

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
UYGULMALI SANATLAR BÖLÜMÜ
SERAMİK ANASANAT DALI
SANATTA YETERLİK TEZİ

72832

MACUN LÜSTERİ TEKNİĞİNİN
GÜNÜMÜZDE UYGULANMASI

72832

HALİL YOLERİ
1992800254

DANIŞMAN
Prof. SEVİM ÇİZER

İZMİR - 1998

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No: **Konu Kodu:** **Üniv.Kodu:**

Tezin Yazarının

Soyadı: YOLERİ Adı: HALİL

**Tezin Türkçe Adı: MACUN LÜSTERİ TEKNİĞİNİN
GÜNÜMÜZDE UYGULANMASI**

Tezin Yabancı Dildeki Adı:

**THE CURRENT APPLICATION OF THE TECHNIQUE OF PASTE
LUSTRE**

Tezin Yapıldığı

Üniversite: D.E.Ü. Enstitü: Sosyal Bilimler Yıl: 1998

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2- Doktora

Sayfa Sayısı: 69

3- Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı:32

4- Sanatta Yeterlik X

Tez Danışmanı

Ünvanı Adı Soyadı: Prof.Sevim ÇİZER

Türkçe Anahtar Kelimeler: İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Seramik

1- Ceramics

2- Macun Lüsteri

2- Paste lustre

3- İndirgeme

3- Reduction

4- Dekor Tekniği

4- Decoration Technique

5- Sırça

5- Frit

6- Geleneksel Seramik

6- Traditonal ceramics

Tarih:

İmza:

YEMİN METNİ

Sanatta Yeterlik Tezi olarak sunduğum, “**Macun Lüsteri Tekniği’nin Günümüzde Uygulanması**” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtip ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih:

5.11.1998

Halil YOLERİ

Halil Yoleri

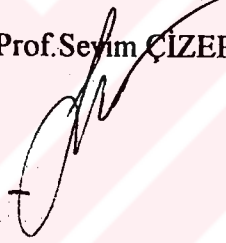
TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 12.10.1998 tarih ve 23 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 21. maddesi gereğince Seramik Anasanat Dalı sanatta yeterlik öğrencisi **Halil YOLERİ'nin** "Macun Lüsteri Tekniğinin Günümüzde Uygulanması" konulu tezini incelemiş aday 2/12/98 tarihinde saat 11:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 10.00 dakikalık süre içinde gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar da değerlendirilerek tezin *başarılı* olduğuna oy ...*birliği*... ile karar verilmiştir.

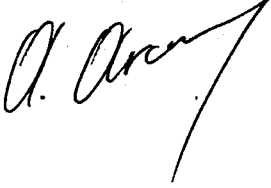
BASKAN

Prof. Seyim ÇİZER



ÜYE

Prof. Ateş ARCASOY



ÜYE

Prof. Dr. Zeliha METE



TUTANAK

D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 12./10...1998 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 21. maddesine göre Seren... Anabilim/Anasanat Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi Halil Yoleri'nin Macun Lüsteri tekniğinin günümüzde uygulanması konulu tezi incelenmiş ve aday 12.../12...1998 tarihinde, saat 11.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 100 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı olduğunu oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

KISALTMALAR

A.g.e.....: Adı geçen yayın

y.y.: Yüz yıl

Prof.Dr.: Profesör Doktor

Yrd.Doç.....: Yardımcı Doçent

Arş. Gör.: Araştırma Görevlisi

H.....: Yükseklik

ø: Çap

s.....: sayfa

Bkz.....: Bakınız

m³: Metre küp

İÇİNDEKİLER

Özet	I
Summary	II
Önsöz	III
Giriş	IV

1. LÜSTERLER

1.1 Tanım	1
1.2 Tarihçe	1
1.2.1 Farklı dönemlerden macun lüsteri örnekleri	5
1.3 Lüster Teknikleri	21
1.3.1 İndirgen ortam lüsterleri	21
1.3.1.1. Sır içi lüsterleri	22
1.3.1.2. Macun lüsterleri	24
1.3.2. Yükseltgen ortam lüsterleri	24
1.3.2.1. Rezinat lüsterleri	24
1.3.2.2. Ani soğutma ile elde edilen lüsterler	25
1.3.2.3. Metal-nitrat yada klorit çözeltilerinin fırından sıcak çıkartılan sırlı seramiklerin üzerine püskürtülmesi ile elde edilen lüsterler	25
1.3.2.4. Buharlaşma lüsterleri	25
1.3.2.5. Metale Doyurulmuş sır lüsterleri	26

2. MACUN LÜSTERLERİNDE KULLANILAN

MALZEME VE TEKNİKLER

2.1. Zemin sırları	26
2.1.1. Sırçalaştırma	27
2.1.2. Sır hammaddelerinin sırçalaştırma nedenleri	28
2.1.3. Sırça ve sır hammaddeleri	29
2.1.4. Sırçalaştırmada uygulanması gereken kurallar	29

2.1.5. Laboratuvar koşullarında sırça hazırlanması	31
2.1.6. Kullanılan standart sırça harmanları	37
2.1.7. Denemelerde kullanılan zemin sırtı harmanlarından örnekler	39
2.1.8. Zemin sırtı hazırlama	41
2. 1.9 Sırlama	41
2.1.10 Sırt pışırımı	41
2.2. Macunlar	42
2.2.1. Taşıyıcı maddeler	43
2.2.2. Lüsterleşen Pigmentler	43
2.2.2.1. Aktif Pigmentler	44
2.2.2.2. Pasif Pigmentler	44
2.3. Kalsinasyon	44
2.4. Macun hazırlama	46
2.5 Uygulama	47
2.6. Macun Pışırımı	48
2.6.1. Uygulamaların pışırımı	50
2.7. Macunun temizlenmesi	50
2.8. Denediğimiz macun harmanı örnekleri	51
2.9. İyi sonuç aldığımız zemin sırtı ve macun harmanları	53
3. MACUN LÜSTERİ UYGULAMALARINA	
ÖRNEKLER	55
Sonuç	65
Kaynaklar	66
Özgeçmiş	69

ÖZET

Bu alışmalar,seramikte kullanılan en eski dekor tekniklerinden biri olan macun lüsteri tekniğinin fakültemiz imkanlarıyla birlikte yöresel hammaddeleride kullanarak uygulanabilirliğinin araştırılmasını kapsamaktadır.

Birinci bölümde, macun lüsterleri tekniğinin tarihsel süreç içindeki gelişimi örneklerle incelenmiş ve diğer lüster elde etme tekniklerine de kısaca değinilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde macun lüsterleri oluşturmak için yaptığım çalışmalar kapsamlı şekilde yer almaktadır.Bu araştırmaları yaparken orta çağda kullanılan odunlu fırınların yerine kendi yaptığım LPG gazı ile çalışan fırını kullandım. Bu fırını,indirgen ortamı daha kontrollü oluşturabildiğim için kullanmayı tercih ettim.

Başlangıçta geleneksel zemin sıırı ve macun reçetelerini kullandım.Daha sonra buradan aldığım sonuçlardan yola çıkarak kendi reçetelerimi geliştirdim.

Macun denemelerinde taşıyıcı madde olarak Türkiye'nin çeşitli yörelerinden killeri kullanarak çok sayıda deneme yaptım. Bunların içinden amacıma uygun sonuçlar aldıklarımı uygulamalarımda da kullandım.

Araştırmanın son bölümünde, geleneksel macun lüsterlerinin ağdaş formlarda kullanıldığı uygulamalar yer almaktadır.

SUMMARY

My Following theses deal with a decoration technique in ceramics which realizes paste luster effects on common Turkish clay found everywhere in Turkey.

I chose a normal gas oven as we use it here. In the medieval one had only the choice between wood and charcoal.

The difficulty using the gasoven lies in finding the degree of heat and the time necessary for processing a good result.

First I tried the traditional glazes and pastes later I experimented with my own mixtures. Hereby I found out that these also work very well with the local clay.

One should possibly note that I tried my own glazes and paste mixtures only in the gas oven.

The biggest problem was to find the right paste for the corresponding under glazes. My test showed that glazes which contained metal oxydes and which were over reduced mixed with the under glaze and turned out a metallic looking mixture which made the decoration almost unrecognizable.

ÖNSÖZ

Macun lüsterleri konusunda ülkemizde az sayıda kaynağa raslanmaktadır. Bunlardan en önemlisi araştırmalarım sırasında ana kaynak olarak yararlandığım Prof. Sevim Çizer'in "LÜSTER" adlı kitabıdır.

Bana bu konuyu araştırma fırsatı veren, çalışmalarım sırasında bilgi ve deneyimlerini her zaman sabırla aktaran ayrıca tezimde yer alan fotoğrafları arşivinden kullanmama izin veren değerli hocam Prof. Sevim Çizer'e sonsuz teşekkür ederim.

Kullandığım kimyasallarla ilgili sorunlarımı her zaman sabırla çözmeye uğraşan değerli hocam Prof. Dr. Zeliha Mete'ye, arkadaşım Arş. Gör. Gürdal Özçalık'a, her zaman yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım Uzm. Füsun Uludınç'e, Arş. Gör. Semih Özkan'a, fotoğraf çekimlerimde yardımlarından dolayı Yar. Doç. Gökhan Birinci'ye çok teşekkür ederim.

Macun lüsterlerini pişirmek için kullandığım gazlı fırını yaptığım süre içinde metal atölyesinin bütün imkanlarını sunan Sayın hocam Prof. Cengiz Çekil'e, ihtiyacım olan kaynakları yurt dışından göndererek bu konuda geniş bir kütüphaneye sahip olmamı sağlayan sayın hocam Ille Jung'a ve Gustav Weiss'e, Piccolpasso'nun el yazması eserini özel izinle Stuttgart Devlet Kütüphanesi'nden alıp fotokopisini gönderen sayın Margrit Rautenberg'e çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili annem ve babama, ayrıca sevgili eşim Hasane'ye sonsuz teşekkür ederim.

Halil YOLERİ

İzmir, 1998

GİRİŞ

Seramikçilerin 9. yüzyılda Mezopotamya'da keşfedip geliştirdikleri, özellikle ışıktta büyüleyici bir etkisi olan ve toprağı adeta metale çeviren macun lüster tekniğı orta çağda İran, Irak, Mısır, İspanya ve İtalya'da yaygın olarak kullanılmıştır. Seramiğın defalarca fırınlanması ve her seferinde farklı fırın atmosferlerinin oluşturulmasıyla elde edilebilen, çok büyük sabır gerektiren bir tekniktir. 16. yüzyılda yaşayan İtalyan Cipriano Piccolpasso'nun da dediğı gibi "... lüster yapmak gerçekten çok zor bir iş, bazen yüz çömlek yapmak istediğinde sadece altı sağlam çömlek çıkarabiliyorsun."

Günümüzde macun lüsteri tekniğı dünyanın çeşitli ülkelerindeki çağdaş seramikçiler tarafından kullanılmaktadır.

Ülkemiz seramik geleneğinde bu tekniğı ait çok sayıda ve mükemmel örneklere rastlanmasına rağmen günümüzde uygulanması yok denecek kadar azdır.

Amaç, unutulmaya yüz tutmuş bu tekniğın fakültemiz koşullarında uygulanabilirliğini araştırmak ve ülkemizden elde edilebilen hammaddeleri de kullanarak bu teknikle elde edilen renk paletine katkıda bulunmaktır.

1. LÜSTERLER

1.1. LÜSTER

Lüster kelimesi Fransızca lüstre (parlak, ışıltılı)den gelmektedir. “Seramik sanatında ise ürünlerin sırlı yüzeyleri üzerinde çeşitli uygulama yöntemleri ile oluşturulmuş metalik bir film tabakasının anlatımı için kullanılmaktadır.” (1) “Bu tabaka bazen bir inciye yada yağın su yüzeyinde oluşturduğu menevişli görüntüye”,(2) bazen de batık görünümlü renklerin iç içe geçtiği parlak bir yüzeye benzetilerek çeşitli şekillerde tarif edilmektedir.

1.2. TARİHÇE

“VIII. yüzyıldan ortaçağın sonlarına kadar seramik tarihini incelersek İslamiyet’in ortaya çıktığı ve yayıldığı bölgelerde özellikle sır ve yüzey bezeme tekniklerini de kapsayan çok gelişmiş bir seramik kültürünün olduğunu görürüz”. (3) Bu dönemde geliştirilen tekniklerden bazılarının birden bire yok olup bazılarının ise keşfedildikleri merkezlerin sınırlarını aşarak yaygın bir biçimde uygulandıklarını biliyoruz. Yüzyıllarca yaygın bir biçimde uygulanan ve seramik tarihine İslam seramikçilerinin keşfettiği süsleme tekniği olarak geçen macun lüsterleri de bu tekniklerin en tanınmışlarından biridir.

“IX. yüzyılla tarihlendirilen ilk macun lüsterli seramik buluntularına Bağdat, Basra ve Küfe kentlerinde rastlanmıştır. (Bkz. Harita, s. 4) Bu buluntuların hem desen hem de teknik olarak cam kapların taklidi olması, çömlekçi ustalarının lüster tekniğini çağdaşları olan ve aynı bölgede birlikte yaşadıkları bilinen cam ustalarından öğrendikleri ihtimalini güçlendirmektedir.” (4) “Ayrıca macun tekniğini cam üzerine çömlekçilerden önce Mısırlı camcılarının uyguladıkları kesin olarak bilinmektedir.” (5)

1) Çizer, Sevim, *Lüster*, Dokuz Eylül Üniversitesi G.S.F. yayını, İzmir, 1995, s.3

2) E. Matthes, Wolf, *Keramische Glasuren*, Augustus Verlag, Augsburg, 1990, s. 101

3) Ieonie, Janson, *Vom Zauber Alter Kacheln*, Rombach + Co. GmbH, Freiburg im Breisgau, 1980, s. 10

4) Çizer, Sevim, a.g.e, s. 7

5) Haslam, Malcolm, *Keramik Töpferkunst durch die Jahrhunderte*, Südwest Verlag, München, 1975 s.7

İlk macun lüsteri uygulamalarına rastladığımız Basra'da çıkan iç savaş (869 - 871) yüzünden çömlekçi ustaları Fatimi yönetimi altındaki Mısır'a (969-1171) göç etmek zorunda kalmışlardır. Burada Irak Abbasi dönemi çok renkli lüster tekniği örnek alınarak önceleri yeşil sarı XI. yüzyıl sonlarına doğru ise koyu ve kahverengi üretimle dönemin en görkemli lüsterli seramiklerini üretmişlerdir.

1171 yılında Mısır'da yavaşlayan üretim XII. yüzyıl sonundan XIV. yüzyıl sonuna kadar İran ve Suriye'de gelişerek devam etmiştir. Bu tarihten sonra macun lüster geleneği "Mısır'dan Sicilya'ya, Tunus ve Mayorka adası üzerinden Malaga'ya uzanan ticaret yolu ile İspanya'ya kadar ulaşmıştır." (6)

XII. yüzyıldan XIV. yüzyılın sonuna kadar İspanya'nın Kortaba, Malaga, Burgos, Manises, Paterna kentlerinde Hispano/Emevi ya da İspanyol Magribi olarak tanınan lüsterli kaplar üretilmiştir.

XV. yüzyıl sonlarından başlayarak XVI. yüzyılda İtalya Deruta ve Gubbio'daki atölyelerde lüster üretimi Mayolika adı altında yapıyordu.

XVII. yüzyıldan itibaren lüster geleneğinde tekrar bir canlanma gözlenmiştir. Bu yüzyılda unutulmaya yüz tutan macun lüsteri tekniğini İran çömlekçileri tekrar gündeme getirmeye çalışırken kırmızı ve yeşil renklerin hakim olduğu "Şah Abbas Lüsterleri"ni keşfetmişlerdir.

XIX. yüzyıl sonunda bu teknikte çok önemli gelişmeler görülmüştür. İtalya Fabriano'da üretilen ve "Gubbio" lüsterleri olarak bilinen üretime Pesaro'da tekrar başlanmıştır.

Macun lüsteri tekniğindeki en önemli gelişmeler İngiltere'de William de Morgan ve Thomas Whieldon, Danimarka'da Herman Kahler'in buldukları yeni zemin sırları ile devam etmiştir. Finlandiya'da seramikçi A.W. Finch macun lüsteri tekniğinde üretim yapan bir seramik fab-

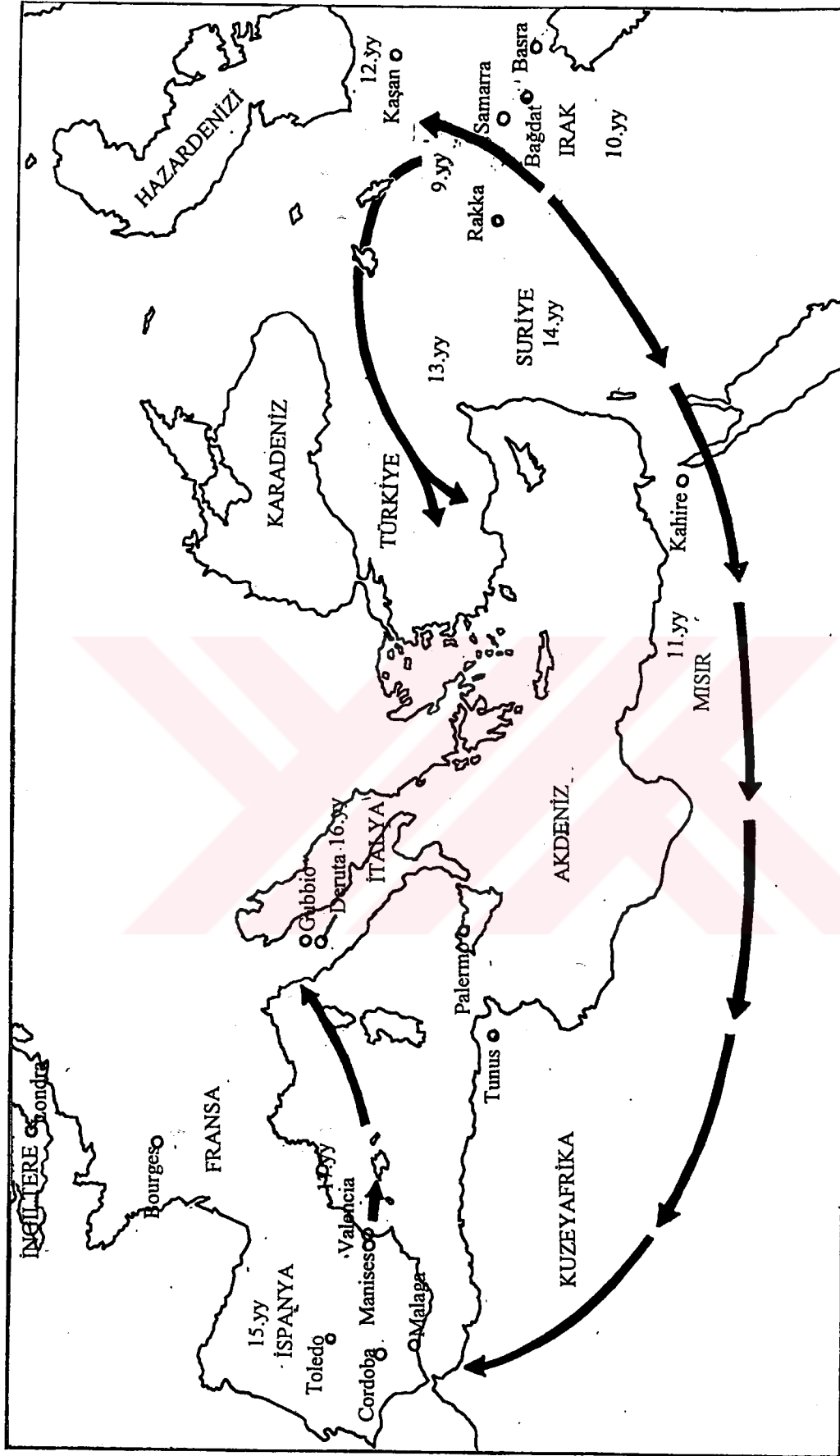
6) Çizer, Sevim, a.g.e, s. 45

rikası kurmuştur. Bu yüzyılda macun lüsterleri ile yapılan parlak renkli metalik dekorlar Jugend Stilin belirgin özelliklerinden birini oluşturmuştur.

Günümüzde ise Alan Caiger Smith, Alan Barret Danes, Margery Clinton, Jean-Paul Van Lith, Alan Peascod, Graham Oldroyd macun lüsteri tekniğiyle uğraşan tanınmış sanatçılardır.

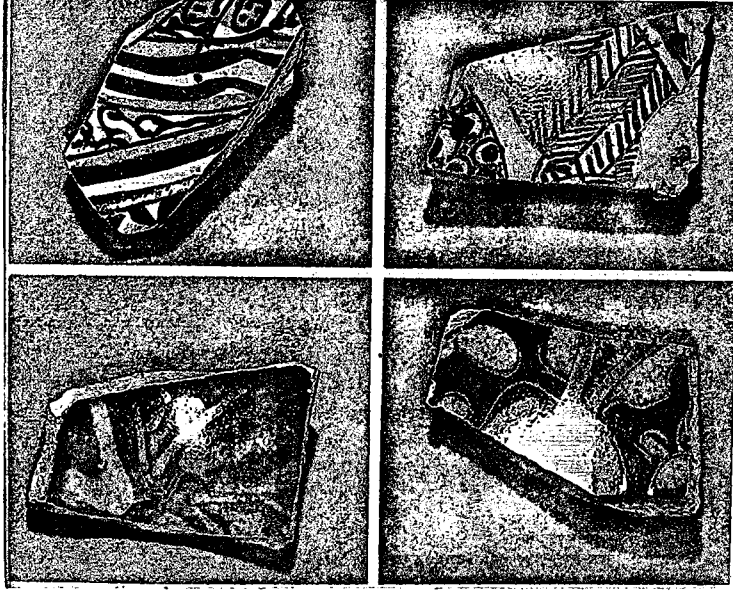
Türkiye'deki müzelerde ve tarihi yapılarda bu teknikle ilgili örneklerle rastlanmaktadır. Buna rağmen az sayıda sanatçı macun lüsterleri tekniğiyle uğraşmaktadır. Yayınlanan makale ve kitaplarıyla Sevim Çizer ülkemizde bu tekniği araştıran ve uygulayan sanatçılardandır.





Lüster Geleneğinin Yayılması.

1.2.1. FARKLI DÖNEMLERDEN MACUN LÜSTERİ ÖRNEKLERİ



Resim: 1

9. y.y. Samarra'da, yarı örtücü alkali sır üzerine uygulanmış çok renkli lüsterler.



Resim: 2

9. y.y. Irak'ta yapılmış üç farklı macun pigmentinin kullanıldığı kase
H: 5.2cm ø14.2 cm



Resim: 3
10. y.y. Irak Abbasi dönemi, kalaylı sır
üzerine iki farklı figür işlenmiş lüsterli
kavanoz



Resim: 4
11. y.y. Fatimi dönemine ait İtalya, Pisa'da
San Sisto Kilisesi'nin duvarında yer alan tabak,
ø 22.5 cm



Resim: 5
11. y.y. Mısır, Kalaylı sır üzerine macun lüsteri
ile yapılmış, kopuz çalan müzisyen
ø 26 cm



Resim: 6
12. y.y.'ın ilk yarısında Mısır'da Fatimi döneminde yapılmış kazıma ve fırça tekniğinin birlikte uygulandığı tabak
ø 21.5 cm



Resim: 7
12. y.y. Kaşan'lı ressam tarafından Mısır'da yapılmış kahverengi tonların hakim olduğu lüsterli tabak
ø 35.2 cm



Resim:8
12. y.y. İran'da yapılmış macun lüsterli
vazo.



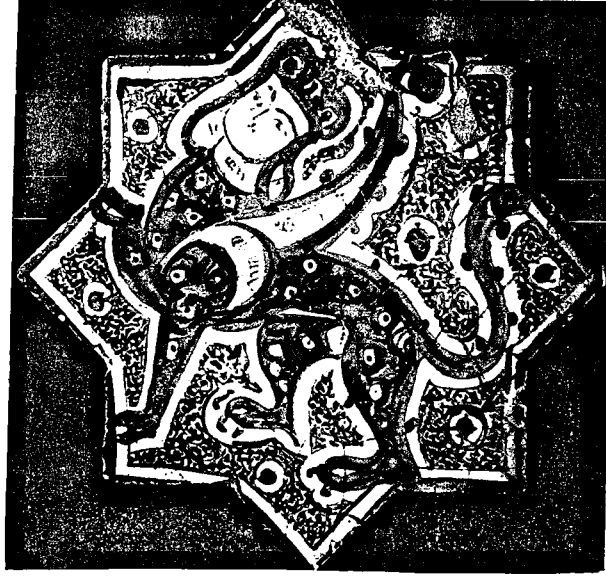
Resim: 9
12. ve 13. y.y. arasında Suriye'de yapılmış kırmızı bakır lüsterli,
kırık boyunlu şişe, H: 20cm.



Resim: 10
13.yy. Tipik Kaşan vazosu. İç kısmı
mavi,kalaylı sır üzerine lüster bezeme
H:28 cm



Resim: 11
13.yy. İranda yapılmış üzeri kalligrafik öğelerle
benzenmiş, metalik parlıtlı lüster ø:15 cm



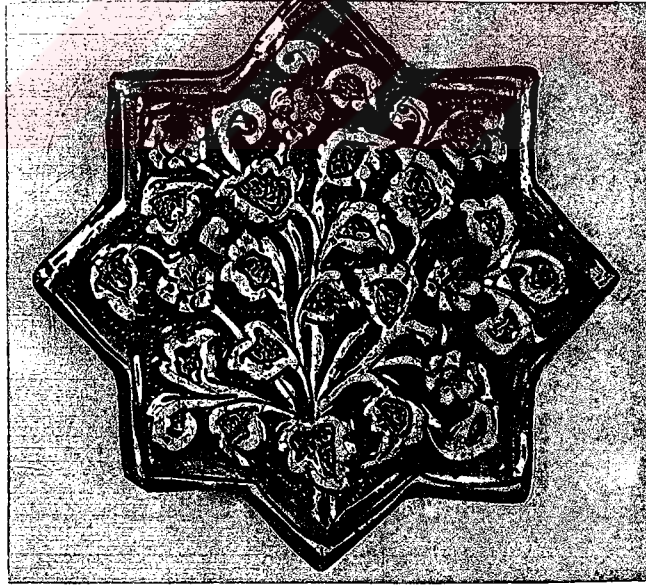
Resim: 12
13.y.y. Anadolu Selçuklu, lüster bezemeli
yıldız şeklide fayans.



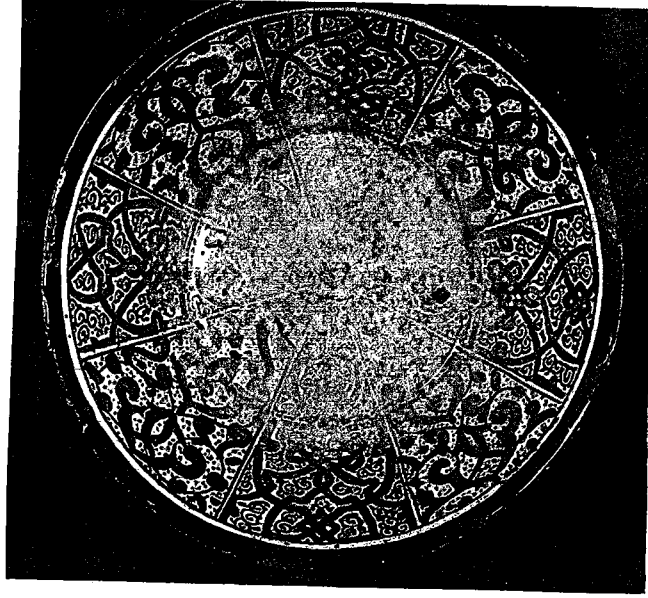
Resim: 13
13.y.y. Anadolu Selçuklu, lüster bezemeli
yıldız şeklideki fayans.



Resim: 14
13. y.y. Kaşan lüster bezemeli insan
figüründe seramik kap H: 19 cm.



Resim: 15
13/14. y.y. İran Kaşan'da yapılmış üzeri rölyef
ve lüster dekorlu (Hayat Ağacı) yıldız şeklinde
fayans H: 21cm



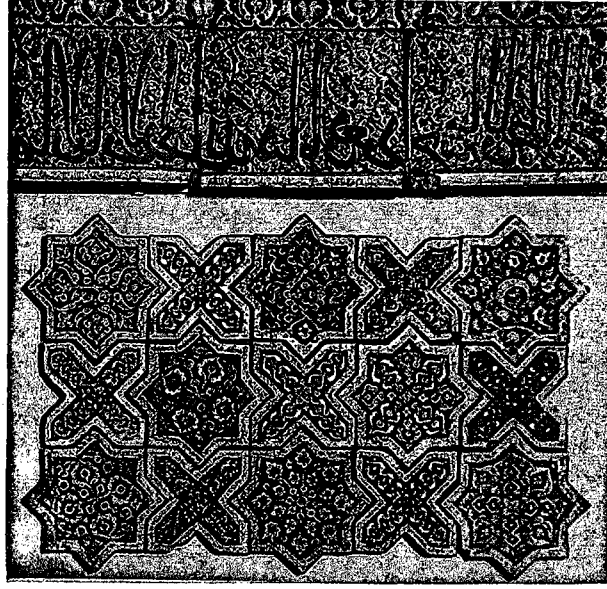
Resim: 16

13. y.y. sonlarında Malagada kalaylı sır üzerine lüster bezeme yapılmış bir tabağın alt kısmı ø:23 cm



Resim: 17

13. y.y. Kaşan kalaylı sır üzerine lüster dekorlu ibrik H:17.3 cm.



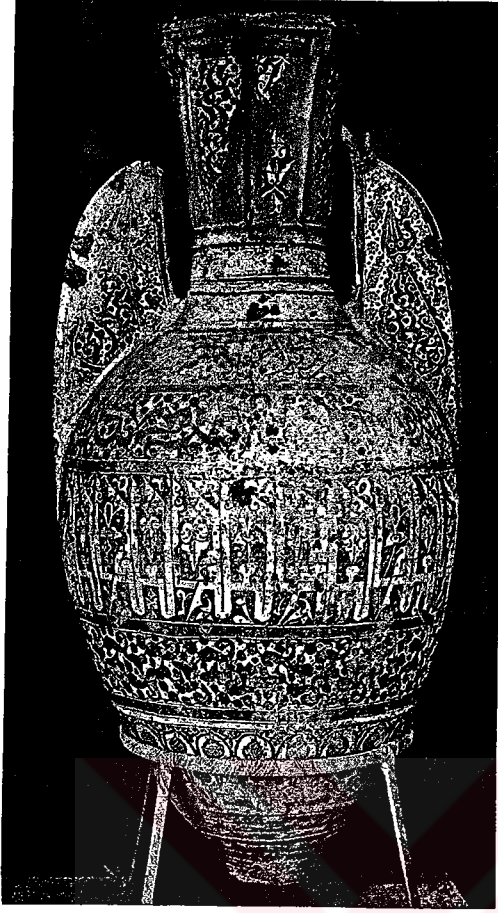
Resim: 18

13. y.y. İran, Ebul Kasım'ın babası Ali İbn Muhammet İbn Abi Tahir tarafından yapılan duvar kaplamaları



Resim: 19

14. y.y. Şam'da yapıldığı tahmin edilen kobalt mavisi sır üzerine gümüş pigment içeren macun ile dekorlanmış vazo H: 40 cm.



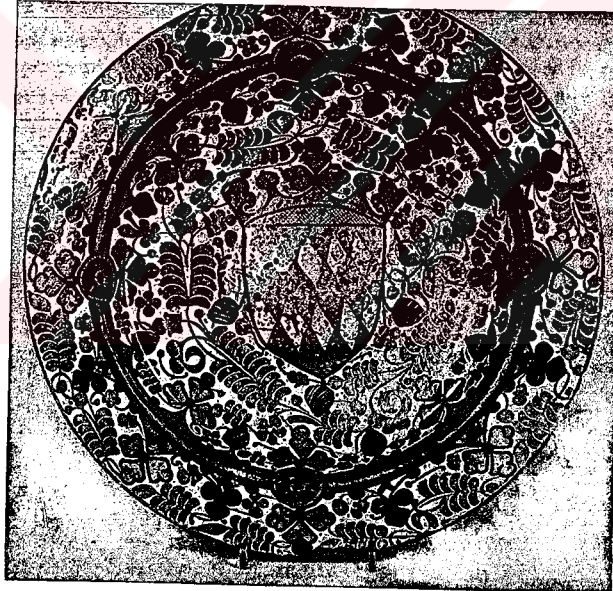
Resim: 20
14. y.y.'ın ilk yarısı Malaga'da
yapılmış küfi yazılarla bezenmiş
kanatlı jerez vazosu H: 126 cm.



Resim: 21
14. y.y. sonlarında Malaga'da
yapılmış, mavi sır üzerine altın
bezemeli bir kanadı kırık vazo
H: 132.5 cm



Resim: 22
15. y.y. İspanya - Emevi lüsterli tabağı
H: 23 cm ø: 50.5 cm



Resim: 23
15. y.y. İspanya - Emevi, mavi ve bakır
kırmızısı renklerin hakim olduğu
armalı tabak.



Resim: 24
15. y.y.'ın ikinci yarısında Manises'te
yapılmış altın renkli lüster örneği vazo.



Resim: 25
16. y.y. tipik Katalonya lüs-
teri. Kalıpta şekillendirilen
tabak fırça ile dekorlanmış
H: ø: 37.5 cm



Resim: 26
16. y.y. Deruta, Mayolika ve lüster
dekorunun birlikte uygulanan
örneklerinden ø:39 cm.



Resim: 27
16. y.y. Deruta mavisi ve altın renklerinin
hakim olduğu portre desenli tabak.



Resim: 28
16. y.y. Deruta'da yapılmış portre dekorlu
tabak ø: 38 cm



Resim: 29
16. y.y. Gubbio'da yapılan armalı tabak
ø: 27 cm

Resim: 30
17. y.y. karakteristik
Kirman lüsteri,
beyaz astar üzerine
mavi zemin sıırı kul-
lanılmış, şarap şişesi
H: 25 cm.



Resim: 31
17. y.y. Valensiya,
geniş yüzeylerdeki
macun kazınarak
dekor oluşturulmuş
H:7 ø: 34 cm

1.3. LÜSTER TEKNİKLERİ

Metalik parıltılı, parlak görünümlü bir sır yüzeyi oluşturmak oldukça güç ve çok aşamalı uygulamalar gerektiren bir iştir. Ayrıca lüsterlerin elde edilmesinde lüster yapıcı hammadde ve kimyasalların yanı sıra, pişirim yöntemleri ve koşulları da çok önemli bir yer tutmaktadır.

“Seramik pişirimleri, fırın içindeki bol oksijenli (yükseltgen) veya oksijence yetersiz (indirgen) ortamlarda yapılabileceği gibi değişken atmosferlerde de yapılabilir.” (7) Bu yüzden lüster oluşumlarını seramik üretiminde pişirim sırasındaki fırın içi atmosferini gözönüne alarak inceleyebiliriz.

1.3.1. İNDİRGEN ORTAM LÜSTERLERİ

“Yapılarında oksijen bulunan bileşiklerin oksijenlerinin uzaklaştırılması” (8) olarak tanımlanan indirgenme çeşitli fırınlarda oluşturulur. Seramik sanatında hamur, sır ya da macunların yapılarında bulunan aynı metal oksitlerden farklı renk efektleri elde etmek için bu ortama gereksinim vardır. Bu ortam fırının havalandırma deliğinden çıra, naftalin, şeker, yağlı paçavra gibi yanıcı maddeler atılıp hava kaynağının kesilmesiyle oluşturulduğu gibi, fırının içinden yeterli sıcaklıkta alınan seramik ürünün içinde kuru ot, ağaç yaprakları veya talaş gibi organik maddelerin bulunduğu bir kaba yerleştirilip üzerinin kapatılmasıyla elde edilir. Seri üretimlerde indirgeme gaz yakıt kullanılarak yapılır.

Fırın içine atılan şeker, çıra, naftalin gibi yakıtların yandıklarında yapılarında bulunan karbon ortamda bulunan oksijenle birleşerek yanmanın kimyasal tepkimesini oluşturur. Bu tepkime sonucunda karbondioksit ortaya çıkar.

7) Hamer, Frank - Hamer, Janet, *Lexikon der Keramik und Töpferei*, Augustus Verlag, Augsburg, 1990 s. 273

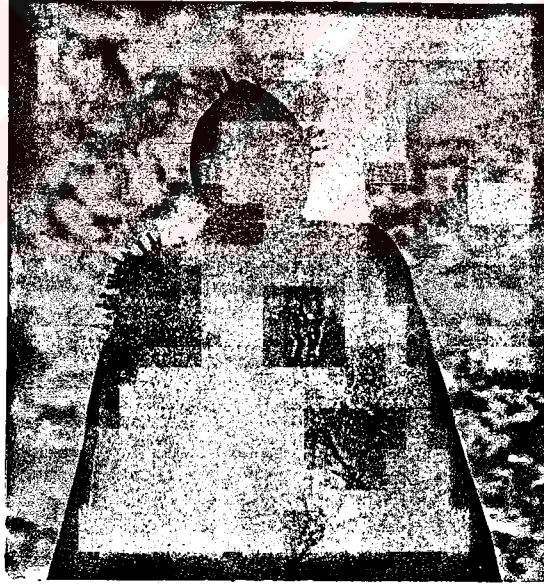
8) Weiss Gustav, *Keramik Lexikon*, Ullstein Verlag, Ulm, 1984, s. 243

($C+O_2 \rightarrow ısı CO_2+Q$) Yanma sırasında fırın içindeki oksijen yetersiz ise bir miktar serbest karbon ve çok az karbonmonoksit açığa çıkar. Sıcaklık arttıkça karbonmonoksit kimyasal aktivite kazanır ve mümkün olan her kaynaktan oksijen çalmaya başlar. Bu kaynaklardan biri de seramik malzemelerin yapılarında bulunan oksitlerin oksijenleridir. Yapılarındaki oksijeni eksilen seramik malzemeler indirgenmiş olurlar. Örneğin: İndirgen pişirim sırasında fırın atmosferindeki karbon ve karbonmonoksit fırın içindeki seramik malzemenin yapısında bulunan demir (III) oksiti demir (II) oksite indirger ve daha önce kırmızı olan renk siyaha dönüşür. $2 Fe_2O_3 + C - 4 FeO + CO_2$ ya da oksidan pişirimde yeşil rengi veren bakır (II) oksiti kırmızı bakır oksite indirger. $2 CuO + CO - Cu_2O + CO_2$ Ortamda karbon yoğunluğu fazla ise bakır (II) oksit metalik bakıra indirgenir. $2 CuO + C - 2 Cu + CO_2$

1.3.1.1. SİR İÇİ LÜSTERLERİ

Özellikle bakır, kobalt, mangan, demir, gümüş, bizmut ve molibden içeren sırların $750^{\circ} C - 850^{\circ} C$ sıcaklıkları arasında fırın içinde ya da fırının önünde daha önceden hazırlanmış içinde talaş, ot, yağ gibi yanıcı ve duman yapıcı maddelerin bulunduğu bir kaba yerleştirilip üzerinin kapatılıp hava ile temasının kesilmesiyle oluşturulan ortamda indirgenmesiyle elde edilirler. “Sırlı parça fırının içinden ne kadar sıcak alınırsa ve ne kadar hızlı indirgeme yapılırsa lüster efektleri o kadar parlak ve canlı olur.” (9)

9) Tyler, Christopher - Hirsch Richard, *Modernes Raku*, Hörnemann Verlag, Bonn - Röttgen, 1979, s. 103.



Resim: 32
1995, Sevim Çizer ve Kamuran Çizer'in
"Korunamayan İnsan" adlı serisinden sır
içi lüster tekniği ile yapılmış iki seramik
heykeli.

