

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÜNİVERSİTELERDEKİ YABANCI DİLLER BİRİMLERİ
YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ İLE
İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADEM AL

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
**PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**

KOCAELİ -2007

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTELERDEKİ YABANCI DİLLER BİRİMLERİ
YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ İLE
İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADEM AL

**ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. HASAN ARSLAN

KOCAELİ -2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTELERDEKİ YABANCI DİLLER BİRİMLERİ
YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ İLE İNGİLİZCE
ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Adem AL

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarih ve No: 11.07.2007-2007/19

Prof. Dr.
Cevat CELEP

Doç. Dr.
Adnan CEYLAN

Yrd. Doç. Dr.
Hasan ARSLAN

KOCAELİ -2007

ÖNSÖZ

Yönetim, yönetici, ve örgüte bağlılık kavramları örgütlerle ilişkili pek çok değişkeni doğrudan etkileyen faktörler arasında olup örgütlerin devamlılığı ve etkinliğinde önemli bir role sahiptirler. Bilginin üretildiği yer olan üniversitelerde bu rol ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü yüksek öğretim kurumu gerek bir bütün olarak gerekse kendisini oluşturan örgütler olarak çıktısının niteliği açısından farklı sektörlerdeki örgütleri etkileyen, onlara şekil veren ve yol gösteren bir misyona sahiptir. Bu misyonun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ise etkin yöneticiler ve örgütsel bağlılığı yüksek üstün performanslı işgörenler ile mümkün olacaktır.

Üniversitelerde “Yabancı Diller Bölümü” veya “Yabancı Diller Yüksekokulu” adı altında faaliyet gösteren birimler, buldukları üniversiteler için kritik öneme sahip bir konumdadırlar. Çünkü yabancı diller birimleri üniversiteye kayıt yaptıran pek çok lisans ve lisansüstü öğrencisi için hem fiziksel, hem psikolojik hem de bilimsel açıdan bir geçiş dönemidir. Bu geçiş döneminin gerek bir yabancı dil edinimi açısından gerekse öğrencilerin bilimsel yabancı literatürle tanışması açısından etkili bir şekilde tamamlanması, üniversitelerin başarısını etkileyecektir. Dolayısıyla bu geçiş döneminin baş aktörleri olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin ve bu birimlerde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte olan bağlılık düzeylerinin saptanması, üniversitelerin aksayan noktaların tespit edilip çözümlenmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmanın her aşamasında yardımına başvurduğum, engin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Her türlü çalışmalarında her zaman yanımda olan, en büyük destekçilerim anneme, babama ve kardeşlerime, anketlerin dağıtımını ve toplanmasında yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Gökhan CANSIZ’a ve sevgili öğrencim Dilek CANAL’a en derin sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Kocaeli, Mayıs 2007

Adem AL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
TABLolar DİZİNİ	XI
BÖLÜM 1. GİRİŞ	
1.1 Problem Cümlesi	6
1.2 Alt Problemler	6
1.3 Araştırmanın Amacı	7
1.4 Araştırmanın Önemi	7
1.5 Sayıtlılar	8
1.6 Sınırlılıklar	8
BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI	
2.1 YÖNETİM	9
2.1.1 Eğitim Yönetimi	9
2.1.2 Yönetici	10
2.1.3 Eğitim Yöneticisi	10
2.2 YÖNETSEL YETERLİK	
2.2.1 Yeterlik Kavramı	12
2.2.2 Yeterlik Modellerinin İşlevi	15
2.2.3 Yeterlik Modelleri	18
2.2.3.1 Davranışsal Yaklaşım	21
2.2.3.2 Standartlar Yaklaşımı	26
2.2.3.3 Durumsal Yaklaşım	31

2.2.4 Yöneticilerin Yeterlikleri	32
2.2.4.1 Problem Çözme	37
2.2.4.2 Planlama	38
2.2.4.3 Karar Verme	40
2.2.4.4 Öğrenme ve Değişime Odaklılık	43
2.2.4.5 İşgörenleri Geliştirme	45
2.2.4.6 Takım Oluşturma ve Yönetme	47
2.2.4.7 Liderlik	50
2.2.4.8 Eşgüdümleme (Koordinasyon)	53
2.2.4.9 Ödüllendirme	55
2.2.4.10 Empati	56
2.2.4.11 Denetleme ve Değerlendirme	58
2.2.4.12 İletişim	60
2.2.4.13 Mevzuat Bilgisi	63
2.2.4.14 Etik Yeterlik	64
2.2.4.15 Güçlendirme (Empowerment)	67
2.2.4.16 Teknolojiyi Kullanma	69
2.2.4.17 Örgütsel İklim	71
2.2.5 Yükseköğretimde Yeterlik	72
2.3 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	78
2.3.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Boyutları	79
2.3.1.1 Duygusal Bağlılık	81
2.3.1.2 Devam Bağlılığı	82
2.3.1.3 Normatif Bağlılık	83
2.3.2 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	85
2.3.2.1 Kişisel Faktörler	85
2.3.2.2 Örgütsel Faktörler	90
2.3.2.3 İşle İlgili Özellikler	92
2.3.3 Örgütsel Bağlılığın Çıktıları	93
2.4 YÖNETSEL YETERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ	95

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.5.1 Yönetmelik Yeterlik ile İlgili Araştırmalar	97
2.5.1.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	97
2.5.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	100
2.5.2 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	103
2.5.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	103
2.5.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	108
BÖLÜM 3. YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	112
3.2. Evren ve Örneklem	112
3.3 Veri Toplama Aracı	113
3.4. Anketin Uygulanması	121
3.5. Verilerin Çözümlemesi	122
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR	
4.1 Araştırmaya Katılan Deneklerin Kişisel Özellikleri	123
4.2 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Bulgular	125
4.3 Yöneticilerin Yönetmelik Yeterliği ile İlgili Bulgular	129
4.4 Kişisel Özelliklere Göre Örgütsel Bağlılık ve Yönetmelik Yeterlik ile İlgili Bulgular	135
4.4.1 Cinsiyet	135
4.4.2 Yaş	140
4.4.3 Medeni Durum	153
4.4.4 Eğitim Düzeyi	158
4.4.5 Unvan	167
4.4.6 Mesleki Kıdem	172
4.4.7 Örgütteki Çalışma Süresi	186
BÖLÜM 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1 SONUÇLAR	199
5.1.1 Cinsiyet	201
5.1.2 Yaş	202

5.1.3 Medeni Durum	203
5.1.4 Eğitim Düzeyi	204
5.1.5 Unvan	205
5.1.6 Mesleki Kıdem	205
5.1.7 Örgütte Çalışma Süresi	206
5.2 ÖNERİLER	
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler	207
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	208
KAYNAKLAR	211
EKLER	
EK-1 Anket Formu	222
ÖZGEÇMİŞ	228

**ÜNİVERSİTELERDEKİ YABANCI DİLLER BİRİMLERİ YÖNETİCİLERİNİN
YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN
ARAŞTIRILMASI**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarındaki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri ile bu birimlerde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini incelemektir.

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırma, sekizi devlet, altısı vakıf olmak üzere toplam on dört üniversitede uygulanmıştır. Anket uygulaması sonucunda 401 anket geçerli olarak kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha analizi 0,82 ve Yönetsel Yeterlik Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha analizi 0,98 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak t testi, tek yönlü varyans ve Pearson korelasyon analizi olmak üzere SPSS 12 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları kısaca şu şekilde özetlenebilir;

Hem vakıf hem de devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel bağlılığın devam ve normatif boyutlarında da bağlılık düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, üniversitelerin yabancı diller birimlerini yöneten kişilerin her hangi bir İngilizce anabilim dalı mezunu olmamasının İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Yönetsel yeterlik açısından, vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri “iyi”, devlet üniversitelerindeki meslektaşları ise “orta” seviyede bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda, vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetsel yeterlik

düzeyleri ile yönetsel yeterliğin “insan yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” düzeylerinin devlet üniversitelerindeki meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, bir İngilizce anabilim dalı mezunu olan yöneticiler ile bir İngilizce anabilim dalı mezunu olmayan yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi, yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda .40 çıkmıştır.

Kişisel faktörler açısından İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı ve yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir: Cinsiyete dayalı olarak örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat yönetsel yeterliğin bazı boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır. Yaş değişkenine dayalı olarak örgütsel bağlılık ve yönetsel yeterlik düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Medeni durum değişkenine dayalı olarak sadece devlet üniversiteleri bağlamında normatif bağlılık boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Yönetsel yeterlik ortalamalarında ise medeni duruma dayalı olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Eğitim düzeyine dayalı olarak duygusal ve normatif bağlılık boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Yönetsel yeterlik ortalamalarında da eğitim düzeyi açısından anlamlı farklar saptanmıştır. Unvan değişkenine dayalı olarak sadece vakıf üniversiteleri bağlamında, devam bağlılık boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Yönetsel yeterlik ile ilgili olarak ise genel itibarıyla yönetsel yeterliğin birkaç boyutunda anlamlı farklar saptanmıştır. Meslek kıdemine dayalı olarak örgütsel bağlılık ortalamalarında anlamlı farklar saptanmıştır. Ancak yönetsel yeterlik açısından her hangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak genel örgütsel bağlılık ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarının ortalamalarında anlamlı farklar saptanmıştır. Yönetsel yeterliğin ise sadece birkaç boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bölüm Başkanı, Yüksekokul Müdürü, Öğretim Elemanı, Öğretim Görevlisi, Okutman, Örgütsel Bağlılık, Yönetsel Yeterlik

**INVESTIGATING THE MANAGERIAL COMPETENCY LEVEL OF THE
PRINCIPALS AT FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENTS OF THE
UNIVERSITIES AND THE LEVEL OF COMMITMENT TO THE
ORGANIZATION OF THE INSTRUCTORS OF ENGLISH**

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the managerial competency level of the principals in charge of foreign languages departments at universities and the level of commitment to the organization of the instructors of English working at these units.

The research is descriptive and its population is made up of eight state universities and six private universities. In the research 401 valid questionnaires were evaluated. The Organizational Commitment Questionnaire and The Managerial Competency Questionnaire were used. Scale reliabilities in terms of Cronbach's alpha were found to be 0,82 for the Organizational Commitment Questionnaire and 0,98 for the Managerial Competency Questionnaire. The data were analyzed with SPSS 12 computer program by using frequencies, percentage, means, standard deviation, t tests, one way ANOVA, and Pearson Correlations analysis. The significance value was taken 0,05.

The results of the research can be summarized as;

Regarding commitment to the organization in general and its continuance and normative dimensions at both state and private universities, the level was found to be "medium". In addition, it was found that whether or not the principal graduated from a study field related to English language does not have a significant impact on the level of the instructors' commitment to the organization.

With regard to the managerial competency, managerial competency level of the principals at private universities was found to be "good", while that of their colleagues at state universities was found to be "medium". Furthermore, the managerial competency level of the principals at private universities was found higher than that of

those at state schools in terms of managerial competency in general and its “people management”, “supervision and evaluation”, and “technology use” components. Besides, it was found that there is a significant difference between the managerial competency level of the principals who graduated from a study field related to English language and that of those who graduated from totally different study fields.

As for the correlation between the level of commitment to the organization and the level of the managerial competency, Pearson correlation value was found to be 0.40.

The results of the research with respect to demographic factors are as follows: It was found that the sex variable does not create a significant difference on the levels of commitment to the organization but on the levels of some of the managerial competency components. Based on the marital status variable, significant differences were seen between the means of normative component of the organizational commitment only at state universities. No significant differences were found between the means of managerial competency. Based on the academic level variable, significant differences were seen in the affective and normative components of the organizational commitment. Likewise, some significant differences were found in the means of managerial competency. Based on the title variable, a significant difference was found in the component of continuance commitment at only private universities. Pertaining to the managerial competency, significant differences were seen only in some components of the managerial competency. Based on occupational tenure, significant differences were seen in some components of organizational commitment; whereas no significant differences were found as for managerial competency. Based on the job tenure, significant differences were found in the levels of organizational commitment in general and its affective and normative components. Similarly, significant differences were found in the means of some components of the managerial competency.

Key Words: Department Heads, Directors of School of Foreign Languages, Teaching Staff, Instructors, Lecturers, Organizational Commitment, Managerial Competency

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1 Buzdağı Yeterlik Modeli	21
Şekil 2 Boyatzis'in Etkili İş Performans Modeli	23
Şekil 3 İş Roller, Standartlar, Öğrenme, Değerlendirme ve Nitelikler Arasındaki İlişki	30
Şekil 4 İnsan Davranışını Oluşturan Alanlar	64

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1 Yeterlik Türleri	19
Tablo 2 Yeterlik Temeli	20
Tablo 3 Schroder'in Yüksek Performans Yeterlikleri	26
Tablo 4 MCI'nin Kişisel Yeterlik Modeli	28
Tablo 5 Araştırmanın Örneklemi	113
Tablo 6 Üniversitelere Gönderilen Anket Sayıları ve Geri Dönüş Oranları	113
Tablo 7 Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları	115
Tablo 8 Yönetmel Yeterlik Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları	117
Tablo 9 "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayısı	121
Tablo 10 "Yönetmel Yeterlik Ölçeği"nin Güvenirlik Katsayısı	121
Tablo 11 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri	125
Tablo 12 Genel Olarak Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	126
Tablo 13 Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	126
Tablo 14 Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	127
Tablo 15 Üniversite Türüne Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	128
Tablo 16 Yöneticinin Branşına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	128
Tablo 17 Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	129
Tablo 18 Üniversitelerdeki Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları	129
Tablo 19 Devlet Üniversitelerindeki Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları	130
Tablo 20 Vakıf Üniversitelerindeki Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları	131
Tablo 21 Üniversite Türüne Göre Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları	132

Tablo 22 Yöneticilerin Branşına Göre Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları	133
Tablo 23 Yönetmel Yeterlik Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	134
Tablo 24 Örgütsel Bağlılık ile Yönetmel Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	135
Tablo 25 Cinsiyete Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	136
Tablo 26 Cinsiyete Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	136
Tablo 27 Cinsiyete Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	137
Tablo 28 Cinsiyete Göre Üniversitelerdeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	138
Tablo 29 Cinsiyete Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	139
Tablo 30 Cinsiyete Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	140
Tablo 31 Yaşa Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	141
Tablo 32 Yaşa Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları.	143
Tablo 33 Yaşa Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	144
Tablo 34 Yaşa Göre Üniversitelerdeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	146
Tablo 35 Yaşa Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	149
Tablo 36 Yaşa Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	152
Tablo 37 Medeni Duruma Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	154
Tablo 38 Medeni Duruma Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	154

Tablo 39 Medeni Duruma Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	155
Tablo 40 Medeni Duruma Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	156
Tablo 41 Medeni Duruma Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	157
Tablo 42 Medeni Duruma Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	158
Tablo 43 Eğitim Düzeyine Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	159
Tablo 44 Eğitim Düzeyine Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	160
Tablo 45 Eğitim Düzeyine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	161
Tablo 46 Eğitim Düzeyine Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	162
Tablo 47 Eğitim Düzeyine Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	164
Tablo 48 Eğitim Düzeyine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	166
Tablo 49 Unvana Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	167
Tablo 50 Unvana Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	168
Tablo 51 Unvana Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	168
Tablo 52 Unvana Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	169
Tablo 53 Unvana Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	170
Tablo 54 Unvana Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	

Tablo 55 Mesleki Kıdeme Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	171 173
Tablo 56 Mesleki Kıdeme Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	174
Tablo 57 Mesleki Kıdeme Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	176
Tablo 58 Mesleki Kıdeme Göre Üniversitelerdeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	178
Tablo 59 Mesleki Kıdeme Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	181
Tablo 60 Mesleki Kıdeme Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	184
Tablo 61 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	187
Tablo 62 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	188
Tablo 63 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları	190
Tablo 64 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Üniversitelerdeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	192
Tablo 65 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	195
Tablo 66 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları	197

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin niteliğine ilişkin endişelerin artması, eğitimin amaç ve çıktılarının toplumu bilgi toplumu yapacak şekilde düzenleme, ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden güçlü ve modern bir toplumu yaratma, varlığını koruma ve değişen dünya şartları içinde hak ettiği yeri alabilmesini sağlama gayretleri, rekabet piyasasında sürekli finansal baskıların artması son yıllarda bir çok ülkede eğitim otoritesini, hem nitelik hem de nicelik olarak eğitsel beklentileri yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır (Karşlı, 2004). Çünkü toplumun tamamı üzerinde etkisi olan eğitim sisteminin başarısı rastlantılara bırakılamaz. Eğitim sisteminin başarılı olması için de onu işletecek yöneticilerin iyi eğitilmesi, doğru seçilmesi ve onlara uygun ortamın sağlanması gereklidir. Eğitimin iyi yönetilmesi için, eğitim sorunlarına duyarlı, sorunları ve çözüm yollarını bilen bu konuda üzerine düşecek görevleri yerine getirme yeterliğine sahip yöneticilerin varlığı gerekir (İlgar, 2005).

Bir eğitim örgütü ne kadar iyi örgütlenmiş olsa da yönetimdeki kişilerin yetersizlikleri, özellikle uzmanlık ve kişilik yetkilerinden yoksun olmaları, onların astlarına söz geçirme güçlerinin azalmasına neden olur; okulundaki insanlar arasında iyi ilişkiler kurmasını olanaksızlaştırır ve böyle bir ortamdaki eğitim işgörenlerinin özerklik eğilimlerinin artması sonucu okulun disiplini bozulur. Yarım hekimin insanı canından ettiği gibi bir yöneticinin yönetim konusunda yüzeysel bilgilere sahip olması, yönettiği örgütün varlığını tehlikeye atar. Bir yöneticiyi yeterli kılan faktör, yönetim alanlarında ve konularında uzmanlaşmış olmasıdır (Başaran, 1996). Dolayısıyla yöneticiliğe, yalnızca doğuştan kazanılmış bir yetenek olarak bakmak doğru değildir. Başarılı bir yönetim için ilke, kural, yöntem bilgisinin yanında bunları yerinde ve zamanında kullanma yeterliğine de sahip olmak zorunludur. Bu yeterliklerin yöneticilik görevine atandıktan sonra deneme-yanılma yoluyla edinilmeye çalışılması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini geciktirir, örgütü zarara uğratar (Peker, 1994).

Son yıllarda yaşamın tüm kesimlerinde meydana gelen hızlı değişimin doğal bir sonucu olarak eğitim sistemi, özellikle eğitim yöneticilerinden beklenen rol ve yeterlikler değişmektedir. Bu beklentiler, yöneticileri sürekli kendilerini geliştirme süreci içinde olmaya zorlarken örgütleri de bu mevkilere atanacaklarda belli standartları aramaya mecbur kılmaktadır. Ayrıca örgütlerin amaçlarına ulaşmaları önemli ölçüde örgüt yöneticisinin bu alandaki yeterliğine dayandığı açıktır. Yönetimsel yeterliklerin edinilmesi de sektörel farklılıkların da dikkate alındığı ciddi ve kapsamlı bir yönetici eğitimi programı ile mümkün olabilir.

Okul yöneticiliği zor ve karmaşık bir işdir. Okul yöneticileri okula yön vermede stratejik bir konumda bulunmaları ve okulun performans düzeyini belirleyen en önemli faktör olmaları nedeniyle okul sistemlerinde mükemmelliği etkileyen değişkenler arasında okul yöneticisinin önemi büyüktür. Ancak yöneticilerin sürekli değişimin egemen olduğu bir zamanda hem okulun bu değişime uyumunu sağlayacak stratejik planlar hazırlama hem de kendisinin ve işgörenlerinin değişim ve gelişim gündemini hazırlama yeterliğine sahip olmaları gerekir. Buna rağmen hala hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında eğitim yöneticiliği eğitimi ihmal edilmektedir (Balci, 2002).

Peker'e (1994) göre, okulların örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeleri, yöneticilerin sahip olduğu yönetsel bilgi, beceri ve tutumlarının yanında sorun çözme gibi yeterliklere bağlıdır. Yönetici yeterliklerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki rolünün her geçen gün artması, her düzeydeki yönetici yeterliğinin yeniden tanımlanması gereksinimini doğurmuştur. Bundan dolayı yönetim bilimi, yeni anlamlar yüklenerek tanımlanan çağdaş yönetici yeterliklerini kazandırma, geliştirilme ve etkin kullanımını sağlama ile görevlidir (Ural, 2001-2).

Ülkemizde kurumun faaliyet alanlarıyla ilgisiz, becerisiz ve bilgisiz çok sayıda kişinin kamu ve özel kurumlara yönetici olarak atandıkları veya bu kurumlarda yönetici olarak çalıştıkları görülmektedir (Akdemir, 1994). Gürsel (2003), bu gerçeği şu şekilde açıklar: "Türkiye'de eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için, öğretmenlik eğitimi sırasında ya da sonradan yönetim alanında eğitim görmeyi zorunlu kılan bir yasa maddesi bulunmadığı gibi, bu konuda bir gelenek de

gelişmemiştir. Öte yandan, Türkiye'de yönetim pozisyonları için en uygun kişilerin seçilmesi ve bunlar arasından en uygun olanların atanmasını sağlayacak standart ölçüler de geliştirilmemiş ve belirlenmemiştir. Bu eksikliğin doğal sonucu olarak, bürokratik hiyerarşideki yükselmelerde ya rastlantılar ya da politik tutumlar rol oynamaktadır. Türkiye'de çok defa, yöneticilerin kendi yeterlik düzeylerinin üstündeki pozisyonlara atandıkları bilinmektedir. Oysa, bir bireyi kendi yeterlik düzeyinden daha yukarıya yükseltmek, hem bireyin, hem de örgütün veriminin azalmasına neden olur” (s. 114-115).

Toplumun sosyo-ekonomik durumunun iyileştirilmesi ve bir bütün olarak ülkenin küreselleşen dünyada en üst seviyelerde yer alması, ancak eğitime verilecek önem ile gerçekleşebilir. Dolayısıyla karar ve uygulama mevkilerinde etkin rol oynayan yasa koyuculara ve eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Bir başka deyişle, eğitim yöneticileri çağın gereklerini, gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayabilmek için sürekli bir değişimin içinde gerekli yeterlikleri kazanma azmi ve gayreti içinde olmalı, en kısa zamanda gelişmelere ve değişimlere uyum sağlayabilmeli ve yasa koyucular da bu yeterlikleri geliştirme sürecinde gereksinim duyulan kaynakları sağlamalı, hizmet öncesi ve hizmet-içi yetiştirme programlarını iyileştirmek için gerekli önlemleri alarak eğitim yöneticilerini desteklemelidir.

Büyük şirketleri ve kamu kurumlarını yönetmenin ana sorumluluğunu taşıyacak kişileri seçmek için geçerli yöntemlerin gelişimi, hala personel yönetimi alanında önemli bir misyondur. Çünkü başarısız örgütlerin analizi, pek çok kez başarı eksikliğinin yönetsel yeterlik eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Mandell, 1950).

Eğitim yöneticisi olmak için gerekli olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin içeriği, etkililik ve yararlılık dereceleri; gerek ilköğretim gerekse yükseköğretim kurumu gibi eğitim ve öğretimin çeşitli kademelerinde yöneticilik yapan kişilerin yeterlik, verimlilik ve etkililik durumları; özellikle yükseköğretimde belirli bir yönetim eğitimi sürecinden geçmediği halde kendi alanı ile ilgili yayınları ve kitapları olduğu için yöneticilik görevine getirilen kişilerin ne ölçüde yöneticilik yaptıkları veya yapabilecekleri; bu kişilerin deneme-yanılma yoluyla yöneticiliği iş

başında öğrenme olasılığı; bunun yarattığı veya yaratacağı sorunlar; ortaya çıkan problemlerin çözümü ve beklentilerin karşılanabilmesi için ne tür önlemlerin alınabileceği; bir hizmet-içi eğitim verilecekse bunun nasıl, kimler tarafından ve ne düzeyde verileceği; bunların gerçekleştirilmesinde eğitim bilimlari ana bilim dalına düşen görevin içeriği ve niteliğinin tayin edilmesi gibi konular hala tam anlamıyla netlik kazanmış değildir.

Her tür ve derecedeki okul yöneticisinin yönetici olmanın ötesinde öğrencilerin gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olabilmesi, buna uygun davranışlar sergileyebilmesi, öğrenci davranışlarını anlaması, yorumlaması ve geliştirebilmesi ve birlikte çalıştığı öğretmenlerine rehberlik yapabilmesi için yöneticilik yaptığı kurumda branşı itibariyle görev yapacak nitelikte olması zorunludur (Aslan, 2005). Bir diğer ifadeyle, eğitim yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerekir. Eğitim ve öğretimin içinde olmayan, özellikle yöneticilik yaptığı okula veya onun ilgili birimine has eğitim-öğretim amaçlarına vakıf olmayan yöneticilerin ne ölçüde yönetim süreçlerini başarıyla gerçekleştirdikleri tartışmaya açık bir husustur. Örneğin, gerek İngilizce öğretmenliği alanında yetişmiş öğretim üyesi eksikliği, gerekse bu alanlardan mezun olup da İngilizce okutmanı veya öğretim görevlisi olan kişilere bölüm başkanı olma hakkının verilmemesi (Yükseköğretim Kanunu, 2547, m. 21) nedenleriyle özellikle devlet üniversitelerinde fizik, tıp gibi çok farklı alanlardan gelen öğretim üyelerinin yabancı diller birimlerinde yönetime getirilmesi, pek çok soruyu ve sorunu beraberinde getirmektedir.

Örgütlerin amaçlarına ulaşması ancak insan ögesinin sisteme girişi ile mümkündür. Bu açıdan örgütün en önemli girdisi insan ögesidir. Örgüt, etkinlik için yapısal, fiziksel ve ekonomik koşullara sahip olsa da sistemin işlemesinden sorumlu olan insana gerekli önem verilmez, gereksinimleri ve beklentileri dikkate alınmaz ise o sistemin verimli çalışması olanaklı olamayabilir (Celep, 2000). Ayrıca insan kaynağının teknoloji, maliyet yada yeni ürün geliştirmenin aksine taklit edilmesi zordur (Polat, 2005). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin yönetici yeterliklerini artırmaya yönelik önlem ve faaliyetlere paralel olarak işgörenlerin örgüte bağlılıklarını sağlama ve/veya artırma konusuna da önem vermesi gerekmektedir. Çünkü, işgücü devrinin artması, işgörenler arasındaki gayret eksikliği, işi ağırdan alma, işe gelmeme ve

projeleri başarmadaki isteksizlik gibi problemler hem yöneticileri ve hem de örgütleri zor durumda bırakmaktadır. Eğitim sistemlerinin sürekli küreselleşmesi, daha karmaşıklaşması ve daha rekabetçi bir hale gelmesi, bir başka ifadeyle farklı ülkelerdeki eğitim örgütleri arasında öğrenci ve öğretim üyesi mübadelesinin yapılması ve uluslararası boyutta ortak bilimsel projelere imza atılmasıyla yardımlaşma, dayanışma ve işbirliğinin önem kazanmasının sonucu olarak hem eğitim örgütlerinin hem de bu örgütlerde görev alan işgörenlerin beklenti ve gereksinimleri sürekli değişmektedir. İşgörenlerin örgütsel bağlılığının sağlanması için bu beklenti ve gereksinimlerin karşılanması, bir diğer ifadeyle, örgütün işgörenin bağlılığını hak etmesi gerekir.

İşgörenlerin örgüte bağlanmasında en önemli rol, kuşkusuz eğitim yöneticilerine düşmektedir. Eğitim yöneticisinin işgörelere karşı sergilediği davranış ve tutumların demokratik ve katılımcı olma derecesi, eğitim örgütünde işbirliğine dayanan ılımlı çalışma atmosferinin varlığı, yöneticilerin işgörelere beklenti ve gereksinimlerine karşı hassasiyeti ve işgörelere bilgi ve becerisini artırmaya yönelik yapılan yatırımların boyutu gibi unsurlar, eğitim işgörelere örgüte karşı duygusal bir bağ kurmasında, örgüt için daha fazla zaman ve enerji harcamasında ve örgütten ayrılmamasında etkin bir rol oynayabilmektedir.

Kuşkusuz tüm örgütler, etkin yöneticilere sahip olmak istemektedirler. Ancak unutulmamalıdır ki, yönetsel yeterliği yüksek yöneticilere sahip olmak, örgütsel etkililiğin sağlanmasında buz dağının görünen yüzeyini oluşturmakta, yani problemin sadece bir kısmını çözmek anlamına gelmektedir. Küresel rekabet ve değişim, inisiyatif alabilen, risk üstlenebilen, yeniliğe açık ve yüksek belirsizlik ile baş edebilecek işgörelere gerektirdiği için bu işgörelere örgüt bünyesinde tutabilmek için onlarda örgüte karşı bir bağlılık duygusu oluşturmak problemin diğer kısmının çözümü demektir. Ancak, yönetsel yeterliği yüksek yöneticilere sahip örgütlerde çalışan işgörelere örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek çıkması olasılığını göz önünde tutmak gerekir.

Özetle, örgütlerin doğru işgörelere seçmesi ve işe alması güç bir meseledir. Ancak nitelikli ve işin gerektirdiğinden daha fazlasını yapmaya gönüllü işgörelere

örgütte uzun süre tutulabilmesi meselesi ise daha güçtür. Dolayısıyla üniversitelerin yabancı diller birimlerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının örgütte tutulabilmesi konusunun incelenmesi ve yabancı diller birimlerinin yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyinin İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyini ne ölçüde ve nasıl etkilediğinin saptanması önem arz etmektedir.

1.1 Problem Cümlesi

Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ne seviyededir ve bunların arasındaki ilişki nasıldır?

1.2 Alt Problemler

1. Devlet üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyi nedir?
2. Vakıf üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyi nedir?
3. Devlet üniversiteleriyle vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları farklılaşmakta mıdır?
4. Devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi konusundaki algıları nedir?
5. Vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi konusundaki algıları nedir?
6. Devlet üniversiteleriyle vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri farklılaşmakta mıdır ?
7. İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
8. İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıklarıyla kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
9. Yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlikleri ile İngilizce öğretim elemanlarının kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, devlet ve vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde görev yapan bölüm başkanlarının ve yüksekokul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile İngilizce okutman ve öğretim görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini saptayarak yabancı diller birimleri yöneticilerinin çeşitli yeterliklere gereksinimlerini ortaya koymak ve araştırmada elde edilecek bulguların İngilizce okutman ve öğretim görevlilerinin örgüte bağlılık davranışlarının arttırılmasında eğitim yöneticilerinin kullanımına sunmaktır. Bununla birlikte araştırmanın amacı, yöneticinin yönetsel yeterliği ile İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılığı arasındaki ilişkinin düzeyini saptamaktır. Ayrıca, yabancı diller birimleri yöneticilerinin (özellikle farklı anabilim dalından gelen yöneticilerin) yönetsel yeterlik düzeylerinin İngilizce okutman ve öğretim görevlilerinin örgütsel bağlılığına etkisinin saptanması amaçlanmaktadır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Araştırma yükseköğretim kurumlarında yabancı diller birimleri yöneticilerinin belirtilen alanlardaki mevcut yönetsel yeterliklerini saptayacağı için bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim programlarında onların gereksinimlerinin ve beklentilerinin tespit edilmesine ve bunların öncelik sırasına konulmasına yardımcı olacaktır. Çünkü eğitim yöneticilerini yetiştirmek için kullanılan hizmet öncesi programların yararlılık ve uygulanabilirlik derecesi hala tartışma konusudur.

Araştırmanın sonuçları, özellikle devlet üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticisi olarak atanacak kişilerde akademik unvanın yanı sıra adaylardan belirli ölçütlerin de talep edilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca devlet üniversitelerinde yabancı diller bölüm başkanları veya yabancı diller yüksekokul müdürleri, yönetim ve yönetim süreçlerini uygulama becerileri pek dikkate alınmadan atanabilmektedir. Bir diğer ifadeyle, akademik unvanı olan her hangi bir öğretim üyesini yabancı diller birimi yöneticisi olarak atama uygulamasının etkililiği konusunda üst yöneticilere dönüt niteliği taşıyacaktır.

Vakıf üniversitelerinde görev yapan yabancı diller birimleri yöneticileri ve İngilizce öğretim elemanlarının çalışma koşulları, ellerindeki olanaklar ve yetkiler, devlet üniversitelerindeki meslektaşlarından farklıdır. Bu farklılıkların yabancı diller birimleri yöneticilerinin İngilizce öğretim elemanları tarafından yeterli algılanma derecesine ve İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığına etkisi üzerindeki araştırmalara yardımcı olacaktır.

İlköğretim ve ortaöğretimdeki işgörenlere yönelik yapılan örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmaların sayısına kıyasla akademik personel üzerinde yapılan örgütsel bağlılık çalışmalarının sayısı çok sınırlı kalmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyini belirleme yönünde yapılacak ilk çalışma olan bu araştırmanın verileri, bu alanda daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı gibi İngilizce öğretim elemanlarının yaşadığı mevcut problemlerin tanımlanmasına ve çözümlenmesine de katkı sağlayacaktır.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanlarının tümü, anketlere verdikleri cevaplarda gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.
2. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklem olarak alınan yükseköğretim kurumlarındaki yabancı diller birimleri yöneticileri ve İngilizce öğretim elemanları ile sınırlıdır.
2. Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin bireysel yönetsel yeterlik düzeylerinin İngilizce öğretim elemanları tarafından algılanma derecesi ile sınırlıdır.
3. 2006-2007 öğretim yılı verileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI

Bu bölümde sırasıyla yönetim, yönetsel yeterlik, örgütsel bağlılık ve yönetsel yeterlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ile ilgili alan yazın bilgileri yer almaktadır. Ayrıca yönetsel yeterlik ve örgütsel bağlılık alanlarında, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalardan bir kısmına yer verilmiştir.

2.1 YÖNETİM

Yönetim, belirli hedefleri gerçekleştirmek için insan ve maddi kaynakları, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli kullanmak üzere bir araya gelmiş iki veya daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti yada bir sosyal olaydır (İlgar, 2005; Eren, 2004). Thompson ve Harrison' a (2000) göre yönetimin faaliyetleri, kaynakları, insanları ve bilgiyi yönetmek olmak üzere dört genel anahtar rolü vardır.

2.1.1 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin dallarından biridir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli insan, para, araç-gereçlerini en etkili ve verimli bir biçimde sağlama, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (İlgar, 2005; Başaran, 1993).

Bir kurumda roller, makamda bulunan yöneticilerin görevleri ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler, makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur. Birçok kişi ve grubun eğitime yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, okul ve yöneticilerden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Farklı beklentiler, yöneticinin aynı zamanda farklı rolleri oynamasını zorunlu kılmıştır (Onural, 2001-2).

Bu rollerin etkili bir şekilde yerine getirilmesi ise yöneticilerin yönetsel yeterliğine bağlıdır.

2.1.2 Yönetici

Yönetici, belli bir zaman dilimi içerisinde bir takım amaçları gerçekleştirmek için örgütte bulunan insan, para, hammadde, malzeme, makine gibi üretim kaynaklarını kullanma yetkisine sahip olan, bunlar arasında uyumu sağlayan ve gerekli durumlarda politika ve stratejileri saptayan kişidir (Erdoğan, 2006; Ilgar, 2005; Çelik, 1995). Etkili ve başarılı bir okul yöneticisi, mevcut kaynakları rasyonel olarak kullanan, işgörenlere davranışlarıyla model olmanın yanında onlara ulaşabilir hedefler koyabilen kişidir (Çelikten, 2004; Çelik, 1995).

Drucker'a göre yöneticilik, yalnızca deneyim, önsezi veya doğuştan gelen bir yetenekle gerçekleştirilemeyen, gereklilikleri ve öğeleri incelenip sistematik bir şekilde organize edilerek normal bir zekaya sahip herkes tarafından öğrenilerek gerçekleştirilebilen bir çalışma alanıdır (Ural, 2001-2). Bireysel ve örgütsel başarısını etkileyen unsurları belirleyebilme, onları görebilme, değerleyebilme ve gerekli davranışı gösterebilme yeteneği yöneticide bulunması gereken yeteneklerin başında gelir (Koçel, 1999). Başar' a (2000) göre ise yönetici, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmak için kararlar veren, bu kararların nasıl uygulanması gerektiğini planlayan, planların yürütülmesi için gerekli düzenlemeleri yapan, çalışmaların yürütmesi için yetki ve etkisini kullanan, işgörenler arasında iletişimi tesis eden, çalışmalarını eşgüdümleyen ve yapılanları değerlendiren kişidir.

2.1.3 Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticisi, eğitim örgütlerinin önceden saptanan amaçlarını gerçekleştirmek üzere eğitim-öğretim işgörenlerini örgütleyen, eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir. Bu görevleri başarılı ve etkili bir şekilde yapabilmesi için yöneticinin yönetim süreçleri konusunda çok iyi bir eğitim alması ve örgüte özel belirli yeterliklere sahip olması gerekir.

Eğitim yöneticisi performansının değerlendirilmesi için geliştirilmiş kesin bir ölçü henüz yoktur. Okul yöneticisi performansını kimisi ğrenci algısına göre, kimisi yöneticinin en yakın üstleri ve astlarının algısına göre, kimisi okulun verimini sağlayan yönetim süreçlerine göre, kimisi ise süreç-çıkış karışımı bir ölçü kullanarak değerlendirmiştir (Bursalıoğlu, 2000).

Yükseköğretimde yönetici kavramı geleneksel anlamda yani “Yönetici, işlevsel görevleri denetleyen veya üstlerinin planlarını uygulayan kişidir” anlamıyla aşağılayıcı bir anlama sahip olmuştur. Çünkü, ğretim elemanlarına göre akademik misyonu icra eden ve onun devamlılığını sağlayan ğretim elemanlarıdır. Dolayısıyla, rektörden idari şefe kadar tüm yöneticilerin amacı, o misyonun icra edilmesi için gerekli şartları sağlamaktır. Bu bağlamda en alaycı ifadeyle bir bölüm başkanı bile diğerlerine onları heyecanlandırarak işleri yapma imkanı veren yönetsel ayrıntılarla uğraşan bir yöneticidir. Yöneticilere yüklenen bu anlam da rgt gittikçe riske sokmaktadır. Bu nedenle günümüzde yöneticiler, bir niversite veya fakültede kaynaklarını (insan, akademik, maddi veya fiziksel) etkili bir şekilde kullanmakla görevli kişiler olarak görülmektedir. Kısacası, yöneticilik, profesyonelliğin her sınıfını içermekte ve yöneticiler, verilen birimin sorumluluğunu üstlenen liderler olup daha geniş kurumsal vizyonu yerine getirmede diğerlerini harekete geçirmek için orijinal bir bakış açısı, bir enerji getirebilen kişilerdir (Zemsky, 2001).

Üniversite ve fakültelerde ideal bir yönetici, insanlarla başarılı ilişkiler kurma ve bunları devam ettirme, geniş bir kurumsal vizyon geliştirme, belirli amaçları başarmak için takımlar oluşturma ve onları harekete geçirme yeteneğine sahip olmanın yanı sıra başarılı bir problem çözücü ve etkili bir şekilde maddi kaynak sağlayıcısıdır. Zorlukları önceden görüp birkaç bilgi alanı ve yaklaşımı içerecek biçimde çözümler yaratabilir (Zemsky, 2001).

Sergiovanni’ye (Onural, 2001-2) göre yönetim işlevi, eğitim örgütlerinin işlevlerinden ayrı dşnlemeyeceği için eğitim yöneticisi, yönetim kuram ve süreçleri konusunda temel bilgi ve yönetsel yeterliklere sahip olmalıdır. Eğitim yöneticisi, örgütün doğal eğitim faaliyetlerinin yanı sıra yönetsel görev ve sorumlulukları amaç veya süreçlerle yakından ilişkili olan bir eğitimci, bir ğretmen

ve bir bilgin olmak zorundadır. Bir diğler ifadeyle, eğitim yöneticisi, yönetimden ziyade esas olarak eğitimde veya bazı akademik disiplinlerde uzman olan biridir.

2.2 YÖNETSEL YETERLİK

2.2.1 Yeterlik Kavramı

Diğler işğörenler gibi bölüm başkanlarının da rol gereklerini yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere gereksinimleri vardır. Ama ilk önce yeterlik kavramının tanımını açıklamak gerekir. Çünkü yeterlik kavramı konusunda o kadar çok fazla tartışma ve karışıklık meydana gelmiştir ki bunun sonucu olarak İngilizce'deki "competence" ve "competency" terimlerinin pek çok kez aynı anda kullanıldığı görülmektedir.

Boyatzis'e göre, "competency" kavramı bir meslekte etkili veya üstün performans ile ilişkili yönetsel yeterliği tanımlarken "competence" kavramı, meslek-ilişkili yeterliği tanımlar (Watson, & McCracken, 2001). "Competency" kavramı, birey ve bireyin davranışı (davranış-temelli kabiliyeti) ile ilişkili iken "competence" kavramı, işin veya görevin boyutları ile ilişkilidir (Öztürk, 2003).

Başaran'a (1996, 2004) göre bilgi ve beceri yeterliğin iki önemli öğesidir. Bu iki öğenin gereken ölçüde edinilmesi, kişiyi istenilen davranışı sergilemede yeterli kılar. Dolayısıyla, yeterlik, kişinin bir davranışı yapmak için gereken bilgiyi ve beceriyi kazanması olarak tanımlanabilir. Yönetici yeterliği, yönetimde bilgili ve becerili olmanın yanı sıra yönetime karşı olumlu bir tutum takınmayı gerektirir. "Bilgi, insanın karşı karşıya bulunduğu durumu irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun gerektirdiği eylemleri yapmak için kullandığı düşüncedir. Beceri ise bir işin kolaylıkla, ustalıkla, gereken nitelikte, yöntemde yapılabilmesidir. Bilgili ve becerili olmak için insanın bilişini ve bedenini etkili olarak denetimi altına alması ve yönetmesi gerekir. Bir konuda bilgili ve becerili olmak, o konuda insanın davranış yapmasını gerektirmeyebilir. Yeterliğin davranışa dönüşmesi için işğörenin, iş yapmaya yönelten elverişli tutumu takınması gerekir." (Başaran, 2004, s. 151).

Benzer şekilde Barutçugil (2002), yeterliği örgüt, bölüm ve bireysel düzeyde istendik hedeflere ulaşmak için işgörenlerin sahip oldukları-kurumsal inanç ve değerler sistemi ile uyumlu-bilgi, beceri ve tutumları kullanarak gerçekleştirdikleri eylemler olarak tanımlar. Yöneticinin gösterdiği davranışın olumlu ve sürekli olması onun yeterli olduğunun bir göstergesidir (Bursalıoğlu, 1981).

