyidir" değiştiği yönetim uygulamalarına yerleşmiş bulunmaktadır (Koçel, 1998: 42).

Karar Öğeleri

Karar, değer ve olgu öğelerinden oluşur. Örgütte alınan yönetsel kararlarda, kararın alındığı hiyerarşik düzeye göre, bu öğelerden biri ağırlık kazanır.

Değer (value). Örgütte amaçlarla ilgili kararlar daha çok değer ağırlıklıdır. Çünkü amaçla, genel örgüt politikası ile ilgili kararlar örgütün üst düzeylerinde, üst yönetim organları tarafından alınır. Bu tür kararlar; politika belirleyen, yani örgütün alt basamaklarında görev yapan organlara işlerini nasıl yapacaklarına ilişkin yön gösterici genel ilke kararlarıdır. Üst kademe kararları politik kararlardır (Kaya, 1999: 95).

Olgu (fact). Üst yönetim organları tarafından belirlenmiş bulunan örgüt amaçlarının, örgüt politikalarının uygulanması ile ilişkili olarak alınan kararlar teknik kararlardır, olgudur (Kaya, 1999: 95).

"Bir eyleme yol açan çeşitli seçeneklerden bir tanesini seçme" olarak tanımlanan karar verme sürecinde, örgüt amaçlarına en uygun olan seçeneğin seçilmesine ussal (rasyonel) karar denir (Kaya, 1999: 96).

Karar Verme Sürecinin Özellikleri

“Karar verme sürecinin özellikleri (Eren, 2003: 185-186);

- Karar verme süreci insanı psikolojik bir stres içine sokar. Zahmetli bir iştir. Alternatifleri araştırmak, bulmak ve sayılarını arttırmak kolay değildir. Her alternatifin yarar ve sakıncaları birbirleriyle karşılaştırılarak seçimi gerçekleştirmek zor ve stresli bir iştir.
- Karar vermek, teknik bir konudur. Bilgi toplama ve bilgileri yararlı hale gelecek biçimde işlemeyi gerekli kılar. Belli bir konuda karar verme neyi aradığını ve bundan nasıl yararlanacağını bilmeyi gerektirir. Bu nedenle bilinçli bir seçim ve tercih için işin uzmanı olmak bilgileri yararlı hale getirmek ve yorumlamak gerekebilir.
- Toplama, işleme, alternatiflerden vazgeçmenin bedeli büyüktür. Gerekli bilgileri toplama bir araştırma organizasyonunu gerektirir bilgileri işleme ve yararlı hale getirme uzmanlara ihtiyaç gösterir. Dolayısıyla bilgi toplamanın maliyeti büyüktür.
- Karar verirken amaçlara en az harcama ve fedakârlıkla ulaşmak ön planda tutulur. Bunun bir diğer anlamı rasyonel olmaktır. Ancak, karar vermede rasyonel davranılıp davranılmadığı uygulama sonuçlarının elde edilmesi ile araştırılabilir. Bununla beraber, temelde alternatiflerin elenmesinde etkinlik, verimlilik ve karlılık ilkelerini daima göz önünde bulundurma zorunluluğu vardır.

Risklilik, bir kararın açık seçik amaçlara sahip olduğunu ve bunlara erişmek için tüm olmasa bile yeterli miktarda bilgiye ulaşmanın mümkün olduğunu ifade eder. Ancak, bu bilgilerin, zaman içinde belirlenen amaçlara ulaştırma konusunda değişebileceği, güncelliklerinin kaybedeceği olasılığı kuvvetlidir (Kaya, 1999: 98).

- Karar verme, maddi ve beşeri kaynakları kullanabilme yetkisini ve belli ölçüde bağımsız hareket edebilme özgürlüğü gerektirir. Diğer bir ifadeyle, karar veren yönetici bu konuda insan çalıştırabilmeli, araştırmaya para harcıyabilmeli ve her şeyden önemlisi işletmenin kaderini etkileyen konularda karar verme ve uygulama yetkisine sahip olmalıdır. Aksi takdirde, karar icraya geçemez ve bir temenni olarak kalır (Eren, 2003: 186);
- Karar vermede geleceğe ilişkili tahmin ve bilimsel araştırmaların rolü büyüktür, Karar verme bugünden gelecekte ne yapılması gerektiğini ortaya koymadır.
- Kararların verilmesi ve uygulanmasında koşullara en uygun olan bir zaman aralığı

belirlenir. Karar geleceğin tahmini olduğuna göre ne kadar bir gelecek zaman ufku içinde karar verilecektir, ikincisi, ne zaman harekete geçirilecektir. Üçüncüsü verilerin toplanması ve işlenmesi ne kadar bir süreyi alacaktır. Bunlar karar vermenin de kendi içinde bir planlama faaliyeti olduğunu göstermektedir.

- Karar verme amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan sorun ve engelleri bertaraf etme işidir. Karar niçin verilir denince karar vermeyi zorunlu kılan sorunların olduğunu ve karar vermenin de sorun ve belirsizliklerle mücadele etme faaliyeti bulunduğunu unutmamak gerekir” (Eren, 2003: 186).

Karar Vermede Belirsizlik ve Belirsizlik Dereceleri

Her karar verme durumu, gerekli olan bilgilerin toplanabilmesi ve başarısızlık olasılığı açısından belli bir risk derecesine sahiptir. Çünkü her şey gelecekle ilgilidir ve geleceğin hiçbir zaman yüzde yüz hiçbir şeyin değişmeyeceği bir ortam içinde bugünkü gibi devam edeceği söylenemez. Değişkenlerde zaman içinde değişme olasılıklarının yüksekliği ve sorunu etkileyen değişkenlerin çokluğu sorunu belirsizleştirmektedir. Karar verme ortamlarının değişme olasılıkları göz önünde bulundurulduğu takdirde, karar durumlarını belirlilik, risklilik, belirsizlik ve muğlâklık olmak üzere dört kısımda inceleyebiliriz (Eren, 2003: 187).

Belirlilik, yöneticinin karar verme için ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri temin edebileceği ve bu bilgilerin değişme ve güncelliğini yitirme olasılığının çok az olduğunu ifade eder. Ancak, gerçek hayatta çok az sayıda kararlar belirlilik koşullarına sahiptir. Çoğu kararlar ise, belirsizlik koşullarında alınır (Eren, 2003: 187).

Karar geleceğe yöneliktir. Gelecek ise belirsizliklerle doludur. Bu nedenle; karar verme, karar veren yöneticiye bir risk yükler. Bu gibi hallerde, alınan kararların sık sık güncelleştirilmesi ve gözden geçirilmesi, yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için araştırmalar yapılması gereklidir (Kaya, 1999: 98).

“Risk derecesi değişik durumlarda farklılık gösterir (Eren, 2003: 188);

- Riskin derecesi verilecek kararın geçerli olduğu zamanla ilişkilidir. Uzun vadeli kararların riskli, kısa vadeli kararların riskinden daha fazladır.
- Riskin derecesi verilecek kararın neden olacağı harcamanın çapıyla ilişkilidir. Çok harcamayı gerektiren kararların riski, az harcamayı gerektiren kararların riskinden daha fazladır.
- Riskin derecesi kararın verildiği örgütün çapı ile ilişkilidir. Karar; büyük

örgütlerde, daha fazla insanı etkileyeceğinden riski daha fazladır.

- Riskin derecesi kararın dayandığı bilgi ve iletişim kaynaklarının durumuyla ilişkilidir. Gerçekte; karar verilecek konuda, karar vericinin bilgi yetersizliği ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmayışı rasyonel kararın düşmanlarıdır.”

Belirsizlik, yöneticilerin hangi amaçlara erişmek istediklerinin bilincinde olduklarını, ancak, bu amaçlara erişmek için alternatif geliştirme bilgilerine erişmenin zor olduğu veya tam bilgi elde etmenin mümkün, olmadığını ifade eder (Eren, 2003: 188).

Muğlâklık, hem çözümlenecek sorunun ya da ulaşılması düşünülen amaçların belirsizliğini, bu nedenle alternatifleri oluşturmanın zorluğunu ve hem de gerekli bilgilerin neler olduğunu ve bunları elde etmenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Çoğu kararlar bu derece belirsizlik ölçüsüne sahip değildir. Ancak, bu tür karar konuları yöneticileri en çok uğraştıran ve strese sokan hususlardır (Eren, 2003: 188).

Karar Vermenin Aşamaları

Karar verme, çözümün birden fazla olduğu durumlar içindir, tek çözümlü durumlar için karar vermekten söz edilemez. Karar verme sürecinin aşamaları, bilimsel yöntemin ve problem çözmenin aşamaları ile küçük farklılıklar gösterse de genel olarak birbirinin aynısıdır (Başaran, 2000: 198). Karar verme aşamaları ile ilgili çeşitli sınıflamalar olmakla birlikte, bu sınıflamaların ortak yanları farklılıklarından daha fazladır (Bursalıoğlu, 2000: 85). Karar vermenin aşamaları, bu ortak görüşlere göre yedi aşamada ele alınacaktır.

• Sorunu Görebilme

Örgütün önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekleştirilmesi karşısındaki her türlü engel örgüt için sorundur. Sorunun anlaşılması karara yön verecek öğelerin anlaşılmasını sağlar. Karar sürecindeki ilk adım sorunun fark edilmesidir (Bursalıoğlu, 2000: 85). Bazı yöneticiler sorunların çözümü konusunda çok hassas olduğu halde, sürekli örgüt içinde bulunmalarından dolayı sorunu fark edemeyebilirler.

Uzun süre aynı örgütte bulunan yöneticilerin bir zaman sonra sorunlara alışarak duyarsızlaşması şeklindeki bu durum, işletme körlüğü olarak da adlandırılmaktadır. Bu durumun olumsuz etkilerini gidermek için Milli Eğitim Bakanlığı, 5 yıl süreyle aynı okulda görev yapan okul yöneticilerinin, il içerisinde aynı konumdaki başka bir okula atanmasını öngören bir düzenleme yapmıştır (MEB: 2004: 7).

Bir örgütte sorunun fark edilmesinde, örgütün ortamının elverişli olması çok önemlidir. Örgütün ortamını soruna duyarlı yapan koşullar; yöneticinin tutumu, sorun çözme yeterliği, denetim sistemi, iletişim, eleştiriye açıklık ve araştırma olanağıdır (Başaran, 2000: 200).

- “Yönetimin Tutumu: Yöneticiler bazen sorunu fark etmelerine rağmen, sorunun getireceği yüke katlanmak istemediklerinden sorunu göz ardı ederler. Başaran (2000: 200), yöneticinin bu konuda takınması gereken tavrı şöyle belirtir; Bir yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yapacağı girişimlerde kusurlarının olabileceğini benimsemeli, kusurlu olmaktan korkmamalıdır. Yeni düşüncelerin denenmesi ise kimi zaman tehlikelidir. Yönetici bu tür tehlikeleri göze alabilmelidir.
- Sorun Çözme Yeterliği: Okul yöneticisi, sorun çözme yeterliğine sahip olmalıdır. Bu durum, konuyla ilgili bilimsel bilgiye sahip olmayı ve sorun çözmeye karşı cesaret ve istek ile mümkün olur. Yönetim bir sorun çözme sanatı olduğuna göre, yöneticilerin seçilme ve yetiştirilme sürecinin örgütler için ne derece önemli olduğu aşikârdır. Yönetim ile ilgili bilimsel bir eğitim almış olan ve nesnel ölçütlere göre atanan yöneticilerin sorun çözme konusunda daha istekli ve becerikli olacakları öne sürülebilir.
- Denetim Sistemi: Bir örgütün işleyiş sorunlarını, denetim sistemi ortaya çıkarır. Denetim sistemi, işgörenleri suçlayıcı olmaktan çok, yapılan işin eksik yönlerini arayıp düzeltme önerileri verebildiğinde, soruna karşı yöneticileri duyarlı yapar. Başaran (2000: 200), örgütte yapılacak olan denetim, eksik aramaya yönelik değil, işgören eylemlerini düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. Ayrıca denetim sistemi, bu düzeltme ve geliştirme etkinlikleri için dönüt sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- İletişim: Örgütte sorun çözmekle yükümlü olan kişiler yöneticilerdir. Dolayısıyla yöneticilerin sorunları duyabilmesi için uygun bir örgüt içi iletişim gerekir. Yine Başaran (2000: 200), bu iletişimin çok yönlü olması gerektiğini; yukarıdan aşağıya olduğu gibi, aşağıdan yukarıya ve yatay bir iletişim ağı kurulması gerektiğini belirtir.

- Eleştiriye Açıklık: Bazı yöneticiler eleştiri duymak istemezler ve eleştirilere kulaklarını tıkırlar. Bunun en önemli nedeni, eleştirinin getirdiği can sıkıntısıdır. Oysaki eleştiriler örgütsel sorunlar hakkında yöneticiyi bilgi sahibi yapar. Hatta Başaran (2000: 200); yapıcı eleştiriler kadar yıkıcı eleştirilerin de değerli olduğunu ve ussal bir şekilde yorumlandığında yöneticiyi sorunların gerçek nedenlerine götürebileceğini belirtir. Yönetici eleştirilerden doğabilecek çatışmaları iyi yönetebilirse, örgütünün dinamizmini arttırabilir.
- Araştırma Olanığı: Bir örgüt, sorunlarını araştırmaya para ayırıyorsa, daha başında sorunlara duyarlı olmayı benimser (Başaran, 2000: 200). Sorun araştırmak için para ayırmak, eğitim örgütleri olan okullar için pek mümkün değildir. Ancak bu araştırma, okullar adına merkez örgütünce yapılabilir ve sonuçlarından yararlanmaları sağlanabilir.”

- **Sorunu Tanılama**

Sorunun sezilmesinden sonraki adım sorun konusunda bilgi toplamaktır. Başaran (2000: 201)'a göre, çok bilgi toplamak, yöneticinin kafasını karıştırabilir, az bilgi toplamaksa, tanının yanlış ya da yetersiz olmasına yol açabilir. Toplanacak bilgilerin bilimsel nitelikte elde edilmesi ise güvenilir bir tanıya götürür. Taymaz (2001: 41), örgütsel bir sorunu tanılamak için; sorunun kaynağına, boyutuna, sınır ve alanına, nedenlerine ve ivediliğine yönelik bilgiler toplanması gerektiğini belirtir.

- **Enformasyonun Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Enformasyonun toplanması, gruplanması ve temizlenmesi bir temizleme sürecini gerektirir. Yönetici hangi bilgiyi dikkate alacağını bilmeli, sorunun çözümü ile ilgisi olmayan bilgileri elemelidir. Aksi takdirde, yönetici hem yorulacak hem de çözümden uzaklaşacaktır. Bursalıoğlu (2000: 86), bilginin toplanıp tasnif edilmesi ve sürecinin doğru yapılmasının problemin ucuz, kısa zamanda ve doğru bir şekilde çözümlenmesine yardımcı olacağını belirtir. Ayrıca yönetici çözümleme sürecinden sonra daha dikkatli olup, yeni bilgilere açık olmalıdır. Sorunun kaynağı ile ilgili başka neden veya nedenlerin de olabileceğini unutmamalıdır.

Seçeneklerin Değerlendirilmesi

Sorunun çözümüne ilişkin olan seçenekler yönetici tarafından gözden geçirilmelidir.

Değerlendirmenin başında seçeneklerin bazıları önemli görülebilir, bu yüzden ilk aşamada bir seçim yapmak yöneticiyi yanıltabilir. Bu durumda her seçeneğin değerinin belirlenmesi için bazı yöntemler kullanılabilir. Bursalıoğlu (2000: 87), bu yöntemleri “genel ölçüt”, “çevre ölçütü” ve “formal ölçüt” olarak gruplar. Genel ölçüt, rasyonel, amaçlı ve kabule değer oluş özelliklerini taşır. Çevre ölçütü, karar sürecinin etki yapacağı bireylerin doyumunu öngörür. Formal ölçüt ise, karar sürecinden doğacak sonuçlar ve bunların getireceği sorumlulukları göz önünde tutar.

- **En İyi Seçeneğin Bulunması**

Sorun çözümü için seçeneklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinden sonra bu seçeneklerden en iyisinin seçimi aşamasına gelinir. En iyi seçeneğin saptanması için iki yöntem kullanılır, Bunlar; “synoptic” ve “incremental” yöntemdir. Bursalıoğlu (2000: 88), bu yöntemleri şöyle açıklar: Synoptic yöntem, bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve daha çok yönetimsel ve teknik kararlarda kullanılır. Incremental yöntem ise, en önemli seçeneklerin içinden en iyi görüneni seçer ve politik kararlarda kullanılır.

Incremental yöntemin daha uygulanabilir ve okul yöneticileri için daha gerçekçi bir yöntem olduğu söylenebilir. Çünkü tüm seçeneklerin değerlendirilmesi ve bir ölçüt içinde değerlendirilmesi pahalı ve zor olabilir (Bursalıoğlu, 2000: 88).