1.3.1.2. MACUN LÜSTERLERİ

Araştırmanın ana konusunu oluşturan macun lüsterleri kısaca; düşük sıcaklıklarda (800° C- 1050° C) oluşan alkali, kalay veya az miktarlarda kurşun içeren sırların pişiriminden sonra üzerlerine kil ve su da çözünen metal bileşikleri karıştırılıp öğütülerek hazırlanan macunun fırça, baskı ya da püskürtme gibi çeşitli yöntemlerle uygulanıp, tekrar fırına konularak bu defa da sırların yumuşama sıcaklıklarında (680° C - 850° C) idirgenmesiyle oluşturulurlar.

1.3.2. YÜKSELTGEN ORTAM LÜSTERLERİ

Oksijence zengin olan fırın atmosferi yükseltgen ortam olarak adlandırılır. Bu ortamda oluşturulan lüsterlere örnek olarak:

1.3.2.1. REZİNAT LÜSTERLERİ

“Metal tuzlarının reçine sabunu ile karıştırılması sonucu elde edilerek pişmiş sırların üzerine uygulanırlar. Bu gruba sıvı altın ve gümüş yaldızlar da girer.” (10) Sırlı seramik yüzeylerde bu rezinatlar tek tek kullanılabileceği gibi farklı kombinasyonlar halinde de kullanılabilirler. Örneğin, pişmiş altın yaldızın üzerine gümüş yaldız uygulanıp tekrar pişirilirse kırmızımsı bir lüster efekti elde edilir. Krakle görümlü lüster efekti elde etmek içinse pişmiş sır üzerine uygulanan rezinat lüsterlerinin üzerine kuruduktan sonra farklı renkteki başka bir rezinatın uygulanması yeterlidir.

10) Çizer, Sevim, a.g.e. s. 130

1.3.2.2. ANİ SOĞUTMA İLE ELDE EDİLEN LÜSTERLER

“Pekişmiş çini (Steinzeug/Stoneware) pişirimlerinde (1150° C - 1300°C) bizmut, kobalt, gümüş, mangan, bakır, molibden ve titan içeren sırların ani soğutulmalarıyla elde edilirler.” (11)

1.3.2.3. METAL NİTRAT YA DA KLORÜR ÇÖZELTİLERİNİN FIRINDAN SICAK ÇIKARTILAN SIRLI SERAMİKLERİN ÜZERİNE PÜSKÜRTÜLMESİYLE ELDE EDİLEN LÜSTERLER

“Fırından sıcak olarak alınan sırlı parçaların üzerine metal-nitrat ya da klorür çözeltileri püskürtülerek parçanın tekrar 800° C’de pişirilmesiyle elde edilirler. Çinko içeren sırlar üzerinde lüster efektleri daha canlı ve belirgindir. Örneğin: Bu yöntemle kırmızı renkli lüster elde etmek için; 88 kısım kalay klorür + 7 kısım stronsiyum nitrat+ 5 kısım baryum klorür, opal için; 90 kısım kalay klorür + 10 kısım bizmut nitrat, mavi için ise; 80 kısım kalay klorür + 5 kısım stronsiyum nitrat+ 15 kısım baryum karbonat karışımları kullanılır.” (12)

1.3.2.4. BUHARLAŞMA LÜSTERLERİ

“Bu yöntemde tuz sırlarında olduğu gibi lüster yapıcı malzemenin fırın içinde buharlaştırılarak parçaların yüzeyinde lüster efektleri oluşturması sağlanır. Buharlaştırma işlemi fırının soğuması ya da tekrar ısıtılması sürecinde yapılır. Fırın ısısı 700° C dolayında iken ısıya dayanıklı bir kap içine konan kalay klorür fırının bir köşesine yerleştirilir. Isı karşısında kolayca buharlaşan kalay klorür parçanın sırlı yüzeylerini sedefsi bir lüster tabakasıyla kaplar. Farklı efekte kırmızı ve mavi lüsterler elde etmek için kalay klorürün içine bir miktar stronsiyum nitrat ve baryum klorür ilave edilir. Kalay klorürün yerine titan tetraklorür de kullanılabilir.” (13)

11) Weiss, Gustav, a.g.e. s. 192

12) Weiss, Gustav, a.g.e. s. 192

13) Weiss, Gustav, a.g.e. s. 192

1.3.2.5. METALE DOYURULMUŞ SIR LÜSTERLERİ

Bu tür sırların harmanlarına yüksek oranlarda metal oksitleri eklenerek yapıları metale doygun hale getirilirler. Sır pişiriminden sonraki soğuma sürecinde sır yüzeyine doğru hareket eden metaller yüzeyde açığa çıkarak lüsterimsi bir görüntü oluştururlar. Çoğunlukla bronz ve kalay görünümünde olan bu sırların altın görünümünde olanları da vardır.

2. MACUN LÜSTERLERİNDE KULLANILAN MALZEME VE TEKNİKLER

Macun lüsterleri çok aşamalı işlemler sonucunda elde edilirler. Zemin sırlarında farklı, macun yapımında farklı işlemlerden geçmiş hammaddeler kullanılır. Lüsterli görünümü elde etmek için yükseltgen ve indirgen olmak üzere iki farklı fırın atmosferine ihtiyaç vardır.

2. 1. ZEMİN SIRLARI

Geleneksel macun lüsterlerinin zemin sırlarını genellikle düşük sıcaklıklarda (850° C - 1100° C) oluşan, yumuşama sıcaklıkları düşük (650° C - 850° C) alkalice zengin, kalay içeren örtücü, yarı örtücü, şeffaf veya oksitlerle renklendirilmiş sırlar oluşturur.

Bu sırlar kurşunlu sırlarla kıyaslandığında, lüster oluşturma sırasındaki yoğun indirgen ortamdan etkilenmeden, macunun uygulandığı bölgelerde zengin lüster efektleri elde etmeye olanak tanır.

“Alkali sırların yapılarında bulunan sodyum iyonlarının indirgeme sırasında macunun yapısındaki renklendirici olarak kullanılan gümüş iyonları ile yer değiştirerek lüsterleşmeye yardımcı oldukları bilimsel araştırmalar sonucunda saptanmıştır.” (14) Güçlü eriticilik özelliklerinden dolayı alkalili sırlar yumuşak, düzgün camsı bir yüzeye sa-

14) Weiss, Gustav, *Neue Keramik Heft: sayı: 5, Verlag Neue Keramik GmbH. Berlin 1992, s. 370.*

hiptirler.

Alkalilerle hazırlanan sırların lüster oluşumuna katkılı özelliklerinin yanında sırlamayı olumsuz yönde etkileyecek tarafları da vardır. Örneğin, sırların hazırlanmasında sıkça kullanılan soda ya da boraks gibi bazı alkaliler suda çözünürlüğe sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı sırlama sırasında suda çözünmüş alkali maddeler sırlanan parça tarafından emilerek sır yüzeyinin pişirim sonrasında pürüzlü ve macun uygulamaya elverişsiz halde oluşmasına neden olurlar.

Bu ve buna benzer sebepleri ortadan kaldırmak ve macun lüsterlerine uygun bir zemin sıırı elde etmek için sırça yapmaya gerek vardır.

2.1.1. SIRÇALAŞTIRMA

Sırçalaştırma kısaca sır hammaddelerini eriterek cama dönüştürme işlemi olarak tanımlanabilir. Bundan yarım yüzyıl kadar önce seramikçiler ihtiyaçları olan sırçaları atölye ya da fabrikalarında kendileri üretiyorlardı. Günümüzde ise modern teknolojinin olanaklarıyla seramik endüstrisinin yan kuruluşlarında ayrıca üretilmektedir. Sırçaların lüster sırlarının yapımında çok önemli bir yeri vardır. Çünkü bu sırlarda farklı pişirim atmosferleri kullanarak özel renkler elde edilmek istendiği için yapılarında bulunan hammaddelerin önceden öğütme, kalsinasyon gibi değişik işlemlerden geçmesi gerekmektedir. Sırçalaştırma da bu işlemlerden biridir.

2.1.2. SIR HAMMADDELERİNİN SIRÇALAŞTIRMA NEDENLERİ

“a- Suda çözünen hammaddeleri çözünmez hale getirmek için;

Önemli eriticilerden olan bortrioksit, sodyumoksit ve bu oksitlerden oluşan bor bileşikleri suda kolayca çözünürler. Bunlar gibi suda kolayca çözünen hammaddelerle hazırlanan sırlarla seramik parçaları homojen olarak sırlamak mümkün değildir. Suda çözünen hammaddelerin bir kısmı seramik bünye tarafından emilir, bir kısmı ise yüzeyde kristalleşerek sırn erimesini ve yapısını etkilerler. Düzgün bir lüster zemin sırn elde etmek için bu özelliğe sahip hammaddelerin suda çözünmez hale getirilmeleri gerekmektedir.

b- Zehirli hammaddeleri zehirsiz hale getirmek için:

Macun lüsterlerinin zemin sırlarında kurşun bileşiklerinin yanında zehirleyici etkileri olan antimon, baryum, çinko bileşikleri ve silikoz tehlikesine yol açan silisyumdioksit sıkça kullanılmaktadır. Sırçalaştırma ile zehirli etkisi olan bu hammaddeleri birbiriyle ve diğer maddelerle bağlayarak çözünmez ya da az çözünür hale getirerek zararlı etkileri en aza indirgenir.

c- Sır reçetelerine katılan hammaddeleri karbon, kükürt ve flor gibi uçucu gazlardan temizlemek için: Düşük sıcaklıklarda eriyen sırların yüzeylerinde gazların sebep olduğu iğne deliği ve hava kabarcıkları sırçalaştırma ile ortadan kaldırılır.

d- Zemin sırlarının seramik gövde üzerinde daha homojen erimesini sağlamak, erime sıcaklıklarını düşürmek ve erime durumlarını daha kolay denetleyebilmek için.

e- Pişirim aşamasında doğal yapılarından dolayı sorun oluşturan hammaddelerin bu sorunlarını ortadan kaldırmak için: Örneğin, yüksek kil içeren sırlarda genleşmeden oluşan çatlak ve atmalar meydana gelir. Bu durum çinkooksit için de geçerlidir. Magnezyum ve kalayoksit ise hafif pudra halinde hammaddelerdir. Bu ham-

maddelerle hazırlanan sırlar pişirim öncesi seramik parçanın yüzeyinden kolayca silinebilirler. Bu durumu ortadan kaldırmak için sırçalaştırma uygulanır.

f- Bundan başka indirgen ve benzeri özel pişirimler sonucu farklı renkler elde etmek amacı ile de sırçalaştırma yapılır.” (15)

II.1.3. SIRÇA VE SIR HAMMADDELERİ

Kuvars	Çinko oksit
Mermer	Kalay (IV) oksit
Potasyum karbonat	Asitborik
Sodyum feldispat	Bentonit
Potasyum feldispat	Alüminyum oksit
Kaolin	Kolemanit
Soda	Uleksit
Dolomit	Sülyen
Kurşun oksit	Baryum karbonat

II.1.4. SIRÇALAŞTIRMADA UYULMASI GEREKEN KURALLAR

a- Hammaddeleri tek tek tartarken yapılarında bulunan kristal suya oranlarını da dikkate almak gerekmektedir.

Örneğin kalsine soda nemli ortamlarda havanın nemini emerek hidrata dönüşebilir. Elde edilen deneyimlere göre sodanın bir yıl içinde yaklaşık %7.5 oranında su aldığı saptanmıştır. Bu yüzden ya kullanacağımız kadar sodayı çalışma mekanımızda bulundurmamız ya da reçetelerimizde kristal soda kullanmamız gerekmektedir. Boraksın da nemli ortamlarda aynı duyarlılığı gösterdiği unutulmamalıdır.

b- “Bütün sırçalarda silisyumdioksit kullanılır. Burada silisyum

15) Hamer, Frank - Hamer, Janet, *Lexikon der Keramik und Töpferei*, Augustus Verlag, Augsburg 1990, s. 137

dioksitin mol oranı bazik oksitlere göre en az 1:1, en fazla 3:1 olmalıdır.

c- Alkalili sırcalarda bir mol alkali ile birlikte en az 2.5 mol silisyumoksit kullanmak gerekmektedir. Bu oranlara uyulmaz ise sırcadaki alkalilerin bir kısmı suda çözünecektir. Suda tam çözünmezliği sağlamak için bazik tarafta bulunan alkalilerin yarıdan fazlayı oluşturmasına dikkat edilmelidir. Örneğin,



d- Sırçanın suda çözünürlüğünü en aza indirmek için bazik oksitler kısmında eğer alkaliler yer alıyorsa, bunların yanısıra daima kalsiyum oksit, kurşun oksit ve çinko oksit gibi suda çözünmez silikat oluşturacak oksitleri katmamız gerekir.

e- Sırçada bor trioksit kullanılıyorsa, SiO_2 : B_2O_3 oranı 2:1 oranının altına düşmemelidir. (Bu oran, 2.5:1'de olabilir). Eğer B_2O_3 'ün yanında sırçada PbO , SiO_2 ile birlikte K_2O gibi diğer alkaliler de yer alıyorsa SiO_2 : B_2O_3 oranı eşit ya da 1.5: 1 arasında olabilir.

f- Mısır mavisi, turkuaz gibi özel sırların üretiminde kullanılan alkali sırcaların bazik kısmına CaO gibi bu renklere etki etmeyen oksitler de katılabilir.

g- Kurşun silikat sırcalarında buharlaşmanın önüne geçmek için reçetede bulunan kil (Al_2O_3) mineralini az miktarda arttırmak veya reçetede bulunan bir miktar boraksın yerine kil minareli kullanmak gerekmektedir.

h- Sırçanın erime derecesini düşük tutmamız gerekiyorsa reçetede Al_2O_3 miktarının 0.22 molden az, SiO_2 miktarının ise 2.5 molün altında olması gerekmektedir.”(16)

1- Bor içeren sırcaları hazırlarken borik asitten buharlaşma yoluyla az miktarda kayıp olacağı düşünülmelidir.

(16) Arcasoy, Ateş, Seramik Teknolojisi, Marmara Üniversitesi, G.S.F. yayınları No: 2, İstanbul, 1983, s. 183.

i- “Zirkonlu sırçalarda ZrO_2 veya $ZrSiO_4$ diğer hammaddelerle birlikte sırçalaştırılırlar. Bununla;

1. Mümkün olduğu kadar az zirkon ile temiz beyaz bir renk elde edilmesi,

2. Tam erimiş çok düzgün bir sır yüzeyi elde edilmesi sağlanır.

j- PbO içermeyen reçetelerde bol miktarda alkali ve ZnO 'nun yanında B_2O_3 ve yeterli miktarlarda Al_2O_3 ile SiO_2 katkısıyla erimesi çok iyi olan sırçalar hazırlanır”. (17)

k- Sırçanın öğütüldükten sonra süspansiyonda tutulabilmesi ve sırçalaştırma derecesinin yükselmesini önlemek için reçetedeki kaolen miktarının en az yarısı değirmen ilavesi olarak ayrılmalıdır.

l- Sırçalaştırılacak hammaddeler sırça fırınlarına konmadan önce iyice karıştırılmalıdır.

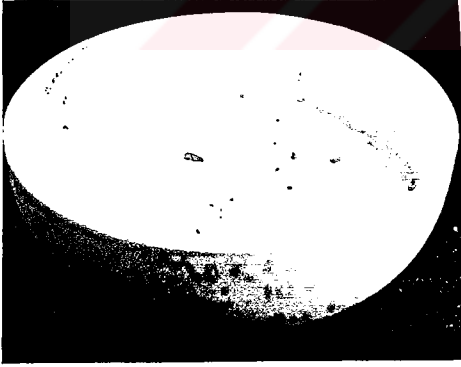
2.1.5. LABORATUAR KOŞULLARINDA SIRÇA HAZIRLANMASI

Özellikle alkali sırçalar 1940'lı yıllara kadar seramik işletmelerinin kendi bünyelerinde hazırlanıyordu. Günümüzde ise bu sanayi çok geliştiğinden küçük işletmelerde sadece piyasadan elde edilemeyen

özel içerikli sırçalar ile sanatsal çalışmalarda kullanılacak az miktarlardaki sırçalar üretilmektedir.

Laboratuar koşullarında yapılan sırçalar iki yöntemle üretildi:

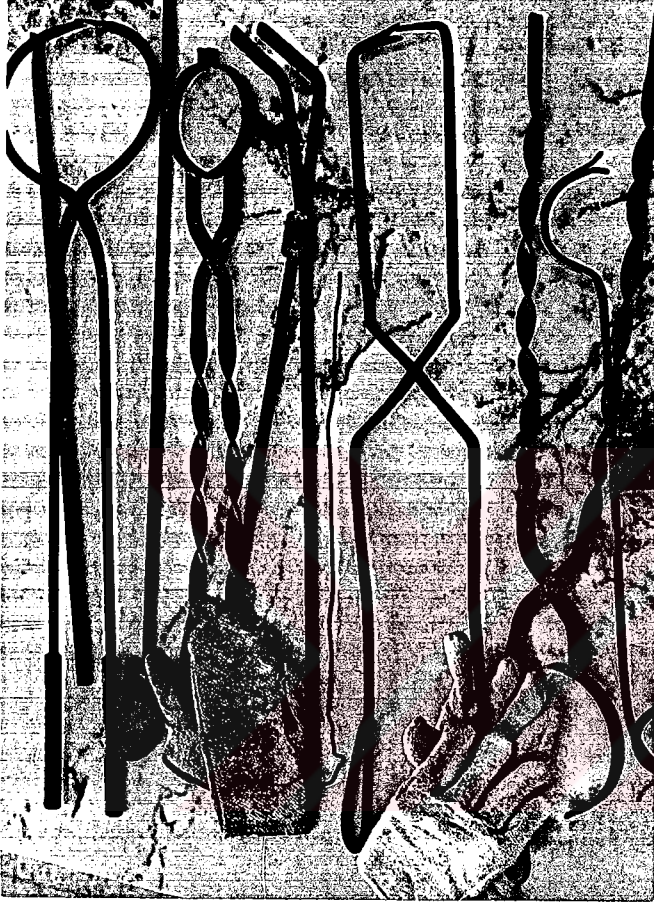
a- İyice karıştırdığım sırça harmanını içi yaklaşık 1 -2 mm. kuvars tabakasıyla kaplanarak hazırlanmış



Resim: 33
Sırça eritmede kullandığımız pot.
H:3cm ø: 7 cm.

17) Lehnhauser, Werner, Glasuren und ihre Farben, Wilhelm Knapp Verlag, Düsseldorf, 1973, s. 95.

sıg bir şamot kaba koyarak erittim. Kuvars yatağın üzerinde eriyen sırça harmanını soğuduktan sonra plaka halinde kuvars yatağın üzerinden aldım. Plaka halinde katılaştan sırça eriyiğinin üzerindeki kuvarsları temizledikten sonra sırça plakasını kırarak bilyeli değirmenlerde öğütüp sırlarda kullanılır hale getirdim.



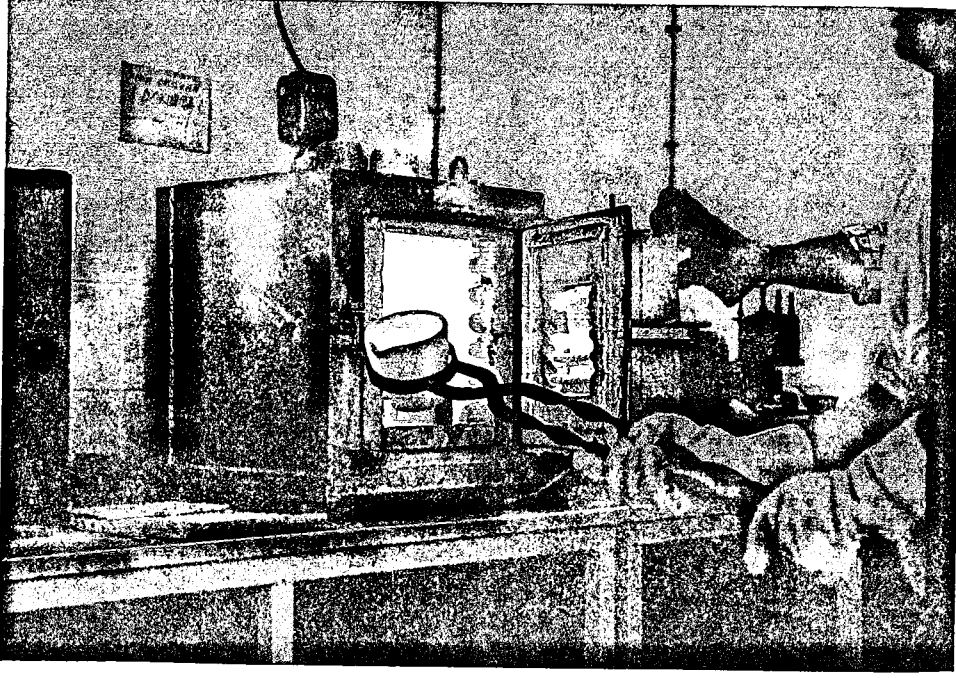
Resim: 34

Demir atölyesinde yaptığım ve çeşitli boydaki sırça potalarını fırından yüksek sıcaklıklarda (1050° C - 1220° C) almak için kullandığım farklı tipteki maşalar.

b- İkinci yöntemde ise: Sırça harmanını yine iyice karıştırıp şamottan hazırladığım, et kalınlığı normalden fazla olan, silindir formu eritme potasına 3/2 oranında doldurdum. Daha sonra bu potayı yüksek sıcaklıklarda (1050° C-1220° C) fırının içinden alınabilecek şekilde yerleştirdim.

Sırça harmanları yapılarındaki hammaddelerin özelliklerine göre farklı derecelerde eridi. Örneğin, eritici özelliği yüksek olan kurşun gibi hammaddeler sırça ya-

pısında yüksek oranda yer alırsa harman 800° C'den itibaren erimeye başlar. Eğer kuvars gibi erime sıcaklıkları yüksek olan hammaddeler harmanda daha fazla ise sırça daha yüksek sıcaklıklarda (1100° C-1220° C) eriyerek



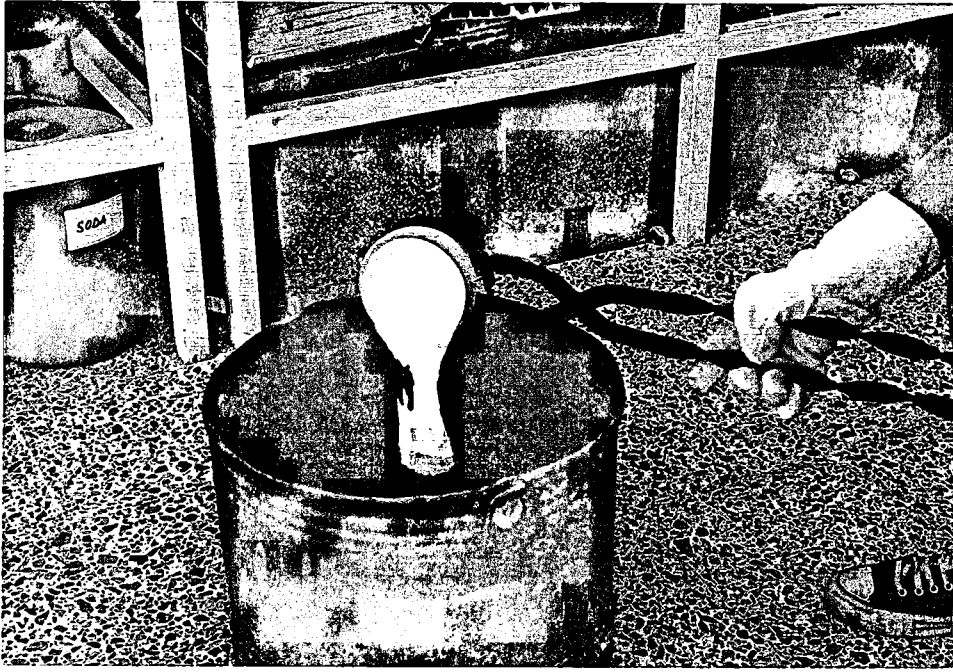
Resim: 35

Erimiş ve camlaşmış sırçanın pota ile birlikte fırından alınması.

akışkan hale gelir.

Akışkan hale gelen sırça harmanını ellerimi ve gözlerimi eldiven ve gözlük ile koruyarak fırından aldım. Fırından aldığım kızgın eriyiği fırının önünde duran daha önceden hazırladığım içi su dolu bir kaba boşaltım. Bu anı A. Ebul Kasım 1301 yılında yazdığı kitabında şöyle anlatır: “... ve bu sırada ateş ile su gök gürültüsünü andıran korkunç bir gürültü ile karşılaşırlar. Öyle ki bu an şimşek ve gök gürültüleriyle dolu fırtınalı bir havaya benzetilebilir.”

Kapta bulunan su ile kızgın eriyik arasındaki sıcaklık farkından dolayı eriyik katılaşıp taneciklere ayrılır. Soğuyup katılaştı ve hafif bir darbede kırılacak hale gelen sırça parçacıklarını su dolu kabın içinden aldım. Görüntüleri birbirine benzeyen sırçaların karışmalarını önlemek için önceden numaraladığım kapların içinde öğütülene kadar beklettim.

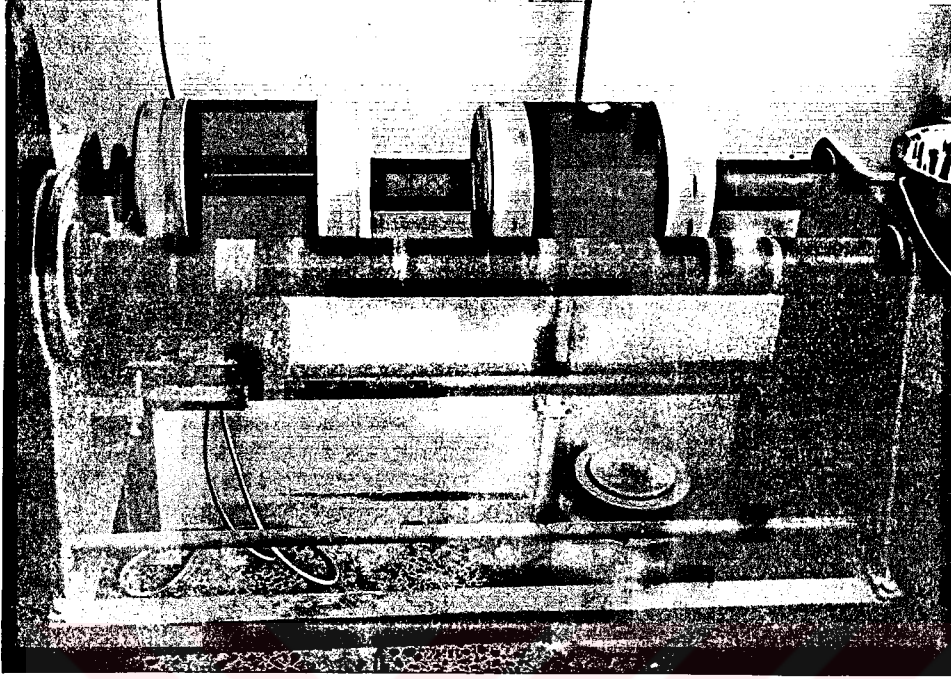


Resim: 36
Akışkan haldeki sırçanın su ile karşılaşması.



Resim: 37
Öğütölmeye hazır bekleyen farklı sırçalar.

Daha sonra bu sırçaları bilyeli küçük porselen değirmenlerde su ve değirmen ilavelerini katarak öğütüp kullanıma hazır hale getirdim.



Resim: 38
Sırçaların öğütüldüğü bilyeli küçük değirmen.

Sırçaları 4-12 saat süre ile porselen değirmende öğüttüm. Öğütülen sırçaları 100 DIN'lik elekten geçirerek etüve koydum. 250^o C'de sırçanın içindeki su miktarına göre 8-10 saat beklettim. İçindeki suyu buharlaşan sırçaları doğru tartım yapılabilecek duruma geldiklerinde etüvden alarak kavonozlara doldurup kullanıma hazır hale getirdim.



Resim: 39

Ögütölerek toz hale getirilmiş kullanıma hazır sırça örnekleri.

Her iki sırçalaştırma yönteminde de eritme potalarını fırına yerleştirdikten sonra oluşabilecek çatlamaları önlemek ve sırçanın potanın içinden fırının içine akmasını önlemek için, fırın sıcaklığını 200°C ile 400°C .leri arasında yavaşça yükselttim.

II.1.6. KULLANILAN STANDART SIRÇA HARMANLARI

a- *F 31341180° C

Kalsine boraks%	28.95	0.316Na ₂ O	1.47SiO ₂
Mermer%	31.02	0.684CaO	0.632B ₂ O ₃
Kuvars%	40.01		

b- **P 6581050° C

Lityum karbonat%	0.46	0.02Li ₂ O	
Ortoklas%	6.9	0.04K ₂ O	
Uleksit%	1.83	0.04Na ₂ O	2.56SiO ₂
Dolomit%	7.41	0.33CaO	0.15Al ₂ O ₃
Kalsit%	3.71	0.13MgO	0.31B ₂ O ₃
Stronsyum karbonat . . .%	6.42	0.14SrO	
Sülyen%	21.23	0.30PbO	
Kaolen%	8.8		
Borik asit%	4.22		
Kuvars%	39.03		

c- F 31101220° C

Uleksit%	0.97		
Sodyum Karbonat%	22.18	0.064K ₂ O	3.03SiO ₂
Potasyum Karbonat . . .%	2.96	0.643Na ₂ O	0.094Al ₂ O ₃
Mermer%	8.51	0.293CaO	0.098B ₂ O ₃
Kaolen%	8.14		
Kuvars%	57.23		

*F: Ferro Sırça Firmasına ait sırça kodu

** P: Pemco Sırça Firmasına ait sırça kodu

d- F 33041020^o C

Sülyen	%	53.78	0.931PbO	2.58SiO ₂
Kaolen	%	9.78	0.0684Na ₂ O	0.15Al ₂ O ₃
Kalsine Soda	%	1.84		
Kuvars	%	34.58		

e- P 251200^o C

Sodyum Florür	%	3.76	0.18K ₂ O	
Kalsine Soda	%	13.20	0.76Na ₂ O	2.65SiO ₂
Mermer	%	0.8	0.03CaO	0.38Al ₂ O ₃
Kaolen	%	25.96	0.03ZnO	0.78B ₂ O ₃
Borik Asit	%	25.61		
Kuvars	%	30.03		
Çinko oksit	%	0.64		

f- F 31241180^o C

Uleksit	%	6.16	0.080K ₂ O	2.56SiO ₂
Potasyum feldspat	%	16.85	0.282Na ₂ O	0.27Al ₂ O ₃
Sodyum feldspat	%	34.13	0.698CaO	0.55B ₂ O ₃
Mermer	%	18.10		
Kaolen	%	1.76		
Kuvars	%	23.00		

**II.1.7. DENEMELERDE KULLANILAN ZEMİN SIRI HARMAN-
LARINDAN ÖRNEKLER (sırçalaştırılmış)**

Örtücü sırlar1040° C

a- Mermer	%	11.47
Potasyum karbonat	%	15.83
Kalsine soda	%	16.21
Kaolen	%	2.76
Kuvars	%	53.80

b- Kolemanit	%	40.00
F 3134	%	45.00
Kuvars	%	7.00
Kaolen	%	8.00

c- P 25	%	36.00
F 3134	%	28.00
Kaolen	%	8.00
Kuvars	%	12.00
Lityum karbonat	%	8.00
Zirkon silikat	%	10.00

Yarı örtücü sırlar1040° C

a- Mürdesenk	%	60.00
Kuvars	%	20.00
P 25	%	20.00

+ %2 SnO₂

b- F 3134	%	70.00
------------------	--------	-------

c- Kaolen% 10.00
Kolemanit% 80.00
Zirkonsilikat% 10.00

Şeffaf sırlar1000° C

a- F 3130% 80.00
Kolemanit% 5.00
Boraks% 10.00
Kaolen% 5.00

b- F 3110% 70.00
Kolemanit% 5.00
Kuvars% 10.00
Kalsine soda% 10.00
Kaolen% 5.00

2.1.8. ZEMİN SIRI HAZIRLAMA

Zemin sırları sadece sırça veya sırça ile birlikte hammaddeler karıştırılarak hazırlanacağı gibi sadece hammaddeler kullanılarak da hazırlanabilir. Sır harmanındaki hammaddelerin su ile birlikte bilyeli değirmende uygun tane büyüklüğüne gelene kadar öğütülüp elekten geçirilmesiyle ya da önceden öğütülmüş hammaddelerin sadece su ilave edilip karıştırılmasıyla kullanıma hazır hale getirilebilirler.

2.1.9. SIRLAMA

Sırlama; astarsız ya da astarlı seramik yüzeylere deri sertliğinde, kuru veya bisküvi pişiriminden sonra yapılır. Bisküvi pişiriminden sonra yapılan sırlamalar deri sertliğinde ya da kuru parçaya yapılan sırlamalara göre daha problemsiz olurlar. Sırlama, parçanın mukavemetine ve formuna göre akıtma, daldırma veya püskürtme gibi çeşitli yöntemler kullanılarak el ile ya da sırlama maşaları yardımı ile yapılır. Sırlama yapılacak yüzeylerin sırtı etkileyecek toz, yağ gibi maddelerden arındırılmış olması gerekmektedir. Macun lüsterlerinin zemin sırlarının normal uygulama kalınlıkları 1-1.5 mm'dir. Bu yüzden bisküvi si yapılmış seramik parçaları daldırma veya akıtma yöntemi ile sırlarken sırtın yüzeyde normalden fazla kalınlık almasını önlemek için mümkün olduğu kadar hızlı sırlamak gerekmektedir.

2.1.10. SIR PIŞİRİMİ

Yazılı kaynaklardan en eski macun lüsteri zemin sırlarının odun veya kömür yakıtlı fırınlarda pişirildiğini biliyoruz. Bunlara ilave olarak günümüzdeki zemin sırtı pişirimlerinde elektrik, mazot ve gaz yakıtlı fırınlar da kullanılmaktadır. Ben sırtı pişirimlerimi elektrikli fırında yaptım. Bisküvi pişirimleri yapılmış seramik formlarımı nemli sünger

ya da fırça ile temizleyip sırladım. Formların raflara değen yüzeylerini ıslak süngerle silip fırına yerleştirerek kapağı kapattım. Isı karşısında seramik bünyede bulunan su ve gazların ıkışları sırasında sır yüzeyinde oluşturacağı olumsuz etkileri önlemek için fırının havalandırma deliğini yaklaşık 525⁰ C'ye kadar açık bıraktım. Bu dereceden sonra havalandırma deliğini kapatarak sır oluşum sıcaklığında (yaklaşık 1040⁰ C) şalteri kapatıp fırının soğumasını bekledim. Havalandırma deliği açılmış olan fırın dışarıdaki havanın sıcaklığına da bağlı olarak yaklaşık 7-8 saatte 120⁰ C- 200⁰ C'ye dışerek açılacak duruma geldi.

2. 2. MACUNLAR

Bazı kaynaklarda geleneksel lüsterler bazı kaynaklarda kil-macun lüsterleri ya da transmutations lüsterleri olarak yer alan macun lüsterleri, taşıyıcı killer ve indirgen ortamda lüsterleşen bileşiklerin sirke veya su katılarak macun şeklinde ezilip öğütölmesiyle hazırlanırlar. Hazırlanan bu macunlar düşük sıcaklıklarda gelişen (en yüksek 1100⁰ C) pişmiş örtücü, yarı örtücü veya şeffaf sırlar üzerine uygulanır. "Macunların yapılarındaki lüsterleşen bileşiklerin (gümüş nitrat, bakır karbonat v.b.) iyonları ile üzerine uygulandıkları sırların yapılarındaki sodyum iyonlarının hassas sıcaklıklarda ve uygun indirgen ortamlarda yer değiştirmeleri sonucu sır yüzeyinde lüsterli görünümleri oluştururlar." (18) Macun harçlarında doğal olarak hazırlandıkları yörelerden elde edilen hammaddeler kullanılmıştır.

Macunun yapısını oluşturan bu hammaddeleri iki ana başlık altında toplayabiliriz.

18) Weiss, Gustav, *Neue Keramik Heft: sayı: 5, Verlag Neue Keramik GmbH. Berlin 1992, s. 370.*

2. 2.1. TAŞIYICI MADDELER

“Pişmiş sır üzerine gümüş ve bakır bileşiklerinin doğrudan uygulanıp sırnın yumuşama derecesinde indirgenmesi en basit lüster elde etme yöntemidir. Ancak pigmentin gereğinden fazla yoğun olması indirgemeyi güçleştirir. Eğer metal bileşikleri gerektiği kadar seyretilmiş ise lüster gelişimi son derece kolaydır.” (19) Taşıyıcı madde olarak sıralayacağımız maddelerin pigmentleri seyrelterek indirgemeye daha duyarlı hale getirdiği bilinmektedir.

Manganez, kurum, tebeşir, talk, kaolen, şarap taşı gibi maddelerin yanısıra kırmızı Karacasu kili, Kütahya aşı kili, Menemen kili, sarı Kıbrıs kili gibi farklı renklerdeki yöresel killer de macun hazırlamada taşıyıcı madde olarak kullanılabilirliğini yaptığımız deneyler sonucu gördük.

2.2.2. LÜSTERLEŞEN PİGMENTLER

Bakır karbonat, bakır nitrat, bakır sülfat, gümüş nitrat, gümüş karbonat, gümüş klorür, gümüş sülfür, bizmut karbonat, bizmut subnitrat gibi suda çözünen ve çözünmeyen metal tuzlarının yanında demir, bakır, bizmut, kobalt, mangan gibi oksitler de lüsterleşen maddeler olarak macun yapılarında yer alırlar. Lüsterleşen pigmentlerin içeriklerinde eritici (flaks) yer alıyorsa aktif pigmentler, eritici içermiyor, zemin sırnın yumuşaması ile sır yüzeyine yapışıyorlarsa pasif pigmentler olarak iki grupta incelenebilirler.

19) Çizer Sevim, a.g.e. s.103

2.2.2.1. AKTİF PİGMENTLER

Macun harmanlarında bizmut, sodyum, potasyum, civa, antimon, kurşun, kalsiyum ya da çinko bileşikleri yer alıyorsa pigment ile sır arasındaki etkileşim daha düşük sıcaklıklarda başlatılabilir. Eritici özelliği olan bu maddeler sayesinde pigmentler, zemin sıı henüz yumuşamadan sır yüzeyine yapışabilirler. Eğer ısı denetimleri iyi yapılırsa sır içine gömülmeden yüzeyde güzel bir görünüm oluşturlar.

2.2.2.2. PASİF PİGMENTLER

Pasif pigmentler 750° C sınırının altında yapışamazlar. Isı denetimleri iyi yapılmazsa kil taşıyıcılar sır içine gömülerek lüster tabakasının görünmesine engel olurlar.

2.3. KALSİNASYON

“Kalsinasyon kısaca; kristal suyun uzaklaştırılması ve buna bağlı olarak hammaddenin ısı ile temizlenmesidir.” (20) Yaklaşık 700° C sıcaklıkta yapılır. Yalnızca kil, kaolen gibi taşıyıcı maddeler kalsinasyondan sonra macun harcında kullanılabileceği gibi, bunlarla birlikte lüsterleşen pigmentler de kalsine edilerek kullanılabilirler.

Özellikle kırmızı killeri kalsine etmeden yaptığım denemeler sonucunda bu killerin sır yüzeyine daha kolay yapıştıklarını, yüzeyden zor temizlendiklerini, bundan başka lüster oluşumunu da olumsuz yönde etkilediklerini gözlemledim.

Macun lüsteri tekniği ile uğraşan seramikçiler macunun sır yüzeyine yapışmasını önlemek için kalsine edilmiş ve edilmemiş farklı hammaddeler kullanmışlardır. Bunlardan Sutton Taylor sırla kolay kaynaşmayan ve yüksek sıcaklığa dayanan kaoleni kalsine etmeden kullanmasına karşılık, Margery Clinton kalsine edilmiş kaolen ve pud-

20) Hamer, Frank - Hamer, Janet, a.g.e., s. 179

ra halindeki mangal kömürünü macun harçlarında kullanmıştır. William De Morgan ve Theodore Deck Lüster macununu harca kandil isi katarak hazırlamışlardır.