Shields, & Adams (1992), iş yeterliğini bir örgütte üstün iş performansına götüren veya üstün iş performansını öngören kritik özellikler şeklinde tanımlamaktadırlar. İş yeterlikleri kavramı, üç temel varsayım çerçevesinde oluşturulan İş Yeterlik Değerlendirme (Job Competency Assessment) yöntembiliminden ileri gelir. Bu varsayımlar şunlardır:

- 1) Her işte bazı insanlar diğerlerinden daha etkili bir şekilde performans gösterirler. Bu kişilerin vasat bir işgörene göre işe olan yaklaşımları da farklıdır.
- 2) Yaklaşımdaki bu farklılıklar üstün performans gösteren kişilerin yeterlikleri veya özellikleri ile doğrudan ilişkilidir.
- 3) Bir örgütte etkili performans ile ilişkili olan özellikleri keşfetmenin en iyi yolu, en üst düzey performans gösteren kişileri incelemektir.

Başar'a (2000) göre yeterlik tanımları, kavramsal ve edimsel tanımlar olarak iki şekilde ele alınabilir. Yeterliği bir gizil güç olarak gören kavramsal tanımlara göre, yeterlik bireyde var olan özelliklerin düzeyidir. Bir başka ifadeyle, yeterlik, belli bir rolü yerine getirebilmek için gerekli olan özelliklerin varlığı veya yokluğu olarak ele alınır. Edimsel tanımlar açısından ise yeterlik, bir işin belli bir yerde, gerekli olduğu zamanda yapılabilmesidir. Yani, yeterlik, gizilgücün somut bir gösterimidir. Bu tanımlara göre, bireydeki gizilgüç düzeyinin edime dönüşerek görünmesine yeterlik denir. Bu iki tanım grubunun farklılığı, birinin yeterliği bireyin bir işi yapabilecek durumda olmasına, diğerinin o işi yapmış olmasına bağlı olarak ele almasıdır.

Boyatzis'e göre, bir yeterlik, bireyin meslekte etkili veya üstün performans ile ilişkili ayırt edici bir özelliğidir (Page, & De Puga, 1992). Yeterlikler, üstün

yöneticiler tarafından gösterilen “kritik başarı faktörleri”dir. Yeterlikler bilgi, beceriler, sosyal roller, benlik algısı, karakteristik özellikler ve güdülerden oluşur ve her hangi insanın niteliği olarak güvenli bir şekilde ölçülebilir; ayrıca üstün ve normal bir yönetici arasındaki farkı gösterebilir (Page, & De Puga, 1992).

Yeterlik, bireylerin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, ve tutumların düzeyidir. Bu kavramsal tanımın davranışsal tanımlara üstünlükleri vardır. Davranışsal tanımlar, yeterliği etkinliğe bakarak gözlemlemeyi esas alırlar, dolayısıyla da yeterlik tanımında etkinliğe kayarlar. Oysa bireyde varolan yeterlikler, çeşitli değişkenlerin etkileri nedeniyle her zaman etkinliğe tam olarak yansımayaabilir. Böylece, kavramsal tanımlar gerçek yeterliği, bir diğer ifadeyle var olan yeterliği tanımlar iken; davranışsal tanımlar, var olan yeterliklerin gösterilebilen kısımlarını tanımlarlar (Başar, 2000).

Boyatzis'e göre, örgütlerin insan sermayesi veya insan kaynaklarından gerçekleştirdiği kazancı, çoğunlukla yöneticinin yeterliği belirler (Clarke, 2000). Başar (2000), yeterlik kavramının karşıtı olan yetersizliğin örgütün ürün niteliğini düşüreceğini ve örgütte yetersiz işgören sayısının artmasının örgütsel işlerle amaçların örtüşmesini engelleyeceği hususunu vurgular.

Boreham (2004), yeterliği bireysel ve ortak (kolektif) olmak üzere ikiye ayırır. Bu iki yeterlik birbirinin içine girmiş durumdadırlar ancak yüzeysel olarak bazı yeterlikleri bireysel bazılarını ise kolektif diye tanımlayabiliriz. Fakat daha derine inildiğinde bu iki yeterliğin birbirini tamamladığı görülür. Boreham'a (2004) göre diğer önemli husus, yeterliğin öğrenme süreci ve işyeri kültüründen bağımsız olarak kavramlaştırılmayacağıdır. Kolektif yeterliğin grupların, takımların ve hatta toplulukların bir niteliği olarak kabul edilmesi gerektiğini düşünen Boreham, iş yerindeki olaylara ortak bir anlam kazandırma, ortak bir bilgi tabanı kullanma ve geliştirme ve kişiler arası bağımlılık duygusu geliştirme açısından bir kolektif yeterlik kuramı önerir. Kolektif yeterliğin olduğu örgütlerde işgörenler, tüm ürün veya hizmetin sorumluluğunu üstlenirler, farklı bölümlerce daha önce yapılmış olan işlevleri entegre ederler, sürekli doğrudan bir denetim (supervision) olmaksızın

kendilerini yönetirler, kendi performanslarını değerlendirirler ve en azından bazı eğitimlerini kendileri düzenlerler.

İşyerinde bir yöneticinin başarılı bir şekilde görev yapma yeterliği, bilgi ve becerileri uygulamaya koyma yeteneği ile ilişkilidir (Watson, & McCracken, 2001). Gürsel'e (2003) göre, bir okul yöneticisinin, bulunduğu statüsünün rollerini oynayabildiğinin göstergeleri şunlardır: okulun yönetimine ilişkin yönetim süreçlerini gereği gibi bilme ve uygulama, demokratik kurallar içerisinde yetki devrini yapabilme ve organizasyonun havasını dengeleyebilme. Bu rolü oynamasındaki başarısı da o okul yöneticisinin yönetsel yeterliğe sahip olma derecesini gösterir.

2.2.2 Yeterlik Modellerinin İşlevi

Her bir örgüt üyesinin yeterlikleri, o örgütün kabiliyetlerinin temelini oluşturur. Bu da yöneticilerde beceri geliştirmeyi amaçlayan bir yeterlik–temelli yaklaşıma (competence-based approach) yol açmıştır. Bu tür yeterlik-temelli yaklaşımlar, esas olarak bir yöneticinin işinin tüm özelliklerini kapsayan belirli bir takım bilgi ve becerilerin tanımlanabileceği fikrine dayanır (Watson, & McCracken, 2001).

Yeterlik modelleri kavramı yeni bir kavram değildir. 1920li yıllarda Frederick Taylor, yönetim uzmanının görevinin işi öğelerine ayırmak olduğunu; yöneticinin belirgin bir şekilde maliyeti ancak işgörenlerin amaçlar, iş yöntemleri ve nitelik konusunda işbirliği yapmasıyla azaltabileceğini ele almış; görevleri ve onları en iyi yapmanın yolunu tanımlamaya çalışmıştır. Taylor, bu görev veya yeterlikleri tanımlanan işlevleri yapacak en iyi kişiyi seçmede kullanmıştır. Örgütte belli bir rolü yapmak için gerekli nitelikleri ele aldığı için Taylor'ın izlediği süreç bir yeterlik modeli olarak kabul edilebilir (Weisbord, 1987; Aktaran: Hutson, 2001).

Geleneksel yeterlik modelleri, örgütlerde tam olarak işin nasıl yapıldığı veya işi hangi insanların yaptığı bağlamını anlamada yetersiz kalmıştır. Geleneksel yeterlik modelleri, işin beceri öğelerine odaklanma ve sistemdeki eylemleri, eylemlerin sırasını ve onların sonuçlarla ilişkili yararlarını hariç tutma eğilimi

göstermişlerdir. Günümüz yeterlik modelleri, ilave bilgi ve beceri edindikleri için işgörenleri ödüllendirmeye yönelik bir çerçeveden ziyade örgütlerin “hangi insanları, nasıl geliştirmeye ilişkin amaçlarına” ulaşmak için kullanabileceği bir çerçeve sağlar (Clarke, 2000).

Bir yeterlik modeli, bir örgütteki bir rolü etkili bir şekilde yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri ve özelliklerin (characteristics) bir bileşimini tasvir eder ve işgöreni seçme, yetiştirme ve geliştirme, işin gözden geçirilmesi ve planlama için bir insan kaynakları aracı olarak kullanılır. Bir yeterlik modeli, işverene işi tatmin edici bir şekilde yapacak potansiyel bir işgören için gereken bir takım kabiliyet ve özellikleri sunar (Lucia, & Lepsinger, 1999; Aktaran: Hutson, 2001). Etkili iş performansı için gerekli olan davranış ve becerileri tanımlayan yeterlik modelleri, işgöreni ilgili bilgi ve becerilerle donatmak için hem hizmet öncesi eğitim hem de hizmet-içi eğitim süresince faydalıdır (Hutson, 2001).

Yeterlik modellerinin kullanılması yoluyla, üniversitelerdeki bölüm başkanlarının sahip olması gereken belli bilgi, beceri ve kabiliyetleri tanımlama, bölüm başkanlarının performansını değerlendirme, amaç koyma, bölüm başkanlarının etkili yönetimi için eğitsel gereksinimlerini belirleme ve benzer işlemlere sahip diğer örgüt yada alanlardaki standartlar ile ne kadar tutarlılık gösterildiğini kıyaslama mümkün olabilir.

Örgütte yeterlilik modelinin kullanılmasının faydalarından biri, başarı için ne gerektiği ve işin nasıl yapılması gerektiği hususunda bir örgütteki liderler ve iş arkadaşları arasında ortak bir anlayışı temin etmesidir. Bu da işgören devrinin azalma olasılığı ile stratejik amaçları başarma ve iş doyumunu olasılığını artıracaktır (Lucia, & Lepsinger, 1999; Aktaran: Hutson, 2001). Yeterlik modellerini kullanma, işgörelere daha iyi iş yapmak için kendilerinden ne beklenildiğini anlama, kendilerini ideal bir model ile kıyaslama (değerlendirme) ve ideal performans ile mevcut performansları arasındaki açığı kapatma imkanı verir (LeBleu & Sobkowiak, Summer 1995; Aktaran: Hutson, 2001).

Örgütte belli bir yeterlik modelinin izlenmesi, örgüt içersinde değerleri yansıtan ve örgütsel stratejilerle uyumlu ortak bir dili mümkün kılar. Örgüt için üyelerinin mevcut çalışma beklentilerini karşılayabildiklerini gösteren bir araç görevi görür. Örgüte entegre edilebilen iyi-tasarlanmış bir yeterlik modeli, örgütün değişimlere daha çok uyum sağlamasını mümkün kılar. Yeterlik modelleri, beceri açıklarını tanımlama imkanı verir. Böylece eğitim programlarının gelişimine, gerekli becerilere sahip işgörenleri seçip örgüte almaya ve ilave bir eğitimle örgüt içinde ilerleme kaydedebilecek işgörenlerin örgütte tutulmasına yardımcı olur. Geçerli yeterlik modelleri, benzer işlevlere sahip çeşitli örgütlere uyarlanabilir (Hutson, 2001).

Bir yeterlik modelinin faydalı olabilmesi için, belirli bir yeterliğin iş yerinde nasıl işlediğini gösteren örnekleri sunmanın yanı sıra işin etkili bir şekilde yapılması için gerekli yeterlikleri tanımlaması gerekir (Hutson, 2001). Yeterlik modeli, hem doğuştan hem de sonradan edinilen yetenekleri kapsamalıdır. Doğuştan gelen kabiliyetler temeli üzerine inşa edilen ve öğrenme, çaba, ve deneyim yoluyla sonradan edinilen bilgi ve beceri türlerini bütünleştiren bir piramit gibidir. Doğuştan ve sonradan edilen tüm yeteneklerin görüntüsü olan belirli davranış takımları, piramidin en üstünde yer alır (Lepsinger, & Lucia, 1999; Aktaran: Hutson, 2001).

Bir modelin uygulanması sonucu işgörenlerin gereksinim duydukları becerilerde eğitim almalarıyla daha iyi performans gösterecekleri ve verimliliğin artıracığı kesindir. Modeller, gelecekteki iş gereklerini, mevcut beceriler ile gelecekteki gereksinimler arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların doğurduğu eğitim gereksinimlerini tanımlama konusunda örgütlere yardımcı olurlar. Uygulanan model örgütün etkililiğini artıracaktır. Fakat model oluşturmanın pahalı olması, örgütlerin şartlar değiştiğinde bile uyguladıkları modelle özdeşleşmesi olasılığı, pek çok modelin önerilen yeterliklerin nasıl edinileceğini söylememesi gibi sıkıntılar da mevcuttur. Ancak yapılan eleştiriler, çoğunlukla modelin nasıl uygulanacağına dair yanlış anlamalardan ve varsayımlardan kaynaklanmaktadır. Asıl mesele, bir model oluşturmaktan ziyade oluşturulan modelin nasıl uygulanacağını bilmektir. Dolayısıyla burada yapılan eleştiri modelden ziyade, modelin kullanılmasına ilişkindir. Modelin

başarısı, onun işe yarayan bir araç olarak örgütle bütünleştirilip bütünleştirilemediği ile ölçülür (Hutson, 2001).

Varolan bir modelden uyarlama yoluyla veya belirli bir amaca uygun olarak bir yeterlilik modeli geliştirilebilir. Bunun için, veri toplama yöntemi belirlenir; örgüt içinde veriler toplanır; iş rollerini gerçekleştirenlerle görüşmeler ve mevcut çalışma ortamında gözlemler yapılır; informel girdiler ve odak grupları kullanılır; ve etkili performans için önemli görülen yeterlilikleri tanımlamak için veriler analiz edilir. Böyle bir yaklaşım izleme, modelin geliştirildiği roller ve örgüte daha çok özel olması açısından avantajlı olup zaman alması ve dolayısıyla maliyeti artırması açısından dezavantajlıdır. Geçerliliği kabul edilmiş bir modelle başlama, veri toplama, analiz ve geçerlik aşamalarında zaman kazandırır fakat belirli meslek ve mevkilere hitap etmeyebilir ve başarı için gerekli teknik bilgi ve becerileri ortaya koymayabilir (Hutson, 2001).

Üniversitelerde bir yeterlik modelinin geliştirilmesi, bölüm başkanlarının bir beceri açığının olup olmadığını belirlemeye, diğer yöneticilerle bir kıyaslama yapabilmek için belli standartları oluşturmaya, bölüm başkanlarının yönetime dair her hangi bir eğitsel bir desteğe gereksinimleri olup olmadığını anlamaya, bölüm başkanlarının seçimi ve değerlendirilmesi konusunda kriter oluşturmaya imkan sağlaması açısından faydalı olacaktır.

2.2.3 Yeterlik Modelleri

1980lerde yönetim literatüründe ana endişe, yönetim yeterliklerini iyileştirme ve geliştirme olmuştur. Yönetim çalışmasının amacı performansı iyileştirmek olduğu için gerilime (tension) odaklanması ve yöneticilerin etkili olmak için hangi yeteneklere (ability) gereksinim duyduğu analizi ve çeşitli kategorileşmeler ortaya çıktı. Genel yönetim yeterliklerine yönelik araştırmanın başlangıcı, Amerika Yönetim Kurumları (AMA Managerial Competence Model)'nın 1800 yönetim mesleğinin gözlem ve analizine dayanan bir proje başlattığı 1790lara gider (Cave, & Wilkinson, 1992).

Ortaya çıkan AMA yönetsel yeterlik modelinde yeterlik, “meslekte üstün (senior) performans ile ilişkili bir kişinin genel (generic) bilgisi, güdüsü (motive), doğuştan gelen özelliği (trait), benlik algısı (self-image), sosyal rol ve becerisi” olarak tanımlanır. Belirli bilgi yeterliğine ilave olarak model; entelektüel, girişimci, sosyo-duygusal (socio-emotional) ve kişiler arası olarak tanımladıkları genel yeterlik kümelerini (clusters) tanımlar (Cave, & Wilkinson, 1992).

Bir iş yeterlik modeli, “bilgi”, “beceriler”, “tutum ve değerler”, “doğuştan gelen özellikler (traits) ve güdüler” olmak üzere birkaç bireysel yeterlikten oluşur. Bu özellikler bir kişide çeşitli düzeylerde bulunur. İç düzeyler (doğuştan gelen özellikler ve güdüler), daha uzun süreli, geliştirilmesi en zor ve bireyin davranışı üzerinde daha geniş etkiye sahip olan özellikleri temsil eder. Bilgi ve beceri, geliştirilmesi en kolay olanıdır. Ayrıca, iş ne ölçüde karmaşıklaşırsa o ölçüde teknik veya görev uzmanlığı ile ilgili yeterlikler önem kazanır (Shields, & Adams, 1992).

Page, & De Puga (1992), Tablo 1’de belirtildiği üzere, geliştirdikleri kültürler arası yeterlik modelinde bilgi, beceriler, sosyal roller, benlik algısı, doğuştan gelen özellikler ve güdüler olmak üzere 6 tür yeterlikten bahsederler.

Tablo 1 Yeterlik Türleri

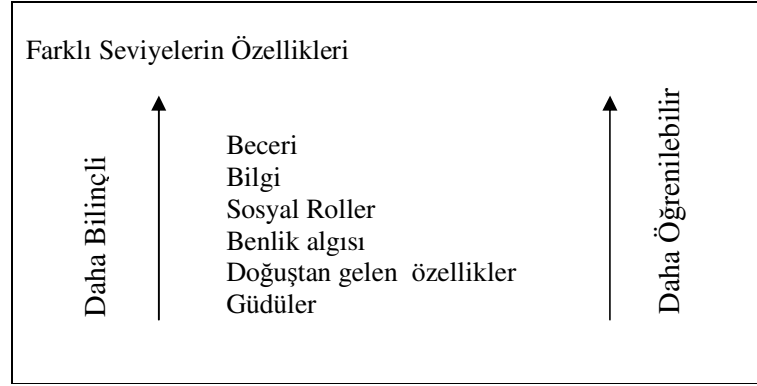
<p>Bilgi - Bir kişinin meslekte kullandığı bilgi. Örneğin üretme veya planlama bilgisi</p>	<p>Beceri - Bir şeyi iyi yapabilme kabiliyeti. Örneğin aktif dinleme veya toplum içinde konuşma</p>
<p>Benlik Algısı - Bir kişinin kimlik ve güven duygusu. Örneğin bir lider veya takım oyuncusu</p>	<p>Sosyal Rol - Sosyal olarak desteklenen davranış biçimleri. Örneğin müdür veya profesyonel</p>
<p>Doğuştan Gelen Özellikler - Kişinin tipik bir davranış özelliği. Örneğin kararlılık veya sezgisel düşünme</p>	<p>Güdü - Davranışa iten tekrarlayan düşünceler Örneğin bireysel başarıya veya güç</p>

Kaynak:Hay/McBer (Aktaran:Page, & De Puga, 1992)

Page, & De Puga’ya (1992) göre, her bir yeterliğin öğretilebilme derecesi farklılık gösterir. Bilgi ve beceriler en kolay öğretilebilen yeterlikler iken güdüler ve karakteristik özellikler en zor öğretilebilen yeterliklerdir. Maliyet etkililiği görüşü açısından kural, örgüt güçlü ve değiştirilmesi zor özelliklere sahip bireyleri işe almalı

ve sonra onların bilgi ve becerilerini geliştirmelidir. Oysaki pek çok örgüt bunun tersini yapmaktadır. Uygun güdü ve karakteristik özelliklerle adayların geldiğini varsayarlar ve dolayısıyla bireyleri eğitim özgeçmişlerine göre işe alırlar. Eğitim sistemlerinin bu noktada yaptığı yanlış ise yeterliğe yönelik bir eğitimden ziyade becerileri öğretmeye yönelik bir eğitime odaklanmasıdır.

Tablo 2 Yeterlik Temeli



Kaynak: Hay/McBer (Aktaran: Page, & De Puga, 1992)

Yeterliklerin önemi, uzmanlaşmış (specialized) iş-ilişkili bilgi lehinde genellikle gözden kaçırılır. Kısmen bu, bilgi ve becerinin bireyin performansı üzerinde daha gözlenebilir etkiye sahip olmasından dolayıdır. Fakat, pek çok bilim adamı, bilgi önemli olmasına rağmen, işgörelere bilginin içinde var olan kavram ve gerçekleri kullanma olanağı veren yeterliklere odaklanmanın eşit derecede önemli olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla, Şekil 1’de gösterildiği üzere, Buzdağı modeli olarak bilinen model, bilgi ve becerilerin başarılı performansı tanımlayan özelliklerin sadece küçük bir kısmı olduğu görüşünü benimsemektedir (Shields, & Adams, 1992).

Şekil 1 Buzdağı Yeterlik Modeli



Kaynak: Shields, & Adams, 1992.

Yönetmel yeterlikler ve performansın önemi arttıkça, yeterlikleri değerlendirme, geliştirme ve başarılı performansı öngörme ihtiyacı daha çok önem kazanmıştır. Iversen'e (2000) göre, başarılı yönetmel performansa olanak sağlayan üç esas yönetmel yeterlik yaklaşımı vardır: davranışsal yaklaşım, standartlar yaklaşımı ve durumsal yaklaşım. Her bir yeterlik yaklaşımı, etkili iş performansı için gerekli yeterlikler üzerinde etkiye sahip farklı faktörlere odaklanılmışlardır: bireyin yeterliği (örneğin, Boyatzis ile Schroder), iş beklentileri (Standartlar yaklaşımı), durumsal faktörler (örneğin Thompson ve arkadaşları).

2.2.3.1 Davranışsal Yaklaşım

McClellands'in 1973'te meslek performansının yeterlikten öngörülmesi (predict) gerektiği görüşünü ileri sürdüğü "Testing for competence rather than intelligence" isimli makalesinin davranışsal yaklaşımın ortaya çıkmasını tetiklediği söylenebilir (Iversen, 2000). McClelland ve arkadaşları Davranışsal Olay Görüşme (Behavioral Event Interview) tekniğini üstün performans gösteren Yabancı Hizmet Bilgi Görevlileri (Foreign Service Information Officers) üzerinde uygulayarak işteki

başarının tam ve kesin göstergelerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu başarıyı-öngörme faktörleri, kişilik özellikleri ve geleneksel anlamdaki beceriler değil; beceri, bilgi ve kişisel tutumların bileşiminden oluşan bir davranışlar takımıdır. Ayrıca yeterlik olarak adlandırılan bu faktörler, tanımlanabilir, gözlenebilir ve ölçülebilirdir (Molefe, 2004).

Davranışsal yaklaşım, yeterliği davranışsal terimlerle tanımlar ve esas olarak ne tür davranışların üstün performansla ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlar. Davranışsal yaklaşım, bir meslekte başarılı performans ile ilişkili en önemli yeterliği ve belirli bireysel davranışı tanımlamaya çalışır. Üstün yönetsel performans ile ilişkili yönetsel yeterlikler beş kümede incelenebilir:

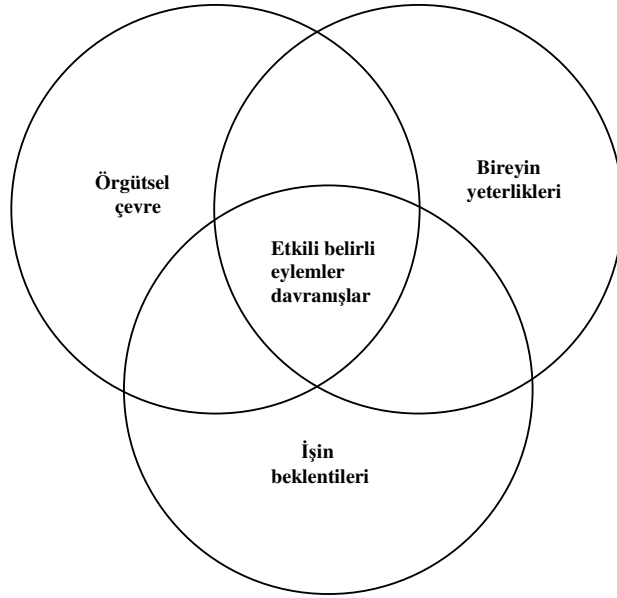
- 1- Entelektüel/Bilgi yönetimi yeterlikleri
- 2- Kişiler arası/Güdüleme ile ilgili yeterlikler
- 3- Liderlik yeterlikleri
- 4- Kişisel yeterlikler
- 5- Sonuç/İş yönelimli yeterlikler (Iversen, 2000).

Davranışsal yaklaşımda yeterlikler iş yerindeki gerçek davranışlar açısından değerlendirilir. Bu yeterlikler, üstün performans ile ilişkili bulunan mesleği/işi yapan bireyin doğuştan gelen özellikleri (traits), bilgisi, becerileri ve güduları gibi en önemli kişisel özellikleri açısından çeşitli şekillerde tanımlanır. Bu yaklaşımdaki önemli katkıların temeli, İngiltere ve diğer ülkelerin yanı sıra özellikle Amerikalı Boyatzis, Schroder ile Spencer ve Spencer gibi araştırmacıların çalışmalarına dayanır. Bu alandaki araştırmalar genellikle performans ölçümü ve mesleki yeterliklerin ölçümünü kapsar. Ancak araştırmacıların performans ve yeterliği ölçme biçimleri farklılık gösterir (Iversen, 2000).

Boyatzis, çalışmasını McClellands'in 1973'teki araştırmasının üzerine inşa etmiş ve örgütlerde üstün yöneticileri farklı kılan yeterlikleri tanımlamıştır. Boyatzis'e göre yeterlik, kişinin benlik algısı (self-image) veya sosyal rolünü, beceriyi, doğuştan gelen özelliği (trait), güdüyü (motive) veya kişinin kullandığı bilgi yığınına içine alması olası en önemli karakteristiğidir. Bu tanımdan Boyatzis'in işin

kendisinden ziyade işteki birey üzerine odaklandığı görülür (Iversen, 2000). Kişinin benlik algısı, birey ve çevredeki diğer kişiler tarafından muhafaza edilen değerler açısından kendisini değerlendirmesi ve kıyaslamasıdır. Sosyal rol, bireyin çevresindeki diğer kişilerin beklentileri ile kendisi arasındaki uygunluk düşüncesidir. Beceri, örneğin planlama, bir davranış dizisi ve sistemini izah etme kabiliyetidir. Bir performans amacı ile ilişkili ve gözlenebilir bir sonuç verir. Doğuştan gelen özellikler, örneğin kendini kontrol etme (self-control) ve strese dayanıklılık, genel bir olaylar sınıfı ile ilişkili psikomotor faaliyetlerdir. Güdü, örneğin başarıya gereksinimi, bireyi davranışa iter veya onun davranışını yönlendirir (Bayraktar, 1999).

Şekil 2 Boyatzis'in Etkili İş Performans Modeli



Kaynak: Boyatzis, 1982, s. 13'ten uyarlanmıştır (Aktaran: Iversen, 2000).

Şekil 2'de görüldüğü üzere etkili performans, birey, iş, ve örgüt olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Bireysel yeterlikler, etkili performansa neden olmak için örgütün içsel ve dışsal çevresinin ve işin gerekliliklerini veya beklentilerini etkiler (Shields, & Adams, 1992).

Yönetim pozisyonlarındaki iş beklentileri, planlama ve örgütlenme gibi merkezi görevlerle ilişkilidir. Fakat bu beklentilerin her biri, işin birkaç özelliğine göre farklılık gösterir. Örneğin, “planlama” görevi altında bir üst-kademe yönetici, bütüncül (overall) örgütsel performans amaçlarını (örneğin, örgütsel kazançta artış) belirlemeden sorumlu olabilir. Bir alt-kademe yönetici ise, bireysel katılımcıların performans amaçlarını belirlemeden sorumlu olabilir. Her bir durumda da yönetici, belli derecede bu amaçlara ulaşmak için amaçlar belirleme ve planlar geliştirme sorumluluğuna sahiptir (Shields, & Adams, 1992).

Örgütsel çevre, denkleme önemli bir ilave faktör eklemektedir. Örgüt, genellikle içsel yapı ve sistemlerinde yansıtılan politika ve işlemlere sahiptir. Ayrıca, işlevlerinde, faaliyetlerinde ve örgütsel stratejisinde yansıtılması olası bir misyona sahiptir. Örgüt, bir kültüre ve finansal ve teknik kaynaklara sahiptir. Buna ilaveten, örgüt, bir sosyal, ekonomik ve politik topluluğu ve endüstriyi içeren daha geniş bir çevre içinde varlığını sürdürür (Shields, & Adams, 1992).

Bu performans modeline göre etkili performans, modelin üç ögesinin (birey-iş-örgüt) tümünün tutarlı bir şekilde birbiriyle uyum gösterdiğinde ortaya çıkacaktır. Modelin iki ögesi, birbiriyle uyumlu olduğunda etkili performansın ortaya çıkması mümkündür, ancak bunun tutarlı ve etkili performans olması olası değildir (Shields, & Adams, 1992). Bir başka ifadeyle, Boyatzis’in modeli, kişinin işteki kabiliyetinin bilinç dışı, bilinçli ve davranışsal boyutlarını içerir. Bununla birlikte Boyatzis, etkili iş performansı ile bireyin yeterlikleri, işin beklentileri ve örgütsel çevre arasındaki birbirine bağlı oluşu (interdependence) vurgular. Bu modelde etkili iş performansı için etkili belirli eylem veya davranış, modelin diğer üç önemli ögesinin tümü tutarlı olursa meydana gelecektir (Iversen, 2000).

Boyatzis, 6 kümede (amaç ve eylem yönetimi, liderlik, insan kaynakları, astları yöneltme, diğerlerine odaklanma, uzman olunmuş bilgi) 12 tane yeterliği ve bunlara ilaveten 7 tane temel (threshold) yeterliği tanımlamıştır. Temel yeterlik; genel bilgi, beceriler, güdü, doğuştan gelen özellik, benlik algısı, sosyal rol veya beceri açısından mesleki yeterliktir. İşin yeterli bir şekilde yapılabilmesi için bu yeterlikler

gereklidir. Üstün yeterlik, bir yöneticinin üstün performansı tarafından kanıtlanır (Iversen, 2000).

Boyatzis, çalışmasında belirli bir iş ve örgütü hesaba katmadan etkili davranışla ilişkili gösterilen yeterliklerin listesi işlevi görecek bir çerçeve oluşturmak amacıyla McClelland (1972) tarafından geliştirilen Davranışsal Olay Görüşme (Behavioral Event Interview) tekniğini kullanmıştır. Boyatzis, bağlamın ve örgütsel ortamın/kültürün önemini kabul etmesine rağmen gerçek iş ortamlarında yöneticileri gözlemlememiştir (Iversen, 2000).

Bir diğer önemli davranışçı araştırmacı olan Schroder (1989), bireyin yeterliği ile iş bağlamı ve örgütsel çevre arasında ilişkiye odaklanmıştır. İç çevre ve dış çevre arasındaki farkı göstermiştir. Schroder'e (1989) göre üç farklı yeterlik sınıfı vardır:

- Giriş düzeyi yeterlikler: bireysel özellikler
- Temel yeterlikler: işleri ve yönetme işlevlerini yerine getirmek için gerekli bilgi ve beceriler
- Yüksek performans yeterlikleri: Yüksek performans yeterlikler, modeldeki bir örgüt içerisinde yönetsel davranışın öğelerini oluşturur ve “daha karmaşık örgütsel çevrelerde üstün iş grubu performansını önemli derecede üreten oldukça sabit bir davranışlar takımıdır” diye tanımlanır. Bu tanım Boyatzis'in tanımına benzer ancak örgütsel çevreler gibi bağlamsal faktörlere daha çok odaklanır ve bireysel yeterlik ile iş grubu performansı arasında ilişki kurar Dolayısıyla Schroder, yeterliği tanımlama ve performansı ölçmek için Boyatzis'in metodundan farklı bir metot (Davranışsal Gözlem Metodu) kullanmak zorunda kalmıştır. Bir başka ifadeyle, yöneticilerin iş ortamında gözlemlenmesini önemli gören Schroder'e göre, bir yöneticinin başarısı onların kariyer ilerlemesi ile değil sorumlu olduğu grubun/bölümün performansı ile ölçülmelidir. Schroder performans ölçümü olarak iş grubu performansını kullanarak örgütte değer yaratma ve yönetsel yeterlikler arasında daha açık bir bağ kurmuştur (Iversen, 2000).

Schroder, on bir tane yüksek performans yeterliğini tanımlamıştır. Tüm üst yöneticilerin bu on bir yeterliğin hepsine gereksinimleri yoktur. Fakat bir takım veya iş grubunun bu yeterliklerin çoğunda kabiliyet göstermeleri gerekir. Schroder'e göre, bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli yeterliklerden biri güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmasıdır ki bunlar, diğerleri tarafından tamamlanabilsin.

Tablo 3 Schroder'in Yüksek Performans Yeterlikleri

Bilişsel Yeterlikler	Bilgi Araştırma, Kavram Oluşturma Kavramsal Esneklik
Güdüleme Yeterlikleri	Kişilerarası Araştırma, Etkileşimi Yönetme, Gelişimsel Eğilim
Yönetme (Directing) Yeterlikleri	Öz-güven, Sunuş, Etki
Başarma Yeterlikleri	Değişim (Proactive) Eğilimi, Başarı Eğilimi

Kaynak: Schroder, 1989, s. 81-82'den uyarlandı; Iversen 2000, s. 9.

2.2.3.2 Standartlar Yaklaşımı

İş ve konumun işlevsel analizini temel alan standartlar yaklaşımı, iş çıktısının belirli bir kalitesini garanti etmek için yönetsel konumlara yönelik minimum performans standartlarını tanımlar. Esas olarak belirli bir işin veya mevkide doğruluğu veya uygunluğu kabul edilmiş minimum performans düzeyini tanımlama ile ilişkilidir. İş gerçekten yapan bireyi dikkate almaksızın kabul edilebilir bir performans düzeyini tanımlamayı amaçlar. Odak, işi yapan kişiden ziyade işin üzerindedir. İşlevsel analize dayanan bir süreç yoluyla bir işin veya mevkinin gerekli çıktı yeterliği tanımlanır. Süreç, işteki önemli rol ve öğeleri tanımlama ile başlar; daha sonra kabul edilebilir standartlar veya performans kriterleri belirlenir ve son olarak ne tür yeterliğin işi yapmak için ve standartları karşılamak için gerekli olduğu tespit edilir. Analiz, farklı birçok işler üzerinde yapılır ve ona dayanarak her bir iş veya iş grupları için standartlar geliştirilir (Iversen, 2000).

Standartlar yaklaşımı, esas olarak Birleşmiş Krallık'ta kullanılır ve bir iş sürecinin çıktısına odaklanır. Ana amaç, performansın belirli standartları karşıladığından emin olmaktır. Bir iş için gerekli yeterlik bir işlevsel analiz yoluyla tanımlanır. Gerekli yeterliklere sahip bir kişinin gerekli yeterliklere sahip olmayan diğer kişiye göre daha iyi iş çıktısı üreteceğini ve yaklaşımın örgütün ve mevkinin

çıkıntısının niteliğini daha iyi ve daha istikrarlı yapacağını varsaymak mantıklıdır. Fakat bu görüşü destekleyen çok az araştırma kanıtı vardır (Iversen, 2000).

1980lerin başında eğitim ve öğretimin kötü yönetilmesi nedeniyle İngiltere'nin dünya rekabet piyasasında başarısız olduğu endişesinin sonucu olarak Eğitim ve Geliştirme Yönetim Heyeti (Council for Management Education and Development, CMED) kurulmuştur. Daha sonra bu heyet, Yönetim İmtiyaz Planı (Management Charter Initiative, MCI) adını almıştır. 1986'da Mesleki Nitelikler Ulusal Heyeti (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ), Ulusal Mesleki Nitelikleri (NVQs) geliştirmek amacıyla kuruldu. Hepsinin amacı işverenler, öğrenenler ve onların öğretmenleri tarafından anlaşılabilir üzerinde uzlaşma sağlanmış mesleki standartları ulusal sınırlar içinde yayımlamaktır. NCVQ, son yıllarda ismini Nitelikler ve Müfredat Kurumu (Qualifications and Curriculum Authority) olarak değiştirmiştir. Sonuç olarak, mesleki alandaki işlerin çoğu araştırılmış ve işgücünün büyük bir çoğunluğu (% 85) için standartlar geliştirilmiştir. Böylece standartlar yaklaşımı, Birleşmiş Krallık'ta son 10 yılda etkili olmuştur denilebilir. Ancak bu yaklaşımın bağlamın önemini dikkate almaması, bireye odaklanması, yani standartların bireyin başarısı üzerine yoğunlaşması, süreç yeterliklerini göz ardı etmesi, yönetim rolünü parçalara ayırması ve tüm parçaların toplamının yönetsel rolün bütününe karşılık gelmemesi gibi konularda ağır bir şekilde eleştirilmesi sonucu şu an pek çok Birleşmiş Krallık şirketi davranış temelli yeterlik modellerini kullanmaktadır. Mesleki standartlar yaklaşımı, bu denli eleştirilmesine rağmen özellikle "iş-temelli çıktının yeterliğin önemli bir göstergesi olmalıdır" diyerek yeterliğin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Iversen, 2000).

Yönetim alanında tüm kademelerdeki yöneticilere yönelik standartlar geliştirilmiştir. MCI (Management Charter Initiative)'nin geliştirdiği ilk standartlardan biri, orta kademe yöneticiler için kişisel yeterlik standardıdır. Kişisel yeterliğin boyutları, bağlamdan bağımsız (context-free), farklı sektörler ve çevre ile ilgili olarak düşünülmüştür (Iversen, 2000).

Tablo 4 MCI'nin Kişisel Yeterlik Modeli

Kişisel Yeterlik Kümeleri	Kişisel Yeterlik Boyutları
1. Sonuçların başarısını yükseltmek için planlama	1.1 Mükemmellik için ilgi gösterme 1.2 Amaçları belirleme ve öncelik sırasına koyma 1.3 Planlanmış faaliyetleri izleme ve cevap verme
2. Sonuçları iyileştirmek için diğerlerini yönetme	2.1 Diğerlerinin gereksinimlerine duyarlılık gösterme 2.2 Diğerleriyle ilişki kurma 2.3 Kendini diğerlerine olumlu bir şekilde sunma
3. Sonuçları iyileştirmek için kendini yönetme	3.1 Öz-güven ve kişisel kararlılık (drive) gösterme 3.2 Kişisel duygularını ve stresini yönetme 3.3 Kişisel öğrenme ve gelişimini yönetme
4. Sonuçları iyileştirmek için aklını (intellect) kullanma	4.1 Bilgiyi toplama ve örgütleme 4.2 Kavramları tanımlama ve uygulama 4.3 Kararları alma

Kaynak: Tate, 1995, s. 71, şekil 4.1'den uyarlanmıştır (Aktaran: Iversen, 2000, s. 14).

Alanyazında yönetim rolünün tanımlanması konusundaki yaklaşımlar, davranışsal yaklaşım ve standartlar yaklaşımı yerine Amerika yaklaşımı ve Birleşmiş Krallık yaklaşımı olarak da ele alınmaktadır. Amerika'da gelişen model, meslek sahibinin (jobholder) özellikleri açısından temel olarak tanımlanan yeterlikleri esas alır. Amerika yaklaşımı, iki parça iş tarafından karakterize edilir: 1) Boyatzis ile Shroder ve 2) Boyatzis'in gelecek için yeni bir bakış açısı sunan (seminal) çalışmasının bir güncelleştirilmiş hali olarak Spencer ve Spencer. Birleşmiş Krallık yaklaşımı ise yeterliğin "bir meslekteki faaliyetleri yapabilme yeteneği veya bir işte beklenen standartların işlevi" biçimindeki tanıma dayanır (Training Agency, 1980, s. 5; Aktaran: Thompson, & Harrison, 2000).

Boyatzis tarafından desteklenen Amerika yaklaşımı, yeterliğe bir kişinin önemli özellikleri (güdü, doğuştan gelen özellik, beceri, kişinin benlik algısı veya sosyal rolünün özelliği, kullandığı bilgi) olarak gönderme yapar ken Birleşmiş Krallık yaklaşımı, "yeterliği" beceri ve enerjiyi eyleme koyma kabiliyeti olarak kabul ederek daha geniş bir anlamda yeterliği tanımlar (Molefe, 2004).

Amerika yeterlik yaklaşımı, "Girdi yaklaşımı" olarak da bilinir. David McClelland (1973), araştırmasında yeterlikler olarak adlandırdıklarının bir işteki etkili veya üstün performansı öngörmeye gösterilebileceğini bulmuş ve yeterlikleri

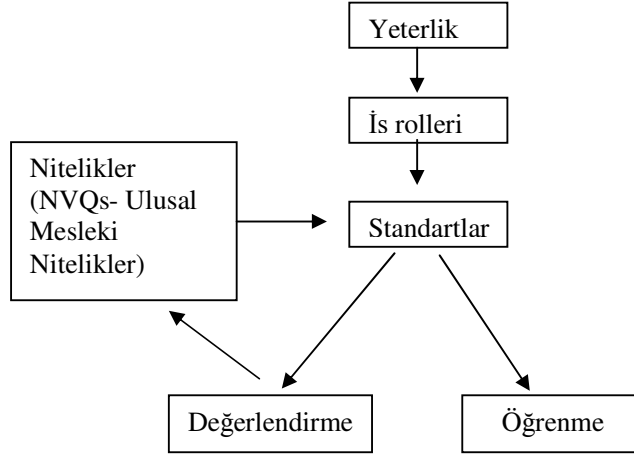
temel alan performansı öngörmenin mümkün olduğunu söylemiştir. Boyatzis, McClelland'in araştırmasını daha da ileriye götürerek yöneticilerin hangi özelliklerinin etkili performans ile ilişkili olduğunu araştırmıştır (Molefe, 2004).

Sonuç-odaklı yaklaşım olan Birleşmiş Krallık yaklaşımı, "Çıktı yaklaşımı" olarak da bilinir. Birleşmiş Krallık yaklaşımına göre, yeterliğin tanımı, yukarıda gösterilen işgören niteliklerinden daha geniştir. Aslında bu nitelikler, asıl odak noktası değildir. Bu yaklaşım, iş kafi derecede ifa edildiğinde işten beklenen çıktıları vurgular. Sadece beceri ve bilgiyi değil aynı zamanda işin yaptırılması için gerekli kişisel etkililiğin bir dizi niteliklerini gösterir (Molefe, 2004).

Şekil 3'te gösterildiği üzere, Birleşmiş Krallık modeli, modern bir ekonominin gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan yeterliğin tanımı ile ve öğrenme, değerlendirme ve nitelikleri temel alan mesleki standartları bilgilendiren günümüz ve geleceğin iş rolleri ile başlar. Anahtar özellikler; standartlar, öğrenme ve değerlendirmenin farklı oluşudur. Bu mesele, anormal biçimde yanlış anlaşılmış ve Birleşmiş Krallık Ulusal Mesleki Niteliklerin (NVQs) biçimsel öğrenmeyi reddettiği iddiasına neden olmuştur. Oysaki gerçek olan hem biçimsel öğrenme hem de biçimsel olmayan (informal) öğrenme uygun görülmektedir (Thompson, & Harrison, 2000).

Şekil 3 İş Rollerini, Standartlar, Öğrenme, Değerlendirme ve

Nitelikler Arasındaki İlişki



Kaynak: Mansfield, & Mitchell (1996)'dan uyarlanmıştır (Aktaran: Thompson, & Harrison, 2000).