- **Uygulama**

Örgüt kararlarının uygulanması yönetim ve hukuk özellikleri taşır. Böyle uygulama, politikanın belirli olaylara uygulanması bakımından yönetsel bir görev, uygulamanın bu politikaya dayanması bakımından da hukuksal bir görev yansıtır (Bursalıoğlu, 2000: 88). Buradan hareketle, yöneticinin örgütün yaşaması doğrultusundaki kararları, yasama, yürütme ve üst yönetimler tarafından desteklenmelidir. Ayrıca yöneticinin değer sistemiyle, örgütün değer sistemi arasında tutarlı ilişkiler olmalıdır (Özdemir, 2000: 139).

- **Değerlendirme**

Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesine ilişkin verilecek yargıların tarafsız ve sağlam olmasını sağlamaktır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşmış olur (Bursalıoğlu, 2000: 89).

İyi bir kararda olması gereken nitelikler sıralanan beş maddede şu şekilde ifade edilmektedir:

- “İyi bir karar, öncelikle kuruluşun amaçlarını dikkate almalı, olanlara ulaştıracak biçimde oluşturulmalıdır.
- İyi bir karar, astarı yüzünden pahalı olmamalı, diğer bir deyimle en az harcama ve fedakârlıkla, masraflar minimumda tutularak en iyi sonucu verecek biçimde meydana getirilmelidir.
- İyi bir karar, ne fazla geciktirilerek ve fırsatlar kaçırılarak alınmalı ne de fazla acele edilerek etraflıca inceleme ve araştırma yapılmadan alınmalıdır. Bu nedenle en iyi karar zamanında alınan karardır.
- İyi bir karar, işletme ve bölümün olanaklarına uygun, diğer bir deyimle gerçekçi olan bir karardır. Aksi halde uygulanamaz ve hayal ürünü olur.
- İyi bir karar, hemen ve zaman geçirmeden uygulamaya konulan ve sonuç alınan kararlardır. Çünkü çağımız hız çağıdır, elini çabuk tutan ve çabuk harekete geçen fırsattan daha önce değerlendirebilmektedir” (Eren, 2003: 190).

Kararın Etkinliğinde Rol Oynayan Faktörler

Kararın etkinliğinde rol oynayan faktörler, işletme içi imkânlar, çevresel değişme ve gelişmelerin yoğunluğu ve sürati, kararın ilgili bulunduğu örgüt düzeyi, karar veren yöneticinin bilgi, yetenek ve eğilimleridir (Eren, 2003: 191);

- “İşletme içi imkân ve koşullar, karar verilirken karar verilen sorunla ilgili işletme fonksiyonunun imkânları, ortamı, kısıtlan göz önünde bulundurulmalıdır.
- Sorunun ilgili bulunduğu çevresel etkenlerin sayısı, niteliği, değişkenliği gibi hususlar kararın etkinliğinde önemli rol oynarlar. Bu nedenle söz konusu etkenlerin değişmesi, sayının fazlalığı, etkinliği azaltabilir.
- Kararın ilgili olduğu örgütsel düzeyin de alınacak kararın etkinliğinde önemli rolü vardır. Ancak alt örgütsel düzeylerde verilen operasyonel kararlar ise programlanabilir, kolayca gerekli bilgilere erişebilir kararlardır. Etkinliği daha fazla olabilir.
- Karar veren kişi veya kişilerin bilgi, tecrübe, yetenek eğilim ve duyguları da karar verilen konu ile ilgili alternatiflerin değerlendirilmesinde, seçiminde, bilgilerin işlenmesinde ve yorumlanmasında etkili olmakta ve kararın etkinliğinde önemli rol oynamaktadırlar.”

Kararsızlık Nedenleri Ve Sonuçları

Yöneticilik işinin "karar verme" olarak tanımlanmasına ve "en kötü karar dahi kararsızlıktan iyidir" denmesine rağmen bazen yöneticiler kararsız kalmakta ve seçim yapamamaktadır. "Bunun nedenleri (Koçel, 1998: 43);

- Bilgi ve veri yetersizliği: Yönetici amaç belirlemek veya sorun tanımlamak için gerekli bilgiden yoksundur. Bu nedenle karar verme sürecini işletemiyor olabilir.
- Amaçlar veya sorunlar net ve açık olarak tanımlanmadığı için alternatifler arasında seçim yapmak güç olabilir.
- Alternatifler yetersiz ve tatmin edici olmaktan uzak olabilir.
- Seçim kriteri belirsiz olabilir.
- Çözüm alternatifleri birbirine çok yakın olduğu için yönetici aralarında tercih yapmakta güçlük çekebilir.
- Yönetici karar sürecini kullanma yetkisine sahip olmayabilir. Yani karar vermek durumunda olmayabilir."

Kurumsal ve stratejik düzeylerde ya da örgütün tepe noktalarında alınacak kararlar daha çok belirsizlik ve muğlâklık içerirler, bu kararlar programlanamayan türden kararlardır. Yöneticilerin sezgileri bu kararlarda önemli rol oynarlar (Eren, 2003: 191). Yöneticilerin kararsızlık nedenlerini Koçel (1998: 43) aşağıdaki maddelerle açıklamaya devam eder:

- "Yönetici vereceği kararın uygulamada çıkaracağı güçlükler nedeniyle tercih yapmakta zorlanıyor olabilir.
- Tercih edilen alternatifin olumsuz sonuç vermesi halinde ortaya çıkacak zarar veya diğer sonuçların büyüklüğü karşısında yönetici seçim yapmakta zorlanabilir.
- Yönetici risk almak istemeyebilir. Dolayısıyla riski yüksek alternatifler karşısında seçim yapmakta zorlanabilir.
- Yönetici kişilik özellikleri itibariyle kendisini belli bir yöne kanalize edemeyen, "kararsız" bir tip olabilir.
- İşletme içi politika ve güç mücadeleleri yöneticiyi tercih yapmakta çekimser bırakabilir.
- Olayı yaşayan ve yakın olan kişi ile karar vericinin birbirinden uzak olduğu

durumlarda, karar verici durumundaki yönetici olayın veya durumun özelliklerini tam bilemediği için kendi önceliklerine göre seçim yapma eğilimine girebilir. Bu yüzden seçim yapmak suretiyle hata yapmak, dolayısıyla eleştirilmek korkusu bazen yöneticileri kararsızlığa sevk edebilir.

- Yöneticinin kişisel hedefleri ile işin gerekleri birbirine uymayabilir. Bu nedenle yönetici tercih yapmakta çekimser davranabilir” (Koçel, 1998: 43).

Bu ve benzeri nedenlerle yöneticiler kararsız kalacaktır. Yönetimde kararsızlığın en önemli sonucu, diğer bütün hususlar bir yana, zaman maliyetinin işlemesidir. Verilmeyen kararlar ve yapılmayan tercihler nedeniyle amaçlara ulaşmak veya sorunları çözmek daha fazla kaynak gerektirecek ve sorunlar birikeceği için daha çapraşık hale gelecektir.

ZAMAN YÖNETİMİ

Zaman, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanmasıdır. Zaman, olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir. Eğer olaylar ve olgular olmasaydı, zamanı ne algılayabilirdik, ne de ölçebilirdik. Zaman Yönetimi modern yönetim anlayışında, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, fikirleri son derece önemlidir (Çetin 2004: 3).

Eğitimin gerçekleşmesi aşamasında özellikle zaman yönetiminin büyük önemi vardır. Eğitim yöneticisinin bir lider olarak zamanını iyi planlamış olması gerekir. İş koşul ve işlemlerinin giderek artan bir karmaşıklık kazanmakta ve giderek hızlanmakta olduğu günümüzde, liderlikte başarılı olabilmek ve durumunu başarı ile koruyabilmek için, bireyin, her günün bir bölümünü kendini geliştirmeye ayırması gereklidir. Bugünün yöneticilerinin birçoğu ise, özellikle, yapmaları gereken her şeyi yapabilmelerine olanak verecek zamana sahip olmadıklarından şiddetle yakınmaktadırlar(McCay,1963: 19, Akt: Ensari,1995: 97).

Zamanın getirdiği ve giderek artmakta olan bu baskı esaslı bir çözümü gerektirmektedir. Zamanın yarattığı bu baskının yanıtını ancak çalışma prensiplerini yeni baştan gözden geçirerek bulmak mümkündür. Zaman yönetimi, daha açık ifade etmek gerekirse, zamanın içerisinde kendimizi meşgul ettiğimiz aktivitelerin yönetimidir. Zaman yönetimi, insanın kendi kendisini yönetmesidir. Zamanın baskısının üstesinden gelebilmenin ilkesi şudur: Üretkenliğinizi ne kadar arttırabilirseniz, o kadar fazla zamanınız olacaktır. Üretkenliğinizi arttırmanın ilkesi de şudur: Kendinizi yönetme tekniğinizi geliştirdikçe üretkenliğiniz artacaktır. İnsanın kendisini yönetmesi herhangi başka bir şeyi yönetmekten farklı değildir. Bu, planlama organize etme, uygulama ve kontrol etme gibi bazı becerileri gerektir (Ensari, 1995: 97).

1.2. PROBLEM

Bursalıoğlu'na göre günümüzde eğitim yönetiminde bir devrim yaşanmaktadır. Her şeyden önce eğitim yönetiminin merkezi okuldan çevreye doğru kaymaktadır. Bir yandan okul yöneticisi, okul kadar çevrenin de lideri olarak görülmeye başlanmış, bir yandan okulun evre kalkınmasında birinci derece rol oynadığı anlaşılmıştır (Akt: etin, 2004: 10).

Eğitimde kalite teminatını sağlamak için eğitim kurumlarının özel ve/veya özerk yapıya kavuşturularak rekabet ortamının oluşturulması kaçınılmaz görünmektedir. Kalitede geliştirme ve üstün kaliteye ulaşmada rekabetin gücü ve ona dayalı olarak değişim dinamiğinin etkisi inkâr edilemez bir gerçektir. Bu bakımdan eğitimdeki verim ve kalite sorununun çözümünde bir şekilde rekabetin oluşturulması gerekiyor. Bu da her şeyin tepeden kumanda edildiği merkeziyetçi yapıyla değil okulların finansman, istihdam ve yönetim konularında modern yönetim yaklaşımlarının uygulanmasıyla veya en azından özerk yapıya kavuşması ile mümkündür.

Özel ilköğretim okullarının idareciye tanıdığı inisiyatif kullanma yetkisinin yönetimin etkinliğine yansımaları nasıl olmaktadır? Yirminci yüzyılın karmaşık toplumunda hızlı teknolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmeler karşısında okullar daha rasyonel çalışmak durumunda kalmışlardır. Okulların yönetsel faaliyetlerinde şansın, rastlantının iyi niyet ya da sağduyunun doğru sonuç verme olasılığı giderek azalmaktadır. Örgütün modern bir yönetim anlayışına sahip olmasında okul yöneticisinin açık ve çok yönlü iletişimi dikkate alması gerekir.

Özel ilköğretim okullarındaki idarecilerin yönetim yaklaşımlarının yönetimin etkinliğine katkısı nasıl olmaktadır? Okul yöneticisi liderden önce "st"tür. stlk imajından liderlik imajına girebilmesi g olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa evirebilmesidir. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinmesini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (İlgar, 1996: 59).

Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve diğer çalışanların (müdür yardımcılarının) bakış açısıyla idarecilerin yönetim yaklaşımlarının etkinliği nasıl görülmektedir? Taymaz'a (2001: 55) göre okul yöneticisi, rgt geleceğe taşırken seçenekler

geliştirilmeli ve sunmalıdır. Okul yöneticisinin en temel görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır.

Kurumların var olma savaşının iyiden iyiye ön plana çıktığı günümüzde eğitimin işlevi büyük önem kazanmıştır. Kurumun ayakta kalması, pazar payını koruyup geliştirmesi, değişen koşullara uyumla mümkün olmaktadır. Eğitim ve geliştirme ise hem çalışanların hem de bir bütün olarak kurumun, değişimle birlikte yeniden yapılanmasında itici güç rolünü oynamaktadır (Türkoğlu, 2000: 67).

Barbaros'a (1985:227) göre, eğitim yönetiminde kalitenin artırılması, yönetimin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, tüm dünya ülkelerinde, üzerinde durulan bir konu hatta bir dava haline gelmiştir.

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

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

Lawton'e göre eğitimde kalite çalışmaları ve bu çalışmaların başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacaktır (Akt: Cafoğlu, 1996: 14). Okulda iletişimin kaynağı, yönetici ve öğretmendir. Bu iki kaynak arasındaki iletişimin bozukluğu öğretmen ve yöneticinin birbirinden haberlerinin olmaması, birbirlerinin yaptıklarını bilmemeleri anlamına gelir. Bu da okul yönetiminin hedeflerine ulaşamamasına sebep olmaktadır. Ülkemize baktığımızda; genelde her iki tarafında birbirlerinden şikâyetçi oldukları gözlemlenmektedir.

Ancak özel ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütlerindeki modern yönetim yaklaşımlarına ilişkin algıları bilinmemektedir. Bu temel probleme bağlı olarak öğretmen ve yönetici algılarına göre iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme, liderlik stilleri ve zaman yönetimi boyutunda da modern yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerin hangi yönde olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yönetici algılarına göre modern yönetim anlayışının bu örgütlerde, liderlik stilleri, iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme ve zaman yönetimi boyutlarında ne derecede uygulandığının saptanmasıdır.

Buna ek olarak, özel ilköğretim okullarının yöneticiye tanıdığı inisiyatif kullanma yetkisinin (eğitim öğretimin kalitesine yansımaları bakımından) örgüt yöneticilerinin modern yönetim yaklaşımına etkisi de incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Cinsiyete göre özel ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları farklılaşmakta mıdır?

Yaşa göre özel ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları farklılaşmakta mıdır?

İstihdam şekline göre özel ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları değişmekte midir?

Öğrenim durumuna ve kıdeme göre özel ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları değişmekte midir?

Özel ilköğretim okulu yöneticilerinin kendi inisiyatiflerini aldıkları kararlara yansıtılmaları yönetim anlayışına ne yönde etki eder?

Özel ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları ile resmi ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yönetim anlayışları arasında farklılıklar var mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Her örgüt gibi, okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. Özel ve resmi ilköğretim okullarının genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olarak özetlenebilir. Okullar bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilir. Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan

hataların en aza indirilmesi ile olanaklıdır (Yiğit, 2003:158). Araştırma bu fikir üzerine temellendirilmiştir.

Okul eğitim hizmetinin yürütüldüğü, eğitimin kalitesinden birinci derecede sorumlu ve bununla birinci derecede görevli esas örgüttür, il ve ilçelerdeki diğer yönetim mekanizmaları ve merkez örgüt okulun paydaşları durumundadır. Okulun paydaşlara ve onlarla doğru ve verimli ilişkilere ne kadar ihtiyacı varsa, okulun yönetim, istihdam ve finansman konularında belli inisiyatif kullanmasını sağlayan özerkliğe sahip olması da o kadar önemlidir (Çetin, 2004: 10).

Okulun eğitim verdiği öğrenci başına para alıp kendi kendini finanse etme durumunda olması, daha fazla öğrenci çekebilmek için başarılı öğretmenler istihdam edip kaliteli eğitim imkânları sunarak verimli bir eğitim yapmasını sağlar. Bu sayede çoğu işe yaramayan uğraşlarla zaman, emek ve kaynak israfı önlenmiş olur. Okulların personel istihdamı konusunda serbest olması ve yetki kullanması, öğretmenlerin emekli oluncaya kadar maaş garantisi veren Devlet Memurları Kanununa sığınarak gevşekliğe, tembelliğe ve başarısızlığa düşmelerini önleyecektir. Her öğretmen işini kaybetmemek ve daha iyi imkânlarla iş bulabilmek için bir yarış içine girecek ve işini en iyi şekilde yapma gayreti içinde olacaktır (Cebeci, 2008: 37).

Bir toplumda, insan gücünün işlevini ve çalıştıkları bölgeyi değiştirme olanakları eğitim yoluyla yükselir. Eğitim örgütlerinde verilen genel eğitim, bilgili, uyum yeteneği bulunan personelin hazırlanmasını sağlar. Giderek hızlanan teknolojik değişmelere personelin uyumunu gerçekleştirir. Öte yandan, ortaya çıkan yepyeni bazı beceri ve iş türleri karşısında, eğitim, yeni meslek kollarına personel yetiştirilmesine aracı olur. Bireyler yönünden eğitim, ileriye dönük yeni mesleki planlara olanak tanır (Aytek, 1978: 137).

Eğitim, çoğu zaman gereksiz bir yatırım gibi görünse de bu görüş geçerliliğini yitirmiştir. Eğitimin kurum için geriye dönüşü zaman alan bir yatırım olduğu, somut uygulamalara yansımının hemen olamadığı, kişileri değiştirmenin zor olduğu, davranış değişiminin kolay olmadığı bilinen bir gerçektir. Ancak bütün bunların önüne geçen bir gerçek vardır ki günümüz kurumları çok hızlı bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Paradoks çağı olarak da bilinen günümüz sorunları ile başa çıkmanın en önemli yolu sürekli öğrenmektir.