Ben ilk denemelerimde taşıyıcı maddeleri kalsine etmeden kullandım. Özellikle Karacasu kili gibi düşük sıcaklıkta eriyen killerle hazırladığım macunlar pişirimden sonra sır yüzeyinde camsı bir tabaka oluşturarak temizlenmesi zor bir hal aldılar.

Daha sonra taşıyıcı olarak kullandığım kırmızı Karacasu kili, Kütahya aşı kili, Menemen kili, kaolen, şarap taşı gibi maddeleri seramik bir kap içerisinde, az miktarlarda gerekiyorsa kap kullanmadan fırın raflarının üzerinde farklı sıcaklıklarda, yaklaşık 20 dakika süre ile kalsine ettim.

Kullandığım hammaddelerden bazılarının kalsinasyon sıcaklıkları:

Taşıyıcı maddeKalsinasyon sıcaklıkları

Karacasu kili	.600 ^o C	.700 ^o C	.800 ^o C
Kütahya aşı kili	.600 ^o C	.700 ^o C	.800 ^o C
Kaolen	.500 ^o C	.700 ^o C	.1000 ^o C
Şamot	.400 ^o C	.500 ^o C	.600 ^o C
Şarap taşı	.700 ^o C	.800 ^o C	.1000 ^o C

Taşıyıcı olarak kullandığım maddelerin kalsinasyon sıcaklıkları belli bir standarda bağlı değildir. Yaptığım denemelerde kalsinasyon sıcaklıkları farklı aynı kilin aynı indirgen koşulda farklı lüster efektleri oluşturduğunu gördüm. Lüsterleşen bileşiklerin yanında macun harcında taşıyıcı olarak kullanılan maddelerin kalsinasyon sıcaklıkları ve tane büyüklükleri de lüster renklerine etki ederler. Bunun yanında in-

dirgen ortamın yoğunluğu da sabit renk oluşumunda etkilidir. Bu yüzden macun hazırlarken istediğimiz renk tonlarını elde etmek için önceden hazırlayıp tecrübe ettiğimiz pigmentlerin yanında kalsinasyon sıcaklıklarını bildiğimiz taşıyıcı maddeleri kullanmamızda fayda vardır.

2.4. MACUN HAZIRLAMA

Macun lüsteri ile uğraşan seramikçiler bu yöntem ortaya çıktığından günümüze kadar çok çeşitli macun hazırlama yöntemleri kullanmışlardır.

En eski macun hazırlama yöntemi Ebul Kasım'ın Almanca'ya "Steinbuch" adı ile çevrilmiş eserinde anlatılmaktadır. Burada İranlı çömlekçilerin macun harçlarında kırmızı ve sarı arsenik, altın ve gümüş renkli markazit ile sarı vitriolü kullandıkları ve bu hammaddeleri üzüm suyu veya sirke ile karıştırıp ezerek uygulamaya hazır hale getirdikleri anlatılmaktadır.

Cipriano Piccolpasso ise 1558'de yazdığı el yazması "Çömlek Sanatının Üç Kitabı" adlı eserinde kırmızı kil, bakır sülfür, gümüş sülfür ve şarap taşı kullanarak denediği iki macun reçetesi vermektedir.

Macun: Taşıyıcı olarak adlandırdığımız hammaddelerle lüster efektlerini oluşturan pigmentlerin sirke veya suyla macun kıvamında ezilmesi sonucu hazırlanır.

Ben, macun harçlarımda kullandığım maddeleri önceden öğütüp kalsine ederek macunda kullanmaya elverişli hale getirdim. Daha sonra bu ham maddeleri reçetedeki oranlarına göre tartıp renk veren bileşiklerle beraber havan'ın içine boşaltıp iyice karıştırdım. Sirke ilavesiyle yarım saat kadar daha havan eli ile ezdikten sonra uygulamaya hazır hale getirdim.

2.5. UYGULAMA

Macunlar temiz sır yüzeylerine fırça, baskı, püskürtme veya şablon gibi yöntemlerle uygulanabildikleri gibi sgrafittodaki teknikle macunu üzerinden kazıyarak dekor oluşturmak da mümkündür.

Uygulamada kolaylık sağlamak için macuna terebentin, arap zıkkı, şeker, gliserin veya çeşitli adlarla piyasada satılan organik yapıdaki maddeler katılır.

Macunlar ağzı kapalı bir kap içinde sıvı halde saklanırlar. Kullanılacağı zaman cam bir palet üzerine çıkarılarak krem kıvamına getirilip kolayca uygulanırlar.



Resim 40
Farklı bileşimde hazırlanmış macun örnekleri.

Her pigment macunu reçetesinin kendine uygun bir uygulama kalınlığı vardır. Eğer uygulama çok ince ise lüster oluşumu yerine sır yüzeyinde gri bir leke görülür. Eğer macun kıvamlı ise ve parça üzerine çok kalın uygulanırsa bu durum indirgeme sırasında karbonmonoksitin macunun içine işlemesini engelleyerek lüster gelişimini güçleştirir.

2.6. MACUN PİŞİRİMİ

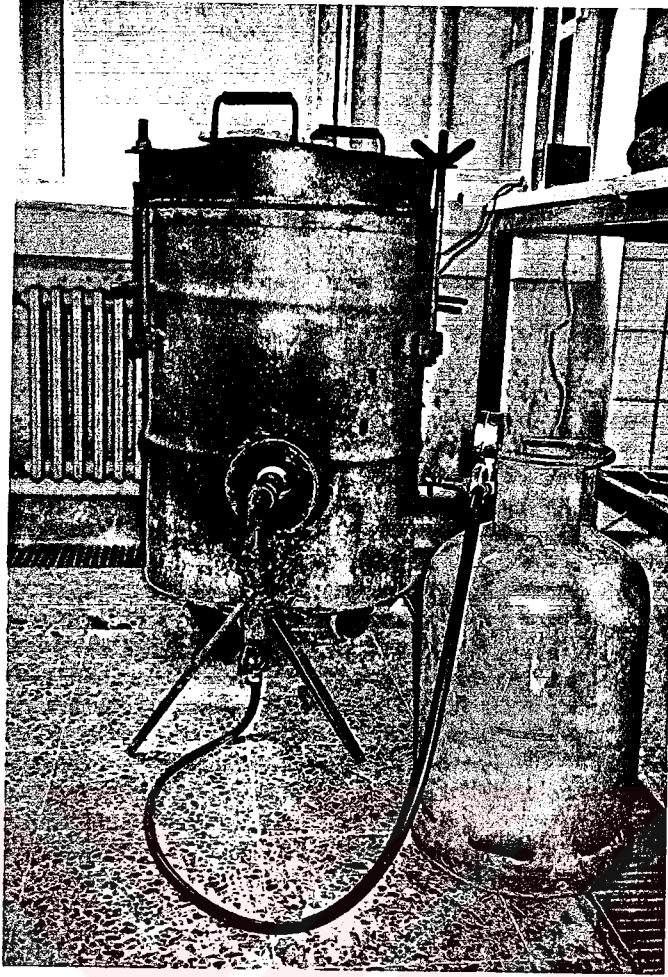
Yazılı kaynaklardan edindiğimiz bilgilere göre macun pişirimlerinin odun veya kömür yakıtlı fırınlarda yapıldığını bilmekteyiz. Bu tür fırınlarda pişirim yöntemi 20. yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir. Bu yüzyılın başlarında Fransız kimyacı Louis Franchet, İngiliz araştırmacı ve uygulamacı William Burton macun pişirimlerinde gaz yakıtlı fırınlar kullanmışlardır.

Ben pişirimlerimi 0.04 m³ kullanım alanı olan varilden yaptığım bek ağzı yandan ve üstten çekişli LPG gazı ile çalışan fırında gerçekleştirdim. Amacım bu tip bir fırınla daha kontrollü ve kolay bir indirgen ortamı elde etmektir. Deneylerimde kullandığım hammaddelerin çoğunun zehirli maddeler içermesi ve fırında indirgemede oluşan karbonmonoksit nedeniyle pişirimlerimi açık havada yaptım.

İndirgen ortamı, fırının içine, ilk denemelerimde naftalin, yanık motor yağına batırılmış paçavra, talaş ve çam çırası gibi duman yapıcı maddeler atarak sağladım. Çam çıraları ile oluşturduğum indirgen ortamın daha kolay kontrol edilmesi ve daha iyi sonuçlar vermesi nedeniyle macun pişirimlerimde çam çırası kullandım.

İlk aşamada:

Erime sıcaklıkları yaklaşık 1000⁰ C olan sırlı deney plakalarına farklı macun harmanları uygulanmış ve gazlı fırına yerleştirilmiştir. Gaz vanası açılarak beki ateşlenen fırın yavaş yavaş ısıtılarak 680⁰ C'ye 2.5 saatte çıkarılmıştır. Bu derecede vana kapatılarak ısı kesilmiştir. Hava delikleri kapatılan fırına bek ağzından 200-300 gr. arasında çam çırası atılarak bek ağzı kapatılmış, fırının içinde indirgen ortamın oluşması sağlanmıştır. Başka hiçbir işlem yapmadan bu ortamda fırın soğumaya bırakılmıştır. 2-2.5 saatte 150⁰ C'ye düşen fırının ağzı açılarak deneme plakaları alınmış, daha sonra lüsterli görünümler ortaya çıkıncaya kadar ıslak bir bezle ovularak temizlenmiştir.



Resim 41
Macun pişirimlerinde kullandığım LPG gazı ile
çalışan varilden yapılmış fırın.

Deney plakalarının bazılarında pişirim sonucu lüster oluşmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak:

a- Lüsterleşme, deney plakasının sadece bir bölgesinde oluşmuşsa o bölgeye uygulanan macunun normalden daha kalın olduğu,

b- Temizlenen macunun altında lüsterleşmeye raslanmamışsa, indirgenmenin yetersiz olduğu veya sır ile macun arasındaki uyumun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Lüsterleşmeyen macun harmanları, farklı zemin sırlarında ve farklı yoğunluktaki indirgen ortamlarda denenmeye devam edilmiştir.

2.6.1. UYGULAMALARIN PİŞİRİMİ

Uygulamalarda, deneme plakalarında uyum gösteren ve belirlenen yoğunluktaki indirgen ortamlarda lüsterleşen zemin sırları ve macunlar kullanılmıştır. Macun uygulanan seramik parçalar fırına yerleştirilerek kapak kapatılmış ve gaz vanası açılarak bek ateşlenmiştir. Hacimce deneme plakalarından daha büyük olan seramik parçaların yüksek sıcaklık karşısında çatlamalarını önlemek için gaz vanası yavaş yavaş açılarak 30 dakikada sıcaklık 200⁰ C'ye yükseltilmiş, 45 dakikada 200⁰ C'den 500⁰ C'ye 50 dakikada 500⁰ C'den 600⁰ C'ye 25 dakikada 600⁰ C'den 700⁰ C'ye yükseltilmiştir. Zemin sıırı 700⁰ C'de yumuşamaya başladığında gaz vanası kapatılarak ısı kesilmiştir. Havalandırma delikleri kapatılan fırına bek ağzından 200 - 300 gr. çam dalları atılarak bek ağzı kapatılmıştır. Bütün delikleri kapatılan fırın başka hiçbir işlem yapmadan soğumaya bırakılmıştır. Dışardaki havanın sıcaklığına da bağlı olarak 2.5 - 3.0 saatte fırının sıcaklığı 150⁰ C'ye düşmüştür. Kapağı açılarak içinden alınan seramik parçalar temizlenmeye hazır hale gelmiştir.

2.7. MACUNUN TEMİZLENMESİ

Fırından çıkarılan parçanın sıcaklığı ortamın sıcaklığına uyduğunda parça ıslak bir bez ile altındaki lüsterler ortaya çıkana kadar hafifçe ovularak temizlenir. Temizlendikten hemen sonra mat bir görünüme sahip olan lüsterler seramik parça kuruduktan sonra daha canlı ve parlak görünürler.

Macun lüsteri ile çalışan seramikçiler macun temizlemek için nemli kil, nemli talaş ve kül gibi değişik malzemeler kullanmışlardır.

2.8. DENEYİM MACUN HARMANI ÖRNEKLERİ

a- Bakır sülfür3 gr.

Civa sülfür14 gr.

Kırmızı Kütahya aşısı kili40 gr.

Kaolen43 gr.

Taşıyıcı maddelerden Kütahya aşısı kili 800° C'de kaolen 500° C'de kalsine edilerek kullanılmış, harman üzüm sirkesi ile ezilerek hazırlanmıştır.

b- Gümüş sülfat3 gr.

Bizmut subnitrat12 gr.

Kırmızı Karacasu kili85 gr.

Taşıyıcı madde Karacasu kili 800° C'de kalsine edilerek kullanılmış harman üzüm sirkesi ile ezilerek hazırlanmıştır.

c- Bakır sülfat10 gr.

Demir (II) sülfat5 gr.

Gümüş sülfat1 gr.

Mangan (II) oksit12 gr.

Tartılan macun harmanı üzüm sirkesinde 5 saat bekletilip ezilerek hazırlanmıştır.

d- Bakır sülfat27 gr.

Gümüş sülfat7 gr.

Şarap taşı10 gr.

Kırmızı Karacasu kili66 gr.

Harmanda yer alan şarap taşı 800° C'de, Kırmızı Karacasu kili 700° C'de kalsine edilip, harman su ile ezilerek hazırlanmıştır.

e- Kırmızı Karacasu kili85 gr.

Bizmut nitrat12 gr.

Gümüş nitrat3 gr.

Taşıyıcı madde Kırmızı Karacasu kili 600^O C'de kalsine edilmiş ve macun üzüm sirkesi ile ezilerek hazırlanmıştır.

f- Bakır sülfat27 gr.

Gümüş sülfat7 gr.

Kırmızı Karacasu kili66 gr.

Şarap taşı.....100 gr.

Taşıyıcı maddelerden kırmızı Karacasu kili 800^O C'de şarap taşı 700^O C'de kalsine edilerek kullanılmış ve harman üzüm sirkesinde ezilerek hazırlanmıştır.

g- Kırmızı Karacasu kili75 gr.

Bakır karbonat25 gr.

Harman 700^O C'de kalsine edilerek, üzüm sirkesinde 4 saat bekletilip ezilerek kullanılmıştır.

h- Kobalt karbonat4 gr.

Bizmut subnitrat11 gr.

Kırmızı Kütahya aşısı kili85 gr.

Taşıyıcı olarak kullanılan Kütahya aşısı kili 700^O C'de kalsine edilip harman üzüm sirkesi ile ezilerek hazırlanmıştır.

Yukarıda, denediğim bazı macun harmanlarından örnekler verilmiştir. Bu harmanlar, farklı yapıdaki ve farklı yumuşama derecelerine sahip zemin sırlarında denenerek kırmızıdan maviye, sarıdan yeşile kadar farklı lüster renkleri elde edilmiştir.

2.9. İYİ SONUÇ ALDIĞIMIZ ZEMİN SIRI VE MACUN HARMANLARI

1. Kırmızı renkli lüster için:

Zemin sıırı harmanı: (sırçalaştırılmış)

Mermer	%	11.47
Potasyum karbonat	%	15.83
Kalsine soda	%	16.21
Kuvars	%	53.80
Kaolen	%	2.76

Macun harmanı:

Bakır sülfür		3 gr.
Civa sülfür		14 gr.
Kırmızı Kütahya aşş kili		40 gr.
Kaolen		43 gr.

Üzüm sirkesi ile iyice ezilen macun harmanı erime sıcaklığı yaklaşık 1000⁰ C olan sıırın yüzeyine normal kalınlıkta uygulanmış, 730⁰ C'de pişirilmiştir. Bu derecede yumuşamaya başlayan sıra, macunun gömülmesini önlemek için ısı kesilmiş ve fırına 200-300 gr. arasında çam dalları atılarak indirgen ortam sağlanmıştır. Bu aşamada bütün hava delikleri kapatılan fırın soğumaya bırakılmıştır. Dışarıdaki havanın sıcaklığına da bağılı olarak sıcaklık 4 saatte yaklaşık 100⁰ C'ye düşmüştür. Bu sıcaklıkta fırının kapağı açılarak seramik parça alınmış ve yüzeyindeki macun nemli bir bez parçası ile silinip temizlenerek kırmızı renkli lüster ortaya çıkmıştır.

2- Sarı Renkli lüster için:

Zemin sıırı harmanı

Kolemanit% 40.00

F 3134% 45.00

Kuvars% 7.00

Kaolen% 8.00

Macun harmanı:

Bakır sülfat10 gr.

Demir (II) sülfat5 gr.

Gümüş sülfat2 gr.

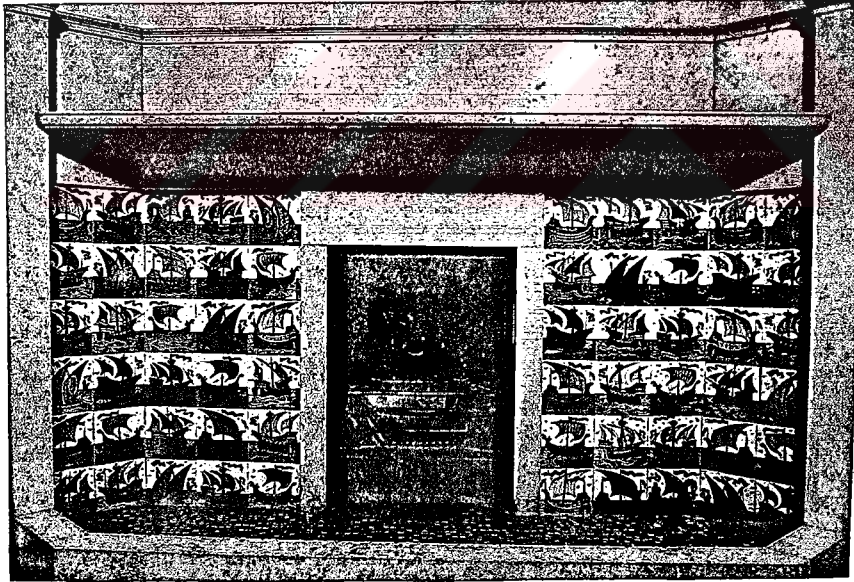
Talk15 gr.

Üzüm sirkesi ile iyice ezilen macun harmanı erime sıcaklığı yaklaşık 1000° C olan sıırın yüzeyine normal kalınlıkta uygulanmış ve 700° C'de pişirilmiştir. Bu derecede yumuşamaya başlayan sııra, macunun gömülmesini önlemek için fırının ısıtılması kesilmiş ve fırına 100-200 gr arasında çam çırası atılarak indirgen ortam sağlanmıştır. Bu aşamada bütün hava delikleri kapatılan fırın soğumaya bırakılmıştır. Dışardaki havanın sıcaklığına bağılı olarak sıcaklık 4 saatte yaklaşık 100° C'ye düşmüştür. Bu sıcaklıkta fırının kapağı açılarak seramik parça alınmış ve yüzeyindeki macun ıslak bir bez parçası ile silinip temizlenerek sarı renkli lüster ortaya çıkmıştır.

3. MACUN LÜSTERİ UYGULAMALARINA ÖRNEKLER



Resim: 41
1880'de William De Morgan tarafından
yapılmış lüsterli tabak . ø: 35 cm.



Resim: 42
1904, William De Morgan'ın Sör Ernest Debenham'ın evi için
yaptığı lüster dekorlu şömine.



Resim: 43
1880 William De Morgan'ın kalaylı sır
üzerine yaptığı kırmızı ve açık pembe
lûsterlerin hakim olduğu tabak
ø:35 cm.



Resim: 44
1899 William De Morgan'ın arkadaşı William Morris
tarafından bezemesi yapılan meyva tabağı
H: 19 cm. ø: 36 cm.



Resim: 45
1930'da Clifton Hearsley tarafından yapılan
içinde yelkenli motifi bulunan
lusterli tabak ø:32 cm.



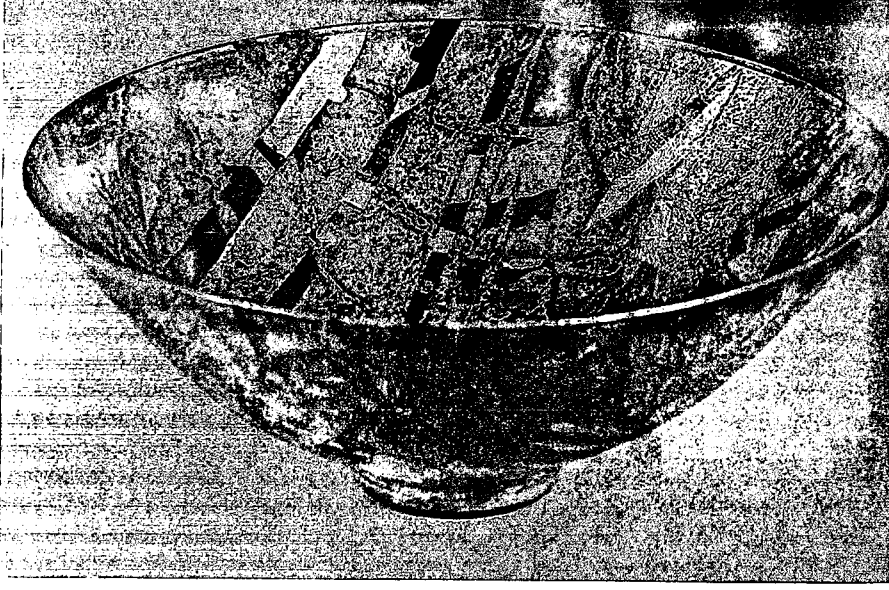
Resim: 46
Margery Clinton'a ait sır içi ve macun lüsteri tekniklerinin
birlikte kullanıldığı kase ø:21 cm.



Resim: 47
Sutton Taylor'un farklı renkteki macunları kullanarak
yaptığı kase ø: 38 cm.



Resim: 48
Sutton Taylor; lüsterli seramikten detay.



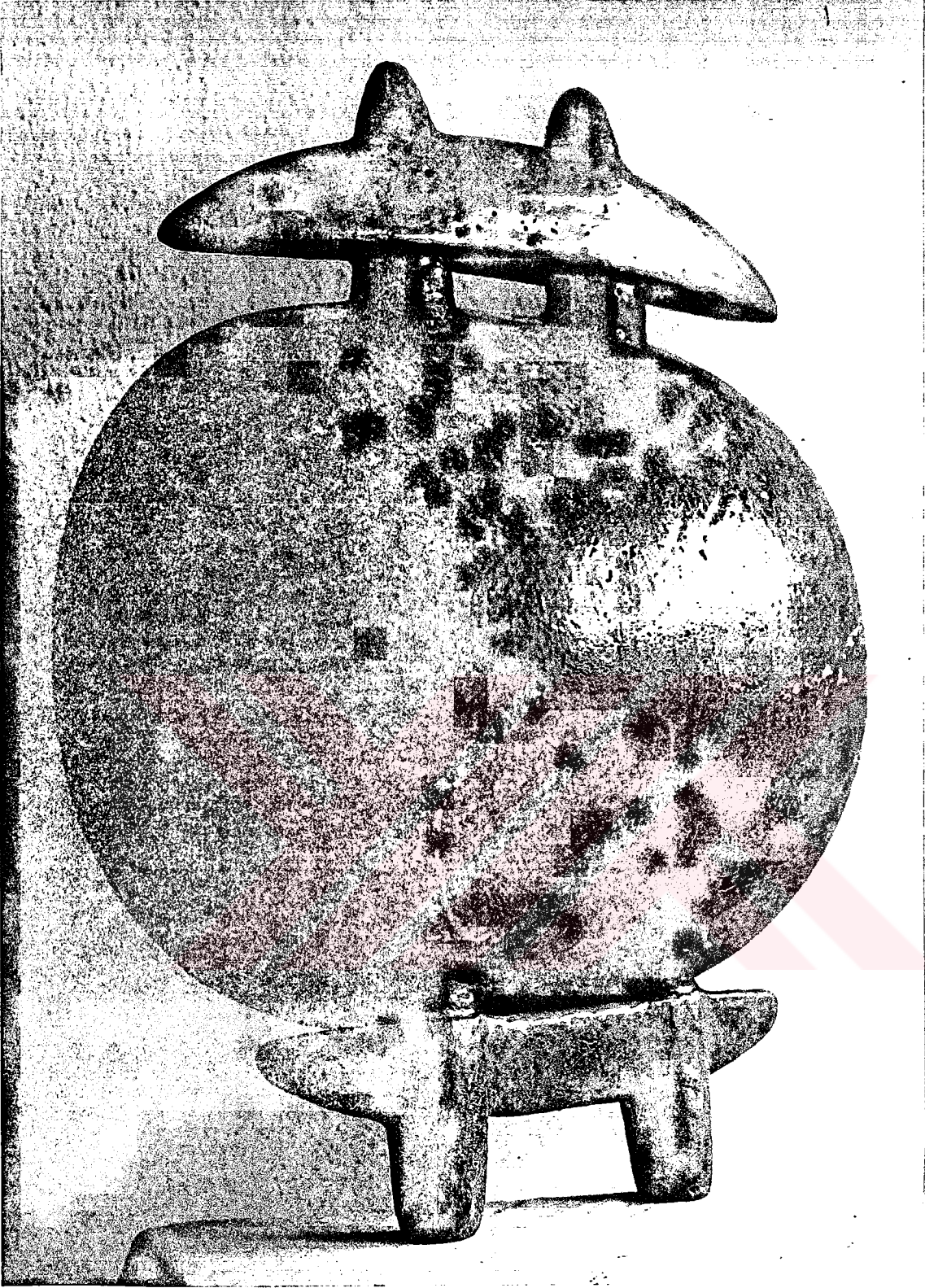
Resim: 49
Sutton Taylor'un fırça ve kazıyarak oluşturduğu macun dekorlu
kase ø: 40 cm



Resim: 50
1980 Alan Peascod'un işlerinden bir detay.



Resim: 51
1998 Halil Yoleri, lüster dekorlu iki vazo.
H: 33 cm. ø: 11.5 cm.
Şamot çamuru, macun 750.^oC'de indirgenmiştir.



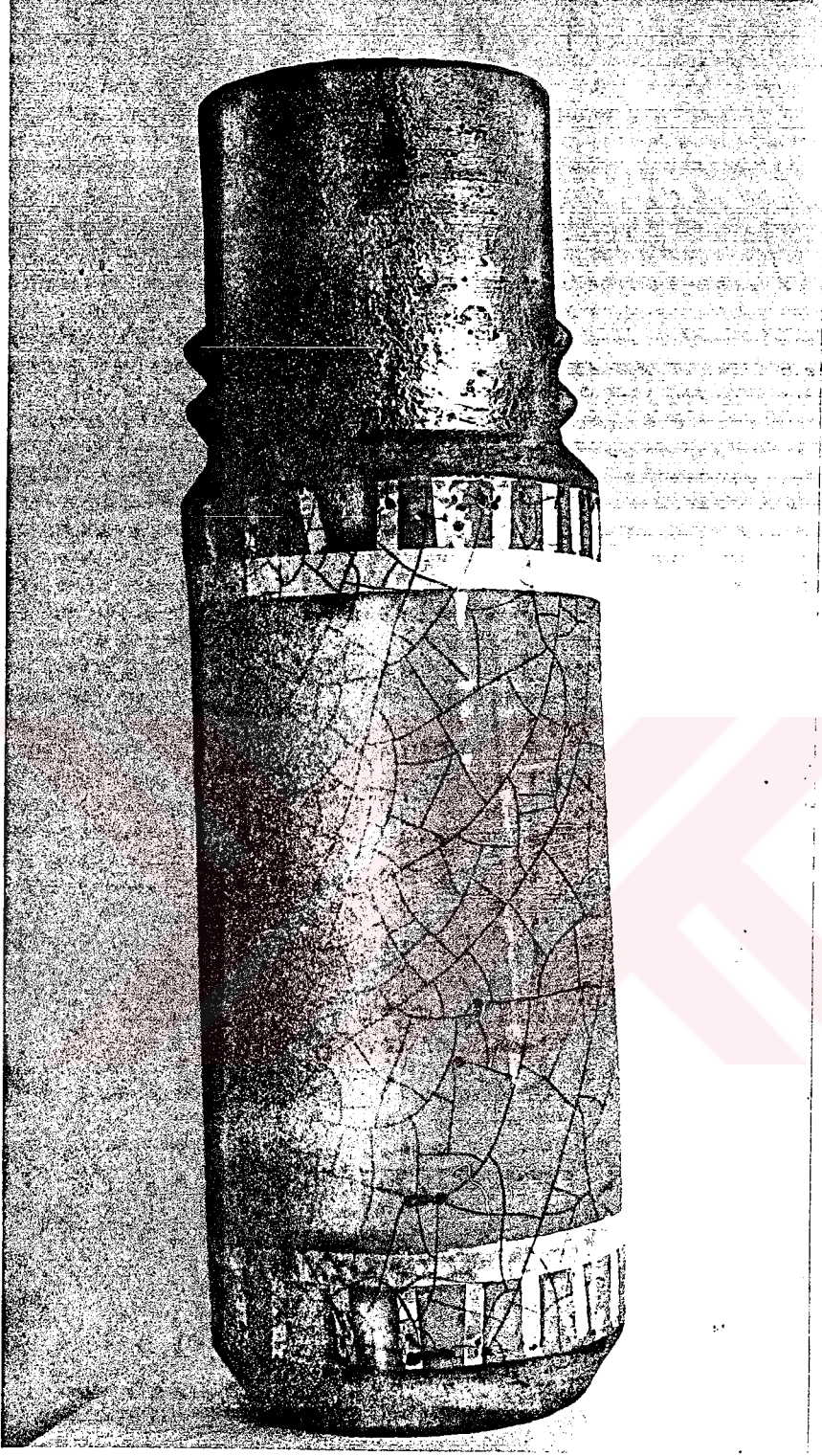
Resim: 52
1998 Halil Yoleri, lüsterli seramik form
Şamot çamuru, beyaz astarlı, macun 730°C'de indirgenmiştir.
35x42 cm.



Resim: 53
1998 Halil Yoleri, macun lüsterli seramik form
Şamot çamuru, macun 730 °C'de indirgenmiştir.
32x35 cm.



Resim: 54
1998 Halil Yoleri, macun lüsterli seramik vazo
Şamot çamuru, macun 730 °C'de indirgenmiştir.
32x13 cm.



Resim: 55
1998 Halil Yoleri, macun lüsterli seramik vazo
Şamot çamuru, macun 730 °C'de indirgenmiştir.
42x15 cm.

SONUÇ

Yapılan çalışmada başarılı sonuçlar elde edebilmek için aşağıdaki teknik özelliklerin önemli olduğu tespit edilmiştir.

- Macun lüsterinin oluşabilmesi için zemin sıranın yumuşama sıcaklığı ile macunun lüsterleşme sıcaklıkları birbirlerine yakın olmalıdır.

- Lüsterleşmenin oluşmasını sağlayan indirgen ortamın ısisını ve yoğunluğunu, macundaki lüsterleşen bileşiklerin özelliklerine göre belirlemek gerekmektedir.

- Macunun su veya sirke ile iyice ezilmesi, lüster renklerinin daha örtücü ve canlı olarak ortaya çıkmasını sağlar.

- Kurşun oksit içeren zemin sırları indirgen pişirim sırasında ortamdan etkilenecek metalik kurşuna dönüşürler ve macun lüsteri ile kaynaşarak dekorun net olarak ortaya çıkmasına engel olurlar.

- Macunun yapısında yer alan renklendirici bileşiklerin sıcaklık karşısında toksin açığa çıkardıkları için zehirleme özellikleri vardır. Bu yüzden macun pişirimlerinin açık havada veya bacalı, iyi havalandırılmalı mekanlarda yapılması gerekmektedir.

- Türkiye'nin çeşitli yörelerinden hammaddelerin kullanıldığı bu araştırmada, macun lüsterli seramiklerin tarihsel süreç içindeki örneklerine paralel sonuçların fakültemiz olanaklarında elde edildiği görülmüştür.

- Bundan sonraki çalışmalarda, lüster oluşumuna büyük ölçüde etki eden zemin sırlarının özellikleri daha detaylı olarak incelenebilir.

- Macun harmanlarında farklı taşıyıcılar denenebilir. Taşıyıcıların, tane iriliklerinin veya kalsinasyon sıcaklıklarının lüster oluşumuna etkileri araştırılabilir.

Sonuç olarak; ülkemizde pek kullanılmayan macun lüsteri tekniği, çağdaş gelişmelerle birlikte araştırılıp tekrar ele alınabilir. Bu araştırmalar, yeni uygulama ve anlatımlarla günümüz seramik sanatında güncel hale getirilebilir.

KAYNAKLAR

- 1- **ARCASOY, Ateş**; Seramik Teknolojisi, Marmara Üniversitesi G.S.F. yayınları No: 2, İstanbul, 1983.
- 2- **BROBY, Johansen, Rudolf**; Kunst und stilfibel, Keysersche verlagsbuchhandlung, münchen, 1988.
- 3- **CAIGER, Smith Alan**; Lustre pottery, Faber and Faber, lodon 1985
- 4- **CARDEV, Michael** ; Hörnemann Verlag, Bonn,1980
- 5- **CLARK, Kenneth** ; Du Mont's Handbuch der Keramischen Techniken, Du mont Buchverlag, Köln, 1985
- 6- **CLINTON- Margery**; Lustres, B.T. Batsford Ltd London, 1991
- 7- **COLBECK, John** ; Dekorationstechniken beim Töpfern, Augustus Verlag, Augsburg, 1990
- 8- **ÇİZER, Sevim** ; Lüster, Dokuz Eylül Üniversitesi G.S.F. yayınları, İzmir, 1995
- 9- **DEMEL, Erich**; Porzellanmalerei, vorbilder und Arbeitsanleitungen, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1979
- 10- **DU RY, Carel**; Die Welt des İslam, Holle Verlag, Baden - Baden, 1979
- 11- **Ebul Kasım**, Orientalische Steinbücher, Persische Fayence Technik, 1935 yılında H.R.Y Ruska ve Eilhard Wiederman tarafından Farsça'dan Almanca'ya çevrilmiş, 14.yy. el yazması eser

- 12- **FLETCHER, Hugo Morley**; Dekor Techniken in der Keramik, Christian Verlag, München, 1984
- 13- **GEISSLER, Uwe - BRANDEHOF, Jane** ; Porzellanbemalen Heute Neue Beispiele und Techniken, Cally Verlag, München, 1990
- 14- **GRABAR, Oleg**; İslam sanatının oluşumu, Türkçesi: Nuran Yavuz, Hürriyet vakfı yayınları, İstanbul, 1988
- 15- **HAMER, Frank - HAMER, Janet** ; Lexikon der Keramik und Töpferei, Augustus Verlag, Augsburg 1990
- 16- **HASLAM, Malcolm** ; Keramik Töpferkunst durch die Jahrhunderte, Südwest Verlag, München, 1975
- 17- **JANSON, leonie** ; Vom Zauber Alter Kacheln, Rombach + Co, GmbH, Freiburg, 1980
- 18- **KALTER, Johannes - PAVALOI, Margarate** ; Linden - Museum Stuttgart, Offizin Chr Scheufele, stuttgart 1987
- 19- **KLEIN, Adalbert**; Islamische Keramik, Holle Verlag Baden - Baden, 1976
- 20- **LANE, Arthur** ; Early Islamic pottery, D. Van Nostrand Company, inc, Newyork 1948
- 21- **LEHNHAUSER, Werner**; Glasuren und ihre Farben, Wilhelm Knapp Verlag, Düsseldorf, 1973
- 22- **LITZOW, Karl** ; Keramische Technik, Verlag Georg D.W. Callwey, München, 1984
- 23- **MATTHES, Wolf E; Keramische Glasuren** ; Grundlagen Eigenschaften Rezepte Anwendung, 1990
- 24- **MAMPEL, Uwe** ; Keramik von der Hantform zum industrieguss, Rowohl Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, 1985
- 25- **Piccolpasso, Cipriano** ; The Three Books of Potter's Art, 1980 Yılında Alan Caiger - Smith ve R. Lightbown tarafından İngiliz-

ceye yeniden çevrilmiş, 16. yy. el yazması eser.

- 26- **Pfannkuche, Bernd;** Handbuch der Keramikglasur, Dumonts Buchverlag, Köln 1987
- 27- **RADA,Pravoslav;** Die Technik der Keramik, Verlag Werner Dausien, Hanau 1989
- 28- **SINGER, Felix - SINGER Sonja;** Industrielle Keramik Springer - Verlag Berlin, Heidelberg 1969
- 29- **TYLER, Christopher-Hirsch, Richard ;** Modernes Raku Hörnemann Verlag, Bonn - Röttgen, 1979
- 30- **WEISS, Gustav;** Alte Keramik, neue entdeckt, Augsburg Druck und Verlagshaus GmbH, Augsburg, 1985
- 31- **WEISS, Gustav ;** Keramik Lexikon Praktisches Wissen griffbereit, Verlag Ullstein GmbH, Berlin, 1984.
- 32- **WEISS, Gustav ;** Neue Keramik Heft: sayı: 5, Verlag, Neue Keramik GmbH. Berlin, 1992.

ÖZGEÇMİŞ

Halil Yoleri

1963 Tastepe, Kırklareli'nde doğdu.

1980 M.S.Ü., G.S.F., Seramik Bölümüne girdi.

1986 "Hitit Uygarlığı ve İdoller" başlıklı çalışmasıyla Master yaptı.

1987 1416 sayılı yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın bursunu kazanarak Almanya'ya gitti.

1988 Goethe Enstitüsü'nde bir yıl süre ile Almanca öğrendi.

1989 Stuttgart Devlet Güzel Sanatlar Akademisi "Frei und Angewandte Keramik" Bölümünde iki yıl süre ile çağdaş seramik eğitimi aldı. Aynı süre içinde Akademinin düzenlediği yaz kurslarından Serigrafi, Gravür ve cam kurslarına katılarak sertifika aldı.

1990 İtalya'nın Venedik ve Murano şehirlerinde cam konusunda araştırma ve uygulamalar yaptı.

1992 D.E.Ü., G.S.F., Seramik ve Cam Anasanat Dalına Araştırma Görevlisi olarak Y.Ö.K. tarafından ataması yapıldı.

Katıldığı Sergiler

1987 Günümüz Sanatçılar Sergisi, İstanbul

1991 12 Türkische Künstler aus Baden Württemberg Stuttgart, Almanya

1993 12 Künstler aus 4 Europäischen Ländern Stuttgart, Almanya

Katıldığı Sempozyumlar

1997 D.E.Ü., G.S.F., Uluslararası Seramik Sempozyumu.

1998 Türk Yunan Seramik Sempozyumu Midilli, Yunanistan.

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PROGRAMI
(Yüksek Lisans Tezi)

72833

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTLEME VE
EŞGÜDÜMLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN
ALGI VE BEKLENTİLERİ
(İzmir İli Örneği)

72833

Hazırlayan
Nursel ERTOPÇU

Danışman
Doç.Dr.Abdurrahman TANRIÖĞEN

İZMİR-1998

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

"Kızım ECE ve Oğlum ENGİN' e"



Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Örgütlenme ve Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri" adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

15 /04/ 1998

Nursel ERTOPÇU



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 15/4/1998 tarih ve 07. sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliğinin maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Denetimi Programı Yüksek lisans öğrencisi Nursel ERTOPÇU' nun *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Örgütlenme ve Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri* konulu tezi incelenmiş ve aday 12/5/98 tarihinde, saat 13.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin *başarılı...* Olduğuna oy *birliği.....* ile karar verildi.