İş rolleri, beş başarı aşaması ile tasvir edilir. Beş aşama, mesleki başarının temel veya giriş aşaması olan Aşama 1'den üst düzey yönetsel ve profesyonel mesleki başarı aşaması olan Aşama 5'e doğru sıralanır. 5. aşama, bölüm başkanları için "yönetsel" düzeydedir. Aşama 5, "Geniş ve çoğu zaman tahmin edilemeyecek çeşitlilikte bağlamlar boyunca çok önemli uygulama ilkelerini; analiz ve teşhis için kişisel sorumlulukları; tasarımı, planlama, uygulama ve değerlendirmenin yanı sıra önemli kaynakların tahsisini içeren bir yeterlik" olarak tanımlanır (Thompson, & Harrison, 2000).

Birleşmiş Krallıkta yönetimin ne olduğundan ziyade yöneticilerin ne yaptığı konusunda üzerinde uzlaşılan sınıflamalar geliştirmek amacıyla oluşturulan yaklaşıma göre iş yerinde bir yöneticinin başarılı bir şekilde görev yapma yeteneği, yöneticiler tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri ve anlayış yeterlilikleri ile ölçülür. Yani, bilgi ve becerileri eyleme dönüştürme yeteneği ile ilişkilidir. Bu yaklaşım, daha çok üst düzey yönetim performansını açıklayan yeterliklerin tanımıyla ilgilenen Amerika yaklaşımından farklıdır (Boyatzis, 1982; Schroder, 1989; Aktaran: Watson, & McCracken, 2001).

Hem birleşmiş Krallık hem de Amerika yaklaşımlarının kendilerine has güçlü yanları vardır. Birleşmiş Krallık yaklaşımı, mesleki alanlarda uzlaşmış bir yeterlik (competent) performans oluşturmada işvereni dahil eder. Amerika yaklaşımı, yeterlik (competence) gelişimine vurgu yaparak üst düzeyde performans gösterenlerin özelliklerine (characteristics) odaklanır. Her iki yaklaşımı içeren bir modeli kullanmak uygun olacaktır. Bir sentez metodu, kişisel yeterliğin boyutlarını tanımlayan Kişisel Yeterlik Modeli'nin kullanımındır. Kişisel Yeterlik Modeli, önemli Amerika yeterlik modellerine karşı çapraz geçerliğe (cross-validated) sahiptir ve diğer modeller arasında Boyatzis ve Schroder'e ait yeterliklerin kapsamlı bir içeriğini sunar (Thompson, & Harrison, 2000).

Birleşmiş Krallıktaki yeterlik-tabanlı yönetim gelişim yaklaşımlarında bireyler, ya “yeterli” yada “henüz yeterli değil” şeklinde değerlendirilirler. Oysaki, Winterton ve Winterton'a göre, bireyin tanımlanan standartları karşıladığı ve daha fazla beceri, bilgi ve anlayış kazanma ufkuna sahip olduğu bir “yeterlik dereceleri skalasının” uygulanması hem örgütsel hem de bireysel gelişim açısından daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır (Watson, & McCracken, 2001).

2.2.3.3 Durumsal Yaklaşım

Durumsal yaklaşım, pek çok açıdan davranışsal yaklaşımın bir alt birimi olarak görülse de yaklaşımın odak noktası daha çok durumsal faktörlerin üstün performans için gerekli bireysel yeterlikler üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Durumsal yaklaşımların ortak noktası, belirli durumsal faktörler ile üstün yönetsel performans için gereksinim duyulan yeterlikler arasında bir bağı tanımlamaya çalışmanın yanı sıra durumsal faktörlerin önemini vurgulamalarıdır. Bu yaklaşımın içindeki araştırmaların bazıları, davranış temelli yeterlik tanımlarını kullanırlar ve davranışsal yaklaşımın içine dahil edilebilirler. Araştırmalarının davranışsal yaklaşımdan farkı, daha çok durumsal faktörlerin üstün performans için gerekli yeterlikleri etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamasıdır En geniş anlamda, kültür de durumsal faktörler içine dahil edilebilir (Iversen, 2000).

Thompson, Lindsay ve Stuart gibi durumsal yaklaşımçı araştırmacılara göre, örgütün bağlamı, kültürü, piyasa ve iş çevresi açısından ne geleneksel standartlar yaklaşımı ne de davranışsal yaklaşım yeterliği tam olarak tanımlayabilir. Yeterlik ihtisas alanı, örgüt içinde önemli olduğu düşünülen işin özelliklerine önem veren yöneticilerin yeterli kabul edilebileceği görüşünü destekler. “Yeterlikler, yeterlik ihtisas alanları içersindeki başarılı amaç başarımına doğru yönlendirilen bütünleştirilmiş davranışlar takımıdır” biçiminde tanımlanır (Iversen, 2000, s. 16-17).

Bir taraftan durumsal faktörlerin işten işe çok fazla farklılık göstereceği için çoğu yönetsel mevkilere uygun genel bir yönetsel yeterlik listesi oluşturmak zordur. Diğer taraftan ise örgütün büyüklüğü gibi durumsal faktörler başarılı iş performansı için gerekli yeterlikleri etkilese de durumsal faktörler ve gerekli yeterlik arasındaki bağ hala çok açık değildir (Iversen, 2000).

2.2.4 Yöneticilerin Yeterlikleri

Bir okulun veya eğitim sisteminin etkili yönetimi ve liderlik kapasitesi, yalnızca yönetsel, hukuki ve özerklik işlevleri değildir. Bu aynı zamanda liderin ve yöneticinin niteliklerinin bir işlevidir (Chapman, 1993; Aktaran: Karşlı, 2004). Yönetim beceri ve yeterliklerini geliştirme ve örgütün başarısında bunların potansiyel rolü konusu, özellikle son yıllarda tüm dünyada ilgi odağı haline gelmiştir.

Çağdaş eğitim ve öğretim; etkin, demokratik, katılımcı, sorgulayan, sorgulama sonuçlarını değerlendiren, ulusal ve insani değerlerle donanmış, görevleri konusunda sorumluluk sahibi başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu misyonun gerçekleştirilmesinde okul müdürlerine büyük görevler düşmektedir. Müdürlerin yaptığı hareketler, sorulara verdiği cevaplar, acil durumlar karşısında aldığı yada almadığı kararlar, çevreyle olan ilişki biçimleri, sorunlara getirdiği çözüm önerileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri güdüleme biçimleri hep başkaları tarafından dikkatle izlenmektedir (Çelikten, 2004).

LifeScan Kanada Şirketine göre (Clarke, 2000), başarılı bir yöneticinin yeterlikleri yeniliği ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmeyi, olumlu değişimi

gerçekleştirebilmeyi, başarıma ortamı yaratmayı, en iyi başarı için işgörenleri geliştirmeyi, açık iletişimi teşvik etmeyi, karmaşayı yönetebilmeyi, diğerlerini güçlendirmeyi (empowerment) kapsar. Mohapatra, McDowell, & Choudhury'nin (1993), kamu kurumunda görev yapan 125 müdüre verdikleri başarı stratejilerini tanımlamaya yönelik ölçeğin sonucunda elde ettikleri en önemli saptamalardan biri, prestij ve etkinin etnik, kültür, ırk, cinsiyet veya politik nedenlerle değil yeterlikle kazanılması gerektiğidir. Yetkin olmayan yöneticilerin göreve getirilmesi, kurumda çeşitli nedenlerle çalışmaların gelişmesini, işlerin yürümesini ve hatta kendiliğinden yürüyecek işlerin yürümesini, verimliliğin, etkinliğin, kalitenin artmasını sekteye uğratar (Akdemir, 1994).

Yöneticilik işi karmaşık ve çok yönlü olduğu için yöneticide pek çok beceri gerektirir. Yöneticinin yeterlikleri, teknik alan, insancıl alan ve kavramsal alan olmak üzere üç temel alandan oluşur. Yönetici, yöneticilik merdivenini tırmandıkça bu becerilere olan gereksinimi değişir. Örneğin, teknik yeterlik daha çok alt yönetim konumlarında gerekli iken, kavramsal alan daha çok üst yönetim kademelerinde gereklidir. Teknik alan, iyi planlama yapma, örgütleme, eşgüdümleme, danışmanlık ve denetimi kapsar. İnsancıl alan, insan ilişkileri, insan becerileri, iyi motive etme ve moral verici beceriler ile ilgilidir. Kavramsal alan ise, örgütün hizmet (veya ürünü) ilişkili bilgi ve teknik becerileri vurgular. Yönetici için kavramsal liderlik, müfredat bilgisi, öğretim, öğretme, ve öğrenmeyi çağrıştırır (Lunenburg, & Ornstein, 1991; Aktaran: Onural, 2001-2; Bridge, 2003).

Başar (2000), teknik yeterlikleri göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve beceriler olarak tanımlar. Teknik beceriler, yöneticinin sorumluluk alanında uzmanlığının olmasıdır. Bir başka ifadeyle, belirli faaliyetleri yapmaya yönelik süreç, yöntem, teknik ve program konusunda sahip olunan bilgilerdir (Clarke, 2000). Taymaz'a (2002) göre, "Mal veya hizmet şeklinde ürün elde edilebilmesi için işlemlerin sıra ile ve doğru olarak belirli sürelerde yapılması, ürünün istenilen nitelikte olması, üretim aşamalarında beklenen davranışların gösterilmesi, teknik yeterliklerin kazandırılmasını gerektirir" (s. 49). Verimlilik gelişimlerini tanımlama ve uygulamak için hem teknik uzmanlık hem de yönetim becerilerini kullanma

kabiliyeti, örgütün örgütsel başarısı için açıkça çok gereklidir (Watson, & McCracken, 2001).

Teknik bilgi, yöneticinin işini yürütürken sahip olması gerekli ihtisaslaşmış bilgidir. Bu bilgi, örgütün eğitim kanallarıyla kazanılır. Bazıları da bu bilgiyi iş sırasında kazanarak geliştirirler (Özkalp ve Kirel, bt). Teknik yeterlik, belirli bir alan ile ilgili uzmanlık bilgisini ve analiz yeteneğini ve bu alana ilişkin analiz araç ve tekniklerini kullanabilme becerisini kapsar. Teknik yeterlik, örgütün alt kademelerinde önemlidir; fakat kademeler yükseldikçe bu yeterliğin oransal (nisbi) önemi azalır (Koçel, 1999).

İnsancıl yeterlikler ise birey ve grupları anlama ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış ve yöntemlerini görebilme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülebilir (Katz, 1971; Aktaran: Başar, 2000). Türkel'e (1999) göre, insan ilişkilerinin temelinde diğerlerinin kişisel onuruna saygı duyma ve onların gereksinim ve endişelerine duyarlı olmak vardır. Başar (2000), eğitim örgütlerinin yetişme alanları açısından farklı üyelerden oluştuğu gerçeğini, eğitim örgütlerinde insan faktörünün ağırlığı sebebiyle kişiler arası ilişkilerin önemini ve yöneltmenin yetkiden çok etki ile gerçekleştirilebileceğini vurgular.

Eğitim örgütleri açık bir sistem oldukları için, bir diğer ifadeyle, eğitim yöneticisi hem örgüt içindeki işgörenler hem de örgüt dışındaki gruplar ile de yakın ilişki içinde olduğu için eğitim yöneticilerinin insan ilişkileri yeterliğine sahip olmaları zorunludur (Celep, 2000). Çünkü insanları güdülemek, onları anlamak, grup yaşantısını bilmek ve onlarla etkili biçimde çalışmak bu bilgi ve beceriler sayesinde gerçekleşir.

Eğitim yönetiminde insan ilişkileri, eğitim işgörenlerini, öğrencileri, velileri ve çevre insanlarını, hem eğitimin amaçlarını hem de ilişki kurulan insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için takım çalışması yapmaya güdülemektir. Yönetimde

insan ilişkileri, bir amaç için bir araya gelen insanları birleştirecek ve bütünleştirecek bir yönetim faaliyetidir (Başaran, 1996).

Teknik yeterlik, süreçler ve maddesel varlıklarla ilgili iken insancıl yeterlik, kişilerle ilgilidir, yani insanlarla çalışabilmeyi ifade eder. İnsancıl yeterliği gelişmiş bir yönetici, başkalarının kendisinininkinden farklı görüş açıları, algıları ve inançları olduğunu kabul ettiğinden, onların söz ve davranışlarını daha kolay ve daha doğru anlayabilmektedir. Bu yeterlik, örgütün bütün kademelerinde önem arz eder ancak alt ve orta kademelerde daha çok önemlidir (Koçel, 1999).

Başaran'a (2004) göre, örgüt, yöneticilerin ast ve üstleriyle ve işgörenlerin ise yönetici ve akranlarıyla sürekli bir etkileşim içinde olduğu, insan ilişkileri temelli bir yapıdır. Dolayısıyla örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, yöneticilerin insan ilişkilerindeki yeterliğine, yani örgüt içersinde elverişli bir etkileşim dokusu oluşturabilmelerine bağlıdır. Yönetimde insan ilişkileri yeterliğini oluşturan unsurlar ise şunlardır:

1. İşgörenleri verimli çalışmaya güdülemek ve denetlemek;
2. İşgörenlerin arasında oluşan çatışmaları yönetmek;
3. İşgörenlerin uyumunu sağlamak;
4. İşgörenlerle takım çalışması yapmak;
5. İşgörenleri yönetime katmak;
6. Örgütsel yenileşmelerde işgörelere danışmanlık yapmak;
7. Astların işten doyumunu yükseltmek;
8. İşgörelere gelişme ve yetişme olanağı sağlamak;
9. İşgörenlerin sorunlarını çözmelerine danışmanlık yapmak;
10. İşgörelere dostluğa dayalı bir ortam hazırlamak.

İnsanı örgütün bir aracı olarak değil, örgütü insanın bir aracı olarak benimseyen görüş, yönetimde insan ilişkilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle, diğer örgüt üyeleriyle dostane ilişkiler kurma, insan sevgisi, hatayı hoş görme, kendini ve diğerlerini tanıma gayreti gibi hususlarda yöneticilerin yeterli olması gerekir (Başaran, 2004).

Bir diğ er yeterlik alanı olan kavramsal yeterlik, örgütü bir bütün olarak görebilmek olarak tanımlanabilir. Kavramsal yeterlik alanı, örgütün çeşitli işlevleri arasındaki etkileşimi, bağı ve bağıllığı görebilmeyi; tek tek örgüt birimleri ile endüstri kolu ve toplum ile siyasal, sosyal ve ekonomik güçler arasındaki ilişkileri görebilmeyi kapsar. Ayrıca, misyon belirleyebilme, stratejik düşünme ve strateji geliştirme, vizyon sahibi olma da kavramsal yeterlik ile ilişkilidir. Üst yönetim kademelerinde asıl olan insancıl ve kavramsal yeterliktir. Yöneticinin kavramsal yeterliği örgütün geleceği için büyük önem taşır (Koçel, 1999). Çünkü kavramsal yeterlik, yöneticilerin zeka yapısı açısından karmaşık olayları sınıflama, teşhis etme, ve çözümlenme becerisini ifade eder ki, örneğin acil karar bekleyen durumlarda sorunlara hemen çözümler getirmesini, tespitler yapmasını, alternatifleri düşünmesini, en iyi çözümü bulmasını sağlar (Özkalp ve Kirel, bt).

Yöneticinin kavramsal becerisi, onun örgütü bir bütün olarak ve bu bütünün parçaları arasındaki ilişkiyi görebilme becerisine sahip olmasını gerektirir. Kavramsal beceriler, her ne kadar tüm düzey yöneticiler için gerekli ve önemli olsa da düşünme, bilgiyi özümleme ve planlama gibi kavramsal beceriler daha çok üst düzey yöneticileri için gereklidir (Bridge, 2003).

Yöneticilik yaptığı kurum ve ilgili kurum faaliyet alanlarıyla ilgili teknik, insancıl, kavramsal ve yönetsel bilgiler ile kurumlarının ekonomik ve sosyal yönlerden gelişimi için gerekli stratejilerden yoksun kişiler, varlıklarıyla çalıştıkları kurumların gelişimine engel teşkil ederler (Akdemir, 1994).

Etkili ve üstün performansa olanak sağlayan yönetsel yeterlikler, örgütsel etkililiğin en önemli belirleyicileri arasında olduğu için yönetsel işlerde yüksek performansa yol açan yönetici özelliklerini anlamak elzemdir. Yapılan alanyazın taraması doğrultusunda bu araştırmaya dayanak oluşturan yönetsel yeterlik boyutları şunlardır: “Problem Çözme”, “Planlama”, “Karar Verme”, “Öğrenme ve Değişime Odaklılık”, “İşgörenleri Geliştirme”, “Takım Oluşturma ve Yönetme”, “Liderlik”, “Eşgüdümleme (Koordinasyon)”, “Ödüllendirme”, “Empati”, “Denetleme ve Değerlendirme”, “İletişim”, “Mevzuat Bilgisi”, “Etik Yeterlik”, “Güçlendirme (Empowerment)”, “Teknolojiyi Kullanma” ve “Örgütsel İklim”. “Empati”, “İletişim”,

“Planlama” ve “Teknolojiyi Kullanma” boyutları Boyatzis’ten (Bayraktar, 1999) alınmıştır. Boyatzis’in (Bayraktar, 1999) ölçeğindeki ve Öztürk’ün (2003) kullandığı ölçekteki “Başkalarını Geliştirme” boyutu, “İşgörenleri Geliştirme” boyutu olarak uyarlanmıştır. Ayrıca, “Karar Verme”, “Denetleme ve Değerlendirme”, “İletişim”, “Planlama” ve “Eşgüdümleme” boyutları Peker’den (1994); “Örgütsel İklim” boyutu Celep’ten (2000); “Takım Oluşturma ve Yönetme”, “Mevzuat Bilgisi” (Knowledge of Legal Processes) ve “Etik Yeterlik” (Knowledge of Managerial Ethics) boyutları Mohapatra, McDowell, & Choudhury’den (1993); “Problem Çözme”, “Planlama” ve “Liderlik” boyutları Öztürk’ten (2003) alınmıştır. Bununla birlikte, Öztürk’ün kullandığı ölçekteki “Öğrenmeye Odaklılık” ve “Değişim Odaklılık” boyutları birleştirilerek “Öğrenme ve Değişime Odaklılık” boyutu oluşturulmuş ve Öztürk’ün (2003) kullandığı “Yetkilendirme” boyutu ise “Güçlendirme” boyutu olarak uyarlanmıştır. Alanyazından bu 17 adet yönetsel yeterlik boyutunun seçiminde, ilköğretim ve ortaöğretimdeki meslektaşlarına kıyasla yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin teknik yeterliklerinden ziyade akademik yeterliklerinin daha çok ön plana çıktığı anlayışı etkili olmuştur.

2.2.4.1 Problem Çözme

Örgüt, sürekli olarak beklenmedik problemlerin yaşandığı bir yapı olduğu için yöneticinin problemleri hissetme, tanıma, çözüm seçenekleri üretme, karar verme, uygulama ve çözümü değerlendirme konularında yeterli olması onun örgütsel başarı ve etkililiğini artırır (Başaran, 2004). Yöneticinin iyi bir problem çözücü olabilmesi de onun belirsizliklere katlanabilmesini ve sabırlı olmasını gerektirir (Başaran, 2000). Clarke (2000) ise yöneticinin problem çözerken ve karar verirken harici ve dahili faktörleri düşünmesinin ve başarı için gerekli stratejik fırsatların farkında olmasının önemini vurgulamaktadır.

İdeal olarak nitelendirilebilecek bir okul müdürü, öğretmenlerin, öğrencilerin, ve diğer işgörenlerin problemlerine günübirlik ve geçici çözümlerden ziyade uzun vadeli çözümler bulmalıdır. Bunun için de iki binli yılların okul müdürünün sürekli kendini yenilemesi, karşılaştığı problemler karşısında yaratıcı çözümler üretebilmesi ve bu problemler karşısında sakin tavrını koruyarak yönettiği insanları kontrol altında

tutabilmesi gerekir (Çelikten, 2004). Holmes, & Hooper'a (2000) göre yeterlik, bilginin nasıl edinileceği; bunun faydalı, değerlendirilmiş, uygulanmış ve yapılandırılmış bilgiye nasıl dönüştürüleceği, ve o bilginin problem çözmeye nasıl uyarlanacağı ile ilişkilidir. Dolayısıyla yeterlik, problem çözenin bir parçasıdır.

Bu araştırmadaki “problem çöme” yeterliği, yöneticinin olayları ve problemleri bir bütün içinde görüp analiz edebilme; problemleri görmezden gelme yada öteleme yerine onları zamanında çöme konusunda istekli olma; çeşitli nedenlerle işgörenler arasında ortaya çıkan ve örgütün işleyişini sekteye uğratan problemlerde ortak yarar ve ilgi alanları belirleyebilme; ve konuyla ilgili kişileri problemlerin çözümü sürecine etkili biçimde katabilme niteliklerini kapsamaktadır.

2.2.4.2 Planlama

Planlama, örgütsel amaçların belirlendiği ve tanımlandığı ve bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken adımların, izlenecek stratejilerin, sarf edilecek gayretlerin kararlaştırıldığı bir süreçtir (Erdoğan, 2006; Aydın, 2000a; Koçel, 1999; Türkel, 1999; Özkalp ve Kirel, bt). Planlama, yönetimin en temel işlevidir. Bir başka ifadeyle, diğer yönetim işlevleri planlamanın bir devamı olup ayrıca planlamaya dayanırlar (Türkel, 1999). Planlama süreci ile belirlenmiş olan amaçlar, uygulama sonucu elde edilen çıktıların kıyaslanması için bir standart teşkil ettiği için planlama olmadan bir yönetsel eylemi veya yöneticinin başarısını değerlemek pek olası değildir (Koçel, 1999). İyi bir planlama, daha başından çıkması olası sorunları ve krizleri büyük ölçüde engelleyerek yöneticinin amaçları gerçekleştirmesini hızlandırır ve yapılacak işlerin kontrolünü kolaylaştırır (İlgar, 2005).

İdeal olarak nitelendirilebilecek bir okul müdürü, kaynakların temini ve kullanımını konusunda iyi bir planlayıcıdır. Bir diğer ifadeyle, özellikle kaynakların kullanımında okul şartlarına göre öncelikleri belirleyebilir ve yetersiz olan kaynakları en verimli şekilde kullanmaya özen gösterir (Çelikten, 2004). Yönetici, uzun ve kısa vadeli, amaçları karşılamada kapsamlı, gerçekçi ve etkili planlar geliştirebilmelidir (Clarke, 2000). Bunun için de gerekli olgular ve veriler planlamacıya sağlanmalıdır (Aydın, 2000a). Planların uygulanabilirlik derecesinin yüksekliği, planların ne ölçüde

net ve katılımcı bir şekilde yapıldığı ile doğru orantılıdır. Ayrıca katılımcı bir şekilde yapılan planların örgüt içindeki ekip çalışmasını kolaylaştıracağı, işgörenlerin bireysel yeterlikte gelişme sağlamalarına fırsat vereceği ve işgörenlerin görüş, deneyim ve yetenekler açısından farklılıkları kararın gücünü artıracığı açıktır (Aydın, 2000a; Koçel, 1999).

İyi yönetilen bir kurumdaki yöneticiler, iyi fikir üretme kabiliyetinin yanında onları etkili eylemlere yönelik olarak stratejilere dönüştürme kabiliyetine de sahiptirler (Zemsky, 2001). Strateji, düşünülmüş ve kasıtlı şeylerin tasarlanması ve oluşmasının planlı bir sürecidir veya bir örgütün kendi amaçları doğrultusunda çevresiyle olan ilişkisini nasıl tanımlayacağını belirlemesidir. Planlama, merkezi bir süreç olup stratejinin çok iyi bir formülasyonudur (Karlı, 2004). Yönetici, en alt kademede varolacak bir kararlılık ve bütünlük eksikliğinin daha üst kademelerde planlanan stratejileri başarısız kılma olasılığının bilinciyle hareket eder (Zemsky, 2001).

Eğitim yönetimi sürekli olarak plan yapmayı gerektirdiği için planlama eğitim yönetiminde faaliyetlerin etkililiği ve verimliliği açısından çok önemlidir (İlgar, 2005). Başarılı okul yöneticileri, işgörenlerin fikirlerini bizzat dinler, fikirlerini dile getirmek için fırsatlar (örneğin ikili veya toplu görüşmeler) yaratır, gerekli kaynakları sağlar ve işbirliği içinde bir planlama için destekleyici bir ortam oluşturur (Research for Better Schools, Inc., 1987). İşlerin planlı bir şekilde yapılması, yöneticilerin keyfi karar ve uygulamalarının önüne bir set çeker ve işgörenlerin yöneticiye ve örgüte olan güvenini artırır.

Bu araştırmadaki “planlama” yeterliği, yöneticinin ölçülebilir amaç ve hedefler saptayabilme; örgütsel hedeflere ulaştıracak faaliyetleri uzun ve kısa vadeli programlar halinde düzenleyebilme; planlama sürecinde örgütün, işgörenlerin ve çevrenin gereksinimlerini göz önünde bulundurma; ve olası riskleri ve engelleri önceden kestirip bunları önleyecek eylem ve uygulamaları belirleyebilme özelliklerini kapsamaktadır.

2.2.4.3 Karar Verme

“Karar verme”, bir problemin çözümü ile ilgili olası seçeneklerden en uygun ve en işlevsel olanını seçmedir (Erdoğan, 2006; Ilgar, 2005; Aydın, 2000a). Yöneticilerin sahip olmaları gereken özellikler sıralandığında “en etkin ve doğru karar alma” yeteneği yöneticinin en asli görevlerinden biri olduğu görülür (Koçel, 1999; Türkel, 1999). Yöneticiler, şartların belirsiz olduğu durumlarda bile zamanında ve sağlıklı karar verme yeteneğine sahip olmalıdır (Clarke, 2000). Hatta yönetici değerlemede yöneticinin karar verme yetenekleri ve özellikleri baz alınmaktadır (Koçel, 1999). Ancak, örgüt, sadece örgüt sahipleri ve yöneticiler tarafından yönetilmemelidir. Örgüt düzeyinde alınan tüm kararlara işgörenlerin de katılması gerekmektedir. Çünkü alınan ve uygulanan kararlardan en çok etkilenen gruptan biri de işgörenlerdir. Dolayısıyla, çalışanların yönetimle işbirliği, karar alma sürecine katılma gibi haklarına saygı göstermek ve böyle bir ortamı yaratmak, yöneticilerin işgörelere yönelik etik sorumluluğu kapsamına girmektedir (Şimşek, 1999).

Başaran’a (1996) göre, işgöreleri yönetime katma eylemi yöneticinin başarısını artırmada ve örgütün demokratikleşmesinde büyük paya sahiptir. Ancak eğitim örgütlerinin merkeziyetçi bir yönetimle yönetilmesi ve okul yöneticilerinin yönetimle ilgili işlerinde karar vermeye pek yetkili olmamaları gibi nedenlerle yöneticilerin astlarını yönetime katma eylemi pek gerçekleştirilememektedir. Astları yönetime katma, ancak yöneticinin sorun çözme (karar verme) ve planlama gibi yönetim süreçlerini yürütme yetkisine sahip olması durumunda olanaklıdır.

Eğitim yöneticileri, alınacak karardan etkilenecek işgörelere karar verme sürecine katılma imkanı vermelidir (Ilgar, 2005; Balcı, 2002; Özcan, 1999). Bir başka ifadeyle, yöneticinin kendisini örgütün karar vericisi olarak değil, karar verme sürecinin kontrol edicisi olarak görmesi alınan kararların anlaşılmasını, benimsenmesini ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (Erdoğan, 2006; Aydın, 2000a). Ancak karara katılım, yöneticilerin öğretmenleri sürekli olarak karar sürecine katacağı anlamına gelmez. Yönetici, öğretmenleri ilgilendirmeyen, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin kararın sonucundan etkilenmedikleri durumlarda veya karara

ilişkin sorunun çözümü konusunda bilgi ve becerilerinin olmadığı durumlarda kararı tek başına alır (Celep, 2000).

Yöneticinin alacağı kararların bilimsel yani gerçeklere dayanması ve taraf tutmaması, onun hakseverliğe ve örgütsel adalete verdiği önemin bir göstergesidir (Ilgar, 2005). Yöneticilik için gerekli alt yapıya sahip olmayan, verimlilik ve etkinlik gibi hususlarda farklılaşma ve atılım yapma çabası içinde olmayan kişiler yönetime geldiklerinde kararlarında bilerek yada bilmeyerek rasyonel olmayan sonuçlara, bir diğer ifadeyle kurum başarısızlıklarına neden olabilirler (Akdemir, 1994). Eren'e (2004) göre, işgörenin ortaya çıkan örgütsel çıktıda payının ve yeteneğinin önemli bir rol oynadığını görmesi sonucu morali ve verimi artar. Yönetime katılma olanağının verilmesi, işgörenin görüş ve fikirlerine değer verme anlamına gelir. Bu, yapılacak işlerin uygulanmasını kolaylaştırma ve hızlandırmanın yanında işgörenin iş doyumunu da artırır.

Üniversitelerin yönetiminde demokratik yönetim biçimi uygulanmalı ve öğretim elemanlarının karar sürecine katılma oranı artırılmalıdır. Geniş katılımlı karar süreci sonunda alınan kararların uygulanması kolay olur. Koçel'e (1999) göre, işgörenlerin karar sürecine (yönetime) katılımı, mutlak değil nisbi bir olaydır, yani bir derece meselesidir. Katılımın artması ile işin anlamı, işgörenlerin motivasyonu, işe karşı tutumları ve başarıma anlayışları olumlu yönde değişmektedir. Çelik (1995) ise karara katılımın ortaya çıkardığı daha değişik ve yeni fikirler sayesinde yönetimin canlılık kazanabileceğini vurgulamaktadır.

Katılımcı karar süreçleri, otokratik veya merkezi karar süreçlerinden daha etkili olup uzun vadede örgütsel etkililiği artırır. Fikir birliği ile karar verme, daha iyi ve daha kolay yerine getirilen kararlara neden olabildiği için yöneticinin karar verme sürecinde görüş birliği sağlayabilmesi önemlidir (Karlı, 2004). Çelikten'e (2004) göre, her şeyden önce okul yöneticisinin karar verme becerisi gelişmiş olmalı, yönetim kararlarına işgörenleri etkili olarak katmalı ve kendini onlardan soyutlamamalı ve örgütün önceliklerini iyi değerlendirmelidir.

İşgörenlerin inisiyatifleri, katılım ve bağlılıkları, bilgi ve karar vermenin paylaşımı ile gerçekleşmektedir (Clarke, 2000). Çoğu kurumların kültürel çevresi, mevcut düzenle o kadar iç içe girmiş ki kuruma yeni katılan birinin getireceği her hangi bir inisiyatife fırsat vermez. Dolayısıyla, bu profesyonellerin çoğu, özellikle örgüte yaptığı katkının sonucunda kazanacağı saygınlık, önerilerinin dikkate alınması ve eyleme dönüştürülmesinin sonucunda görevini layıkıyla yapabilmiş olma hissini duyma açısından daha çok ödüllendirici olan diğer sektörlere gitmektedirler (Zemsky, 2001).

İnsani becerileri yüksek olan bir yönetici, astları olan işgörelere aşığılanmış hissi vermeyecek bir tarzda düşüncelerini ifade etme olanağı sağlar ve onları örgüte katılım yönünde cesaretlendirir (Bridge, 2003). Bu da işgörelerin önerilerde bulunacağı, gerekirse eleştiri yapabileceği bir yönetim sergilemek ve örgütte güven duygusu oluşturmak ile mümkün olabilir. Ancak burada suistimal edilmeye karşı da dikkatli olmak gerekir (İlgar, 2005).

Bir okul yöneticisi, alacağı kararlarda okulun amaçlar ile işgörelerin gereksinimleri arasında bir denge oluşturabilmeli, her ikisini örtüştürebilmelidir. Aksi takdirde, yönetici hiç ummadığı ciddi sorunlarla karşı karşıya kalıp örgütsel amacın gerçekleşmesi, yani örgütün etkililiğini sekteye uğrayabilir. Yöneticilerin işgörelerin beklentilerini ve gereksinimlerini bilmesinin en etkili yolu da onları karar sürecine katmaktır.

Bu araştırmada “karar verme” yeterliği, yöneticinin en zor, en karmaşık ve en belirsiz durumlarda bile en etkili kararları alabilmesini; bir diğer ifadeyle ortaya çıkan bir sorun veya engel karşısında çözüm seçeneklerini belirleme ve bunlardan en sağlıklı ve işlevsel olanını seçme sürecinde ilgili herkesten en etkili biçimde yararlanabilmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla, yöneticinin karar verme sürecinde ilgili işgörelerin görüşüne başvurması, onları yaratıcı ve yenilikçi düşüncelere teşvik etmesi ve katılımcıların önerilerini uygulamada istekli davranarak onlara değer verdiğini göstermesi önemlidir.

2.2.4.4 Öğrenme ve Değişime Odaklılık

Eğitim, dinamik bir süreçtir. Bir diğer ifadeyle, eğitim örgütleri eğitim bilimindeki yeniliklerden ve toplumun her kesiminde meydana gelen değişimlerden etkilenir ve değişir. Bazen de diğer örgütleri etkileyebilmek için değişir. Dolayısıyla, eğitim yöneticisi eğitimle ilgili bir yeniliği veya bilgiyi zaman kaybetmeksizin uygulamaya koymak zorundadır (İlgar, 2005). Hızla değişen 21. asırda yönetmek değişmek, mükemmellik ise sürekli değişebilmek anlamına gelir. Dolayısıyla etkin yönetici değişime ve gelişime açık olan, kendini ve örgütünü sürekli geliştirecek eylem ve işlemleri yapan ve gerekli önlemleri alan yöneticidir (Bridge, 2003). Ayrıca, yönetici, bilgi ve becerisini geliştirirken sahip olduğu yeni yetkileri dikkate almalıdır. Çünkü her yeni yetki, farklı yeterlilik gereksinimleri demektir (Erdoğan, 2006).

Günümüzde örgütlerdeki değişimin gerekliliğinden ziyade örgütlerin yeterli hızda değişip değişmediği, örgütlerin “öğrenen örgütler” haline getirilmesi ve örgütlerde sürekli değişimin nasıl mümkün kılınabileceği konuları önem kazanmıştır (Koçel, 1999). Marquardt, öğrenen örgütü “güçlü bir bilgi toplama, bilgiyi muhafaza etme ve iletme kapasitesine sahip olan ve böylece örgütsel başarı için kendisini sürekli dönüştürebilen” örgüt olarak tanımlamaktadır (Molefe, 2004). Molefe’e (2004) göre, öğrenen örgütler varlığını sürdürürler. Çünkü bu örgütlerde insanlar için öğrenmek doğaldır; insanlar olağanüstü bir takımın parçası olurlar; birbirlerine güvenirler; önemli sonuçlara ulaşmak için birbirlerinin güçlerini tamamlarlar; ve sınırlılıklarını telafi ederler.

Değişimin kişisel ve örgütsel olmak üzere iki düzeyi vardır. Dolayısıyla yöneticiler bir yandan kendilerini zihinsel, davranışsal, ve yeni iş yapma yöntemleri konusunda geliştirmeleri gerekirken diğer taraftan bir bütün olarak örgütsel değişmeyi gerçekleştirmek ve devamlı kılmak zorundadırlar (Koçel, 1999). Yöneticilik, bireyin doğuştan getirdiği bir takım bireysel özellikleri içerir ancak bireyin iyi bir yönetici olabilmesi için bu alanda aldığı eğitim ile daha sonra kendini daha geliştirmesinin önemi büyüktür (Fındıkcı, 1996). Yöneticinin sürekli öğrenmesi ve kendisini geliştirmesi, yeni usulleri araştırmasını ve yeni metotları uygulamasını

beraberinde getirir (Molefe, 2004). Dolayısıyla, bir yönetici örgütlerde yaşanan her başarı ve başarısızlığı öğrenme fırsatına dönüştürebilmelidir (Koçel, 1999).

Yöneticilerin örgütün çevresinde meydana gelen kritik değişmelere karşı duyarlı olması ve bunlara yenilikçi yanıtlar vermeye hazırlanması gerekir (Karşlı, 2004). Yüksek performanslı örgütlerde görev yapan yöneticiler, yeni bilgilere, değişen koşullara ve beklenmeyen engellere uyum sağlayabilmek için yeni çalışma yöntemleri ve davranışlar geliştirirler. Değişime ve yeni fikirlere sürekli açık olmakla birlikte, yüksek düzeyde katılımı kolaylaştırmak için esnek yapılar oluştururlar (Barutçugil, 2002).

Toplumsal, siyasal, ekonomik, bilimsel ve hukuksal hızlı değişme ve gelişmelerin takip edilip eğitime olumlu bir şekilde uyarlanabilmesi için nitelikli eğitim yöneticilerine gereksinim vardır (İlgar, 2005). Yönetici, değişim ve yenileşmeyi işgörenlerin onu uygulayabileceği biçimde sunabilmelidir. Başarılı reform, uygulanabilen değişimleri tanıtmaya ve daha da önemlisi işgören tarafından kabul görmesine bağlıdır. Örgütsel yapıdaki her hangi bir değişiklik konusunda alınacak kararlarda anahtar kişi, yöneticidir. Ancak örgütsel düzenleme ve yapı değişikliklerinde eğitim işgörenlerin de tam olarak karara katılımı sağlanması, onlarla işbirliği içinde olunması ve kendilerine bu işbirliği için gerekli zaman, kaynak, ve fırsat olanakları sağlanması önemlidir. Ayrıca, işgörelere sürekli dönüt ve destek verilmesi, okulun gelişimi için gereklidir (Onural, 2001-2).

Örgütlerin yöneticilerinde sahip olmasına gereksinim duyduğu kabiliyetlerin temelini ortak değer, güven, dürüstlük, devamlı gelişim, etki, ve öğrenme oluşturur (Watson, & McCracken, 2001). Yöneticiler çalıştırdığı insanlara, yenilik yapma ve hatalarını tolere edebilmek için hazırlanma özgürlüğü vermelidir. Yenilikler yapma ve risk alma konusunda işgörenleri cesaretlendirici bir iklim yaratılması gerekir. İnsanlar, yeni fikirlerde başarısız oldukları zaman ceza almayacakları konusunda kendilerini güvenli hissederlerse, ancak o zaman yeni fikirlerle risk almak için gönüllü olacaktırlar (Karşlı, 2004). Dolayısıyla, yönetici değişimin yarattığı şaşkınlık ve belirsizlik ortamında işgörelere yardımcı olmalı, değişimi iyi yönetebilmelidir.

Bu araştırmada “öğrenme ve değişime odaklılık” yeterliği, yöneticinin teknik bilgi, beceri ve uzmanlığını sürekli güncellemesi ve bunları etkin bir şekilde kullanması; değişime tepki göstermek yerine onu benimseme eğiliminde olması; ve örgütün işleyişinde olduğu kadar yenileştirilmesinde de değişimin temsilcisi olması olarak ele alınmıştır.

2.2.4.5 İşğörenleri Geliştirme

Hall, kariyeri bireyde belli tutum ve davranışları yaratan iş ile ilgili deneyim ve eylemler dizisi olarak tanımlar (Karlı, 2004). Bir yöneticinin asli görevlerinden biri, astlarını eğitip geliştirmek, bireyde mensup olma duygusu oluşturmak, meslek ve beceri geliştirmektir (Karlı, 2004; Türkel, 1999). Aksi takdirde, sorumluluğu altındaki işğörenleri gelişim ve değişim hususunda motive etmeyen ve geliştirici düşünceleri sürekli dışlayan yöneticiler, bu davranışlarıyla ilgili işğörenlerin verimsiz çalışmalarına neden olacaktır (Akdemir, 1994). Buna rağmen, günümüzde pek çok yöneticinin astlarının eğitimine düşük öncelik verdiği görölmektedir. Bunun yöneticilerin gerçekten zaman ve fırsat bulamadıkları için mi, yoksa astlarına karşı olan olumsuz tutumlarından dolayı mı olduğu tartışılabilir (Türkel, 1999).

Çırpan’a (1999) göre, işğörenler çalışacakları örgütleri seğerken yalnızca maddi yararları göz önünde tutmazlar. Onlar için kendilerini geliştirebilecekleri, öğrenmeye devam edebilecekleri, öğrendiklerini iş ortamına aktarabilecekleri bir iklim sunan örgütlerde çalışmak da bir tercih sebebidir. Dolayısıyla, yöneticilerin görevi, yetenekli ve becerikli işğörenleri örgüte kazandırmak ve onların mesleki gelişimlerini devam ettirebilmelerine olanak sağlayan bir ortam yaratmaktır.

Günümüzde bir bütün olarak giderek hızlanan teknolojik ve sosyal gelişmeler ile bilimsel araştırmaların bir sonucu olarak bilgi birikiminin hızla artması ve bilginin temel güç haline gelmesi, yani bilgi toplumu sürecinin başlaması, bireyleri kendi yaşamında hızla yer alan bu değişme ve gelişmelere uyum sağlamak, kendilerini geliştirmek zorunda bırakmıştır. Bir başka ifadeyle, birey yaşamını arzuladığı biçimde sürdürebilmek ve gelişmelerin kendi yaşamına yansıtacağı olumsuzluklardan korunmak için zamanla yetersiz hale gelen mesleki ve kültürel eğitimini geliştirmek,

kendisi ile ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri edinmek ihtiyaçı duymaktadır (Fındıkçı, 1996). Örgütlerin rekabet güçlerinin artırılması, örgütsel amaçlara ulaşılması, işgörenlerin mesleki ve örgütsel bağılılıklarının sağlanması açısından işgörenlerin kendilerini geliştirme gereksinimlerinin karşılanması meselesi, örgütlerin en önemli önceliklerinden biri olmalıdır.

Görevlerin yerine getirilmesi sırasında karşılaşılan özgün durumların ve farklı sorunların mevcut bilgi, beceri ve tutumla çözümlenememesi olasılığı nedeniyle örgütler, işgörenlerini geliştirme yönünde gerek örgüt içinde gerekse örgüt dışında, biçimsel yada biçimsel olmayan bir şekilde eğitim sunmalıdır. Böylece işgörenin gelecekteki görevlere hazır olmasının ve beklentileri daha iyi karşılamasının önü açılmış olacaktır (Barutçugil, 2002). Böyle bir eğitim, örgütün amaçlarının etkili olarak gerçekleştirilmesini sağlamanın yanında değişen şartlar karşısında işgörenin daha az stres yaşamasına, kendine olan güvenin artmasına, örgütte kendine değer verildiği hissini güçlenmesine ve bunun paralelinde de örgütsel bağılılığının artmasına neden olacaktır.