Geçmişte kalite deyince sadece ürün artışı ya da hizmetin niteliği anlaşılırken, bugün gelinen noktada kalite, ürün ya da hizmetin sunum ya da satışı aşamasına kadar geçirilen

süreçte yer alan faktörleri içermektedir. Bu noktada insan faktörü kalitenin en önemli belirleyicisi olmaktadır. Öyleyse kalite ve insanın mükemmelliğinde en önemli etkenin eğitim olduğu görülmektedir (Tozkoparan, 1997: 11-18).

Bu araştırma öğretmenlere ve yöneticilere yönelik modern yönetim uygulamaları ile ilgili bilgilendirici ve tanıcı çalışmaların yapılması, öğretmenlerin örgütlerinde kendileri ile ilgili alınan kararlara katılmalarının sağlanması ve yöneticilerin modern yönetim ilkelerini bilmesi, bu ilkeleri uygulaması ve örnek olması bakımından yararlıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin modern yönetim sürecine aktif katılımları için bilinçlendirilmeleri hatta öğretmenlerin ve yöneticilerin değişen ve gelişen yönetim anlayışlarına uyum sağlayacak hale getirilmeleri için de büyük önem taşımaktadır.

1.2.3. Sayıtlar

- Anket ve ölçeklere, öğretmen ve yöneticilerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Özel ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin algularına göre iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme, liderlik stilleri ve zaman yönetimi konularında sahip oldukları düşüncelerini ölçmede kullanılan sorular özel ilköğretim okullarında modern yönetim yaklaşımlarının ne derecede uygulandığının saptanmasında ve yönetimde inisiyatif etkisini belirlemede yeterlidir.
- Anketin uygulandığı alan; belirlenen örneklem, evreni temsil etmektedir.

1.2.4. Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular aşağıdaki sınırlılıklar içinde genellenebilecektir:

- Araştırmanın bulguları İstanbul İli Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler İlçelerindeki özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları, özel ilköğretim okullarının bulunduğu ilçelerden random sayıları yardımıyla seçilen okullar ile bu okulların bulunduğu ilçelerde araştırmaya katılmayı kabul eden özel okullar ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2008-2009 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.2.5.Tanımlar ve Kısaltmalar

1.2.5.1. Tanımlar

Özel İlköğretim: 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile ve bu kanun gereği yürürlüğe konan yönetmelik ve yönergelerine göre, T.C. uyruklu gerçek ve tüzel kişilerce açılıp Millî Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren ilköğretim kurumlarıdır.

Resmî İlköğretim: Eğitim sistemimizde, okulöncesi eğitim üzerine mecburi 8 yıl öğrenim veren ve özel ilköğretimler dışında yer alan genel ücretsiz okullardır.

Lider: Organizasyonlarda insanların gayretlerini, belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere birleştiren, harekete geçiren, bütün yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayan ve onları etkili biçimde yönelten kişidir. Başka bir ifade ile Örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Bursalıoğlu,1994: 49).

Misyon: Bir organizasyonun varlık nedeninin; müşterileri, karşılanan ihtiyaçları ve kullanılan teknolojiyi de belirtecek şekilde bir cümle ile ifade edilmesidir.

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

Özerklik: Bir örgütün alt ünitelerinin örgütün diğer bölümlerinden ve hatta tüm örgütün kontrolünden bağımsız olması demektir (Cebeci, <http://web.sakarya.edu.tr/~scebeci/ETKY.pdf> Ocak 2008).

Patron: Okul kurmaya ve açmaya yetkili kurucu veya kurucu temsilcisidir.

Performans: Amaçları elde etmenin etkinlik düzeyi ve verimliliğidir. Performans göstermek, başarı göstermek anlamında kullanılmaktadır. Performans başarı ile eş değerde tutulmaktadır. Başarı da yarışı, sonuçta bir sıralamayı ve en önde olmayı, yarışı kazananlardan olmayı anımsatmaktadır. Performans; sadece “yapmak”, “icra etmek”, “yerine getirmek” anlamını içermektedir (Yaman, 2000: 237).

Performans Değerlendirme: Bir organizasyonda çalışanların amaçlara ne kadar etkin ve verimli bir şekilde ulaştıklarının biçimsel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (<http://www.insankaynaklari.com/BIREYLER/EGITIM/edetay.asp> Kasım 2003).

Stratejik Amaçlar: Bir organizasyonun beş ile yirmi beş yıl arasındaki bir sürede izleyeceği yönü belirleyen ve organizasyon çapında bilinen ve paylaşılan amaçlar

Strateji Belirleme: Bir organizasyonun görev ve amaçlarını tanımlayarak, dış fırsatları ve tehlikeleri değerlendirerek ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini inceleyerek belirli bir stratejik yön üzerinde karar vermesi sürecidir.

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

Toplam Kalite Yönetimi: İç ve dış müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla ürün ve hizmetlerin kalitesini ve verimliliğini sürekli olarak iyileştirmek için yönetimin ve çalışanların yeteneklerini ve kapasitesini geliştirmeye odaklanmış bir yönetim yaklaşımıdır (Barutcugil, <http://www.rcbadoor.com/insankaynaklari.htm> Mart 2009).

Yetki: Çevresindeki kimselerin yönetici ya da öğretmenin karar verme, çatışmalarda arabuluculuk yapma, değişimi başlatma ve başkalarını denetleme etkinliklerinde kişisel davranmadığı ya da kapriste bulunmadığına inanmaları için bu etkinliklerin dayanacağı kriterler olmalıdır. Okul gibi bürokratik bir örgütte bu temele yetki denir.

Yönetici : “Yönetici, bir zaman dilimi içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir” (Eren,1998, Akt: Erdoğan, 2006: 53).

Eğitim Yöneticisi: “Eğitim yöneticisi, değişik sistem, kurum ve kademelerde hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır” (Türk, 2002: 27).

1.2.5.2. Kısaltmalar

Age	: Adı geçen eser
AR-GE	: Araştırma geliştirme
Agt	: Adı geçen tebliğ
Akt	: Aktaran
Bk	: Bak
Bkz	: Bakınız
E	: Erkek
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
İTO	: İstanbul Ticaret Odası
K	: Kız
KALDER	: Kalite Derneği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ü.	: Maltepe Üniversitesi
Md	: Müdür
NAESP	: ABD’de İlköğretim Okul Müdürleri Milli Kuruluşu
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TDK	: Türk Dil Kurumu
S	: Soru
S.K.	: Sayılı kanun
S.R.G.	: Sayılı Resmi Gazete
Vb.	: Ve Benzeri
Vs.	: Vesaire, Bunun benzeri
Yrd	: Yardımcı

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eğitimin verim ve kalitesini yükseltmeye yönelik TKY merkezli çabaların bir sonuç verebilmesi için eğitim organizasyonunun yönetim yapılanması analiz edilerek bunun TKY anlayışına uygun olup olmadığının belirlenmesi öncelik taşır. Eğer belli bir uygunluk yoksa sistemin yeniden düzenlenmesi ya da TKY uygulamasını sekteye uğratacak unsurların düzeltilmesi ile işe başlanacaktır. Yoksa bugüne kadar yapılan denemelerden sonuç alınmadığı gibi TKY uygulaması denemesi de boşa gidecek, ümit kırıklığı doğacak ve yeni denemelerle vakit kaybına devam edilecektir.

Özdayı ve Uzunçarşılı'nın (1997) yapmış olduğu araştırmanın evreni Türkiye'de deneme halinde olan 208 Müfredat Laboratuvar Okulu'nda çalışan okul yöneticileri ve yardımcıları olmuştur. 1995-96 öğretim yılı nisan ayında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Mersin ve Aksaray'daki okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirdiği hizmet İçi Eğitim Programına katılan bu yöneticilerden 108 yönetici araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada yöneticilere, KAI (Kirk ton Adaption-Innovation Inventory) envanteri ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan liderlik envanteri uygulanmıştır.

Verilerin analizinde faktör analizi, çift yönlü varyans analizi, Duncan Testi, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yüzdeler ve ortalama kullanılmıştır.

Bu araştırmaya göre eğitim yöneticilerinde motive edicilik ve demokratik liderlik özelliği diğer alt ölçeklere göre daha ağır basmaktadır. Yaratıcılık faktörleri ile yaratıcılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Ancak yaratıcılık alt ölçeklerinden olan problem çözmede yenilikçi (innovation) yaklaşım ile mevcut durumu kabul etmek anlamındaki uyumluluk arasında olumsuz bir ilişki görülmüştür.

Adaptörler de yaratıcılar da orijinal çözümler bulmaya açıktır. Ancak, problem çözmeye olan genel yaklaşımları birbirinden farklıdır.

Adaptörlerle yaratıcılar genelde iyi geçinemezler. Genellikle eğer her iki tarafın da puanları aşırı uçlarda ise, puanları ortada olanların avantajsızlığı, onların kolaylıkla ne adaptörlüğe ne de yaratıcı uçlara erişememelerindedir. Diğer taraftan bir grup çalışması için bunların kolayca bir köprü gibi hareket edebilmeleri onların avantajı olarak kabul edilebilir.

Örgütsel ortam tüm örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemektedir. En yaratıcı insanlar bile yeni fikirlere karşı duygusuz ya da düşmanca davranışlarda bulunan çevrelerde kendilerini zayıf görürler. Özellikle yaratıcı kişiliğe sahip bireylerin yaratıcı özelliklerini geliştirme ve örgütü yaratıcılığa yöneltmede aşağıdaki ilkelere dikkat etmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre üst düzey yöneticiler yaratıcı iş görenle çalışmada kendi stratejilerini saptamalı ve değişime açık bir ortam yaratılmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, yönetici yaratıcılığı aktif olarak desteklemeli ve örgüt içinde etkin bir haberleşme ağı kurmalıdır. Yaratıcı bireylerin düşüncelerini kolaylıkla açıklayabileceği bir ortamda çalışmasına izin verilmeli ve ayrıca yaratıcı bireyin araştırma yapması için uygun bir çevre sağlanmalıdır. Baskıcı/hiyerarşi ile donatılmış bir örgüt yaratıcı bireylerin örgütten kaçmalarına ve yaratıcılıklarını iş dışında oluşturmalarına neden olacaktır (Uzunçarşılı, 1997: 9).

Konuyla ilgili başka bir çalışmada da Tozkoparan eğitimde kaliteye ilişkin olarak mevcut durumu ortaya çıkarmak ve gerekliliğini vurgulayabilmek için İzmir'de ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan 105 öğretmen ile yapmıştır. Araştırmasında toplam kalite ilkelerinin uygulanmadığını ve eğitim alanında bu yaklaşımı benimseyen altyapının oluşmadığını vurgulamaktadır (Tozkoparan, 1997: 123-127).

1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Günümüzde gelişmiş ülkelerin niteliklere dayalı kalite teminatı yönündeki eğitim faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. İngiltere, Danimarka ve İsviçre' de kişisel beceri niteliklerine yönelik mesleki ve teknik eğitim %80-90 seviyelerine ulaşmıştır. Bu ülkelerde temel eğitim sonrasındaki eğitim, sosyal konuların cüzi payı dışında bütünüyle nitelik kazandırmaya yöneliktir. Eğitim organizasyonu ve yönetin şeması, bu şema içinde yetki ve inisiyatif dağılımı aynı anlayışa uygun hale getirilmiştir. Eğitimi yöneten en üst birimler bu yaklaşımı ifade eder şekilde adlandırılmaktadır. Örneğin İskoçya' da, bizdeki Talim ve Terbiye Kurulu' nun görevini yürüten eğitim-öğretim konusunda İngiliz hükümeti nezdinde ki en yetkili idari birim *İskoç Kalitelendirmeler Dairesi* (Scottish Qualifications Authority) adını taşımaktadır (Cebeci, 2008: 39).

İskoçlar akademik nitelikli bin beş yüz yıllık klasik eğitim anlayışını terk ederek 1983 yılında yaptıkları bir faaliyet planı ile kalite teminatını esas alan bir eğitime yönelmişlerdir. İskoç Kalitelendirmeler Dairesi, nitelik kriterlerini onaylama, dış denetim ve belgelendirme dışında okulların eğitim yönetimi ve eğitim planlaması işlerine müdahale etmemekte ve

personel istihdamına karışmamaktadır. Okullar finansman, personel istihdamı, iç denetim, eğitim planlaması ve yönetimi konularında özerktir. Temel eğitim sonrası eğitim paralıdır ama bu parayı vatandaş ödemez. Bir işyeri ile ilişkilendirilen öğrencilerin parasını işveren, diğerlerininkini ise Devlet öder. Okul, kaydettiği öğrenciler adına devletten veya işverenden aldığı paralarla eğitim - öğretimini finanse eder, uygun bulduğu öğretmen ve diğer personeli alıp istihdam eder, dilediğinde değiştirir. Bu özerk yapı tabii olarak eğitime rekabet ortamını getirmekte, dolayısıyla eğitimin verimini ve kalitesini artırmaktadır.

Danimarka' da benzer bir sistem uygulanmakta ve okulların finans sistemine öğrenci başına para anlamına *taksimetre* denilmektedir. Ayrıca bu ülkede okulların nitelik kazandırma işlevini güvence altına alabilmek amacıyla bir öğrencinin mesleki ve teknik eğitime alınabilmesi için bir işyerine kaydolması şartı getirilmiştir.

Danimarka'daki uygulamanın temelini, bireyin eğilim ve yeteneklerine göre nitelik ve işgörü kalitesi kazanması oluşturmaktadır. Belirli normlar tespit edip öğrencileri onlara göre yönlendirmek yerine nitelik standartları belirlenerek bu niteliklerin kazanılmasına bakılır. Sistemde öğrencinin hangi hedeflere ulaşacağına ve hedef nitelikleri kazanmada hangi performans kriterlerine göre değerlendirme yapılacağına dair bilgi sahibi olması hayati önem taşır. Bu bakımdan eğitim çocuk merkezli olup öğretmen, eğitimi organize etme ve yönetme görevi yapar.

Temel eğitimin ikinci kademesinden itibaren her öğrenci kendi yeteneklerini keşfetmek ve yeteneklerine uygun becerileri geliştirmek durumundadır. Kısaca herkes mutlaka kendi yeteneklerine uygun bir şeyi bilmeli ve yapabilmelidir. Öğretmen, veli ve öğrenci üçlüsü işbirliği içinde öğrencinin hangi yeteneklere sahip olduğu, hangi mesleğe yönelmesi gerektiği konusunda birlikte karar verirler ve bu karara özellikle çocuğun katılımı sağlanır. Temel eğitimini tamamladığı halde yetenekleri ve meslek seçimi konusunda kararsız olan çocuklara isteğe bağlı olarak bir yıl ilave eğitim verilmekte, bu süre içinde değişik alanlarda birer aylık dönemlerle deneme eğitimi yaptırılarak karar vermeleri sağlanmaktadır.

1.3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı; yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Bu kaynaklar da okulun dışında olmadığına göre asıl eğitim yönetimi okulun içinde düşünölmek ve inisiyatifler buna göre düzenlenmek durumundadır. Bunun anlamı eğitim sistemimizdeki mevcut merkezîyetçi yapıdan vazgeçip yetki ve sorumluluğu belli ölçülerde tabana yaymaktır. Eğer inisiyatif kullandırma esnekliği, başıbozukluk ve

düzensizlik riski taşıyorsa, bu durum göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husustur. O takdirde inisiyatif kullanımını yok etmeyen ama onu rasyonel bir şekilde denetlemeye imkân veren bir mekanizmanın kurulması gerekir. Bu da kalite anlayışının içinde var olan, örgüt içinde oto kontrol odaklı yarış ve rekabet ortamını geliştirecek insana saygı ve güven unsuru ile sağlanabilir.

Sistemin bütününde "*işi en iyi, onu yapan bilir*" şeklinde formüle edilen insana saygı anlayışı benimsenirse, Bakanlıktaki tepe örgüt, ayrıntılara ait emirler ve kararlar üretmek yerine alt örgütlere ve onların çalışanlarına yetki tanıyacak, güven duyacak, güven ve cesaret verecektir. Tepe örgüt tabandan bilgi destekli, danışma ve müzakere esasına dayanan çalışmalarla genel politikaları belirler. Ara ve taban örgütler bu politikaların gösterdiği hedefleri gerçekleştirmede deneyimlerini birikim ve yeteneklerini rahatça kullanırlar (Cebeci, 2008: 37).