Doç.Dr. Abdurrahmon TANRIOĞEN
ÜYE

Prof.Dr. Reside KARADAYI
BAŞKAN

Yrd.Doc.Dr. Ali AKSU
ÜYE

A.Tanrioğen

Reside

Ali Akso

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez no: Konu Kodu: Üniversite Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: ERTOPÇU

Adı: Nursel

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Örgütlenme ve Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Perceptions and Expectations of Primary Education School Teachers Towards Principals' Organizing and Coordinating Behaviors

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi Enstitü: Sosyal Bilimler Yıl: 1998

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans ☒

Dili: Türkçe

2. Doktora ☐

Sayfa Sayısı:

3. Tıpta Uzmanlık ☐

Referans Sayısı:

4. Sanatta Yeterlilik ☐

Tez Danışmanı

Ünvanı Adı Soyadı: Doç.Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. İlköğretim Okulu Öğretmenleri
2. Okul Müdürü
3. Örgütlenme
4. Eşgüdümleme
5. Yönetici Yeterliliği

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Primary Education School Teachers
2. School Principal
3. Organizing
4. Coordinating
5. Administrators' Competencies

Tarih: 15-04-1998

İmza: 

ÖZET

Araştırma İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme ve eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklentilerini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada " Okul Müdürlerinin Örgütlenme, Eşgüdümleme, Motivasyon, İletişim Becerileri Anketi " veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplam 75 yargı maddesinden oluşan anket beş dereceli Likert ölçeği tipindedir.

Araştırmanın evrenini, İzmir ili metropol alanı içindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem random yöntemiyle seçilmiş ve toplam 422 öğretmen anket yanıtlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri "SPSS-WIN" programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri cinsiyete, yaşa, kıdeme, görev alanına ve mezun olunan okula göre önemli bir farklılık göstermemektedir.
2. Okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık vardır. öğretmenler müdürlerin gösterdikleri örgütlenme becerilerini düşük düzeyde değerlendirmektedir.
3. Okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri cinsiyete, yaşa, kıdeme, görev alanına ve mezun olunan okula göre önemli bir farklılık göstermemektedir.
4. Okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenler, müdürlerin gösterdikleri eşgüdümleme davranışlarını düşük düzeyde değerlendirmektedir.

ABSTRACT

This study was accomplished with the aim of determining the perceptions and expectations of the primary education school teachers towards applications frequency of organizing and coordinating behavior of their own principals.

The data of the study was collected by administering "Organization, Coordination, Motivation, Communication Behaviors of Principals" developed by researcher. The instrument has 75 items in Likert type.

The population of the study includes all primary education school teachers working in the city of İzmir. The simple was composed of 422 teachers and was chosen by the random method.

"SPSS-WIN" programs have been used in the statical analysis of the data of the study. In order to analyze the data collected, mean, standart deviation and one way analysis of variance techniques have been used.

The findings of the study, are as follows :

1. There is no any significant defferences between the perception, expectation of the teachers towards the application frequency of principals' organazing behaviors and their gender, age, status, working district and the school they graduated.

2. There is a significant defference between teachers' perceptions and expectations towards their principals' behaviors related to organizing proceses. the teachers thing their principals abilities in terms of organizing proces are very low.

3. There is no any significant difference between the perception and expectation towards application frquency of principals' coordinating behaviors and their gender, age, status, working district and the school they graduated.

4. There is a significant difference between the perception and acspectations of teachers towards application frequency of principals' coordinating abilities. The teachers thing the coordinating behaviors of the principals are very low.

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin en önemli alt sistemi olan okulların, belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi ancak okul yönetiminin yönetim süreçlerini etkili bir şekilde uygulaması ile sağlanabilir. Böylelikle, eğitim sistemi ülke kalkınmasının gerektirdiği nitel ve nicel insan gücünü yetiştirebilir.

Bu çalışmada okulların amaçlarına ulaşabilmesi için okul müdürlerinin, en önemli yönetim süreçlerinden olan örgütleme ve eşgüdümleme becerilerine sahip olması ve bunları davranışa dönüştürmesi gerekliliğinden yola çıkılarak her iki boyutla ilgili olarak varolan durum ile olması istenilen durum araştırılmıştır.

Bu çalışmada bir çok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle anketleri özenle ve içtenlikle yanıtlayan değerli öğretmenlere teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince her an yanımda olan, tüm sıkıntılarımı paylaşan, olağanüstü özverileriyle bana güç veren sevgili çocuklarım Ece ve Engin' e candan teşekkürlerimi sunuyorum. Yine eğitimim süresince her türlü maddi ve manevi desteğini gösteren çok değerli anneme ve babama saygı ve minnetle teşekkür ediyorum.

Araştırmanın gelişimi, yazımı ve verilerin çözümlenmesinde yardımcı olan danışmanım ve hocam Doç.Dr.Abdurrahman Tanrıöğen' e, araştırma sırasındaki katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof.Dr.Kemal Açıkgöz, Yrd.Doç.Dr.Mustafa Metin, Yrd.Doç.Dr. Ali Aksu, Yrd.Doç.Dr.Mustafa Şahin'e, yine her zaman desteğini hissettiğim çok değerli arkadaşlarım araştırma görevlisi Semiha Şahin ve Öğretim Görevlisi Namık Öztürk ve Yaşar Yavuz' a saygılarımla teşekkür ederim.

Araştırma ölçeğinin hazırlanması ve uygulanmasında birlikte çalıştığımız değerli arkadaşım Sevilay Özbek' e, araştırmanın yazılması aşamasında özveriyle emek harcayan Utku Fotokopi çalışanlarına ve isimlerini sayamayacağım tüm dostlarıma içtenlikle teşekkür ediyorum.

Nursel ERTOPÇU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Yemin Metni	I
Tutanak	II
Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	III
Türkçe Özet	IV
Abstract	V
Önsöz	VI
Tablolar Listesi	XI

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Örgütlenme	5
Örgüt Kuramları	7
Örgüt Yapısı ve Örgüt Şemaları	16
Örgütlerde Bölümlere Ayırma	21
Örgütlerde Merkezi ve Yerinden Yönetim	25
Milli Eğitim Teşkilatının Yapısı	27
Eşgüdümleme	31
Eşgüdümleme İlkeleri	33
Eşgüdümleme Teknikleri	34
Eşgüdümleme Türleri	36
Problem Cümlesi	36
Alt Problemler	37
Araştırmanın Amacı	40
Araştırmanın Önemi	40
Sayıtlar	40
Sınırlılıklar	40
Tanımlar	41
Kısaltmalar	41

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
---------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM	54
Araştırma Modeli	54
Evren	54
Örnekleme	54
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	57
Anketin Geçerliliği ve Güvenirliği	58
Anketin Uygulanması	62

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	64
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	66
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	68
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	69
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	72
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
Beşinci Alt Problem İlişkin Yorumlar	73
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar	74
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	77
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	77
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar	79
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
Onuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar	80

Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
Onbirinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	82
Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
Onikinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	82
Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	85
Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	87
Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	89
Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar	90
Onyedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
Onyedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	92
Onsekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
Onsekizinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	93
Ondokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
Ondokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar	94
Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
Yirminci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	96
Yirmibirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
Yirmibirinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	97
Yirmiikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
Yirmiikinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	98
Yirmiüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	99
Yirmiüçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	100
Yirmidördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
Yirmidördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	101
Yirmibeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	102
Yirmibeşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	102
Yirmialtıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
Yirmialtıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar	104

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	106
Sonuçlar	106
Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	
Ek 1: Okul Müdürlerinin Örgütleme, Eşgüdümleme, Motivasyon, İletişim Becerileri Anketi	
Ek 2: Anket Uygulama İzin Belgesi	



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.Araştırma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kademeye Göre Dağılımı	54
Tablo 3.2.Örneklem Grubu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Tablo 3.3.Evren ve Örneklem Grubu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Tablo 3.4.Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı	55
Tablo 3.5.Örneklem Grubunun Mezun Olunan Okula Göre Dağılımı	56
Tablo 3.6.Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı	56
Tablo 3.7.Örneklem Grubunun Kademeye Göre Dağılımı	56
Tablo 3.8.Algı ve Beklentileri Değerlendirme	58
Tablo 3.9.Testin Bütünü İçin Güvenirlik Katsayısı	58
Tablo 3.10.Bölünmüş Yarılar İçin Güvenirlik Katsayısı	59
Tablo 3.11.Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	59
Tablo 3.12.İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	61
Tablo 4.1.Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı	64
Tablo 4.2.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları	68
Tablo 4.3.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı	69
Tablo 4.4.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi).....	69
Tablo 4.5.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı.....	71
Tablo 4.6.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi).....	71

Tablo 4.7.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı	72
Tablo 4.8.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi).....	73
Tablo 4.9.Görev Alanına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin	
Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t Testi)	74
Tablo 4.10.Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama	
Sıklığına İlişkin Öğretmen Beklentilerinin Dağılımı	75
Tablo 4.11. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)	77
Tablo 4.12.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı.....	78
Tablo 4.13.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini	
Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)	78
Tablo 4.14.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul	
Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin	
Beklentilerinin Dağılımı	79
Tablo 4.15.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul	
Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin	
Beklentileri (Varyans Analizi)	80
Tablo 4.16.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı	81
Tablo 4.17.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans	
Analizi).....	81
Tablo 4.18.Görev Alanına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)	82
Tablo 4.19.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama	
Sıklığına İlişkin Algı ve Beklenti Farkları (t Testi)	83
Tablo 4.20.Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin	
Öğretmen Algılarının Dağılımı	86

Tablo 4.21.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları	88
Tablo 4.22.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini	
Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı	89
Tablo 4.23.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini	
Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi).....	90
Tablo 4.24.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin	
Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının	
Dağılımı	91
Tablo 4.25.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin	
Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları	
(Varyans Analizi)	91
Tablo 4.26.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkinAlgılarının Dağılımı	92
Tablo 4.27.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)	93
Tablo 4.28.Görev Alanlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t Testi)	94
Tablo 4.29.İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri	95
Tablo 4.30.Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi).....	97
Tablo 4.31.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini	
Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı.....	98
Tablo 4.32.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini	
Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)	98
Tablo 4.33.Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin	
Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin	
Dağılımı	99
Tablo 4.34.Mezun Olunan Okul Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin	
Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans .	
Analizi)	100

Tablo 4.35.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı	101
Tablo 4.36.Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi).....	101
Tablo 4.37.Görev Alanlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme	
Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)	102
Tablo 4.38.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin	
Algı ve Beklenti Farkları (t Testi)	103



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar ele alınmaktadır.

Problem Durumu

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği yirminci yüzyılın bu son yıllarında, teknoloji ile koşut olarak gelişen ve çağa damgasını vuran diğer bir unsur da “bilgi”dir. Toplamların “bilgi toplumu” olma yolunda hız kazandığı bu değişme süreci içinde sürece etkisi bakımından en önemli görevi eğitim örgütleri üstlenmektedir.

Bu bağlamda eğitim örgütleri ülkenin eğitim politikasına uygun olarak belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için, amaçlara uygun bir şekilde yapılanarak, bu amaçlar doğrultusunda istenilen nitelik ve nicelikte insan gücü yetiştirmek için gereken önlemleri alıp, kendisine düşen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmelidir (Buluç, 1996, s.513).

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975, s.12). Bireylerin davranışlarında meydana getirilen bu değişmelerin bütün toplumu etkilemesi kaçınılmaz bir olgudur (Kaya, 1993, s.11). Toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel değişim geçiren ülkelerde ulusal hedeflere ulaşmak için, özellikle eğitim sisteminde gereken örgütsel yapının kurulması ve sisteme işlerlik kazandırılması gerekmektedir (Buluç, 1996, s.513). Ancak sosyal bir sistem olan eğitim kurumlarının, toplumda önceden belirlenen amaçlara yönelik değişmeyi sağlayabilmeleri ve kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmeleri öncelikle bir yönetim sorunudur.

Yönetim düşüncesinin temel ögesini ve konusunu oluşturan “yönetim” kavramı, en geniş anlamda olmak üzere; amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi için bir insan grubunda işbirliği ve eşgüdümleme sağlamaya yönelik olarak sürdürülen çalışmaların tümünü ifade etmektedir (Akat ve diğerleri, 1994, s.9). Doğan (1995, s.175)

ise yönetimin var olabilmesi için öncelikle örgütün var olması gerektiğini belirterek; rgt bir anatomi, yönetimi ise fizyoloji olarak tanımlamıştır.

Örgütler, insanların tek başlarına gerçekleştiremedikleri amaçlarına ulaşmalarını, gerçekleştirebildiklerini de daha etkili ve verimli bir biçimde başarmalarını sağlayan, toplumsal yaşam kadar eski, “sosyal bir bulgu ve araç” niteliğini taşırlar. İnsanlar, toplumsal yaşamın başlangıcında doğaya ve düşmana karşı korunmak, güçlenmek için rgtlenmişler, tarih boyunca da iktisadi, sosyal ve siyasi amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla örgütler kurmuşlardır. Örgütler amaçların gerçekleştirilmesinde araç rolü oynarlar. Başka bir deyişle, örgütler başlı başına bir amaç olmayıp amaçları gerçekleştirme aracıdır. Örgütlerin rol ve önemleri ise etkili bir biçimde yönetilmelerine bağlıdır (Baransel, 1993, s.23).

Etkililik ve verimlilik, amaca yönelik tüm faaliyetlerin ussalık derecesini belirleyen iki temel ölçüttür. Etkililik bir eylemin ya da davranışın istenen amaca ulaşması ya da örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesidir. Verimlilik ise, bir işin en az masrafla, en az enerji harcayarak, en kısa zamanda yapılmasıdır (Kaya, 1993, s.63).

Çoğunlukla etkililik ve verimlilik kavramları birbirleriyle eř anlamlı kullanılmaktadır. Verimlilik daha çok teknik bir durumu vurgular. En az kaynak (maliyet) ile en çok çıktıyı (kazancı) elde etmek biçiminde ifade edilebilen bu durumu girdi-çıktı biçiminde de formüle etmek mümkündür (Aldemir, 1985, s.202).

Yönetimin sadece insanlar vasıtasıyla belirli amaçlara ulaşması söz konusu olamaz. Yönetim insanları olduğu kadar, etkili ve verimli kullanmak kaydı ile kullanıma hazır olan tüm kaynakları da amaçlar doğrultusunda yönetmek zorundadır. Buna göre örgütsel etkililiğin ve verimliliğin yönetici becerilerine dayalı olduğu açıkça görülmektedir (Eren, 1996, s.3).

Yönetim Bilimine dayalı olarak bu becerileri Teknik, İnsansal ve Kavramsal olarak e ayırabiliriz.

Teknik Beceri: İşlerin başarılmasında yöneticinin özel bilgilerle donatılması, süreçleri anlayabilme, gerekli yönetim, teknik ve metodları kullanabilme yeteneğidir.

Örgütün faaliyetlerini yapan çalışanlarla doğrudan ilişki içinde bulunan alt kademe yöneticilerinin bu beceriye sahip olması çok önemlidir (Doğan, 1995, s.179). Teknik beceri kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bir beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki becerileri teknik becerilerdir (Açıkgöz, 1994, s.10).

Kavramsal Beceri: Bu beceriyi taşıyan yönetici, işletmeyi bir bütün olarak görebilme, her bölümün örgütün temel hedeflerine katkısını değerlendirebilme, değişik bölüm ya da departmanlar arasında karşılıklı ilişkileri düzenleyerek bunları bütünleştirebilme ve işletmenin çevreyle uyumunu sağlayabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Doğan, 1995, s.179).

İnsansal Beceri: İnsansal beceri yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu beceri kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu beceri yöneticinin yetişkinleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağının geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994, s.10). Alt kademe yöneticilerinin, çalışanlarla doğrudan ve günlük ilişkiler içinde bulunduklarından, bu beceri düzeyine sahip olmaları oldukça önemlidir (Doğan, 1995, s.179).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, yönetim amaçlara yönelmiş, beşeri ve psiko-sosyal bir süreçtir (Ertürk, 1995, s.6). Bursalıoğlu'na göre amaçlanan sonucu alabilecek biçimde oluşturulan örgütsel yapının harekete geçirilmesi, onu oluşturmak kadar önemlidir. Örgütü harekete geçirecek olan yönetimdir. Bu anlamda yönetim, "örgüt amacının gerçekleştirilmesine ilişkin eylemler bütünü" olarak tanımlanabilir. Bu eylemler, yönetim süreçleri ya da yönetim sürecinin öğeleri olarak adlandırılır. Genel olarak; *Karar Verme, Planlama, Örgütlenme, İletişim, Etkileme, Eşgüdümleme ve Değerlendirme* gibi örgütsel eylemler yönetim sürecinin öğeleri olarak belirtilmektedir (Aydın, 1994, s.290).

Fayol'a göre amaçları planlama ile saptanan hedefleri ve üretim araçlarını gözönünde tutarak örgütün genel yapısını oluşturmak bu suretle oluşan örgütün her biriminin özel hedeflerine göre projesini yapmak suretiyle bunların kurulmasının tamamlanması ve böylece planlamadaki kuramsal kavramların uygulama aşamasına

geçirilmesi süreci olan “Örgütlenme” ve kabul edilmiş bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda insan, materyal ve diğer kaynakların katkılarını birbirleriyle uyumlu kılma süreci olan “Eşgüdümleme” örgütün etkililiğini ve verimliliğini artıran en temel yönetim süreçleridir (Kahramanoğlu, 1990). Yöneticinin örgütü amaçlarına ulaştırmadaki başarısı örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerini uygulamadaki bilgi, beceri ve yeterliliğine bağlıdır.

Örgütlenme, işlerin yetki ve sorumluluklarının saptanması ve dağıtılması işlemidir. Örgüt, üretim için gerekli olan maddesel ve maddesel olmayan araçları, belli bir düzen içinde bir araya getirme faaliyetinin yapıtı olarak ortaya çıkan yapı veya iskelettir. Bu nitelik ve karakteri ile örgüt, işletme veya kurumun temelini oluşturur ve örgütsüz bir kurum düşünülemez. Bu nedenden dolayı, örgütlenme çabası, yöneticinin önemli işlevlerinden birini oluşturur. Hatta bazı yazarlar yönetim yerine örgüt terimini kullanmakta sakınca görmezler (Tosun, 1990, s.224).

Bir örgütün varlık nedeni, belirli amaçların ancak birden fazla kişi ile ve bir grup olarak gerçekleştirilebilmesidir. Dolayısıyla örgüt yapısı, bu grubun faaliyetlerini koordine eden, birbiri ile uyumlu hale getiren mekanizmadır. Yönetici diğer yönetim araçlarını nasıl kullanıyorsa, bu koordinasyon sağlayıcı aracı da öyle kullanabilecektir. Bunun sonucu olarak sadece aracın yapısı üzerinde durmak bu aracı başarılı kullanmak için yeterli değildir. Bu aracı, faaliyetleri koordine edilecek kişilerin özelliklerine, yapılacak işin niteliğine, ortam ve çevre koşullarına göre ayarlamak gerekecektir (Alpugan ve diğerleri, 1995, s. 157).

Bir örgütün amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, verimliliğin artması, örgüt içindeki insan ve madde kaynaklarının birlikte çalışması ile olanaklıdır. Planlama ve örgütlenme süreçleri örgüt için zorunlu olmasına karşın, örgütsel etkililik için yeterli değildir. Başka bir deyişle söz konusu süreçler “eşgüdüm” ile desteklenmedikçe başarılı olamazlar (Tanrıöğen, 1995).

En genel anlamıyla eşgüdümleme, bir grup insan faaliyetinin birbirine bağlanması olduğu için eşgüdümün sağlandığı teşkilatlarla, sağlanmamış olduğu teşkilatlar birbirinden farklı manzara gösterirler. Eşgüdümün bulunduğu bir teşkilatta, idari birimler birbirleriyle haberli ve uyum içerisinde çalışır. Diğer taraftan, değişen şartlara karşı uyum sağlamak

teşkilat açısından kolaylaşır. Buna karşılık, eşgüdüm mevcut değilse idari birimlerin birbirlerinden haberdar olmaları ve uyum içerisinde bulunmaları da söz konusu değildir. Aynı zamanda eşgüdümün bulunmadığı teşkilatlarda sorumluluktan kaçma, şahsi çıkarların ön plana alınması ve disiplin bozuklukları da görülmektedir. Eşgüdümleme aynı zamanda teşkilatların kuruluş amaçları sebebiyle de söz konusudur. Gerçekten teşkilatların varlık sebebi, bir hizmet ve mal üretirken çeşitli üretim unsurlarını bir araya getirerek verimli bir sonuç elde etmektir. Dolayısıyla teşkilatın kendisi bizzat eşgüdümü sağlama amacıdır. Eşgüdümün zayıf şekilde kurulduğu teşkilatlar, üretim araçlarının rastgele biraraya getirildiği bir yapı gösterirler. Eşgüdümün sağlandığı hizmetler, personel faaliyetlerinin ortak bir amaca yöneltildiği, birbirleriyle sıkı sıkıya bağlandığı ve ahenkleştirildiği hizmetler olmaktadır (Tortop ve diğerleri, 1993, s.147).

Bu nedenle örgütler için bu derece önemli olan Örgütlenme ve Eşgüdümleme süreçleri aşağıdaki paragraflarda ayrıntıları ile tartışılmaktadır.

Örgütlenme

Yönetimde planlama fonksiyonu yerine getirildikten sonra sıra örgütlemeye gelir. Örgütlenme en yalın anlamıyla planda belirlenen yollara uygun bir örgüt kurmayı içerir. Şayet kurulu bir örgüt düzeni mevcutsa, o zaman bu durumda bir “yeniden örgütlenme” söz konusu olur. Örgütlenme, “bir örgüt oluşturma” ya da “örgütün etkili olarak çalışabilmesi için seçilen iş, kişiler ve işyerleri arasında yetki ilişkilerinin kurulması ve işlemlerinin tümü” şeklinde tanımlanabilir (Ertürk, 1995, s.76).

Örgüt, işletmenin amaçlarına erişebilmesi için hangi işlevleri yapması gerektiğine ve bu işlevleri yapacak kısımların birbirleriyle ahenkli çalışacak şekilde oluşturulmasına, bu ortamlarda çalıştırılmak üzere gerekli olan beşeri ve maddi sermaye unsurlarının tedariki ve uyumlu hale getirilmesine ilişkin süreçlerden oluşmaktadır (Eren,1996, s.145). Koontz ve O'Donnell'e göre örgüt adı verilen yapıyı oluşturan ve örgütlenme olarak adlandırılan süreç şu aşamalardan oluşur:

1. Örgüt amacının saptanması,
2. Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,

3. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
4. Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması,
5. Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre, etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
6. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
7. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması (Aydın, 1994, s.141).

Hatiboğlu (1995, s.162) yukarıdaki örgütlenme sürecine şu aşamaları eklemiştir:

1. Örgütteki çeşitli bölümler ve/veya kişiler arasındaki ilişkilerin birbirine uyumlaştırılması, ahenkleştirilmesi ve temel amaca yönlendirilmesi,
2. Örgütteki kişilerin yaptıkları işleri ölçecek nitel ya da nicel performans ölçüleri bulunması,
3. Örgütte çalışan kişilerin teknik ve yönetsel becerilerini sürekli geliştirecek olan eğitimin devamlı olarak yapılması.

Örgütlenme süreci sonunda ortaya çıkan yapı, formal örgüt yapısıdır. Formal yapı önceden bilinçli olarak ve belirli bir amaç doğrultusunda oluşturulan ilişkiler bütünüdür. İnfomal örgüt yapısı ise kendiliğinden, doğal olarak, bilinçli bir tasarım olmadan ortaya çıkan ilişkilerin ifade ettiği yapıdır. Örgüt üyelerinin birbirleri ile iş içi, iş dışı ilişkileri nedeni ile, aralarında bazen formal örgütün öngörmediği ilişkiler gelişir. İşte bu tür önceden planlanmayan, öngörülme, personelin birbiri ile ilişki kurması sonucu oluşan ilişkiler ise infomal örgüt yapısını oluşturur. Bir yöneticinin infomal yapıyı görmezlikten gelmesi mümkün değildir. Formal yapının etkinliğini infomal yapı önemli ölçüde etkiler. Dolayısıyla örgüt mekanik bir araçtan çok sosyal bir varlık haline gelir. İnsan-makine arasındaki ilişkilere ek olarak, insan-insan ilişkilerinin dayandığı amaçlar, inançlar, fikirler, hisler, davranışlar, ihtiyaçlar, kırgınlıklar, sevgiler vs. den oluşan karmaşık ve sosyal

nitelikli bir varlık haline gelmektedir. Barnard'a göre ister endüstriyel ister eğitimsel olsun, her örgüt formal ve informal boyut olmak üzere iki boyuttan oluşur. Önceden de belirtildiği gibi, informal örgütler tüm formal örgütlerde bulunur. Formal örgüt düzen ve tutarlılık için, informal örgüt ise canlılık ve dirilik için gereklidir (Aydın, 1994, s.140).

Bir örgüt yapısının nasıl kurulması gerektiği ile ilgili çeşitli teori ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu teori ve yaklaşımlar, örgüt yapılarını ve davranışları anlamaya, açıklamaya ve örgütteki herhangi bir değişikliğin diğer örgüt unsurlarını nasıl etkilediğini kestirmeye yarayan maddelerdir (Koçel, 1993, s.16).

Örgüt Kuramları

Klasik örgüt kuramı: Çoğu örgütler yapılarını kurarken büyük ölçüde klasik örgüt kuramına dayanırlar, çünkü bu kuram, güç, sorumluluk, işbölümü, uzmanlaşma ve kısımların karşılıklı bağımlılıkları gibi, bir kuruluşun temel öğelerini ele almaktadır. Modern gelişmeler klasik kavramı geliştirmektedir, ancak onun temel unsurları hala geçerlidir (Davis, 1984, s.258).

Klasik teori sürekli olarak, açık ve seçik olarak belirlenmiş bir örgüt yapısı ve otorite ilişkileri ile etkinlik ve verimliliğin nasıl arttırılabileceği konusunu işlemiştir (Koçel, 1993, s.113). Klasik örgüt teorisinin amacı, işbölümüne dayalı olarak uzmanlaşma yolu ve hiyerarşik ilişkileri belirlemek, iş ve faaliyetleri düzenlemek suretiyle örgüt hedeflerinin en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesine hizmet edecek bir yapı oluşturmaktır. Klasik örgüt teorisinin tüm ilkeleri bu amacı gerçekleştirmeye yöneliktir (Baransel, 1993, s.203).

Klasik örgüt teorisi adı altında üç ayrı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar Taylor'un öncülüğünü yaptığı "Bilimsel Yönetim Yaklaşımı", öncülüğünü Fayol'un yaptığı "Yönetim Süreci Yaklaşımı" ve öncülüğünü Weber'in yaptığı "Bürokrasi Yaklaşımı"dır.

a) Bilimsel Yönetim Yaklaşımı: Bu yüzyılın başlarında doğan ve iş ve işgörenlerin üzerinde odaklaşan bilimsel yönetim akımının öncülüğünü, gerçekleştirdiği

inceleme ve araştırmalarla Taylor yapmıştır. Bu nedenle bilimsel yaklaşım “Taylorizm” adıyla da tanınmaktadır.

Taylor, şletmelerdeki verimsiz çalışma ve üretimdeki kayıpları ortadan kaldırmak, işçilerle yönetim arasında işbirliği sağlamak için çaba harcamıştır. Çalışmalarında teknik verimliliğin artması için, zaman ve hareket etüdlerine, iş bölümü ve uzmanlaşmaya, teşvikli ücret sistemine, işlevsel örgüt yapısına, işe uygun tek bir yöntem geliştirmeye büyük özen göstermiştir (Akat ve diğerleri, 1994, s.39).

Taylor Bilimsel Yönetimin ilkelerini 1911 yılında yayınladığı “Principles of Scientific Management” (Bilimsel şletmenin İlkeleri) kitabında dört madde de toplamaktadır:

1. Bilimsel ř Analizi: Yönetim gözlem, veri toplama ve dikkatli ölçümler aracılığı ile her bir işin yapılabilmesi için "en iyi yol"u belirler. Böylece iş analizi deneme yanılma yönteminin yerini alır.

2. Personel Seçimi: ř analiz edildikten sonraki aşama işğörenlerin bilimsel olarak seçilmesi ve eğitilmesidir. Geçmişte işçiler kendi işlerini kendileri seçiyor ve kendi kendilerini eğitiyorlardı.

3. Eşğüdüm: Taylor, örgütte yapılan işin daha önceden belirlenmiş ilkelerle uyum içinde yürütülmesini sağlamak için yöneticilerin işçilerle eşğüdüm içinde çalışmaları gerektiğini ileri sürmüştür.

4. Fonksiyonel Denetim: Taylor, yöneticilerle işçiler arasında bir iş bölümü tanımlamıştır. Yöneticiler planlama, örgütleme ve karar verme etkinliklerinden, işçiler ise, kendi görevlerini yapmaktan sorumludurlar. Geçmişte ise işlerin tamamı ve sorumluluğun çoğu, işğörenleri zorlamaktaydı (Koçel, 1993, s.113-114).

b) Yönetim Süreci Yaklaşımı: Klasik teorinin ikinci yaklaşımı, öncülüğünü Fayol’un yaptığı Yönetim Süreci Yaklaşımı’dır. Taylor ve izleyicilerinin daha çok iş dizaynı ve işlerin yapılma şekli ile ilgilenmelerine karşılık, Fayol örgütün tamamını ele alarak iyi bir örgüt dizaynı ve yönetiminin ilkelerini araştırmıştır. Bu bakımdan Yönetim

Süreci Yaklaşımı, Bilimsel Yönetim Yaklaşımı'ndan daha geniş ve kapsamlı bir yaklaşımdır (Koçel, 1993, s.115-116).

Fayol örgütün en önemli altı eylemini şöyle tanımlamıştır:

1. Üretim ve imal içeren Teknik Eylemler,
2. Kurumlar ve rakipler hakkında bilgili olmayı gerektiren, alım, satım ve değiş-tokuş gibi Ticari Eylemler,
3. Kapitalin kullanımını araştırmak ve optimum (en uygun) kullanımını sağlamak için kullanılan Mali Eylemler,
4. Mal ve insanları hırsızlığa, yangına ve sele karşı korunak ve kazaları, ağır suçları ve diğer sosyal huzursuzlukları engellemek için kullanılan Güvenlik Eylemleri,
5. Organizasyonu ekonomik pozisyon hakkında açık ve kesin bilgi sağlayan ve toplayan Muhasebe Eylemleri,
6. Planlama, organize etme, yönetme, koordine etme ve örgütsel aktiviteleri kontrol etmeyi içeren Yönetimsel Eylemler (Dunham, Pierce, 1989, s.139).

Örgütsel etkinliği sağlamanın yollarını arayan Fayol, bu amaçla genel yönetim ilkeleri geliştirmiştir. Fayol'un yönetim ilkeleri esnek olup örgütte her gereksinmeyi karşılayabilecek uyarlanma özelliğine sahiptir. Yönetim ilkelerinin sonsuz olduğuna inanan Fayol'un ünlü on dört genel yönetim ilkeleri şunlardır:

İş bölümü, Yetki ve sorumluluğun ayrılmazlığı, Disiplin, Emir birliği, Yön birliği, Kişisel amaçların genel amaçlara feda edilmesi, Yeterli ücret politikası, Merkeziyetçilik, Komuta zinciri, Düzen, Adil ve makul davranma, Yaratıcılık, İşin sürekliliği ve Birlik duygusu yaratma (Kaya, 1993, s.58-59).

c) Bürokrasi Yaklaşımı: Klasik teorinin üçüncü yaklaşımı 1900'lerin başlarında Alman sosyoloğu Max Weber tarafından geliştirilen Bürokrasi Yaklaşımı'dır. Bilimsel anlamda belli bir örgütlenme ve yönetim biçimini ifade eden bürokrasi, Weber'e göre, geniş bir alana yayılmış toplumsal fiil ve hareketlerin, ussal ve objektif esaslara uygun

biçimde düzenlenmesi sürecidir. Belli bir büyüklüğü aşan ve çalışanlar arasında yüz yüze temasın ortadan kaybolduğu her örgüt, bürokrasi özelliklerini kazanmaya başlar. Bürokrasinin gelişmesi için para ekonomisi zorunlu olmamakla birlikte, gerekli olan koşullardan biridir. “Büyüklik” ise, bürokrasiyi teşvik eden bir ögedir. Ayrıca, kapitalist sistem de bürokrasinin gelişmesi için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Baransel, 1979, s.112).

“Örgütlenme Kuramının Babası” olarak değerlendirilen Weber gittikçe hızlanan kentleşme ve endüstrileşme sürecinde toplumların ihtiyaç duydukları örgüt modelini araştırmış ve bürokratik modelin en uygun ve ideal bir yönetim ve örgütlenme biçimi olduğuna karar vermiştir (Akat ve diğerleri, 1994, s.53).

Soysal’ a göre Weber’in kullandığı ideal tip, herşeyden önce akılcı yöntemlerle elde edilen soyut ve zihinsel bir kavramdır. Weber’in bürokrasiyi araştırmaya girişmekteki amacı örgütsel sorunları bürokratik yapının nasıl aşacağını göstermektir (Akat ve diğerleri, 1994, s.53).

Bürokrasi yaklaşımının başlıca özellikleri şöyle özetlenebilir:

- fonksiyonel uzmanlaşmaya dayalı işbölümü,
- açık ve seçik bir şekilde belirlenmiş hiyerarşik yapı,
- her kademedeki işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili olarak geliştirilmiş ilke ve yöntemler,
- gayri şahsi ilişkiler,
- teknik yetenek esasına dayanan bir personel seçim ve terfi sistemi,
- örgüt birimlerinin yasal yetki ile birbirine bağlanması, organizasyonlarda yetki kaynağının örgütteki kademe ve pozisyona ait olması.

Görüldüğü üzere bürokratik yaklaşımın ilkeleri de daha önceki yaklaşımlara benzemektedir. Bu yaklaşıma göre de, bu ilkelerin izlenmesi ile etkin, ideal, şahsa göre değişmeyen ve rasyonel bir örgüt yapısı oluşacaktır (Koçel, 1993, s.131-132).

Neo-Klasik Örgüt Kuramı (Davranışsal Yaklaşım)

Genel olarak yönetim düşüncesini oluşturan düşünce sistemleri, düşünce okulları ve yaklaşım biçimlerinin ortaya çıkışında, ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel ve siyasal ortam koşullarının büyük bir etkisi olmuştur. Bu nedenle “insan ilişkileri” yaklaşımının ortaya çıkışının etkilerinden biri de, 1920’ ler ve 1930-40’lardaki ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel ve siyasal ortam koşullarındaki değişme ve gelişmelerdir. Bu değişme ve gelişmeler klasik yönetim düşüncesinin, yönetim olgusunu açıklamakta, örgütlerin etkili bir biçimde yönetilmelerini sağlamakta giderek yetersiz kalmalarına yol açmış, böylece yeni bir yönetim düşüncesini temsil eden “İnsan İlişkileri Yaklaşımının” doğuşu için uygun bir ortam oluşmuştur (Baransel, 1993, s. 260-261).

Neo-klasik Örgüt Kuramının en önemli özelliği, klasik teorinin eksik bıraktığı insan unsurunu inceleme konusu yapmasıdır. Neo- klasik yaklaşımın örgüt konusuna yapmış olduğu en önemli katkı, örgüt yapısı içinde insanın nasıl davrandığı ve yapı ile davranış arasındaki ilişkileri açıklamak olmuştur. Sadece yapı üzerinde duran klasik teorinin insan unsurunu pasif saymasına karşılık, neo-klasik teori bir örgüt yapısının etkinliğini belirleyen unsurun insan unsuru olduğunu göstermiştir (Koçel, 1993, s. 143).

1920 ve 1930’larda Harvard’da Elton Mayo ve arkadaşlarının Western Electric Company’nin Hawthorne İşletmelerinde başlattıkları deneyler, endüstride insan davranışlarını konu alan ilk yoğun araştırmalar olmuştur. Hawthorne deneyleri, verimi artırmada yalnız süreç ve yöntemlerin değil, çalışanların “tutum”larının da rolü olduğunu ortaya koymuştur. Tutumları oluşturan nedenlerin ise psiko-sosyal temellere dayandığı açıktır. Bu gözden uzak tutulmadığında, Hawthorne deneylerinin yönetim problemlerinde sosyal ve psikolojik tekniklerin uygulanmasına ön ayak olduğu ve örgüt içi insan davranışları ile ilgili teorinin gelişmesine neden oluşturduğu görülecektir (Kaynak,1995, s.23-24).

Başlangıçta “İnsan İlişkileri Yaklaşımı”, daha sonra “İnsan Kaynaklarının Yönetimi” ya da “İnsan Kaynaklarını Kullanma Yaklaşımı”olarak incelenen ve örgüt mensuplarının davranışları üzerinde duran ve neoklasik/davranışsal kuramı oluşturan bu iki yaklaşımın temel özelliklerini şöyle özetleyebiliriz (Aldemir, 1989, s.23-32):

1. Amaçlar ve Değerler: İnsan ilişkileri yaklaşımında işten çok işçiye yöneltilen amaçlar benimsenmiştir. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında ise; örgütsel amaçlar ve değerler, acil durumlar dışında grup katılımı ile saptanmıştır.

2. İletişim Düzenleri: İnsan ilişkileri yaklaşımında biçimsel iletişimin yetersizliği vurgulanmış, yüz yüze iletişim ve grup içi iletişim konuları üzerinde durulmuştur.

İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında; dikey, yatay ve çapraz iletişim düzenleri üzerinde durularak, bireylerin ve grupların düşünce ve bilgilerini istedikleri kanallarla aktarmaları öngörülmüştür.

3. Denetim: İnsan ilişkileri yaklaşımında denetimin, birey ve gruplarca benimsenip benimsenmemesi, gözetimcinin grup kurallarına ve değerlerine uyma zorunluluğu, genel denetim gibi konular araştırılmıştır.

İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımı ise, astların yetişkin insanlar olduklarını ileri sürerek, insanları pasif varlıklar olarak görerek, sürekli ve yakından denetim altında tutmanın en azından onların kişilik gelişmelerini etkileyeceğini varsaymıştır. Çalışanların eğitim düzeylerinin yükselmesi, onların beklenti ve kişilik yapılarında da önemli değişikliklere neden olacaktır. Bu yaklaşıma göre, yakından denetim, uzmanlaşmanın artması sonucu olanaksız duruma gelmiştir. Bu nedenle bireylere, kendi etkinliklerini planlayabilecekleri ve sonuçlarını denetleyebilecekleri ortamların yaratılması gerekmektedir. Gözetimcinin rolü de, örgütsel amaçlarla, grup çalışmalarının eşgüdümünü sağlamak olmalıdır.

4. Karar Verme: İnsan ilişkileri yaklaşımında, grubun karar sürecine katılmasında, kararın teknik yönünden çok, grupça benimsenmiş olmasının önemi üzerinde durulmuştur. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında ise, karar verme, katılımcı gruplar ile nitelendirilmiş, kararlarda katılıma büyük önem verilmiştir.

5. Yapı: İnsan ilişkileri yaklaşımının örgütsel yapı konusunda en önemli katkısı biçimsel yapının yanı sıra, biçimsel olmayan örgüt yapısını ortaya çıkarmasıdır. Bu yaklaşımda benimsenen örgütsel yapı az yönetsel düzeylerden oluşan basık bir yapıdır. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında ise basık ve yüksek örgütsel yapı kavramlarının geliştirildiği bir çok yapısal özellikler araştırma konusu yapılmıştır.

6. Yönetim ve Liderlik: İnsan ilişkileri yaklaşımı ile doğal liderliğin varlığı ve önemi ortaya çıkarılmıştır. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında ise, iş genişletilmesi, duyarlılık eğitimleri, amaçlara göre yönetim gibi davranışsal tekniklerden yararlanılabileceği ileri sürülmüştür.