İdeal bir okul müdürü, bilgi eksikliklerinden kaynaklanan aksaklıkları görebilir ve bunları gidermek için kurslar ve konferanslar düzenlemek yoluyla eğitim öğretim işgörenlerine yol gösterir (Çelikten, 2004). İşgörenin işi yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olması, hem işin sonuç üretecek tarzda yapılması hem de işgörenin kendine olan güveninin artırılması açısından önemlidir (Koçel, 1999). Örgütler ve yöneticiler, işgören eğitimini örgüte belirli bir maliyete neden olacağı gerekçesiyle ihmal etmemelidirler. Çünkü, eğitimsizlikten kaynaklanan performans düşüklüğü örgüte çok daha büyük kayıplar verdirecektir (Barutçugil, 2002).

Örgüt içinde profesyonel açıdan tanınma ve ilerleme olasılığı, hem yönetici hem işgören motivasyonunun bir parçasıdır (Zemsky, 2001). Oysaki, özellikle devlet üniversitelerinde İngilizce okutman veya öğretim görevlilerinin mesleki gelişimleri adına ihtiyaç duydukları etkinlik veya eğitim programlarını (seminer, kurs, hizmet-içi eğitim) ne ölçüde aldıkları ve bunları sağlama konusunda bölüm başkanlarının ne derece ilgili ve başarılı oldukları tartışmaya açıktır. Ayrıca genellikle bölüm başkanları veya rektörlük, İngilizce okutmanlarının lisansüstü eğitiminden sonra

kurumdan ayrılacağı endişesiyle buna izin vermeme eğilimindedir. Bazı devlet üniversitelerinde ise İngilizce okutmanlarının kariyer ilerlemelerini yüksek lisans eğitimi ile sınırlı tutma istek ve gayreti gözlenmektedir. Çoğu zaman İngilizce okutmanlarının ve öğretim görevlilerinin bireysel gelişimleri kişisel girişimleri ile sınırlı kalmaktadır. Oysaki örgüt ve yöneticilerin işgörenlerin bireysel gelişimlerine maddi yada manevi katkı sağlamaları, onların lisansüstü eğitim almalarına izin vermeleri ve ders yükü ile ders saatlerinde gerekli esnekliği göstermeleri örgüte yapılan bir yatırımın ötesinde topluma yapılmış bir yatırım olacaktır.

Bu araştırmada “işgörenleri geliştirme” yeterliğine, yöneticinin işgörenlerin kariyer yapmaları konusunda teşvik edici ve kolaylaştırıcı olması; işlerini yapmalarına yardım etmek veya yeteneklerini geliştirmek için onlara bilgi, ilave kaynaklar veya fırsatlar sağlaması; ve performanslarını geliştirmek amacıyla işgörelere performansları ile ilgili olarak dönüt vermesi olarak yer verilmiştir.

2.2.4.6 Takım Oluşturma ve Yönetme

Takım; ortak bir amaca yönelen, performans hedefleri olan, birbirlerini tamamlayıcı becerilere sahip olan, ortak norm ve davranış ilkelerini paylaşan, birbirine bağımlı ve karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki yada daha fazla insanın oluşturduğu topluluktur (Eren, 2004; Barutçugil, 2002; Türkel, 1999; Koçel, 1999). Takım kurma ise bilinçli ve maksatlı bir şekilde ortak amaçları gerçekleştirmeye kendilerini adanmış bir grubu oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Türkel, 1999). Etkili takımların misyonları açıklıkla tanımlanmış olup takım üyeleri tarafından anlaşılabilir ve benimsenmiştir (Barutçugil, 2002). Dolayısıyla, takımdaki bireyler, beraber olmaktan zevk alırlar ve çoğunlukla, tek başlarına çalıştıkları zamana kıyasla birlikte daha yüksek kalitede çıktılar üretirler (Türkel, 1999).

Bilginin hızla üretilip tüketilmesi ve uzmanlaşmanın artması takım çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Takım çalışması işbirliğini, iletişimi, verilen kararların isabetliliğini ve okul iklimini olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla, yöneticilerin okullarda bir takım özelliği taşıyan kurul ve komisyonları oluşturma, onları yönetme ve yönlendirme yeterliğine sahip olmaları gerekir (Aslan, 2005). Takım kurmanın en

büyük yararı, üyelerinin farklı bakış açılarını, yaratıcılığını, becerilerini, bilgi ve deneyimlerini takım içinde bir araya getirmesidir. Bu yararın gerçekleşmesi ise karşılıklı güvene, saygıya ve ortak amaca adanmaya dayalı açık bir iletişim ortamının sağlanmasına bağlıdır (Barutçugil, 2002). Türkel'e (1999) göre bir grup içinde bir çeşit ortaklık duygusunun, bir başka ifadeyle grup ruhunun oluşturulmasında ve grup üyelerinden her birinin gereksinimlerinin grubun bütünü tarafından benimsenmesini sağlamaya çalışmada en büyük rol yöneticiye düşmektedir. Yöneticilerin birlikte çalıştığı işgörenlerin çalışmalarını yakından izleme yerine kuşbakışı olarak izleyebilmeleri için grup oluşturmaları ve grup üyelerinin çalışmalarına güven duyabilmeleri gerekir.

Takım lideri olarak yönetici, kolaylaştırıcılık, arabuluculuk, kaynak sağlayıcılık, teşvik edicilik ve rehberlik rollerini üstlenir. Takım üyelerinin kolaylıkla ve olumlu bir şekilde ortak amaçları verimli ve etkin olarak başarmaları için aralarında etkileşebilecekleri, işbirliğini, saygı ve paylaşmayı destekleyen bir çalışma atmosferi yaratır. Yönetici, ayrıca, takımdaki çatışmaları çözümlenmeye, problemleri çözmeye ve üyelerin katkıda bulunmalarına yardımcı olur (Türkel, 1999). Başarılı yöneticiler, işgörenler arasında bilgi paylaşımı, birlikte öğrenme ve sürekli iyileştirme anlayışını geliştirir ve başarmak için birlikte çalışmalarını konusunda cesaret verir. Böylece onların ortak sahiplenme duygusuyla kendilerini işe adanmalarını da hızlandırmış olur (Barutçugil, 2002).

Örgütlerde takım çalışması, bireysel sorumluluk anlayışını geliştirir ancak ortak amaçlara, hedeflere ve paylaşılan değerlere kolektif bir adanmışlığın nasıl sağlanacağı sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu noktada yöneticinin takımın etkili yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi önem kazanmaktadır. Örneğin, yöneticinin takımın bir başarısını değerlendirmede takım performansı yerine o başarıdaki bireysel performansı öne alırsa ve özendiriciler bireysel performans lehinde olursa takım içindeki iş birliğine ve dayanışmaya darbe indirmiş olur. Dolayısıyla yönetici, takım performansı ile bireysel performansı değerlendirirken her iki tarafı da küstürmeyecek şekilde dengeli bir davranış sergileyebilmelidir (Barutçugil, 2002).

Örgütler planlı, bilinçli ve biçimsel olarak belirli görevleri yapmak için oluşturulan formal guruplar ile dostluk, arkadaşlık gurupları gibi kendiliğinden oluşan informal gurupları bünyesinde barındırır. Yöneticinin başarısında hem formal guruplar hem de informal guruplar önemli rol oynadığı için yönetici her iki gurubun da gereksinimlerini karşılamak, onları örgütsel amaçlar etrafında toplamak ve her ne kadar zor görünse de aralarında bir uyum ve denge yaratmaya çalışmak zorundadır. Bunu başarılabilmesi ise yöneticinin her bir gurubun özelliklerinden ve değerlerinden haberdar olma derecesiyle ilişkilidir (Koçel, 1999).

Takım kurma, her ne kadar zaman alıcı ve pahalı bir iş olsa da sürekli olarak değişen iş çevresine anında cevap vermeyi kolaylaştırması, örgütsel amaçlarla bireysel amaçları bağdaştırması, motivasyonu artırması sonucu bireyi daha enerjik ve yaratıcı hale getirmesi, grup ruhuna imkan vermesi, kararların kalitesini artırması, problem çözümlenmeyi geliştirmesi, amaç ve hedeflere olan bağlılığı artırması ve daha karmaşık bir iş çevresinin etkin yönetimine imkan sağlaması nedeniyle örgütler için son derece önemlidir (Eren, 2004; Türkel, 1999).

Grup çalışmaları, bireylere kıyasla grubun daha iyi kararlar üretmesi nedeniyle bireysel çalışmalardan daha verimlidir ve alınan kararlar da bireysel kararlardan daha üstündür. Ancak burada yönetici, grup hedeflerinin açıkça belirtilmiş ve üstünde anlaşılmaya varılmış olmasına dikkat etmelidir. Şayet, grubun lideri olarak yönetici, amaçların etkili bir şekilde belirleme ve grubu o yönde yönlendirme noktasında yetersiz kalırsa grup dağılılabılır . Bununla birlikte yönetici, grup içinde olası sürtüşmelerin ve çatışmanın önüne geçemediği veya grup içinde uyumu sağlayamazsa grubun performansı düşecektir (Türkel, 1999). Takım üyeleri arasındaki paylaşılmış amaçlar ve ilgiler, üyeler arasındaki potansiyel sürtüşme ve çatışmaları azaltır. Ancak yöneticilerin takım çalışmasının motivasyonu düşürme, eşgüdüm problemi yaratma, sorumluluğu yayma gibi olası dezavantajlarına karşı dikkatli olması gerekir (Karşlı, 2004).

Bu araştırmada “takım oluşturma ve yönetme” yeterliği, ortak amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kurulan ve örgüt içindeki işbirliğini, iletişimi, verilen kararların isabetliliğini ve okul iklimini olumlu etkileyen takımlarda yöneticinin ortak

amaca bağılılığı artırmak için arkadaşlığını ve kişisel temaslarını kullanması; takım içindeki işbirliğini artırmak için karşılaşılan görüş ayrılıklarının çözümlenmesine tüm ilgili kişilerin katılımını sağlaması; takım olarak üstlenilen görevlerde faaliyetlerin tüm sorumluluğunu üstüne almayıp takımda bulunanların sorumluluk almasına izin vermesi; ve takım içinde işbirliği veya ekip çalışması yapılması ihtiyacını ve önemini takım üyelerine benimsetmesi bağlamında ele alınmıştır.

2.2.4.7 Liderlik

Liderlik, iki veya daha fazla insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları güç ve etki yoluyla yönlendirebilme yeteneğidir (Eren, 2004; Çelik, 2003). Liderlik bir etkileme, ikna etme yeteneğidir ve yöneticiliğin bir bölümüdür ancak tamamı değildir. Bir başka ifadeyle, her lider az çok bir yöneticidir fakat her yönetici lider değildir (İlgar, 2005). Liderlik, bir statü veya konumdan ziyade etkileşimin ürünüdür ve bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun o kişiye ilişkin algısı ile ilişkilidir (Erdoğan, 2006). Dolayısıyla lider, grubun bir üyesidir ancak, örgütleme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yeteneklerine sahiptir (Eren, 2004). Koçel'e (1999) göre, liderlik sürecinin özünde bir kişinin başkalarının faaliyetlerini etkileyebilmesi yatmaktadır. Her yöneticinin işgörenleri etkileme yolları farklı ve kendine özgü olabilir. Örneğin işgörenler tarafından bilgili ve tecrübeli olarak algılanan yöneticilerin onları etkilemesi daha kolay olacaktır.

Yönetici, yalnızca kendine verilen yasal yetkeye dayanarak karşısındaki kişiye istediğini yaptırmakta ve karşısındaki insan üzerinde yasal erk kullanmaktadır. Eğer yönetici, etkilediği kişiye erkini benimsetmiş ise ve o da gönüllü olarak kendinden istenilenleri yapıyor ise yönetici artık aynı zamanda bir liderdir. Lider bir okul yöneticisinde bulunması gereken nitelikler şunlardır:

- 1- Bilişsel yönden ortalama olarak astlarından daha üstün olma
- 2- Astları ile dostluğa dayalı bir iletişim ve ilişki kurabilme
- 3- Yönetimde ve alanında astlarından daha yeterli olma
- 4- Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine astlarından daha çok güdülenmiş olma

5- Astlarının yeterliklerini tanıyabilme, her birini yeterli olabilecekleri işte çalıştırabilme ve güçlerini işe katıp değerlendirebilme (Başaran, 2000).

İdeal olarak nitelendirilebilecek bir okul müdürü, yetkiden önce etkisini kullanabilen, yetkinin sürekli olarak kullanılması durumunda etkinin azalacağına farkında olan, sorumlu olduğu okulunu dışarıda başarılı bir şekilde temsil edebilen, yapılan veya yapılacak işlerde model olabilen yöneticidir. Örneğin, okul müdürü, işgörenlerden tasarruf istediğinde ilk örnek olarak kendisi israftan kaçınır (Çelikten, 2004).

Lider olarak nitelendirilecek bir yönetici, örgütleri amaçlarına ulaştırmak için işbirliği yaptıkları insanları bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçirme, yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmalarını teşvik etme ve onlarda yüksek bir seviyede çalışma isteği yaratma yeteneğine sahip olmalıdır (Eren, 2004; Bridge, 2003; Aydın, 2000a). Çelik'e (2003) göre, lider vasıflı bir okul yöneticisi, öğretmenlerin ve değişen toplum yapısının beklentilerini karşılayabilmelidir.

Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamı yaratma, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak saptadıktan sonra bunları eğitim işgörenlerine yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, gerektiğinde onlara rehberlik ve destek sağlama, özellikle öğretmenlerin morallerini yüksek tutabilme yeterlikleri yöneticinin öğretimsel liderlik yönünü gösterir. Dolayısıyla yöneticilerin profesyonel bir yönetici olmanın yanında bir eğitimci olarak da yetiştirilmeleri örgütsel başarı için önemlidir (Balcı, 2002). Çelik'e (2003) göre, okul yöneticileri, liderlik güçlerinden yasal güce, ödül gücüne, zorlayıcı güce ve uzmanlık gücüne sahiptir. Ancak, ülkemizdeki okul yöneticileri eğitim yönetimi konusunda hizmet öncesi bir eğitimden geçmedikleri için onların uzmanlık gücünü kullandıkları pek söylenemez.

Örgütsel vizyondan başlayarak bireysel hedeflere varıncaya kadar tüm basamaklardaki amaçlar arasında güçlü bağlantılar kurabilme yeterliği, örgütlerin etkili bir biçimde yönetilmesinde önemli bir role sahiptir. Yüksek performanslı örgütlerde görev yapan lider vasıflı yöneticiler, işgörenleri örgütsel vizyonun

belirlenmesi sürecine katar ve onların vizyona adanmalarını sağlar. Ayrıca, kişilikleri, tutumları ve davranışlarıyla işgörelere ilham verirler (Barutçugil, 2002).

İnsan ilişkilerinde yeterliği artan yöneticinin örgütsel liderlikteki yeterliği de artar Çünkü liderlik, esas itibariyle izleyenlerle ilişki ve etkileşim üzerine kuruludur. Ayrıca, etkili bir iletişim sayesinde lider vasfına sahip yöneticinin işgörelerin toplumsal, ruhsal ve işlevsel ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması ve onları memnun etmesi mümkün olacaktır (Başaran, 2004).

Öğretimsel liderlik vasfına sahip başarılı yöneticiler planlamada, uygulamada ve hizmet-içi eğitimi değerlendirmede aktif rol oynarlar; bir işgörel gelişim programı planlarlar; belirli konularda bizzat kendileri işgörelere eğitim verirler; öğretmenlerin kendi alanlarındaki konferanslara katılımını sağlarlar; düşük öğretimsel performans karşısında bireysel olarak öğretmenlere rehberlik ederler; gerektiğinde onlar için bir “model” ders anlatırlar; etkili öğretmenleri daha zayıf öğretmenlerle birlikte çalışacak biçimde görevlendirirler; öğretimin nasıl yapılacağı konusunda bilgi paylaşımı için işgörel arasında biçimsel (formal) bir bilgi ağı kurarlar; sadece hoşlandıkları alanlardan ziyade gereksinim duydukları gelişim alanlarında kurs almaları konusunda öğretmenleri yönlendirirler; ve öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmek için planlar geliştirirler (Research for Better Schools, Inc., 1987). Ancak pek çok yabancı diller bölümünün veya yabancı diller yüksek okulunun yöneticiliğini farklı anabilim dallarından gelen öğretim üyelerinin yapması nedeniyle bu kişilerin İngilizce öğretim elemanlarına öğretimsel liderlik yapmaları çok olası gözükmemektedir.

Yönetici işinin iki geniş boyutu vardır: idari-yönetimsel liderlik (administrative-managerial leadership) ve eğitimsel liderlik (educational leadership). İdari-yönetimsel liderlik, okulun problemsiz bir şekilde işlemleri ile ilgili görevlere odaklanır. Öğretimi destekleyen kaynaklarla birlikte öğretim ile de uğraşır. Fakat bu boyut altında yönetici kendisini merkezi yönetimin talep ettiği öğretim süreçlerini ve programları denetleme ve danışmanlık yapma ile sınırlandırır. Bu boyut altındaki ana görev ve sorumluluklar; öğrencilerin kurallara uygun davranmasını sağlama, programları ve öğretimsel süreçleri izleme ve öğrenciler, işgörel ve okulun çevresiyle iletişim kurmadır. Bu görevler temelde rutindir; yönetim, denetim ve merkezi yönetimin

gücünü kullanma ile ilgilidir. Eğitsel liderlik boyutu ise, okulun amaçlarının daha çok başarılmasına doğru öğretme-öğrenme faaliyetleriyle ilgili olanların davranışlarını değiştirme ve bir okul içerisinde okulun amaçlarını geliştiren birleştirici bir sosyal sistem inşa etme ile ilişkilidir. Böyle bir sistemin içinde tüm eğitim-öğretim işgörenleri ile öğrenciler, okulun amaçlarının tanımlanması, yorumlanması ve uygulanmasında uyum içinde çalışırlar. Eğitsel liderlik boyutu altında yöneticinin bazı işlevleri şunlardır: en üst performans için işgörenleri güdüleme ve teşvik etme, okulun işleminde çevrenin katılımını sağlama ve eğitim-öğretim işgörenleri ile işbirliği içinde dinamik bir profesyonel gelişim ve hizmet-içi eğitim programı geliştirme. Liderliğin eğitsel boyutu okulun etkililiğini etkileyen önemli bir faktördür ancak bu, idari-yönetimsel boyutun göz ardı edilebileceği anlamına gelmemektedir (Research for Better Schools, Inc., 1987).

Özetle, öğretmenleri ve okuldaki diğer işgörenleri arkasından sürükleyebilme, onların amaçlar doğrultusunda isteyerek çalışmalarını ve verimli olmalarını sağlayabilme, gücünü yasal yetkilerden ziyade işgörenlerinden alma, işe ve üretimden çok işgörene dönük olma gibi nitelikler, eğitim yöneticilerinin liderlik vasfını gösterir (Ilgar, 2005).

Bu araştırmada “liderlik” yeterliği, yöneticinin gücünü yasalardan çok kişiliğinden ve grubundan almasını; gerekli olduğunda açık bir şekilde yol gösterip önderlik yapmasını; örgüt amaçları ile işgörenlerin beklenti ve gereksinimlerini dengede tutabilmesini; ve kendi sorumluluk ve heyecanı ile işgörenlerin güven ve ilham kaynağı olmasını içermektedir.

2.2.4.8 Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme, bir örgütte aynı amaca ulaşmak için bir araya gelmiş işgörenleri, oluşturulmuş takım ve birimleri geliştirmek ve onların faaliyetlerini birbirini tamamlayacak şekilde düzenlemek için gerekli tüm önlemlerin alınmasıdır. Kısaca, örgütteki tüm faaliyetleri bütünleştirme ve birbiriyle ilişkilendirilmedir. Eğitime katılan ve eğitimle ilgili kişi ve gurupların çok büyük sayı ve çok değişik

özellikte olması, eğitim yöneticisinin bu kişi, gurup ve kuruluşları örgütsel, yönetsel ve işlevsel amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için yüksek bir eşgüdümleme yeterliğine sahip olmasını zorunlu kılar (Erdoğan, 2006; Ilgar, 2005; Aydın, 2000a; Başaran, 2000).

Örgütün büyümesi, genişlemesi ve değişmesi sonucu eşgüdümleme faaliyetleri ve ilişkileri daha karmaşık hale gelir ve yöneticiler örgütün büyümesiyle artan sorunlarla karşı karşıya kalır. Bir başka ifadeyle, örgütün hacim ve faaliyet olarak büyümesi, yöneticinin çeşitli etkinlikleri eşgüdümlemesini zorlaştırır. Günümüzde örgütün her kademe ve görevlerinde büyük ölçüde bir uzmanlaşmaya gidilmesi, ortak çaba ile ortak sonuçlar elde edilebilmesi için çabaların iyi bir biçimde ilişkilendirilmesi ve aralarında uyum sağlanması zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada eşgüdümlmeyi kolaylaştıran bir sistem olarak iletişime büyük rol düşmektedir. İleti kanalının uzaması veya örgütte basamakların çok fazla olması ise iletilerin aktarılmasında hataya neden olabileceği için eşgüdümlmeyi olumsuz etkileyecektir (Türkel, 1999).

Örgüt içinde bilgi, beceri, başarı, bağlılık, motivasyon, kültür, etnik kimlik gibi faktörlerin etkisiyle bireysel farklılaşmanın olması doğaldır. Farklılaşmanın çok olduğu örgütler, homojen yapıları örgütlere göre problemlere çözüm üretmede daha yenilikçidirler. Ancak burada yöneticinin yüksek iletişim ve eşgüdümlleme yeterliğine sahip olması önemli bir rol oynamaktadır (Mohapatra ve arkadaşları, 1994). Başarılı okullardaki tipik yönetici davranışları arasında eşgüdümlmeye ve öğretimsel denetime daha fazla zaman ayırma, öğretmenlerin problemlerini daha fazla tartışma ve öğretmenlerin gelişim gayretlerini daha fazla destekleme davranışları öne çıkmaktadır (Research for Better Schools, Inc. 1987). Program planlama ve eşgüdümlleme, yönetim ile ilgili mevkilerin gerekli özellikleridir. Dolayısıyla, bir yönetsel meslek, yarısı program planlama ve diğer yarısı eşgüdümlmeye ayrılmış meslek olarak tanımlanabilir. Bir diğer ifade ile bunlar, yönetsel mesleğin tüm unsurlarını içermez, ancak her zaman bulunması olası iki unsurdur (Mandell, 1950).

Bu araştırmada “eşgüdümlleme” yeterliği, yöneticinin örgütteki madde ve insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde

kullanmasını; çalışmaların işbirliği ve uyum içinde yürütebilmesini; örgütteki birbirinden farklı bilgileri ve becerileri uzlaştırabilmesini; ve ortak araç-gereçlerden yeteri kadar birimin faydalanmasını sağlayabilmesini ifade etmektedir.

2.2.4.9 Ödüllendirme

Ödüllendirmenin amacı, örgütsel amaçlara ulaşmak için işgörenlerin dikkat ve ilgisini çekmek, onları güdülemek ve örgütte tutmaktır. Bu nedenle rekabet dünyasında başarılı bir şekilde rekabet edebilmek için örgütler ve onların işgörenleri sürekli olarak daha yüksek performans göstermek zorundadırlar. Bu nedenle performans yönetim tarzı ve ödüllendirmenin yapısı hem bireysel hem de örgütsel düzeyde performansın seviyesini kesinlikle etkilemektedir. Dolayısıyla hem örgütlerin hem de yöneticilerin ödüllendirme stratejileri geliştirmek zorundadırlar. Yöneticiler, işgörelere iyi tanıyıp onlara uygun ödüllendirme biçimini uygulayabilmelidir. Çünkü kimi insanları ücret artışı tatmin ederken kimi insanları daha fazla sorumluluk verilmesi, terfi olanağı sağlanması veya statünün artırılması tatmin edebilir (Molefe, 2004). Burada önemli olan takdir etme biçiminin işgören tarafından değer verilen bir şey olmasıdır. Çünkü birisi için maaşa yapılan zam, başkası için ise karara katılma yada daha fazla yetkiye sahip olma değerli olabilir (Barutçugil, 2002).

Örgütün ödül sistemi, örgütsel edimin dayanağı olan bireysel edim üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptir (Karşlı, 2004). Bu nedenle ödüllendirme sistemi, örgütün tüm kademelerini içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Takdir ve diğer ödüller, işgörelere örgütsel hiyerarşinin en üstündeki yönetici tarafından takdir edilirse, verilen ödül daha anlamlı ve etkili olacaktır (Molefe, 2004).

Çağdaş örgüt kuramlarına göre yöneticiler, etkileme aracı olarak grubun ve toplumun değerlerini bilme, işgörelere değer verme ve onları takdir etme gibi yolları kullanmalıdır (Aslan, 2005). Yönetici, işgörelenin yaptığı iş gerçekten takdir edilmeyi ve övülmeyi gerektirdiği durumlarda işgörelere performansını beğendiğini dile getirmelidir. Fakat pek çok yönetici, yapılan işi beğendikleri halde övgünün çalışanı şımartacağı ve beklentilerini yükselteceği düşüncesiyle takdir duygularını

söylememeyi tercih ederler. Bu da işgören motivasyonunu azaltıcı etki yaratmaktadır. Yöneticiler işgörenlerin performansını takdir ettiğinde ve geliştirdiğinde, işgörenler örgüte katkıda bulunmaya daha istekli olurlar, bir başka ifadeyle adanmışlıkları artar (Barutçugil, 2002). Lider yönetici, örgütsel başarıda işgörenlerinin katkısını vurgulayan ve bunu onlarla paylaşan kişidir (İlgar, 2005). Sonuç olarak, yöneticiler işgörenlerin yeterliklerine ve değerlerine saygılı olduklarında ve onların başarılarını takdir ederek onlara örgüt için değerli olduklarını hissettirdiklerinde alacakları verim ve üretilen ürünün kalitesi artacaktır.

Bu araştırmada “ödüllendirme” yeterliği, yöneticinin örgütün işleyişini daha verimli kılabilmek için ödül sistemini etkili kullanabilmesini; işgörenleri örgütün değerli bir üyesi olarak görmesini; iyi performans gösteren işgörenleri zamanında ödüllendirmesini; başarılı işgörenleri bireysel olarak yada topluluk önünde övmesini; ve işgörenlerin örgütün gelişimine ve etkili çalışmasına katkı sağlayan her türlü gayretlerinden takdirle söz etmesini ifade etmektedir.

2.2.4.10 Empati

Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması olarak tanımlanabilir (Üstün, 2004). Empati, olaylara başkalarının açısından bakabilme yeteneğidir. Burada yöneticinin bir mesajı iletmeden önce onu alacak işgörenin özelliklerini dikkate alması gerektiği hususu önem kazanır.

Eğer bir yönetici işgörenlerini anlamak istiyorsa, dünyaya onların bakış tarzıyla bakabilmeli, olayları onlar gibi algılayabilmeli ve yaşayabilmelidir (Üstün, 2004; Koçel, 1999). Bir diğer ifadeyle, yönetici empati kurmak istediği kişinin rolüne girip adeta olaylara onun gözlüklerinin arkasından bakabilmelidir. Fakat yöneticinin karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlaması tek başına empati kurması için yeterli değildir. Çünkü yönetici, sözlü yada sözlü olmayan yollarla karşısındakine onu anladığını ifade edebildiği zaman empati kurma sürecini tamamlamış olur. Yöneticinin empatik tepki verirken hem sözlü hem de sözlü olmayan sembolleri birlikte kullanılması daha etkili bir yol olacaktır. yöneticinin,

dostça bir gülümsemeye bir sıkıntısı olan işgöreninin koluna dokunup onun sıkıntısını sözelleştirdiğinde, örneğin “son günlerde çok bunalmışsın” demesi, işgörenini bir nebze olsun rahatlaştıracaktır (Üstün, 2004).

Örgütler ilgi alanları, istekleri, beklentileri, eğitim düzeyleri, kişilik özellikleri, değerleri, yargıları, inançları ve yeterlikleri farklı olan işgörenleri bünyesinde barındırır. Yönetici, bu farklılıkları iyi tanımalı ve işgörenlerle olan ilişkisinde bu hususlara özen göstermelidir. Sonuç olarak, işgörenler anlaşıldıkları için mutlu olurken yöneticiler de işgörenleri örgütsel amaçlar doğrultusunda daha verimli bir şekilde kullanabileceklerdir (Aslan, 2005). Bell ve Hall’a göre, liderlik özelliğine sahip kişilerin empati kurma becerileri daha yüksektir (Üstün, 2004).

İş ortamında empatik anlayış, örgüt üyelerini birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma işlevi görür. İşgörenler, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bunun sonucu olarak da işgörenler rahatlar ve kendilerini iyi hissederler. Empati, hem kendisiyle empati kurulan işgörene hem de empatiyi kuran yöneticiye yarar sağlayan bir etkinliktir. Çünkü, empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, dolayısıyla işgörenlerine yardım eden yöneticilerin çevreleri tarafından daha çok sevlmeleri olasıdır. Şunu da unutmamak gerekir ki ben-merkezci olmamak, yöneticilerin empati kurabilmelerinin ön şartıdır (Üstün, 2004). Khetarpal ve Srivastava’ya göre destekleyici özelliğe sahip yöneticiler, astlarını cesaretlendirebilirler ve sürekli iyileşme için gerekli şartları temin edebilirler. Yönetimsel yeterlik düzeyi yüksek olan yöneticiler, astlarının problemlerini öğrenme konusunda sabırlıdırlar ve onların duygularını anlayabilme (empati) yeterlikleri yüksektir (Onural, 2001-2).

Bu araştırmada “empati” yeterliği, Boyatzis’in (Bayraktar, 1999) ifadesiyle yöneticinin işgören davranışlarının nedenlerini anlaması (örneğin; işgörenlerin motivasyonunu neyin yükselteceğini veya düşüreceğini bilmesi); işgörenlerin ruhsal durumunu, duygularını, jest ve mimiklerini doğru bir şekilde anlaması veya yorumlaması; işgörenleri sorular sorarak ve cevaplarını bekleyerek dinlemesi; onlara kendi hız ve tarzlarında bir şeyi açıklamalarına veya anlatmalarına fırsat vermesi; ve işgörenlerin güç ve zaafalarını anlaması olarak kullanılmıştır.

2.2.4.11 Denetleme ve Değerlendirme

Denetim, işgörenlerin faaliyetlerini izleme, planlanan örgütsel amaçlara ulaşma konusunda nerede olduklarını görme ve gerekli düzeltmeleri yapma sürecidir (Bridge, 2003; Başaran, 2000). Başarılı okulların yöneticileri, öğrencilerin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde rehberlik ederler (Çelik, 2003). Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri, demokratik ilkeler, işbirliği ve etkileşim hakimdir.

Aydın'a (2000b) göre, "Denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir." (s. 16). Denetimde, öğrenci başarısını yükselterek verimliliği artırma, öğretmenler arasında güç birliğini tesis etme, teknolojik gelişmelerden ve eğitim bilimlerindeki yeniliklerden işgörenleri haberdar etme ve onların kullanılması teşvik etme, işgörenlerin iş doyumunu sağlama ve çevreye daha faydalı olma amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi de denetimin yaptırımcı ve korkutucu olmak yerine güdüleyici ve geliştirici olmasına bağlıdır (Durmuş, 2003).

Yeni yönetim kuramları işgörenleri yakından denetlemek yerine, bir başka ifadeyle üstten alta dikey denetimden ziyade onları yetkilendirmek, onlara güvenmek ve onların kendilerini denetlemesini sağlamak gibi uygulamaların gerekliliğini vurgular (Bridge, 2003). Etkin ve öz-denetimi güçlü kişiler olan öğretim elemanlarının yöneticiler tarafından yakından denetlenmesi de doğal olarak uygun bir davranış biçimi olmayacaktır.

Değerlendirme ise verilen kararın, yapılan planlamanın, örgütlemenin, iletişim kurmanın ve eşgüdümün örgütsel amaca ulaşmadaki etkililik derecesini saptama sürecidir (Erdoğan, 2006; Ilgar, 2005). Başaran'a (2000) göre değerlendirme, denetim sonrası elde edilen bilgileri karşılaştırma ve bir yargıya ulaşma sürecidir. Değerlendirmenin elde edilen bilgiler ve değerlendirmeyi yapan yönetici olmak üzere iki önemli değişkeni vardır. Bir başka ifadeyle, değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi için elde edilen verilerin güvenilir, nesnel ve geçerli olması gerekir. Yöneticinin de

alanında uzman olmalı ve işgörenlere ilişkin görüşlerinde, düşüncelerinde ve duygularında nesnel bir tutum takınmalıdırlar.

Gerçekleştirmek istenen amacın etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için, iyi düşünülmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak, yönetsel bir sorumluluktur (Aydın, 2000a, s. 161). Eğitim yöneticinin denetim ve değerlendirme yapabilmesi için denetim ve değerlendirme yaptığı öğretmenin alan bilgi ve becerisine ve bu süreçte onlara rehberlik yapabilme yeterliğine sahip olmaları şarttır (İlgar, 2005). Yöneticinin adil ve etkin bir performans değerlendirme sistemi oluşturması, işgörene performansı ile ilgili dönüt vermesi, kendini geliştirme olanağı vermesi, katı otokratik düzenlemeler yerine bilgi paylaşımına, katılımcılığa, yetkilendirmeye ve takım çalışmasına önem vermesi, demokratik ve güdülendirici bir örgüt iklimi yaratabilme yeterliği örgütsel performansı düşüren stresi engelleyecektir (Eren, 2004). Değerlendirmelerinde şeffaf olabilen okul müdürleri ise “ideal müdür” olarak nitelendirilebilir (Çelikten, 2004).

Personelin başarısının değerlendirilmesi, örgütün devamlılığını ve canlılığını sürdürmesi için gereklidir. Ayrıca, yönetici değerlendirme ve denetimi eğitim işgörenine baskı aracı olarak değil onları geliştirme ve örgütsel etkililiği artırma aracı olarak kullanılmalıdır (İlgar, 2005). Değerlendirme, yöneticiye her hangi bir örgütsel girişimin güçlü veya zayıf yönlerini saptama olanağı verir (Erdoğan, 2006). Denetim ve değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için bu sürecin sonunda yöneticilerin işgörenlere mesleki ve bireysel durumları hakkında dönüt vermeleri gerekir.

Bu araştırmada “denetleme ve değerlendirme” yeterliği, yöneticinin yapılan işlerin sonuçlarını etkili bir şekilde denetlemesi ve değerlendirmesi; sapmaları nedenleriyle saptayıp düzeltici önlemlerin zamanında alınmasını sağlaması; performanslarını geliştirmek amacıyla işgörenleri performans problemlerini açıkça tartışmaya davet etmesi; denetim ve değerlendirme sonrasında işgörenlere geribildirim sağlaması; gerektiğinde tavsiyelerde bulunması; işgörenlerin performanslarını adil ve gerçekçi olarak değerlendirmesi; ve denetleme ve değerlendirme sonrasında örgüt işgörenlerinin eğitimsel gereksinimlerini saptayıp

yurt içi ve yurt dışı gelişim programlarına katılmalarına olanak sağlaması olarak ele alınmıştır.

2.2.4.12 İletişim

İletişim, en az iki kişi arasında sözel yada sözel olmayan iletilerin ulaŐtırılması yoluyla bilgi, fikir, emir ve duyguları aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Erdoğan, 2006; Dökmen, 2004; Eren, 2004; Karip, 2003; Aydın, 2000a; Türkel, 1999). İletişim yeterliği, iletişimde etkililik, iliŐkisel uygunluk ve durumsal uygunluk olmak üzere üç oğeden oluşur. İletişimde etkililik, amaçlanan etkinin oluşturulması, içeriğin amaçlanan biçimde karşı tarafa iletilebilmesi ve bireyler tarafından iletişimin tatmin edici bulunması demektir.. İliŐkisel uygunluk, iletişimde toplumsal kabul edilebilirlik ve yapıcı olma niteliğidir. Durumsal uygunluk ise, karşılıklı bir konuŐmayı akıcı bir biçimde sürdürebilme ve konuŐmanın akıŐını duruma göre uyarlayabilme ile ilgilidir (Karip, 2003).

Yöneticinin diğer örgüt yeleri ile sürekli bir ilişki içinde olması nedeniyle yöneticilik sosyal bir olaydır ve yöneticinin diğer örgüt yeleri ile olan ilişkisi iletişim aracına bağlıdır. Bir başka ifadeyle, yönetici neyi, ne zaman ve nasıl istediğini iletişim aracı ile iŐėrenlere iletir (Koçel, 1999). Hem bilgiyi aktaran olarak yöneticinin hem de bu bilginin alıcısı konumundaki iŐėörenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve amaç iletinin doğru algılanmasında önemli rol oynar. Öğretmenler, kendilerine kişisel sorunlarını iletme olanağı sağlayan, okulun amaç ve faaliyetleri konusunda onları bilgilendiren, emirleri gerekçeleri ile birlikte yüz yüze iletişimle veren, ortaya çıkan görevsel sorunları tartışma olanağı sağlayan ve kendi görüŐlerini dikkate alan yöneticilerle gurur duyarlar, başka bir okulda çalışmak istemezler ve yöneticilerini benimserler (Celep, 2000).

Sağlıklı bir iletişimin olmadığı örgütlerde anlaşılmış ve benimsenmiŐ bir ortak amaç ile böyle bir amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eŐėdmnden söz etmek zordur. Ayrıca örgütlemenin, planlamanın, karar vermenin, denetimin başarısı da büyük lde dikey ve yatay iletişim kanallarının sağlıklı iŐleyiŐine bağlı olduğu için iletişim, yönetsel bir araç olarak kabul edilebilir (Erdoğan, 2006; Aydın, 2000a).

İletişim sürecinin de iyi işleyebilmesi için insan ilişkilerinin gözetilmesi gerekir. İletişim sürecinin geliştirilmesi, biçimsel ve biçimsel olmayan iletişimin birleştirilmesiyle, bu da insan ilişkilerinin geliştirilmesiyle mümkündür (Başar, 2000). İletişimin yanlış yönetimi, örgütlerde dolaylı yada doğrudan doyumsuzluğa neden olan tek en büyük faktör olmasına rağmen iletişim performansı artırır, örgütsel kültürü inşa eder ve yayar ve etkili işe alma (employment) ilişkileri tesis eder (Molefe, 2004).

Yapılan araştırmalar yöneticilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu iletişime ayırdıklarını göstermektedir. Bu nedenle, iletişim, hem yönetici başarısında hem de örgütsel etkililik açısından önemli bir süreçtir. İletişimsiz bir örgütün varlığından söz edilemez. Çünkü nihayetinde tüm yönetim uygulamaları iletişim sürecinin sağlıklı işlemesine bağlıdır. Yönetici çok iyi planlama yapsa ve en etkili kararları verse de bunları iletişim yetersizliği nedeniyle uygulamaya koyamadığı takdirde hiçbir önem ifade etmez (Koçel, 1999). Yöneticilere sözel yada sözel olmayan mesajları verme ve anlama, iletişim sürecinde işgörenlere nasıl geribildirim vermeleri gerektiği gibi konularda eğitim verilmesi örgüt içindeki iletişim çatışmalarını en aza indirmeye ve iletişimi etkili kılmaya yardımcı olacaktır (Üstün, 2004).

Yöneticilerin işlerinin en büyük kısmı diğer kişilerle ilişki kurmak, onları bilgilendirmek, onlardan bilgi almak, onları etkilemek ve onlara bir iş yaptırmaktır. Bu nedenle, doğru anda, doğru biçimde, doğru iletişimi kurmak yöneticiler açısından çok önemlidir. Yöneticiler, iletişime kapıları kapayan, sürekli emir ve tehditler içeren, aşağılayıcı, korkutan ve kaygılandırıran tarzda bir iletişimden kaçınmalıdırlar (Bridge, 2003). Yöneticiler, iletişimde işgörenin bilgi ve tecrübe alanına giren, somut semboller kullanmalıdır (Eren, 2004). Türkel'e (1999) göre yüz yüze iletişimi tercih eden, iletmek istediği bilgiler karışık ve zor olduğunda alıcı konumundaki işgörenleri soru sormaya teşvik eden, onların arasında olası değer yargıları, ihtiyaçlar, tutumlar ve beklentiler açısından farklılıklara duyarlı olan ve anlayış gösteren, seçeceği kelimelerin onların seviyesine uygunluğu konusunda hassas olan bir yönetici etkili bir iletişime sahip olabilir.

Yüksek performanslı örgütlerde görev yapan yöneticiler açık ve dürüst bir iletişim ağı kurarlar ve empatik dinlemeye önem verirler. İletişim kanallarını her zaman açık tutarak çevrelerindeki kişilere görüş ve düşüncelerini çekinmeden, rahatça dile getirme fırsatı verirler (Barutçugil, 2002; Balcı, 2002). Yöneticinin işgörenlerin duygu ve düşüncelerini öğrenme çabasında içten davranması, eleştiriye açık ve eleştiriye kabul edici olması, etkili bir iletişim için gereklidir (Aydın, 2000a). Yönetici, açık bir şekilde problemleri ve olası riskleri paylaşarak etkili ve karşılıklı faydalı ilişkiler inşa etmeli; işgörenlerden gelen bilgi, soru ve yorumları önemsemelidir (Clarke, 2000). İdeal bir okul müdürü, çevreyi iyi tanıyan, insan ilişkilerinde başarılı, çevre ile sürekli yapıcı ve sağlıklı çift yönlü bir iletişim ağı kuran kişidir (Çelikten, 2004).

Vaught ve Abraham, kişiler arası iletişim yeterliği yüksek olan yöneticilerin kültürel, sosyal ve politik açıdan farklı geçmişe sahip örgüt üyelerini yönetmede daha başarılı olduklarını belirtirler (Mohapatra ve arkadaşları, 1994). Yöneticinin iletişim sürecindeki başarısı iki amacın gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır: planların uygulamaya aktarılması ve faaliyetlerin belirli bir amaç doğrultusunda eşgüdümlemesi ile işgörenlerin örgütsel planları isteyerek ve benimseyerek uygulamaları için güdülenmesi (Koçel, 1999).

Bu araştırmada “iletişim” yeterliği, Boyatzis ‘in (Bayraktar, 1999) deyimiyle yöneticinin karmaşık mesaj veya kavramları dinleyicilere uygun kavramsal bir çerçevede düzenleyebilmesini; mesajı açıklayıcı nitelikte örnekler kullanabilmesini; verilen mesajın anlamını güçlendirmek için semboller ve sözsüz iletişim tekniklerini kullanabilmesini; fikirlerini açık ve ikna edici bir şekilde ortaya koyabilmesini; kolay anlaşılabilir ve inandırıcı olduğu için de dinleyicinin dikkatini üzerinde tutabilmesini; ve yazılı iletişimde hazırladığı belgeyi okuyucu kitlesine uygun kelime, dilbilgisi, cümle ve paragraf yapısı kullanarak sunabilmesini kapsamaktadır.