Bu arada farklı noktalardaki eğitim örgütleri, farklı örgüt kültürü yani ortak tutum ve davranış bütünlüğü oluşturabilirler. Örneğin büyük bir şehrin lüks semtindeki bir lisede farklı, kırsal kesimdeki bir kasaba lisesinde farklı örgüt kültürü oluşacaktır. Bu iki okul buldukları noktada farklı örgüt kültürleri ile yaptıkları eğitimin verim ve kalitesini geliştirebilirler. Farklılık bunlardan birinde kalitenin yükseltilmesini engelleyen değil, aksine her ikisinde de geliştiren unsur olacaktır. Hatta denilebilir ki, bazen istenilen verim ve kaliteye ulaşabilmek için bir okulun diğerlerinden farklı bir örgüt kültürü geliştirmesi kaçınılmaz olur.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, özel ilköğretim okullarında modern yönetim yaklaşımlarının ne derecede uygulandığının saptanması yeterliliklerini ölçmede kullanılan sorular ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Korelasyon türü, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar 1998, 79-81).

Tarama modeli kullanılması ile özel ilköğretim okullarında var olan bir durum olduğu gibi ortaya konulmuştur. Böylelikle modern yönetim anlayışının örgütlerde ne düzeyde uygulandığının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ortaya çıkarılması sağlanmıştır.

Bu araştırma özel ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme, liderlik stilleri ve zaman yönetimi boyutlarında modern yönetim anlayışının örgütlerine ne derecede uygulandığının ve aynı zamanda modern yönetim yaklaşımının etkinliğini belirlemede inisiyatif kullanma yetkisinin eğitimin kalitesine yansımaları bakımından sorulara verdikleri cevaplardan alınan puanları karşılaştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 yılında İstanbul İli Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerindeki özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'daki ilçelerden oranlı küme örnekleme yaparak belirlenen, Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler İlçesindeki ve araştırmaya katılmayı kabul eden özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örneklem olarak belirtilen okullardaki öğretmen ve yöneticilerden şans yoluyla yansız seçilen ve anket formunu eksiksiz dolduran 225 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak Çetin ve diğerleri (2004: 10) tarafından geliştirilmiş olan bir anket kullanılmıştır. Anketin güvenilirliği ve geçerliliği vardır. Anket formları optik form olarak bir A4 kâğıdına önlü arkalı dizilmiştir. Uygulamadan önce araştırmanın amacıyla ilgili kısa bir yazılı açıklamada bulunulmuştur. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda araştırmaya katılan kişilere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci kısımda ise modern yönetim anlayışına ilişkin 52 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan anket soruları deneklerin belirli bir görüşe katılma dereceleri ile ilgili olduğu için verilen seçenekler; (1) Tamamen Katılıyorum- (2) Katılıyorum- (3) Fikrim Yok- (4) Katılmıyorum- (5) Kesinlikle Katılmıyorum biçiminde düzenlenmiştir. Bireyler anket formunu doldurduktan sonra formu zarf içine kapatarak okul yönetimine teslim etmişlerdir. Anketler okul yönetiminden kapalı zarf içinde teslim alınmıştır. Bu uygulama çalışmanın güvenilirliğini arttırmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması:

İstatistiksel çözümler geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından uygulanan ölçekler puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında SPSS programında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılıp, sonra ölçeklerin toplam puanları için \bar{x} , ss, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan bütün bu işlemler sonucunda 225 öğretmen ve yönetici belirtilen ilçelerde örneklemini oluşturmuşlardır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver: 17,0 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanarak, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

2.5. Süre ve Olanaklar

Bu araştırma için bir eğitim öğretim yılı veya 8 ay gibi bir süre ön görülmüş ve öngörülen zaman içinde tamamlanmıştır. Hazırlanan anketin uygulanması İstanbul da dağınık ilçelerde ve farklı kurumlarda gerçekleşeceği için ulaşım zorlukları ve zaman sınırlılıkları bakımından güçlükler olduğundan süre uzun tutulmuştur. Sanıldığı aksine anketi tatbik edecek gönüllü öğretmen ve anketör bulmakta sıkıntılarla karşılaşılmamıştır. Bunun yanında hem hazırlanan anketin basılıp çoğaltılması hem de optik okuyucularla değerlendirilmesi işinde beklenildiği gibi yaklaşık maliyet 1000 TL olarak gerçekleşmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, istihdam şekli, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*,

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların istihdam biçimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Mann Whitney-U testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri

ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın hipotezlerine ait analiz sonuçlarına geçmeden önceki bölümde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, istihdam şekli, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin puanları için \bar{x} , ss, SH_x değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Devamında yönetim anlayışının örgütlerde ne derece uygulandığının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri şema şeklinde verilmiş, maddesel frekans tabloları eklenmiştir. Son olarak da Çetin ve arkadaşlarının (2004) yapmış oldukları bir araştırma sonucuyla karşılaştırma yapılmıştır.

3.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	135	60,0	60,0	60,0
Erkek	90	40,0	40,0	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 135’i (%60,0) kadın, 90’ı (%40) erkektir.

Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
24 ve altı	33	14,7	14,7	14,7
25-29	94	41,8	41,8	56,4
30-39	77	34,2	34,2	90,7
40-49	10	4,4	4,4	95,1
50-59	11	4,9	4,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 33’ü (%14,7) 24 yaş ve altında, 94’ü (%41,8) 25-29 yaş grubunda, 77’si (%34,2) 30-39 yaş grubunda, 10’u (%4,4) 40-49 yaş grubunda, 11’i de (%4,9) 50-59 yaş grubunda bulunmaktadır. Son iki grupta frekans sayıları düşük olduğunda bu gruplar birleştirilmiş ve karşılaştırma analizleri birleştirilmiş gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. İstihdam Şekli Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Tam zamanlı	204	90,7	90,7	90,7
Yarı Zamanlı (%50-90)	17	7,6	7,6	98,2
Yarı Zamanlı (%50'den az)	4	1,8	1,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 3’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 204’ü (%90,7) tam zamanlı şekilde, 17’si (%7,6) yarı zamanlı (tam zamanlının %50-90’ı) biçimde, 4’ü de (%1,8) yarı zamanlı (tam zamanlının %50’sinden az) şekilde istihdam edildiklerini ifade etmişlerdir. Son gruptaki frekans sayıları düşük olduğunda yarı zamanlı iki grup birleştirilmiş ve karşılaştırma analizleri birleştirilmiş gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lise	2	,9	,9	,9
Önlisans	22	9,8	9,8	10,7
Lisans (Fakülte)	167	74,2	74,2	84,9
Yüksek Lisans	31	13,8	13,8	98,7
Doktora	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 4’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 2’si (%0,9) lise düzeyinde, 22’si (%9,8) önlisans düzeyinde, 167’si (%74,2) lisans düzeyinde, 31’i (%13,8) yüksek lisans düzeyinde, 3’ü de (%1,3) doktora düzeyinde eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı gruplardaki frekanslar düşük olduğunda gruplar arasında anlamlı birleştirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, lise ve önlisans grupları ve yüksek lisans ve doktora grupları birleştirilmiş ve karşılaştırma analizleri birleştirilmiş gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bir Yıldan Az	21	9,3	9,3	9,3
1-2 yıl	27	12,0	12,0	21,3
3-5 yıl	79	35,1	35,1	56,4
6-10 yıl	62	27,6	27,6	84,0
11-15 yıl	20	8,9	8,9	92,9
16-20 yıl	5	2,2	2,2	95,1
21 yıl ve üstü	11	4,9	4,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 21’i (%9,3) öğretmenliklerinin ilk yılında olduklarını, 27’si (%12,0) meslekte 1-2 yıl, 79’u (%35,1) 3-5 yıl, 62’si (%27,6) 6-10 yıl, 20’si (%8,9) 11-15 yıl, 5’i (%2,2) 16-20 yıl, 11’i de (%4,9) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Son iki grupta frekans sayıları düşük olduğunda bu gruplar birleştirilmiş ve karşılaştırma analizleri birleştirilmiş gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlk yılı	48	21,3	21,3	21,3
1-2 yıl	63	28,0	28,0	49,3
3-5 yıl	81	36,0	36,0	85,3
6-10 yıl	26	11,6	11,6	96,9
11-15 yıl	6	2,7	2,7	99,6
21 yıl ve üstü	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 48’i (%21,3) şu anda görev yaptıkları okulda ilk yılında olduklarını, 63’ü (%28,0) okulda 1-2 yıl, 81’i (%36,0) 3-5 yıl, 26’sı (%11,6) 6-10 yıl, 6’sı (%2,79) 11-15 yıl, 1’i de (%0,4) 21 yıl ve üstü yıldır görev yapmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Son iki grupta frekans sayıları düşük olduğunda bu gruplar birleştirilmiş ve karşılaştırma analizleri birleştirilmiş gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Liderlik	225	13,54	3,35	,22
İletişim	225	15,89	3,73	,25
Motive etme	225	18,73	4,08	,27
Değişimi Yönetme	225	16,57	4,08	,27
Yetki verme	225	10,17	2,65	,18
Karar verme	225	19,74	4,67	,31
Zaman yönetimi	225	17,87	4,41	,29

Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=13,54$ standart sapması $ss=3,35$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,22$ olarak; iletişim alt boyutu

puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=15,89$ standart sapması $ss=3,73$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,25$ olarak; motive etme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,73$ standart sapması $ss=4,08$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,27$ olarak; değişimi yönetme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,57$ standart sapması $ss=4,08$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,27$ olarak; yetki verme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=10,17$ standart sapması $ss=2,65$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,18$ olarak; karar verme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,74$ standart sapması $ss=4,67$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,31$ olarak; zaman yönetimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,87$ standart sapması $ss=4,41$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,29$ olarak hesaplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Amaçlarına Ait Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*, istihdam biçimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Mann Whitney-U testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik	Kadın	135	13,47	3,241	,279	-,414	223	,679
	Erkek	90	13,66	3,519	,371			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,414; p>,05$).

Tablo 9. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim	Kadın	135	15,67	3,687	,317	-1,081	223	,281
	Erkek	90	16,22	3,786	,399			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,081$; $p>,05$).

Tablo 10. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Motive Etme	Kadın	135	18,64	4,173	,359	-,399	223	,690
	Erkek	90	18,87	3,964	,418			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,399$; $p>,05$).

Tablo 11. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Değişimi Yönetme	Kadın	135	16,20	3,805	,327	-1,687	223	,093
	Erkek	90	17,13	4,432	,467			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,687$; $p>,05$).

Tablo 12. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yetki Verme	Kadın	135	10,18	2,574	,222	,061	223	,951
	Erkek	90	10,16	2,780	,293			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,061$; $p>,05$).

Tablo 13. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar Verme	Kadın	135	19,83	4,831	,416	,361	223	,718
	Erkek	90	19,60	4,429	,467			

Tablo 13’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,361$; $p>,05$).

Tablo 14. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Zaman Yönetimi	Kadın	135	17,73	4,250	,366	-,585	223	,559
	Erkek	90	18,08	4,657	,491			

Tablo 14’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,585; p>,05$).

Tablo 15. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Liderlik	24 ve altı	33	103,32	7,513	3	,057
	25-29	94	102,64			
	30-39	77	128,07			
	40 ve üstü	21	119,33			
	Toplam	225				

Tablo 15’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,513; p>,05$).

Tablo 16. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İletişim	24 ve altı	33	134,52	5,519	3	,137
	25-29	94	106,95			
	30-39	77	108,11			
	40 ve üstü	21	124,19			
	Toplam	225				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,519; p>,05$).

Tablo 17. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Motive Etme	24 ve altı	33	122,47	2,059	3	,560
	25-29	94	106,20			
	30-39	77	117,21			
	40 ve üstü	21	113,10			
	Toplam	225				

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,059$; $p>,05$).

Tablo 18. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Değişimi Yönetme	24 ve altı	33	113,48	3,049	3	,384
	25-29	94	104,64			
	30-39	77	120,08			
	40 ve üstü	21	123,69			
	Toplam	225				

Tablo 18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,049$; $p>,05$).

Tablo 19. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yetki Verme	24 ve altı	33	111,91	,451	3	,930
	25-29	94	110,05			
	30-39	77	115,99			
	40 ve üstü	21	116,95			
	Toplam	225				

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,451; p>,05$).

Tablo 20. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karar Verme	24 ve altı	33	130,70	4,351	3	,226
	25-29	94	104,34			
	30-39	77	114,31			
	40 ve üstü	21	119,19			
	Toplam	225				

Tablo 20’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,351; p>,05$).

Tablo 21. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Zaman Yönetimi	24 ve altı	33	116,88	1,387	3	,709
	25-29	94	108,98			
	30-39	77	112,56			
	40 ve üstü	21	126,48			
	Toplam	225				

Tablo 21’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,387; p>,05$).

Tablo 22. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Liderlik	Tam Zamanlı	204	113,87	23228,50	1965,500	-,625	,532
	Yarı Zamanlı	21	104,60	2196,50			
	Toplam	225					

Tablo 22’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,625; p>,05$).

Tablo 23. İletişim Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
İletişim	Tam Zamanlı	204	113,73	23201,50	1992,500	-,529	,597
	Yarı Zamanlı	21	105,88	2223,50			
	Toplam	225					

Tablo 23’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,529; p>,05$).

Tablo 24. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Motive Etme	Tam Zamanlı	204	114,06	23268,00	1926,000	-,763	,446
	Yarı Zamanlı	21	102,71	2157,00			
	Toplam	225					

Tablo 24’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,763; p>,05$).

Tablo 25. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Değişimi Yönetme	Tam Zamanlı	204	111,63	22771,50	1861,500	-,991	,322
	Yarı Zamanlı	21	126,36	2653,50			
	Toplam	225					

Tablo 25’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,991$; $p>,05$).

Tablo 26. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yetki Verme	Tam Zamanlı	204	112,67	22985,00	2075,000	-,238	,812
	Yarı Zamanlı	21	116,19	2440,00			
	Toplam	225					

Tablo 26’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=,238$; $p>,05$).

Tablo 27. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Karar Verme	Tam Zamanlı	204	116,31	23726,50	1467,500	-2,382	,017
	Yarı Zamanlı	21	80,88	1698,50			
	Toplam	225					

Tablo 27’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($z=-2,382$; $p>,05$). Söz konusu farklılık tam zamanlı öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani tam zamanlı öğretmenlerin karar verme puanları yarı zamanlı öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tablo 28. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının İstihdam Biçimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	Tam Zamanlı	204	114,21	23298,00	1896,000	-,869	,385
	Yarı Zamanlı	21	101,29	2127,00			
	Toplam	225					

Tablo 28’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=1,387$; $p>,05$).

Tablo 29. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Liderlik	Önlisans ve altı	24	127,52	2,102	2	,350
	Lisans (Fakülte)	167	113,05			
	Lisansüstü	34	102,49			
	Toplam	225				

Tablo 29’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,102$; $p>,05$).

Tablo 30. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İletişim	Önlisans ve altı	24	108,52	,498	2	,780
	Lisans (Fakülte)	167	112,28			
	Lisansüstü	34	119,69			
	Toplam	225				

Tablo 30’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,498; p>,05$).

Tablo 31. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Sonuçları						
Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Motive Etme	Önlisans ve altı	24	124,10	1,842	2	,398
	Lisans (Fakülte)	167	113,80			
	Lisansüstü	34	101,25			
	Toplam	225				

Tablo 31’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,842; p>,05$).

Tablo 32. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Sonuçları						
Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Değişimi Yönetme	Önlisans ve altı	24	135,31	4,442	2	,109
	Lisans (Fakülte)	167	112,66			
	Lisansüstü	34	98,94			
	Toplam	225				

Tablo 32’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,442; p>,05$).

Tablo 33. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yetki Verme	Önlisans ve altı	24	122,17	1,085	2	,581
	Lisans (Fakülte)	167	110,39			
	Lisansüstü	34	119,34			
	Toplam	225				

Tablo 33’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,085$; $p>,05$).

Tablo 34. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karar Verme	Önlisans ve altı	24	131,38	2,247	2	,325
	Lisans (Fakülte)	167	111,44			
	Lisansüstü	34	107,69			
	Toplam	225				

Tablo 34’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,247$; $p>,05$).

Tablo 35. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	Önlisans ve altı	24	137,13	4,159	2	,125
	Lisans (Fakülte)	167	111,50			
	Lisansüstü	34	103,35			
	Toplam	225				

Tablo 35’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,159$; $p>,05$).

Tablo 36. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Liderlik	Bir Yıldan Az	21	115,02	10,392	4	,034
	1-2 yıl	27	95,56			
	3-5 yıl	79	100,39			
	6-10 yıl	62	124,10			
	11 yıl ve üstü	36	133,47			
	Toplam	225				

Tablo 36’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,392$; $p>,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 37. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Bir Yıldan Az	1-2 yıl	3-5 yıl	6-10 yıl	11 yıl ve üstü
Bir Yıldan Az	SO=115,02	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
1-2 yıl		SO=95,56	p>,05	p>,05	p<,05
3-5 yıl			SO=100,39	p>,05	p<,05
6-10 yıl				SO=124,10	p>,05
11 yıl ve üstü					SO=133,47

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğretmen ve yönetici algıları ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde; 3-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 38. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İletişim	Bir Yıldan Az	21	108,17	3,426	4	,489
	1-2 yıl	27	120,74			
	3-5 yıl	79	106,42			
	6-10 yıl	62	110,70			
	11 yıl ve üstü	36	128,40			
	Toplam	225				

Tablo 38’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,426$; $p > ,05$).