7. İnsan Ögesi ve Güdüleme: İnsan ilişkileri yaklaşımında örgüt içindeki insan tutum ve davranışlarının önemi ve örgüt işleyişine etkileri vurgulanmıştır. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımında ise içerik ve süreç konularına önem verilmiştir. Araştırmalarda bireylerin üst düzey gereksinimleri hedef alınmış, gereksinimler doyurulduğu sürece, bireylerin güdüleneceği varsayılmıştır.

8. Çevre: İnsan ilişkileri yaklaşımı genel olarak kapalı sistem anlayışı içindedir. İnsan kaynaklarını kullanma yaklaşımı ise çevre ögesini dikkate almıştır. Çevrenin bazı öğelerinin örgütte çalışanları ve dolayısıyla örgütsel davranışı yönetsel ve yapısal açılardan etkilediği ileri sürülmektedir (Akat ve diğerleri, 1994, s.80-83).

İnsan ilişkileri yaklaşımı çalışanların morali konusuna aşırı derecede önem vererek genel örgüt amaçlarının önemini dikkatten uzak tutmuşlardır. İnsan ilişkileri akımı tarafından insan unsuruna verilen bu değer, modern teoriye önemli bir katkı şeklinde halen devam etmektedir (Ertürk, 1995, s.33).

Modern Yönetim Kuramı

Örgüt konusunda modern yaklaşımlar sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı adı altında ele alınmaktadır.

Modern görüşün başlıca özelliği, belirli bilimsel kavramlara dayanan analitik bir yapıya sahip oluşu, ampirik araştırmalardan geniş ölçüde faydalanması ve hepsinin

üzerinde sentez yapmaya, model ve sistem kurmaya yönelik bir karakter taşımasıdır. Dolayısıyla modern yaklaşımın başında “Sistem Yaklaşımı” gelmektedir (Eren, 1996, s.155).

a) Sistem Yaklaşımı

“Sistem” kavramı çok geniş bir anlama sahiptir. Çok basite indirgendğinde “sistem”, iki ya da daha fazla fiziksel, biyolojik, beşeri ve düşünsel varlıklar arasındaki devamlı ilişkiler şeklinde açıklanabilir (Ertürk, 1995, s.33). Genel anlamıyla sistem; belirli parçaların bir bütün oluşturacak şekilde düzenli ve karşılıklı bağımlı olarak bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir bütündür (Eren, 1996, s.155).

Sistem yaklaşımının temelinde, “sistem” olarak ele alınan bütünün amacını gerçekleştirmesi vardır. Dolayısıyla, bu görüşe göre önemli olan bütündür. “Sistem”, esas olan bir bakış açısında, ağırlık o sistemin amaçları, sistemin içerdiği alt sistemler, alt sistemler arasındaki ilişkiler ve alt sistemlerin ana sisteme yaptığı katkı üzerinde toplanmaktadır. Yönetimde sistem yaklaşımı denildiği zaman, yönetim olaylarını ve bu olayların cereyan ettiği birimleri birbirleri ile ilişkili bir şekilde ele alan yaklaşım anlaşılmaktadır (Koçel, 1993, s.76).

Sistem kuramına göre örgütler, çevreden belirli girdiler alan, bunları bir üretim sürecinden geçirerek çevreye çıktılar sunan ve kendi içinde birbirleriyle ilişkili alt sistemler ve işlevlerden oluşan toplumsal sistemlerdir (Ertürk, 1994, s.86).

Sistemler açık ya da kapalı olabilirler. Açık sistemler çevreleriyle ilişkilidir ve etkileşim halinde bulunurlar. Denge durumunda olma eğilimi, açık sistemlerin bir özelliğidir. Sistem açısından “denge” sistemin girdileri ile çıktıları arasında bulunan bir oranın devam ettirilmesidir. Açık sistem özelliği taşıyan bir örgütte; yönetim çevrenin beklenti ve sınırlamalarını dikkate almak zorundadır. Çevresiyle ilişki ve etkileşim içinde bulunmayan kapalı sistemlerde ise, çevre etkenleri dikkate alınmadığı için denge durumunda bulunma eğilimi de yoktur (Kaya, 1993, s.84). Bir sistemde faaliyetlerin bozulması, dengenin bozulması, karışıklık ve aksaklıkların ortaya çıkması sonunda sistemin faaliyetlerinin durması eğilimine “entropi” denir. Kapalı sistemlerde “entropi”

daha kuvvetlidir. Açık sistemlerin dışarıdan aldığı yardımla entropinin neticelerini kaldırmasına “negatif entropi” denir (Ertürk, 1995, s.36). Sistem kavramının yönetim bilimine sunduğu diğer bir kavram ise “Holizm”dir. Sinerjik etki olarak da bilinen “holizm”; sistemin, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlasını ifade etmesidir (Ertürk, 1995, s.87).

Örgütü bir bağımlı değişkenler sistemi olarak inceleyen sistem kavramının en göze çarpan yanı birleştirici ve bütünleştirici bir özellik taşımasıdır (Aslan, 1990, s.34). Bu bakımdan sistem yaklaşımı örgütler açısından çok önemlidir.

b) Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı, yöneticinin daha iyi bir yönetim uygulaması için, örgütün içinde bulunduğu durumu daha iyi teşhis etmesi gerektiğini iddia eder ve modern yaklaşımın özelliklerinden biri olan araştırmaya dayanma özelliği durumsallık yaklaşımında vardır. Belli bir konuda önerilecek çözüm, o örgütün belli bir çevre içinde incelenmesiyle elde edilebilir. Yani örgütün içinde bulunduğu durum önemlidir. En iyi çözüm belli bir zamanki duruma bağlıdır (Eren, 1996, s.155).

Çağdaş anlamda yönetim ve örgüt teorilerinin ulaştığı en son nokta durumsallık yaklaşımıdır. Bu görüşe göre her yerde ve her zaman işletmeler için geçerli olabilecek bir yönetim ve örgüt yaklaşımı yerine, her işletmenin kendi yapısına, içinde bulunduğu duruma ve çevre şartlarına en uygun modeli uygulamak gerekir (Ertürk, 1995, s.42).

Durumsallık yaklaşımı ile ilgili ilk araştırmaların ortaya koyduğu bulgular, 1965 yılında Woodward tarafından açıklanmıştır. Durumsallık yaklaşımına önderlik konusundaki araştırmaları ile bu ismi bulan ise Fiedler’dir. Fiedler, etkili bir önderlik şeklinin, görev yapısı ve liderlik pozisyonunun sağladığı gücü de kapsayan çok sayıdaki değişkenlerin birbirlerini etkilemelerine bağlı olduğunu göstermiştir (Ertürk, 1995, s.42-43).

Örgüt Yapısı ve Örgüt Şemaları

Örgütlenme, yöneticinin düzensizlikten bir düzen yarattığı süreçtir. Bu düzen, iş ve sorumluluk konularında bireyler arasındaki çatışmayı azaltır ve bir ekip çalışması için uygun bir ortam yaratır. Böyle düzenlemede mutlaka dikkate alınması gereken öge insan ögesidir. İşler planlanırken insan ögesi güçlü ve zayıf yönleriyle dikkate alınmalıdır (Aydın, 1994, s.142).

Sağlıklı bir örgüt yapısının kurulabilmesi için aşağıdaki noktaların dikkate alınması gerekir (Aydın, 1994, s.142-143):

1. Amaç Birliği: Örgütün maddesel olan ve olmayan tüm öğeleri ve kaynakları aynı amaca yönelik olmalıdır.

2. Yeterlilik: Örgüt, amacı en ekonomik biçimde gerçekleştirebilecek nitelikte olmalıdır.

3. İşbölümü ve Uzmanlaşma: İşler doğal parçalarına bölünmeli, her parçanın sürekli olarak bir kişi tarafından yapılması sağlanmalıdır. Böyle bir uygulama uzmanlaşmayı olanaklı kılar ve verimi artırır.

4. Birimleşme: İş ve görevler aralarındaki ilişkinin yakınlığına göre gruplandırılarak birimler oluşturulmalıdır. Bu iş, bölümleşme ya da departmanlaşma olarak da adlandırılır.

5. Görevlerin Tanımı: Her bölüm ve konunun görev ve sorumlulukları açık ve kesin olarak belirlenmelidir.

6. Hiyerarşi: Örgütteki ast-üst ilişkileri açık olarak tanımlanmalı, yetki ve sorumluluklar açık ve kesin olarak belirlenmelidir.

7. Yetki ve Sorumluluğun Eşitliği ya da Denkliği: Yetki kavramı kurumlaşmış güç, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, örgütün itici gücü, yönetimin anahtarı olarak tanımlanabilir. Sorumluluk ise, belli bir amacın

gerçekleştirilmesi için yapılması zorunlu olan işlerin yapılmasını sağlamak için verilmiş yetkilerin kullanılma zorunluluğudur.

Örgüt yapısının değişik konumlarında görev alan yöneticilerin yetki ve sorumluluklarının denk olması gerekir.

8. Komuta Birliği: Örgüt içinde her astın yalnız bir üstten emir alması sağlanmalıdır.

9. Yön Birliği: Örgütte aynı amaca yönelik işler grubu, bir plan dahilinde bir kişinin yönetimine verilmelidir.

10. Merkezileşme Derecesi: Örgütte merkezci yönetimle merkezci olmayan yönetim arasında en uygun denge sağlanmalıdır.

11. Esneklik: Örgüt iç ve dış değişmelere uyum sağlayabilecek esneklikte bir yapıya sahip olmalıdır.

12. Denge: Örgütte görevler işgörenler arasında dengeli bir biçimde paylaştırılmalıdır. Aynı denge yetki ve sorumluluk dağılımında da sağlanmalıdır.

Yukarıda açıklanan örgütlenme ilkelerine Kaynak (1995, s.17-18) aşağıdaki ilkeleri eklemiştir:

1. Adalet: Örgütte çoğunluğun çıkarlarını gözardı etmeden bireylere adil ve aşıit davranışlarda bulunmak yönetimin vazgeçemeyeceği bir ilke olmalıdır.

2. Düzen: Düzen kavramı “malzeme düzeni” ve “sosyal düzen” açısından ele alınmalıdır. Malzeme düzeni ilke olarak “herşeye bir yer ve herşey yerli yerinde” gibi bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Sosyal düzen ise “herkese bir yer ve herkes yerli yerinde” gibi bir ilke olarak düşünülmelidir.

3. Personelin Devamlılığının Sürdürülmesi: Personelin yeni işe alınma sürecinde ona gerekli yetenek ve niteliklerini geliştirmesi için fırsat verilmelidir. Bu durumdan sonra kendisinden devamlılık ve sadakat beklenebilir. Genelde başarılı işletmelerin yöneticileri daha sadık ve devamlı, başarısız olanların yöneticileri ise daha

devamsız ve güvenilmezdirler. Ayrıca personel devamsızlığının ve çıkış oranının yüksek olması da işletme için verimliliği olumsuz etkilediğinden istenmeyen bir durumdur.

4. İnsiyatif: Örgütteki işgörenlerin örgütün amaçları doğrultusunda geliştirdikleri planlar ve uygulamaya yönelik çabalar, öneriler onların insiyatifini belirler. Bu yöndeki çalışmalar, fikirler teşvik edilmeli ve yönetici tarafından desteklenmelidir.

5. Birlik Ruhu: Örgütteki bireylerin birlik ve beraberlik içinde çalışmaları sağlanmalıdır.

Bir örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için özellikle amaca uygun bir yapının kurulması, amaçları gerçekleştirecek nitelikte personelin işe alınması, personelin çalışması ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için uygun nitelikte donatımın sağlanması gerekir. Örgütlenme sürecinin ilk basamağı olan “yapıyı kurma” aşaması her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yapıyı kurma aşamasında önce örgüt üyelerinin bireysel amaçları saptanmalı sonra bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak örgütsel amaçlar oluşturulmalıdır. Örgütsel amaçlar belirlenirken örgütteki bireylerin istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Buluç, 1996, s.514).

Yapıyı kurma aşamasının bundan sonraki basamağı görevlerin saptanmasıdır. Bu, görevleri yapacak olan görevlilerin niteliklerinin belirlenmesi, belirlenen niteliklere uygun kişilerin işe yerleştirilmesi, görev tanımının yapılması, yetki ve sorumlulukların belirlenmesidir. Amaçların çözümlenmesi ve görevlerin saptanmasından sonra kurulacak yapının kararlaştırılması gerekir. Bu aşamada amaçlara uygun olarak örgüt modelinin ve örgütlenme türünün saptanması gerekmektedir (Buluç, 1996, s.514-515).

Örgüt ortamında bireylerin görevsel davranışlarına etki eden etkenlerin başında örgüt modeli, planı gelmektedir. Örgüt modeli deyimi, örgütün temel formunu, doğasını oluşturan yapısal etkenlerin belli bir biçimde bütünleştirilmelerini ifade etmektedir. Örgütlerin büyüklüğü, biçimi, denetim alanı gibi anatomik boyutlar, etkinliklerin belirlenme durumu, otoritenin derecesi ve dağılım şekli, kontrolün niteliği ve işlerin

uzmanlaşması gibi operasyonel yönler örgütlerin modelini oluşturmada rol oynayan önemli faktörlerdir (Aydın, 1994, s.143).

Bu faktörler göz önüne alınarak kurulan örgüt modelleri genel olarak dört ana başlık altında sıralanabilir:

1. Dikey Örgütlenme: Personel sayısı çok olan örgütlerde, etkinlikleri gruplandırmak amaca uygun olarak yönetmek için yetki belli konumlarda yoğunlaşır (Tanrıöğen, 1995). Gerçekten bu tip örgütlerde yönetme yetkisi tek bir makamda toplanmıştır. Emirler üst makamdan alt kademelere doğru gider. Her kademede bulunan memurlar, bir üst yöneticiye veya makama karşı sorumludurlar. Üst yöneticiler de alt derecede bulunan memurları çalıştırmak ve yönetmekle yükümlüdür (Tortop ve diğerleri, 1993, s.75).

Dikey örgütlenme tipi, bölüm yöneticisine çabuk karar alma ve bölüm işlerini hızlı bir biçimde yürütme, çalışan personelle yakın ilişki ve iletişim kurma imkanları sağlar. Ancak işletme faaliyetleri karmaşıktığı ölçüde yeterli iş tecrübesi ve iş bilgisine sahip yöneticiler bulma ihtimali de azalmaktadır (Ertürk, 1995, s.97).

Dikey organizasyonda çabuk karar verme, sorumlulukların belirlenmesi ve disiplin sağlama olanağı fazladır. Emir verenlerin sayısı az olacağından işler daha kolay yürür. Uygulama, yürütme ve emir verme daha çabuk sağlanır. Ancak bu tip örgütlenme, yöneticilerin çok yönlü olmalarını, her konuda yeterli olmalarını gerektirir. Yöneticinin yükü çok fazladır. Yöneticilerin yetkilerinin çok fazla olması, otoriter bir yönetimin oluşmasına yol açabilir. Danışma birimlerine fazla yer verilmediği için kararların tutarlılığı azalır. Emirler çeşitli kademelerden geçerek alt kademelere ulaşacağı için gecikmeler olabilir. Uzman personelin görüşlerinden fazla yararlanılmaz (Ertürk, 1995, s.99).

2. Görevsel Örgütlenme: Görevsel örgütlemde görevler gözönünde tutulmaktadır. Dikey örgütlenmede olduğu gibi, hiyerarşik sırayı izlemesi zorunluluğu yoktur(Tortop ve diğerleri, 1993, s.76). Önemli olan görevin etkili bir biçimde yerine getirilmesi olduğundan, görevler dikkate alınarak, birbiri ile ilgili birimler birbirlerine emir

verebilmektedir. Gereken hallerde daha üst kademede bulunan yöneticilerle haberleşme olanağı vardır. Amaç işlerin görülmesinde çabukluğu ve basitliği sağlamaktır.

Görevsel örgütlenme açık bir işbölümü yapılmasını olanaklı kılar. Yetki ve sorumluluk paylaşılmaktadır. Hiyerarşik sıra ve formaliteler beklenmeksizin işlerin çabuk görülmesi mümkündür. Ancak disiplin ve eşgüdüm sağlamada güçlük çekilebilir(Tanrıöğen, 1995).

3. Dikey ve Kurmay Örgütlenme: Dikey ve kurmay örgütlenme yürütme ve danışma organlarını aynı yapıda toplayan bir örgütlenme biçimidir. Burada “kurmay” deyimini, danışma ve yardımcı birimler elemanlarını kapsamına almaktadır. Dikey örgütlenmede söz ettiğimiz gibi, bir örgütü yalnız yürütme birimlerinin emirleri ile yönetmek olanaksızdır. Danışma birimlerine de gereksinme vardır. Kurmay ve danışma birimlerinde çalışan memurlar, yönetme yetkisine sahip değildirler. Ancak dikey örgütte çalışan yöneticilere araştırma ve danışma işlerinde yardımda bulunurlar. Dikey örgüt kademelerinde çalışanlar amirlerdir. Emri altında çalışanların verimli ve uyumlu çalışmalarını sağlarlar. Bu çalışmaların etkinliğini sağlamak için iyi yetişmiş bilgili elemanlara gereksinme vardır. İşte bu hizmetleri kurmay ve danışman dediğimiz kimseler yapar (Tortop ve diğerleri, 1993, s.76). Ancak kurmay personelin önerilerini benimsemek, değiştirmek veya benimsememek yetkisi, komuta yöneticisine aittir.

Dikey ve kurmay örgütlenmenin yararları, uzmanların bilgilerinden yararlanmaya imkan sağlaması, komuta yöneticilerinin ayrıntılar içinde boğulmasını önlemesi, genç uzmanlara eğitim imkanı temin etmesidir. Sakıncaları ise; fonksiyonları açıkça belirlenemeyen örgütlerde örgütü karmaşık hale getirmesi, önerilen uygulamaya konmamasında uzmanların şevkini kırması ve örgütü merkezden yönetime yöneltmesidir.

4. Komite Tipi Örgütlenme: Komite tipi örgütlenme biçiminde karar alma ve yürütme yetkisi, birkaç kişiden oluşan bir kurula verilmiştir. Komite tipi örgütlerde örgütün amaca ulaşmasında görevli olan, yetkili kişileri içine alan bir kurul karar almaktadır. Kurullar örgütlerde kesin karar alma yetkisine sahiptirler. Bu örgütlenme tipinin yararları yönlerinden en önemlisi, birden çok kişi tarafından alınmasıdır. Komitelerde bulunan kişiler, aldıkları kararların yürütülmesi işinde de büyük bir çaba

gösterirler. Komite üyeleri örgüt hakkında derinliğine bilgi sahibidir (Tortop ve diğerleri, 1993, s.78).

Komite tipi örgütlerin sakıncalı yanları da vardır. Birden fazla kişiden oluşan komitelerin toplanması her zaman kolay olmaz. Kararların alınmasında ve uygulanmasında gecikmeler olabilir, toplantılar uzayabilir ve bu nedenle karar alma ve uygulamanın maliyeti daha yüksek olabilir. Komite tipi örgütlenmede çok kez gerçek sorumlu kişileri bulmak da güçleşir (Tortop ve diğerleri, 1993, s.78).

Örgütlerde Bölümlere Ayırma

Örgüt oluşturulurken işbölümü yapılmasının ve işlerin belirli bir ölçüte göre gruplanmasının önemi çok büyüktür. İş gruplanmasında; amaç, yetki ve sorumlulukların kesin olarak birbirinden ayrıldıkları iş kümeleri meydana getirilir. İş kümelerinin amacı örgüt yapısına estetik bir görünüm kazandırmak değil, bu yapı ile amaçlara etkin ve verimli bir biçimde ulaşmaktır (Eren, 1996, s.161). Örgüt içinde bölümlere ayırma işlemi yapılırken bazı ilkeleri gözönünde tutmak gerekir. Bu ilkeler şunlardır:

- a) Örgüt içinde birbirine benzeyen işlerin dikkate alınması,
- b) Uzmanlaşmadan yararlanma,
- c) Kontrol,
- d) Eşgüdümü kolaylaştırma,
- e) Giderleri azaltma (Akat ve diğerleri, 1994, s.173).

Yukarıda belirtilen ilkeler ışığı altında, bölümlere ayırma sürecine bilimsel bir yöntemin uygulanabilmesi için şu adımların izlenilmesi gerekir:

1. Herşeyden önce işletme ya da girişimin amaçlarının saptanması,
2. Bu amaçlara uygun plan ve politikaların belirlenmesi,
3. Bunların gerçekleşmesini sağlayan çalışmaları çözümlemesi, tanımlanması ve açıklanması,

- 4.Çalışmaların sayımı ve sınıflandırılması,
- 5.Çalışmaların,en yüksek verimliliği sağlayacak biçimde gruplandırılması,
- 6.Çalışma gruplarının bölümler haline getirilmesi,
- 7.Her grup ya da bölümün başındaki sorumluya gerekli yetkinin göçerilmesi,
8. Bölüm ya da bölüm yöneticisinin yetkileri arasında ilişkilerin saptanması (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.166).

İşletme içinde herhangi bir bölümleme sistemi kabul edilmeden önce, yapılması gereken bazı işlemler bulunmaktadır. Önce işletmenin çalışma konusu saptanır. Daha sonra amaçlar ve politikalar ile amaçlara ulaşmak için gerekli olan çalışmalar belirlenir. Bu çalışmalar sonucu en iyi bir biçimde verim sağlanacak bölümlemeye gidilir (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.166).

Örgütlerde kullanılan bölümlere ayırma sistemlerinden en önemlileri aşağıda açıklanmaktadır:

1. Fonksiyonlara (İşlevlere) Göre Bölümlere Ayırma: En önemli bölümlere ayırma yöntemlerinden birisidir. Bu yöntem, benzer görevlerin bir bölüm altında toplanmasını öngörür ve aynı veya benzer faaliyetleri uzmanlaştırmayı ve çalışan personelin tecrübesini artırmayı sağlar (Ertürk, 1995, s.90). Bunun sakıncası ise, bazı hallerde dairelerde söz konusu daire müdürü veya şeflerinin uzmanlığı içinde bulunmayan ve bunların ilgisini çekmeyen işlerin bulunuşu ve bunların sonucu olarak, bu işlere gerekli, dikkatin verilmemesidir (Hatiboğlu, 1993, s.136).

2. Ürün Temeline Göre Bölümlere Ayırma: Bu tip bölümlere ayırmada ağırlık işlevden, üretilen mal veya hizmete kaymıştır. Her bir mal ya da hizmet özerk bir birim oluşturur ve bölüm yöneticisi ürettiği ürün ile ilgili tüm eylemlerden sorumludur. İletişim kanallarının kısalması ve kararların zamanında alınması yönü ile olumlu, eşgüdümlemeyi zayıflatma açısından olumsuzdur (Akat ve diğerleri, 1994, s.175).

3. *Coğrafya Temeline Göre Bölümlere Ayırma*: Coğrafi alana göre bölümleşme, genellikle müşterilerin hammadde kaynaklarının bir ülkede değişik bölgelere yayılması sonucu ortaya çıkar. Ulaşım harcamalarından ve zamandan kazanma açısından yararlıdır. Bölgelere ayırmanın en önemli sakıncası, değişik bölgelerin faaliyetleri arasında koordinasyon sağlama güçlüğü ve aynı işi yapan birden fazla birimin oluşması nedeniyle maliyetlerin artmasıdır (Doğan, 1995, s.206).

4. *Müşteri Temeline Göre Bölümlere Ayırma*: Bu tür örgütlemelerde faaliyetler, örgütün ulaşmak istediği müşteri grubuna göre bölümlenir. Örgüt içinde rekabeti artırması ve eşgüdümlemeyi engellemesi açısından olumsuzdur. Ancak müşteriyi ilgilendiren bütün çalışmaların bir bölümde toplanması müşteri açısından kolaylık sağlar (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.170).

5. *Sayı Temeline Göre Bölümlere Ayırma*: Sayı temeline göre bölümlere ayırma bir işletmecinin yönetimi altında bazı işleri yapacak belirli sayıda kişilerin biraraya toplanmasıdır. Bu tür bölümlere ayırmada insan sayısı ve emeği işin başarılmasında ön planda gelmektedir (Eren, 1996, s.163).

6. *Süreç veya Makina Temeline Göre Bölümlere Ayırma*: İşletmede üretim ile ilgili faaliyetler, bir sürece göre veya belli makinalar çevresinde bölümlendirildiği zaman, bu tür bölümlere ayırma karşımıza çıkar. Daha çok endüstri işletmelerinde rastlanan bir biçimsel örgütlenme tipidir (Akat ve diğerleri, 1994, s.177).

7. *Proje Temeline Göre Bölümlere Ayırma*: Genel olarak proje faaliyetleriyle ilgili olarak üç örgüt türü bulunmaktadır. Bu örgütlenme türleri de proje amacına yönelik olma, örgüt yapısı içindeki yan ilişkiler ve proje yöneticisinin yetkileri açısından birbirinden ayrılırlar (Eren, 1996, s.201).

a) *Kurmay Proje Örgütü*: Kurmay proje örgütünde, bir proje yöneticisi danışman olarak proje ile ilgili tüm işlerin gerekli yerlerle koordinasyonun sağlanması, problemlerin çözülmesi, yeni önerilerin getirilmesi konularından sorumludur. Burada proje yöneticisi, genel yönetmene yardımcı olmakta, yöneticinin proje yönetiminden dolayı fazla yükünü azaltmaya çalışmaktadır (Eren, 1996, s.202).

b) Saf Proje Örgütü: Saf proje örgütünde, tepe yönetiminden sonra gelen yönetim basamağında işletme tarafından üstlenilmiş projelere göre bir bölümlendirme yapılmıştır. Saf proje örgütlerinin sakıncalı yanlarından biri, birden fazla projeyi üstlenen işletmelerde bazı işlemler her proje için ayrı ayrı tekrarlanmakta ve maliyetlerin yükselmesine sebep olmaktadır. Ayrıca bazı işlerde uzmanlaşmış kişilerin zaman zaman boş kalması söz konusu olmakta, bu da uzmanlardan en iyi şekilde yararlanılmama durumunu ortaya çıkarmaktadır. Saf proje örgütünde işletmenin geleceği değil projelerin gelişimi daha önemli tutulduğundan işletmenin aldığı riskler fazlalaşmaktadır (Eren, 1996, s.203).

c) Matriks Proje Örgütü: Matriks proje örgüt yapısında kıtas olarak hem işlev hem de proje bölümünün kıstasları bir arada kullanılmaktadır. Matriks örgüt yapısı çok boyutlu örgütlenmenin özel bir türüdür. Matriks yönetimin en belirgin özelliği ikili komuta zincirinin bulunmasıdır. Bu nedenle proje yöneticisi ile işlevsel bölüm yöneticileri arasında devamlı bir çatışma ve anlaşmazlık çıkma olasılığı vardır. Bu da geleneksel komuta birliği ilkesini bozmaktadır. Matriks örgüt yapısının diğer bir özelliği de örgüt içinde yatay ilişkilere yer verilmesidir. Dikey ilişkilere paralel olarak yatay ilişkilere yer verilmesiyle işlevler ve projeler örgütte iki ayrı boyut olarak yer almaktadır (Eren, 1996, s.203).

Bir örgüt yapısının matriks örgüt olarak nitelendirilmesi için ya tüm yönetim basamaklarında ya da tüm yönetim basamaklarının birinde iki boyutlu bir örgütlemenin bulunması gereklidir.

Matriks örgüt yapısı esnektir, bitirilen bir projenin yerini alan yeni projeye uygun bir örgütlenmeye en kısa zamanda geçilmektedir. Ayrıca örgüt yapısı içinde ve örgütle dış çevre arasında haberleşme sistemi etkinlik kazanmıştır. Bunun yanında matriks örgüt içinde karar verme ve verilen kararları uygulama bakımından yetkiler dağıtılmış bulunmaktadır, dolayısıyla merkezkaç yönetim sistemi hakimdir. Matriks örgüt yapısında dikey uzmanlaşmadan ziyade yatay uzmanlaşmaya olanak sağlanır ve bu örgüt yapısında standartlaşma yoktur (Eren, 1996, s.207-208).

8. *Karma Örgüt Yapısı*: Endüstri ve ticaret işletmelerinin çoğu karma örgüt yapısını yeğlemektedirler. İşletmenin büyümesi ve çeşitlilik söz konusu olduğu zaman tek bir bölümlendirme sistemi ile işletmenin saptanmış olan amaçlarına hizmet etmek güçleşir. Bu bakımdan bu tür bölümlendirme bir amaç değil, amaçlara ulaşmak için bir araçtır. Burada yönetimin temel ilgi alanını, işletmenin amaçlarını elde edip, eşgüdümlemeye olanak sağlamaya yönelecek biçimde bölümler oluşturmaktadır. Karma örgüt yapısı ile her bölümlendirme sisteminin en iyi yanları ele alınarak, sakıncalı görülen ilke ya da sistem ile dengelenmeye çalışılır (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.175).

9. *Biçimsel Olmayan (Doğal) Örgüt*: Doğal örgüt, kendiliğinden oluşan örgüt biçimidir. Doğal örgütler, bireylerin örgüt içinde kendi çıkarlarını korumak ve desteklemek eğilimi ile gruplar kurma sonucunda oluşur. Doğal örgütlerin örgütün amaçlarını benimsemesi, örgütün amaçlarına ulaşmasına olumlu katkı yapacağı gibi tersi olan bir durumda da örgütün amaçlarına ulaşması engellenebilir. Doğal örgütlerde bir de doğal lider bulunmaktadır. Biçimsel örgütün arkasında, genellikle örgüt yapısından kaynaklanan fakat başka nedenleri de olabilen doğal bir örgüt bulunmaktadır. Yöneticiler hiçbir zaman doğal örgütlenmeyi önleyemezler. Fakat doğal örgüt yapısını bilirlerse bu gücü biçimsel örgütün amaçlarını gerçekleştirmede kullanabilirler (Akad ve diğerleri, 1994, s.185-186).

Örgütlerde Merkezi ve Yerinden Yönetim

Örgütlenme, gerekli örgütsel birimlerin belirlenmesi, uygun fiziksel elemanların temin edilmesi ve her bölüme yetenekli personelin tayin edilmesiyle tamamlanmış olamaz. Bütün personelin etkili bir şekilde çalışmasının sağlanması için, bu örgütsel bölümlerin yatay ve dikey bir biçimde yetki bağları ile bağlanması gerekir. Dikey yetki ast-üst ilişkilerini, yatay yetki ise aynı düzeydeki yöneticilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ifade eder (Ertürk, 1995, s.106-107).

Yönetim konusunun en önemli kavramlarından birisi olan “yetki”, yöneticinin belirlenen amaçlara ulaşmak için, gerekenin yapılmasını başkalarından isteme hakkı olarak tanımlanabilir. Yetki, başkalarına devredilebilir niteliktedir. Örgütlerde yetki devri, bir yöneticinin kendi işini yapması konusunda asta yetki vermesidir. Bir yöneticinin astına

yetkisini devretmesi halinde, kendisinin sorumluluğunda hiçbir azalma olmaz. Sorumluluk ise bir kişinin örgütsel faaliyetleri, görevleri yerine getirme olayıdır (Ertürk, 1995, s.108-109).

Örgütlerde saptanan amaçlara ulaşmak için benimsenen örgüt yapıları içinde, örgütlemeye birlikte otoritenin yüksek yönetim düzeyindeki katlarda toplanması, merkezi yönetim felsefesini oluşturmaktadır. Buna karşın yetkinin örgüt içerisinde yayılması, yerinden yönetim olarak karşımıza çıkar.

Kalkandelen'e göre kamu kurum ve kuruluşların yönetiminde iki tür örgütlenme ve çalışma yapılır. Bunlardan birincisi merkezden yönetim, ikincisi yerinden yönetimdir. Merkezden yönetilen örgütlerde politikalar ve planlar merkezde geliştirilir ve kararlar alınarak bağlı taşra birimlerine direktifler verilir. Yürütme hizmetleri ile görevli bağlı ve ya taşra birimleri merkezin emir ve açıklamaları doğrultusunda etkinlikte bulunurlar. Uygulamalar sırasında ortaya çıkan yeni durum hakkında nelerin nasıl yapılacağı merkezden sorulur ve alınan talimatlara göre çalışmalar yürütülür. Yerinden yönetimde, her yönetim kademesinde, kurum yönetimi saptanmış hedeflere göre belirlenen politikalar doğrultusunda kararlar verilir, planlar hazırlanır ve uygulanır. Yerinden yönetimde yönetici görevlerini, yetkilerini kullanarak ve sorumluluklarını taşıyarak yerine getirir (Taymaz, 1995, s.18).

Merkezden yönetim, bir ülkede merkez memurlarının daha geniş yetkilere sahip olduğu ve alt kademe yetkilerinin azaldığı bir yönetim biçimidir. Merkezi yönetim katı biçimde uygulandığı takdirde, bütün kararların üst yöneticiler tarafından alınması ve alt kademe memurların herşeyi üstlerine danışarak yönetmeleri gerekir. Bu tür katı merkeziyetçiliğin önemli sakıncaları işlerin gecikmesi ve hizmet maliyetinin artmasıdır. Bu nedenle merkezden yönetim katı biçimde uygulanmaz. Hiyerarşik bağlılığın yanında, alt kademelere karar alma yetkisi tanınır (Tortop ve diğerleri, 1993, s.92).

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini merkezden ve yerinden yönetim açısından üç kümede toplamak olanaklıdır. Eğitimin yapısına, süresine, niteliğine, içeriğine, işleyişine ilişkin tüm yönetsel kararların merkezden verildiği eğitim sistemlerine merkezci eğitim sistemleri denilmektedir. Yönetime ilişkin kararların yerel yönetimlerce verildiği eğitim

sistemleri yerelcil eğitim sistemleridir. Yönetmelik kararların merkez ile yerel yönetim arasında paylaşıldığı eğitim sistemlerine merkezden ve yerinden yönetimde dengeli eğitim sistemleri demek olanaklıdır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmesi daha çok bu üçüncü kümeye doğru, başka bir deyişle, eğitimde yönetme yetkinin merkez ile yerel yönetim arasında paylaşılmasına doğru gitmektedir (Başaran, 1993, s.45).

Türk Milli Eğitim Teşkilatının Yapısı

Türkiye’de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Eğitimde merkezden yönetimde, eğitim sisteminin önemli girdisi olan eğitim işgörenleri bakanlıkça alınır; işgören, öğrenci ve genel hizmetlere, bütçeye ilişkin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetmelik belgeler, kararlar bakanlıkça hazırlanır, eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma, yayın gibi çıktılarına ilişkin kararlar bakanlıkça verilir (Başaran, 1993, s.45).

Ülkemizde; bugün her türlü eğitim ve öğretim faaliyetler, Milli Eğitim Bakanlığı adıyla örgütlenmiştir. Bakanlık, eğitim ve öğretim faaliyetlerini; merkez yönetim örgütü, taşra yönetim örgütü, yurtdışı yönetim örgütü ve her düzeydeki eğitim kurumları aracılığıyla yürütmektedir. Tüm örgüt, eğitim ve öğretimin gözetim ve denetim altında tutulması, eğitim kurumlarında Cumhuriyet yönetimine ve Atatürk ilkelerine bağlı, insan haklarına saygılı, barışsever ve hoşgörü sahibi kuşakların yetiştirilmesi, zorunlu parasız öğretimin yaygınlaştırılması, eğitim kurumlarının kalkınma gereklereuygun programlarla işletilmesi, çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine aykırı eğitim ve öğretimin önlenmesi, başarılı ve yetenekli öğrencilere her türlü gelişme olanaklarının sağlanması gibi genel eğitim politikalarının gerçekleştirilmesinden sorumludur (Kaya, 1993, s.175).

Bakanlığın merkez örgütünde; bakan, müsteşar, müsteşar yardımcısı, kurul yardımcısı, kurul başkanları, genel müdürler, daire başkanları, daire müdürleri, genel müdür yardımcısı ve daire başkanı yardımcısı, bakanlık müfettişleri ve şube müdürleri yüksek düzeyde eğitim yöneticileridir. Ana amaç bakımından örgütlenmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı’nın taşra örgütünü yöneten eğitim yöneticileri ise; bugün, il ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürleri, İlköğretim Müfettişleri, Halk Eğitim Merkezi Müdürleri ve bütün bu yöneticilerin yardımcısıdır. İlköğretim Müdürlükleri 179 sayılı Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile

1983 yılında kaldırılmıştır ve ilçelerin ilköğretim müdürlükleri ilçe milli eğitim müdürlüklerine dönüştürülmüştür (Başaran, 1993, s.68).

Merkez Örgütü

Bakanlık Makamı: Bakan, Bakanlık Müsteşarı, Müsteşar Yardımcısı, Kültür Müsteşarı, Mesleki Teknik Öğretim Müsteşarı, Bakanlık Müsteşarlığı Özel Kalem, Müsteşar Yardımcıları ve Müsteşarlar Konseyinden meydana gelir (Koçer, 1981, s.27).

Bakanlık merkezi, taşra ve yurtdışı teşkilatının her kademedeki yöneticileri, yapmakla yükümlü bulundukları hizmet veya görevleri Bakanlık emir ve direktifleri yönünde, mevzuata, plan ve programlara uygun olarak düzenlemek ve yürütmekten bir üst kademeye karşı sorumludur.

Bakanlık, diğer bakanlıkların hizmet alanına giren konulara ilişkin faaliyetlerinde, Başbakanlıkça belirlenen esaslar çerçevesinde ilgili bakanlıklara danışmak ve gerekli işbirliği ve koordinasyonu sağlamaktan sorumludur (Başaran, 1993, s.49-50).

Bakanlık; Müsteşarlıkla, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında, müsteşara bağlı genel müdürlükler ve öteki daireler yoluyla eğitimle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, ve her derecedeki okulların programlarını hazırlamak, ders kitaplarını inceleyerek kabul edilip edilmemesi hakkında karar vermek ve bütün eğitim kurumlarında ulusal eğitimi yaygınlaştıracak önlemleri almak, eğitim-öğretim işlerine yön vermek, yönetici, öğretmen ve memurların atama, nakil, terfi ve benzeri özlük işlerini yürütmek, bütün bu işleri denetleyip teftiş etme yetkilerine sahiptir (Kaya, 1993, s.179).

Böylece, aşırı derecede merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu görülen bakanlık hiyerarşisinin tepesinde bulunan müsteşar ve yardımcısı, zamanla beliren gereksinimler karşısında kendilerine bağlı dairelerin ve bu dairelere bağlı bütün kurumların görevlerini en iyi biçimde örgütlenmelerini, gerekli insan ve madde kaynağıyla donatılmalarını ve değerlendirilmelerini sağlamaktan sorumludurlar. Başka bir deyişle; müsteşarlık, ülke sistemine ilişkin genel politika ve amaçların oluşmasında en etkin rolü olan yüksek düzeyde karar verme, planlama, örgütlenme ve eşgüdümleme organıdır (Kaya, 1993, s.180).

Ana Hizmet Birimleri: Genel Müdürlük, Müdürlük ve Daire Başkanlıkları bu birimde yer alır. Genel Müdürler, Daire Müdürleri ve Daire Başkanları başlarında bulundukları genel müdürlük ve dairelerin bütün işlerini yönetme, düzenleme, denetleme ve geliştirme görevleriyle yükümlü olup, bu görevlerin yapılmasında, işbölümü ilkesine göre yetki ve sorumluluk alanları belirlenmiş olan yardımcılar ve şube müdürlerinden büyük ölçüde yardım görürler (Kaya, 1993, s.180). Ana Hizmet Birimleri adı altında toplanan bu birimler eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ve yönlendirilmesinde en etkili olan karar mekanizmalarıdır.

Sürekli Kurullar: Bakanlığın görev alanı içinde verilen kararları onaylamak ya da karar alınmasına yardım etmek üzere kurulmuş kurullardır. Bunlar Milli Eğitim Şurası, Müdürler Kurulu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu, Öğrenci Disiplin Kurulları, Özel İhtisas Komisyonları, Yüksek Öğretim Kuruludur.

Yardımcı Birimler: Bakanlığın görevlerini yapmasını doğrudan yüklenen ana hizmet birimlerine yardım etmek amacıyla kurulan hizmet birimleridir. Bunlar: Personel Genel Müdürlüğü, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Hizmet İçi eğitim Dairesi Başkanlığı vs.dir.