2.2.4.13 Mevzuat Bilgisi

Okul yönetiminden sorumlu olan bir müdür, görevi ve okulla ilgili mevzuat ve tüzükleri iyi bilmeli, yaptığı işin öneminin ve sorumluluğunun bilincinde olmalıdır (Çelikten, 2004). Ayrıca, okul yöneticisinin örgütsel sorumluluklarından biri, eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri öğrencilere ve öğretmenlere net bir şekilde açıklamaktır (Çelik, 2003).

Mevzuata hakim olan yöneticiler, doğal olarak alacakları kararlarda hukuka uygun davranacaklar ve böylece kararın getireceği hukuksal sorumluluktan da kurtulabileceklerdir (İlgar, 2005). Yönetici hukukun üstünlüğüne inanmanın yanında kurum içinden ve kurum dışından gelen yasadışı emirlere karşı direnerek hem kurumun hem de işgörenlerin yıpranmasına izin vermemelidir (Erdoğan, 2006). Eren'e (2004) göre yöneticinin güncel mevzuattan haberdar olması, işgörenlerin haklarını güvence altına almada, usul ve kuralların adil olmasına ve kayırmaya fırsat verilmemesine olanak sağlayacaktır.

Yöneticinin mevzuata hakim olması hem rol gereklerini daha etkili yapabilmesinin hem de işgörelere adil tutum ve davranışta bulunmasının gerekliliklerinden biridir. Mevzuatı bilmeyen bir yöneticinin bilerek yada bilmeyerek keyfi uygulamalara kayması ve dolaylı olarak işgörenlerin haklarına aykırı bir davranışta bulunması olasıdır. İlgili mevzuata hakim olan yönetici ise işgörenlerin özlük haklarını tam ve beklenen düzeyde karşılar ve bunun sonucu olarak da işgörenlerin örgüte ve kendisine olan güven ve bağlılığını artırabilir.

Watson, & McCracken'ın (2001) yöneticiler üzerinde yaptıkları araştırmada katılımcılar tarafından en önemli yeterliklerinde ilk sırayı 4.76 ortalama değer ile "İlgili güncel mevzuatı takip etme" yeterliği almıştır.

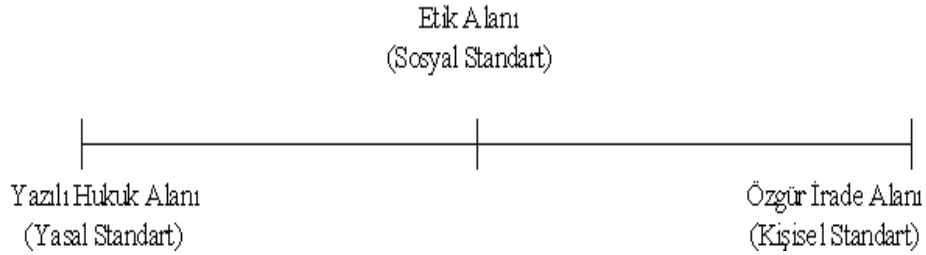
Bu araştırmada "mevzuat bilgisi" yeterliği, yöneticinin işiyle ilgili yasa, yönetmelik, genelge ve yönergeleri iyi bilmesi; görevlerini bunlara uygun olarak yürütmesi; işgörenlerin özlük işlemlerini aksatmadan tam ve doğru olarak yapılmasını

sağlaması; ve örgütteki tüm işgörenlerin belirlenmiş standart, kural ve düzenlemelere uymaları konusuna önem vermesi olarak kullanılmıştır.

2.2.4.14 Etik Yeterlik

Etigi kesin bir şekilde tanımlamak zordur. Ama genel anlamda etik, neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilişkili olarak bir kişi veya grubun davranışlarını idare eden ahlaki ilkeler ve değerler bütünüdür (Daft, 2000). Örneğin, bir yöneticinin örgütte meydana gelen bir haksızlığı fark etmesine rağmen kayıtsız kalması etik bir yönetsel davranış değildir (Bridge, 2003).

Şekil 4 İnsan Davranışını Oluşturan Alanlar



İnsan davranışı, yazılı hukuk alanı, etik alanı ve özgür irade alanı olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Etik, özgür irade ve kanunlar tarafından yönlendirilen davranışlarla karşılaştırıldığında daha kolay anlaşılabilir. Yazılı hukuk alanı, yasal sistemde yazılı olarak bulunan ve mahkemelerde yaptırımı olan değer ve standartlardır. Özgür irade alanı, bireyin ve grubun tamamen özgür olduğu ve hukukun söz sahibi olmadığı davranışlarla ilgilidir. Örneğin kişinin din seçimi. Etik alanı, bu iki alanın ortasında olup belirli kurallara sahip olmasa da bir bireye yada gruba kılavuzluk eden ahlaki davranışlar hakkında ortak prensip ve değerlere dayanan davranış standartlarına sahiptir. Etik olarak kabul edilebilir bir karar, daha geniş topluluklar için hem yasal olarak hem de ahlaki olarak kabul edilebilirdir (Daft, 2000).

Yönetici, okulunun değerler ve ilkelerini işgörenleri ile belirlemeli ve okuldaki işleri bu ilke ve değerlere uygun olarak yürüterek işgörelere ve okulun çevresine model olmalıdır (Aslan, 2005). Günümüzde hem işgörelere hem de

yöneticiler bir takım etik değerlerle donatılmadıkça, örgütlerin başarılı olması mümkün görünmemektedir. Geçmiş yıllara göre daha çok vasıf kazanan ve eğitim seviyesi yükselen çalışanlar için sadece ücretlerdeki artış verimliliği ve motivasyonu artırmaya yetmemektedir. Ücretin yanı sıra karara katılım gibi farklı beklentiler de ön plana çıkmaktadır (Şimşek, 1999). Bir diğer ifadeyle, yönetici işgörenlere kişisel değer bütününi sağlayacak ve geleceğe dönük umutlarını gerçekleştirecek bir iş yerinde çalıştığı inanç ve güvenini verebilmelidir (Eren, 2004).

Çelik'e (2003) göre, okul yönetimi alanında başarılı olmak için geleceğin eğitim yöneticilerinde bulunması gereken yeterliklerin ve bu yeterliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin iyi belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadında, kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Her okul yöneticisi, okuldaki eğitimi geliştirmek için yüksek etiksel ölçütlere bağlı kalmalıdır. Bu ölçütlerden bazıları şunlardır:

- 1- Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde, en iyi temel değerlere uyma.
- 2- Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirme.
- 3- Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaş haklarını koruma ve bu haklara uygun ilkeleri destekleme.
- 4- Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek, devlet yönetimini doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmama.
- 5- Politik, sosyal, dini ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınma.

Örgüt içinde faaliyetlerde bulunurken işgörenlerin haklarına saygı gösterilmeli, kural koyma ve onları uygulama yöntemleri keyfi olmamalıdır. Aksi takdirde, örneğin ücret ve terfilerin adaletsizce yönetimi, işgörenlerin moralini düşürecektir (Eren, 2004). Yöneticilerin dürüst ve hakça davranış sergilemesi, işgörenin iş doyumunu etkileyen önemli faktörlerden biridir (Aydın, 2000a). Yönetici, nesnel olmalıdır; bir diğer ifadeyle okuldaki olaylar ve işgörenler karşısında yansız davranmalı, söz ve eylemlerinde tutarlı olmalıdır (Başaran, 2000). Bunlarla birlikte, eğitim yöneticisi, siyasal baskılara karşı okulunu koruyabilmeli ve eğitim

işgörenlerinin okulun siyasası ve amaçları doğrultusunda bütünleşmesini sağlayabilmelidir. Eğitim yöneticisi, ayrıca, kendine sunulan partizan yararlarla kapılmayarak okulun kişisel yararlarla araç yapılmasını engelleyebilmelidir (Başaran, 1996).

Yöneticilerin mevcut ekonomik koşullar altında, işgörenleri kaybolan işte istihdamı sağlaması yada daha çok iş yaratması için baskı altında tutmamalıdır. Ekstra iş yaratmak yada var olan istihdam düzeyini korumak baskıdan ziyade işgörelere sunulan sosyal ve finansal teşviklerle olur. Dolayısıyla yöneticilerin çalışanları yapmak istemedikleri işleri yapmaya zorlayan ve onların onurlarını kıran davranışlardan sakınmaları temel etik sorumluluklarındandır (Şimşek, 1999).

Örgütte işgörenlerin yöneticileri eleştirme hakkı olduğu kadar, yöneticilerin etik dışı yada yasa dışı eylemlerini örgüt içindeki üstlerine veya örgüt dışındaki kurum ve kuruluşlara bildirme hakkı da vardır. Fakat örgüt içindeki bilgilerin ve meslek sırlarının dışarı sızdırılması, konuşma özgürlüğü kapsamında düşünülemez. Yöneticilerin işgörelere düşüncelerini özgürce açıklayabilmeleri için uygun ortam yaratması, bir başka ifadeyle kişinin sahip olduğu doğal bir hak olan ifade özgürlüğünü kullanabileceği ortamı sağlamak yöneticilerin işgörelere karşı bir etik sorumluluğudur (Bridge, 2003; Şimşek, 1999).

Yöneticilerin yönetsel etik yeterliğe sahip olduklarının diğer bir göstergesi, işgörenlerin özel hayatlarının ve kendilerine ait bilgilerin gizliliğini kabul etmesidir. Aslında yöneticilerin gerek istihdam öncesi gerekse istihdam sürecinde işgörenleri hakkında bilgi sahibi olmak istemeleri doğaldır. Ancak bunun sınırlarının iyi belirlenmiş olması ve kişilik haklarına tecavüz edilmemesi gerekir. Örneğin, yöneticinin karar verirken bir işgöreni gizlice dinlemesi, mahremiyet özgürlüğü açısından etik değildir. Performans değerlendirme sürecindeki suistimal, iş etiğinin suistimalidir. Performans değerlendirme yöntemlerinde dürüst ve güvenilir olunması işgörelere karşı etik sorumlulukların bir gereğidir (Hoffman, & Frederick, 1995; Aktaran: Şimşek, 1999). Ayrıca yöneticilerin işgörenlerin performanslarına yönelik yaptığı anket gibi değerlendirme araçlarının sonucunu üçüncü kişilerle paylaşmaması etik açıdan doğru olan davranıştır.

Yöneticilerin yönetsel etik yeterlik kapsamına giren en önemli hususlardan biri, din, dil, etnik köken ve cinsiyet açısından tüm işgörenlere eşit, adil, ve tarafsız davranmak ve personel alımı, çalışma koşulları, ücret belirleme, kariyer ilerlemesi, hatta işten çıkarma gibi durumlarda işgörenlere yönelik olarak her hangi bir ayrımcılığa gitmemektir. Örneğin, aynı eğitim düzeyine, koşullara ve niteliklere sahip olduğu halde kadınlara az ücret vermek etik bir davranış şekli değildir (Şimşek, 1999). İşgörenler arasındaki farklılıkların örgütsel performansı artırdığının farkında olan yöneticiler, kültür, bakış açısı, davranış ve öğrenme tarzları açısından farklılıklara saygı duyarlar (Barutçugil, 2002). Yönetici, tüm kuralları tutarlı ve tarafsız olarak uygulamalı ve işgörenleri kontrollerinde olmayan durumlardan dolayı sorumlu tutmamalıdır (Bridge, 2003).

İşgörenin iş başarısı ve doyum derecesi, onun örgüt içindeki eşitlik veya eşitsizlik algısı ile yakından ilişkilidir. İşgören gösterdiği çaba ve onun karşılığında aldığı ödülü diğer işgörenlerin aynı çalışma ortamında gösterdiği çaba ve aldığı ödül ile kıyaslar. İşgören bu kıyaslama sonucu algılayacağı her hangi bir eşitsizlik karşısında daha az etkin çalışma, devamsızlık gibi davranış değişikliğine gidecektir (Balci, 2002; Koçel, 1999).

Bu araştırmada “etik yeterlik” kavramı, yöneticinin görev dağılımı yaparken, işgörenlere sicil notu verirken, terfilerde ve ödüllendirmelerde hukuk ve liyakat (örneğin başarılı meslek kıdemi) ilkelerine uyması; işgörenler ile ilgili özel meseleleri (örneğin performans değerlendirme sonuçlarını) üçüncü kişilerle paylaşmaması; işgörenler arasında cinsiyet, inanç, siyasi görüş, düşünce, etnik ve/veya kültür ayrımı yapmaması; işgörenlerden onların görev sınırları haricinde istek ve taleplerde bulunmaması; ve bulunanlara karşı da direnç göstermesi olarak ele alınmıştır.

2.2.4.15 Güçlendirme (Empowerment)

Yetkilendirme, bir yöneticinin verimliliği artırıp zamanı daha iyi kullanabilmek için uygulayabileceği etkili tekniklerden biridir (Türkel, 1999). Yetkilendirme ve güçlendirme birbirinden farklı iki kavramdır. Yetkilendirme, bir

yöneticinin herhangi konuda kendisine verilmiş olan karar verme yetkisini, daha iyi sonuç elde edeceği beklentisi ile bir astına kendi isteği ile geçici olarak devretmesidir. Yönetici kendisine ait bir yetkinin bir kısmını astına devreder; ancak sonuçlardan yine kendisi sorumludur. Güçlendirmede de bir yetki devri söz konusudur. Fakat güçlendirmedeki yetki devri olayının hem esası hem de anlayışı farklıdır. Güçlendirmede, işi fiilen yapan kişinin, örgütün üst kademelerindeki yöneticilere kıyasla işi daha iyi bildiği anlayışı vardır. Bu nedenle, işi yapan kişi, güçlendirme ile birlikte işin sahibi haline getirilir; yani yetki artık işi yapanındır. Bir başka deyişle, işle ilgili seçim yapma hakkı işi yapana ait olup yönetici, işi yapanın işini daha iyi yapabilmesi için gerekli ortamı yaratır ve ona gerekli olan kaynakları sağlar (Koçel, 1999). Özetle, yetkilendirmede, geçici bir süre bir yetki devredilir ve yapılan işin sonuçlarından yine yönetici sorumludur. Güçlendirmede ise yetkinin sahibi olan ve yapılan işin sonuçlarından tamamen sorumlu olan kişi, işi yapandır.

Örgütlerde eğitim düzeyi ve beklentileri artan işgörenlerin sayısının çoğalması, her sektörde ve kademedede demokratikleşme arzusunun artması ve modern örgütlerin ast-üst ve komuta-kontrol ilişkisinden ziyade meslektaşlık ve takım ilişkisi üzerine bina edilmesi güçlendirme uygulamalarını zorunlu kılmaktadır (Koçel, 1999). Liderlik, öğrenme ve bilgi, günlük çalışma hayatının ana öğeleridir. Bilgiyi elinde tutan bireyler, gücü de elinde tutan kişiler olacaktır. Bilgi-temelli yapılara doğru gerçekleşen bu değişim, hiyerarşinin yataylaşmasına neden olmuş ve örgütü otoriter yöneticilerin çekim merkezinden alıp güçlendirilmiş (empowered) insanlara teslim etmiştir (Clarke, 2000).

Rinehart ve Short güçlendirme konusunda yaptıkları araştırmada öğretmenlerin karar verme, günlük programları üzerinde kontrol sahibi olma, yüksek seviye öğretme yeteneği ile ilgili fırsatlar ile gelişim fırsatlarını işlerinin güçlendirici (empowering) özellikleri olarak gördüklerini saptamışlardır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmeni yetkilendirmenin “karar vermeye katılım”, “öğretmen etkisi”, “öğretmen statüsü”, “özerklik”, “mesleki gelişim fırsatları” ve “öğretmen öz-yeterliliği” olmak üzere 6 önemli boyutunun olduğu görülmüştür (Short, Greer, & Melvin, 1994).

Yöneticinin başkalarının yapabileceği işleri onlara vermeyip kendisinin yapması ve bir şey yapılmadan önce mutlaka kendisine sorulmasını istemesi, örgütte maliyeti artırır. Böyle bir tutum ve davranış, yöneticinin yönetim, performans ve zaman kullanımını açısından kısır bir görüş açısına sahip olduğunu gösterir (Türkel, 1999; Akdemir, 1994). Ayrıca güçlendirme yoluyla işin sahibi haline getirilen işgörenlerin örgütsel bağlılığı artar (Bildiren, 2001). Yetkinin devredilmesi ile yetki devredilen işgörelere kendilerini geliştirme olanağı da sağlanmış olur (İlgar, 2005). Çelikten'e (2004) göre ideal olarak nitelendirilebilecek bir okul müdürü, örgütteki tüm sorumlulukları kendisi üstlenmez, astlarının uzmanlık alanlarını da gözeterek işlerin bir kısmını onlara dağıtır ve böylece işgöreleri yönetime de katmış olur ancak yine de kontrolü hiçbir zaman tamamen elden bırakmaz.

Bu araştırmada “güçlendirme” yeterliği, yöneticinin neleri kendisinin yapması gerektiğini ve nelerin işgörelenler tarafından yapılması gerektiğini etkili bir şekilde ayırt etmesi; tüm uygun görevleri ve onların çıktı sorumluluklarını kendi altında çalışanlara devretmesi; her alt birimin genel amaç ve politikası ile her kademedeki kişilerin yetki ve sorumluluklarını açıkça belirleyip onların işgörelenlerce anlaşılmasını sağlaması; ve işgörelenlere sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için için gerekli özerklik ve yetkilerle onları donatması olarak kullanılmıştır.

2.2.4.16 Teknolojiyi Kullanma

Türkiye’de eğitim alanında üretim, eğitim ve yönetim teknolojisinin kullanılmasında en önemli sorun, her ne kadar tesis, makine, araç-gereç yetersizliği gibi gözükse de eğitim işgörelenlerinin bunları kullanmadaki yetersizliği ve yeterli olanların da isteksizliği daha önemli bir sorundur (Başaran, 1996).

Bir işin yapımında kullanılan araçlar ne denli iyi olursa olsun, bu araçları kullanan işgörelenler yetersiz olursa o işin başarıyla tamamlanması imkansızlaşır. Ama ustasının elinde hem kötü araçlar iyileşir hem de işin yapımındaki başarı düzeyi artar. Örgütler son derece güzel binalara, iyi eğitim araç gereçlerine ve yetkin eğitim işgörelenlerine sahip olabilir; ancak bunlar kötü yöneticilerin göreve getirilmesiyle birlikte yönetimin ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede yetersizleşmeye başlarlar.

Bunun tam tersi durumda ise, örgütlerin kötü koşullar altında bile iyi yöneticilerin yönetimi sayesinde başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir (Başaran, 1996).

Eğitim yöneticisinin geleceğe emin adımlarla yürümesi, eğitim yönetim konusundaki yeni gelişmeleri izlemesi ve bunlarla ilgili seminer ve kurslara katılması ile mümkün olur (Çelik, 2003). Böylece, eğitim yöneticisi, teknolojinin hızlı bir gelişim içinde olması neticesinde ortaya çıkan yeni eğitim araç ve gereçlerini izleme ve gerekli olanları okula temin etme görevini daha etkili yapabilecektir (Aslan, 2005).

Eğitim yönetiminde kullanılan teknoloji, diğer yönetim alanlarına paralel olarak, her geçen gün karmaşıklaşmaktadır. Eğitim yöneticisinin, teknolojinin gerektirdiği yeterliğe sahip olması önceki zamanlara kıyasla daha da zorunludur. Eğitim yöneticisinin aynı anda eğitim teknolojisini bilme gerekliliği, bu alandaki yeterliğini daha karmaşık hale getirmektedir (Başaran, 1996).

Yöneticinin sadece eğitim teknolojilerinin kullanımı, işlevleri ve okulun etkililik ve verimliliğine olan katkısı konularında yeterliğe sahip olması kafi değildir. Buna ilave olarak bu teknolojilerin okulda kullanılması için gerek üstlerini gerek okuldaki işgörenleri gerekse okulun çevresini ikna edebilmeli ve kendilerini bilgi-beceri açısından yetersiz gören ve bundan dolayı yeni teknolojilerin okula getirilmesine karşı çıkan işgörenleri geliştirme ve yetiştirme yeterliğine sahip olup okulda eğitim teknolojisine karşı olumlu ve destekleyici bir ortam yaratabilmelidir. Ayrıca okula getirilecek teknoloji, okulun amaçlarına uygun olmalıdır.

Bu araştırmada “teknolojiyi kullanma” yeterliği, eğitim yöneticisinin derslerde kullanabilecek çağdaş öğretim teknolojilerini okula sağlaması; bu yeni teknolojilerin kullanımı konusunda dersler vererek veya verdirerek eğitim-öğretim işgörenlerini bu konuda teşvik etmesi; ve kendisinin de eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamada, eğitim-öğretim girdi ve çıktılarını değerlendirmede ve fiziksel yapıya ilişkin tahminlerin analizlerinde bilgisayar ve diğer teknolojiyi yeterli derecede kullanabilmesi olarak kullanılmıştır.

2.2.4.17 Örgütsel İklim

Örgütsel iklim, bir örgütün ruh ve inancını gösteren, örgüt üyelerince paylaşılan davranış algıları ile sınırlı olan, yazılı olmayan ama o örgütü diğer örgütlerden ayıran değerler ve davranışlar biçimidir (Bridge, 2003; Celep, 2000). Hoy ve Miskel'e göre, örgütsel iklim, örgütün iş çevresinde üyelerce paylaşılan algıyı içeren bir kavramdır (Celep, 2000). Örgütsel iklim, bir sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan "öğretmen, öğrenci ve yönetici" grubunun etkileşimiyle ortaya çıkan ve paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları içine alan bir sonuçtur (Aydın, 2000b).

Okul yöneticisinin başta öğretmenler olmak üzere okulda çalışan diğer işgörenlere karşı onaylayıcı bir tutum ve davranış sergilediği, onları okulun politikası, kurallar, görev ve sorumluluklar konusunda bilgilendirdiği, kendilerini yetiştirme olanağı tanıdığı, çalışanlar arasında samimi ve içten bir etkileşim tesis ettiği bir çalışma ortamı öğretmenlere güven verir, onların daha rahat ve uyumlu çalışmalarına olanak sağlar (Erdoğan, 2006; Aydın 2000a). Örgüt iklimi, örgütün üyeleri tarafından öğrenilir ve hem dış hem de iç problemleri çözmede kullanılır (Bridge, 2003).

Başarılı yönetici diğerlerini nasıl yönlendireceğini, nasıl güven ve saygı kazanacağını ve en önemlisi yetki devri ve denetim arasındaki dengeyi nasıl sağlayacağını bilen, örgütsel amaçları gerçekleştiren, örgütsel iklimi yaratabilen, gücünü yasal yetkisinden ziyade uzmanlığından alan, lider konumundaki bir kişidir (Onural, 2001-2). Yöneticinin güven verici, içten ve onaylayıcı bir tutumun hakim olduğu bir ortam oluşturamaması durumunda işgörenler kendilerini tehdit edilmiş hissederler; bu da onların performanslarını düşürmektedir (Aydın, 2000a). Örgüt içinde güven duygusunun hakim olmasında en büyük faktör, yöneticilerin yarattıkları ortamla ilişkilidir. İşgörenler, yöneticilerin samimiyetine inandıkları ölçüde güvenli olurlar.

Başarılı yöneticiler buldukları mevkiyi bürokratik bir görevden ziyade bir misyonu gerçekleştirme aracı olarak görür ve okulda işbirliğine dayalı bir yapı kurma, yani insanlarla birlikte etkili çalışabilme becerisine sahiptirler (Erdoğan, 2006). Okul

müdürünün öğretmen davranışı üzerinde katı bir yaptırım uyguladığı, sürekli ve yakın denetim ile ayrıntılar üzerinde durduğu bir okul iklimi, öğretmenlerin birlikte çalışma istek ve arzularını olumsuz etkiler (Celep, 2000). Sağlıklı bir örgütsel iklime sahip okullarda öğretmenler, birbiriyle sürtüşmeden çalışırlar; aralarında yakın, arkadaşça ilişkiler vardır; iş doyumları yüksektir ve o okulda bulunmaktan gurur duyarlar. Okul müdürünün yönetim politikası ise öğretmenin başarısını kolaylaştırıcı niteliktedir (Aydın, 2000b).

Bu araştırmada “örgütsel iklim” yeterliği, yöneticinin işgörenlerin birbirine yardım ettiği ve desteklediği; okulları ve yöneticileriyle gurur duydukları; ve birbiriyle samimi ve içten bir etkileşim içinde oldukları bir çalışma ortamı oluşturabilmesi olarak kullanılmıştır.

2.2.5 Yükseköğretimde Yeterlik

Geleceğin toplum biçimi bilgi toplumdur. Eğitim ise bir toplumun bilgi toplumu olmasını belirleyen en önemli etmendir. Eğitim sisteminin önemli bir alt sistemi olan üniversiteler, bilgiyi üretme, öğretme, yorumlama ve topluma sunma yoluyla nitelikli insangücü yetiştiren örgütlerdir. Dolayısıyla, bilgi toplumu olmak, ancak üniversitelerin bilgi teknolojisinin gereklerine göre yeniden örgütlenmesiyle gerçekleştirilebilir (Çelik, 1995). Bu örgütlenme sürecinde ise muhakkak en önemli hususlardan biri, yönetimde, özellikle akademik yöneticilerin yetki ve sorumluluklarında belirli düzenlemelerin yapılması ve sahip oldukları ve olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi olacaktır.

1980li yıllardan beri fakülte ve üniversite (college) yönetimleri, dünyanın her tarafında artan bir hızla değişmekte olan beklenti ve bir takım sorumlulukların üstesinden gelme mecburiyetinde kalmıştır. Değişimlerin hepsi aynı yönde değildir. Örneğin Avustralya ve Yeni Zelanda’da değişimler çoğunlukla merkeziyetçilikten uzaklaşma eğiliminde iken Birleşmiş Krallıkta güç, yerel otoritelerden merkezi yönetime ve bireysel kurumlara doğru değişme eğilimindedir. Değişimlerin çoğu radikal olup sonuçları açık ve anlaşılır değildir. Bu değişimleri önemli kılan bir husus, örgütleri içinde bunların uygulamasını yönetmekle görevlendirilenlerden yeni

beceriler gerektirir ve değişmiş bir örgütsel çevre yaratır. Dolayısıyla, önemli bir yönetim sorumluluğu, çalışanlara işleri içinde meydana getirilen değişimlerin üstesinden gelmede yardım etmektir (Cave, & Wilkinson, 1992).

Üniversiteler şu an çeşit çeşit yeni hizmetleri geniş çaplı ve artan bir sayıdaki seçmen grubuna sunmak zorundadır. Kurumlar kendilerini çevreleyen topluluklarla daha iyi ortaklar (partners) olmaya çalıştıkça, teknolojinin daha etkili kullanımlarını geliştirdikçe ve öğrenci, öğretim elemanları ve diğer personel için rekabet etmeye devam etmenin yanı sıra çeşitli yeni amaçlar için binalar inşa ettikçe, hizmetleri sunacak profesyonel yöneticilere, daha fazla bağımlı olmuşlardır. Maliyeti azaltma ve gelirleri yükseltme yönündeki pazar ve politik baskılar, şirketleşme tarzı örgütlenme, ve daha büyük sorumluluk çağrıları da yönetsel etkinin artmasına neden olmuştur (Lazerson, Wagener, & Moneta, 2000). Yükseköğretimde, diğer her hangi bir endüstride olduğu gibi, iyi yönetilen bir örgüt, her kademesinde yeni ufuklara yelken açabilen, yöneticinin belirli rol ve sorumluluklarını etkileyen daha sınırlı değişimlerin yanı sıra bir bütün olarak tüm örgütü yeniden şekillendirmesi olası değişimleri tahmin edebilen etkili yöneticileri işe alandır. İyi yönetilen bir üniversite veya fakülte, esas değerler olarak, örgüte öğrenci ve yönetici rekabetinde stratejik avantaj ve gelir sağlayan özellikler olan hizmet, etkinlik (efficiency) ve kaliteye odaklanır (Zemsky, 2001).

Okulda edinilen bilgilerin çok kısa zaman sonra işe yaramaz hale geldiği bilinmesine rağmen ülkemizde her kademe yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet-içi yetiştirilmeleri konusu hala gereken ilgiyi görmemektedir (Peker, 1999). Üniversitelerde yöneticilerin eğitim ve yönetim alanındaki sınırlı bilgilerinden dolayı her ne kadar planlama ve işletme eğitimi almış yöneticiler göreve getirilse de günümüzde üniversite yöneticilerinin genel ve temel yönetim bilgisi kazanmış olmaları gerektiğinin önemi daha çok anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 2000).

Yeni bilgiler, yeni teknolojiler, yeni pazarlar, hizmette yeni beklentiler ve hesap verme (accountability) gibi faktörler yüksek öğretimi yeniden şekillendiriyorken, üniversiteler ve fakülteler örgütü yönetecek ve yönlendirecek kişiler için gerekli beceriler ve iş tanımları konusunda kendilerine göre bir takım

fikirlere inanmakta ısrarcıdırlar. Yükseköğretim kurumları kendilerini yapı ve işlev olarak eşsiz görseler de içinde buldukları daha geniş çevre, hızlı bir şekilde sınırları olmayan bir dünya haline gelmekte ve üniversitelerin bünyesinde barındırdığı öğretim elemanlarının güdülenme biçimleri ve becerileri, diğer sektörlerdeki işgörenlerinki ile büyük benzerlik göstermektedir. Eğer yüksek öğretim bu rekabetçi çevrede bünyesindeki üst düzey yöneticilerinin çok iyi derecede stratejik becerilere sahip olma gereksinimini hissediyorsa, her kademede görev yapan yöneticilerinde aynı beceriyi teşvik etmek zorundadır (Zemsky, 2001).

Üniversiteyi yöneten yöneticilerin başarı derecesi, üniversitenin etkinliğini ve verimliliğini belirler. Pek çok yönetim bilimci, örgütlerin başarısında makine, para, araç-gereç, personel ile birlikte yöneticinin de etkili olduğunu belirtmektedir. Üniversiteyi salt bir işletme olarak görmek doğru değildir. Üniversite bir eğitim kurumu olduğuna göre, üniversite yönetiminde işletme yönetiminin ilkelerinden faydalanılabilir. Ancak eğitim yönetiminin kendine özgü yönleri göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, üniversitenin çıktısı, yetişmiş yüksek nitelikli insangücü olduğu için üniversite yönetiminde “insan ilişkilerine” önem verilmelidir (Çelik, 1995).

Çağdaş üniversite, çağdaş yönetim yaklaşımlarını kullanabilen üniversitedir. Özellikle son yıllarda Teori Z, Durumsallık Kuramı, Örgütsel Kültür Kuramı, Matrix Organizasyon, Proje Yönetimi ve Stratejik Planlama ve Yönetim gibi çağdaş yönetim yaklaşımlarının üniversite yönetimini etkilemekte ve bu yönetim yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Üniversite yönetiminde örgütlerin verimliliğini artırmak için geliştirilen çağdaş yönetim tekniklerinden yararlanmak gerekir. Bu sebeple, üniversiteler, aşırı bürokratik yapıdan kurtarılıp kendilerini sürekli olarak yenileyebilecekleri esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Esnek bir yapı, üniversitelerin yenileşme kapasitelerini artırmalarına ve uygulanacak çağdaş yönetim yaklaşımlarıyla da yönetimdeki etkinliğini yükseltmelerine olanak sağlayacaktır (Çelik, 1995).

Zemsky'ye (2001) göre, dış dünyada meydana gelen değişimler, üniversite ve fakülteleri daha zor ve daha alışılmadık problemlere maruz bıraktıkları için kurumlar,

stratejik anlamda hem yeteneğe hem de motivasyona sahip olan müdürleri kendilerine çekmek ve onları örgütte tutmak zorundadır. Üniversite ve fakültelerin misyonlarını yerine getirme kabiliyetleri gittikçe yaratıcı, girişimci, geniş çerçevede deneyimi olan ve bu kurumlara hem misyon merkezli hem de piyasa uzmanı olma imkanı verecek becerilerde eğitim görmüş yöneticileri kendilerine çekme ve onları örgütte tutma kabiliyetlerine bağlı hale gelmesi, hiç de şaşırtıcı bir durum değildir. Bu noktada iki sorunun cevaplanması gerekmektedir:

- “Yüksek öğretim yöneticileri şu an ve gelecekte ne tür becerilere sahip olmak zorundadır?”
- “Yüksek öğretim kurumları, etkili olmak için gereken becerilerle donanmış yöneticiler yetiştirmek ve onları örgütte tutmak için hangi stratejileri izlemelidir?”

Üniversitelerin mütevelli heyeti, siyasi liderler, ve yükseköğretimin sürekli başarısı ile ilgili diğer kişiler arasında gittikçe artan bir yargı, ortaya çıkan dışsal ve içsel güçlerin yeni kurumsal bakış açıları ve farklı stratejileri gerekli kılmakta olmasındır. Bunun sonucu olarak her bir üniversite veya fakülte, kendisine şu önemli soruları sormalıdır: “Tahmin edilebilir olmayan, sürekli değişimlerin yaşandığı bir dünyada ne tür yöneticilere gereksinim duyuyoruz? Bu yöneticilerden geçmişin yanı sıra gelecek hakkında ne bilmesini bekliyoruz? Kurumumuzun gelenekleri ve onun piyasadaki yeri arasındaki etkileşimi konusunda anlayışları ne olmalıdır?” (Zemsky, 2001).

Yükseköğretimin yönetiminde meydana gelen çok büyük değişikliklerin sonucu olan çok büyük sayıdaki yeni hizmetleri yönetecek, yeni ve yüksek derecede etkili bir profesyonel yönetici sınıfı ortaya çıkmıştır. Bu değişiklik hem gerekli hem de endişe vericidir. Yükseköğretimi yönetmenin ne kadar karmaşık olduğunu yansıttığı için gerekli; geleneksel ihtisastan tamamen ayrı ve daha güçlü olan bir ihtisas yaratmayı tetiklediği için de endişe vericidir. Çok fazla yeni hizmetlerin artması ve bu hizmetleri idare edecek bilgili ve etkili yöneticilere olan gereksinim, bir kurumda hemen hemen herkesi etkileyebilen önemli yeni finansal ve örgütsel sorunlara da yol açabilir. Mantıklı ve dikkatli yöneticiler olmaksızın, ekonomik

kayıplar, üniversite bütçesini ciddi bir riske sokabilir (Lazerson, Wagener, & Moneta, 2000).

Günümüzde akademik yönetim, bölüm başkanlığından, dekanlık ve rektörlüğe giden arzu edilen bir kariyer yolu haline gelmiştir. Yönetmel roller daha büyük, daha karışık, ve daha fazla özel hayata müdahale eden bir hâl almıştır. Çünkü yükseköğretim endüstrisi, daha büyük, daha karmaşık ve daha önemli hâle gelmiştir (Lazerson, Wagener, & Moneta, 2000).

Her geçen gün artan verimlilik ve etkililik için artan finansal baskılar ve talepler, bir üniversitedeki bölüm başkanlarının rolünü çok daha önemli kılmakta ve etkili yönetim ve liderlik gerektirmektedir (Moodie, & Eustace, 1974; Jarratt, 1985; Penney, 1996; Aktaran: Thompson, & Harrison, 2000). Ancak son zamanlarda atanan bölüm başkanlarının pek çoğu çok az biçimsel (formal) yönetim gelişimi göstermelerine rağmen bu önemli rolde yöneticilik ve liderlik yapmaları beklenmiştir. Gerek bireysel gerek örgütsel anlamda rolün doğası konusunda görüş birliği mevcut değildir. Çok daha önemli olan nokta ise pek çok bölüm başkanının böyle bir rol tanımına gereksinim görmemesidir (Thompson, & Harrison, 2000).

Thompson, & Harrison' a (2000) göre bölüm başkanının rolü dört ana boyuttan oluşur: 1) akademik liderlik ve akademik standartlar, 2) kaliteyi ve öğrenci refahını izleme, 3) pazarlama, ve 4) derslerin gelişimi ile okulun diğer kaynaklarını iyileştirme. Fakülte üniversitenin ana bütçe merkezi olduğu için, dekanın liderliği altındaki bölüm başkanının fakültenin akademik ve kaynak planlamasına katkıda bulunması, bölüme aktarılan bu bütçeleri yönetmesi, ve bölümün kar miktarını artırmanın yollarını düşünmesi gerekir. Bölümlerin işi ve örgütsel amaç ve faaliyetlere katkı, bölüm başkanının üniversitenin diğer üst yöneticileriyle geniş ölçüde dayanışmasını gerekli kılacaktır.

Bölüm başkanları ve dekanlar, eğer bölüm başkanlarının dekanların beklentilerini karşılamaları talep ediliyorsa bölüm başkanlarının rolü konusunda sağduyuya (common understanding) gereksinim duyarlar. Bölüm başkanı, ayrıca personelin de beklentilerini karşılamak zorundadır. Bölüm başkanları, dekan ile

personelin talepleri arasında ikileme düştüğünde, öncelikler bazen çatışmaya yol açar. Bu çatışmada ancak taraflar arasındaki diyalog ile çözülebilir (Thompson, & Harrison, 2000).

Bir husus açıktır ki günümüzde üniversiteleri yönetme, yeni, daha modern ve çok yönlü beceriler gerektirir. Yükseköğretimle ilgili “Yöneticiler nereden gelecekler ve nasıl yetiştirilecekler?”, “Şirketler ile ilgili yönetsel beceriler yükseköğretime transfer edilebilir mi?”, ve “Üniversiteler, yöneticiler için yardımcı doçentlikten profesörlüğe giden kariyer yollarına paralel olan bir kariyer yolu geliştirebilirler mi?” gibi yeni sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır. Üniversiteler iyi yetişmiş yönetici gereksinimini çok daha ciddi bir şekilde ele almalı ve kurumlar içinde yönetsel kariyer basamakları (paths) oluşturma yollarını düşünmelidir. Bu soruların sorulması ve yönetimin kolay olmadığını, yönetsel becerilerin doğuştan gelmediğinin ve iyi yöneticileri muhafaza etme ve geliştirme uygulamasının yapılması gerektiği kabul edilmelidir. Yükseköğretimin kendine has rol ve gerekliliklerini anlayacak yeni yöneticilere olan gereksinim göz ardı edilmemelidir. Üniversitelerin yönetimi, yükseköğretime özel bir sorumluluk olarak gören insanları kullanmalıdır (Lazerson, Wagener, & Moneta, 2000).

Değişimlerle birlikte yükseköğretim, on yıllardır görmediğimiz bir canlılık kazanmakta ve üniversiteler, küresel piyasada kendilerini muhafaza edebilen rekabetçi ve dinamik kurumlar haline gelmektedirler. Fakat yükseköğretim, her biri küçük bir şehir olan kampüslerini yönetmeyi ciddiye almazsa kurumsal yöneticileri daha az güçlü hale gelmeyecektir. Bunun yerini daha uzun öğrenme eğrileri (curves) olacak, yöneticiler yükseköğretime daha az iyi anlayacak ve üniversitedeki pozisyonlarını daha iyi maaşlı kariyerler yolunda kısa duraklar olarak göreceklerdir. Bunun sıkıntısını da yükseköğretimdeki herkes çekecektir (Lazerson, Wagener, & Moneta, 2000).

Sonuç olarak, daha iyi yönetilen kurum, yeni ve gittikçe artan rekabetin karşısında seçkin güçlerini artırmasına müsaade eden kararları, bir başka ifadeyle ana değerleri ve piyasa fırsatlarını koruma konusunda stratejik kararları alma kapasitesine sahip bir kurumdur. Bu kapasiteyi oluşturmanın en önemli adımı, hem yüksek

öğretim yöneticileri için gerekli becerilerin hem de üstlenecekleri sorumluluklara ilişkin olan yöneticilerin niteliğini gösterecek deneyimlerin türlerini tekrar kavramlaştırmaktır. Gelecekte oluşabilecek yönetsel beceri eksikliğini engelleme, kültürde ve nihayetinde pek çok yükseköğretim kurumunun ve yöneticilerinin uygulamalarında değişimleri zorunlu kılacaktır. Bu dönüşümde önemli bir adım, yönetici rollerini ve yöneticilerin ifa ettikleri işi tekrar tanımlamaktır. İhtiyaç duyulan şey, teşvikler sağlayarak ve kabiliyetli insanları çeken, onları kurumda tutan kariyer yollarını tanımlayarak yöneticileri stratejik olmaya teşvik eden bir çevredir (Zemsky, 2001).

Eğitime olan talebin giderek artması sonucu yükseköğretimin kapasitesini artırmak amacıyla 1992 yılında 22 yeni üniversite ve iki yüksek teknoloji enstitüsü kurulmuştur. Gerek üniversite sayılarının artırılması gerekse 1992 yılından itibaren bazı üniversitelerde ikili öğretime geçilmesiyle birlikte günümüzde yetişmiş öğretim elemanı ve yönetici gereksimi daha çok hissedilmektedir.

2.3 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Küreselleşme yönelimi ve teknoloji gelişimi ile birlikte yeni bilgi ve ürün teknolojisi, sürekli bir şekilde dünyada her sektörden örgütleri etkilemektedir. Her bir birey veya örgüt, güçlü rekabet baskısına maruz kalmaktadır. Dolayısıyla da işverenler, rekabet avantajı yaratmak ve nihai derecede örgütsel amaçlara ulaşmak için işgörenlerin iş doyumunu iyileştirme ve onların örgütsel bağlılıklarını güçlendirme meseleleri ile ilgilenmek zorunda kalmışlardır. Çünkü nitelikli, yüksek motivasyona sahip, çalıştığı örgüt ve mesleği ile özdeşleşmiş işgörenleri örgütte tutma, örgütlerin ve yöneticilerin en önde gelen meselelerinden biri haline gelmiştir.

İşgörenlerin buldukları örgüte ne denli bağlı olduklarını anlama, başarılı iş ortamının yönetilmesi ve geliştirilmesi açısından değerli bir araçtır. Çünkü örgütsel bağlılık, işgücü devri, devamsızlık, performans düşüklüğü gibi örgütün yaşadığı pek çok sorunun çözümüne katkı sağlamaktadır. Örneğin, Bennet ve Durkin, örgüte bağlılık ile iş doyumunu, motivasyonu ve devam gibi örgütsel çıktılar arasında olumlu bir

ilişki bulmuştur (Culverson, 2002). Dolayısıyla, son otuz yılda örgütsel bağlılık konusunda yapılan çalışmalarda önemli bir artış görülmektedir.

İşgörenler örgüte belirli bilgi, beceri, gereksinim ve beklentilerle gelirler. Örgüt içinde becerilerini kullanabildikleri ve gereksinimlerini karşılayabildikleri bir ortama sahip oldukları zaman, örgüte bağlanma olasılıkları artar (Çırpan, 1999). Örgütlerine bağlı işgörenler, o örgütün bir üyesi olmaktan mutludurlar. Bu nedenle örgütüne inanan ve onun değerlerine ve prensiplerine bağlı olan işgörenler, örgütün yararına olan şeyleri yapmaya niyet ederler. Bu tutumsal yaklaşım, örgüt ve işgören arasındaki bağın niteliğini ve doğasını yansıtır (Culverson, 2002).