Tablo 39. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Motive Etme	Bir Yıldan Az	21	111,40	6,295	4	,178
	1-2 yıl	27	90,17			
	3-5 yıl	79	109,83			
	6-10 yıl	62	117,76			
	11 yıl ve üstü	36	129,82			
	Toplam	225				

Tablo 39’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,295$; $p > ,05$).

Tablo 40. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Değişimi Yönetme	Bir Yıldan Az	21	87,62	8,366	4	,079
	1-2 yıl	27	116,63			
	3-5 yıl	79	103,97			
	6-10 yıl	62	121,80			
	11 yıl ve üstü	36	129,74			
	Toplam	225				

Tablo 40’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,366$; $p>,05$).

Tablo 41. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yetki Verme	Bir Yıldan Az	21	114,81	11,389	4	,023
	1-2 yıl	27	101,44			
	3-5 yıl	79	98,37			
	6-10 yıl	62	133,54			
	11 yıl ve üstü	36	117,35			
	Toplam	225				

Tablo 41’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,389$; $p>,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 42. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Bir Yıldan Az	1-2 yıl	3-5 yıl	6-10 yıl	11 yıl ve üstü
Bir Yıldan Az	SO=114,81	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
1-2 yıl		SO=101,44	p>,05	p<,05	p>,05
3-5 yıl			SO=98,37	p<,05	p>,05
6-10 yıl				SO=133,54	p>,05
11 yıl ve üstü					SO=117,35

Tablo 42’de görüldüğü gibi, öğretmen ve yönetici algıları ölçeği yetki verme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde; 3-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 43. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karar Verme	Bir Yıldan Az	21	138,60	7,879	4	,096
	1-2 yıl	27	95,31			
	3-5 yıl	79	105,99			
	6-10 yıl	62	112,80			
	11 yıl ve üstü	36	127,06			
	Toplam	225				

Tablo 43’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,879$; $p>,05$).

Tablo 44. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Zaman Yönetimi	Bir Yıldan Az	21	131,07	3,880	4	,422
	1-2 yıl	27	105,72			
	3-5 yıl	79	107,63			
	6-10 yıl	62	109,92			
	11 yıl ve üstü	36	125,00			
	Toplam	225				

Tablo 44’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,879$; $p>,05$).

Tablo 45. Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Liderlik	İlk yılı	48	13,35	3,348	G.Arası	49,131	3	16,377	1,470	,224
	1-2 yıl	63	13,30	3,276	G.İçi	2462,718	221	11,144		
	3-5 yıl	81	13,38	3,555	Toplam	2511,849	224			
	6 ve üstü	33	14,67	2,847						
	Toplam	225	13,54	3,349						

Tablo 45’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,470$; $p>,05$).

Tablo 46. İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim	İlk yılı	48	15,71	3,661	G.Arası	2,812	3	,937	,067	,978
	1-2 yıl	63	16,00	3,927	G.İçi	3110,628	221	14,075		
	3-5 yıl	81	15,95	3,997	Toplam	3113,440	224			
	6 ve üstü	33	15,82	2,778						
	Toplam	225	15,89	3,728						

Tablo 46’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,067; p>,05$).

Tablo 47. Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motive Etme	İlk yılı	48	18,40	4,216	G.Arası	50,532	3	16,844	1,011	,389
	1-2 yıl	63	18,49	4,610	G.İçi	3683,468	221	16,667		
	3-5 yıl	81	18,67	3,896	Toplam	3734,000	224			
	6 ve üstü	33	19,85	3,144						
	Toplam	225	18,73	4,083						

Tablo 47’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği motive etme alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,011; p>,05$).

Tablo 48. Değişimi Yönetme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değişimi Yönetme	İlk yılı	48	15,50	3,725	G.Arası	84,453	3	28,151	1,704	,167
	1-2 yıl	63	16,75	4,443	G.İçi	3650,587	221	16,518		
	3-5 yıl	81	16,72	4,229	Toplam	3735,040	224			
	6 ve üstü	33	17,45	3,280						
	Toplam	225	16,57	4,083						

Tablo 48’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği değişimi yönetme alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,704; p>,05$).

Tablo 49. Yetki Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yetki Verme	İlk yılı	48	10,17	2,890	G.Arası	11,776	3	3,925		
	1-2 yıl	63	10,40	2,849	G.İçi	1563,807	221	7,076		
	3-5 yıl	81	9,89	2,588	Toplam	1575,582	224		,555	,645
	6 ve üstü	33	10,42	2,031						
	Toplam	225	10,17	2,652						

Tablo 49’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,555; p>,05$).

Tablo 50. Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Karar Verme	İlk yılı	48	19,94	4,901	G.Arası	33,934	3	11,311		
	1-2 yıl	63	19,13	5,443	G.İçi	4841,595	221	21,908		
	3-5 yıl	81	19,93	4,335	Toplam	4875,529	224		,516	,671
	6 ve üstü	33	20,15	3,411						
	Toplam	225	19,74	4,665						

Tablo 50’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,516; p>,05$).

Tablo 51. Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	İlk yılı	48	17,77	4,239	G.Arası	15,310	3	5,103		
	1-2 yıl	63	17,52	4,748	G.İçi	4342,690	221	19,650		
	3-5 yıl	81	18,02	4,438	Toplam	4358,000	224		,260	,854
	6 ve üstü	33	18,27	4,049						
	Toplam	225	17,87	4,411						

Tablo 51’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği zaman yönetimi alt boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,260; p>,05$).

3.3. İnisiyatif Kullanmanın Yönetim Yaklaşımına Etkisi

Şekil 12. İnisiyatif Kullanmanın Yönetim Yaklaşımına Etkisi

	<i>N</i>	Ort	Sh	<i>ss</i>
İnisiyatif_ort	225	1,86 4,14	,031	,464

Descriptive Statistics (1’e Yaklaştıkça Olumluluk Artmaktadır, İkinci Ortalama Değeri 5’e Yaklaştıkça Olumluluk Artmaktadır.)

Özel ilköğretim okullarının idareciye tanıdığı inisiyatif kullanma yetkisinin yönetim yaklaşımına etkisini ölçen ve her faktörden ortak olarak alınıp (anketin 3.7.20.27.34.37.46. maddeleri) frekans ve yüzde dağılımları çıkarılıp, sonra ölçeklerin toplam puanları için \bar{x} , *ss*, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. İnisiyatif ile ilgili sorulara katılımcılar 4,14 ortalama ile tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 12). Bu değer tüm alt boyutların ve haliyle de genel ortalamanın çok üstünde bir sonuçtur. Özel okullarda, modern yönetim yaklaşımın uygulanmasında yöneticilerin inisiyatif kullanabilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

Şekil 13. Modern Yönetim Anlayışının Örgütlerde Ne Derece Uygulandığına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Alt Boyutların ortalamaları ve Maddesel Gruplamalar

	N	Ort	Sh	Ss	Maddesel Gruplamalar
A1_ort	225	2,26 3,74	,037	,558	1-6 Liderlik
A2_ort	225	1,99 4,01	,031	,466	7-14 İletişim
A3_ort	225	2,34 3,66	,034	,510	15-22 Motive etme
A4_ort	225	2,07 3,93	,034	,510	23-30 Değişimi yönetme
A5_ort	225	2,03 3,97	,035	,530	31-35 Yetki verme
A6_ort	225	2,19 3,81	,035	,518	36-44 Karar verme
A7_ort	225	2,23 3,77	,037	,551	45-52 Zaman yönetimi
Geçerli N ORTALAMA	225	2,16 3,84			

Descriptive Statistics (Birinci Ortalama Değeri 1'e Yaklaştıkça Olumluluk Artmaktadır, İkinci Ortalama Değeri 5'e Yaklaştıkça Olumluluk Artmaktadır.)

Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütlerindeki modern yönetim yaklaşımlarına ilişkin algılarını genel olarak olumlu olarak nitelendirebiliriz. Alt boyutlara ait değerlendirmelerde şekil 13, de 5'li likert ölçeğin Tamamen katılıyorum şikkını 5 olarak değerlendirdiğimizde bütün boyutlar bazında 3,84 ortalama ile katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.4. İki Ayrı Araştırmanın Örnek Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil 14. Cinsiyete Göre, Öğretmenlerin, Modern Yönetim Anlayışının Resmi Ve Özel Örgütlerde Ne Derece Uygulandığına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin “t” Test ve Sonuçları

	CINS	N	X	Std. Deviation	t	P
Liderlik ORT	Erkek	90*	3,72*	0,40661	1,103	,679*
		107	3,6433			
	Kadın	135*	3,75*	0,48337		
		113	3,5767			
İletişim ORT	Erkek	90*	3,97*	0,41767	1,455	,281*
		106	3,9800			
	Kadın	135*	4,0*4	0,47354		
		112	3,8917			
Motive etme ORT	Erkek	90*	3,64*	0,50353	1,433	,690**
		107	3,7862			
	Kadın	135*	3,67*	0,54463		
		113	3,6847			
Değişimi yönetme ORT	Erkek	90*	3,85*	0,41666	2,521	,093*
		107	4,0748			
	Kadın	135*	3,97*	0,52187		
		113	3,9137			
Yetki verme ORT	Erkek	90*	3,96*	0,52579	0,406	,951*
		107	3,9551			
	Kadın	135*	3,96*	0,5498		
		113	3,9257			
Karar verme ORT	Erkek	90*	3,82*	0,41758	-0,701	,718*
		107	3,6366			
	Kadın	135*	3,79*	0,48518		
		113	3,6794			
Zaman yönetimi ORT	Erkek	90*	3,74*	0,49865	-0,41	,559*
		107	3,4755			
	Kadın	135*	3,78*	0,50843		
		113	3,5033			

Kaynak: (ÇETİN, Münevver. ve diğerleri. (2004). “Modern Management Styles,” The Journal of American Academy of Business, Volume 5, Cambridge.) (* lı değerler bizim araştırmamızın sonuçlarıdır.)

Karşılaştırma açısından cinsiyet değişkenini ele aldığımızda 2004’te Çetin ve arkadaşlarının resmi okullarda yapmış olduğu araştırma incelendiğinde, cinsiyet durumuna göre, öğretmenlerin, modern yönetim anlayışının örgütlerde ne derece uygulandığına ilişkin görüşleri arasında sadece değişimi yönetme boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Farkın kaynağı kadınlara göre daha olumlu düşünen erkeklerdir diye ifade edilmiştir. Burada, erkekler, modern yönetim anlayışından değişimi yönetmenin örgütlerde uygulanışına (4,0748) ortalama ile katıldıklarını, kadınlar ise, (3,9137) ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir (Çetin, 2004: 7).

Yine aynı araştırmada yönetim alanında kadınların sayıca az olmaları ve bu alanı yeterince tanıyamamaları, buna karşın, erkeklerin, yönetim alanında kadınlara göre daha fazlaca ve etkin görev almaları, dolayısı ile değişiminde onlar aracılığı ile oluşması doğal bir süreç olarak görülebilir ifadesini bu anlamlı farkın gerekçesi olarak kullanmışlar ve erkeklerde bu sürece bağlı olarak, kadınlardan daha olumlu düşünmüş olabilirler diye bu farkı açıklamışlardır(Şekil 14).

Ama aynı ölçeği kullanarak özel okullarda yaptığımız araştırmada şekil 14 de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik, iletişim, motive etme, değişimi yönetme, yetki verme, karar verme ve zaman yönetimi alt boyutlarında puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Şekil 15. Modern Yönetim Anlayışının Resmi Ve Özel Okullarda Ne Derece Uygulandığının Öğretmen Görüşlerine Göre Aritmetik Ortalamalarının karşılaştırılması

	özel okullar altınöz 2009		resmi okullar çetin ve arkadaşları 2004
a1_liderlik	3,74		3,60
a2_iletişim	4,01		3,93
a3_motive etme	3,66		3,73
a4_değişimi y.	3,93		3,99
a5_yetki verme	3,97		3,94
a6_karar verme	3,81		3,65
A7_zaman yön.	3,77		3,48
Ortalama	3,84		3,76

Genel olarak iki araştırmayı karşılaştırdığımızda bir paralellik söz konusudur (şekil 15). Bununla birlikte özel okullarda yaptığımız araştırmada resmi okullara kıyasla öğretmen ve yönetici algılarına göre yöneticilerin modern yönetim yaklaşımlarını kendi kurumlarında uyguladıklarına dair görüşleri daha olumludur.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Öğretmen ve yönetici algılarına göre modern yönetim anlayışının özel ilköğretim okullarında ne derece uygulandığına genel olarak bakıldığında, öğretmenler modern yönetim anlayışının örgütlerinde uygulanışına, liderlik stilleri boyutunda (3,74) ortalama ile *katıldıklarını*, iletişim boyutunda (4,01) ortalama ile *katıldıklarını*, motive etme boyutunda (3,66) ortalama ile *katıldıklarını*, değişimi yönetme boyutunda (3,93) ortalama ile *katıldıklarını*, yetki verme boyutunda (3,97) ortalama ile *katıldıklarını*, karar verme boyutunda (3,81) ortalama ile *katıldıklarını* ve zaman yönetimi boyutunda (3,77) ortalama ile *katıldıklarını* belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin örgütlerindeki modern yönetim yaklaşımlarına ilişkin algıları genel olarak olumlu olarak nitelendirilebilir. Çünkü beşli Likert tipi ölçeğin “katılıyorum” bölümünde yoğunlaşma olmuştur. Yani bütün boyutlar bazında ortalamalar (3,66 ile 4,01) aralığında toplanmıştır (şekil 15).

Liderlik boyutunda, “bir yönetici, etkili olmak için, bölümlerdeki bütün işleri yapabilecek yeterlikte olmalıdır” şeklindeki soruya katılımcılar 4,22 ortalama ile tamamen *katıldıklarını*, “bir yönetici, etkili olmak için, patronuyla aynı liderlik stiline sahip olmalıdır” şeklindeki diğer bir soruya da katılımcılar 3,27 ortalama ile fikirlerinin olmadığını beyan etmişlerdir (şekil 16).

İletişim boyutunda “yönetici ve astları arasındaki iyi çalışma ilişkileri etkili iletişim için önemli bir esastır” sorusuna katılımcılar 4,55 ortalama ile tamamen *katıldıklarını*, “yeni bir politikanın bütün çalışanlar tarafından anlaşılması önemli olduğunda, bunu sağlamanın en iyi yolu organizasyonun otorite kanallarıyla iletmektir” sorusuna da katılımcılar 3,52 ortalama ile *katıldıklarını* belirtmişlerdir (şekil 16).

Motive etme boyutunda “yöneticilerin astlarını motive etmesi mümkündür” sorusuna katılımcılar 4,48 ortalama ile tamamen *katıldıklarını*, ”para hiçbir zaman motive etmez” sorusuna da katılımcılar 2,26 ortalama ile *katılmadıklarını* beyan etmişlerdir (şekil 16).

Değişimi yönetme boyutunda “yöneticiler, astlar ve diğer bölümlerde olan kişiler de dâhil bütün kaynaklardan gelen önerileri hoş karşılamalıdır” sorusuna katılımcılar 4,24 ortalama ile tamamen *katıldıklarını*, “bir kere değişime karar verince, onu hemen

gerçekleştirmelisiniz” sorusuna katılımcılar 3,58 ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir (şekil 16).

Yetki verme boyutunda “kime yetki verileceğine karar vermeden önce, ilk olarak neden yetki verildiği belirlenmelidir” sorusuna katılımcılar 4,26 ortalama ile tamamen katıldıklarını, “bir işin son sorumluluk (hesap verme sorumluluğu) yetkisi bir asta verilemez” sorusuna katılımcılar 3,36 ortalama ile fikirlerinin olmadığını beyan etmişlerdir (şekil 16).

Karar verme boyutunda “problem çözmeye, grup toplantıları genellikle hayal kırıklığı / engellenme hissi yaratan bir egzersiz ve zaman kaybıdır” sorusuna katılımcılar 2,84 ortalama ile fikirlerinin olmadığını, “bir karar açıklanırken daima, bu kararı doğuran sebepler de kararlarla birlikte iletilmelidir” sorusuna katılımcılar 4,30 ortalama ile tamamen katıldıklarını beyan etmişlerdir (şekil 16).

Zaman yönetme boyutunda “yöneticiler organizasyona adadıkları zaman ve emek göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir” sorusuna katılımcılar 4,09 ortalama ile katıldıklarını, “daha fazla keyfi / boş / ihtiyari zaman bulmak yöneticinin bir amacı olmalıdır” sorusuna katılımcılar 2,86 ortalama ile bir fikirlerinin olmadığını beyan etmişlerdir (şekil 16).