Danışma ve Denetleme Birimleri: Bakanlığın danışma ve denetleme hizmetlerini yürütmek üzere kurulan birimlerdir. Bunlar: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Hukuk Müşavirliği vs. dir.

Taşra Örgütü

İl Milli Eğitim Müdürlükleri: Eğitim hizmetlerinde bakanlığın illerdeki kolu olan Milli Eğitim Müdürlüklerinin başında milli eğitim müdürleri bulunur. Genel olarak; kültür işleri, personel işleri ve hesap işleri gibi üç ana bölüme ayrılan milli eğitim dairesinin yöneticisi ve bakanlığın temsilcisi olan milli eğitim müdürü, il içinde üst düzeyde bir koordinasyon, karar verme, planlama, etkileme ve denetleme merkezidir. Yasaların kendisine yüklediği çok çeşitli görevleri başarıyla gerçekleştirebilmesi, örgüt içi ve örgüt dışı öğelerle sağlıklı bir iletişim ve etkileşimi sürdürebilmesine bağlıdır. Bu da;

milli eğitim müdürlerimizin, eğitim alanında olduğu kadar yöneticilik alanında da bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmaların, başarılı bir biçimde liderlik rolü oynamalarını gerektirir (Kaya, 1993, s.182).

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri: Bunlar ilçedeki eğitim-öğretim etkinliklerinin yasalara ve planlara göre yürütülmesinden sorumludurlar. İlçe Milli Eğitim Müdürleri İl Milli Eğitim Müdürünün teklifiyle bakanlık tarafından atanmaktadır. İlçe milli eğitim müdürlüklerinde 3 şube müdürü bulunmaktadır. Yönetmeliklere göre il eğitim örgütü ile ilçe eğitim örgütünün yapı ve görevler yönünden bir farklılığı yoktur. İlçe milli eğitim müdürlüğünün şubeleri ilçe eğitim örgütünün alt sistemleridir. İlçe eğitim örgütleri kaymakamlığa bağlı olmakla birlikte dolaylı olarak il eğitim örgütüne de bağlıdır. Böylece ilçe eğitim örgütü il eğitim örgütünün alt örgütü olmaktadır (Başaran, 1993, s.68).

Yurtdışı Eğitim Örgütü: Yurt dışında çalışan Türk vatandaşlarının öğrenim çağındaki çocuklarını okutmak, yüksek öğrenim görmeye yurt dışına giden öğrencilerin işlerini yürütmek için Bakanlığın yurt dışında da örgütü bulunmaktadır. 12 değişik ülkede, 13 eğitim müşaviri, 16 eğitim müfettişi bakanlığın yurt dışındaki eğitim işlerini yönetmek üzere görevlendirilmiştir (Başaran, 1993, s.68).

Milli Eğitim Teşkilatında modelsiz olarak büyüyen ve yayılan merkez örgütünün iletişim durgunluğu artmış, hızı azalmıştır. 5442 sayılı kanundaki sınırlamalar, öğretmen yetiştiren kaynaklardaki çeşitlilik, eğitim mesleğindeki hiyerarşi boşlukları, teftiş mekanizmasındaki görev bozuklukları ve sistemin en önemli parçası olan insan ögesindeki yetersizlik bürokratik, semantik ve psikolojik iletişim engelleri yaratmış bulunmaktadır. Bu engeller sistemin kendi içinde ve diğer sistemlerle olan koordinasyon olanaklarını azaltmaktadır (Bursalıoğlu, 1994, s.73).

Küçük işletmelerde üretim öğelerini planlamak ve çeşitli faaliyetlerin amaca doğru yönltilmesini sağlamak nispeten kolaydır. Fakat zamanımızda teknik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin sonucu olarak gittikçe büyümekte olan işletmelerin üretim işlemleri artık çok karmaşık bir hal almakta, ileri derecede uzmanlaşma ve iş bölümüne gidilmekte, bunun sonucu olarak da artan çeşitli faaliyetler arasında sıkı bir eşgüdümleme kurarak

bunların belirli amaçlara doğru yönltilmesi ayrı bir işlev, ayrı bir uzmanlık işi haline gelmektedir (Budak, 1994, s.11).

Eşgüdümleme

Uyumlaştırma, düzenleştirme de denilen eşgüdümleme, kuruluşun bütünlüğünü ve dolayısıyla varlığını sağlayan etmenlerin başında gelmektedir. Yönetimde eşgüdümleme, insanların çabalarını birleştirmeyi, zaman bakımından ayarlamayı, ortaklaşa amaca varmak için çalışmaların birbiri arkasına gelmelerini ve iç içe geçip kenetlenerek birbirlerini bütünlendirmelerini sağlamaktadır (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.186).

Bireylerin ve grupların çabalarını, amaç gerçekleştirici bir etkinlikler bütünü oluşturmak üzere eşgüdümleme çok önemli bir yönetim sürecidir. Eşgüdümleme, belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünlleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 1994, s.152). Eşgüdümleme açısından, yöneticiler bir orkestra şefi gibi işlevde bulunurlar. Bir orkestra şefinin kendisi hiç bir müzik enstrumanı çalmadığı halde, birbirinden değişik müzik enstrumanları çalan müzisyenlerin çabalarını, elindeki değnekle belirli bir müzik parçasına dönüştürmeyi başardığı gibi, yönetici de örgütünde birbirinden farklı işler yapan bölümlerin, birimlerin, işgörenlerin çabalarını bütünlleştirerek emirlerin, planların, programların, bütçelerin uygulanmasını başarır. Eşgüdümleme; örgütü oluşturan tüm bölüm ve birimlerin, örgüt amacını en az para, zaman ve enerji kaybıyla gerçekleştirmesinin anahtarıdır. Örgütte eşgüdümleme yetersizliği para, enerji ve zaman kaybına yol açar (Kaya, 1993, s.105).

Eşgüdümü yönetimin esası olarak belirten Aydın (1994, s.152)' a göre yönetsel işlevlerin her biri, bir eşgüdüm uygulamasıdır. Ortak amaçlar doğrultusundaki bireysel çabaların birbiriyle kendiliklerinden bütünlleşmeleri olanaksızdır. Ortak bir amaç doğrultusundaki çabaların bütünlleştirilmesi, eylemlerde ve zamanda birliğin sağlanması yönetsel bir görevdir.

İşletmelerde bireylerin ortaya koydukları çabaları grup ya da örgüt başarısı için ahenkli bir biçimde kanallize etmek, yönetimin temel amacıdır. Buradaki ahenk ya da uyum sağlama işi ise, yönetim olayının özünü oluşturmaktadır. İşletmecilik literatüründe

bir yönetim işlevi olarak yer alan bu faaliyetler aslında bütün yönetim faaliyetleri içinde ayrılmaz bir parça, vazgeçilmez bir ilke gibi düşünüldüğünden, hemen bütün yönetim işlevleri temelde amaca ulaşmak için eşgüdümleme çabalarından başka bir şey değildir (Akat ve diğerleri, 1994, s.248)

Eşgüdümleme çabalarını işbirliği anlayışından farklı görmekte yarar vardır. İşbirliği, herhangi bir işin yapılması sırasında bir danışma ve yardımlaşma anlamına gelirken, eşgüdümlemeyi, işlerin belirlenmiş yönlerle yönlendirilmesi olarak düşünmek gerekir. Genel hatlarıyla işletmede eşgüdümlemenin sağlanması, önce işgörene amaçlar ve yöntemler arasındaki ilişkiler iyice anlatılarak ve ardından bireyin yaptığı işe sağladığı katkılar net bir biçimde açıklanarak mümkün olur. Ancak burada işletmedeki tüm bölümler için saptanan hedefler ile işletmenin amaçları arasında da uyum bulunmalıdır (Akat ve diğerleri, 1994, s.248).

Eşgüdümleme; iç ve dış eşgüdümleme olarak ikiye ayrılmaktadır. İç eşgüdüm sistemi ya da mekanizması; üst, astlar, iş ve materyal gibi öğelerden oluşur. İç eşgüdümün etki alanı, üstün kendi birimidir. Dolayısıyla yöneticinin birimindeki iş akımını, aksayan yönleri, ast-üst ilişkilerini, materyal sorunlarını vb. eşgüdümlemesi gerekecektir. Dış eşgüdüm mekanizması da, yöneticiler, üstler ve öteki üstlerden oluşmaktadır. Sözcük anlamından da anlaşılacağı gibi, dış eşgüdüm; birim dışındaki eşgüdüm çalışmaları olmaktadır. Bu bakımdan dış eşgüdümün tam anlamıyla yerine getirilmesi için, üstün kendi düzeyindeki diğer üstler, üst veya yöneticiler arası uygunluğun sağlanmış olması gerekir (Alpugan ve diğerleri, 1995, s.186).

Simon'a göre eşgüdümleme üç evrede düşünülebilir. Birinci evrede, grubun tüm üyeleri için ortak bir davranış planı oluşturulur. İkinci evrede, planın tümü ya da ilgili kısımlarının ilgili bireyler tarafından anlaşılması sağlanır. Üçüncü evrede de her birey plana uygun olarak davranmaya isteklendirilir. Bu üçüncü evrede yetki, genellikle etkileme aracı olarak kullanılmaktadır. Karar verme, planlama ve iletişim, eşgüdümlemenin ilk iki evresi için gereklidir (Aydın, 1994, s.153)

Eşgüdümleme İlkeleri

Eşgüdümlemenin ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. İlgili sorumlu kişiler arasında dolaysız görüşme ile eşgüdüm sağlanmalıdır.

İlgililer belli bir sorun hakkında birbirlerinin ne düşündüklerini anlamadıkça, onların davranış ve çabalarının kendilerini ilgilendiren yönlerini bilmedikçe karşılıklı bir şekilde kendi davranış ve çabalarının diğer kişiler üzerindeki etkilerini kavramadıkça işbirliğinin ve uyumlaştırmanın oluşturulması zordur. İlgili sorumlu kişiler arasındaki dolaysız görüşmenin temin edilmesi için sadece üst kademe yöneticileri değil her davranış için kademeler sırasına göre bütün basamaklardaki yöneticiler anlaşılmalıdır. Alt kademe yöneticileri de kendi aralarında doğrudan buluşup görüşmelidir. Üst basamaktakiler kadar alt basamaktakilerin de doğrudan görüşmeleri eşgüdümü kolaylaştırır. Alt basamaklarda eşgüdümü temin etmek amacıyla üst basamak yöneticisi, astına yetki devredebilir (Ertürk, 1995, s.165). Doğrudan ilişki ilkesi olarak da adlandırılan bu ilke eşgüdümün yatay ilişkilerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Aydın, 1994, s.153).

2. Planlama yapılırken ve politikalar kararlaştırılırken eşgüdüm başlangıçta gerçekleştirilmelidir. Bir planın hazırlanması ve politikaların belirlenmesinde, yetkililerin başından başlayarak bu konudaki kararlara varılması amacıyla gerekli çalışmalara katılmaları, bu ilkenin uygulamadaki seyrini açıklar. Böylece aynı zamanda yerine getirilmeleri imkansız ya da birbirine zıt düşünceler, istekler ve iddalar ortaya atılır. Bunların herbirine karşı önem dereceleri ve üstünlük sıralamaları herkes tarafından bilinir (Ertürk, 1995, s.166). Başlangıçta eşgüdüm sağlanmadığı takdirde daha sonraki bölümlerle ilgili planların yapılması aşamasında eşgüdümü sağlaması zordur. Başlangıçta sorunların görülmesi ve çözümlenmesi yoluna gidilmesi ile bütünleşme ve düzenlemeler kolayca yapılabilir (Özalp, 1984, s.120).

3. Bir sorun ile ilgili bütün etkenlerin karşılıklı olarak birbirler üzerine olan etkileri gözönüne alınarak eşgüdüm yapılmalıdır. İşletmenin bir birimindeki çabaların diğer birimlerdeki çabalar üzerindeki etkisi sebebiyle bu çabalarda yapılan her türlü ayarlama yeni bir durum meydana getirdiği için öteki bölümlerdeki çabalar da bu yeni duruma uyacak şekilde ayarlanmaya ihtiyaç gösterir. Çeşitli bölümlerdeki kişiler,

sorunları sadece kendi bölümleri bakımından değil, bölümler arasındaki etkileri açısından da düşünüp değerlendirmeye alıştırılmalıdır (Ertürk, 1995, s.166)

4. *Eşgüdümleme sürekli bir işlem olarak düşünülmelidir*: Eşgüdümleme, devamlı bir süreçtir. İşletmenin bölümleri arasında ortaya çıkmış olan bir sorun çözüme kavuşturulursa, ondan sonra oluşacak ve önceki sorunun özelliklerini taşıyan durumlarda da aynı davranış şekli uygulanır. Her sorunun çözümü, yeni bir durum ortaya çıkardığından, eski davranış şekli yol gösterici olarak benimsenir ve yöntemler yeni şartların gereklerine uydurulur (Ertürk, 1995, s.166). Özalp (1984, s.123) eşgüdüm sağlanarak bir sorunun ortadan kalkabileceğini, ancak sorun yine doğduğu zaman yeniden eşgüdüm sağlamak gerektiğini açıklayarak eşgüdümü sürekli bir işlem olarak belirtmiştir.

Yöneticilerin eşgüdüm sağlarken gözönünde tutmaları gereken ilkeler şunlardır (Tortop ve diğerleri, 1993, s.150):

- a) Teşkilat yapısında sadeleştirme yapmak,
- b) Kamu hizmeti politikalarında birlik temin etmek,
- c) Haberleşme kanallarını düzenlemek,
- d) Eşgüdümün sağlanması için personeli teşvik etmek.

Eşgüdümleme Teknikleri

Örgütün genişlemesi eşgüdümleme etkinliklerini ve ilişkilerini zorlaştırır. Böylece yöneticiler daha karmaşık hale gelen bir eşgüdümleme görevi ile karşı karşıya gelirler. Burada temel sorun işletme büyüdükçe örgütlenme sorunlarının artmasıdır. İşletme hacim ve iş olarak büyüdükçe çeşitli etkinlikleri eşgüdümlemek güçleşir. Birimlerde ve görevlerde uzmanlaşmaya gidilmesinin bir sonucu olarak ortak çaba ile ortak sonuçlar elde edilebilmesi için çabaların iyi bir biçimde bağlanması ve bunlar arasında uyum sağlanması kaçınılmaz duruma gelmiş bulunmaktadır (Özalp, 1984, s.123).

Eşgüdümleme tekniklerini kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

1-İyi ve Basit Bir Örgüt Yapısının Kurulması: Örgütlenme yapılacak işlerin belirlenmesi, gruplandırılması, bu işleri yapacak personelin belirlenmesi, atanması ve araç ve gereçlerin temin edilmesi ile gerçekleştiğine göre örgüt oluşurken eşgüdümü de dikkate almak gerekir. Örgüt bölümlere ayrılırken, mümkün olduğu kadar aynı nitelikteki işleri bir grup altında toplamak eşgüdümü kolaylaştıracaktır. Birbirleriyle sıkı ilişkiler kurması gereken kişiler ve çalışma gruplarının bir bölümde toplanması ayrıca bu işlerin bir araya geldiği bölümün başına bir kişinin getirilmesi eşgüdümü kolaylaştırır. Modern işletmeciliğin en önemli özelliğini oluşturan fonksiyonel uzmanlaşma, örgütün, her biri işin ancak bir aşaması ile ilgilenen birçok bölüme bölünmesine sebep olmaktadır. Her birim, değişik fonksiyonları yerine getiren işletmelerin başarısına katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber her bölümün katkısının işletmeye yarar sağlaması eşgüdümle sağlanabilir (Özalp, 1984, s.167).

2-Plan ve Programların Uyumlaştırılması: Planlamanın görevlerinden biri eşgüdümü sağlamaktır. Buna göre planlama yapılırken ileride sorun çıkmaması için planlarda denge sağlamak gerekir. Plan ve programlarda ortaya çıkan tutarsızlıklar giderilmeye çalışılır. Birbirini tutmayan planların biri tercih edileceği gibi iki ayrı plan da bazı değişiklikler yapılarak uyum sağlanabilir (Özalp, 1984, s.126).

Eşgüdümlenen etkinliklerin birbirlerini tamamlamaları ve birbirlerine zıt olduklarının farkına varılması yeterli değildir. Ayrıca bunların zaman bakımından uyumlaştırılması gerekir (Özalp, 1984, s.126).

3-İyi Bir İletişim Düzeninin Kurulması: İletişim eşgüdümü kolaylaştıran ve örgütün işlemlerini sağlayan bir sistemdir. Planın uygulanması sırasında iletişim ile eşgüdümleme sağlanabilir. Özellikle iletişim kanallarının uzadığı ve örgütte basamakların çok olduğu durumlarda haberlerin iletilmesinde yanlışlıklar nedeniyle eşgüdümün bozulması söz konusudur (Özalp, 1984, s.126)

4-Gönüllü Eşgüdümün Özendirilmesi: Örgütün çeşitli basamaklarında çalışan bireylerin birbirleriyle karşılaştıkları sorunları ve ihtiyaçlarını görüşüp üste danışmadan

halletmeleri gönüllü koordinasyona örnektir. Bu arada insanların birlikte çalışmalarını kolaylaştırmak, buluşmalarına izin vermek böylece gönüllü eşgüdümüne yol açmak gerekir. Bir işletmede eşgüdümün büyük bir kısmının, işgörenlerin kendiliğinden birbirleriyle işbirliği yapmaları ile sağlanması gerekir (Özalp, 1984, s.127).

5-Gözetim Yoluyla Eşgüdümün Sağlanması: Önceden belirttiğimiz uyumlu program ve politikalar, iyi düzenlenmiş bir haberleşme sistemi, gönüllü eşgüdüm için gerekli ise de gözetim yolu ile eşgüdümlemeye gitmek yararlıdır. Çeşitli yönetim basamaklarında gözetim görevi yapanlar aynı zamanda gözetim yoluyla eşgüdüm görevi yaparlar. Gözetim sonunda aksayan yerlerin düzeltilmesini sağlamaları veya üst yönetimden istemeleri bir eşgüdümleme faaliyetidir (Özalp, 1984, s.127)

Eşgüdümleme Türleri

Eşgüdümleme dikey, yatay ve çapraz olarak üçe ayrılır (Akat, 1994, s.253):

a)Dikey Eşgüdümleme: Örgütün farklı kademeleri arasında yapılan uyumlaştırmadır. Gözetim ve denetim araçları ile birlikte yetki devri yolu ile sağlanabilir.

b)Yatay Eşgüdümleme: Örgüt hiyerarşisinin aynı düzeyinde bulunan bölümler arasında yapılan eşgüdümlemedir. Bu tür eşgüdümlemede her yönetici kendi bölümünden sorumludur ve dikey eşgüdümlemedeki gibi diğerleri üzerinde yetki kullanma hakkı yoktur.

c) Çapraz Eşgüdümleme: Küçük işletmelerde eşgüdümleme yapmak kolay iken, örgüt büyüdükçe eşgüdümleme büyük bir sorun haline alır. Proje tipi veya matriks örgütlerde çapraz eşgüdümlemeye gitmek bir zorunluluktur. Çapraz eşgüdümlemede, örgütsel yapıdaki komuta zincirinin yerini projeler için kullanılan özel bölümler alır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme ve eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri nasıldır, bu algı ve beklentiler onların seçilen bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları nasıldır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerine uygulama sıklığına ilişkin algıları onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri nelerdir?
8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları nasıldır?

15. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

16. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

17. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

19. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine uygulama sıklığına ilişkin algıları onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

20. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri nelerdir?

21. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

22. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

23. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

24. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

25. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

26. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin örgütleme ve eşgüdümleme süreçlerine ilişkin olarak göstermekte olduğu ve göstermesi gereken yeterlikleri saptamak, okul müdürlerinin söz konusu süreçlere ilgili olarak geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Yöneticilerin örgütleme ve eşgüdümleme becerileri örgütlerin gelişmesi ve amaçlarına ulaşması açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir.

Bireysel yönden yöneticiye görevine en uygun davranışları kazandırarak işinde başarılı olmasını sağlamak, örgütsel açıdan etkililiği ve verimi arttırmak olarak özetlenebilecek amaçlara sahip olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, örgütteki insan ve madde kaynağını amaçlar doğrultusunda harekete geçirmenin en etkili aracıdır (Kaya, 1993, s.265).

Bu araştırmanın eğitim yöneticilerinin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde yetiştirilmesinde, eğitim programlarının hazırlanmasında, yöneticilerin seçilme ve atanma politikalarının oluşturulmasında ilgililere yardım edebileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

1- Seçilen araştırma yöntemi bu araştırmanın amacına, konusuna ve problemlerin çözülmesine uygundur.

2- Araştırmaya katılan denekler sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Okulda öğretme işini gerçekleştiren kişidir.

Okul Müdürü: Okulun yönetim işini gerçekleştiren kişidir.

Davranış: Dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı, tutum.

Bireysel ve mesleki özellikler: Öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi özellikleri bireysel, mezun olduğu okul, meslekteki kıdem, görev alanı gibi özellikler mesleki özelliklere girmektedir.

Algı: Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütleme ve eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin görüşleri.

Beklenti: Öğretmenlerin örgütleme ve eşgüdümleme becerilerine ilişkin okul müdürlerinden bekledikleri davranışların sıklığı.

Okul müdürlerinin örgütleme becerisi: Okul müdürlerinin, okul amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda, okulda bulunan insan ve madde kaynaklarını en uygun biçimde kullanarak kadrolama ve donatım eylemlerini gerçekleştirebilme yeterliliğidir (Eren, 1996, s.145).

Okul müdürlerinin eşgüdümleme becerisi: Okul müdürlerinin, okul amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda, okuldaki insan ve madde kaynaklarını birleştirmesi ve birbirleri ile uyumlaştırmasını sağlayabilme yeterliliğidir (Aydın, 1994, s.152).

Kısaltmalar

RGL: Resmi Genel Lise

ÖGL: Özel Genel Lise

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yönetici yetiştirme, yönetici davranışları, yönetimde örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerini konu edinen araştırmalardan bazıları yer almıştır. Araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Bursalıoğlu (1981) “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma Türkiye’de yönetici yeterlikleri ve davranışları konusunda, eğitim alanında yapılan ilk araştırmadır. Araştırmada ilköğretmen okulu müdürlerinin yönetim alanında göstermeleri gereken ve gösterdikleri yeterlikler, bu yöneticilerin kendileri, müfettişler, milli eğitim müdürleri ve öğretmenlerin algı ve beklentilerine göre tanımlanmış ve derecelendirilmiştir.

Tüm grupça müdürlerin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları aşağıda sıralanmıştır:

- 1-Eğitsel kolların kurulma, çalışma ve değerlendirilmesi.
- 2-Okulun yönetimine ilişkin kararların verilmesi.
- 3-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi.
- 4-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu.
- 5-Araştırma, geliştirme, yenileme girişimleri.
- 6-Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri.

Bursalıoğlu (1981)' na göre bu gözenekteki yeterlik alanlarına yığılması, eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlikleri gereksiz sayan sistemin özelliğinden gelmektedir. Diğer yandan, yönetimin karar verme, planlama, örgütlenme ve koordinasyon gibi süreçlerinin öneminin, özellikle yönetilenler tarafından iyi anlaşılmadığı açığa çıkmaktadır.

Bakanlık müfettişlerince, müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken, fakat düşük derecede gösterdikleri ve bu bakımdan hizmet içi eğitim yoluyla kazanmaları gereken tek yeterlik alanı “okul ve çevresindeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi”dir. Müfettişlerin değerlendirmesine göre “okul ve çevresindeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu” müdürlerin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanı içinde yer almıştır. Bursalıoğlu’na (1981) göre koordinasyon gibi önemli bir yönetim süreci konusunda müdürlerin yeterli olmasını gerekli görmeyen müfettişlerin bu değerlendirmeleri, kendilerinin bu alanlarda yönetici eğitimi ve bu süreçlerin önemini görmemiş olmalarından ileri gelmektedir.

Milli Eğitim Müdürlerinin değerlendirmesine göre “okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi” müdürlerin yüksek derecede göstermesi gerekmesine karşın, düşük derecede gösterdiği yeterlik alanı içine girmektedir. Yine aynı grubun değerlendirmesine göre “okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu” müdürlerin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanı içine girmektedir.

Okul müdürleri tarafından değerlendirilen yeterlik alanlarından “okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi” ve “okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu” müdürlerin düşük derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanı içine girmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, “okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu” ve “okul ve çevredeki eğitim öğretim çalışmalarının örgütlenmesi” müdürlerin düşük derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanı içine girmektedir.

Bütün denek gruplarınca, müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve böyle göstermekte olduğu örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerindeki yeterlikleri şunlardır:

1-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme.

2-Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, koruma ve bakımında gerekli tedbirleri alma ve ilgili makamlarla işbirliği yapabilme.

3-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda madde ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirebilme.

4-Okul personelinin yönetiminde tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanabilme.

5-Okulda olumlu bir hava yaratmak için ortak kararların uygulanmasına örnek olabilme.

6-Okulun yönetimine ilişkin kararları verirken, üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynayabilme.

7-Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda kamu yararı ilkesini izleyebilme.

8-Eğitsel kolların kurulma, çalışma ve değerlendirilmesinde, öğrenci örgütünü okul amaçlarının gerçekleştirilmesine yönltebilme.

9-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda sistem kavramına uygun bir koordinasyon düzeni kurabilme.

10-Okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme.

11-Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak, okul örgütü ve yönetimini geliştirebilme.

Bütün denek gruplarınca, müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ancak düşük derecede gösterdikleri örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerine ilişkin yeterlikleri şunlardır:

1-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde bireyler ve gruplar arası çatışmaları, okulun verimini artıracak yönde çözebilme.

2-Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda ikisini dengeli olarak yürütebilme.

3-Yardımcı hizmetlerin sağlanmasında, sağlık ve ilkyardım hizmetlerini etkili bir biçimde örgütleyebilme.

4-Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilme.

Bütün denek gruplarınca okul müdürlerinin düşük derecede göstermesi gereken ancak yüksek derecede göstermekte oldukları örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerine ilişkin yeterlikleri şunlardır:

1-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde görevli kişiler ve grupların rollerini ve statülerini tanımlayabilme.

2-Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında, böyle bulguların gerektirdiği değişme ve yenilemeleri yapabilme.

3-Okul personelinin yönetiminde okulun amaçları ile personelin ihtiyaçlarını ahenkleştirebilme.

4-Okulunda olumlu bir hava yaratmak için öğretmen,öğrenci ve diğer personelin emek ve bağlılığına karşılık, örgütün güvenlik ve koruma olanaklarını sağlayabilme.

5-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda bu birimlerden her birini verim ölçülerini ve okul amaçlarının gerçekleşmesine katkı derecelerini saptayabilme.

Bütün denek gruplarınca okul müdürlerinin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle göstermekte oldukları örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerine ilişkin yeterlikleri şunlardır:

1-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltebilme.

2-Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırmalar yapabilmek.

3-Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanabilmek.

4-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde grupların özelliklerinden doğabilecek davranışları tahmin edebilmek.

5-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda birbirine aykırı bilgileri ve becerileri uzlaştırabilmek.

6-Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde çözümleri gerçekleştirmede özendirici olanaklar yaratabilmek.

Kabadayı (1982), “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Gütülenmesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, İzmir’de 22 ilkokuldaki 420 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin “otonomi” eksikliği bulgusuna dayanarak Ulusal Eğitim Sisteminin merkezci yapısının değiştirilerek bölgesel ve yerel bir örgütlenmeye doğru gidilmesinin öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada etkili olacağı görüşünü ileri sürmektedir.

Demiraslan (1986)’ ın “Sosyal Hizmet Kurumları Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlikleri” konulu araştırması sosyal hizmet kurumu yöneticilerinin yönetimsel yeterlikleri konusu ile sınırlıdır. Araştırma kapsamına Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesinde faaliyetlerini sürdüren Çocuk Yuvaları, Yetiştirme Yurtları, Huzur Evleri ve Kreş ve Gündüz Bakımevlerindeki yöneticilerin tümü ile yönetici ile yakın görev ilişkisi bulunan sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve öğretmenler girmektedir.

Araştırma sonunda genç bir grup olma özelliğini taşıyan sosyal hizmet uzmanlarının yönetimde en çok “örgütlenme” ve “eşgüdümleme” süreçlerine önem verdikleri saptanmıştır. Grubun örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerinde en çok önem verdiği yeterlikler aşağıdaki şekildedir;

Örgütlenme:

1-Kurum içi görevlendirmelerde, çalışanların meslek, kıdem, ilgi, yetenek gibi özelliklerini genelde gözönünde tutabilme,

2-Kurum içinde oluşturulan çalışma birimlerinin yetki, sorumluluk ve faaliyetlerini açıkça tesbit edebilme,

3-Çalışma birimlerinin birbirlerini bütünler bir düzen içinde faaliyetlerini sürdürmelerini sağlayıcı yetki dağılımı yapabilme.

Eşgüdümleme:

1-Kurum amaçları doğrultusunda, kurumun maddi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanabilme,

2-Kurum amaçlarına ve çalışma planlarına uygun bir iş bölümünü gerçekleştirme,

3-Çalışanların bilgi ve becerilerini kurum amaçları doğrultusunda birleştirici çalışmalar düzenleyebilme.

Grubun örgütlenme ve eşgüdümleme süreçlerinde en az önem verdiği yeterlikler ise şöyledir;

Örgütlenme:

1-Kurumda yetki ve sorumlulukların, faaliyetlerin ve haberleşme kanallarının belirgin olduğu bir teşkilat şeması meydana getirebilme.

2-Kurum içi düzenlemelerde, çalışanların isteklerini dikkate alabilme.

3-Değişen şartları gözönünde tutarak gerektiğinde yeniden kurum içi düzenlemelere gidebilme.

Eşgüdümleme:

1-Farklı birimlerdeki kişilerden gruplar oluşturarak, birimlerin birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını sağlayabilme.

2-Grup çalışması, ortak proje ve benzeri çalışmalarla birimler arası bütünleşmeyi sağlayabilme.

3-Çalışanların birbirlerinin görev ve sorumluluklarından haberdar olmalarını sağlayabilme.

Sakalar (1987) tarafından “İlkokul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerine İlişkin Liderlik Beklentileri ve Gözlemleri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma Eskişehir merkez ilkokullarında çalışan ilkokul müdürleri, müdür yardımcıları ve ilkokul öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma sonunda her üç denek grubunun bir ilkokul müdürünün liderlik davranışları açısından beklentilerinde fark bulunmamış ancak algıları arasında önemli farklılıklar görülmüştür.

Kahramanoğlu (1990) tarafından “Genel Liselerdeki Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi” konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma genel liselerdeki yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarının çağdaş yönetim anlayışına uygunluğunu belirlemek, bu uygulamalarda okul müdürleri ve öğretmenlerinin kişisel etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca Resmi Genel Liseler ile Özel Genel Liselerin yönetim yaklaşımları arasında fark olup olmadığını belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırma 1989-1990 öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan 65 genel lise ve bu okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri kapsamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetle şöyledir:

1-RGL ve ÖGL müdürlerinin yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerine ait puan ortalamaları öğretmenlere nazaran çok yüksektir. Yönetim süreçlerine ilişkin uygulamaların çağdaş yönetime uygunluğu açısından kapsadığı alan

dört gruba göre sırasıyla, RGL müdürlerine göre %83.49, ÖGL müdürlerine göre %82.80, ÖGL öğretmenlerine göre %60.17, RGL öğretmenlerine göre de %52.80 dir.

2-RGL ve ÖGL müdürleri ile öğretmenlerinin yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşleri arasında 0.05 düzeyinde fark anlamlıdır. Gerek RGL gerekse ÖGL müdürleri, öğretmenlerin aksine yönetim süreçlerine ilişkin uygulamaların çağdaş yönetim anlayışına çok yakın olduğu görüşündedirler.

3-RGL ve ÖGL müdürlerinin yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşleri arasında 0.05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur. Her iki grup da okullarındaki yönetimin çağdaş yönetime yakın olduğu kanısındadır. RGL ve ÖGL öğretmenlerinin yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşleri arasında 0.05 düzeyinde fark anlamlıdır. ÖGL öğretmenleri okullarındaki yönetimi RGL öğretmenlerine nazaran çağdaş yönetime daha yakın bulmaktadırlar.

4-ÖGL öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerine ait genel puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyindeki fark anlamlıdır. Aynı şekilde karar verme, etkileme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak kadın ve erkek müdürler arasında fark belirgindir. Kadın müdürler erkeklere nazaran ÖGL'deki yönetimin çağdaş yönetime daha yakın olduğu kanısındadırlar. RGL müdürlerinin tümü erkek olduğu için fark aranmamıştır.

5-RGL'deki kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki yönetime ilişkin görüşleri, genel puan ortalamaları ile karar verme, planlama, iletişim ve değerlendirme süreçlerinde farklıdır. Kadın öğretmenler, erkeklere nazaran okullarındaki yönetimin çağdaş yönetime daha yakın olduğunda iyimserdirler. Örgütlenme, etkileme ve eşgüdümleme süreçlerinde ise, fark önemli değildir.

6-ÖGL'de kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında, iletişim süreci hariç, genel puan ortalamaları ve diğer süreçlerin tümünde fark önemli değildir. Sadece iletişim sürecinde kadın öğretmenler erkeklere nazaran yönetimi çağdaş yönetim anlayışına biraz daha yakın bulmaktadırlar.

7-RGL ve ÖGL müdürlerinin yaş, son mezun oldukları eğitim kurumu, hizmet içi eğitime katılma durumları, hizmet süreci, yöneticilik kıdemi gibi kişisel özellikleri ve okullarındaki öğretmen sayısına göre yönetime ilişkin görüşlerinde önemli bir fark bulunmamaktadır.

8-RGL ve ÖGL öğretmenlerinin yaşları, son mezun oldukları eğitim kurumu ve hizmet sürelerine göre yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde fark önemli değildir.

9-RGL’de hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ile katılmayanlar arasında yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde fark önemli değilken, ÖGL’de 0.05 düzeyinde fark anlamlıdır. ÖGL’de hizmet içi eğitime katılan öğretmenler katılmayanlara nazaran okullarındaki yönetimin çağdaş yönetime uygunluğu açısından daha iyimserdirler.

10-RGL öğretmenlerinin şimdiki müdürleri ile çalışma sürelerine göre yönetime ilişkin görüşleri arasında 0.05 düzeyinde fark önemli değildir. ÖGL öğretmenlerinde ise fark anlamlıdır. Bu fark 1-2 yıl çalışanlar ile 7 yıldan fazla çalışanlar arasında belirginleşmektedir. 7 yıl ve daha fazla çalışanlar 1-2 yıl çalışanlara nazaran okullarındaki yönetimi çağdaş yönetime daha yakın bulmaktadır.

11-RGL öğretmenlerinin okullarındaki öğretmen sayısına göre yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde 0.05 düzeyinde fark önemli değildir. ÖGL öğretmenlerinde ise fark belirgindir. 51-100 öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenler daha fazla öğretmenin bulunduğu okullardaki öğretmenlere nazaran yönetimin çağdaş yönetime daha yakın olduğu görüşündedirler.

12-Bu araştırma, genel liselerdeki yönetimin değerlendirilmesinde müdürler ile öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduklarını, müdürler yönetim süreçlerine ilişkin uygulamaları çağdaş yönetim anlayışına çok yakın bulurken, öğretmenlerin bu görüşe katılmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, bu araştırma ile RGL ile ÖGL arasında yönetim süreçlerine ilişkin uygulamaların öğretmenlerin değerlendirmelerine göre farklı olduğu belirlenmiştir. ÖGL öğretmenlerinin, RGL’deki meslektaşlarına

nazaran okullarındaki uygulamaların çağdaş yönetime uygunluğunda biraz daha iyimser oldukları görülmüştür. Öte yandan müdür ve öğretmenler açısından sahip oldukları kişisel özelliklerinin çoğunlukla görüşlerini etkilemediği anlaşılmıştır.

Çelik (1990)' in "Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasının örneklemini Elazığ ve Malatya' da görev yapan 310 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın genel bulguları şöyledir: Deneklerin % 46,5' i hizmet öncesi öğrenimlerinde eğitim yönetimi dersi alırken, % 53,5' i bu dersi almamıştır. Deneklerin % 76,1' i eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmamıştır. Deneklerin % 23,9' u eğitim yönetimi alanında kurs veya seminere katılmıştır.

Henden (1990)' in "Yüksekokul Yönetiminde Akademik Ünvanın Yönetmel İşlevi" konulu araştırmasında meslek eğitimi veren yüksekokullarda yöneticilik görevinde akademik ünvanın işlevlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şöyledir:

1)Üst yöneticiler yürürlükte olan müdür atama sisteminin devamını benimsemektedirler.

2)Üst yöneticilerce önem sırası belirlenen yüksekokul müdürlerinde aranan özellikler dürüstlük, saygınlık, hoşgörü, göreve bağlılık, Türkçe'yi iyi kullanma, girişimcilik, eleştirilere açık olmak şeklinde sıralanmaktadır.

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü tarafından 1991' de "Kamu Yönetimi Araştırması" adı altında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda saptanan bilgiler özetle şöyledir:

1. Temel nitelikli kimi görevlerin yürütülmesinde hizmette birlik ve bütünlük temel bir sorun olarak her alanda kendisini göstermektedir.

2. Kimi görevler işlevsel nitelikte örgütsel düzenlemelere gidilemediğinden elde yapı gereksinimleri karşılamamaktadır.

3. Kamu kuruluşlarında görev-yetki-sorumluluk dengesinin iyi kurulamamış olması, örgütsel etkililiği olumsuz yönde etkilemektedir.

4. Türk kamu yönetiminin en belirgin sorunlarından birisi, örgütsel işleyiş sırasında ilgili kuruluşlar arasındaki işbirliği ve eşgüdümün yeterli ölçüde sağlanamamasıdır. Bunun başlıca nedenlerinden birisi, anılan işlevin, yönetimin doğal akışı içinde etkin bir biçimde sağlanmasının temel koşullarından olan birlikte çalışma, karar oluşturma, işbirliği yapma alışkanlık ve anlayışının yeterince gelişmemiş olmasıyla ilgilidir.

5. Uygulamada eşgüdümü zorlaştıran bir başka neden de örgütsel yapılaşma düzeninden ve yönetsel düzenlemelerden kaynaklanmaktadır. Kurumların birim düzeyinde ayrıntılı amaç ve görevlerinin açık olmaması, bilgi iletişim sistemlerinde yeterli akışkanlığın sağlanamaması ve işgören yeterliğinin düşüklüğü de kamu kesiminde eşgüdümü zorlaştıran öteki değişkenler arasında yer almaktadır.

Karaoğlu (1992)' nun yaptığı "İlköğretim Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Yönetim Sorunları" konulu araştırmanın evreni İzmir ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerdir. İlköğretim okullarının amaç, yapı ve işlevlerine ilişkin olarak, uygulamalarda karşılaşılan yönetim sorunlarını bulmayı amaçlayan araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir:

1. İlköğretim okullarında çalışan yönetici, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve diğer personelin görevleri açık olarak ve yeterli düzeyde belirlenememiştir.

2. Okullarda yukarıdan aşağıya doğru makamlara yeterli yetki aktarılamamıştır.

3. İlköğretim okullarında öğretmenlerin yönetim kararlarına yeterli düzeyde katılması sağlanamamıştır.

4. Yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci iletişimi yeterli düzeyde sağlanamamıştır.

5. Okul yönetimi ile ilçe örgütü arasında yeterli düzeyde eşgüdüm sağlanamamıştır.

6. Yöneticilerle öğretmenler arasındaki eşgüdüm yeterli değildir.

7. Yöneticilerin okulun 1.ve 2. devresi arasında işbirliği sağlaması yeterli değildir. Okulda bütünlük gerçekleştirilememiştir.