Yöneticinin oluşturacağı güven, bağlılık ve açık tartışma ortamı güçlendirmeyi hızlandırır (Koçel, 1999). Ayrıca, çalıştıkları örgüte yönelik olumlu düşünce ve algılar taşıyan, bütünsel bağlılık içinde bulunan öğretmenler, mesleki sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra potansiyellerini okulun amacına hizmet edecek biçimde kullanma konusunda da daha büyük bir gayret gösterebilmektedirler (Nal, 2003). Sonuç olarak, eğer bağlılık düzeyleri izlenmezse, geliştirilmezse veya örgüt içinde bir öncelik olarak düşünülmezse, bunun sonuçları felaket olabilir (Culverson, 2002).

2.3.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Boyutları

İnsan ilişkileri kuramının bir ürünü olan koruyucu yönetim anlayışına göre eğitim işgörenine ekonomik yararlar sağlanması, onun örgüte daha çok bağlanmasına ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla güç harcamaktan çekinmemesine neden olacaktır (Başaran, 1996). Ancak, bir sosyal varlık olan insanın çalıştığı örgütle arasındaki ilişki, sadece maddiyata dayanan bir ilişki değildir. İşgörenin farklı alanlarda farklı beklenti ve ilişkileri vardır. Dolayısıyla, “örgütsel bağlılık” kavramı, bu beklenti ve ilişkiler ağına getirilen sosyal bir bakış açısını yansıtır (Şahintürk, 2003).

Başlangıçta tek boyutlu (duygusal bağlılık) olarak ele alınan örgütsel bağlılığın ilerleyen zamanlarda karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğu

anlaşılmasıdır. Bu süreç içerisinde örgütsel bağlılık farklı şekillerde tanımlanmış, kavramlaştırılmış ve ölçülmüştür. Bu farklılığın altında yatan olası neden ise araştırmacıların farklı disiplinlerden geliyor olmasıdır.

Örgütsel bağlılık, işgörenin belirli bir örgüt ile girdiği kimlik birliği ve bağlılığın birleşik gücü veya işgörenin örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olması biçiminde tanımlanmaktadır (Şahintürk, 2003). Benzer şekilde, Baransel, örgütsel bağlılığı işgörenin örgütü ile kurduğu kimlik birliğinin ve kendisini o örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesi olarak tanımlar (Erdoğan, 2006). Örgütsel bağlılık, işgörenin örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından daha üstün görmesi halidir (Polat, 2005). London ve Howat ise örgütsel bağlılığı, örgütsel amaçlarla özdeşleşme, kişinin iş rolüne olan katılımı ve örgüte olan sevgi ve bağlılık hissi olarak tanımlamışlardır (Culverson, 2002).

Örgütsel bağlılık, genel olarak, bir bireyin örgüte bağlılığının (attachment) psikolojik gücü olarak tanımlanmaktadır (Lahiry, 1994). Örgütsel bağlılık, örgütün mesleki değer ve davranışları kolaylaştırma, destekleme ve güçlendirme açısından algılanma derecesine bağlıdır (Aryee, Wyatt, & Ma Kheng Min, 1991). Lyman Porter'a göre bağlılık, bir bireyin örgütle özdeşleşmesinin ve örgütteki katılımının toplam (overall) gücüdür (Mowday, 1998). Mowday, Porter ve Steers ise örgütsel bağlılığı, "bir bireyin belirli bir örgüte katılımının ve onunla özdeşleşmesinin göreceli (relative) gücü" olarak tanımlamaktadırlar (Culverson, 2002). Porter, bağlılığı üç öğeden oluşan bir yapı (1- Örgütün amaç ve değerlerini kabul ve bunlara duyulan güçlü inanç; 2- Örgüt için büyük çaba harcamadaki isteklilik; ve 3- Örgütsel üyeliği sürdürmedeki kesin istek) olarak görmesine rağmen, 1970lerde bağlılık, duygusal bağlılığa odaklanan tek boyutlu bir yapı olarak görülmüştür. Daha sonraki yıllarda en azından iki bilgin grubu (O'Reilly ve Chatman ile Meyer ve Allen), bağlılığı çok boyutlu olarak ele alarak bağlılık anlayışını geliştirmişlerdir (Mowday, 1998).

Bağlılığın alternatif biçimlerini kavramlaştırmak için tutum ve davranış değişikliği üzerinde çalışan O'Reilly ve Chatman, işgören ve örgüt arasındaki bağı; "uyuma (compliance), özdeşleşme (identification) ve içselleştirme (internalization)"

olmak üzere üç biçimde incelemişlerdir. Uyma, ödül kazanmak için tasarlanan araçsal davranışı; içselleştirme ise örgütünkilerle tutarlı olan içsel değer ve amaçlar tarafından kaynaklanan davranışları yansıtır. Özdeşleşme, örgütün değerleri ve amaçları kişisel olarak benimsenmemesine rağmen işgörenlerin bu çekici değer ve amaçlardan dolayı örgütle ilişkiyi devam ettirmeyi istedikleri için davranışta buldukları zaman oluşur (Mowday, 1998). O'Reilly, & Chatman'a göre, örgütsel bağlılık yaklaşımlarının ortak noktası, bireyin örgüte psikolojik olarak bağlanmasıdır. Özdeşleşme, kişi ve örgüt arasındaki bu psikolojik bağı geliştiren en önemli mekanizmadır. Çünkü örgütsel bağlılık, işgörenin o örgüte ait olan değer, amaç ve tutumlarla özdeşleşmesiyle gerçekleşir. Bir diğer ifadeyle, örgütsel bağlılık işgörenin örgütün özelliklerini, ilkelerini ve değerlerini kabul etme derecesidir (Çöl, 2004).

Allen, & Meyer (1990) ise literatürdeki örgütsel bağlılık yaklaşımlarında yer alan üç temel ögeden (duygusal bağlanma, algılanan maliyet ve zorunluluk) yola çıkarak örgütsel bağlılığı "duygusal", "devam" ve "normatif" olmak üzere üç öge biçiminde ele almışlardır. Örgütsel bağlılığın üç öge olarak kavramlaştırılması, bireylerin örgüte farklı nedenlerden dolayı bağlılık duymaları ve bunun sonucu olarak davranışlarının farklılık göstermesi olasılığından dolayı bir avantajdır (Robinson, 1998).

2.3.1.1 Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, bir işgörenin örgüte olan duygusal bağlılığı, örgütle özdeşleşmesi ve örgütteki katılımı ile ilişkilidir (Allen, & Meyer, 1990). Mathieu ve Zajac'a göre duygusal bağlılık, işe dahil olmanın yani katılımın tatmin edici bir tecrübe olması durumunda (örneğin tatmin edici bir iş yapma fırsatı sağlandığında veya değerli beceriler geliştirmek için ortam yaratıldığında) gelişir (Polat, 2005).

Allen, & Meyer'e (1990) göre; işin güçlüğü, rol açıklığı, yönetimin öneriye açıklığı, amaç açıklığı, arkadaş bağlılığı, eşitlik ve adalet, kişisel önem, geribildirim ve katılım gibi faktörler duygusal bağlılığı etkiler. Mathie, & Zajac (Çöl, 2004) ise duygusal bağlılığı etkileyen faktörleri, şu şekilde sıralamaktadır: zenginleştirilmiş işler, yönetime katılma, özerklik ve işin zorluğu, liderlik, ve rol durumları (rol

çatışması ve rol belirsizliği). Meyer, & Allen'e göre, örgüte güçlü duygusal bağlılık duyan işgörenler zayıf bağlılığa sahip olanlarla kıyaslandıklarında işlerinde daha sıkı çalışırlar ve işlerini daha iyi yerine getirirler (Bland ve arkadaşları, 2006).

Duygusal bağlılık, örgütsel bağlılık alan yazınında en çok üzerinde durulan bir kavramdır. Çırpan'ın (1999) çalışmasının sonuçları, özel kurumlardaki işgörenlerin duygusal bağlılık tutumlarının kamu kurumlarında çalışanlarından daha olumlu olduğunu göstermiştir. Polat (2005) de hemşirelerin örgütlerine en fazla duygusal boyutta bağlı olduklarını saptamıştır.

2.3.1.2 Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, örgütte kalmanın getirdiği ödüller veya örgütten ayrılmanın getireceği maliyetler yüzünden işgörenin örgütte kalma niyeti ile ilişkilidir. Örgütsel bağlılığın devam ögesi, bireylerin yatırımlarının (investments/side bets) sayısına ve/veya önemine ve alternatiflerin algılanan eksikliğine bağlı olarak gelişir. Bir diğer ifadeyle, işgörenler, mevcut örgütlerinde yaptıkları işlerinde uzmanlaşmak için çok fazla zaman ve enerji harcadıkları için bu yatırımların iyi sonuçlarından yararlanmak istedikleri veya işten ayrıldıkları zaman bu yatırımlarını diğer örgütlere kolayca aktaramayacaklarını fark ettikleri durumlarda devam bağlılıkları güçlenir. Ayrıca, iş alternatiflerinin eksikliği de örgütten ayrılma ile ilişkili algılanan maliyetleri artırır. Dolayısıyla, uygun alternatiflerin az olması, işgörenlerin mevcut örgütlerine devam bağlılıklarını güçlendirir (Allen, & Meyer, 1990). Price, & Mueller'e göre, iş piyasasında iş alternatiflerinin mevcudiyeti, hem iş doyumunu hem de örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Daly, & Dee, 2006). Örneğin çok fazla iş fırsatı algılayan öğretim üyelerinin işte kalma niyet düzeyi daha düşüktür (Daly, & Dee, 2006). Özetlemek gerekirse, devam bağlılığı kişinin örgüte verilen deneyimi, örgütten vazgeçemedeki zorluk ve örgütten ayrılması durumundaki maliyetler veya örgütten ayrıldığı zaman hiç yada çok az alternatiflerin olması ile ilişkilidir (Çetin, 2006b). Ancak, devam bağlılığı ile örgüte bağlı olan işgörenler, sadece emeklilik gibi bazı hakları elde etmek adına gerekli asgari çabayı gösterme eğilimindedir. Ayrıca örgütten ayrılmayı düşünmesine rağmen bunu göze alamayan bu işgörenlerin örgüte yapacakları katkı sınırlı olacaktır (Şahintürk, 2003). Örgütlerin verimini ve etkililiğini

azaltacağı için bu tür bağlılığa sahip işgörenlerin örgütler tarafından arzu edilir bir nitelik taşımayacağı açıktır.

Çırpan'a (1999) göre, işgörenlerin zorunlu (devam) bağlılık tutumları çalışmış oldukları örgüte göre değişir. Özel kurumlardaki işgörenlerin devam bağlılık tutumları, kamu kurumlarında çalışanlarınkinden daha olumsuzdur. Bunun altında yatan sebep, kamu işgörenlerinin alternatiflerinin olmadığını düşünmeleridir.

2.3.1.3 Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık ise bir işgörenin örgütünde kalmak için kendini zorunlu hissetmesidir (Lahiry, 1994; Allen, & Meyer, 1990). Bir görüşe göre, bu zorunluluk hissini altında bireyin örgüte girişinden önceki ailesel ve toplumsal normlar yatar. Diğer bir görüşe göre ise devam bağlılığı, özellikle sadakate değer veren ve sistemli ve tutarlı bir şekilde bu değeri işgörenlerine ileten örgütlerdeki (pek çok Japon örgütlerinde varolan) örgütsel sosyalleşmeden kaynaklanır (Lahiry, 1994). Meyer, Allen, & Smith'e (1993) göre ise bu zorunluluğun altında bireyin kendi çıkarından ziyade örgütten ayrılma davranışının etik ve doğru olması gerektiği anlayışı yatar. Çünkü örgütün kendisine sağladığı olanakların (eğitim ödenekleri, beceri edinimi gibi) karşılığını ödemek için kendini örgütte kalmaya zorunlu hisseder. Kendisine verilen eğitimin maliyetinin farkında olan veya edindiği becerilerin önemin bilen bir işgören, en azından bu hizmetin karşılığı olabilecek bir süre için örgütte çalışma zorunluluğu hisseder (Gültekin, 2004). Dolayısıyla, normatif bağlılık, bireyin örgütüne olan sorumluluk duygusunu yansıtır (Robinson, 1998). Özetle, örgütsel bağlılığın normatif ögesi, örgütsel sosyalleşme uygulamaları ve örgütün işgörenin gelişimi için yapacağı yatırımlar yoluyla geliştirilebilir (Şahintürk, 2003).

Bireyin hem örgüte girişinden önceki deneyimleri (ailesel/kültürel sosyalleşme) hem de örgüte girişini takip eden deneyimleri (örgütsel sosyalleşme) onun normatif bağlılığını etkiler. İşgörenin işe giriş öncesindeki deneyimlerine örnek vermek gerekirse, işgörenin ebeveyni gibi işgören için önemli kişiler, belirli bir örgütün uzun süreli işgöreni olmuşlarsa ve/veya ona örgütsel sadakatin önemini vurgulamışlarsa, o işgörenin güçlü bir normatif bağlılığa sahip olması beklenebilir.

Ayrıca işe başlanmasından sonraki süreçte çeşitli örgütsel uygulamalar yoluyla, örgütün kendilerinden sadakat beklediğine inandırılan işgörenler, örgüte karşı güçlü bir normatif bağlılık duyabilirler (Allen, & Meyer, 1990). Çırpan (1999), yaptığı çalışmada özel kurumlarda görev yapan işgörenler ile kamu kurumlarında çalışan işgörenlerin normatif bağlılıkları arasında bir fark saptamamıştır.

Örgüte olan duygusal ve normatif bağlılık arasında olumlu güçlü bir ilişki vardır (Çetin, 2006b; Meyer, Allen, & Smith, 1993; Allen, & Meyer, 1990). Duygusal ve normatif bağlılık arasındaki bu olumlu ilişki, bağlılık derecesini belirlemede önemli roller oynayan yaş ve deneyim değişkenleri tarafından açıklanabilir. Deneyim (örgütteki veya meslekteki) duygusal bağlılığa veya örgüte borçlu olma hissine veya her ikisine neden olabilir (Çetin, 2006b, s. 87). Ancak, her ne kadar normatif bağlılığın ayrı bir unsur olduğuna ilişkin kanıtlar olsa da duygusal ve normatif bağlılık arasındaki korelasyonların beklenilenden daha yüksek olması, bu ayrımın uygunluğunun daha fazla değerlendirme gereksinimini doğurmaktadır (Robinson, 1998).

Reichheld'e göre, sadık (loyal) işgörenler örgütler için çok değerlidir. Çünkü sadık işgörenler, müşteriler ile daha yüksek nitelikte ilişkiler kurarak müşterilerin de örgüte sadık olmasına katkı sağlarlar; öğrenme ve verimliliği artırmak için daha büyük fırsatlara sahiptirler; ve örgütün istihdam ile eğitim maliyetlerini azaltırlar (Mowday, 1998).

Özetlemek gerekirse, Allen ve Meyer'e (1990) göre, güçlü duygusal bağlılığa sahip işgörenler *istedikleri* için, güçlü devam bağlılığına sahip olanlar *gereksinim duydukları* için ve güçlü normatif bağlılığa sahip olanlar ise *yapmaları gerektiğini hissettikleri* için örgütte kalırlar.

İşgörenler, bu psikolojik durumları değişen derecelerde yaşayabilirler. Örneğin, bazı işgörenler örgütte kalma konusunda hem çok güçlü bir gereksinim hem de güçlü bir zorunluluk hissetmelerine rağmen bunu gerçekleştirmede isteksiz olabilirler; diğerleri ise ne bir gereksinim ne de bir zorunluluk hissederler ancak örgütte kalma konusunda güçlü isteğe sahip olabilirler. Bundan dolayı, bir kişinin

örgüte bağlılığının “nihai toplamı” (net sum), bu ayrılabilir psikolojik durumların her birini yansıtır (Allen, & Meyer, 1990, s. 4). Bir diğer ifadeyle, bu üç bağlılık türünün hepsi dikkate alındığı zaman kişinin örgütle ilişkisi daha iyi anlaşılabilir.

Sonuç olarak, Porter’ın bağlılığı kavramlaştırma şekli ile daha sonraki dönemlerdeki “O’Reilly ve Chatman” ve “Meyer ve Allen” çalışmaları arasında bir örtüşme söz konusudur. Porter’ın yaklaşımı, O’Reilly ve Chatman’ in içselleştirme boyutuna ve Meyer ve Allen’in duygusal bağlılık kavramına çok benzerdir. Bağlılığın farklı türlerini tanımlama, iş yerinde istendik davranışa neden olan alternatif yönetim stratejilerini tanıma ve uygulama olanağı verir (Mowday, 1998). Allen, & Meyer’e (1990) göre örgütsel bağlılık alan yazınındaki bu kavramlaştırmaların ortak noktası, işgücü devri ile ilgilidir; bağlılığı yüksek olan işgörenlerin örgütten ayrılma olasılığı en azdır. Bağlılık kavramlaştırmaları arasındaki önemli farklılıklar ise bağlılıkta yansıtılan psikolojik durum, bağlılığın gelişimine neden olan öncül şartlar ve bağlılıktan kaynaklandığı umulan davranışlar ile ilgilidir.

2.3.2 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

2.3.2.1 Kişisel Faktörler

Kendini işe verme, dışadönüklülük, uyumlu olma, kendine güven, deneyime açık oluş, duygusallık, endişeli olma gibi kişilik özellikleri örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkiye sahiptir. İşgören seçimi sürecinde kişilik özellikleri ve işin içeriği arasındaki elverişlilik, işe katılımı (involvement) doğrudan etkiler. Düşük katılımlı işler, daha düşük performansla neden olabilir ve iş doyumunu ile örgütsel bağlılığı azaltabilir. Bu nedenle, işe alınacak kişilerin örgütteki ilgili kadroya uygun kişilik özelliklerine sahip kişiler olmasına dikkat edilmelidir (Su-Chao, & Ming-Shing, 2006).

Kişilik özelliklerinin yanı sıra kıdem, yaş, medeni hal, statü ve eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi diğer kişisel faktörler, örgütsel bağlılık derecesinin farklılık göstermesine neden olabilmektedir.

Kıdem: Kıdem ve pozisyon kıdemleri ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Çırpan, 1999). Fakat Polat'ın (2005) hemşireler üzerine yaptığı araştırmaya göre hemşirelerin örgüte duygusal bağlılıklarının kıdemlerine, mesleki deneyimlerine, yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Culverson'ın (2002) yaptığı araştırmanın sonucunda işgörenin örgütte bulunma süresinin onun örgüte bağlılığını önemli derecede etkilediği görülmüştür. Parks Canada kurumu içinde en az çalışma süresine sahip işgörenler en yüksek bağlılık düzeyi belirtirken, sekiz ve daha fazla yıl kurumda çalışan işgörenler oldukça daha düşük bağlılık düzeyleri belirtmişlerdir.

Kıdem, işgörenlerin örgüte yapmış oldukları yatırımların bir göstergesi olarak ele alınmıştır. Kıdem arttıkça işgörenin çalıştığı örgüte yaptığı yatırımların ve çabanın artacağı varsayılır (Çırpan, 1999). Buchanan'a göre, kişinin örgütteki ilk yılı, çalışma hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü örgütteki ilk çalışma yılı, örgütün onun gereksinimlerini karşılayıp karşılamayacağını anlamasına yardımcı olur. İki ve dördüncü yılları arasında kişi, kariyerini geliştirmeye çalışır ve örgütte başarısız olacağına dair korkuları vardır. Örgütteki beşinci yıldan sonra olgunluk aşaması gelir ve kişinin bağlılığı bu dönemde daha yoğundur (Çetin, 2006b). 11 ve üstü kıdem dışındaki kıdem ile örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasında olumlu bir ilişki vardır. Kıdem ve duygusal bağlılık arasındaki ilişki, zamanla örgüte güçlü bir duygusal bağlılık geliştirmeyen kişilerin örgütten ayrılmayı seçtikleri gerçeğini yansıtabilir (Gültekin, 2004).

Çalışma süresi arttıkça, üniversitedeki idari personelin örgüte olan duygusal ve devam bağlılığı artmaktadır. Bir diğer ifadeyle, uzun yıllar bir örgütte çalışan idari personelin örgütle aralarında duygusal bir bağ oluşmaktadır. Ayrıca, ilerlemiş yaşlarda başka bir örgütte iş bulamayacakları, bulsalar da uyum göstermelerinin güç olacağı düşüncesinden dolayı örgüte olan devam bağlılıkları da artmaktadır. Öte yandan, örgütteki çalışma süresi, akademisyenlerin bağlılık tutumlarından hiç birini etkilememektedir. Özetlemek gerekirse, yıllar geçtikçe akademisyenlerin örgütsel bağlılığı azalırken, idari personelininki artmaktadır (Çöl, 2004). Şimşek (2002), devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin örgütsel bağlılığını incelediği çalışmasında akademik personelin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdemlerine göre

farklılık göstermediğini saptamıştır. Çalıştığı üniversitenin türüne bakılmaksızın her kıdem düzeyindeki akademisyenlerin kurumlarına bağlılık düzeyleri orta düzeydedir. Benzer şekilde Çetin (2006b), deneyim değişkeni açısından akademisyenlerin örgüte duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında önemli bir fark saptamamıştır. Çetin'e (2006b) göre işgören, mesleğe yatırım yaptıkça ve onun karşılığını aldıkça örgüte olan devam bağlılık düzeyi artar. Çünkü meslekten ayrıldığı zaman kaybedecek çok şeyi vardır.

Kıdem, bireyselci değerleri taşıyan işgörenler açısından sadece devam bağlılığının bir kestiricisi (predictor) iken kolektivist değerlere sahip işgörenler için ise örgütsel bağlılığın her üç boyutunun da önemli bir kestiricisidir (Wasti, 2003).

Yaş: Meyer, Allen, & Smith'e (1993) göre, işgörenlerin zamanla daha olgun hale gelmesi ve örgütteki deneyimlerinin artması sonucu olarak işgörenler daha ileri yaşlarda örgüte karşı güçlü bir duygusal bağlılık duyarlar. Morris ve arkadaşları ise daha genç işgörenlerin, kariyere başlamak için yüksek derecede güdülenmiş oldukları ve değişimin üstesinden gelebildikleri için daha yaşlı işgörelere göre daha fazla örgüte bağlı oldukları görüşünü aktarırlar (Culverson, 2002). Aynı görüşe göre, daha yaşlı işgörenler değişimden dolayı yapısal istikrarsızlık meydana geldiğinde sık sık hayal kırıklığı yaşadıklarından daha az örgüte bağlıdırlar. Kacmar, Carlson, & Brymer'e göre, kişinin yaşı ilerledikçe alternatif iş imkanları azalmakta, bu nedenle çalıştığı örgütüne daha fazla bağlılık gösterebilmektedir. Ayrıca, bu bağlılığın altında uzun bir süre aynı örgütte çalışan kişinin o örgütün kültürünü ve değerlerini benimsemesi ve örgütten ayrılması durumunda yeni örgütünün değerlerine uyum sağlamanın güç olması gerçeği yatar (Nal, 2003). Cengizalp'in (2003) araştırma sonuçları bunu destekler niteliktedir. Araştırmada 40 yaş ve üzeri yaş aralığında olan işgörenlerin bağlılık düzeyleri, 30-39 ve 21-29 yaş aralığında olan işgörenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır (Ortalama bağlılık düzeyleri sırasıyla 5,46; 4,52; 3,77'dir.).

Çırpan'a (1999) göre, yaş ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yaş faktörü, bağlılıkta doğrudan farklılıklara neden olmamaktadır (Culverson, 2002). Benzer şekilde Çetin (2006b), yaş değişkeni açısından akademik personelin örgüte duygusal, devam ve normatif

bağlılık düzeyleri arasında önemli bir fark saptamamıştır. Ancak Çöl'ün (2004) araştırmasında, yaş değişkeninin sadece duygusal bağlılık üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çünkü, “yaş”a bağlı olarak akademik personellerin eğitim düzeyi ve bunun sonucunda unvanları artmakta, bu da onlarda mesleki kariyer ve iş güvencelerinin garanti olduğu yönünde bir duyguya neden olmaktadır.

Medeni Durum: Kacmar, Carlson, & Brymer'e göre, evli işgörenlerin aile geçindirme sorumluluğundan dolayı örgüte bağlılıkları, bekarlarınkinden daha yüksektir (Nal, 2003). Örneğin, Cengizalp'in (2003) çalışmasında, evli işgörenlerin ortalama bağlılık düzeyi 4,83 ve bekarlarınki ise 4,23 olarak bulunmuştur. Hrebiniak ve Alutto'ya göre, evli veya boşanmış bayanlar, örgütten ayrılmayı bekar olanlara nazaran daha maliyetli görürler (Çetin, 2006b). Çetin (2006b), medeni hal değişkeni açısından akademik personelin örgüte duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında önemli bir fark saptamamıştır. Ancak evli akademik personelin mesleğe olan devam ve normatif bağlılıkları bekarlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu da genç yaşlarından dolayı kolayca alternatif işler bulabileceklerini düşünen ve daha az deneyime sahip olan-bu nedenle de daha az profesyonel yatırıma sahip olan-geç akademik personel için beklenen bir sonuçtur.

Ebeveyn olma ile ilişkili talepler, kişinin örgütsel bağlılık düzeyini etkileyebilir. Ebeveyn olma, evliliğe yeni sorumluluklar getirmekte ve kişiden daha fazla zaman ve enerji talep etmektedir. Kişi ne kadar fazla ebeveyn talepleri yaşarsa, bağlılık açısından örgüte adayacak o kadar az zaman ve enerjiye sahiptir. Örneğin, Chusmir'e göre çocuk sorumluluğu, kadınlar arasında iş bağlılığını belirleyen etmenlerden biridir. Diğer taraftan, eşleri, işlerini yaşamlarının bir parçası olarak görüp onlara destek olduklarında iş rollerine zaman ve enerji ayırırlar. Bu da artmış örgütsel bağlılık olarak yansiyabilir (Razali, 2006).

Statü ve Eğitim Düzeyi: İşgörenin hiyerarşik mevkisinde meydana gelen işgören lehindeki değişimler (örneğin terfiler), onun örgütsel bağlılığını, örgütü benimseme ve destekleme konusundaki tutumlarını değiştirecektir. Örneğin, mevcut hiyerarşik seviyesinden daha alt kademeye düşürülen bir işgören, daha az örgütçül davranacaktır (Eren, 2004).

Bir işgörenin eğitim düzeyi ve statüsü yükseldikçe onu tatmin etmek zorlaştığı için örgütsel bağlılığı azalabilir. Ancak yüksek eğitilmiş veya yönetici konumunda çalışan işgörelere işinde özerklik tanınırsa ve ürünün kendi çabalarının bir sonucu olduğu hissi verilirse işlerini iyi yapmak için daha çok güdülenirler. Eğitim düzeyi ve statü azaldığında ise işgörelenler gurup psikolojisi içinde hareket ederler (Gültekin, 2004). Böyle bir durumda örgütsel bağlılık, örgütte yöneticinin iş takımları oluşturmasıyla sağlanabilir. Grobler ve arkadaşlarına göre, iş takımları bir taraftan maliyeti azaltırken diğer taraftan verimliliği ve niteliği artıran önemli vasıtalarlardır. Ayrıca, takım çalışmasının uygulandığı örgütlerde işgörelenler daha çok örgüte bağlanırlar; başkaları söylediği için değil de kendi istekleriyle işe gelirler; bir diğer ifadeyle sahiplik duygusuna sahip olurlar (Molefe, 2004).

Üniversite mezunu olan işgörelenlerin örgüte bağlılık tutum düzeyi, lise mezunu olanlarıkinden daha düşüktür. Ayrıca işgörelenlerin duygusal bağlılık tutumları eğitime göre değişmektedir. Üniversite mezunu olan işgörelenlerin devam bağlılık tutum düzeyi, lise mezunu olanlarıkinden daha düşüktür. Bu da eğitim seviyesi yüksek olan işgörelenlerin alternatif iş olanaklarına daha fazla sahip olmasına bağlanabilir (Nal, 2003; Çırpan, 1999). Benzer şekilde Polat'ın (2005) hemşireler üzerine yaptığı araştırmaya göre hemşirelerin örgüte devam bağlılıklarının eğitim düzeylerine göre ve örgüte normatif bağlılıklarının ise eğitim düzeylerine, kıdemlerine ve ailelerinde hemşire bulunma durumuna göre farklılık göstermektedir. Ayrıca yönetsel pozisyonda olan hemşirelerin yönetsel olmayanlara göre örgütlerine daha fazla normatif bağlılık duydukları saptanmıştır. Çöl'ün (2004) yaptığı araştırmada da eğitim değişkeninin akademisyenlerde normatif başta olmak üzere tüm bağlılık türlerini negatif yönde etkilediği görülmüştür. Çünkü akademik unvanı ve kariyeri yükselen akademisyenlerin özgüvenleri artması sonucu örgüte olan bağlılık düzeyleri azalmaktadır. Bu sonuçların aksine Culverson'ın (2002) araştırmasında eğitim düzeyi faktörünün bağlılıkta doğrudan farklılıklara neden olmadığı bulunmuştur.

Cinsiyet: Culverson'ın (2002) araştırmasının sonuçlarına göre, cinsiyet faktörü bağlılıkta doğrudan farklılıklara neden olmamaktadır. Çetin (2006b) de cinsiyet değişkeni açısından akademik personelin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında

önemli bir fark saptamamıştır. Evli işgörenlerin genelde bekar olanlara göre daha fazla finansal yük üstlenmeleri nedeniyle örgüte olan devam bağlılıklarının yüksek olması beklenebilir. Ancak yapılan araştırmada işgörenlerin örgüte bağlılık tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır (Çırpan, 1999). Karrasch (2003), askeri personel üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyet faktörünün duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinde önemli bir farklılığa neden olmadığını, ancak erkeklerin devam bağlılık düzeylerinin bayanlarınkinden önemli derecede daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu da erkek askerlerin bayanlara göre daha fazla yılı orduda geçirmelerine veya erkek askerlerin ev hanımı ile evlenmeleri daha olası olduğu için örgütten ayrılma maliyetlerinin bayan askerlerinkinden daha yüksek olabilmesine bağlanabilir. Kacmar, Carlson, & Brymer'e göre ise bayanların çalıştıkları örgüte daha kolay uyum sağlayabildikleri için erkeklere kıyasla örgüte olan bağlılıkları daha yüksektir (Nal, 2003).

2.3.2.2 Örgütsel Faktörler

Örgütlerin yapılandırılma ve yönetilme biçimi ile yöneticilerin tutum ve davranışları işgörenlerin örgüte olan bağlılığını etkilemektedir. Örneğin, işgörenlerin örgütte kararlara katılma derecesi, örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Çırpan, 1999). Mowday ve arkadaşlarına göre, merkezietçi yapıdan uzaklaşma ve karar alma sürecine katılım, bağlılığı etkileyen en önemli yapısal özelliklerdir (Culverson, 2002). Sarıdede'nin (2004) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul kararlarına katılmaları, onların okula olan duygusal bağlılıklarını artırır. Duygusal bağlılıklarının artması ise onların işten ayrılma niyetlerini azaltır. Fry, Hattwick, & Stoner da işbirliğinin ve denetimin kurallar ve prosedürlerden ziyade, ortak amaçlar üzerine dayandığı ve işgören katılımını teşvik edildiği yatay (flat) bir örgütte bağlılığın artacağını belirtir (Culverson, 2002).

Örgüt içerisindeki iletişim sistemi de örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Örgütteki iletişimin açıklık düzeyinin yüksek oluşu, iş doyumunu ve bağlılık düzeyini artırır. Bu da işte kalma niyetini artırır (Daly, & Dee, 2006). Ayrıca, okul yöneticisinin demokratik bir yönetim anlayışına sahip olması, işgörenlerin örgüte bağlılığını etkiler ($r=.37$) (Nal, 2003). Bir örgütte işgörene oraya ait olmadığı veya

kendini niteliksiz hissetmesine neden olan ayrımcılık (tokenism) varsa, o işgörenin bağlılık düzeyi azalabilir ve kendini örgütten soyutlayabilir. Bu soyutlama nihayetinde performansı etkileyebilir (Karrasch, 2003).

Bir diğer önemli örgütsel faktör örgütün büyüklüğüdür. Örgüt büyüklüğü ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu varsayılır. Büyük örgütlerdeki işgörenler, kendilerini örgütleriyle özdeşleştirmekte zorluk çekmektedirler. Öte yandan, büyük örgütlerin işgörenlerine daha fazla terfi olanakları sunması, daha fazla yan kazançlar ve kişiler arası etkileşim fırsatları sağlaması, örgütsel bağlılık düzeylerini artırabilir (Çırpan, 1999).

Rol çatışması, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık yoluyla işte kalma niyeti üzerinde olumsuz dolaylı bir etkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle, rol çatışması, doyum ve bağlılık düzeyini azaltır. Bunun sonucu olarak da işte kalma niyeti azalır (Daly, & Dee, 2006). Benzer şekilde Nijhof ve arkadaşları da rol çatışması ve belirsizlik (ambiguity) ile bağlılık arasında ters ilişki bulmuşlardır. İşgörenler kendilerine açık ve zorlayıcı olan görevler verildiği takdirde örgüte karşı daha fazla bağlılık ifade ederler (Culverson, 2002).

Bir örgütteki kariyer geliştirme programlarının mevcudiyeti, örgütsel bağlılığı belirleyen faktörlerden biridir. Stratejik insan kaynakları yönetim sisteminin bir parçası olarak örgütlerde günümüzde kariyer geliştirme programlarında bir artış görülmektedir. Yetiştirme ve psikolojik bağlılık arasında önemli olumlu bir ilişki vardır. Kendilerine örgütün bir malından ziyade geliştirecek kaynaklar olarak davranıldığına inanan işgörenlerin psikolojik bağlılığı daha yüksektir. Ayrıca işgörenin bilgi ve deneyim kazandıkça örgütte daha büyük sorumluluk ve prestij elde etme fırsatına sahip olması, onun örgüte bağlanma arzu ve isteğini artırabilir. İşgörenin kariyer amaçlarını gerçekleştirmesini kolaylaştıran örgüt ödülleri (örneğin terfi etme), örgütsel bağlılığa zemin hazırlayabilir (Razali, 2004; Razali, 2006). İşgörenler, çalıştıkları örgütlerin kendilerine özellikle ilerleme olanağı sağlayacak bir eğitim sunduğunu gördüklerinde, bunu kendilerine verilen bir değer olarak algılayıp daha güçlü bir duygusal ve devam bağlılığı geliştirebilirler (Gültekin, 2004). Ulrich ve arkadaşlarına göre işgören gelişimi, olumlu örgüt kültürüne ve verimliliğin

artmasını sağlayan işgören bağlılık düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Clarke, 2000).

Son olarak, işgörenin örgüt içerisindeki adalet algısı, onun örgüte bağlılığını etkilemektedir. Daly, & Dee'ye (2006) göre dağıtımsal adalet algıları, kuruma karşı olumlu bir saygı oluşturmada önemlidir. Dağıtımsal adalet, örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Dağıtımsal adaletin yüksek oluşu, bağlılık düzeyini artırır. Bunun sonucu olarak da işte kalma niyeti güçlenir. Eğer ödül çıktıları adil olmazsa öğretim üyelerinin bağlılık ve örgütte kalma niyet düzeylerinin azalması olasıdır. Ayrıca, Linholm'a göre, kalabalık sınıflara ders verme gibi görevleri içeren ağır iş yükü, öğretim üyeleri arasında örgüte karşı düşmanca bir tavır doğurabilir ve onların örgüte olan bağlılık düzeyini azaltabilir. Ağır iş yüküyle karşılaşan akademik personel, örgütün sadece onların araçsal katkılarıyla (yani temin ettikleri işgücü) ilgilendiğini ve duygusal gereksinimlerine önem vermediğini düşünebilirler (Daly, & Dee, 2006).

2.3.2.3 İşle İlgili Özellikler

Hunt ve arkadaşlarına göre bir işteki özerklik, beceri çeşitliliği, işin kimliği, işin önem derecesi ve geribildirim, o işi yapacak işgörenin örgütsel bağlılık düzeyini etkiler (Su-Chao, & Ming-Shing, 2006). Bir diğer ifadeyle, işgörenin işini programlamada söz hakkının olması ve işini yaparken istediğini yapma özgürlüğünün olması, kişiden farklı becerilere sahip olmasını ve farklı yöntemler bilmesini gerektirmesi, kişinin baştan sona işin tamamını kendisinin yapma olanağının olması, yapılacak işin tamamlanmasının diğer insanların yaşamı veya işi üzerinde etkili olması, işin tamamlanmasından sonra anlaşılabilir ve zamanında bir performans geribildirimini verilmesi gibi etkenlerin örgütsel bağlılık düzeyini artırması beklenir. Karslı'ya (2004) göre, yapılacak işin niteliği ve niceliği öğretim elemanlarının kurumlarına mensup olmaları veya mensubu oldukları üniversitede kendi rollerini oluşturmaları bağlamında oldukça faydalı ve etkilidir.

İşin içeriği zenginleştikçe örgütsel bağlılık artmaktadır ($r = .50$). Ayrıca, özerklik ile örgütsel bağlılık arasında zayıf bir ilişki ($r = .08$) ve beceri çeşitliliği ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde bir ilişki ($r = .21$) bulunmuştur (Çırpan, 1999).

Özerklik sağlayan kurumlar, uygun biçimlerde uzmanlık bilgilerini kullanma konusunda öğretim üyelerine duydukları güveni ispat ederler. Gözetimdeki (oversight) azalmalar da yüksek düzeyde iş doyumunu, bağlılık ve işte kalma niyetine neden olur. Özerklik, düzeyi arttıkça, iş doyumunu ve bağlılık düzeyi artar. Bu da işte kalma niyetini artırır (Daly, & Dee, 2006).

2.3.3 Örgütsel Bağlılığın Çıktıları

Örgütsel bağlılık ile verimlilik, işe devam, işten ayrılma, katılım, işten psikolojik çekiliş, iş doyumunu, kariyer geliştirme, performans, finansal çıktılar, rekabet gücünün artırılması, ve stres gibi değişkenler arasındaki ilişki hala çeşitli sektörlerde ilgi konusu olmaya devam etmektedir. Somers ve Birnbaum'a göre, örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenler, örgütün değer ve amaçlarıyla özdeşleşmiş, sadık ve verimli üyeleridir. İşgörenin işte kalması, yüksek iş performansı, işe katılımı, ortaya koyduğu iş kalitesi, iş miktarı ve örgüt adına gösterdiği kişisel fedakarlık, örgütsel bağlılığın ortaya çıkardığı davranışsal çıktılardır (Polat, 2005).

Örgütlerine bağlı işgörenler, kendilerinden beklenen iş performansının da üzerinde rol üstlenmeye gönüllü olup örgütleri ile uzun dönemli bir ilişki hedeflerler ve beklentilerinin tam olarak karşılanamadığı koşullarda bile örgütteki varlıklarını sürdürmekte isteklidirler. Çalıştığı örgütün amaçlarını kendi bireysel değer ve amaçlarıymışçasına benimseyen ve onlara ulaşmak için yürekten ve beklentilerin üstünde çaba gösteren işgörenlerin varlığı, o örgüte rekabet koşullarına rağmen varlığını sürdürebilme, etkin yöntemler geliştirebilme ve ilerleme olanağı sağlar. Örgütsel bağlılık düzeyleri yeterince yüksek olmayan işgörenler ise sadece mevcut durumlarını koruyacak derecede çaba göstermeye meyillidirler. Söz konusu işgörenler, kendilerini örgütün uzun dönemli üyeleri olarak görmezler ve daha cazip bir iş teklifi geldiğinde kurumdan ayrılırlar (Şahintürk, 2003).

Allen, & Meyer'e göre, örgütlerine karşı güçlü duygusal bağlılık duyan işgörenler, duygusal bağlılıkları düşük olanlara kıyasla daha iyi performans gösterme eğilimi gösterirler; çoğunlukla işe daha az devamsızlık yaparlar ve iyi örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergilerler (Karrasch, 2003). Meyer ve Allen,

örgütten ayrılmanın sonuçlarını karşılayamadıklarına inandıkları için örgütte kalan işgörenler, çoğu zaman işlerini kaybetmemeleri için gerekli olan minimum çabayı gösterirler (Lahiry, 1994). Ayrıca, Meyer ve arkadaşları, devam bağlılığı yüksek olan işgörenlerin performans ve potansiyel konusunda denetçilerden zayıf not almalarının daha olası olduğunu saptamışlardır (Lahiry, 1994).

İşgücü devri, pahalı ve engelleyici etkilere sahip önemli bir örgütsel çıktıdır (Ben-Bakr, & al-Shammari, 1994). Örgüte güçlü bağlılık hisseden işgörenler, örgütler açısından performansın artması, işgücü devrinin ve devamsızlığın azalması demek olduğundan faydalı olacaklardır. Bu nedenle işgörenlerin örgüte bağlanma sürecinin ve bu sürecin nasıl yönetilmesi gerektiğinin anlaşılması, hem işgörelere hem de yöneticilere önemli faydalar sağlayacaktır (Mowday, 1998). Örgütte kalmaya devam eden işgörenlerin moralini azaltması ve maliyetleri yükseltmesi gibi nedenlerden dolayı örgütler, işgören devamsızlığı ve işgören devrinden kaçınmaya gereksinim duyarlar. Dolayısıyla pek çok örgüt, işgörenleri örgüte çekecek ve onların düzenli bir şekilde çalışmalarını sağlayacak güçlü bir bağ oluşturmaya çalışır (Çırpan, 1999).

Örgütsel bağlılık ve işdoymu, işten ayrılma niyetinin ana göstergeleridir (Aryee, Wyatt, & Ma Kheng Min, 1991). Sarıdede'nin (2004) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarına duygusal ve devam bağlılık göstermelerinin işten ayrılma niyetlerini azalttığı saptanmıştır. Ben-Bakr, & al-Shammari'ye (1994) göre iş doyumuna kıyasla örgütsel bağlılık, işgücü devri ile daha güçlü korelasyona sahiptir. Meyer, & Allen, bağlılığın her bir ögesinin devamsızlık ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtir (Somers, 1995). Somers'e (1995) göre duygusal bağlılık; devamsızlık, işgücü devri ve işten çekilme gibi çıktı değişkenlerinin en tutarlı kestiricisidir ve işgücü devri ile devamsızlığın tek kestiricisidir. Yani sadece duygusal bağlılık, devamsızlıkla ilişkilidir. Normatif bağlılık ile birlikte duygusal bağlılık, işte kalma niyeti ile pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, normatif bağlılığın işten çekilme niyeti ile önemli derecede negatif yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir.

İşgörenlerin örgütsel bağlılık durumları, işgörenlerin örgütte gösterdikleri davranışları ve ilişkileri olumlu etkilediği için örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenlerin örgüt yararına gösterdikleri çabanın düzeyi de yüksek olur ve örgütte kalma süreleri uzar.