İstihdam değişkenine göre karar verme alt boyutu puanlarında, mesleki kıdem değişkenine göre liderlik alt boyutu puanlarında ve yetki verme alt boyutu puanlarında, modern yönetim anlayışının örgütlerde ne derece uygulandığına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (tablo 27, 36, 41). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmış ve tablolarda gösterilmiştir (tablo 28, 37, 42). Bu değişkenler ve alt boyutları haricinde hiçbir değişkende ve tüm alt boyutları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği karar verme alt boyutu puanlarının istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,382$; $p > ,05$). Söz konusu farklılık tam zamanlı öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani tam zamanlı öğretmenlerin karar verme puanları yarı zamanlı öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur (tablo 27).

Yine örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği liderlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda,

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,392$; $p>,05$) (tablo 36). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde; 3-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir (tablo 37). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Aynı araştırmada örnekleme oluşturan yöneticilerin Öğretmen ve Yönetici Algıları Ölçeği Yetki Verme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,389$; $p>,05$) (tablo 41). Hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde; 3-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir (tablo 42). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Bu araştırmada okullarda modern yönetim anlayışının ne düzeyde bulunduğuna ilişkin öğretmen ve yönetici algıları ölçülürken, örnekleme katılan bireylerin ilçelerini seçerken dikkat edilen hassasiyetten dolayı yetiştikleri sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ortamlarının etkisi de dengeli olarak araştırmaya eşit oranlarda katılmıştır.

Bir okul müdürü öğretmenlerinden sadece görev beklememeli, onların çeşitli ihtiyaçlarını da tanımalıdır. Oluşturacağı güdüler ile onlardan beklenen rolleri oynamalarını sağlamalıdır. Bu öğretmenlerden birisi veya birkaçı rollerini ihmal ediyorsa, onları da önce grup birliğinden yararlanarak etki yoluyla çalıştırmayı denemelidir.

Okullar modern toplumların en önemli kurumlarıdır. Toplumları oluşturan insanların yaşamlarının önemli bir bölümü örgütlerde geçmektedir. Yirminci yüzyılın karmaşık toplumunda hızlı teknolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmeler karşısında örgütler daha rasyonel çalışmak durumunda kalmışlardır. Günümüzde okullarının yönetsel faaliyetlerinde şansın, rastlantının iyi niyet ya da sağduyunun doğru sonuç verme olasılığı artık giderek azalmaktadır.

4.2. Öneriler

- Hem özel hem resmi okullarda öğretmenlere yönelik modern yönetim uygulamaları ile ilgili bilgilendirici ve tanıtıcı çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin karar alma ve yönetme süreçlerine katılımları sağlanmalıdır.
- Yöneticiler modern yönetim ilkelerini bilme ve kabullenme, öğrendiği bu ilkeleri uygulayarak örnek model olmalıdır.
- Öğretmenler ve yöneticiler, üniversitelerle işbirliği yapılarak modern yönetim sürecine aktif katılımları için bilinçlendirilmelidirler.
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin değişen ve gelişen yönetim anlayışlarına uyum sağlayacak hale getirilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

4.3. Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmen algılarına göre, örgütlerde modern yönetim anlayışının ne düzeyde uygulandığının tespitinde, bilgi toplamak için farklı araçlar kullanılabilir.
- Bu probleme ilişkin olarak daha kapsamlı ve daha geliştirilmiş bir çalışma yapılabilir.
- Örgütlerde modern yönetim anlayışının ne düzeyde bulunduğuna ilişkin öğretmen algılarının, yetiştikleri sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ortamlarının etkisinin ne yönde olduğu araştırılabilir.
- Okullarda modern yönetim ilkelerinin tam olarak uygulanamama nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- AÇIKALIN, Aytaç. (1998). **Toplumsal ve Kuramsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Ankara.
- ALİÇ, Mehmet. (1997). “İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Yıl:3, Sayı:2, Bahar, Ankara.
- ARIN, A. (2006). “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), OGÜ Sosyal B. Enst., Eskişehir.
- AYDIN, A. (1997). “Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir?”, **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basımevi, İstanbul.
- AYDIN, Mustafa. (2000). **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Basım ve Yayım, Ankara.
- _____. (2005). **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Basım ve Yayım, Ankara.
- _____. (2007). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Hatiboğlu Basım ve Yayım, Ankara.
- AYTEK, Bintuğ. (1978). **İşletmelerde İnsan gücü Planlaması**, Kalite Matbaası, Ankara.
- BALCI, Ali. (2004). “21.Yüzyılda Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi Ve Yönetimi”, **Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Özel Okullar Derneği Yayını, Antalya.
- _____. (1995). **Örgütsel Gelişme**, Pegem Yayınları, Ankara.
- BALÇIK, Bahaeddin. (1997). **İşletme Yönetimi**, Atlas Kitapevi, İstanbul.
- BARANSEL, Attila. (1993). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri, 1. Cilt, Avcıol Basım Yayım, İstanbul.
- BARUTCUGİL, İsmet. (2004) **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**, Kariyer Yayınları, İstanbul <http://www.rcbadoor.com/insankaynaklari.htm> 09.03.2009, saat: 15:30.
- BARBAROS, İbrahim. (1985). “Millî Eğitim sisteminde Yönetimi Geliştirmek”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:2, Bahar.
- BAŞ, Melih İ. (1996). “Durumsal Liderlik”, **Türkiye Tekstil Sanayi İşverenleri Sendikası Dergisi**, Sayı:204, Mayıs.
- BAŞAR, Hüseyin. (1994). **Sınıf Yönetimi**, Şafak Matbaacılık Ltd., Ankara.
- _____. (2000). **Eğitim Denetçisi**, 5. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1989). **Yönetim**, Gül Yayınevi, Ankara.
- _____. (1996). **Eğitim Yönetimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- _____. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- _____. (2000). **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Ankara.

- BAŞLIGİL, Hüseyin. BARAÇLI Hayri. (1995). “Yönetim Sistemi”, **1. Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu**, Cilt:1, Ekim, Ankara.
- BAYRAK, Coşkun. AĞAOĞLU, Esmahan. (1998). “İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri”, **Eğitim Yönetimi**, Sayı:13, Pegem Yayınları.
- BENSGHIR, Kaya. (1995). “Örgütlerde Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Etkileri”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1983). **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- _____. (1988). **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- BUMİN, Birol. (1990). **İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi**, Bizim Büro Basımevi, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Ziya. (2005). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- _____. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- _____. (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- _____. (1998). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- _____. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CAFOĞLU, Zuhâl. (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul.
- CAN, Halil. (2005). **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- _____. (2002). **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- CEBECİ Suat. (2008). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, <http://web.sakarya.edu.tr/~scebeci/ETKY.pdf> 27.01.2008, saat: 13:55.
- ÇALIK, Temel. (2004). “Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları”, www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf 09.11.2004, saat: 12:30.
- ÇELİK, Vehbi. (1996). “Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü”, **Eğitimimize Bakışlar**, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları 1, İstanbul.
- _____. (2003). **Eğitimsel Liderlik**. PegemA Yayınları, Ankara.
- _____. (2000). **Eğitimsel Liderlik**, PegemA Yayınları, Ankara.
- ÇETİN, Canan. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi Ve İSO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Beta Yayınları, İstanbul.
- ÇETİN, Münevver. ve diğerleri. (2004). “Modern Management Styles,” **The Journal of American Academy of Business**, Volume 5, Cambridge.

ÇEVİK, H. Hüseyin. (2008). “Örgüt Teorileri Ve Polis Teşkilatı”, <http://www.icisleri.gov.tr/icisleri/TurkIdareDergisi/UpLoadedFiles/H%FCseyin%C7evik%20139-162.doc> 21.11.2008, saat: 14:00.

DEMİRKAN, Mahmut. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi ve Türk Endüstri İlişkileri Sistemine Etkileri**, Değişim Yayınları, Sakarya.

DRUCKER Peter F. (1994). **Yeni Gerçekler**, Çeviren: Birtane Kaynakçı, İş-Türk Ltd. Şti., Ankara.

EFİL, İsmail. (1994). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.

_____. (1999). **Yönetimde Kalite Çemberleri ve Uygulama Örnekleri**, Genişletilmiş 5. baskı, Alfa Yayınları.

ENSARI, Hoşcan. (1995). “Zaman Yönetimi”, **M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 7, İstanbul.

_____. (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, Birinci Basım, İstanbul.

_____. (2000). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul.

EREN, Erol. (2003). **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

_____. (1993). **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., İstanbul.

_____. (1991). **Yönetim ve Organizasyon**, Küre Ajans, İstanbul.

ERDOĞAN İrfan. (2000). **Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

_____. (2006). **Eğitim ve Okul Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

ERGUN, Turgay. ve POLATOĞLU, Aykut. (1992). **Kamu Yönetimine Giriş**, TODAİE Yayınları, Ankara.

ERTÜRK, Mümin. (1995). **İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon**, Beta Basın Yayım, İstanbul.

ESEN, Öner H. (1985). **İşletme Yönetiminde Sistem Yaklaşımı**, Bayrak Matbaacılık, İstanbul.

GENÇ, N. (2007). **Yönetim ve Organizasyon**, Seçkin Yayınları, Ankara.

GÖZLÜ, Sıtkı. (1994) “Üretim, Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi”, İTÜ İşletme Mühendisleri Toplam Kalite Yönetimi Araştırma Komitesi, **Toplam Kalite Yönetiminde Türkiye Perspektifi**, Eylül, İstanbul.

- HATIPOĞLU, Zeyyat. (1993). **Temel Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- HICKS, Herbert G. GULLET, Ray C. (1981). **Organizasyonlar Teori ve Davranış**, Çeviren: Besim Baykal, İşletme Bilimleri Yayınları, İstanbul.
- IMAI, Masaaki. (1997). **Kaizen - Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı**, Kalder Yayınları, İstanbul.
- İLGAR, L. (1996). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, Beta Yayınevi, İstanbul.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (1988). **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul.
- KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınevi, Ankara.
- KAVRAKOĞLU, İbrahim. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder Yayınları, İstanbul.
- KAYA, Yahya Kemal. (1996). **Eğitim Yönetimi**, Bilim Yayınları, Ankara.
- _____. (1999). **Eğitim Yönetimi**, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- KOÇEL, Tamer. (1998). **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- _____. (1989). **İşletme Yöneticiliği**, Yön Ajans, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. ve Diğerleri. (2001). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MARŞHAP, Akın. (1995). “Dinamik Yönetim Sistem Anlayışı”, **1. Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu**, Cilt:1, 12-13 Ekim, Ankara.
- MEB. (2004). “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”, 11.01.2004, **Resmi Gazete**, Sayı No: 25343, Madde 27.
- MUCUK, İsmet.(1998). **Modern İşletmecilik**, Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- ÖZDEN Mehmet Cemil, (2001). **Bireysel Kariyer Yönetimi**, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet. (1996). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Verimlilik Dergisi**, TKY Özel Sayısı, MPM Yayını.
- ÖZEVREN, M. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- _____. (2000). **Toplam Kalite Yönetimi**, Alfa Basım, İkinci Baskı, İstanbul.
- ÖZKAN, Coşkun. (1999). **Kobi'lerde Kalite Geliştirme Süreci Ve Uygulama Örnekleri**, İTO, İstanbul.
- PEKER, Ömer. (1993). “Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO9000 Standartları”, **Verimlilik Dergisi**, Özel Sayı.
- PEKER, Ömer. (1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**, TODAİE Yayınlar, Ankara.

- SABUNCUOĞLU, Zeyyat. TÜZ, Melek. (1996). **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- _____. (2001). **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- SAĞLAM, Mehmet. (1979). **Örgütsel Değişme**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- SUCU, Yaşar. (1995). “Durumsallık Yaklaşımı ve Stratejik Planlama”, **1. Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu**, Cilt:1, Ekim, Ankara.
- ŞİMŞEK, Hasan. (2008). “Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm Ve Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar” <http://www.hasansimsek.net/files/Pozitivizm%20Otesi%20Paradigmatic%20Donusum%20ve%20Egitim%20Yonetimi.DOC> 21.11.2008, saat: 17:10.
- ŞİMŞEK, Muhittin. (1998). **Kalite Yönetimi**, M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayını No:11, İstanbul.
- ŞİMŞEK, Şerif. (1995). **Yönetim ve Organizasyon**, Damla Yayıncılık, Konya.
- ŞİŞMAN, M. (2002). **Öğretim Liderliği**, PegemA, Ankara.
- ŞİŞMAN, M. TURAN, S. (2001). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, PegemA, Ankara.
- TAŞTAN, S. (2003). “Motivasyon ve İş Yaşamına Etkileri”, **Yönetim & Organizasyon ve İnsan Kaynakları Bilgi Sitesi**, <http://www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html> 13.11.2003, saat: 11:30.
- TAYMAZ, H. (2001). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara.
- _____. (2003). **Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara.
- TİKİCİ, Mehmet. DENİZ, Mehmet. (1993). **Örgütsel Davranış**, Özmert Ofset, Malatya.
- TORTOP, Nuri. İSBİR, Eyüp G. AYKAÇ Burhan. (1993). **Yönetim Bilimi**, Yargı Yayınları, Ankara.
- TOSUN, Kemal. (1992). **İşletme Yönetimi**, Savaş Yayınları, Ankara.
- TOZKOPARAN, G. (1997). "Sıfır Hatalı İnsanı Yaratmak İçin Eğitimde Toplam Kalite" **Verimlilik Dergisi**, sayı: 3, Ankara.
- TOFFLER, Alvin. (1996). **Gelecek Korkusu: Şok**, Çeviren: Selami Sargut, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- TÜRK, E. (2002). **Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- TÜRKOĞLU, Faruk, (2000). **2001'e Doğru İnsan Kaynakları Araştırması**, Sabah Yayıncılık, İstanbul.
- TÜRKMEN, İsmail. (1995). “Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler”, **Verimlilik Dergisi**, Özel Sayı.

UZUNÇARŞILI, Ülkü. ve ÖZDAYI, Nurhayat. (1997). “Okul Yöneticilerinin yaratıcılık ile Liderlik Özelliklerinin Araştırılması” **M.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul.

ÜLGEN, Hayri. (1989). **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulamaları**, Gençlik Basımevi, İstanbul.

YALÇINKAYA, Mustafa. (2002). **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı: 2, Ankara.

YAMAN, M. (2000). **İnsan Kaynakları Kişi ve Kurumlara Öneriler**, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

YAMAK, Oygur. (1998). **Kalite Odaklı Yönetim**, Panel Matbaacılık, İstanbul.

YILDIRIM, Ramazan. (1999). **Öğrenmeyi Öğrenmek**, Dördüncü Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

YİĞİT, Birol. (2003). “Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158, Bahar.

YÖDGED. (1998). <http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/indexproje.htm> 14.07.1998, saat: 12:05.

<http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay/atay2.html> 25.09.2003, saat: 14:25.

http://www.insankaynaklari.com/BIREYLER/EGITIM/e_detay.asp 13.11.2003, saat: 11:30.

<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/insanilis.htm> 15.10.2008, saat: 17:30.

<http://www.kalder.org/yayinlar/html/kalderforum/sayi1/forum1makale.htm-101k> 23.10.2001, saat: 17:00.

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/hed/g%C3%B6revdeyükselmedersnotlari.pdf> 17.03.2009, saat: 16:13.

Ek 1. Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerlerini Gösteren Şekiller

Şekil 16. Modern Yönetim Anlayışının Örgütlerde Ne Derece Uygulandığının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri
(1'e yaklaştıkça olumluluk artmaktadır. 1,6,7,11,16,19,25,29,33,35,41,44,45,49. maddelerdeki ikinci ortalama değerleri ise 5'e yaklaştıkça olumluluk artmaktadır.)