Araştırma bulgularıyla ulaşılan bu sonuçlar, ilköğretim okullarında yönetimin, işlevlerini gerçekleştirme ve yönetim süreçlerinin işletilmesinde beklenen tam ve etkili düzeye ulaşamadığı, çözümlenmesi gereken çok ağır sorunlarla karşılaştığını göstermektedir.

Literatürde yer alan araştırmaların yönetim süreçlerini bütünsel bir yaklaşımla incelediği görülmektedir. Bu araştırmada iki önemli yönetim süreci (örgütlenme ve eşgüdümleme) tek tek bağımlı değişkenler olarak ele alınmakta ve daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları, araca uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994, s.77). Buna göre bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Oluşturulan anket örneklem grubundaki deneklere uygulanarak yapıldığından araştırma, genel tarama modelindedir.

Evren

Araştırmanın evrenini 1997-1998 öğretim yılında İzmir ili belediye sınırları içinde bulunan 299 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 4675 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet ve kademeye göre dağılımı Tablo 3.1.' de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kademeye Göre Dağılımı

Öğretmen	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	%
1.Kademe	847	45.73	1720	60.92	2567	54.91
2.Kademe	1005	54.27	1103	39.08	2108	45.09
TOPLAM	1852	39.61	2823	60.39	4675	100.00

Tablo 3.1' de araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet ve kademeye göre dağılımı görülmektedir. Araştırma evrenine göre İzmir ilköğretim okullarındaki kadın öğretmenlerin oranı % 60.39, erkek öğretmenlerin oranı % 39.61' dir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İzmir ili belediye sınırları içindeki 299 resmi ilköğretim okulu içerisinde oransız küme örnekleme yoluyla seçilen 15 okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ulaşılabilen öğretmen sayısı 422' dir. Bu sayı evrenin % 9.02' sini oluşturmaktadır.

Örneklem grubunda bulunan okullardaki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2' de gösterilmektedir.

Tablo 3.2 Örneklem Grubu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Erkek	160	37.91
Kadın	262	62.09
TOPLAM	422	100.00

Tablo 3.2' de örneklem grubundaki okulların toplam dağılımına bakıldığında kadın ve erkek öğretmen sayısının evreni temsil ettiği söylenebilir.

Evren ve örneklemdeki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3' de gösterilmektedir.

Tablo 3.3 Evren ve Örneklem Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Evren	%	Örneklem	%
Erkek	1852	39.61	160	37.91
Kadın	2823	60.39	262	62.09
TOPLAM	4675	100.00	422	100.00

Tablo 3.3' de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı evrendeki oranlara uygundur.

Örneklem grubu öğretmenlerinin yaşa göre dağılımı Tablo 3.4' de gösterilmektedir.

Tablo 3.4 Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Sayı	%
20-30	50	11.84
31-40	191	45.26
41 ve üstü	181	42.90
TOPLAM	422	100.00

Tablo 3.4' de örneklem grubunda bulunan okullardaki öğretmenlerin yaşa göre dağılımı görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin % 88.16' sı 31 yaş ve daha yukarı yaşta bulunmaktadır. 20-30 yaş arası grubunun oranı % 11.84' dür.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin mezun olunan okula göre dağılımı Tablo 3.5' de gösterilmektedir.

Tablo 3.5 Örneklem Grubunun Mezun Olunan Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	Sayı	%
Öğr.Okulu ve Ön Lisans	73	17.30
Eğitim Yük.Ok.-Eğitim Enst.	155	36.70
Eğitim Fakültesi	129	30.60
Diğer Fakülteler	65	15.40
TOPLAM	422	100.00

Tablo 3.5' de örneklem grubunda bulunan okullardaki öğretmenlerin mezun oldukları okul durumuna göre dağılımı görülmektedir. Buna göre en yüksek oranı % 36.70 ile Eğitim Yüksek Okulu-Eğitim Enstitüsü mezunları göstermektedir.

Tablo 3.6' da örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.6 Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	Sayı	%
1-10 yıl	84	21.00
11-20 yıl	215	50.00
21 yıl ve üstü	123	29.00
TOPLAM		

Tablo 3.6' da görüldüğü gibi 11-20 yıl kıdem grubu % 50.00 ile yüksek görülmektedir.

Tablo 3.7' de örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 3.7 Örneklem Grubunun Kademeye Göre Dağılımı

Kademe	Evren	%	Örneklem	%
1.Kademe	2567	55	240	56.90
2.Kademe	2108	45	182	43.10
TOPLAM	4675	100.00	422	100.00

Tablo 3.7' de görüldüğü örneklem grubundaki öğretmenler evreni temsil edecek orandadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ertopçu ve Özbek tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Örgütlenme, Eşgüdümleme, Motivasyon ve İletişim Becerileri" ölçeği kullanılmıştır. Bu araca faktör analizi yapıldıktan sonra dört boyut içerdiği saptanmıştır. Bu boyutlara maddelerin özellikleri dikkate alınarak sırasıyla, örgütlenme, eşgüdümleme, motivasyon ve iletişim isimleri verilmiştir. Bu faktörlerden ikisi (örgütlenme ve eşgüdümleme) bu araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak seçilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ölçeğin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Bir sonraki aşamada seçilen okulların bazılarında öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretmenlere söz konusu süreçlere ilişkin açık uçlu sorular sorulmuş ve öğretmenlerin beklentileri elde edilmiştir. Böylelikle bulunan anket maddeleri alanyazın taraması ile desteklenerek 85 maddelik ilk anket geliştirilmiştir. Anket daha sonra uzman görüşü almak üzere Eğitim Yönetimi alanında çalışan beş profesöre gönderilmiştir. Daha sonraki aşamada alanyazın taraması ve görüşlere dayanılarak 78 maddeye indirilmiş ve tekrar uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir.

Araştırmanın bağımlı görünümlü değişkenleri öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin örgütlenme ve eşgüdümleme becerileri hakkındaki algı ve beklentilerinden oluşan düşüncelerdir. Araştırmanın bağımsız görünümlü değişkenleri ise öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleridir. Araştırmadan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri adı altında cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları okulun türü, kıdemleri ve çalıştıkları kademe gibi değişkenler yer almaktadır.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin değişkenler yer alırken, ikinci bölümde okul müdürlerinin örgütlenme ve eşgüdümleme becerilerini ifade eden yargı maddeleri yer almaktadır. Bu yargı maddelerine ilişkin algı ve beklentilerin belirlenmesi için Likert tipi ölçekle beşli derecelendirme yapılmıştır. Algı "ne kadar sık gösteriliyor"; beklenti, "sizin tercihiniz" ifadeleri ile verilmiştir. Beşli derecelendirmede seçenekler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Tablo 3.8 Algı ve Beklentileri Derecelendirme

Ne Kadar Sık Gösteriyor (Algı)		Sizin Tercihiniz (Beklenti)
Her zaman	(4.20-5.00)	Her zaman
Çoğu zaman	(3.40-4.19)	Çoğu zaman
Arasıra	(2.60-3.39)	Arasıra
Çok seyrek	(1.80-2.59)	Çok seyrek
Hiçbir zaman	(1-1.79)	Hiçbir zaman

Anketin Geçerliliği ve Güvenirliği

"Okul müdürlerinin Örgütlenme, Eşgüdümleme, İletişim Becerileri" anketinin oluşturulması sırasında anketin geçerliliğini sağlamak üzere her aşamada konu alanı uzmanları ve öğretmenlerle görüşülmüş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalarla anketin geçerliliğinin sağlandığı görüşüne varılmıştır.

Anketin güvenirliliği için bir ön çalışma yapılmış, bunun için evrenden rastgele belirlenen 92 öğretmene anket uygulanmıştır. Toplanan verilere SPSS programında "Cronbach's Alpha Modeli ve Bölünmüş Test Modeli" uygulanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda anketteki üç madde, madde test korelasyonu düşük olduğundan anketten çıkarılarak madde sayısı 75' e düşürülmüştür. 78 madde üzerinde yapılan güvenirlik katsayısı aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Tablo 3.9 Testin Bütünü İçin Güvenirlik Katsayısı

	Algı	Beklenti
Denek Sayısı	92	92
Madde Sayısı	78	78
Alpha	.99	.98

Bölünmüş yarılar için güvenirlik katsayısı ise aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Tablo 3.10 Bölünmüş Yarılar İçin Güvenirlik Katsayısı

	Algı	Beklenti
Denek Sayısı	92	92
Madde Sayısı	78	78
Bölünmüş Yarılar Arası Korelasyon	.98	.96
Gutman Split-Half	.96	.91
Equal Length Sparman Brown	.96	.91
Enequal Length Sparman Brown	.96	.91
Birinci Bölüm Alpha	.97	.93
İkinci Bölüm Alpha	.97	.94

Ertopçu ve Özbek tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Örgütlenme, Eşgüdümleme, Motivasyon, İletişim Becerileri" anketi ile toplanan veriler anketteki soruların gruplandırılması için SPSS paket programı yardımıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Principal Component Analysis ve Varimax rotasyonu uygulandıktan sonra aracın dört faktör içerdiği belirlenmiştir. Birinci ve ikinci faktörlerine maddelerin özellikleri dikkate alınarak sırasıyla "örgütlenme" ve "eşgüdümleme" isimleri verilmiştir. Birinci ve ikinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .75 ile .32 arasında değişmektedir. Aşağıda birinci ve ikinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti ayrı ayrı tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.11 Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
01	Okulda yapılması gereken işleri ayrıntılı olarak belirleme	.75	Örgütlenme
02	Okul içindeki temel iş ya da görevleri benzerliklerine göre bölümlere ayırma	.61	Örgütlenme
03	Okul araçlarının çalışanlarca anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama	.60	Örgütlenme
04	Okuldaki çalışanlara bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun görevler verme	.50	Örgütlenme
05	Okuldaki görevleri ya da işleri çalışanlar arasında dengeli bir biçimde paylaşırma	.72	Örgütlenme

Tablo 3.11' in devamı

06	Okuldaki tüm birimlerin görev ve sorumluluklarını açık ve kesin olarak belirleme	.60	Örgütlenme
07	Çalışanların belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymasını sağlama	.58	Örgütlenme
08	Çalışanlara sorumluluklarına denk yetkiler verme	.52	Örgütlenme
09	Okul içindeki ast-üst ilişkilerini açık ve belirgin olarak tanımlama	.62	Örgütlenme
10	Okulda karar verme mekanizmasına yöneticiler yanında diğer çalışanların katılmasını sağlama	.55	Örgütlenme
11	Değişen sosyal, ekonomik, kültürel, yasal ve teknolojik koşullara göre kurumun amaçlarını yeniden belirleme	.64	Örgütlenme
12	Okul içinde her şeyin ve herkesin belli bir yerinin olmasını ve arandıklarında belirlenen yerde bulunmasını sağlama	.41	Örgütlenme
13	Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama	.54	Örgütlenme
14	Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama	.55	Örgütlenme
15	Okuldaki tüm çalışanlara aynı derecede nezaket ve adaletle davranma	.60	Örgütlenme
16	Okulda çalışan bireyleri yeni fikirler önerme ve fikirlerini uygulamaya koyma doğrultusunda teşvik etme	.46	Örgütlenme
17	Okulun amaçlarını açık ve net olarak açıklama	.53	Örgütlenme
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma	.48	Örgütlenme
19	Çalışanları değerlendirirken, onların, görev, yetki ve sorumluluklarını tam olarak bilerek hareket etme	.60	Örgütlenme
20	Çalışanları mesleklerinde ilerleme ve gelişme doğrultusunda teşvik etme	.53	Örgütlenme
21	Çalışanlara kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılma olanağı tanıma	.52	Örgütlenme
22	Elverişli çalışma koşulları sağlama	.45	Örgütlenme
23	Çalışanların bireysel gereksinimlerini tanıma ve anlama	.48	Örgütlenme
24	Çalışanlara işlerinde ilerleme ve terfi olanakları sağlama	.40	Örgütlenme
25	Çalışanların özlük haklarına önem verme ve ilgi gösterme	.41	Örgütlenme
26	Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletme	.47	Örgütlenme

Tablo 3.11' in devamı

27	Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya gönderilen mesajın amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme	.50	Örgütleme
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırma	.47	Örgütleme
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun işbirliği kurma	.32	Örgütleme
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme	.40	Örgütleme

Tablo 3.11'e göre örgütleme boyutunda 30 madde tespit edilmiştir.

Tablo 3.12 İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
13	Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama	.34	Eşgüdümleme
14	Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama	.32	Eşgüdümleme
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma	.35	Eşgüdümleme
28	Kurum içinde çeşitli birimlerde görev yapan çalışanlarla toplantılar düzenleyerek birbirlerinin etkinliklerinden haberdar olmalarını sağlama	.51	Eşgüdümleme
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplaştırma	.35	Eşgüdümleme
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun işbirliği kurma	.49	Eşgüdümleme
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme	.35	Eşgüdümleme
32	Okul ve çevredeki eğitim öğretim çalışmalarının koordinasyonunda, bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarının gerçekleştirilmesine yöneltme	.45	Eşgüdümleme
33	Çalışanların kendi aralarında ve diğer gruplarla olan eşgüdümsel çalışmalarını sürekli olarak denetleme	.62	Eşgüdümleme
34	Benzer okulların temsilcileriyle belli zamanlarda toplanarak koordineli çalışmalar yapma	.63	Eşgüdümleme

Tablo 3.12' nin devamı

35	Okulun amaçları ile bu amaçlara ulaşmak için izlenen yolların birbirleriyle uyum içinde olmasını sağlama	.55	Eşgüdümleme
36	Zümre öğretmenleriyle toplantılar yaparak birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını sağlama	.59	Eşgüdümleme
37	Çalışanlar arasında bilgi akışını sağlayan ve geliştiren iç düzenlemeler (haberleşme ve bilgi sistemi) oluşturma	.47	Eşgüdümleme
38	Eşgüdümsel etkinlikleri düzenleyip denetleyecek bir koordinasyon birimi ya da koordinatör seçme	.48	Eşgüdümleme
39	Okul içinde eşgüdümsel çalışmanın önemini her fırsatta vurgulama	.62	Eşgüdümleme
40	Okulda zaman zaman ortaya çıkan çeşitli sorunları çözmek amacıyla çeşitli birimlerin koordinasyonunu gerçekleştirme	.51	Eşgüdümleme
41	Okuldaki çalışanların etkili bir eşgüdümsel etkinlikte bulunabilmesi için açık ve net kurallar ve düzenlemeler belirleme	.67	Eşgüdümleme
42	Okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesini teşvik etme	.64	Eşgüdümleme
43	Çalışanlara görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklendiğini açıkça bildirme	.44	Eşgüdümleme
44	Okulda yapılacak değişiklikleri çalışanlara önceden bildirme	.40	Eşgüdümleme

Tablo 3.12' ye göre eşgüdümleme boyutunda 20 madde tespit edilmiştir.

Anketin Uygulanması

Anketin uygulama aşamasında öncelikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nden gerekli anket uygulama izni alınmıştır.

Anket örnekleme yoluyla belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sırasında anketler, okullar tek tek dolaşarak dağıtılmıştır. Okullarda önce okul müdürleri ile görüşülüp anket hakkında bilgi verilmiş, sonra öğretmenlere dersleri aksatmayacak ve engellemeyecek zaman aralıklarında gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmıştır. Anketler yine araştırmacılar tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Anketlerin toplanmasında gönüllü öğretmenler ve rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır.

Öğretmenlere dağıtılan toplam 600 anketten 448 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 26 tanesi eksik doldurma, çift işaretleme gibi nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle araştırma için gerekli olan verilerin çözümlenmesinde 422 anket kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Scieaces) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, "t" testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri ve bulguların yorumu yer almaktadır.

Bulgular

Araştırmanın "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme ve eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklentileri nelerdir, bu algı ve beklentiler onların seçilen bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenen problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri değişkenlerine göre elde edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla deneklerin algı puanı ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanarak büyükten küçüğe sıralanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1' de verilmektedir.

Tablo 4.1 Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı

Madde	Açıklama	$\bar{X}$	Ss
01	Okulda yapılması gereken işleri ayrıntılı olarak belirleme.	2.94 ***	1.24
02	Okul içindeki temel iş ya da görevleri benzerliklerine göre bölümlere ayırma.	2.84 ***	1.18
07	Çalışanların belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymasını sağlama.	2.79 ***	1.75
14	Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama.	2.78 ***	1.29

Tablo 4.1' in devamı

03	Okul amaçlarının çalışanlarca anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama.	2.76 ***	1.18
26	Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletme.	2.76 ***	1.24
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma.	2.74 ***	1.25
05	Okuldaki görevleri ya da işleri çalışanlar arasında dengeli bir biçimde paylaşırma.	2.74 ***	1.25
15	Okuldaki tüm çalışanlara aynı derecede nezaket ve adaletle davranma.	2.74 ***	1.23
17	Okulun amaçlarını açık ve net olarak açıklama.	2.74 ***	1.23
13	Okuldaki çalışanlarınbirlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama.	2.73 ***	1.23
20	Çalışanları mesleklerinde ilerleme ve gelişme doğrultusunda teşvik etme.	2.72 ***	1.24
04	Okuldaki çalışanlara bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun görevler verme.	2.72 ***	1.23
08	Çalışanlara sorumluluklarına denk yetkiler verme.	2.72 ***	1.20
27	Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya gönderilen mesajın amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme.	2.71 ***	1.24
06	Okuldaki tüm birimlerin görev ve sorumluluklarını açık ve kesin olarak belirleme.	2.71 ***	1.21
21	Çalışanlara kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılma olanağı tanıma.	2.70 ***	1.23
19	Çalışanları değerlendirirken, onların görev, yetki ve sorumluluklarını tam olarak bilerek hareket etme.	2.69 ***	1.26
23	Çalışanların bireysel gereksinimlerini tanıma ve anlama.	2.68 ***	1.18
09	Okul içindeki ast-üst ilişkilerini açık ve belirgin olarak tanımlama.	2.68 ***	1.17

Tablo 4.1' in devamı

16	Okulda çalışan bireyleri yeni fikirler önerme ve fikirlerini uygulamaya koyma doğrultusunda teşvik etme.	2.68 ***	1.23
22	Elverişli çalışma koşulları sağlama.	2.66 ***	1.18
12	Okul içinde her şeyin ve herkesin belli bir yerinin olmasını ve arandıklarında belirlenen yerde bulunmasını sağlama.	2.65 ***	1.18
11	Değişen sosyal, ekonomik, kültürel, yasal ve teknolojik koşullara göre kurumun amaçlarını yeniden belirleme.	2.65 ***	1.18
25	Çalışanların özlük haklarına önem verme ve ilgi gösterme.	2.65 ***	1.19
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırma.	2.62 ***	1.19
24	Çalışanlara işlerinde ilerleme ve terfi olanakları tanıma.	2.61 ***	1.20
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun bir işbirliği kurma.	2.61 ***	1.20
10	Okulda karar verme mekanizmasına yöneticiler yanında diğer çalışanların katılmasını sağlama.	2.57 **	1.16
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme.	2.49 **	1.11

(**) Çok seyrek

(***)Arasıra

Tablo 4.1' de görüldüğü gibi öğretmenler kendi okul müdürlerinin örgütleme sürecine ilişkin 2 davranışı "çok seyrek", 28 davranışı ise "ara sıra" gösterdiklerini algılamaktadırlar.

Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları oldukça düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenler okul müdürlerinin örgütleme becerilerini olumsuz değerlendirmektedirler.

Algı ortalaması en düşük düzeyde olan madde 31. maddedir ($\bar{x} = 2.49$). Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma becerisini çok düşük düzeyde uyguladığını düşünmektedirler.

Öğretmenler kararlara katılma, okulda işbirliğini sağlama, çalışanların özlük haklarına önem verme, okulun amaçlarına açık ve net olarak açıklama, okulda yapılacak işler için plan-program yapma, okuldaki tüm çalışanlara adil davranma, okulda etkili bir iletişim sistemi oluşturma gibi örgütlenme sürecinin önemli davranışlarını gösterme düzeyine yönelik olarak okul müdürlerini yetersiz bulmaktadırlar. Koontz ve O'Donnell'e göre örgütlenme sürecinin en önemli aşamaları, örgüt amacının saptanması, amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi ve bunların uygulamaya koyulması için zorunlu etkinliklerin belirlenmesi, bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması, her etkinlik grubuna etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi, otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanmasıdır (Aydın, 1994). Bu davranışları göstermeyen okul müdürlerinin görev yaptıkları okulları etkili ve verimli bir biçimli yönetemeyeceklerini söyleyebiliriz.

Etkili bir okul yönetimi için müdürlerin çeşitli becerilerinin en üst noktalarda olması gerekmektedir. Bir durumun çeşitli yönlerini ele alarak tüm yapıyı görebilmek önemli bir yönetici niteliğidir. Bu niteliğin eksik olması, örgütte yapılacak tüm işleri olumsuz olarak etkileyebilecektir (Aksu, 1994).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.2' de gösterilmektedir.

Tablo 4.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t testi)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Erkek	160	80.53	28.28	P>.05
Kadın	262	81.28	28.40	Fark önemsiz
t = .26	P = .79			

Tablo 4.2' de görüldüğü gibi P>.05 olduğundan erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulamada öğretmenlere cinsiyetlerine yönelik olarak farklı davranış göstermemesi erkek ve kadın öğretmenlerin algılarında benzerliğe yol açmış olabilir.

Kahramanoğlu (1990)' nun araştırmasında elde ettiği bulgu, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bulguya göre Resmi Genel Liselerdeki kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki yönetime ilişkin görüşleri arasındaki fark örgütlenme, etkileme ve eşgüdümleme süreçlerinde önemli değildir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmişti. Buna göre bulgular Tablo 4.3 ve 4.4' de gösterilmektedir.

Tablo 4.3 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
20-30	50	79.42	30.20
31-40	191	80.51	27.86
41 ve üstü	181	81.94	28.39
Toplam	422	80.99	28.32

Tablo 4.3' de görüldüğü gibi 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına yönelik olarak 81.94 ortalama ile en yüksek algı düzeyine sahiptir. En düşük algı düzeyine sahip olan grup ise 79.42 ortalama ile 20-30 yaş grubudur.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.4' de gösterilmektedir.

Tablo 4.4 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	331.65	165.82	.20	
GI	419	337445.34	805.35		P>.05
Toplam	421	337776.99			Fark önemsiz

P = .81

Tablo 4.4' te görüldüğü gibi P>.05 olduğundan gruplar arasında okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini gösterme derecelerine ilişkin algıları arasında önemli bir fark yoktur. Her

yaştaki öğretmenler okul müdürlerinin örgütleme becerilerini aynı düzeyde değerlendirmektedirler.

Kahramanoğlu (1990) ve Şahin (1997)' in araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Kahramanoğlu' nun araştırmasındaki bulguya göre Resmi Genel Lise ve Özel Genel Lise öğretmenlerinin yaşlarına göre yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde fark önemli değildir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre okul müdürlerinin güdüleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin algıları arasında önemli bir fark yoktur. her yaş grubundaki öğretmenler okul müdürünün gösterdiği güdüleme davranışlarını yaklaşık aynı düzeyde algılamaktadırlar. Mesleğe yeni giren genç öğretmenlerle, meslekte uzun süre çalışmış olan ileri yaştaki öğretmenler arasında güdüleme davranışlarını algılamaları açısından fark olmaması öğretmenlerin yaşlarına göre gereksinmelerinin karşılanma düzeyleri ve iş doyumları arasında bir farklılığın olmadığını göstergesi olabilir. Eğer gereksinmelerinin karşılanma düzeylerinde önemli bir farklılık olsaydı bir grubun algısı diğerlerine göre daha yüksek veya düşük olabilirdi (Şahin, 1997).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.5 ve 4.6' da gösterilmektedir.

Tablo 4.5 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	Ss
Öğr.Ok.-Ön Lisans	73	78.21	29.15
Eğ.Yük.Ok.-Eğ.Enst.	155	82.35	28.69
Eğitim Fakültesi	129	79.86	27.41
Diğer Fakülteler	65	82.93	28.58
Toplam	422	80.99	28.32

Tablo 4.5' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyini 82.93 ortalama ile "Diğer Fakülte" mezunu öğretmenler göstermekteyken, en düşük algı düzeyini 78.21 ortalama ile "Öğretmen Okulu ve Ön Lisans" mezunu öğretmenler göstermektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (varyans analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	3	1232.46	410.82	.51	
Gİ	418	336544.53	805.13		P>.05
Toplam	421	337776.99			Fark Önemsiz

P = .67

Tablo 4.6' ya göre P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde önemli bir fark görülmemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların mezun oldukları okul türüne göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olmalarının okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini değerlendirmelerini etkilemediğini söyleyebiliriz. Bu bulgu okullarda etkili ve verimli bir örgüt yapısının oluşturulması düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını göstergesi olabilir.

Kahramanoğlu (1990)' nun araştırmasında elde ettiği bulgu, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bulguya göre Resmi Genel Lise ve Özel Genel Lise öğretmenlerinin son mezun oldukları eğitim kurumuna göre yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde fark önemli değildir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.7 ve 4.8' de gösterilmektedir.

Tablo 4.7 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Kıdem Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	84	79.47	30.311
11-20 yıl	215	80.49	27.17
21 yıl ve üstü	123	82.91	29.17
Toplam	422	80.99	28.32

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi kıdem durumuna göre, okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyine 82.91 ortalama ile 21 yıl ve üstü

alışan grup sahipken, en düşk algı düzeyine 79.47 ortalama ile 1-10 yıl çalışanlar grubu sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.8' de gösterilmektedir.

Tablo 4.8 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	698.28	349.14	.43	
Gİ	419	337078.71	804.48		P>.05
Toplam	421	337776.99			Fark Önemsiz

P = .64

Tablo 4.8' de P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Buna göre diyebiliriz ki meslekte uzun yıllar çalışmış olan öğretmenlerle mesleğe yeni girmiş öğretmenler okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Bu da okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini öğretmenlerin kıdemlerine yönelik olarak farklı uygulamadıklarının göstergesi olabilir.

Aksu (1994)' nun araştırmasında elde ettiği bulgu, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bulguya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğini algılamaları ile bulundukları okuldaki kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Aynı okulda çalışan öğretmenler, okuldaki kıdemlerine bakılmaksızın aynı doğal grubun üyesi olabilmektedirler. Doğal grupların müdürlerine karşı benzeri tutum içinde

olmaları sonucunda ise okulda farklı kıdeme sahip öğretmenlerin algılarında benzerliklerin meydana gelmiş olabileceği düşünülebilir (Aksu, 1994).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.9' da gösterilmektedir.

Tablo 4.9 Görev Alanına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t testi)

Görev Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Sınıf öğretmeni	240	81.66	27.48	$P > .09$
Branş öğretmeni	182	80.12	29.47	Fark önemsiz

$t = .55$

$P = .58$

Tablo 4.9' da görüldüğü gibi $P > .05$ olduğundan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin görev alanlarına göre okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin aynı örgüt ortamını paylaşıyor olmaları ve örgütteki çalışma koşullarından aynı derecede etkilenmeleri nedeniyle aralarında görüş farklılığının olmadığını söyleyebiliriz.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.10' da gösterilmektedir.

**Tablo 4.10 Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin
Öğretmen Beklentilerinin Dağılımı**

Madde	Açıklama	$\bar{X}$	Ss
03	Okul amaçlarının çalışanlarca anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama.	4.74 *****	.48
04	Okuldaki çalışanlara bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun görevler verme.	4.74 *****	.49
01	Okulda yapılması gereken işleri ayrıntılı olarak belirleme.	4.73 *****	.47
02	Okul içindeki temel iş ya da görevleri benzerliklerine göre bölümlere ayırma.	4.73 *****	.48
25	Çalışanların özlük haklarına önem verme ve ilgi gösterme.	4.72 *****	.49
07	Çalışanların belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymasını sağlama.	4.72 *****	.49
05	Okuldaki görevleri ya da işleri çalışanlar arasında dengeli bir biçimde paylaşırma.	4.72 *****	.50
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun bir işbirliği kurma.	4.72 *****	.50
27	Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya gönderilen mesajın amacına ulaşmış olduğunu kontrol etme.	4.71 *****	.53
22	Elverişli çalışma koşulları sağlama.	4.70 *****	.51
24	Çalışanlara işlerinde ilerleme ve terfi olanakları tanıma.	4.70 *****	.51
20	Çalışanları mesleklerinde ilerleme ve gelişme doğrultusunda teşvik etme.	4.70 *****	.51
06	Okuldaki tüm birimlerin görev ve sorumluluklarını açık ve kesin olarak belirleme.	4.70 *****	.52
26	Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletilme.	4.70 *****	.53
19	Çalışanları değerlendirirken, onların görev, yetki ve sorumluluklarını tam olarak bilerek hareket etme.	4.69 *****	.52

Tablo 4.10' un devamı

23	Çalışanların bireysel gereksinimlerini tanıma ve anlama.	4.68 *****	.51
10	Okulda karar verme mekanizmasına yöneticiler yanında diğer çalışanların katılmasını sağlama.	4.68 *****	.50
14	Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama.	4.68 *****	.53
16	Okulda çalışan bireyleri yeni fikirler önerme ve fikirlerini uygulamaya koyma doğrultusunda teşvik etme.	4.68 *****	.53
15	Okuldaki tüm çalışanlara aynı derecede nezaket ve adaletle davranma.	4.67 *****	.53
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma.	4.67 *****	.54
12	Okul içinde herşeyin ve herkesin belli bir yerinin olmasını ve arandıklarında belirlenen yerde bulunmasını sağlama.	4.66 *****	.55
11	Değişen sosyal, ekonomik, kültürel, yasal ve teknolojik koşullara göre kurumun amaçlarını yeniden belirleme.	4.65 *****	.54
21	Çalışanlara kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılma olanağı tanıma.	4.65 *****	.56
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırma.	4.65 *****	.59
17	Okulun amaçlarını açık ve net olarak açıklama.	4.64 *****	.56
08	Çalışanlara sorumluluklarına denk yetkiler verme.	4.64 *****	.59
13	Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama.	4.63 *****	.56
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme.	4.58 *****	.62

(*****) Her zaman

Tablo 4.10' da görüldüğü gibi öğretmenler kendi okul müdürlerinin örgütleme sürecine ilişkin 30 davranışı "her zaman" göstermelerini istemektedirler.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenler okul müdürlerinin örgütleme becerilerine ilişkin çok yüksek bir beklenti içerisindeyler. En yüksek beklenti düzeyine sahip 3.madde ($\bar{X} = 4.74$) ankette "Okul amaçlarının çalışanlarca anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama" şeklinde belirtilmişti. Bu madde örgütleme sürecinin en temel ilkelerinden olan "amaç birliği" ilkesini yansıtmaktadır. Buna göre öğretmenlerin, müdürlerinin amaç birliğini sağlamasıyla ilgili davranışları sıkça göstermesini istediklerini söyleyebiliriz.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin bulguları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.11' de gösterilmektedir.

Tablo 4.11 Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t testi)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Erkek	160	141.00	9.00	P>.05
Kadın	262	140.09	9.24	Fark önemsiz

t = .98

P = .32

Tablo 4.11' de P>.05 olduğundan erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden örgütleme becerilerine ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine ilişkin beklentilerine yönelik düşünceleri arasında cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin gösterdikleri davranışlara karşı öğretmen algıları erkek ve kadın olmalarına göre farklılık göstermemekteyken bu konudaki beklentilerinin de farklılık

göstermemesi onların bu davranışların gösterilmesine ilişkin isteklerinde hem fikir olduklarının göstergesi olabilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmişti. Buna göre bulgular Tablo 4.12' de verilmektedir.

Tablo 4.12 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
20-30	50	140.42	10.35
31-40	191	140.82	9.09
41 ve üstü	181	140.04	8.90
Toplam	422	140.44	9.15

Tablo 4.12' de öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin örgütleme becerilerine olan beklenti düzeyleri en yüksek 140.82 ortalama ile 31-40 yaş grubunda, en düşük olarak da 140.04 ortalama ile 41 ve üstü yaş grubunda görülmektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13' de görülmektedir.

Tablo 4.13 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	56.24	28.12	.33	
Gİ	419	35213.72	84.04		P>.05
Toplam	421	35270.01			Fark Önemsiz

P = .71

Tablo 4.13' de görüldüğü gibi $P > .05$ olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık yoktur.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Yaş gruplarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentilerinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Algılarında olduğu gibi beklentilerinde de yaş grupları arasında fark görülmemesi öğretmenlerin hem genç yaşlarda hem de ileri yaşlarda müdürlerinin örgütleme davranışları konusunda aynı beklenti düzeyine sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Buna göre her yaş grubundaki öğretmenlerin müdürlerinden, okul içinde amaç birliğinin sağlanması, okul amaçlarının açık ve net olarak açıklanması, öğretmenlere bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun görevler verilmesi, öğretmenlerin kararlara katılmasının sağlanması, elverişli çalışma ortamının sağlanması gibi önemli örgütleme davranışlarını göstermelerini istediklerini söyleyebiliriz.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi, "ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların mezun oldukları okul türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.14' de gösterilmektedir.

Tablo 4.14 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	Ss
Öğr.Ok.-Ön Lisans	73	139.08	9.30
Eğ.Yük.Ok.-Eğ.Enst.	155	141.07	8.30
Eğitim Fakültesi	129	140.13	10.38
Diğer Fakülteler	65	141.06	8.25
Toplam	422	140.44	9.15

Tablo 4.14' de görüldüğü gibi beklenti düzeyleri en yüksek olan öğretmen grubu 141.07 ortalama ile Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunları, en düşük olanlar ise 139.08 ortalama ile Öğretmen Okulu ve Ön Lisans mezunlarıdır.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.15'de görülmektedir.

Tablo 4.15 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	3	233.05	77.68	.92	
Gİ	418	35036.69	83.82		P>.05
Toplam	421	35270.01			Fark Önemsiz

P = .42

Tablo 4.15' de görüldüğü gibi P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme davranışlarına ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini gösterme sıklığına ilişkin beklentilerinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okulun türü ne olursa olsun beklentilerinde farklılık olmaması, değişik okullardan mezun olan öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt yapısına ve örgütsel işleyişine ilişkin isteklerinin benzer olduğunun göstergesi olabilir.

Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların

meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.16' da verilmektedir.

Tablo 4.16 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	84	140.19	9.52
11-20 yıl	215	140.76	9.09
21 yıl ve üstü	123	140.04	9.04
Toplam	422	140.44	9.15

Tablo 4.16' da görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklenti düzeyleri en yüksek olan grup 140.76 ortalama ile 11-20 yıl arası çalışanlar, en düşük grup ise 140.04 ortalama ile ise 21 yıl ve üstü çalışanlar grubudur.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.17' de gösterilmektedir.

Tablo 4.17 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Dercesi
GA	2	46.45	23.22	.27	
Gi	419	35223.56	84.06		P>.05
Toplam	421	35270.01			Fark Önemsiz

P = .75

Tablo 4.17' de P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme davranışlarına ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Onbirinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin örgütleme davranışlarına ilişkin beklentilerinde bir farklılık yoktur. varolan duruma ilişkin öğretmen algılarında da kıdeme göre farklılık bulunmamış olması bu bulguyla paralellik taşımaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul ortamında iyi bir örgütlemenin sağlanmasına yönelik gereksinmelerinin kıdem durumuna göre farklılık göstermemesi bu alandaki beklentilerinin de aynı düzeyde olmasının nedeni olduğu söylenebilir.

Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.18' de verilmektedir.

Tablo 4.18 Görev Alanına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütleme Becerilerinin Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)

Görev Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Sınıf Öğretmeni	240	140.30	8.90	$P > .05$
Branş Öğretmeni	182	140.61	9.49	Fark Önemsiz

$$t = .34$$

$$P = .73$$

Tablo 4.18' de $P > .05$ olduğundan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Onikinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütleme davranışları gösterme derecelerine ilişkin beklentilerinde görev alanlarına göre önemli bir farklılık yoktur. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin konuya yönelik algılarında da bir farklılık görülmemesi bu bulguyla paralellik taşımaktadır. Buna göre okulda amaç birliğinin sağlanması, okul amaçlarının açık ve net olarak açıklanması, öğretmenlere bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun

görevler verilmesi, öğretmenlerin kararlara katılmasının sağlanması, okuldaki tüm öğretmenlere adil davranılması ve elverişli çalışma ortamının sağlanması gibi daha bir çok örgütlenme davranışının gösterilmesini hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin aynı düzeyde istemekte olduğu söylenebilir.

Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onüçüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık görülmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.19' da gösterilmektedir.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Örgütlenme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algı ve Beklenti Farkları (t Testi)

Madde	Algı		Beklenti		Önem Derecesi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	t	P
01	2.93	1.24	4.73	.46	.92	.000
02	2.84	1.17	4.73	.47	.88	.000
03	2.76	1.18	4.73	.47	.36	.000
04	2.72	1.22	4.73	.49	.68	.000
05	2.74	1.23	4.71	.49	.63	.000
06	2.71	1.21	4.69	.51	.14	.000
07	2.79	1.24	4.71	.49	.59	.000
08	2.71	1.19	4.63	.59	.28	.000
09	2.68	1.16	4.69	.52	.11	.000
10	2.56	1.15	4.68	.49	.32	.000

Tablo 4.19' un devamı

11	2.64	1.17	4.65	.54	.56	.000
12	2.65	1.17	4.66	.54	.99	.000
13	2.73	1.22	4.62	.56	.44	.000
14	2.78	1.29	4.68	.52	.95	.000
15	2.74	1.27	4.67	.53	.68	.000
16	2.67	1.22	4.67	.53	.15	.000
17	2.73	1.21	4.63	.56	.60	.000
18	2.74	1.25	4.67	.53	.40	.000
19	2.69	1.25	4.69	.51	.98	.000
20	2.72	1.24	4.69	.50	.74	.000
21	2.69	1.23	4.65	.56	.01	.000
22	2.66	1.18	4.70	.50	.38	.000
23	2.68	1.18	4.68	.51	.16	.000
24	2.59	1.18	4.69	.51	.83	.000
25	2.64	1.19	4.71	.47	.17	.000
26	2.75	1.24	4.69	.53	.72	.000
27	2.71	1.23	4.70	.53	.48	.000
29	2.61	1.18	4.69	.51	.50	.000
30	2.61	1.19	4.71	.50	.89	.000
31	2.67	1.22	4.74	.48	.62	.000

Tablo 4.19' da örgütlenme sürecine ilişkin tüm maddelerin algı ve beklenti düzeylerine "t" testi uygulanmıştır. Her bir madde için $P < .05$ olduğundan tüm maddelerin toplamı için öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmektedir diyebiliriz.

Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin söz konusu davranışlara ilişkin beklentileri oldukça yüksek düzeydedir. Algı düzeyleri ise beklenti düzeyine göre oldukça düşüktür. Öğretmenler okul müdürlerini örgütlenme becerilerini olması istediklerinden daha az düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde birleşmektedirler.

Öğretmenler, okulun çevreye dönük eylemlerinin daha etkin olmasını istemekte ve müdürlerin düşük derecede yeterlikler ile düzenleyebileceklerine inandıkları okul-çevre ilişkilerinde, müdürlerden daha yüksek düzeyde yeterlikler beklemektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesince, müdürler yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları bakımından, madde ve insan öğelerine dengeli bir ağırlık vermektedirler. Fakat gene öğretmen beklentilerine göre okulun içinde ve dışında olumlu bir hava yaratmak ve bunu daha etkin bir personel politikası ile desteklemek bakımından, müdürlerin göstermekte oldukları yeterlikler düşük düzeydedir (Bursalıoğlu, 1981).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesi ile olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi , problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 1994).

Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ondördüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla deneklerin algı puanı ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.20' de verilmektedir.