2.4 YÖNETSEL YETERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Günümüz rekabet ortamında örgütlerin hayatta kalabilmesi, yeterliği yüksek yöneticiler ile nitelikli işgörenele sahip olmasına ve yöneticilerinin bu nitelikli işgörenleri örgütte tutma yollarını bilmesine bağlıdır. Bilgi çağında örgütleri ayakta tutacak olan işgörenleri yöneticiler, örgütün en değerli üyeleri olarak görmeli ve onların beklenti ve gereksinimlerini zamanında karşılamalıdır. İşlev olarak yönetimin çok boyutlu ve geniş kapsamlı olması nedeniyle yöneticilerin uyguladıkları yönetim tarzının, kullandıkları yöntem ve tekniklerin, izledikleri politikaların ve işgörenle girdikleri ilişkinin niteliğinin işgörenlerin örgüte katılımını, onların örgütün bir üyesi olarak kalmakta istekli olmalarını ve daha fazla performans göstermesini belirleyen en önemli faktörler arasındadır.

Nal'a (2003) göre, okullardaki yetersizlikler ve kısıtlı olanakların yanı sıra yönetim anlayışına ait olumsuz inanç ve yargıların bulunması, okul içinde ayrışmalara, öğretmenlerin çalışma ilişkilerinin bozulmasına, stres birikimine, mesleki tatminin ve örgüte bağlılık duygusunun azalmasına sebep olabilmektedir. Okul yöneticisinin genel tutum ve davranışlarının yanında özellikle yönetim anlayışı, hem okulun hedef ve amaçlarını hem de bu okulda görev yapan öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını etkilemektedir. Örneğin okul yöneticisinin katı tutum ve uygulamaları ile aşırı mevzuatçı oluşu, öğretmenlerin çalışma güdülerini azaltmakta ve onların okuldan ayrılma eğilimi içine girmelerine sebep olmaktadır. Yöneticinin katı bir kontrol ve otorite anlayışına sahip olması, sınıf öğretmenlerinin örgüte bağlılıklarını zedelemektedir.

Okul müdürünün okulun amaçlarını gerçekleştirirken işgörenele değer vermesi, insan ilişkilerine özen göstermesi, açık ve destekleyici bir iletişim sistemi

tesis etmesi, öğretmenlerinin mesleki ve kişisel problemlerine duyarlı olması, uyum ve içtenlikli işbirliğini sağlaması, öğretmenlerin okul ile özdeşlik duygularını artırmaktadır. Bir diğer ifadeyle yöneticinin yönetsel unsurları etkin bir şekilde kullanması, öğretmenlerin okulu ve onun hedeflerini desteklemesine ve okulun sorunlarını kendi sorunu gibi görerek çözüm yolunda katılımcı bir çaba göstermesine katkı sağlamaktadır (Nal, 2003).

Celep (2000), örgütsel bağlılığın oluşumuna etki eden pek çok faktörün olduğunu ve bunun özellikle işgörenin kendisinden, bağlılık odağından ve örgütsel iklimden (kişisel önem, örgütteki grup tutumları, beklentilerin gerçekleşme derecesi ve benzeri) kaynaklandığını belirtmektedir. Steers'a göre, örgüt, işgörenin belli gereksinimlerini ve beklentilerini karşıladığında, ona yetenek ve becerilerini kullanabileceği bir çalışma ortamı sağladığında bağlılık isteği gözle görülebilir biçimde artmaktadır (Celep, 2000). Ayrıca liderlik, iletişim, karar verme gibi örgütsel süreçlerin çoğu, insan kaynaklarının kullanımında örgütsel bağlılıkla ilintilidir (DeCotiis, & Summers, 1987; Aktaran: Celep, 2000). Bununla birlikte, işgörenin çok yakından denetlenmesi onun örgütsel bağlılığını azaltmaktadır (Salancik, 1977a; Aktaran: Celep, 2000). Alanyazındaki bu araştırmalar dikkate alındığında, bağlılığı etkileyen faktörün kontrol edilemediği; ancak yöneticinin denetim biçiminin veya davranışının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticinin işgören üzerindeki katı ve yakın denetimi onun örgütsel bağlılığını azaltıcı; olumlu ve yapıcı denetim tarzı veya iletişim biçimi ise işgörenin örgütsel bağlılığını artırıcı yönde rol oynayabilmektedir (Celep, 2000).

Alanyazında iletişim, güçlendirme, karar verme, liderlik, örgütsel iklim ve benzeri gibi yönetsel yeterlik boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar dikkati çekmektedir. Örneğin, Bildiren (2001), işgörenleri güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve güçlendirmenin örgütsel bağlılığa sebep olduğunu saptamış; Silahtar (2005) ise kariyer tatmininin devam bağlılığını ve yetkinin duygusal bağlılığı pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Bu sonuçlar ışığında, bu araştırmada yöneticinin genel yönetsel yeterliği ile işgörenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yönetsel yeterlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Yönetmel Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

2.5.1.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Daha verimli, etkili ve etkin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için amaca daha çok hizmet edecek eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi veya yönetici performansının daha geçerli bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla yeterlik alanında çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, yukarıda genel yönetsel yeterlikler üzerindeki tartışma merkezlerine rağmen eğitim yöneticilerinde bulunması gereken en önemli yönetsel beceri ve yeterlikleri anlama konusunda gittikçe artan bir ilgi vardır.

Yöneticilerin yönetsel yeterliğine ilişkin alanyazında öneri ve teoriler bulunmasına rağmen, üniversite veya yükseköğretim kurumlarındaki yöneticiler, özellikle doğrudan bölüm başkanlarının yeterliğine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yönetsel yeterliğine ilişkin ilk çalışma, Ziya Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılmıştır. Bursalıoğlu (1981), ilköğretmen okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliklerin kendileri, amirleri ve maiyetlerinin algısına göre saptamayı ve sıralamayı amaçlayan araştırmasında her biri 5 yeterlikten oluşan 18 tane yönetici yeterlikleri alanına yer vermiştir. Böylece bu yöneticilerin gerçek eğitim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları, hizmet öncesinde müdürlerin kazanması zorunlu olan üç ana yeterlik alanıdır.

Peker (1994), lisans düzeyinde yapılan yönetici eğitiminin “yönetici yeterliklerini” kazandırma ve hedeflerini gerçekleştirmedeki etkililik derecesini araştırmış ve lisans düzeyinde son sınıf öğrencilerinin yönetici yeterliklerini ne derece önemli bulduklarını test etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler, uygulanan yönetici yeterliklerini yüksek düzeyde önemli bulmuşlar ancak belirlenen yönetici yeterliklerini eksik kazandıkları görüşündedirler.

Bayraktar (1999), Türk finansal hizmetler sektöründeki yöneticilerin yönetsel yeterliklerini değerlendirmeye yönelik araştırmasında 1982 yılında Richard E. Boyatzis tarafından geliştirilen Beceri ve Bilgi Değerlendirme ölçeğinin Türkçe tercümesinin güvenilir olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilirliğinin 1993'te Boyatzis tarafından yapılan araştırmadaki güvenilirlik değerlerinden daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, örüntüyü tanıma, sayısal analiz, sosyal tarafsızlık, teknolojiyi kullanma, müzakere edebilme, yazılı iletişim, verimliliğe odaklanma, astları geliştirme, empati, grup yönetimi ve sözlü iletişim yeterlik alanlarında yönetici ve astın değerlendirilmesi arasında belirgin bir farklılık saptanmıştır. Bütün bu alanlarda astların değerlendirmesi, yöneticilerin değerlendirmesinden daha düşük çıkmıştır.

Bahar (1999), araştırmasında İstanbul ilindeki resmi ve özel lise müdürleri arasındaki yeterlik düzeylerinin farklılık derecesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Müdürlerin yönetim becerilerindeki yeterlilik derecesinin görevlerindeki başarıyı belirlediği için beş farklı boyuta göre resmi ve özel liselerde görev yapan müdürlerin öğretmenler açısından öğretim liderliği yeterlilik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları, özel okul müdürleri ile resmi liselerin müdürleri arasında belirgin bir farkın olduğunu göstermektedir. Özel okul müdürlerinin öğretmenlerin algısına göre daha çok liderlik davranışı gösterdikleri saptanmıştır.

Gürsel (2003) araştırmasında Endüstri Meslek Lisesi müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesine esas olmak üzere, yöneticilerin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler ile bu yeterliklerin oluşturduğu yeterlik alanlarını tespit etmeyi ve bunları önceliklerine göre sıralamayı amaçlamıştır. Araştırmada milli eğitim gençlik ve spor müdürlerinin tümü, Bakanlık müfettişleri,

endüstri meslek lisesi müdürleri ve öğretmenleri olmak üzere dört kaynak grup örneklem olarak alınmış ve araştırmanın sonucunda müdürlerin göstermekte oldukları yeterliklerin oluşturduğu yeterlik alanları ve göstermesi gereken yeterliklerin oluşturduğu yeterlik alanlarının değerlendirilmesinde kaynak grupların görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2003), Türkiye iş dünyasında günümüz ve gelecek 5 yıl içerisinde etkili performans ile ilişkili önemli olarak algılanan ilk basamak yönetici pozisyonu yeterliklerini sıralamayı ve Avrupa Personel Yönetimi Derneği (EAPM) tarafından yapılan benzer çalışmayla kültürel farklılıklar açısından karşılaştırma yapmayı amaçladığı araştırmasında günümüz ve gelecek 5 yıl içerisinde ilk basamak yöneticilerde en önemli olarak görülen/görülecek yeterliğin “müşteri odaklılık” olduğunu saptamıştır.

Çelikten (2004), ideal bir okul müdürünün portresini çizmeyi amaçladığı araştırmasında ideal bir yöneticinin etkili karar verme yeteneğine sahip olması, insanlarla çift yönlü iletişim kurabilmesi, değerlendirmede şeffaf olması, zamanı etkili kullanması ve güçlü ahlaki değerlere sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Aslan (2005), öğretmen ve yönetici görüşlerine göre sınav kazanarak atanan ilköğretim okulu müdürleri ile sınavsız atanan ilköğretim okulu müdürlerinin yeterliliklerini öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin algılarının sınavlı atanan yöneticiler lehine olduğu saptanmıştır. Sınavlı atanması gerçekleşen yöneticilerin okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini yeterli olarak algılama derecesi ile sınavsız atanan yöneticilerin okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi yöneticilerini yeterli olarak algılama derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, ham puanlar üzerinde yapılan karşılaştırmada ise öğretmenlerin yöneticileri ortalamanın üzerinde yeterli algıladıkları ve yöneticilerin kendilerini öğretmenlerden daha yeterli algıladıkları saptanmıştır.

Emre (2006), yaptığı çalışmada ortaöğretim kurumu müdürlerinin göstermekte olduğu yeterlikleri öğretmenlerin algılarına göre saptamayı ve sıralamayı amaçlamıştır. Araştırmaya yöneticinin teknik, insancıl ve karar yeterliklerine ilave

olarak teknolojik yeterlik de dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin göstermekte olduğu davranışların yeterlik boyutlarında birinci sırayı teknik yeterliklerin, sonuncu sırayı ise teknolojik yeterliklerin aldığı saptanmıştır.

2.5.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Boyatzis, 1982 yılında 41 örgütte 2000 yöneticinin yeterliklerini araştırmış ve yöneticilerin 5 alanda beceri ve davranış olarak farklılaştıklarını bulmuştur: kavramlaştırma (conceptualisation), öz-güven, sözel sunum (oral presentation), grup sürecini yönetme, algısal nesnellik ve öz-denetim. Ayrıca Boyatzis, amaç ve eylem yönetimi, liderlik, insan kaynakları yönetimi, astları yönetme (directing subordinates) ve diğerlerine odaklanma olmak üzere başarılı yönetim uygulamasını belirleyen 5 ana yeterlik kümesinden bahsetmiştir. Her bir yeterlik kümesi, örgütlenme, denetleme, planlama, ve eşgüdümleme ile ilgili becerileri içerir. Bu yeterlik kümeleri, liderlik ve performans ile ilişkili olarak insanlara odaklanan daha yeni modelleri destekler niteliktedir. Bu bağlamda Boyatzis'in çalışması davranışsal yeterlik açısından liderlerin etkililiği açısından yapılacak daha geniş çalışmaya pencere açmıştır. Goleman ise çalışmasında davranışsal ve kişiler arası yeterliklere odaklanmış ve duygusal yeterliklerin kişisel ve sosyal başarının ana maddesi olduğu, duygusal yeterliğin doğrudan iş performansını etkileyeceği görüşünü ileri sürmüştür (Clarke, 2000).

Birleşmiş Krallık'ta bölüm başkanının rolü konusunda çok az çağdaş çalışma yapılmış ve 1990lı yıllarda üniversite yönetiminde gittikçe artan talepler, bölüm başkanının rolünün tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmış ve bunun sonucu olarak Thompson, & Harrison (2000), Birleşmiş Krallık Yönetim İmtiyaz Planlarının Yöneticilere Yönelik Mesleki Standartlarını (the UK Management Charter Initiative's (MCI) Occupational Standards for Managers) temel alan bölüm başkanlarına yönelik normatif yönetim modeli oluşturmaya çalışmışlardır. Bunun için durumsal (transactional) ve "dönüşümsel" (transformational) standartlar ile Kişisel Yeterlik modelini kapsayan 62 maddelik bir ölçek, Ulster Üniversitesinde görev yapan dekanlara, bölüm başkanlarına ve 400 personele verilmiştir ve elde edilen sonuçlar modelin bölüm başkanları tarafından kabulünü onaylar niteliktedir.

Shields, & Adams (1992), başarılı yönetsel performans için bir gereklilik olarak iş yeterliği kavramını tanımlamayı, yeterlik gereklilikleri konusunda özel ve kamu sektörleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışmayı, yeterlikleri geliştirmek için bir yaklaşım sunmayı ve sivil kamu işgörenlerinin özel sektörlere geçişinde yardımcı olmayı amaçlamışlardır.

Page, & De Puga (1992), 24 ülkeden başarılı iş çıktılarına sahip yöneticilerle yapılan görüşmelerde tanımlanan 1000den fazla davranış göstergeleri ile 200'ün üzerinde yeterlik çalışmasını analiz etmişler ve bu yeterliklerin kültürler arası ilgisini araştırmışlardır. Ülkeler arasındaki dilsel, kültürel ve çeviri farklılıkları göz önüne alarak 218 maddeden oluşan "Davranış Betimleme İndeksini" (BDI-Behavior Description Index) geliştiren Page, & De Puga (1992), yeterlik ile ilgili değişkenlerin uluslararası bir çalışmadaki ortalama alpha güvenirliğini .71 olarak bulmuşlardır. Yapılan, kültürler arası çalışmanın sonucunda başarılı yönetsel performansa iten temel yeterliklerin kültürler arasında ilgili görüldüğü, kapitalist ekonomideki yöneticiler ile sosyalist ekonomideki yöneticilerin farklı yeterlik profiline sahip olma eğiliminde olduklarını saptamışlardır.

Mohapatra, McDowell, & Choudhury (1993), Amerika'nın birbirinden çok farklı kültürel yapıya sahip yedi eyaletindeki (Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio, Wisconsin) 500 tane yüksek dereceli kamu yöneticisi tarafından hangi yönetsel yeterliklerin önemli olarak algılandığına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, "çalışma grubunda kültürel farklılığı yönetme" davranışının önemli bir yönetsel yeterlik olduğunu belirtmiştir. Bu yeterlikler önem sırasına göre şunlardır:

- Kişiler arası iletişim
- Problem çözme ve karar verme
- İşgörenleri güdüleme
- Çalışma grubunda takım çalışması oluşturma
- Çalışma grubunda çatışma yönetimi
- Yönetsel etik bilgisi
- İşgören verimliliğini değerlendirme

- Çalışma grubunda kültürel farklılığı yönetme
- İşgörenleri örgütsel düzen ve kurallar konusunda eğitme ve danışmanlık yapma
- Katılımcı karar verme bilgisi
- Sosyal ve politik çevreyi anlama
- Örgütü çevreye tanıtmaya (representing your agency to external constituencies)
- Demokratik değerlere bağlılık, bütçeyi iyileştirme
- Üstleri ve akranları etkileme
- Kariyer gelişiminde işgörelere rehberlik etme
- Bilgisayar programlarını (Windows office, veritabanları, vs) kullanma, yasal süreç bilgisi
- Araştırma çalışmaları veya program değerlendirmeleri tasarlama

Clarke (2000), LifeScan Kanada şirketinde lider vasfına sahip yöneticilerin yeterliklerine ilişkin yaptığı araştırmada iletişim becerileri ve diğerlerini etkileme, liderlik ve değişim, başarıma gücü ve yenilik, stratejik düşünme, öz-farkında oluş (self-awareness) ve sürekli öğrenme, planlama ve iş yönetimi, takım çalışması, becerileri ve teknik bilgiyi kullanma olmak üzere sekiz yeterlik alanının öne çıktığını bulmuştur.

Iversen'in (2000) 11 Avrupa ülkesindeki şirketlerde görev yapan orta düzey yöneticilere yönelik yaptığı araştırmasının sonuçları, Slovenya ve Çek Cumhuriyeti hariç diğer tüm ülkelerde kararlılık, güç (ascendancy) ve bağımsızlık gibi geleneksel "katı" yeterliklere düşük puan verilen, fakat güdüleme, liderlik ve müşteri yönelimli yeterlikler gibi "yumuşak" yeterliklere yüksek puan verilen yeni bir yönetici profilini göstermektedir. Üstün yönetsel performansı tanımlamanın mümkün olduğu görüşünü destekleyen araştırmaya göre yönetici seçme ve terfi etme işlemlerinde düşük puanlanmış yeterliklere sahip yöneticilerden ziyade yüksek puanlanmış yeterliklere sahip yöneticileri tercih etme faydalı olacaktır.

Agut, & Grau (2002), araştırmalarında hangi yöntemin yönetsel kabiliyetlerdeki gerçek eksiklikleri konusunda daha kesin ve doğru bilgileri sağladığı sonucuna varmak için teknik ve genel yönetsel yeterlik gereksinimleri yöntemi ile

yönetmel eğitim talepleri yöntemini analiz etmişlerdir. Agut, & Grau'a (2002) göre, üç tür genel yönetmel yeterlik vardır: 1) öz-yetkinlik (self-efficacy), 2) kendini kontrol etme ve kişiler arası ilişki, ve 3) değişimi yapmada isteklilik (proactivity). Öz-yetkinlik, görevleri başarılı bir şekilde yapabilmek için yöneticiye bilgi ve becerilerini uygulama olanağı sağlayan özelliklerdir. Kendini kontrol etme ve kişiler arası ilişki, farklı insan ve durumlara kendini adapte etme, onlarla uğraşma, duygularını kontrol altına alabilme ve işin gelişiminde sorumlu bir tutum takınma ile ilişkilidir. Değişimi yapmada isteklilik, örgütte veya iş konusundaki fırsat ve problemlere karşı tepki verici rolden ziyade sezinleyici (anticipative) rolü benimseme yeteneğidir.

2.5.2 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

2.5.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çırpan (1999), yaptığı doktora çalışmasında örgütsel iklimi ve örgüte bağlılık değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmış ve örgütsel öğrenme iklimi tutumları olumlu olan işgörenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme iklimini olumlu algılayan işgörenler, örgüte daha fazla duygusal bağlılık duyarlar. Ayrıca, kendilerine yatırım yapıldığını düşünen işgörenler, bunun karşılığını vefa duygusuyla geri ödemeyi istemekte ve örgütlerinde çalışmaya devam etmeyi bir sorumluluk olarak görmektedirler.

Celep (2000), 1995-1996 öğretim yılında Zonguldak ili merkez ve ilçelerindeki bütün genel liselerdeki öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, araştırmada öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıkları, adanmanın okuldan ziyade öğretmenlik mesleğine dönük olduğu ve öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğu

saptanmıştır. Araştırmada, örgütsel adanmışlık boyutları arasındaki ilişki ile ilgili olarak en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma (.46), öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma (.43), çalışma gurubuna adanma ile okula adanma (.43) arasında olduğu ve en düşük ilişkinin ise, çalışma gurubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma (.24) arasında meydana geldiği bulunmuştur.

Şimşek (2002), araştırmasında devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve genel olarak akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin unvan ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın popülasyonunu İstanbul'daki biri devlet diğeri vakıf olmak üzere iki üniversitede görev yapan her unvandaki akademik personel oluşturmuştur. Toplam 132 denekten 77sine (devlet üniversitesindeki katılım oranı % 55, vakıf üniversitesindeki katılım oranı % 62) ulaşılmıştır. Deneklerin % 19,5'i profesör ve doçent, % 23,7si yardımcı doçent ve doktor ve % 55, 8'i araştırma görevlisi ve diğerleridir. % 55, 8lik oran içinde olan öğretim görevlisi ve okutmanların oranı ayrı olarak verilmemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademik personelin genel örgütsel bağlılık düzeyleri 5li Likert ölçeğine göre orta düzeyde (devlet ortalaması 3,08; vakıf ortalaması 3,21) çıkmış ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca akademik personelin örgütsel bağlılık düzeyleri kıdem ve unvanlara göre farklılık göstermemiştir.

Cengizalp (2003), kurum içi etkin iletişim ortamının, çalışanların kuruma bağlılık düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kurum içi iletişim etkinliği bileşenlerinin (çalışma arkadaşları ile iletişim, üstler ile iletişim, kurum iletişim politikası) kuruma bağlılıkla ilişkisi normal düzeyde olup aralarında kuvvetli bir ilişki bulunmamaktadır.

Nal (2003), sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim anlayışlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki

vardır. Yönetim tarzları (demokratik, danışmacı, paylaşımcı ve otoriter) kuruma bağlılık açısından karşılaştırıldığında ise kuruma bağlılık düzeyi, demokratik yönetim anlayışında diğer yönetim tarzlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Şahintürk (2003), örgütsel bağlılık ve intranetin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine yaptığı çalışmasında intranete bakış açısı ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki saptamıştır. Çalışmada ayrıca işgörenleri görevlerini yerine getirirken bilgiye erişim açısından zaman ve mekan bağlamında bağımsız kılacak şekilde örgütlerin gerekli veri ve bilgi kaynaklarını intranete taşıması, örgütsel bağlılığı artırıcı yönde etkili olacağı; ve intranetin kullanım kolaylığının işgörenlerin beklentilerini olumlu etkileyeceği ve dolayısıyla onların örgütsel bağlılığını da olumlu şekilde etkileyeceği görüşü savunulmaktadır.

Wasti (2003), bireysellik (individualism) ve kolektivizmin (collectivism) kültürel değerlerinin örgütsel bağlılığın farklı öncelleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bireyselci değerleri taşıyan işgörenler için terfi ve işten alınan doyum, duygusal ve normatif bağlılığın ana belirleyicileridir. İşyerindeki ilişkilerden alınan doyum, bu kişilerin bağlılığını etkilemez. Kollektivist değerlere sahip işgörenler için, denetçiden (supervisor) alınan doyum, bir bağlılık (özellikle normatif bağlılığın) önceli olarak bulunmuştur. Ayrıca, terfi olanakları ve işten alınan doyum da örgüte normatif bağlılıkla birlikte duygusal bağlılığı da belirlemede önemli bulunmuştur. Kollektivist değerlere sahip işgörenler için, devam bağlılığını kestiren tek önemli faktör denetçiden alınan doyumdur. Özetle, bazı örgütsel bağlılık öncelleri iki grup için ortak olmasına rağmen, ilişkilere (relationships) karşı iş (task) üzerine yapılan vurgunun farklı kültürel yönelimlere sahip bireylerde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çöl (2004), yaptığı doktora çalışmasında örgütlerin sahip olduğu sosyal-yapısal özelliklerin (sosyo-politik destek, rol belirsizliği, katılımcı iş iklimi, bilgiye erişim ve kaynaklara erişim) 13 kamu üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin ve idari personelin güçlendirme algıları üzerindeki etkilerini ayrı ayrı belirlemeyi ve kendisini güçlendirilmiş hisseden işgörenlerin göstereceği olası bağlılık türlerini (duygusal, devam, normatif) ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan analizler

neticesinde, kendilerini güçlendirilmiş hisseden akademisyenlerin ve idari personelin çalıştıkları örgüte duygusal ve normatif bağlılık gösterdikleri saptanmıştır. Akademisyenlerin ve idari personelin en güçlü hissettikleri bağlılık türü, duygusal bağlılık çıkmıştır. Ayrıca, algılanan güçlendirmenin akademik personelde devam bağlılığını azalttığı; idari personelde ise devam bağlılığını her hangi bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, kendini örgütsel sonuçlarda farklılık yaratabilecek düzeyde etkili ve işiyle ilgili konularda yetkin hisseden güçlendirilmiş akademisyenlerin devam bağlılığı göstermeyecekleri açıktır.

Gültekin (2004), özel sektör ve askeri hizmetlerde görev yapan işgörenler arasından 256 kişi üzerinde yaptığı çalışmasında örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında olumlu bir ilişki saptamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal bağlılık ile iş doyumunu arasında bir ilişki yoktur. Devam bağlılığı, iş doyumunu ile en güçlü ilişkiye sahiptir. Bunu normatif bağlılık izlemektedir.

Sarıdede (2004), çalışmasında Meyer ve Allen' ın (1991) üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli ve insan kaynakları yönetim modelinin, Türkiye' deki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini açıklamada ne derece etkin olduklarını anlamayı ve eğitim yönetimi alanına “öğretmenlerin işten ayrılma niyeti” konusunda açıklama sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarına duygusal ve devam bağlılık göstermelerinin işten ayrılma niyetlerini azaltmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin normatif bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı olmayan negatif bir ilişki vardır.

Polat (2005), yaptığı doktora çalışmasında hemşirelerin örgütten ve meslekten ayrılma nedenlerinin mesleğe ve örgüte bağlılıkları, iş tatminleri, örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları ile ilişkisini incelemiştir. Ayrıca, hemşirelerin işten ayrılma niyetleri ve bağlılıklarının insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile ilişkili olduğu düşünüülerek, söz konusu değişkenler üzerinde insan kaynakları yönetimi uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hemşirelerin genel olarak örgütten ve meslekten ayrılma niyeti yüksek değildir. Hem mesleğe hem de örgüte bağlılıkta, duygusal bağlılık düzeyi diğer bağlılık boyutlarına kıyasla

göreceli olarak daha yüksektir. Hemşirelerin bağıllık düzeyi-gerek mesleğe gerekse örgüte ilişkin tüm boyutlarda-ne yüksek ne de düşüktür. Ayrıca, insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile örgüte ve mesleğe bağıllık boyutları arasında anlamlı bir ilişki ($r>0.40$) bulunmuştur.

Erdoğmuş (2006), resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağıllıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, yöneticilerin duygusal bağıllığı arttıkça saldırganlık davranışlarının azaldığını ve ideal benliğin üst düzeyde gerçekleşeceğini, devam bağıllığı ile kişilik özelliklerinden ilgi görme ihtiyacı arasında olumlu yönde ,05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu ve normatif bağıllık ile ideal benlik arasında da olumlu yönde ,05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Çetin (2006a), henüz kariyerinin başında olan ve hızlı tüketim, ilaç, banka, sigorta, iletişim, insan kaynakları danışmanlığı gibi sektörlerde faaliyet gösteren örgütlerde çalışan 116 kişilik bir örneklem üzerinde işe giriş öncesindeki ve işteki olumlu deneyimlerin örgüte bağıllık ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, kariyerinin başındaki işgörenler için işe giriş öncesi olumlu deneyimlerin onların örgüte bağıllığını olumlu yönde, işten ayrılma niyetini ise olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Aynı şekilde, olumlu iş deneyimleri örgüte bağıllık ile olumlu yönde, işten ayrılma niyeti ile olumsuz yönde ilişkiye sahiptir.

Çetin (2006b), çalışmasında devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin (Örneklemin % 6.1'i profesör, % 6.8'i doçent, % 23.5'i yardımcı doçent ve % 63.6'sı öğretim yardımcısıdır-teaching assistants.) iş doyumunu, mesleki ve örgütsel bağıllıklarını tespit etmeyi ve cinsiyet, medeni hal, yaş, deneyim ve unvan değişkenlerine bağlı olarak öğretim elemanlarının iş doyumunu, mesleki ve örgütsel bağıllıkları arasında ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, akademik personelin medeni hal, yaş, deneyim ve unvan değişkenleri ile onların örgütsel ve mesleki bağıllık düzeyleri arasında ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca iş doyumunun mesleğe ve örgüte olan duygusal ve normatif bağıllık ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında Çetin (2006b), akademik personelin iş doyumları maaş, çalışma ve

idari şartlar açısından iyileştirildiği takdirde duygusal ve normatif bağlılıklarının yanı sıra performanslarının da artacağını ileri sürmektedir.

2.5.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örgütsel bağlılık çeşitli şekillerde kavramlaştırılmış ve ölçülmüştür. Allen, & Meyer (1990), bu çeşitli kavramlaştırmaları bütünleştiren üç-unsur bağlılık modelini oluşturmuşlar ve yaptıkları iki çalışma ile bu modelin özelliklerini ölçmeye çalışmışlardır. Bir diğer ifadeyle, birinci çalışmalarında örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif öğelerinin farklı psikolojik durumları yansıttığı görüşünden hareket ederek duygusal, devam, ve normatif bağlılık öğelerinin bağımsız ölçeklerini geliştirmeyi ve bu öğelerin kavramsal ve ampirik olarak birbirinden ayrılabilir olduğu konusunda önceden kanıt sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları, duygusal ve normatif bağlılık arasında bazı örtüşmeler olsa da her bir psikolojik durumun güvenilir bir şekilde ölçülebileceğini göstermiştir. Duygusal ve normatif bağlılık, devam bağlılığından oldukça bağımsızdır. İkinci çalışmalarındaki amaç ise bu bulguların genelleştirilebilirliğini sınamak ve bağlılığın üç öğesinin öncelleri olarak varsayılan değişkenlerle ilişkili olacağı hipotezini test etmektir. İkinci çalışmanın sonuçları, hipotezle tutarlı olarak, bağlılık ölçekleri (özellikle duygusal ve devam bağlılık) ile öncül (antecedent) değişkenler arasında bir ilişki olduğunu doğrulamıştır.

Aryee, Wyatt, & Ma Kheng Min (1991), işten ayrılma ve örgütsel bağlılığa götüren nedenleri araştırmışlar ve iş doyumu, mesleki beklentileri gerçekleştirme ve mesleki bağlılık unsurlarının mesleki-örgütsel bağlılığa katkı sağladıklarını saptamışlardır. Örgütsel bağlılığa en yüksek katkıyı işdoyumu (% 47) yapmakta ve bunu mesleki beklentileri gerçekleştirme (% 4) ile mesleki bağlılık (%3) takip etmektedir. İşten ayrılma ile ilişkili olarak ise araştırmanın sonuçları, işdoyumu ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetinin ana göstergeleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, mesleki beklentilerin gerçekleştirilmesi, beceri kullanımı ve mesleki bağlılığın işten ayrılma niyetiyle ilişki olmadığı görülmüştür.

Ben-Bakr, & al-Shammari (1994), çalışmalarında Suudi Arabistan örgütlerinde işgörenler arasındaki işgücü devri açısından iş doyumu, örgütsel bağlılık, değer bağlılığı ve devam bağlılığının farklara dayanan tahmini (differential prediction) ile ilgili bilgi sağlamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın daha belirgin amacı, bu tutumların gelecekteki işgücü devrini tahmin edip etmeyeceğini ve hangisinin diğerlerine göre daha iyi tahmin ortaya koyacağını araştırmaktır. Araştırmanın bulguları, iş doyumu, örgütsel bağlılık, değer bağlılığı ve devam bağlılığı değişkenlerinin tümünün işgücü devrini tahmin ettiğini göstermektedir. Ayrıca, bu bulgulara göre örgütsel bağlılık, diğerlerine kıyasla işgücü devrinin en iyi kestiricisidir.

Somers (1995), işten çekilme niyeti, işgücü devri ve devamsızlık meselelerini çalışmak için örgütsel bağlılığın üç unsur modelini kullandığı araştırmanın sonunda duygusal bağlılık, bu çıktı değişkenlerinin en tutarlı kestiricisi çıkmıştır ve işgücü devri ile devamsızlık ile ilişkili tek bağlılık görüşüdür. Bunun aksine, normatif bağlılık sadece işten çekilme niyeti ile ilişkili iken devam bağlılığı için doğrudan bir etki gözlenmemiştir. Ancak devam bağlılığı, işten çekilme ve devamsızlığı kestirmede duygusal bağlılık ile etkileşim içindedir.

Mowday (1998), yirmi beş yıl içinde örgütsel bağlılık alanında kaydedilen ilerleme sonrasında öğrenilmesi gereken başka şeylerin kalıp kalmadığını ve işgörenin örgüte bağlılığının yöneticiler için yirmi beş yıl öncesindeki kadar ilgili bir kavram olup olmadığı sorununu ele almıştır. Mowday'a (1998) göre başlangıçta tek boyutlu olarak düşünülen örgütsel bağlılığın ilerleyen yıllarda çok boyutlu olarak ele alınması, bağlılığın anlaşılmasında önemli bir kavramsal ilerlemedir. Ancak her bir bağlılık türünü ölçeklerini geliştirmede sorunlar devam etmektedir. Ayrıca, örgütlerin birleşmesi veya el değiştirmesi, işgörenlerin örgütün ve örgüte bağlılığın ne olduğunu anlamalarını zorlaştırmaktadır. Bir diğer ifadeyle, işgörenlerin örgüte bağlılıkları, örgütlerin işgörene bağlılıklarındaki değişikliklerin (işgören sayısını azaltmaya gitme, maliyetleri azaltma gibi) olması nedeniyle önemli ölçüde azalmıştır. Son olarak, Mowday'e (1998) göre, örgütsel bağlılık yöneticiler için 25 yıl öncesinde olduğu kadar (daha büyük olmasa da) ilgi ve öneme sahiptir.

Karrasch (2003), 1412 askeri personeli (yüzbaşı) içeren araştırmasında örgütsel bağlılığın bazı öncellerini ve sonuçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle cinsiyet, etnik köken, ordu branşı ve ayrımcılık (tokenizm) algısı (dışlanma veya cinsiyet, ırk gibi nedenlerle birilerini daha üstün görme gibi), örgütsel bağlılığın öncelleri olarak, liderlik performansını da örgütsel bağlılığın çıktısı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, algılanan ayrımcılık, duygusal ve normatif bağlılığın daha düşük düzeyleri ile ilişkili iken devam bağlılığının daha yüksek düzeyleri ile ilişkilidir. Ayrıca, duygusal ve normatif bağlılığın aksine, devam bağlılığının liderlik davranışıyla olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Bland ve arkadaşları (2006), akademik personelin atanma biçimlerinin onların üretkenlik ve bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bland ve arkadaşlarına (2006) göre, “kadrolu bir akademik personel sistemi” (a tenure-faculty personnel system) üretkenliği kolaylaştıran yüksek akademik personel bağlılıklarına neden olur. Hem kurumlar tarafından uygulanan atanma türlerinin alanı (scope) ve doğası hem de bireylerin kişisel atanma türünün yapısı ve odağı akademik personel bağlılığını etkiler. Araştırmanın sonuçları, tam zamanlı kadrolu atanma ile işe alınmış akademik personelin kadrosuz (non-tenure) meslektaşlarına göre araştırma ve eğitim alanında önemli derecede daha üretken olduğunu, mevcut pozisyonlarında ve akademisyenlikte kalmada kendilerini önemli derecede daha bağlı hissettiklerini ve daha fazla saat çalıştıklarını göstermiştir. Araştırmaya göre, misyon ve kurum türü sabit tutulduğu zaman kadrolu atanma türüyle görevlendirmenin akademik personelin işini ve üretkenliğini önemli derecede etkileyebilir.

Daly, & Dee (2006), kentsel kamu üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri üzerinde iş çevresi (work environment) değişkenleri ile iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada katılımcılar yüksek düzeyde iş doyumunu, orta derecede örgütsel bağlılık ve işte kalma niyeti belirtmişlerdir. İki psikolojik değişkenin (iş doyumunu ve örgütsel bağlılık) işte kalma niyeti üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Örgütte kalma niyeti üzerinde iş doyumuna kıyasla örgütsel bağlılığın etkisi daha güçlüdür. Çünkü iş doyumunu, ani iş durumlarından çok şiddetli biçimde etkilenirken örgütsel bağlılık daha sabittir.

Razali (2006), örgütsel bağlılık ile aile ve kariyer faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve belirli türde örgütsel kariyer gelişim programlarının mevcut olduğu örgütlerdeki işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin fazla yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, eşin desteği ile ebeveyn olmanın getirdiği sorumluluklar, örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkiler ortaya çıkarmamıştır.

Su-Chao, & Ming-Shing (2006), kişilik özellikleri, iş karakteristikleri, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçları iş doyumunun, iş niteliklerinin (özerklik, çeşitlilik ve benzeri) ve olumlu kişilik özelliklerine sahip işgörenlerin örgütsel bağlılık üzerinde olumlu önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunlar arasında örgütsel bağlılık üzerinde en önemli etkiye sahip olan faktör, işgörenlerin kişilik özellikleridir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin elde edilmesi, toplanması ve verilerin analizinde yapılan çalışmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yükseköğretim kurumlarındaki yabancı diller birimleri yöneticilerinin göstermekte oldukları yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyini tespit etmeye yönelik betimsel bir araştırma olup; tarama modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006-2007 akademik yılında Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Bu üniversitelerin sayısı 92'dir. Bunun 57'si devlet üniversitesi, 25'i vakıf üniversitesidir. Ancak örneklem seçiminde son yıllarda kurulan yeni vakıf üniversiteleri dikkate alınmamıştır. Tablo 5'te gösterildiği üzere; devlet üniversitelerinden 8 adet, vakıf üniversitelerinden ise 6 adet üniversite rastgele yöntemle örneklem olarak alınmıştır. Bu üniversitelerin yabancı diller birimlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları içinden Tablo 6'da belirtildiği üzere 401'i araştırmaya katılmıştır. Üniversitelerin yabancı diller birimlerine internet sayfalarında belirttikleri öğretim elemanı sayısına göre anket gönderilmiştir. Araştırmaya yabancı uyruklu İngilizce öğretim elemanları dahil edilmemiştir.

Tablo 5 Araştırmanın Örneklemi

Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri
T.C. Anadolu Üniversitesi	T.C. Beykent Üniversitesi
T.C. Ege Üniversitesi	T.C. Bilgi Üniversitesi
T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	T.C. Fatih Üniversitesi
T.C. İstanbul Üniversitesi	T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
T.C. Karadeniz Teknik Üniversitesi	T.C. Sabancı Üniversitesi
T.C. Kocaeli Üniversitesi	T.C. Yeditepe Üniversitesi
T.C. Marmara Üniversitesi	
T.C. Uludağ Üniversitesi	

Tablo 6 Üniversitelere Gönderilen Anket Sayıları ve Geri Dönüş Oranları

Üniversite Adı	Gönderilen Anket Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	Geçerli Sayılan Anket Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
Anadolu Üniversitesi	110	75	53	48,1
Beykent Üniversitesi	47	40	17	36,1
Bilgi Üniversitesi	60	30	7	11,6
Ege Üniversitesi	120	90	63	52,5
Fatih Üniversitesi	38	35	29	76,3
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	14	13	13	92,8
İstanbul Kültür Üniversitesi	52	45	43	82,6
İstanbul Üniversitesi	70	40	16	22,8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	60	40	22	36,6
Kocaeli Üniversitesi	80	45	15	18,7
Marmara Üniversitesi	110	65	42	38,1
Sabancı Üniversitesi	33	30	10	30,3
Uludağ Üniversitesi	58	50	46	79,3
Yeditepe Üniversitesi	150	40	25	16,6
Toplam	1002	637	401	40

Araştırmaya katılım oranının düşük olmasında anket doldurmaya olan genel isteksizlik ve bireysel bazda üniversitelerin isimlerine araştırmanın sonuç ve değerlendirme kısmında yer verilmeyeceği güvencesi verildiği halde bazı yöneticilerin araştırmaya karşı takındığı olumsuz tavrın katılımcılarda yarattığı kaygı etkili olmuştur.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya istekli olan İngilizce öğretim elemanlarına üç bölümden ve 105 sorudan oluşan bir

anket verilmiştir. Birinci bölümde, katılımcıların kişisel özelliklerine (cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim düzeyi, unvan, meslekteki çalışma süresi ve kurumdaki çalışma süreleri) ilişkin 7 soru ve yöneticinin mezun olduğu anabilim dalına ilişkin bir soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde örgütsel bağlılığa ilişkin sorular bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığı ölçmek için Meyer, Allen, & Smith (1993) tarafından geliştirilen 18 maddelik örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte ilk altı soru örgütsel bağlılığın duygusal boyutunu, ikinci altı soru devam boyutunu ve son altı soru ise normatif boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin 3., 4., ve 5. değişkenleri ters ilişkilidir. Meyer, Allen, & Smith (1993) örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları için sırasıyla 0.82, 0.74 ve 0.83 alfa değerlerini bulmuşlardır. Çetin (2006b), ölçeğin Türkçe versiyonunu uygulamış ve örgütsel bağlılık boyutlarının (duygusal, devam, normatif) alfa değerlerini sırasıyla 0.85; 0.69; 0.80 olarak tespit etmiştir. Şimşek (2002) ise sırasıyla 0.85; 0.75; 0.65 alfa değerlerini elde etmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler, 5li Likert ölçeğindedir. Her bir ifadenin karşısında (1) “Kesinlikle katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Orta derecede katılıyorum”, (4) “Çoğunlukla katılıyorum”, (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır.