	Madde	N	ORT	SH	SS
1.	Bir yönetici, etkili olmak için, bölümlerdeki bütün işleri yapabilecek yeterlikte olmalıdır.	225	1,88 4,22	,072	1,084
2.	Her yönetici, biri organizasyonun etkinliğine katkıda bulunmak, diğeri astlar arasındaki yüksek morali korumak olmak üzere iki hedefe sahip olmalıdır.	225	1,41	,048	,715
3.	Hem üretim hem de kişilerle ileri düzeyde ilgili olan yöneticiler, çoğu durumda, uzun vadede başarılı olma eğilimindedirler.	225	1,76	,054	,809
4.	"Granit kadar sert" olan yönetici "Gerçekçi yönetici"lere bir örnektir.	225	3,88	,086	1,292
5.	Bütün çalışanlar, demokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiyi, otokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiye tercih ederler.	225	1,87	,066	,985
6.	Bir yönetici, etkili olmak için, patronuyla aynı liderlik stiline sahip olmalıdır.	225	2,73 3,27	,083	1,244
7.	Yönetici ve astları arasındaki iyi çalışma ilişkileri etkili iletişim için önemli bir esastır.	225	1,45 4,55	,048	,725
8.	Bir talimat veya yönergenin yanlış anlaşılması güven, üretim ve maliyet açısından ciddi sonuçlar doğurabilir.	225	1,87	,062	,935
9.	Alıcı, mesajı yöneticinin kastettiği şekilde anlamadığı sürece, yönetici iletişim kuramamış demektir.	225	1,92	,061	,920
10.	Önemli kurumsal değişimler, tüm çalışanlara iletilmelidir.	225	1,55	,052	,779
11.	Yeni bir politikanın bütün çalışanlar tarafından anlaşılması önemli olduğunda, bunu sağlamanın en iyi yolu organizasyonun otorite kanallarıyla iletmektir.	225	2,48 3,52	,079	1,188
12.	Çalışanlar bir konuyu anlamadıklarında, soru sorarak yada anlamadıklarını söyleyerek bunu belirteceklerdir.	225	1,64	,047	,707
13.	Geribildirim elde etmenin en iyi yolu "Sorunuz var mı?" diye sormaktır.	225	2,63	,079	1,188
14.	Eğer bir yönetici meşgulse, kendisiyle konuşmak isteyen astına "Şu anda meşgulüm, daha sonra benimle irtibata geç." demesi en iyisidir.	225	2,37	,073	1,095
15.	Çalışanların çoğu gurur duyacakları işi yapmaya ilgi duyar.	225	1,73	,052	,785
16.	Yöneticilerin astlarını motive etmesi mümkündür.	225	1,52 4,48	,051	,768
17.	Astlar potansiyellerini gerçekleştiremediklerinde, çoğunlukla bunun sebebi kontrol edemedikleri engellerle karşılaşmalarıdır.	225	2,31	,066	,991
18.	Parasal olarak ödüllendirilmedikleri sürece, çok az çalışan ilerleme için önerilerde bulunacaktır.	225	2,58	,077	1,151

19.	Para hiçbir zaman motive etmez.	225	3,54 2,46	,086	1,295
20.	Karar alma özgürlüğü, göze çarpan işler yapan çalışanlara verilebilecek büyük ödüllerden biridir.	225	2,12	,068	1,015
21.	Bir çalışanın motivasyonunu yükseltmenin en iyi yolu, iş zenginliği yaratmaktır.	225	2,43	,073	1,088
22.	Akranlar tarafından kabul görme ihtiyacı, fark edilme ve kendinden memnun olma ihtiyaçlarından daha güçlüdür.	225	2,50	,068	1,027
23.	İdari bir işe terfi olduysanız / ettiyseniz, işinizi sizden önce yapıldığından farklı yapmalısınız.	225	2,31	,072	1,086
24.	Değişimi yönetmede empati en önemli kavramlardan biridir.	225	1,63	,049	,733
25.	Yöneticiler, astlar ve diğer bölümlerde olan kişiler de dahil bütün kaynaklardan gelen önerileri hoş karşılamalıdır.	225	1,76 4,24	,055	,820
26.	Eğer patronunuz sizden, yapılmasını hata olarak gördüğünüz bir fikri uygulamanızı istese, itiraz etmelisiniz.	225	1,98	,066	,993
27.	Eğer patronunuz sunduğunuz bir fikre "hayır" derse, pes etmemeli ve bu fikri satacak farklı bir yaklaşım oluşturmayı denemelisiniz.	225	1,97	,056	,837
28.	Çalışanlar değişime çoğunlukla bir şeyler kaybedecekleri düşüncesiyle direnirler.	225	2,78	,080	1,204
29.	Bir kere değişime karar verince, onu hemen gerçekleştirmelisiniz.	225	2,42 3,58	,073	1,092
30.	Bir yönetici astlarını, yapılması gerektiğini düşündükleri değişimleri denemek için cesaretlendirmelidir.	225	1,72	,049	,742
31.	Bir yönetici bir astına yetki verirken, onun rapor sunmasını istediğini net bir biçimde açıklamalıdır.	225	1,85	,052	,776
32.	Bir yönetici, yetki verirken daima, yetki verdiği kişinin iş yapabileceğinden emin olmalıdır.	225	1,75	,050	,752
33.	Kime yetki verileceğine karar vermeden önce, ilk olarak neden yetki verildiği belirlenmelidir.	225	1,74 4,26	,049	,729
34.	Etkinliklerin yetkisi, aşağıdan yukarıya doğru dağıtılabilir gibi yukarıdan aşağıya doğru da dağıtılabilir.	225	2,19	,059	,887
35.	Bir işin son sorumluluk (hesap verme sorumluluğu) yetkisi bir asta verilemez.	225	2,64 3,36	,082	1,228
36.	Kararlar gerçeklere dayandığı gibi fikirlere de dayanmalıdır.	225	1,87	,054	,811
37.	Bir yönetici karar verirken, bu karardan etkilenecek olanların kabul düzeyini düşündüğü gibi kararın kalitesini de dikkatlice düşünmelidir.	225	1,80	,052	,779
38.	Yönetici ve astı arasında bir çatışma ortaya çıktığında, her ikisinin de "kazanması" neredeyse olanaksızdır.	225	2,69	,083	1,240
39.	Yönetici ve astı arasında bir çatışma yaşandığında, son kararı yönetici vermelidir yoksa küçük düşer/bozum olur.	225	3,19	,091	1,366
40.	Beyin fırtınası, grupla problem çözmede kullanılacak pratik bir araçtır.	225	1,82	,057	,860
41.	Problem çözme, grup toplantıları genellikle hayal kırıklığı / engellenme hissi yaratan bir egzersiz ve zaman kaybıdır.	225	3,16 2,84	,091	1,370

42.	Grubu kapsayan bir karar alırken, "kimin doğru" olduğundan çok "neyin doğru" olduğuna karar vermek önemlidir.	225	1,68	,053	,788
43.	Grup kararı her zaman için bireysel verilmiş bir karardan daha iyidir.	225	1,83	,057	,860
44.	Bir karar açıklanırken daima, bu kararı doğuran sebepler de kararlarla birlikte iletilmelidir.	225	1,70 4,30	,053	,788
45.	Yöneticiler organizasyona adadıkları zaman ve emek göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir.	225	1,91 4,09	,066	,996
46.	Bir yöneticinin zamanı akıllıca kullanması bölümleri dolaşması ve çalışanlarla gayri resmi bir şekilde konuşmasıdır.	225	1,72	,051	,766
47.	Bir yönetici her zaman, ilk önce en önemli şeyleri yapmalıdır.	225	1,75	,055	,825
48.	Uygun planlama kriz ve aciliyet durumlarında harcanacak zamanı azaltır.	225	1,76	,052	,781
49.	Daha fazla keyfi / boş / ihtiyari zaman bulmak yöneticinin bir amacı olmalıdır.	225	3,14 2,86	,085	1,276
50.	Bir ast, yöneticisine hemen çözemediği bir problemle geldiğinde, "Ben bu problemle ilgileneyeceğim ve seni haberdar edeceğim." demek iyi bir politikadır.	225	2,60	,080	1,203
51.	Üretici olmayan toplantılar en büyük zaman hırsızlarından biridir.	225	1,74	,071	1,067
52.	Her bir kağıdı / her bir işi yalnızca bir kere ele almak iyi bir fikirdir.	225	3,24	,081	1,217

Şekil 17. Anketin Her Alt Boyutunun Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları (1'e Yaklaştıkça Olumluluk Artmaktadır.)

	N	ort	sh	ss
a1_liderlik	225	2,2570	,03721	,55811
a2_iletisim	225	1,9867	,03107	,46602
a3_motive	225	2,3417	,03402	,51036
a4_degisimi	225	2,0717	,03403	,51043
a5_yetkiverme	225	2,0338	,03536	,53043
a6_kararverme	225	2,1931	,03456	,51838
a7_zamanyön	225	2,2333	,03676	,55135
Geçerli N	225			

Ek 2. Madde Frekanslarını Gösteren Şekiller

Şekil 18. Bir yönetici, etkili olmak için, bölümlerdeki bütün işleri yapabilecek yeterlikte olmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	105	46,7	46,7	46,7
Katılıyorum	77	34,2	34,2	80,9
Fikrim Yok	12	5,3	5,3	86,2
Katılmıyorum	26	11,6	11,6	97,8
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,2	2,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 19. Her yönetici, bir organizasyonun etkinliğine katkıda bulunmak, diğer astlar arasındaki yüksek morali korumak üzere iki hedefe sahip olmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	150	66,7	66,7	66,7
Katılıyorum	66	29,3	29,3	96,0
Fikrim Yok	3	1,3	1,3	97,3
Katılmıyorum	3	1,3	1,3	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 20. Hem üretim hem de kişilerle ileri düzeyde ilgili olan yöneticiler, çoğu durumda, uzun vadede başarılı olma eğilimindedirler.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	90	40,0	40,0	40,0
Katılıyorum	111	49,3	49,3	89,3
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	95,6
Katılmıyorum	7	3,1	3,1	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 21. "Granit kadar sert" olan yönetici "Gerçekçi yönetici"lere bir örnektir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	19	8,4	8,4	8,4
Katılıyorum	24	10,7	10,7	19,1
Fikrim Yok	16	7,1	7,1	26,2
Katılmıyorum	72	32,0	32,0	58,2
Kesinlikle Katılmıyorum	94	41,8	41,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 22. Bütün çalışanlar, demokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiyi, otokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiye tercih ederler.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	93	41,3	41,3	41,3
Katılıyorum	95	42,2	42,2	83,6
Fikrim Yok	15	6,7	6,7	90,2
Katılmıyorum	17	7,6	7,6	97,8
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,2	2,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 23. Bir yönetici, etkili olmak için, patronuyla aynı liderlik stiline sahip olmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	43	19,1	19,1	19,1
Katılıyorum	71	31,6	31,6	50,7
Fikrim Yok	27	12,0	12,0	62,7
Katılmıyorum	72	32,0	32,0	94,7
Kesinlikle Katılmıyorum	12	5,3	5,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 24. Yönetici ve asları arasındaki iyi çalışma ilişkileri etkili iletişim için önemli bir esastır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	148	65,8	65,8	65,8
Katılıyorum	59	26,2	26,2	92,0
Fikrim Yok	13	5,8	5,8	97,8
Katılmıyorum	4	1,8	1,8	99,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 25. Bir talimat veya yönergenin yanlış anlaşılması güven, üretim ve maliyet açısından ciddi sonuçlar doğurabilir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	85	37,8	37,8	37,8
Katılıyorum	109	48,4	48,4	86,2
Fikrim Yok	13	5,8	5,8	92,0
Katılmıyorum	12	5,3	5,3	97,3
Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,7	2,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 26. Alıcı, mesajı yöneticinin kastettiği şekilde anlamadığı sürece, yönetici iletişim kuramamış demektir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	78	34,7	34,7	34,7
Katılıyorum	112	49,8	49,8	84,4
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	90,7
Katılmıyorum	18	8,0	8,0	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 27. Önemli kurumsal değişimler, tüm çalışanlara iletilmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	130	57,8	57,8	57,8
Katılıyorum	76	33,8	33,8	91,6
Fikrim Yok	13	5,8	5,8	97,3
Katılmıyorum	3	1,3	1,3	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 28. Yeni bir politikanın bütün çalışanlar tarafından anlaşılması önemli olduğunda, bunu sağlamanın en iyi yolu organizasyonun otorite kanallarıyla iletmektir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	48	21,3	21,3	21,3
Katılıyorum	90	40,0	40,0	61,3
Fikrim Yok	33	14,7	14,7	76,0
Katılmıyorum	40	17,8	17,8	93,8
Kesinlikle Katılmıyorum	14	6,2	6,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 29. Çalışanlar bir konuyu anlamadıklarında, soru sorarak yada anlamadıklarını söyleyerek bunu belirteceklerdir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	105	46,7	46,7	46,7
Katılıyorum	102	45,3	45,3	92,0
Fikrim Yok	12	5,3	5,3	97,3
Katılmıyorum	6	2,7	2,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 30. Geribildirim elde etmenin en iyi yolu "Sorunuz var mı?" diye sormaktır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	36	16,0	16,0	16,0
Katılıyorum	94	41,8	41,8	57,8
Fikrim Yok	25	11,1	11,1	68,9
Katılmıyorum	57	25,3	25,3	94,2
Kesinlikle Katılmıyorum	13	5,8	5,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 31. Eğer bir yönetici meşgulse, kendisiyle konuşmak isteyen astına "Şu anda meşgulüm, daha sonra benimle irtibata geç." demesi en iyisidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	39	17,3	17,3	17,3
Katılıyorum	122	54,2	54,2	71,6
Fikrim Yok	17	7,6	7,6	79,1
Katılmıyorum	36	16,0	16,0	95,1
Kesinlikle Katılmıyorum	11	4,9	4,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 32. Çalışanların çoğu gurur duyacakları işi yapmaya ilgi duyar.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	93	41,3	41,3	41,3
Katılıyorum	110	48,9	48,9	90,2
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	96,4
Katılmıyorum	5	2,2	2,2	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 33. Yöneticilerin astlarını motive etmesi mümkündür.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	135	60,0	60,0	60,0
Katılıyorum	70	31,1	31,1	91,1
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	97,3
Katılmıyorum	4	1,8	1,8	99,1
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,9	,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 34. Astar potansiyellerini gerçekleştiremediklerinde, çoğunlukla bunun sebebi kontrol edemedikleri engellerle karşılaşmalarıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	43	19,1	19,1	19,1
Katılıyorum	111	49,3	49,3	68,4
Fikrim Yok	32	14,2	14,2	82,7
Katılmıyorum	37	16,4	16,4	99,1
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,9	,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 35. Parasal olarak ödüllendirilmedikleri sürece, çok az çalışan ilerleme için önerilerde bulunacaktır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	44	19,6	19,6	19,6
Katılıyorum	76	33,8	33,8	53,3
Fikrim Yok	42	18,7	18,7	72,0
Katılmıyorum	56	24,9	24,9	96,9
Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,1	3,1	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 36. Para hiçbir zaman motive etmez.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	20	8,9	8,9	8,9
Katılıyorum	43	19,1	19,1	28,0
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	34,2
Katılmıyorum	91	40,4	40,4	74,7
Kesinlikle Katılmıyorum	57	25,3	25,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 37. Karar alma özgürlüğü, göze çarpan işler yapan çalışanlara verilebilecek büyük ödüllerden biridir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	60	26,7	26,7	26,7
Katılıyorum	115	51,1	51,1	77,8
Fikrim Yok	22	9,8	9,8	87,6
Katılmıyorum	20	8,9	8,9	96,4
Kesinlikle Katılmıyorum	8	3,6	3,6	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 38. Bir çalışanın motivasyonunu yükseltmenin en iyi yolu, iş zenginliği yaratmaktır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	43	19,1	19,1	19,1
Katılıyorum	97	43,1	43,1	62,2
Fikrim Yok	39	17,3	17,3	79,6
Katılmıyorum	38	16,9	16,9	96,4
Kesinlikle Katılmıyorum	8	3,6	3,6	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 39. Akranlar tarafından kabul görme ihtiyacı, fark edilme ve kendinden memnun olma ihtiyaçlarından daha güçlüdür.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	30	13,3	13,3	13,3
Katılıyorum	107	47,6	47,6	60,9
Fikrim Yok	38	16,9	16,9	77,8
Katılmıyorum	45	20,0	20,0	97,8
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,2	2,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 40. İdari bir işe terfi olduysanız / ettiyseniz, işinizi sizden önce yapıldığından farklı yapmalısınız.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	51	22,7	22,7	22,7
Katılıyorum	104	46,2	46,2	68,9
Fikrim Yok	25	11,1	11,1	80,0
Katılmıyorum	39	17,3	17,3	97,3
Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,7	2,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 41. Değişimi yönetmede empati en önemli kavramlardan biridir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	109	48,4	48,4	48,4
Katılıyorum	98	43,6	43,6	92,0
Fikrim Yok	10	4,4	4,4	96,4
Katılmıyorum	8	3,6	3,6	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 42. Yöneticiler, astlar ve diğer bölümlerde olan kişiler de dahil bütün kaynaklardan gelen önerileri hoş karşılamalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	93	41,3	41,3	41,3
Katılıyorum	107	47,6	47,6	88,9
Fikrim Yok	10	4,4	4,4	93,3
Katılmıyorum	15	6,7	6,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 43. Eğer patronunuz sizden, yapılmasını hata olarak gördüğünüz bir fikri uygulamanızı istese, itiraz etmelisiniz.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	76	33,8	33,8	33,8
Katılıyorum	108	48,0	48,0	81,8
Fikrim Yok	18	8,0	8,0	89,8
Katılmıyorum	16	7,1	7,1	96,9
Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,1	3,1	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 44. Eğer patronunuz sunduğunuz bir fikre "hayır" derse, pes etmemeli ve bu fikri satacak farklı bir yaklaşım oluşturmayı denemelisiniz.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	62	27,6	27,6	27,6
Katılıyorum	126	56,0	56,0	83,6
Fikrim Yok	21	9,3	9,3	92,9
Katılmıyorum	14	6,2	6,2	99,1
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,9	,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 45. Çalışanlar değişime çoğunlukla bir şeyler kaybedecekleri düşüncesiyle direnirler.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	29	12,9	12,9	12,9
Katılıyorum	90	40,0	40,0	52,9
Fikrim Yok	24	10,7	10,7	63,6
Katılmıyorum	66	29,3	29,3	92,9
Kesinlikle Katılmıyorum	16	7,1	7,1	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 46. Bir kere değişime karar verince, onu hemen gerçekleştirmelisiniz.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	40	17,8	17,8	17,8
Katılıyorum	110	48,9	48,9	66,7
Fikrim Yok	21	9,3	9,3	76,0
Katılmıyorum	48	21,3	21,3	97,3
Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,7	2,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 47. Bir yönetici astlarını, yapılması gerektiğini düşündükleri değişimleri denemek için cesaretlendirmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	91	40,4	40,4	40,4
Katılıyorum	116	51,6	51,6	92,0
Fikrim Yok	9	4,0	4,0	96,0
Katılmıyorum	8	3,6	3,6	99,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 48. Bir yönetici bir astına yetki verirken, onun rapor sunmasını istediğini net bir biçimde açıklamalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	73	32,4	32,4	32,4
Katılıyorum	126	56,0	56,0	88,4
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	94,7
Katılmıyorum	11	4,9	4,9	99,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 49. Bir yönetici, yetki verirken daima, yetki verdiği kişinin işi yapabileceğinden emin olmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	88	39,1	39,1	39,1
Katılıyorum	116	51,6	51,6	90,7
Fikrim Yok	12	5,3	5,3	96,0
Katılmıyorum	8	3,6	3,6	99,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 50. Kime yetki verileceğine karar vermeden önce, ilk olarak neden yetki verildiği belirlenmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	87	38,7	38,7	38,7
Katılıyorum	117	52,0	52,0	90,7
Fikrim Yok	14	6,2	6,2	96,9
Katılmıyorum	6	2,7	2,7	99,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 51. Etkinliklerin yetkisi, aşağıdan yukarıya doğru dağıtılabileceği gibi yukarıdan aşağıya doğru da dağıtılabilir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	44	19,6	19,6	19,6
Katılıyorum	118	52,4	52,4	72,0
Fikrim Yok	44	19,6	19,6	91,6
Katılmıyorum	15	6,7	6,7	98,2
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,8	1,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 52. Bir işin son sorumluluk (hesap verme sorumluluğu) yetkisi bir asta verilemez.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	40	17,8	17,8	17,8
Katılıyorum	84	37,3	37,3	55,1
Fikrim Yok	36	16,0	16,0	71,1
Katılmıyorum	46	20,4	20,4	91,6
Kesinlikle Katılmıyorum	19	8,4	8,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 53. Kararlar gerçeklere dayandığı gibi fikirlere de dayanmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	71	31,6	31,6	31,6
Katılıyorum	128	56,9	56,9	88,4
Fikrim Yok	13	5,8	5,8	94,2
Katılmıyorum	10	4,4	4,4	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 54. Bir yönetici karar verirken, bu karardan etkilenecek olanların kabul düzeyini düşündüğü gibi kararın kalitesini de dikkatlice düşünmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	84	37,3	37,3	37,3
Katılıyorum	113	50,2	50,2	87,6
Fikrim Yok	17	7,6	7,6	95,1
Katılmıyorum	11	4,9	4,9	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 55. Yönetici ve astı arasında bir çatışma ortaya çıktığında, her ikisinin de "kazanması" neredeyse olanaksızdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	39	17,3	17,3	17,3
Katılıyorum	80	35,6	35,6	52,9
Fikrim Yok	39	17,3	17,3	70,2
Katılmıyorum	46	20,4	20,4	90,7
Kesinlikle Katılmıyorum	21	9,3	9,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 56. Yönetici ve astı arasında bir çatışma yaşandığında, son kararı yönetici vermelidir yoksa küçük düşer/bozum olur.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	33	14,7	14,7	14,7
Katılıyorum	51	22,7	22,7	37,3
Fikrim Yok	24	10,7	10,7	48,0
Katılmıyorum	75	33,3	33,3	81,3
Kesinlikle Katılmıyorum	42	18,7	18,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 57. Beyin fırtınası, grupla problem çözmeye kullanılacak pratik bir araçtır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	85	37,8	37,8	37,8
Katılıyorum	114	50,7	50,7	88,4
Fikrim Yok	12	5,3	5,3	93,8
Katılmıyorum	10	4,4	4,4	98,2
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,8	1,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 58. Problem çözme, grup toplantıları genellikle hayal kırıklığı / engellenme hissi yaratan bir egzersiz ve zaman kaybıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	37	16,4	16,4	16,4
Katılıyorum	48	21,3	21,3	37,8
Fikrim Yok	18	8,0	8,0	45,8
Katılmıyorum	86	38,2	38,2	84,0
Kesinlikle Katılmıyorum	36	16,0	16,0	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 59. Grubu kapsayan bir karar alırken, "kimin doğru" olduğundan çok "neyin doğru" olduğuna karar vermek önemlidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	99	44,0	44,0	44,0
Katılıyorum	112	49,8	49,8	93,8
Fikrim Yok	6	2,7	2,7	96,4
Katılmıyorum	3	1,3	1,3	97,8
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,2	2,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 60. Grup kararı her zaman için bireysel verilmiş bir karardan daha iyidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	84	37,3	37,3	37,3
Katılıyorum	113	50,2	50,2	87,6
Fikrim Yok	13	5,8	5,8	93,3
Katılmıyorum	12	5,3	5,3	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 61. Bir karar açıklanırken daima, bu kararı doğuran sebepler de kararla birlikte iletilmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	97	43,1	43,1	43,1
Katılıyorum	110	48,9	48,9	92,0
Fikrim Yok	10	4,4	4,4	96,4
Katılmıyorum	4	1,8	1,8	98,2
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,8	1,8	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 62. Yöneticiler organizasyona adadıkları zaman ve emek göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	88	39,1	39,1	39,1
Katılıyorum	97	43,1	43,1	82,2
Fikrim Yok	18	8,0	8,0	90,2
Katılmıyorum	16	7,1	7,1	97,3
Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,7	2,7	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 63. Bir yöneticinin zamanı akıllıca kullanması bölümleri dolaşması ve çalışanlarla gayri resmi bir şekilde konuşmasıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	98	43,6	43,6	43,6
Katılıyorum	100	44,4	44,4	88,0
Fikrim Yok	19	8,4	8,4	96,4
Katılmıyorum	8	3,6	3,6	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 64. Bir yönetici her zaman, ilk önce en önemli şeyleri yapmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	100	44,4	44,4	44,4
Katılıyorum	94	41,8	41,8	86,2
Fikrim Yok	19	8,4	8,4	94,7
Katılmıyorum	12	5,3	5,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 65. Uygun planlama kriz ve aciliyet durumlarında harcanacak zamanı azaltır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	87	38,7	38,7	38,7
Katılıyorum	115	51,1	51,1	89,8
Fikrim Yok	15	6,7	6,7	96,4
Katılmıyorum	5	2,2	2,2	98,7
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	1,3	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 66. Daha fazla keyfi / boş / ihtiyari zaman bulmak yöneticinin bir amacı olmalıdır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	29	12,9	12,9	12,9
Katılıyorum	50	22,2	22,2	35,1
Fikrim Yok	39	17,3	17,3	52,4
Katılmıyorum	75	33,3	33,3	85,8
Kesinlikle Katılmıyorum	32	14,2	14,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 67. Bir ast, yöneticisine hemen çözemediği bir problemle geldiğinde, "Ben bu problemle ilgileceğim ve seni haberdar edeceğim." demek iyi bir politikadır.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	40	17,8	17,8	17,8
Katılıyorum	91	40,4	40,4	58,2
Fikrim Yok	27	12,0	12,0	70,2
Katılmıyorum	53	23,6	23,6	93,8
Kesinlikle Katılmıyorum	14	6,2	6,2	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 68. Üretici olmayan toplantılar en büyük zaman hırsızlarından biridir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	122	54,2	54,2	54,2
Katılıyorum	71	31,6	31,6	85,8
Fikrim Yok	10	4,4	4,4	90,2
Katılmıyorum	12	5,3	5,3	95,6
Kesinlikle Katılmıyorum	10	4,4	4,4	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