Tablo 4.20 Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı

Madde	Açıklama	$\bar{X}$	Ss
14	Okulda birbiri ile görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama.	2.78 ***	1.29
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma.	2.74 ***	1.25
13	Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama.	2.73 ***	1.23
33	Çalışanların kendi aralarında ve diğer gruplarla olan eşgüdümsel çalışmalarını sürekli olarak denetleme.	2.73 ***	1.23
32	Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda, bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltme.	2.73 ***	1.23
28	Kurum içinde çeşitli birimlerde görev yapan çalışanlarla toplantılar düzenleyerek birbirlerinin etkinliklerinden haberdar olmalarını sağlama.	2.71 ***	1.24
34	Benzer okulların temsilcileriyle belli zamanlarda toplanarak koordineli çalışmalar yapma.	2.64 ***	1.16
35	Okulun amaçları ile bu amaçlara ulaşmak için izlenen yolların birbirleri ile uyum içinde olmasını sağlama.	2.64 ***	1.13
38	Eşgüdümsel etkinlikleri düzenleyip denetleyecek bir koordinasyon birimi ya da koordinatör seçme.	2.63 ***	1.15
44	Okulda yapılacak değişiklikleri çalışanlara önceden bildirme.	2.62 ***	1.15
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırma.	2.62 ***	1.19

Tablo 4.20' nin devamı

36	Zümre öğretmenleri ile toplantılar yaparak birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını sağlama.	2.60 ***	1.17
37	Çalışanlar arasında bilgi akışını sağlayan ve geliştiren iç düzenlemeler (haberleşme ve bilgi sistemleri) oluşturma.	2.60 ***	1.16
40	Okulda zaman zaman ortaya çıkan çeşitli sorunları çözmek amacıyla çeşitli birimlerin koordinasyonunu gerçekleştirme.	2.58 **	1.15
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun bir iş birliği kurma	2.54 **	1.09
39	Okul içinde eşgüdümse çalışmanın önemini her fırsatta vurgulama.	2.52 **	1.12
42	Okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesini teşvik etme.	2.52 **	1.12
41	Okuldaki çalışanların etkili bir eşgüdümse etkinlikte bulunabilmesi için açık ve net kurallar ve düzenlemeler belirleme.	2.52 **	1.11
43	Çalışanlara görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklendiğini açıkça bildirme.	2.49 **	1.11
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme.	2.49 **	1.11

(***) Arasıra

(**) Çok seyrek

Tablo 4.20' de görüldüğü gibi öğretmenler kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme sürecine ilişkin 7 davranışı "çok seyrek", 13 davranışı ise "arasıra" gösterdiklerini algılamaktadırlar.

Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları oldukça düşük düzeydedir. Algı ortalaması en düşük olan maddeler 31.ve 43.maddelerdir ($\bar{X}=2.49$). Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve öğretmenlerden görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklendiğini açıklama becerilerine yönelik olarak olumsuz düşünceye sahiptir.

Müdürlerin bu alanla ilgili görüşlerini inceleyen Bursalıoğlu' na (1981) göre müdürlerin planlama, haberleşme, örgütleme, koordinasyon gibi önemli yönetim süreçlerini düşük derecede göstermeleri gerektiği yönündeki algılamaları, bu süreçlerin kapsadığı çalışmalardan büyük bir kısmının öğretmenler ve uzmanlar tarafından yapılmakta olmasıdır. Eğitim ve öğretim çalışmaları, eğitsel kolların yürütülmesi, öğrenci rehberliği gibi eylemler bunlara örnektir. Ancak bu ve benzeri girişimlerin tümüyle öğretmenlerden beklenmesi hem olanaksız hem de sakıncalıdır. Özellikle bir örgütün başında bulunan yönetici, örgütün tümünden sorumludur. Yukarıda değinilen yönetim süreçleri de bu sorumluluğun en önemli boyutlarını oluşturmaktadır.

Buna göre, söz konusu davranışları göstermeyen müdürlerin bulundukları okul etkili ve verimli bir biçimde yönetemeyeceklerini söyleyebiliriz.

Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbeşinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.21' de gösterilmektedir.

Tablo 4.21 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Erkek	160	66.77	22.23	P>.05
Kadın	262	66.38	22.69	Fark Önemsiz

t = .17

P = .86

Tablo 4.21' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik algıları cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin eşgüdümleme davranışlarını, öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik olarak farklı uygulamaları bu benzerliğe yol açmış olabilir.

Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onaltıncı alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.22 ve 4.23' de gösterilmektedir.

Tablo 4.22 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
20-30	150	65.08	25.09
31-40	191	65.99	21.90
41 ve üstü	181	67.50	22.44
Toplam	422	66.53	22.49

Tablo 4.22' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyini 67.50 ortalama ile 41 ve üstü yaşındaki öğretmenler göstermekteyken en düşük algı düzeyini 65.08 ortalama ile 20-30 yaş grubundaki öğretmenler göstermektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.23'de gösterilmektedir.

Tablo 4.23 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	331.11	165.59	.32	
Gİ	419	212721.92	507.68		P>.05
Toplam	421	213053.03			Fark Önemsiz

P = .72

Tablo 4.23' e göre P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini gösterme derecelerine ilişkin algıları arasında önemli bir fark yoktur. Genç öğretmenlerle ileri yaştaki öğretmenlerin müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine yönelik olarak benzer görüşte olmaları, okul müdürlerinin söz konusu becerileri her yaştaki öğretmenlere aynı düzeyde uyguladığının bir göstergesi olabilir.

Onyedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onyedinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.24 ve 4.25' de görülmektedir.

Tablo 4.24 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Okul Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Öğr.Ok.-Ön Lisans	73	64.73	23.61
Eğt.Yük.Ok.-Eğ.Enst.	155	67.80	22.27
Eğitim Fakültesi	129	65.76	21.77
Diğer Fakülteler	65	67.03	23.47
Toplam	422	66.53	22.49

Tablo 4.24' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin en yüksek algı düzeyine 67.80 ortalama ile Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler sahipken en düşük algı düzeyine 67.73 ortalama ile Öğretmen Okulu-Ön Lisans mezunları sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.25'de görülmektedir.

Tablo 4.25 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	3	577.82	192.60	.37	
Gİ	418	212475.21	508.31		P>.05
Toplam	421	213053.03			Fark Önemsiz

P = .76

Onyedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine yönelik algılarında bir farklılık görülmemiştir. Ön Lisans, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler müdürlerinin eşgüdüm sağlama faaliyetleri ve buna yönelik davranışları konusunda benzer görüşe sahiptirler. Buna göre okullarda eşgüdümsel faaliyetlerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin mezun oldukları okul durumuna yönelik olarak değişmemekte olduğu söylenebilir.

Onsekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onsekizinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre bulgular Tablo 4.26 ve 4.27'de gösterilmektedir.

Tablo 4.26 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algılarının Dağılımı

Kıdem Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	84	65.44	24.13
11-20 yıl	215	65.67	21.37
21 yıl ve üstü	123	68.77	23.26
Toplam	422	66.53	22.49

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin en yüksek algı düzeyine 68.77 ortalama ile 21 yıl ve yukarısı çalışan grup sahip iken, en düşük algı düzeyine 65.44 ortalama ile 1-10 yıl çalışanlar grubu sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.27'de gösterilmektedir.

Tablo 4.27 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	873.85	436.92	.86	
Gİ	419	212179.18	506.39		P>.05
Toplam	421	213053.03			Fark Önemsiz

P = .42

Tablo 4.27' de $P>.05$ olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algılarında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Onsekizinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin kıdem durumuna göre okul müdürlerinin eşgüdümleme davranışları gösterme derecelerine ilişkin algıları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşa göre, müdürlerinin eşgüdümsel becerilerine ilişkin algıları ile uyum göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerle, uzun süre hizmet vermiş kıdemli öğretmenler müdürlerinin eşgüdümsel faaliyetlerini aynı düzeyde değerlendirmektedirler.

Kahramanoğlu (1990)' nun araştırmasında elde ettiği bulgu, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bulguya göre öğretmenlerin hizmet sürelerine göre, yönetim süreçlerine ilişkin uygulamalarla ilgili görüşlerinde fark önemli değildir.

Ondokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ondokuzuncu alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların görev alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.28' de gösterilmiştir.

Tablo 4.28 Görev Alanlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algıları (t Testi)

Görev Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Sınıf Öğretmeni	240	67.24	21.96	$P > .05$
Branş Öğretmeni	182	65.59	23.20	Fark Önemsiz

$P = .45$

Tablo 4.28' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin olarak görev alanlarına göre öğretmenlerin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Ondokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin görev alanlarına göre okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin algıları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında okul müdürlerinin eşgüdümleme davranışları gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinde benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerliğin bulunması okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının eşgüdümlenmesi açısından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında bir farklılığın olmadığına göstergesi olabilir.

Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirminci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.29' da gösterilmektedir.

Tablo 4.29 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri

Madde	Açıklama	$\bar{X}$	Ss
34	Benzer okulların temsilcileriyle belli zamanlarda toplanarak koordineli çalışmalar yapma.	4.74 *****	.49
32	Okul ve çevredeki eğitim-öğretim çalışmalarının koordinasyonunda, bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltme.	4.74 *****	.46
36	Zümre öğretmenleriyle toplantılar yaparak birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını sağlama.	4.70 *****	.52
33	Çalışanların kendi aralarında ve diğer gruplarla olan eşgüdümsel çalışmalarını sürekli olarak denetleme.	4.68 *****	.57
37	Çalışanlar arasında bilgi akışını sağlayan ve geliştiren iç düzenlemeler (haberleşme ve bilgi sistemleri) oluşturma.	4.68 *****	.57
35	Okulun amaçları ile bu amaçlara ulaşmak için izlenen yolların birbirleri ile uyum içerisinde olmasını sağlama.	4.68 *****	.50
14	Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama.	4.67 *****	.54
28	Kurum içerisinde çeşitli birimlerde görev yapan çalışanlarla toplantılar düzenleyerek birbirlerinin etkinliklerinden haberdar olmalarını sağlama.	4.67 *****	.59
18	Okulda yapılacak işler için plan-program yapma.	4.67 *****	.58
44	Okulda yapılacak değişiklikleri çalışanlara önceden bildirme.	4.65 *****	.56
29	İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırmak.	4.65 *****	.56
42	Okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesini teşvik etme.	4.65 *****	.56
13	Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama.	4.64 *****	.59
39	Okul içinde eşgüdümsel çalışmanın önemini her fırsatta vurgulama.	4.63 *****	.67
40	Okulda zaman zaman ortaya çıkan çeşitli sorunları çözmek amacıyla çeşitli birimlerin koordinasyonunu gerçekleştirme.	4.62 *****	.65

Tablo 4.29' un devamı

41	Okuldaki çalışanların etkili bir eşgüdümsel etkinlikte bulunabilmesi için açık ve net kurallar ve düzenlemeler belirleme.	4.59 *****	.66
30	Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun bir işbirliği kurma.	4.59 *****	.62
43	Çalışanlara görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklendiğini açıkça bildirme.	4.58 *****	.62
31	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme.	4.58 *****	.62

(*****) Her zaman

Tablo 4.29' da görüldüğü gibi öğretmenler kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme sürecine ilişkin 20 davranışı "her zaman" göstermelerini istemektedirler.

Yirminci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin beklentileri yüksek düzeydedir. Beklenti düzeyi en yüksek olan 34.maddeye göre öğretmenler, müdürlerinin diğer okullarla sürekli eşgüdümsel çalışmalar yapmasını istemektedir. Buna göre öğretmenlerin hem okul içinde hem de benzer okullar arasında eşgüdümün sağlanmasını oldukça önemli görmekte oldukları söylenebilir.

Türk kamu yönetiminin en belirgin sorunlarından birisi, örgütsel işleyiş sırasında ilgili kuruluşlar arasındaki işbirliği ve eşgüdümün yeterli ölçüde sağlanamamasıdır. Bunun başlıca nedenlerinden birisi, anılan işlevin, yönetimin doğal akışı içinde etkin bir biçimde sağlanmasının temel koşullarından olan birlikte çalışma, karar oluşturma, işbirliği yapma alışkanlık ve anlayışının yeterince gelişmemiş olmasıyla ilgilidir (Kamu Yönetimi Araştırması, 1991).

Yirmibirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmibirinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların

cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.30' da gösterilmektedir.

Tablo 4.30 Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Erkek	160	117.30	7.45	$P > .05$
Kadın	262	116.79	7.79	Fark Önemsiz
t = .66	P = .50			

Tablo 4.30' da görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beklentileri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Yirmibirinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin davranışları gösterme istekleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Erkek ve kadın öğretmenler müdür tarafından eşgüdümsel davranışların gösterilmesini aynı düzeyde istemekte ve önemsemektedirler. Buna göre okul içinde ve çevrede eğitim-öğretim çalışmalarının sürdürülmesinde eşgüdümün öneminin her iki grup tarafından benimsenmekte olduğu söylenebilir.

Yirmikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmikinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.31 ve 4.32' de gösterilmektedir.

Tablo 4.31 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
20-30 yaş	50	117.30	7.99
31-40 yaş	191	116.95	7.69
41 yaş ve üstü	181	116.92	7.58
Toplam	422	116.98	7.66

Tablo 4.31' e göre okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin en yüksek beklenti düzeyini 117.30 ortalama ile 20-30 yaş grubundaki öğretmenler gösterirken en düşük algı düzeyini 116.92 ortalama ile 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler göstermektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.32'de gösterilmektedir.

Tablo 4.32 Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	5.80	2.90	.04	
Gİ	419	24733.08	59.02		P>.05
Toplam	421	24738.88			Fark Önemsiz

P = .95

Tablo 4.32' de görüldüğü gibi P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık yoktur.

Yirmiikinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin davranışları göstermesine yönelik beklentileri yaşa göre değişmemektedir. Genç öğretmenler ve ileri

yaştaki öğretmenler okul müdürlerinin eşgüdümlemeye ilişkin davranışları göstermesini aynı düzeyde istemektedir. Buna göre müdürlerin eşgüdümleyici davranışları uygulaması konusunda her yaştaki öğretmenlerin düşünce birliği içinde olduğu söylenebilir.

Yirmiüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmiüçüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre bulgular Tablo 4.33 ve Tablo 4.34' de gösterilmektedir.

Tablo 4.33 Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	Ss
Öğr.Ok.-Ön Lisans	73	115.28	8.03
Eğ.Yük.Ok.-Eğ.Enst.	155	117.67	7.00
Eğitim Fakültesi	129	116.83	8.37
Diğer Fakülteler	65	117.52	7.13
Toplam	422	116.98	7.66

Tablo 4.33' de görüldüğü gibi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin en yüksek beklenti düzeyini 117.67 ortalama ile Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler göstermekteyken, en düşük beklenti düzeyini 115.28 ortalama ile Öğretmen Okulu ve Ön Lisans mezunu öğretmenler göstermektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.34'de gösterilmektedir.

Tablo 4.34 Mezun Olunan Okul Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	3	306.25	102.08	1.74	
Gİ	418	24432.62	58.45		P>.05
Toplam	421	24738.88			Fark Önemsiz

P = .15

Tablo 4.34'e göre P >.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yirmiüçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre, okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranış gösterme derecelerine ilişkin beklentilerinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen Okulu, Ön Lisans, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranışlarına yönelik beklentileri açısından fark olmaması, mezun olunan okul durumunun öğretmenlerin eşgüdümüne ilişkin gereksinim düzeyini etkilemediği şeklinde açıklanabilir.

Yirmidördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmidördüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? " şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.35 ve 4.36'da gösterilmektedir.

Tablo 4.35 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentilerinin Dağılımı

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	84	116.85	8.08
11-20 yıl	215	117.41	7.44
21 yıl ve üstü	123	116.31	7.76
Toplam	422	116.98	7.66

Tablo 4.35' de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin beklenti düzeyi en yüksek grup 117.41 ortalama ile 11-20 yıl arası çalışanlar, en düşük grup ise 116.31 ortalama ile 21 yıl ve üstü çalışanlar grubudur.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.36'da görülmektedir.

Tablo 4.36 Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (Varyans Analizi)

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Derecesi
GA	2	95.80	47.90	.81	
Gİ	419	24643.07	58.81		P>.05
Toplam	421	24738.88			Fark Önemsiz

P = .44

Tablo 4.36' da P>.05 olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine ilişkin beklentilerinde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Yirmidördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin beklentilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

göre mesleğe yeni girmiş öğretmenlerle, meslekte uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin, okulda eşgüdümsele çalışmanın sağlanması gerektiği konusunda aynı görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Yirmibeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmibeşinci alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların görev alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu. Buna göre bulgular Tablo 4.37' de gösterilmektedir.

Tablo 4.37 Görev Alanlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerinin Uygulama Sıklığına İlişkin Beklentileri (t Testi)

Görev Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Önem Derecesi
Sınıf Öğretmeni	240	117.05	7.40	$P > .05$
Branş Öğretmeni	182	116.88	8.01	Fark Önemsiz

$t = .23$ $P = .81$

Tablo 4.37' de görüldüğü gibi $P > .05$ olduğundan gruplar arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranışlarına ilişkin beklentilerinde .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmemiştir.

Yirmibeşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin görev alanlarına göre okul müdürlerinin eşgüdümleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin beklentilerinde önemli bir farklılık yoktur. buna göre sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri müdürlerinin eşgüdümleyici davranışları göstermesini aynı düzeyde istemektedirler. Şahin (1997)' in araştırmasında elde ettiği bulgu, bu bulguyu destekler nitelikte değildir.

Şahin (1997), 2.kademede çalışan öğretmenlerin 1.kademede çalışan öğretmenlere göre beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuyla, 2.kademede çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinden fiziksel koşulları hazırlama, iletişim becerilerini

gösterme, öğretmeni karara katma, grupla çalışmayı özendirme, eğitim olanakları sunma gibi konulardaki güdüleme davranışlarını daha fazla göstermelerini istedikleri yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

Yirmialtıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmialtıncı alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre bulgular Tablo 4.38' de gösterilmektedir.

Tablo 4.38 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Algı ve Beklenti Farkları (t Testi)

Madde	Algı		Beklenti		Önem Derecesi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	t	P
13	2.73	1.22	4.62	.56	.44	.000
14	2.78	1.29	4.68	.52	.95	.000
18	2.74	1.25	4.67	.53	.40	.000
28	2.65	1.17	4.67	.54	.08	.000
29	2.61	1.18	4.69	.51	.50	.000
30	2.61	1.19	4.71	.50	.89	.000
31	2.67	1.22	4.74	.48	.62	.000
32	2.72	1.22	4.73	.46	.02	.000
33	2.72	1.23	4.69	.50	.79	.000
34	2.64	1.16	4.73	.48	.92	.000
35	2.63	1.12	4.67	.56	.68	.000

Tablo 4.38' in devamı

36	2.59	1.16	4.70	.51	.27	.000
37	2.59	1.15	4.68	.56	.36	.000
38	2.62	1.20	4.69	.53	.83	.000
39	2.52	1.11	4.62	.66	.12	.000
40	2.57	1.15	4.61	.65	.50	.000
41	2.51	1.13	4.59	.66	.35	.000
42	2.52	1.11	4.64	.61	.16	.000
43	2.48	1.11	4.57	.62	.71	.000
44	2.62	1.14	4.64	.56	.33	.000

$P < .05$

Tablo 4.38' de eşgüdümleme sürecine ilişkin 20 maddenin algı ve beklenti düzeylerine "t" testi uygulanmıştır. Her bir madde için $P < .05$ olduğundan tüm maddeler için öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında .05 düzeyinde önemli bir farklılık görülmektedir diyebiliriz.

Yirmialtıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, müdürlerinin eşgüdümleyici davranışlarına yönelik beklentileri algılarına göre oldukça yüksektir. Öğretmenler okul müdürlerinin söz konusu davranışları olması gerekenden daha az düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde birleşmektedirler diyebiliriz.

Çeşitli öğelerin etkilediği okul yönetiminde akıcı güç ve grupları dengede tutabilmek zorunluğu, eşgüdümleme eğiliminin önemini özellikle artırır. Bu yüzden, okul yöneticisi eşgüdümleme planında bütün bu öğeleri kapsamalıdır. Böylece, onların bu planı anlama ve kabul etmesini sağlamış, planın uygulanmasını kolaylaştırmış olur. Okul

yönetimi okulu etkileyen öğelerin bir kısmını bu planının dışında bırakırsa, ya bu öğelerle uğraşmak zorunda kalacak, ya da plan içi ve dışı olmak üzere meydana gelen iki grup arasında kalacaktır. Bu öğelerin değerlerini ve davranışlarını okulun yararına olarak uzlaştırmak veya dengeleştirmek, eşgüdümleme ilke ve tekniklerini bilmekle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 1994).



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine yönelik algıları çok düşük düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama düzeyini yetersiz bulmaktadırlar.

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev alanlarına ve mezun oldukları okul türüne göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine yönelik beklentileri çok yüksek düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin örgütleme sürecine ilişkin davranışları sürekli göstermesini istemektedir.

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev alanlarına ve mezun oldukları okul türüne göre önemli bir fark göstermemektedir.

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme becerilerine yönelik algı ve beklentileri arasında önemli bir fark görülmektedir. Öğretmenlerin algı düzeyleri beklenti düzeylerine göre daha düşük düzeyde bulunmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin bekledikleri düzeyde örgütleme davranışı gösterememektedir.

6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine yönelik algıları çok düşük düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama düzeyini yetersiz bulmaktadır.

7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev alanlarına ve mezun oldukları okul türüne göre önemli bir fark göstermemektedir.

8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine yönelik beklentileri çok yüksek düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin eşgüdümleme sürecine ilişkin davranışları sürekli göstermesini istemektedir.

9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin beklentileri onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev alanlarına ve mezun oldukları okul türüne göre önemli bir fark göstermemektedir.

10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerine yönelik algı ve beklentileri arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin algı düzeyleri beklenti düzeylerine göre daha düşük düzeyde bulunmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin bekledikleri düzeyde eşgüdümleyici davranış gösterememektedirler.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi okul müdürleri yönetim süreçlerinden en önemli ikisini yeterli düzeyde uygulayamamaktadır. Bu nedenle okul müdürlerine eğitim yönetimi alanında hizmet içi programları acil olarak uygulanmalıdır. Hatta bu alanda lisans ve lisans üstü eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Böylelikle okul müdürlerinin örgütleme, eşgüdümleme gibi yönetimin önemli süreçlerini görev yaptıkları okullarda daha etkili uygulayabilecekleri düşünülmektedir.

2. Okul müdürleri okulu, sahip oldukları insan ve madde kaynakları ile bir bütün olarak görmeli ve değerlendirmelidir. Bunun için okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini iyi incelemeli, özlük haklarına önem vermeli, okulda iyi bir iletişim ağı kurmalı, öğretmenlere kararlara katılma fırsatı tanınmalıdır. Böylece öğretmenlerin okulun

amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda birlik ve beraberlik içinde çalışmalarını sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

3. Okul müdürlerine örgüt yapısı oluşturma ve örgütün amaçları doğrultusunda devamlılığını sağlama konularında sık sık hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu konuda üniversitelerin ilgili bölümleri ile Milli Eğitim Müdürlükleri arasında işbirliği sağlanmalıdır.

4. Okul müdürleri eşgüdümü yönetimin her aşamasında gerekli ve örgütsel etkililik için zorunluluk gösteren sürekli bir işlem olarak değerlendirmelidir. Okul müdürleri eşgüdümsel etkinlikleri yalnız kendi okulu içinde değil, kendi okulu ile benzer okullar arasında da zorunlu bir işlem olarak görmelidir. Bu amaçla okul müdürleri zaman zaman biraraya gelmeli konu ile ilgili plan ve program geliştirmelidirler.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada okul müdürlerinin örgütleme ve eşgüdümleme davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Başka bir araştırma ile okul müdürlerinin bu alanda gösterdiği ve göstermesi gerektiğini düşündüğü davranışları, okul müdürlerinin kendi görüşlerine başvurularak incelenebilir.

2. Okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri yönetimin diğer süreçleri konu alınarak incelenebilir.

3. Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini uygulama düzeyi ile okul verimliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç (1994). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi**, Ankara: Pegem Yay.
- AÇIKGÖZ, Kemal (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Mat.
- AKAT, İlter-BUDAK, Gönül-BUDAK, Gülay (1994). **İşletme Yönetimi**, İstanbul: Beta Yay.
- AKSU, Ali (1994). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi**, Malatya: Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.
- ALDEMİR, M.Ceyhan (1989). **Örgütler ve Yönetimi**, İzmir: Bilgehan Basımevi.
- ALPUGAN, Oktay ve Diğerleri (1995). **İşletme Ekonomisi ve Yönetimi**, İstanbul: Beta Yay.
- ASLAN, Battal (1990). **Eğitim Yönetimi Ders Notları**, Ankara.
- AYDIN, Mustafa (1994). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatiboğlu Yay.
- BALCI, Ali (1993). **Örgütsel Gelişme**, Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yay.
- BARANSEL, Atilla (1993). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neoklasik Yönetim ve Örgüt Teorileri**, İstanbul: Avcıol Yay. 3.Baskı cilt 1.
- BAŞARAN, İ.Ethem (1982). **Örgütsel Davranış**, Ankara: A.Ü.Yay
- _____.(1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara: Kadioğlu Mat.
- BULUÇ, Bekir (1996). "Eğitim Yönetimi Dergisi", Önder Mat., Yıl 2, Sayı 4
- BURSALIOĞLU, Ziya (1981). **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, Ankara: Kadioğlu Mat.

_____. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: Pegem Yay.,

ÇELİK, Vehbi, (1990). **Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri**, Elazığ: Yayınlanmamış Doktora Tezi Fırat Üniversitesi.

DAVIS, Keith (1984). **İşletmede İnsan Davranışı, Örgütsel Davranış**, Çev: Tosun, Kemal, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay.

DEMİRASLAN, Ç.Fide (1986). **Sosyal Hizmet Kurumları Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlikleri**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

DOĞAN, Muammer (1995). **İşletme Ekonomisi ve Yönetimi**, İzmir.

DUNHAM, B.Ransal-JON, L.Pierce (1989). **Management**, Glenview, Scott Foresman and Company.

EREN, Erol (1996). **Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul: Beta Yay. 3.Baskı

ERTÜRK, Mümin (1995). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul: Beta Yay.

ERTÜRK, Selahattin (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkentepe Yay.

HATİBOĞLU, Zeyyat (1993). **Temel Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul: Yeni İktisat ve İşletme Yönetimi Dizisi, No: 12

_____. (1995). **İşletmelerde Stratejik Yönetim**, İstanbul: Lebib Yay.

HENDEN, Rıfki (1990). **Yüksekokul Yönetiminde Akademik Ünvanın Yönetimsel İşlevi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- KABADAYI, Reşide (1982). **Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KAHRAMANOĞLU, Ertan (1990). **Genel Liselerdeki Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KARAOĞLU, İzzet Baki (1992). **İlköğretim Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Yönetim Sorunları**, İzmir: D.E.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KARASAR, Niyazi (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Sanem Matbaası.
- KAYA, Y. Kemal (1993). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara: Set Ofset Matbaası
- KAYNAK, Tuğray (1995). **Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi**, İstanbul: Alfa Yay. 2. Baskı.
- KOÇEL, Tamer (1993). **İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme-Organizasyon-Davranış**, İstanbul: Beta Yay.
- KOÇER, Hasan Ali (1981). **Türk Milli Eğitim Teşkilatı**, Ankara: A.Ü. Yay.
- SAKALAR, Rasim (1987). **İlkokul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerine İlişkin Liderlik Beklentileri ve Gözlemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİN, Semiha (1997). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TANRIÖĞEN, Abdurrahman (1994). **Eğitim Yönetimi Ders Notları**, İzmir.
- TAYMAZ, Haydar (1995). **Okul Yönetimi**, Ankara: Saypa Yay.

TODAİE, (1991). **Kamu Yönetimi Araştırması, Genel Rapor**, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

TORTOP, Nuri-AYKAÇ, Burhan-İSBİR, G.Eyüp (1993). **Yönetim Bilimi**, Ankara: Yargı Yay.

TOSUN, Kemal (1990). **İşletme Yönetimi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yay.

ÖZALP, İnan (1984). **İşletmelerde Yönetim, Fonksiyonlar ve Organizasyon**, Ankara: Bayteş Yay.



OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTLEME, EŞGÜDÜMLEME, MOTİVASYON ve İLETİŞİM BECERİLERİ ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, "Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Örgütleme, Eşgüdümleme, Motivasyon ve İletişim Becerilerini Uygulama Sıklığına İlişkin Algı ve Beklentilerini" saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Vereceğiniz yanıtlar hiç bir biçimde kişilerle ilgili olarak yorumlanmayacaktır. Anketin hiç bir yerine kendi adınızı , okul müdürünüzün ve okulunuzun adını yazmayınız.

Araştırmanın başarısı, sizin içtenlikli yanıtlarınıza bağlıdır. Vereceğiniz her yanıt araştırmayı etkileyecektir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Nursel ERTOPÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Sevilay ÖZBEK
Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz. Örnek : (X)

1. CİNSİYETİNİZ
 - a) Erkek ()
 - b) Kadın ()
2. YAŞINIZ
 - a) 20-30 yaş ()
 - b) 31-40 yaş ()
 - c) 41 ve yukarısı ()
3. OKULDAKİ GÖREV ALANINIZ
 - a) Sınıföğretmeni (1-5 sınıflar) ()
 - b) Branş Öğretmeni (6, 7, 8.sınıflar) ()
4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDEKİ KIDEMİNİZ
 - a) 1-10 yıl ()
 - b) 11-20 yıl ()
 - c) 21 ve yukarısı ()
5. EN SON MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL
 - a) Öğretmen Okulu-Ön Lisans Tamamlama ()
 - b) Eğitim Yüksek Okulu-Eğitim Enstitüsü ()
 - c) Eğitim Fakültesi ()
 - d) Diğer Fakülteler ()

Çalıştığımız okulda Okul Müdürünüz aşağıdaki tutum ve davranışları hangi sıklıkta gösteriyor ve siz bu tutum ve davranışların ne kadar sık gösterilmesini tercih ediyorsunuz?	Ne kadar sık gösteriliyor?					Sizin tercihiniz?				
	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. Okulda yapılması gereken işleri ayrıntılı olarak belirleme.										
2. Okul içindeki temel iş ya da görevleri benzerliklerine göre bölümlere ayırma.										
3. Okul amaçlarının çalışanlarca anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama.										
4. Okuldaki çalışanlara bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun görevler verme.										
5. Okuldaki görevleri ya da işleri çalışanlar arasında dengeli bir biçimde paylaşırma.										
6. Okuldaki tüm birimlerin görev ve sorumluluklarını açık ve kesin olarak belirleme.										
7. Çalışanların belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymasını sağlama.										
8. Çalışanlara sorumluluklarına denk yetkiler verme.										
9. Okul içindeki ast-üst ilişkilerini açık ve belirgin olarak tanımlama.										
10. Okulda karar verme mekanizmasına yöneticiler yanında diğer çalışanların katılmasını sağlama.										
11. Değişen sosyal, ekonomik, kültürel, yasal ve teknolojik koşullara göre kurumun amaçlarını yeniden belirleme.										
12. Okul içinde her şeyin ve herkesin belli bir yerinin olmasını ve arandıklarında belirlenen yerde bulunmasını sağlama.										
13. Okuldaki çalışanların birlik ve beraberlik içinde çalışmasını sağlama.										
14. Okulda birbiri ile ilgili görevler ve konumlar arasında iletişim kurulmasını sağlama.										
15. Okuldaki tüm çalışanlara aynı derecede nezaket ve adaletle davranma.										
16. Okulda çalışan bireyleri yeni fikirler önerme ve fikirlerini uygulamaya koyma doğrultusunda teşvik etme.										
17. Okulun amaçlarını açık ve net olarak açıklama.										
18. Okulda yapılacak işler için plan-program yapma.										
19. Çalışanları değerlendirirken, onların görev, yetki ve sorumluluklarını tam olarak bilerek hareket etme.										
20. Çalışanları mesleklerinde ilerleme ve gelişme doğrultusunda teşvik etme.										
21. Çalışanlara kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılma olanağı tanıma.										
22. Elverişli çalışma koşulları sağlama.										
23. Çalışanların bireysel gereksinimlerini tanıma ve anlama.										
24. Çalışanlara işlerinde ilerleme ve terfi olanakları tanıma.										
25. Çalışanların özlük haklarına önem verme ve ilgi gösterme.										
26. Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletme.										
27. Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya gönderilen mesajın amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme.										
28. Kurum içinde çeşitli birimlerde görev yapan çalışanlarla toplantılar düzenleyerek birbirlerinin etkinliklerinden haberdar olmalarını sağlama.										
29. İş analizi yaparak benzer işleri gruplandırma.										
30. Okuldaki görevliler ve birimler arasında amaç ve planlara uygun bir işbirliği kurma.										
31. Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleme.										
32. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda, bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltme.										
33. Çalışanların kendi aralarında ve diğer gruplarla olan eşgüdümse çalışmalarını sürekli olarak denetleme.										

Çalıştığınız okulda Okul Müdürünüz aşağıdaki tutum ve davranışları <u>hangi sıklıkta gösteriyor</u> ve siz bu tutum ve davranışların <u>ne kadar sık gösterilmesini tercih ediyorsunuz?</u>	Ne kadar sık gösteriliyor?					Sizin tercihiniz?				
	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
34. Benzer okulların temsilcileriyle belli zamanlarda toplanarak koordineli çalışmalar yapma.										
35. Okulun amaçları ile bu amaçlara ulaşmak için izlenen yolların birbirleriyle uyum içinde olmasını sağlama.										
36. Zümre öğretmenleriyle toplantılar yaparak birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını sağlama.										
37. Çalışanlar arasında bilgi akışını sağlayan ve geliştiren iç düzenlemeler (haberleşme ve bilgi sistemleri) oluşturma.										
38. Eşgüdümsemler etkinlikleri düzenleyip denetleyecek bir koordinasyon birimi ya da koordinatör seçme.										
39. Okul içinde eşgüdümsemler çalışmanın önemini her fırsatta vurgulama.										
40. Okulda zaman zaman ortaya çıkan çeşitli sorunları çözmek amacıyla çeşitli birimlerin koordinasyonunu gerçekleştirme.										
41. Okuldaki çalışanların etkili bir eşgüdümsemler etkinlikte bulunabilmesi için açık ve net kurallar ve düzenlemeler belirleme.										
42. Okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesini teşvik etme.										
43. Çalışanlara görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklendiğini açıkça bildirme.										
44. Okulda yapılacak değişiklikleri çalışanlara önceden bildirme.										
45. Çalışanların bireysel çıkarlarını gözetme.										
46. Çalışanlara tüm konularda tam bir çalışma serbestliği tanıma.										
47. Çalışanları belli konularda kendi içlerinden geldiği gibi hareket etmeye teşvik etme.										
48. Çalışanlara hem olumlu hem de olumsuz performanslarına ilişkin dönüt sağlama.										
49. Çalışanların kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama.										
50. Çalışanların sorunlarına çözüm öneren dönütler sağlama.										
51. Çalışanların bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleme.										
52. Her bir çalışanın kuruma yaptığı katkısı anlamasını sağlama.										
53. Çalışanların kuruma yaptıkları katkıları verim ve morali yükseltecek biçimde maddi ya da manevi olarak ödüllendirme.										
54. Gütüleme aracı olarak cezadan çok ödüllendirmeyi kullanma.										
55. Çalışanların olumlu yönlerini öne çıkarma ve olumsuz davranışlarını gidermeye çalışma.										
56. Çalışanlara güvenme ve bunu onlara hissettirme.										
57. Okuldaki her bir çalışanın yaptığı çalışmaları bilerek performanslarını nesnel olarak değerlendirme.										
58. Çalışanların sorunlarıyla ilgilenme ve yakın ilişki sürdürme konusunda içten bir çaba gösterme.										
59. Çalışanlara saygı gösterme ve onlara meslek erbabı kişiler olarak davranma.										
60. Tüm okul çalışanları için tutarlı bir biçimde denetlenen davranış kuralları belirleme.										
61. Okulda yapılan rutin işlerle ilgili birbiriyle tutarlı prosedürler geliştirme.										
62. Çalışanların işlerini kolaylaştırma ve zevkli hale getirme.										
63. İletişim sürecinde alıcının özelliklerini (niteliklerini) dikkate alma.										
64. İletişimde iyi bir dinleyici olma.										

Çalıştığımız okulda Okul Müdürünüz aşağıdaki tutum ve davranışları hangi sıklıkta gösteriyor ve siz bu tutum ve davranışların ne kadar sık gösterilmesini tercih ediyorsunuz?	Ne kadar sık gösteriliyor?					Sizin tercihiniz?				
	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
65! Astların dilek ve şikayetlerini üst makamlara iletmelerini sağlama.										
66! Çalışanlarla sık sık yüz yüze iletişime girme.										
67! İletişimi olumsuz olarak etkileyen etkenleri tanıma ve engelleme(ifade açıklığının bulunmamasından doğan engeller, çevredeki gürültüler iletişim kanallarındaki teknik yetersizlikler vb.)										
68! Açık ve net mesajlar oluşturma (alıcının anlayabileceği semboller ve sözcükler kullanma.										
69! Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlama.										
70! Mesajın içeriğine uygun jest ve mimikler kullanma.										
71! Etkili iletişim yöntem ve araçlarından yararlanarak mesajın niteliğine en uygun iletişim kanalını seçme.										
72! Formal (resmi) iletişim kanallarını, dedikoduları azaltacak biçimde yerinde ve zamanında kullanma.										
73. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluşturma.										
74. İletişimi örgüt hedeflerine ulaşmanın bir aracı görme ve kullanma.										
75. Sadece formal değil informal iletişim kanallarını da açık tutma.										

EK II

27 ŞUBAT 1998

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00 .11-600.1 62013
KONU : Tez Çalışması.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İLGİ : a)23.02.1998 tarih ve 716 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 25 Şubat 1998 tarih ve 41956 sayılı Olur'u.

Enstitünüzün Eğitim Bilimleri (Eğitimi, Yönetimi ve Denetimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nursel ERTOPÇU'nun "*Okul Müdürlerinin Yeterlilikleri*" konulu tez çalışması nedeniyle ilişik listede isimleri belirtilen okullarda anket çalışması uygulamak istediği ilgi(a) yazınızda belirtilmiştir.

İstenilen anket uygulamasını, ilişik listede isimleri belirtilen okullarda okul müdürlüğünün sorumluluğunda, Eğitim-Öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulamaları Valilik Makamı'nın ilişik ilgi(b) Olur'ları ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


MAHİR AKÇAKOYUNLUOĞLU
Şube Müdürü

EKİ:
Valilik Olur'u

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00 .11-600.1
KONU : Tez Çalışması.

25 ŞUBAT 1998

41856

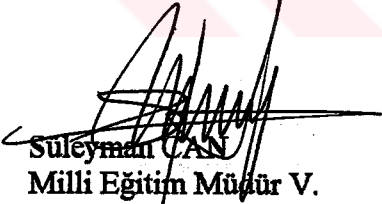
VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

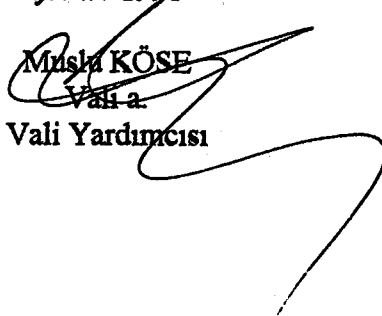
İLGİ :Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 23.02.1998 tarih ve 716 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitimi Yönetimi ve Denetimi) Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nursel ERTOPÇU'nun "Okul Müdürlerinin Yeterlilikleri" konulu Yüksek Lisans tezi çalışması nedeniyle ilişik listede isimleri belirtilen okullarda anket çalışması uygulamak istediği Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısında belirtilmektedir.

İstenilen anket uygulamasını, ilişik listede isimleri belirtilen okullarda okul müdürlüğünün sorumluluğunda, Eğitim-Öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Tensiplerinize arz ederim.


Süleyman ÇAN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR.
25.02.1998

Mustafa KÖSE
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