Şekil 69. Her bir kâğıdı / her bir işi yalnızca bir kere ele almak iyi bir fikirdir.

	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen Katılıyorum	24	10,7	10,7	10,7
Katılıyorum	47	20,9	20,9	31,6
Fikrim Yok	30	13,3	13,3	44,9
Katılmıyorum	98	43,6	43,6	88,4
Kesinlikle Katılmıyorum	26	11,6	11,6	100,0
Toplam	225	100,0	100,0	

ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ ALGILARI ANKETİ

ANKET YÖNERGESİ
Aşağıda öğretmen ve yönetici algıları ile ilgili 52 maddeden oluşan yargılar verilmiştir. Bunları dikkatlice okumanızı ve Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Fikrim Yok, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.

Tamamen Katılıyorum
Katılıyorum
Fikrim Yok
Katılmıyorum
Kesinlikle Katılmıyorum

Optik formu yumuşak kuruşkalemle doldurunuz, formu katlamayınız ve kırıştırmayınız.						
1	Okulun yönetici, etkili olmak için, bölümlerdeki bütün işleri yapabilecek yeterlikte olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Her yöneticinin okulda yüksek morali korumak için açık ve net hedefleri olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Hem üretim hem de kişilerle ilgili düzeyde etkili olan yöneticiler, çoğu durumda, uzun vadede başarılı olma eğilimindedirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	"Granit kadar sert" olan yönetici "Gerçekçi yönetici"lere bir örnektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Bütün çalışanlar, demokratik yönetim stili kullanan bir yöneticiyi, otoriter yönetim stili kullanan bir yöneticiye tercih ederler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Bir yönetici, etkili olmak için, patronuyla (özellikle) aynı liderlik stiline sahip olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Yönetici ve asları arasındaki iyi çalışma ilişkileri etkili iletişim için önemli bir esastır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Bir talimat veya yönergenin yanlış anlaşılması güven, üretim ve maliyet açısından ciddi sonuçlar doğurabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Alıcı, mesajı yöneticinin kastettiği şekilde anlamadığı sürece, yönetici iletişim kuramamış demektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Önemli kurumsal değişimler, tüm çalışanlara iletilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Yeni bir eğitim politikasının çalışanlar tarafından anlaşılması önemli olduğunda, bunu sağlamanın en iyi yolu organizasyonu otorite kanallarıyla iletmektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Çalışanlar bir konuyu anlamadıklarında, soru sorarak ya da anlamadıklarını söyleyerek bunu belirteceklerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Geribildirim elde etmenin en iyi yolu "Sorumuz var mı?" diye sormaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Eğer bir yönetici mesgulse, kendisiyle konuşmak isteyen astına "Hiç anda mesgulün, daha sonra benimle irtibata geç." demesi en iyidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Çalışanların çoğu gurur duyacakları işi yapmaya ilgi duyar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Yöneticilerin aslarını motive etmesi mümkündür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Astlar potansiyellerini gerçekleştiremediklerinde, çoğunlukla bunun sebebi kontrol edemedikleri engellerle karşılaşmalarıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Parasal olarak ödüllendirilmedikleri sürece, çok az çalışan ilerleme için önerilerde bulunacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Para hiçbir zaman motive etmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Karar alma özgürlüğü, göze çarpan işler yapan çalışanlara verilebilecek büyük ödüllerden biridir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Bir çalışanın motivasyonunu yükseltmenin en iyi yolu, iş zenginliği yaratmaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Meslektaşlar tarafından kabul görme ihtiyacı, fark edilme ve kendinden memnun olma ihtiyaçlarından daha güçlüdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	İdari bir işe terfi olduysanız / ettiyseniz, işinizi sizden önce yapıldığından farklı yapmalısınız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Değişimi yönetmede empati en önemli kavramlardan biridir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Yöneticiler, astlar ve diğer bölümlerde olan kişiler de dahil bütün kaynaklardan gelen önerileri hoş karşılamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Eğer patronunuz (kurucunuz) sizden, yapılmasını istediğiniz bir fikri uygulamanızı istese, itiraz etmemelisiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Eğer patronunuz sunduğunuz bir fikre "hayır" derse, pes etmemeli ve bu fikri satacak farklı bir yaklaşım oluşturmayı denemelisiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Çalışanlar değişime çoğunlukla bir şeyler kaybedecekleri düşüncesiyle direnirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Bir kere değişime karar verince, onu hemen gerçekleştirmelisiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Bir yönetici astlarını, yapılması gerektiğini düşündükleri değişimleri denemek için cesaretlendirmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Bir yönetici bir astına yetki verirken, onun rapor sunmasını istediğini net bir biçimde açıklamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Bir yönetici, yetki verirken daima, yetki verdiği kişilerin işi yapabileceğinden emin olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Kime yetki verileceğine karar vermeden önce, ilk olarak neden yetki verildiği belirlenmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Etkinliklerin yetkisi, aşağıdan yukarıya doğru dağıtılabilir / gibi yukarıdan aşağıya doğru da dağıtılabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Bir işin son sorumluluk (hesap verme sorumluluğu) yetkisi bir asta verilemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Kararlar gerçeklere dayandığı gibi fikirlere de dayanmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Bir yönetici karar verirken, bu karardan etkilenecek olanların kabul düzeyini düşündüğü gibi kararın kalitesi de dikkatlice düşünmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Yönetici ve astı arasında bir çatışma ortaya çıktığında, her ikisinin de "kazanması" neredeyse olanaksızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Yönetici ve astı arasında bir çatışma yaşandığında, son kararı yönetici vermelidir yoksa küçük düşer/bozum olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Beyin fırtınası, grupla problem çözmede kullanılabilir pratik bir araçtır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Problem çözme, grup toplantıları genellikle hayal kırıklığı / engellenme hissi yaratan bir egzersiz ve zaman kaybıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Grupla kapsayan bir karar alınırken, "kimin doğru" olduğundan çok "neyin doğru" olduğuna karar vermek önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Grup kararı her zaman için bireysel verilmiş bir karardan daha iyidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Bir karar açıklanırken daima, bu kararı doğuran sebepler de kararla birlikte iletilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Yöneticiler okula harcadıkları zaman ve emek göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Bir yöneticinin zamani açıklıca kullanması ve çalışanlarla informal bir şekilde iletişim kurması da önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Bir yönetici her zaman, ilk önce en önemli şeyleri yaparak işe başlamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Uygun planlama kriz ve aciliyet durumlarında harcancak zamani azaltır, o krizin daha kolay atlatılmasını sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Daha fazla keyfi / boş / ihtiyari zaman bulmak yöneticinin bir amacı olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Bir ast, yöneticisine hemen çözeneceği bir problemle geldiğinde, "Ben bu problemle ilgilenemeyişim ve sana haberler edeceğim." demek iyi bir politika değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Üretici olmayan toplantılar en büyük zaman hırsızlarından biridir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Her bir kağıdı / her bir işi yalnızca bir kere ele almak iyi bir fikirdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1868/47545
Konu : Anket (Murat ALTINÖZ)

2/05/2008

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 01.05.2008 tarih ve 580/1805/46804 sayılı onayı.
b) 2007 Yılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Maltepe Üniversitesinin Sosyal Bilimler Enstitüsünün 18.04.2008 tarih ve 630 sayılı yazısı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Murat ALTINÖZ** ilimiz Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesi ek listede isimleri bulunan özel okullardaki yöneticilere ve öğretmenlere "Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Yaklaşımları" konulu anket uygulaması yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGI (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları

EĞİTİM **NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
%100 **Adres** : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
DESTEK **E-Mail** : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>
4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1805/46804
Konu : Anket (Murat ALTINÖZ)

4 Mayıs 08

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 18.04.2008 tarih ve 630 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 29.04.2008 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Tezli Lisans öğrencisi **Murat ALTINÖZ** ilimiz **Sultanbeyli, Üsküdar, Bağcılar, Bahçelievler** ilçesindeki ek listede isimleri bulunan **İlimiz Özel okullardaki öğretmen ve yöneticilerine yönelik "Öğretmen ve Yönetici Algularına göre Özel Okul Yöneticilerinin Yönetim Yaklaşımları"** konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi **Murat ALTINÖZ** yukarıda belirtilen konudaki anket çalışmasını, **İlimiz ekte isimleri bulunan okullarda bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerimizin bilgisinde, Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLERİ:
Ek-1. İLGE(a) yazı ve ekleri

OLUR
30/04/2008

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>
4440632