Üçüncü bölümde ise toplam 84 sorudan oluşan “Yönetmelik Yeterlik Ölçeği” yer almaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim gibi diğer eğitim kademelerindeki yöneticilere kıyasla üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin teknik yeterlikten ziyade akademik yeterliklerinin ön plana çıkması nedeniyle ve kullanılacak ölçeğin yabancı diller birimlerinin sorun ve beklentilerini yansıtır nitelikte olması gerektiği düşüncesiyle “Yönetmelik Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde, alanyazın incelemesinden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca, hem ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında hem de pilot uygulama sonunda, mesleğinde deneyimli İngilizce öğretim elemanlarına dağıtılan ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar dikkate alınmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde p değeri olarak 0,05 düzeyi alınmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler, 5li Likert ölçeğindedir. Her bir ifadenin karşısında (1) “Hiçbir zaman”, (2) “Az”, (3) “Ara sıra”, (4) “Çoğu zaman”, (5) “Her zaman” şeklinde beş

katılma derecesi bulunmaktadır. Likert ölçeğindeki kavramlara denk gelen puan aralığı şu şekildedir:

Seçenekler	Puan Aralığı	Puan
Hiçbir zaman	1,00 - 1,79	1
Az	1,80 - 2,59	2
Ara sıra	2,60 - 3,39	3
Çoğu zaman	3,40 - 4,19	4
Her zaman	4,20 - 5,00	5

Üç bölümden oluşan bu anket formu, küçük bir örneklem grubu üzerinde uygulandıktan ve uzman görüşü alındıktan sonra araştırmada kullanılmıştır.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla elde edilen sonuçlar üzerinde faktör analizi ve Cronbach's Alpha testleri yapılmıştır. SPSS 12 paket programı ile yapılan faktör analizi sonucunda 18 adet değerden oluşan örgütsel bağlılık ölçeğinin bütün değerlerinin faktör yükleri 0.45'ten yüksek çıktığı için her hangi bir değer ölçekten çıkarılmamıştır. Ölçeğin her bir maddesinin faktör yükü Tablo 7'de gösterilmiştir. Ayrıca faktör yükü testi sonucunda, örgütsel bağlılık ölçeğinin içerdiği boyut açısından orjinal ölçekten farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 7 Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yüğü
Duygusal Bağlılık	
1. Mesleğimin geri kalan kısmını bu kurumda geçirmekten çok mutluluk duyardım	,56
2. Bu kurumun problemlerini sanki benim kendi problemlerimmiş gibi hissediyorum.	,54
3. Kurumuma karşı güçlü bir "aitlik" duygusu hissetmiyorum.	,77
4. Bu kuruma karşı "duygusal bağlılık" hissetmiyorum.	,79
5. Bu kurumda kendimi "ailenin bir parçası" gibi hissetmiyorum.	,76
6. Bu kurum benim için çok büyük kişisel anlam ifade ediyor.	,64
Devam Bağlılığı	
7. Su anda bu kurumda çalışmaya devam etmek, benim için bir istek olduğu kadar bir gereklilik de.	,62
8. Su anda istesem bile isimi bırakmak benim için çok zor olurdu.	,76
9. Su anda kurumumdan ayrılmaya karar versem, hayatımdaki pek çok şey aksardı.	,77

Tablo 7'nin Devamı

	Faktör Yüğü
10. Çalıştığım bu kurumu bırakmayı düşündürecek seçeneğim neredeyse hiç yok gibi.	,46
11. Bu kuruma kendimden bu kadar çok şey vermemiş olsaydım başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	,55
12. Bu kurumu bıraktığımda ortaya çıkacak birkaç olumsuzluktan biri de mevcut iş olanaklarının azlığıdır.	,73
Normatif Bağlılık	
13. Su anki işverenimle çalışmaya devam etmek için (ona karşı) hiçbir zorunluluk hissetmiyorum.	,63
14. Benim için daha avantajlı bile olsa su an bu kurumu terk etmenin doğru bir hareket olduğunu düşünmüyorum.	,66
15. Su an bu kurumu bıraksam suçluluk duyardım.	,69
16. Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor.	,70
17. Bu kurumu su an için bırakamazdım, çünkü kendimi buradakilere karşı mecbur hissediyorum.	,58
18. Bu kuruma çok şey borçluyum.	,59

84 adet değerden oluşan “Yönetmel Yeterlik Ölçeğı”nin yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yükleri 0.45'ten düşük çıkan iki değer değerlendirmeden çıkarılmıştır. Bununla birlikte, yapılan Rotated Component Matrix analizi ile faktör yüklerinin belirli boyutlar altında toplanmadığı görülen üç değer de değerlendirmeden çıkarılmıştır. Ayrıca faktör analizi ile ölçeğın kaç boyuttan oluştuğı araştırılmış ve yapılan Rotated Component Matrix analizi sonucunda 17 boyuttan oluştuğı düşünölen ölçeğın 9 boyutlu olduğı saptanmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar; “insan yönetimi”, “amaç ve eylem yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme”, “iletişim”, “mevzuat bilgisi”, “etik yeterlik”, “güçlendirme”, “teknolojiyi kullanma” ve “örgütsel iklim”dir. Araştırmanın dördüncü bölümünde yapılan istatistiksel analizler de bu en son boyutlara göre yapılmış olup ölçeğın en son hali, ekler kısmında verilmiştir. Her bir boyutun altında toplanan maddeler ve bunların faktör yükleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

“Yönetmel Yeterlik Ölçeğı”ndeki 1., 6., 13., 31., 32., 40., 43., 44., 45., 48., 54., 58., 67. ve 70. sorular Arslan’dan (2005); 3., 4., 7., 8., 9.,10., 18., 19., 20., 21., 22., 36., 37., 38., 39., 50., 51., 52., 63., 64., 65. ve 77. sorular Boyatzis’ten (Bayraktar, 1999); 5., 14., 15., 16., 29., 42., 55., 56. ve 57. sorular Peker’den (1994); 24., 25., 27., 28. ve 41. sorular Öztürk’ten (2003); 75. ve 76. sorular, Karip’ten (2003);17., 59., 60,

61. ve 62. sorular ise Celep'ten (2000) uyarlanmıştır. Diğer sorular ise uzman görüşü doğrultusunda alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 8 Yönetmel Yeterlik Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yüğü
İnsan Yönetimi	
32. Yönetici, öğretim elemanlarının istek ve beklentilerini zamanında yanıtlar.	,74
33. Yönetici, görevlerin yürütülmesinde özendirici maddi ve manevi olanakları kullanır.	,74
35. Yönetici, öğretim elemanlarının kariyer yapması konusunda teşvik edici ve kolaylaştırıcıdır.	,69
36. Yönetici, performansını geliştirmesi ve aynı şekilde devam ettirmesi için öğretim elemanlarına performansı ile ilgili geri bildirim verir.	,73
37. Beraber çalıştığı kişilere, işlerini yapmalarına yardım etmek veya yeteneklerini geliştirmek için bilgi, ilave kaynaklar veya fırsatlar sağlar.	,75
39. Yönetici, öğretim elemanına hedefine ulaşabileceğini açık bir şekilde aktarır; onu cesaretlendirir ve destekler.	,75
40. Yönetici, gücünü yasalardan çok kişiliğinden ve grubundan alır.	,59
41. Gerekli olduğunda açık bir şekilde yol gösterir ve önderlik yapar.	,75
42. Yönetici, örgüt amaçlarıyla öğretim elemanlarının gereksinimlerini ve beklentilerini dengede tutar.	,73
43. Yönetici, kendi sorumluluk ve heyecanıyla öğretim elemanlarının güven ve ilham kaynağıdır.	,75
47. Öğretim elemanlarını kendileriyle ilgili kararlara katar ve uygulanacak eğitim ve öğretim etkinlikleri konusunda onların görüşünü alır.	,71
48. Karar verme sürecinde yaratıcı ve yenilikçi düşüncelere teşvik eder.	,79
49. Yönetici, öğretim elemanlarını karar sürecine sadece onların görüş ve beklentilerini almış olmak için katmaz; onların önerilerini uygulamada istekli davranır.	,79
50. Yönetici, bir ekibe, göreve veya ortak bir amaca bağlılığı arttırmak için arkadaşlığını ve kişisel temaslarını kullanır.	,72
51. Yönetici, takım içindeki işbirliğini arttırmak için, karşılaşılan görüş ayrılıklarının çözümlenmesine, tüm ilgili kişilerin katılımını sağlar.	,76
52. Takım olarak üstlenilen görevlerde, takımda bulunanların sorumluluk almasına izin verir; faaliyetlerin tüm sorumluluğunu üstüne almaz.	,64
53. Yönetici, takım içinde işbirliği veya ekip çalışması yapılması ihtiyacını ve önemini takım üyelerine benimsetir.	,72
54. Yönetici, çalışmaların işbirliği ve uyum içinde yapılmasını sağlar.	,72
55. Yönetici, örgütteki madde ve insan kaynaklarını, örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanır.	,73
56. Yönetici, örgütteki birbirinden farklı bilgileri ve becerileri uzlaştırabilir.	,71
57. Ortak araç ve gereçlerden yeteri kadar birimin faydalanmasını sağlar.	,61
58. Yönetici, sevgi ve saygıya dayalı demokratik bir çalışma ortamı oluşturur.	,73
62. Öğretim elemanları, birlikte çalıştıkları yöneticiden gurur duymaktadır.	,77
63. Öğretim elemanlarının davranışlarının nedenlerini anlar (örneğin; insanların motivasyonunu neyin yükselteceğini veya düşüreceğini bilir).	,74

Tablo 8'in Devamı

	Faktör Yüğü
64. Başkalarının ruhsal durumunu, duygularını, jest ve mimiklerini doğru bir şekilde anlar veya yorumlar.	,76
65. Öğretim elemanlarını, sorular sorarak ve cevaplarını bekleyerek dinler; kendi hız ve tarzlarında bir şeyi açıklamalarına veya anlatmalarına fırsat verir.	,70
66. Bir öğretim elemanı hakkında bir suçlama/şikayet olması durumunda, onun değer yargılarını ve inançlarını dikkate alarak bir tepkide bulunur.	,72
67. İyi performans gösteren öğretim elemanlarını zamanında ödüllendirir.	,74
68. Yönetici, başarılı öğretim elemanlarını bireysel olarak yada topluluk önünde över; onlardan takdirle söz eder.	,71
69. Yönetici, örgütün işleyişini daha verimli kılabilmek için ödül sistemini etkili kullanır.	,70
70. Yönetici, öğretim elemanlarını okulun değerli bir üyesi olarak görür.	,71
75. Yönetici, karşılıklı anlaşmaya dayalı çözümler bulmaya çalışır.	,63
Amaç ve Eylem Yönetimi	
1. Yönetici, olayları ve problemleri bir bütünlük içinde görür ve analiz eder.	,70
2. Yönetici, problemleri zamanında çözmek konusunda isteklidir.	,62
3. Yönetici, karşılıklı fayda ve ilgi alanlarını belirler; herkesin peşinden koşacağı bir amaç saptar.	,75
4. Yönetici, bir fikir ayrılığının açıkça tartışılması amacıyla ilk adım olarak, tarafların konuyla ilgili endişelerini ve durumlarını tespit eder; bu bilgileri konuyla ilgisi olan herkesle paylaşır.	,73
5. Yönetici, hedeflere ulaştıracak işleri uzun ve kısa vadeli programlar halinde düzenler.	,77
6. Yönetici, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken okulun, öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve çevrenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	,71
7. Yönetici, ölçülebilir amaç ve hedefler saptar.	,73
8. Yönetici, bir öğretim etkinliğini başarmak veya bir amaca ulaşmak için eldeki kaynakları veya gerçekleştirilmesi gereken faaliyetleri belirler ve düzenler.	,74
9. Yönetici, harekete geçmeden önce, karşılaştığı durumla ilgili belirgin riskleri değerlendirerek hesaplanmış riskler alır.	,70
10. Yönetici, yapılacak bir dizi faaliyetle ilgili karşılaşılabileceği engelleri önceden belirler; bu engellerle karşılaştığı takdirde, nasıl aşabileceğini belirler (diğer bir deyişle, acil durum plan yapılması).	,72
11. Yönetici, teknik bilgi, beceri ve uzmanlığını sürekli günceller ve bunları etkin bir şekilde kullanır.	,70
12. Yönetici, değişime tepki göstermek yerine onu benimseme eğilimindedir.	,65
13. Yönetici, çağdaş öğretim stratejileri ve yeni yönetim yaklaşımlarını izler; bunların kullanılmasını teşvik eder.	,76
14. Yönetici, örgütün işleyişinde olduğu kadar yenileştirilmesinde de değişimin temsilcisidir.	,76
15. Yönetici, iletişimin iki yönlü (yatay ve dikey) işlemlerini sağlar.	,75
16. Yönetici, örgütün yapı ve amacına uygun, kesintisiz iletişim sağlayacak bir haberleşme sistemi kurar.	,62
21. Yönetici, araştırmaya dayalı bilgi ve sayısal verileri öğretim elemanlarının anlayacağı şekilde doğru ve uygun olarak kullanır.	,70

Tablo 8'in Devamı

Denetleme ve Değerlendirme	Faktör Yüğü
27. Yönetici, kendi altında çalışanların yaptıkları işlerin sonuçlarını etkili bir şekilde denetler ve değerlendirir.	,79
28. Yönetici, denetim ve değerlendirme sonrasında geribildirim sağlar ve gerektiğinde tavsiyelerde bulunur.	,78
29. Sapmaları nedenleriyle saptayıp düzeltici önlemlerin alınmasını sağlar.	,77
30. Yönetici, denetleme ve değerlendirme sonrasında öğretim elemanlarına rehberlik yapacak derecede mesleki alan bilgisine sahiptir.	,69
31. Yönetici, öğretim elemanlarının performanslarını adil ve gerçekçi olarak değerlendirir.	,75
34. Yönetici, öğretim elemanlarının eğitimsel gereksinimlerini saptar; yurt içi ve yurt dışı gelişim programlarına katılmalarına katkı sağlar.	,60
38. Yönetici, performanslarını geliştirmek amacıyla öğretim elemanlarını, performans problemlerini açıkça tartışmaya davet eder.	,75
İletişim Yeterliğı	
17. Yönetici, emirleri yüz yüze iletişimle bildirir.	,59
18. Yönetici, karmaşık mesaj veya kavramları dinleyicilere uygun kavramsal bir çerçevede düzenler; mesajı açıklayıcı nitelikte örnekler kullanır.	,72
19. Yönetici, verilen mesajın anlamını güçlendirmek için semboller ve sözsüz iletişim tekniklerini (örneğin, jestler, duruş, v.b.), vurguyu (örneğin, sesin yüksekliğı, konuşma hızı ve telaffuz) ve benzeri teknikleri kullanır.	,68
20. Yönetici, fikirlerini açık ve ikna edici bir şekilde ortaya koyar (kolay anlaşılabilir ve inandırıcı olduğu için dinleyicinin dikkatini üzerinde tutar).	,71
22. Yönetici, yazılı iletişimde, hazırladığı dokümanı okuyucu kitlesine uygun kelime, dilbilgisi, imla, noktalama, cümle ve paragraf yapısı kullanarak sunar.	,63
Mevzuat Bilgisi	
44. Yönetici, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini yasa, yönetmelik, yönerge, genelge, çalışma plan ve programlarına uygun olarak yürütür.	,64
45. Yönetici, öğretim elemanlarının özlük işlemlerinin zamanında ve doğru olarak yapılmasını sağlar.	,52
46. Yönetici, öğretim elemanlarının belirlenmiş standart, kural ve düzenlemelere uymaları konusuna önem verir.	,59
Etik Yeterlik	
71. Yönetici, öğretim elemanları arasında cinsiyet, inanç, siyasi görüş, düşünce, etnik ve/veya kültür ayrımı yapmaz.	,65
72. Yönetici, öğretim elemanlarına görev dağılımı yaparken, sicil notu verirken, terfilerde ve ödüllendirmelerde hukuk ve liyakat (örneğin başarılı meslek kademeli) ilkelerine uyma konusunda titizdir.	,71
73. Yönetici, öğretim elemanları ile ilgili özel meseleleri (örneğin performans değerlendirme sonuçlarını), üçüncü kişilerle (örneğin idari personelle) paylaşmaz.	,65
74. Öğretim elemanlarından onların görev sınırları haricinde istek ve taleplerde bulunmaz; bulunanlara karşı da direnç gösterir.	,57
Güçlendirme	
23. Her alt birimin genel amaç ve politikası ile her kademedeki kişilerin yetki ve sorumluluklarını açıkça belirler; onların öğretim elemanlarınca anlaşılmasını sağlar.	,62

Tablo 8'in Devamı

	Faktör Yüğü
24. Neleri kendisinin yapması gerektiğini ve nelerin öğretim elemanları tarafından yapılması gerektiğini etkili bir şekilde ayırt eder.	,64
25. Tüm uygun görevleri ve onların çıktı sorumluluklarını kendi altında çalışanlara devreder.	,58
26. Öğretim elemanları, sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli özerkliğe ve yetkilere sahiptir.	,65
Teknolojiyi Kullanma	
77. Yönetici, gelecekteki öğrenci ve öğretim elemanı sayısı ve fiziksel yapıya ilişkin tahminlerin analizlerini, simülasyonları veya planlama faaliyetlerini bilgisayar kullanarak gerçekleştirir.	,51
78. Yönetici, öğretim elemanlarının derslerde kullanabileceği çağdaş öğretim teknolojilerini okula sağlar.	,72
79. Yönetici, öğretim elemanlarına bu yeni teknolojilerin kullanımı konusunda dersler vererek veya verdirerek onları bu konuda teşvik eder.	,77
Örgütsel İklim	
59. Öğretim elemanlarının yakın arkadaşları bölümdeki diğer öğretim elemanlarıdır.	,65
60. Öğretim elemanları, birbirlerine yardım etmekte ve desteklemektedir.	,69
61. Öğretim elemanları, okulları ile gurur duymaktadır.	,69

Yapılan faktör analizi sonucunda bazı soruların kendine en yakın boyut altında toplanması, “Yönetmel Yeterlik Ölçeğı”nin geliştirilmesinde kendisinden faydalanılan ve yönetmel yeterlik alanının öncülerinden olan Boyatzis’in (Bayraktar, 1999) “Beceri ve Bilgi Değerlendirme Ölçeğı (Assessment of Abilities and Knowledge Questionnaire) ile örtüşmüştür. Boyatzis’in (Bayraktar, 1999) ölçeğinde empati, başkalarını geliştirme, grup yönetimi, ikna edicilik, akranlarıyla sürekli görüş alışverişinde bulunma gibi boyutlar “İnsan Yönetimi” boyutu altında; planlama, verimlilik yönelimi, inisiyatif, esneklik gibi boyutlar ise “Amaç ve Eylem Yönetimi” boyutu altında toplanmıştır. Benzer şekilde “Yönetmel Yeterlik Ölçeğı”nde empati, işgörenleri geliştirme, takım oluşturma ve yönetme, liderlik, eşgüdümleme ve ödüllendirme boyutları “İnsan Yönetimi” boyutu altında; planlama, problem çözme ile öğrenme ve değişime odaklılık boyutları ise “Amaç ve Eylem Yönetimi” boyutu altında toplanmıştır. Kısaca, doğrudan örgüt işgörenleriyle ilgili olan yönetmel yeterlik boyutlarının “insan yönetimi” boyutu altında; örgütsel yapı ve işlevler ile ilgili olan yönetmel yeterlik boyutlarının ise “amaç ve eylem yönetimi” boyutu altında toplandığı görülmüştür.

Yapılan güvenilirlik analiz sonuçlarında ise örgütsel bağlılık ölçeği için 0,82 Cronbach's Alpha değeri elde edilmiştir. Tablo 9'da gösterildiği üzere örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla 0,86; 0,71 ve 0,68'dir.

Tablo 9 “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayısı

	Cronbach's Alpha değeri
Duygusal Bağlılık	0,86
Devam Bağlılığı	0,71
Normatif Bağlılık	0,68
Genel	0,82

“Yönetmel Yeterlik Ölçeği” için ise 0,98 Cronbach's Alpha değeri elde edilmiştir. Her bir boyutun Cronbach's Alpha değeri, Tablo 10'da gösterilmiştir..

Tablo 10 “Yönetmel Yeterlik Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayısı

	Cronbach's Alpha değeri
İnsan Yönetimi	0,98
Amaç ve Eylem Yönetimi	0,97
Denetleme ve Değerlendirme	0,92
İletişim	0,86
Mevzuat Bilgisi	0,72
Etik Yeterlik	0,81
Güçlendirme	0,86
Teknolojiyi Kullanma	0,82
Örgütsel İklim	0,76
Genel	0,98

3.4. Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması için uygulama yapılacak üniversitelerin rektörlük makamından gerekli izinler alındıktan sonra, araştırma kapsamındaki üniversitelerin yabancı diller bölümleri ile yabancı diller yüksekokullarına anketler elden teslim edilmiş ve anketlerin doldurulması için katılımcılara en az 1, en fazla 3 haftalık bir zaman tanınmıştır. Anketin uygulanmasında bazı İngilizce öğretim elemanlarının ve yönetici asistanlarının yardımcı olması sağlanmıştır. Anketin uygulanması sırasında anketi yanıtlamak istemeyen İngilizce öğretim elemanlarına anket uygulanmamıştır. Anketi istenildiği gibi dolduran İngilizce öğretim elemanı sayısı 401'dir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde “The SPSS 12.0 for Windows” paket programı kullanılarak t testi ve varyans analizi yapılmıştır. Uygulanan varyans analizi sonucunda p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlarda farklılığın hangi grup ortalaması arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla da Tukey HSD (Tukey’s Honestly Significant Difference Test) çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmada yönetsel yeterlik ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin hem kendi alt boyutları hem de birbirleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca, kişisel değişkenlerin işgörenlerin yönetsel yeterlik algılarına ve örgüte bağlılık düzeylerine etki edip etmediği tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan deneklerin kişisel özelliklerine ve üniversitelerin yabancı diller birimlerinde görev yapmakta olan yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır. Araştırmada yabancı diller birimleri yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyi, İngilizce öğretim elemanlarının algılarına göre incelenmiştir.

4.1 Araştırmaya Katılan Deneklerin Kişisel Özellikleri

Anket formunda deneklere ilişkin kişisel ve mesleki bilgileri toplayan birinci bölümdeki sayısal veriler Tablo 11’de gösterilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tüm üniversitelerde 401 İngilizce öğretim elemanı anketlere cevap vermiştir. Deneklerin 270’i devlet üniversitelerinde, 131’i ise vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır.

Deneklerin cinsiyet faktörleri incelendiğinde, deneklerden 286sının (%71,3) kadın, 115’inin (%28,7) ise erkek olduğu görülmektedir. Hem devlet hem de vakıf üniversiteleri verilerinde de kadın deneklerin erkek deneklere olan 2/3lük çoğunluğu geçerlidir.

Deneklerin medeni durumuna göz atıldığında hem “Tüm Üniversiteler” hem “Devlet Üniversiteleri” hem de “Vakıf Üniversiteleri” gruplarında yaklaşık eşit sayıda bekar ve evli deneklerin olduğu görülmektedir. Ancak bekar ve evli deneklerin oranları kıyaslanırsa, tüm üniversiteler grubundaki evli deneklerin oranı (% 51,4) ile devlet üniversiteleri grubundaki evli deneklerin oranı (%53,3) kısmen daha yüksek, vakıf üniversitelerinde ise bekar deneklerin oranı (%52,7) kısmen daha yüksektir.

Anketlere cevap veren İngilizce öğretim elemanlarının yaş grupları incelendiğinde genellikle 26-30 yaş grubunda bir yığılma (% 29,9) vardır. Toplam % 40,4 oranla 31-35 ile 36-40 yaş gruplarındaki İngilizce öğretim elemanları ikinci

sırada bulunmaktadır. Bu bilgi ışığında ankete katılan deneklerin genellikle genç ve orta yaş grubundaki kişiler olduğu söylenebilir.

Deneklerin eğitim düzeyi açısından % 68,1 (273 kişi) oranla lisans mezunları birinci sırada olup deneklerden % 28,7'i (115 kişi) yüksek lisans ve % 3,2'ü (13 kişi) doktora eğitime sahiptir. Benzer oranlar ayrı ayrı devlet ve vakıf üniversitelerinde de görülmektedir. Ancak, vakıf üniversitelerindeki yüksek lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarının oranında (% 33,6) kısmen bir artış vardır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanlarının unvanları incelendiğinde, İngilizce okutmanlarının % 88 (353 kişi), İngilizce öğretim görevlilerinin ise % 12 (48 kişi) oranında olduğu görülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde de benzer bir dağılım söz konusudur.

Mesleki kıdem verilerine göre araştırmaya katılan 401 denekten %3,2'si 1 yıldan az, %10,7'si 1-3 yıl, % 20'si 4-6 yıl, % 18,5'i 7-9 yıl, % 18,7'si 10-12 yıl, %11,5'i 13-15 yıl, %17,5'i ise 16 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahiptir. Bu ağırlıklar ışığında anketlere cevap veren İngilizce öğretim elemanlarının % 86.1'i en az 4 yıllık bir mesleki kıdeme sahiptir.

Örgütteki çalışma sürelerine bakıldığında ağırlıkların 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl aralıklarında toplandıkları görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan deneklerin % 65,3'ünü oluşturmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki genel dağılım da yaklaşık olarak bu yöndedir.

Tablo 11 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri

		Tüm Üniversiteler		Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	286	71,3	202	74,8	84	64,1
	Erkek	115	28,7	68	25,2	47	35,9
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Medeni Durum	Bekar	195	48,6	126	46,7	69	52,7
	Evli	206	51,4	144	53,3	62	47,3
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Yaş	25 ve altı	30	7,5	19	7,0	11	8,4
	26-30	120	29,9	83	30,7	37	28,2
	31-35	81	20,2	48	17,8	33	25,2
	36-40	81	20,2	58	21,5	23	17,6
	41-45	46	11,5	36	13,3	10	7,6
	46-50	25	6,2	17	6,3	8	6,1
	51 ve yukarısı	18	4,5	9	3,3	9	6,9
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	273	68,1	189	70,0	84	64,1
	Yüksek lisans	115	28,7	71	26,3	44	33,6
	Doktora	13	3,2	10	3,7	3	2,3
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Unvan	Okutman	353	88,0	251	93,0	102	77,9
	Öğretim görevlisi	48	12,0	19	7,0	29	22,1
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Mesleki Kıdem	1 yıldan az	13	3,2	7	2,6	6	4,6
	1-3 yıl	43	10,7	22	8,1	21	16,0
	4-6 yıl	80	20,0	61	22,6	19	14,5
	7-9 yıl	74	18,5	53	19,6	21	16,0
	10-12 yıl	75	18,7	44	16,3	31	23,7
	13-15 yıl	46	11,5	35	13,0	11	8,4
	16 ve yukarısı	70	17,5	48	17,8	22	16,8
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0
Örgütteki Çalışma Süresi	1 yıldan az	43	10,7	21	7,8	22	16,8
	1-3 yıl	81	20,2	33	12,2	48	36,6
	4-6 yıl	92	22,9	74	27,4	18	13,7
	7-9 yıl	89	22,2	55	20,4	34	26,0
	10-12 yıl	47	11,7	39	14,4	8	6,1
	13-15 yıl	24	6,0	23	8,5	1	,8
	16 ve yukarısı	25	6,2	25	9,3	22	16,8
	Toplam	401	100,0	270	100,0	131	100,0

4.2 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamındaki 14 üniversitedeki İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi ile her bir örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin aritmetik

ortalamlar Tablo 12’de gösterilmiştir. İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık aritmetik ortalaması 3,23’tür. Dolayısıyla, İngilizce öğretim elemanlarının örgütlerine orta derecede bir bağlılık hissettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığın duygusal boyutunun aritmetik ortalaması 3,54; devam boyutunun aritmetik ortalaması 3,15 ve normatif boyutunun aritmetik ortalaması ise 2,99’dur. Bir başka deyişle, İngilizce öğretim elemanlarının örgütlerine olan duygusal bağlılığı iyi derecede iken devam ve normatif bağlılığı orta derecededir.

Tablo 12 Genel Olarak Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Duygusal Bağlılık	401	3,54	,92
Devam Bağlılığı	401	3,15	,75
Normatif Bağlılık	401	2,99	,77
Genel Örgütsel Bağlılık	401	3,23	,60

Araştırma kapsamında olan devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi ile her bir örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 13’te gösterilmiştir. İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi 3,17’dir. Bu nedenle, İngilizce öğretim elemanlarının örgütlerine karşı güçlü bir bağlılık hissetmedikleri ve örgütlerine orta derecede bir bağlılık duydukları söylenebilir. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığın duygusal boyutunun aritmetik ortalaması 3,45; devam boyutunun aritmetik ortalaması 3,15 ve normatif boyutunun aritmetik ortalaması ise 2,92’dir. Yani, İngilizce öğretim elemanlarının örgütlerine olan duygusal bağlılığı iyi derecede iken devam ve normatif bağlılığı orta derecededir.

Tablo 13 Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Duygusal Bağlılık	270	3,45	,85
Devam Bağlılığı	270	3,15	,74
Normatif Bağlılık	270	2,92	,75
Genel Örgütsel Bağlılık	270	3,17	,59

Araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi ile her bir örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 14’te verilmiştir. Buna göre İngilizce

öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi 3,34'tür. Bu bilgiler ışığında İngilizce öğretim elemanları örgütlerine karşı güçlü bir bağlılık hissetmemekte, yani örgütlerine orta derecede bir bağlılık duymaktadır. Ayrıca, örgütsel bağlılığın duygusal boyutunun aritmetik ortalaması 3,73; devam boyutunun aritmetik ortalaması 3,13 ve normatif boyutunun aritmetik ortalaması ise 3,14'tür. İngilizce öğretim elemanlarının örgütlerine olan duygusal bağlılığının iyi düzeyde, devam ve normatif bağlılığının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 14 Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Duygusal Bağlılık	131	3,73	1,01
Devam Bağlılığı	131	3,13	,78
Normatif Bağlılık	131	3,14	,80
Genel Örgütsel Bağlılık	131	3,34	,60

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile her bir örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 15'te gösterilmiştir. Tablo 15'e göre devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi ile vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur. Örgütsel bağlılığın boyutları açısından ise sadece duygusal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının duygusal bağlılık düzeyi 3,73 iken devlet üniversitelerindeki meslektaşlarının duygusal bağlılık düzeyi 3,45'tir. Kuram, duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu; bir diğer ifadeyle, normatif bağlılığın duygusal bağlılığın tetikleyicisi olduğunu belirtirken burada sadece duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farkın çıkmış olması, farklı bir bakış açısı olarak algılanabilir. Her ne kadar ölçekler yönetimin dışındaki kişilerce dağıtılıp toplanmış olsa da, değerlendirmelerin yönetimin eline geçeceği endişesi ile denekler, bu yönde cevap vermeye psikolojik olarak kendilerini zorlanmış hissetmiş olabilirler yada görev yaptıkları vakıf üniversitelerinin amaçlarını kendi amaç ve değerleriyle örtüştüğünden dolayı içselleştirmiş oldukları için gerçekten duygusal bağlılık yaşıyor olabilirler. Ki bazı vakıf üniversitelerinin bu özelliğinin olduğu zaman zaman basına yansımaktadır.

Tablo 15 Üniversite Türüne Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Üniversitenin Türü</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Devlet	270	3,45	,85	-2,896	,04
	Vakıf	131	3,73	1,01		
Devam Bağlılığı	Devlet	270	3,15	,74	,256	,49
	Vakıf	131	3,13	,78		
Normatif Bağlılık	Devlet	270	2,92	,75	-2,719	,65
	Vakıf	131	3,14	,80		
Genel Örgütsel Bağlılık	Devlet	270	3,17	,59	-2,531	,95
	Vakıf	131	3,34	,60		

p<0.05

İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, yöneticinin İngilizce anabilim dalı mezunu olup olmaması açısından incelenmiş ve Tablo 16'da gösterildiği üzere yöneticinin farklı bir branştan olmasının bağlılık düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Yani yöneticinin branşı, hem genel örgütsel düzeyi hem de örgütsel bağlılığın boyutları açısından anlamlı bir farka neden olmamaktadır.

Tablo 16 Yöneticinin Branşına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yöneticiniz yabancı diller ile ilgili bir ana bilim dalından mı mezundur?</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Evet	293	3,55	,91	,225	,73
	Hayır	108	3,53	,95		
Devam Bağlılığı	Evet	293	3,21	,74	2,938	,96
	Hayır	108	2,96	,74		
Normatif Bağlılık	Evet	293	3,02	,75	1,378	,36
	Hayır	108	2,90	,83		
Genel Örgütsel Bağlılık	Evet	293	3,26	,59	1,927	,80
	Hayır	108	3,13	,63		

p<0.05

Tablo 17'de örgütsel bağlılık boyutlarının hem kendi aralarındaki hem de genel örgütsel bağlılık ile aralarındaki ilişkinin bulguları verilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonucunda birinci boyutta olan duygusal bağlılık ile devam bağlılığı arasındaki ilişki .094 değerinde çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak, duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,54$) vardır. Devam bağlılığı ile normatif bağlılık arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,28$)

görülmektedir. Boyutların genel örgütsel bağlılıkla ilişkisine bakıldığında ise tüm boyutların genel örgütsel bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık ile duygusal bağlılık boyutları, genel örgütsel bağlılıkla güçlü bir ilişkiye sahip iken (sırasıyla $r=.82$; $r=.78$) devam bağlılığı boyutu ile genel örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta derecede bir ilişki vardır.

Tablo 17 Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>1</i> Duygusal Bağlılık	401	1.00			
<i>2</i> Devam Bağlılığı	401	.09	1.00		
<i>3</i> Normatif Bağlılık	401	.54**	.28**	1.00	
<i>4</i> Genel Örgütsel Bağlılık	401	.78**	.58**	.82**	1.00

** $p<0.01$ çift yönlü

4.3 Yöneticilerin Yönetmel Yeterliği ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamındaki üniversitelerin tümünde görev yapmakta olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetmel yeterlik düzeyi ile her bir yönetmel yeterlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir. Yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetmel yeterlik aritmetik ortalaması 3,47'dir. Bu sonuca göre yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeyinin "iyi" derecede olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları boyutun 4,02 aritmetik ortalama ile "mevzuat bilgisi" olduğu görülmektedir.

Tablo 18 Üniversitelerdeki Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
İnsan Yönetimi	401	3,35	,99
Amaç ve Eylem Yönetimi	401	3,51	,96
Denetleme ve Değerlendirme	401	3,33	1,04
İletişim	401	3,62	,87
Mevzuat Bilgisi	401	4,02	,79
Etik Yeterlik	401	3,76	,94
Güçlendirme	401	3,51	,99
Teknolojiyi Kullanma	401	3,45	1,08
Örgütsel İklim	401	3,63	,93
Genel Yönetmel Yeterlik	401	3,47	,88

Araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetsel yeterlik düzeyi ile her bir yönetsel yeterlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir. Devlet üniversitelerindeki yöneticilerin genel yönetsel yeterlik düzeyi 3,35’tir. Bu sonuca göre yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi “orta” derecededir. Yöneticilerin en yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları boyutun 3,96 aritmetik ortalama ile “mevzuat bilgisi” olduğu görülmektedir. Yöneticilerin “iletişim”, “mevzuat bilgisi”, “etik yeterlik”, “güçlendirme” ve “örgütsel iklim” boyutlarında “iyi” derecede yönetsel yeterliğe sahip iken diğer boyutlardaki yönetsel yeterlik düzeyleri “orta” derecededir.

Tablo 19 Devlet Üniversitelerindeki Yöneticilerin Genel Yönetsel Yeterlik Düzeyi ile Yönetsel Yeterlik Boyutları Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
İnsan Yönetimi	270	3,21	1,00
Amaç ve Eylem Yönetimi	270	3,39	,95
Denetleme ve Değerlendirme	270	3,21	1,07
İletişim	270	3,47	,87
Mevzuat Bilgisi	270	3,96	,78
Etik Yeterlik	270	3,68	,91
Güçlendirme	270	3,45	1,00
Teknolojiyi Kullanma	270	3,38	1,02
Örgütsel İklim	270	3,60	,93
Genel Yönetsel Yeterlik	270	3,35	,88

Araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetsel yeterlik düzeyi ile her bir yönetsel yeterlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir. Vakıf üniversitelerindeki yöneticilerin genel yönetsel yeterlik düzeyi 3,71’dir. Yabancı diller birimleri yöneticilerinin hem genel yönetsel yeterlik düzeyinin hem de yönetsel yeterliğin tüm boyutlarındaki yeterlik düzeylerinin “iyi” derecede olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin en yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları boyut ise 4,14 aritmetik ortalama ile “mevzuat bilgisi”dir.

Tablo 20 Vakıf Üniversitelerindeki Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
İnsan Yönetimi	131	3,63	,91
Amaç ve Eylem Yönetimi	131	3,76	,95
Denetleme ve Değerlendirme	131	3,59	,92
İletişim	131	3,91	,80
Mevzuat Bilgisi	131	4,14	,78
Etik Yeterlik	131	3,93	,97
Güçlendirme	131	3,63	,94
Teknolojiyi Kullanma	131	3,61	1,18
Örgütsel İklim	131	3,70	,93
Genel Yönetmel Yeterlik	131	3,71	,83

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan yabancı diller birimleri yöneticileri, genel yönetmel yeterlik düzeyleri ile her bir yönetmel yeterlik boyutu açısından Tablo 21’de kıyaslanmıştır. Buna göre devlet ve vakıf üniversitelerindeki yöneticilerin genel yönetmel yeterlik düzeyleri, yönetmel yeterliğin “insan yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarındaki düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bir diğer ifadeyle, vakıf üniversitelerindeki yöneticilerin genel yönetmel yeterlik düzeyleri ile yönetmel yeterliğin “insan yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” düzeyleri, devlet üniversitelerindeki meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21 Üniversite Türüne Göre Yöneticilerin Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları

	<i>Üniversitenin Türü</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Devlet	270	3,21	1,00	-4,033	,043
	Vakıf	131	3,63	,91		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Devlet	270	3,39	,95	-3,620	,722
	Vakıf	131	3,76	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	Devlet	270	3,21	1,07	-3,492	,008
	Vakıf	131	3,59	,92		
İletişim	Devlet	270	3,47	,87	-4,814	,208
	Vakıf	131	3,91	,80		
Mevzuat Bilgisi	Devlet	270	3,96	,78	-2,124	,709
	Vakıf	131	4,14	,78		
Etik Yeterlik	Devlet	270	3,68	,91	-2,518	,259
	Vakıf	131	3,93	,97		
Güçlendirme	Devlet	270	3,45	1,00	-1,744	,246
	Vakıf	131	3,63	,94		
Teknolojiyi Kullanma	Devlet	270	3,38	1,02	-1,982	,012
	Vakıf	131	3,61	1,18		
Örgütsel İklim	Devlet	270	3,60	,93	-1,065	,977
	Vakıf	131	3,70	,93		
Genel Yönetmel Yeterlik	Devlet	270	3,35	,88	-3,847	,13
	Vakıf	131	3,71	,83		

$p < 0.05$

Yöneticinin branşına dayalı olarak araştırma kapsamındaki üniversitelerde görev yapmakta olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetmel yeterlik düzeyleri ile her bir yönetmel boyuttaki yeterlik düzeyleri karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir. Bu bilgiler ışığında her hangi bir İngilizce anabilim dalından mezun olan yöneticilerin genel yönetmel yeterlik düzeyi 3,58 (iyi) iken farklı bir anabilim dalından gelen yöneticilerin genel yönetmel yeterlik düzeyi 3,16 (orta) çıkmıştır. Yani her iki yöneticinin yönetmel yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca yönetmel yeterliğin “insan yönetimi” ve “güçlendirme” boyutlarındaki düzeyler de anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bir diğere ifadeyle, her hangi bir İngilizce anabilim dalından mezun olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu ve İngilizce öğretim elemanlarını daha fazla güçlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 22 Yöneticilerin Branşına Göre Genel Yönetmel Yeterlik Düzeyi ile Yönetmel Yeterlik Boyutları Ortalamaları

	<i>Yöneticiniz yabancı diller ile ilgili bir ana bilim dalından mı mezundur?</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Evet	293	3,47	1,00	4,122	,025
	Hayır	108	3,02	,87		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Evet	293	3,61	,97	3,433	,237
	Hayır	108	3,24	,90		
Denetleme ve Değerlendirme	Evet	293	3,53	,99	6,694	,617
	Hayır	108	2,79	,97		
İletişim	Evet	293	3,72	,89	3,862	,076
	Hayır	108	3,34	,78		
Mevzuat Bilgisi	Evet	293	4,09	,78	2,980	,876
	Hayır	108	3,83	,77		
Etik Yeterlik	Evet	293	3,85	,91	3,310	,820
	Hayır	108	3,50	,96		
Güçlendirme	Evet	293	3,59	1,01	2,679	,049
	Hayır	108	3,29	,89		
Teknolojiyi Kullanma	Evet	293	3,53	1,10	2,514	,162
	Hayır	108	3,23	,99		
Örgütsel İklim	Evet	293	3,70	,92	2,379	,871
	Hayır	108	3,45	,93		
Genel Yönetmel Yeterlik	Evet	293	3,58	,89	4,317	,034
	Hayır	108	3,16	,79		

p<0.05

Tablo 23'te yönetmel yeterlik boyutlarının hem kendi aralarındaki hem de yönetmel yeterliğin geneli arasındaki ilişkinin bulguları verilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonucunda yönetmel yeterliğin boyutları arasındaki en yüksek ilişki ($r = .88$), “insan yönetimi”, “amaç ve eylem yönetimi” ve “denetleme ve değerlendirme” boyutları arasında görülmektedir. Diğer boyutların birbirleri arasında en az orta derecede pozitif yönde bir ilişkili olduğu görülmektedir. Bu da göstermektedir ki, bu boyutların niteliğinde veya niceliğinde meydana gelebilecek bir artış/düşüş, diğer boyutlarda da artış/düşüş olarak etkisini gösterecektir. Boyutların genel yönetmel yeterlik ile ilişkisi incelendiğinde, “insan yönetimi”, “amaç ve eylem yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme”, “iletişim” ve “güçlendirme” boyutlarının genel yönetmel yeterlik ile pozitif yönde çok yüksek derecede ilişkili ($r = .82$ ve $r = .98$ arası değerler) olduğu görülmektedir.

Tablo 23 Yönetmelik Yeterlik Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Genel Yönetmelik Yeterlik
1 İnsan Yönetimi	401	1.00									
2 Amaç ve Eylem Yönetimi	401	,88**	1.00								
3 Denetleme ve Değerlendirme	401	,88**	,83**	1.00							
4 İletişim	401	,77**	,79**	,70**	1.00						
5 Mevzuat Bilgisi	401	,59**	,59**	,55**	,59**	1.00					
6 Etik Yeterlik	401	,69**	,66**	,61**	,61**	,49**	1.00				
7 Güçlendirme	401	,80**	,77**	,79**	,69**	,52**	,57**	1.00			
8 Teknolojiyi Kullanma	401	,75**	,71**	,68**	,56**	,49**	,52**	,61**	1.00		
9 Örgütsel İklim	401	,65**	,61**	,63**	,52**	,44**	,54**	,58**	,51**	1.00	
Genel Yönetmelik Yeterlik	401	,98**	,94**	,91**	,82**	,64**	,73**	,84**	,77**	,68**	1.00

** p<0.01 çift yönlü

* p<0.05 çift yönlü

Tablo 24'te yönetsel yeterlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin düzeyi verilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonucunda yönetsel yeterlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki .40 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, yönetsel yeterlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta derecede sayılabilecek anlamlı bir ilişki vardır. Bu da göstermektedir ki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterliği arttığında İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeyleri artmakta ve yönetsel yeterliğin düşük olduğu durumlarda ise örgüte bağlılık düzeyi düşmektedir.

Tablo 24 Örgütsel Bağlılık ile Yönetsel Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>1 Örgütsel Bağlılık</i>	401	1.00	
<i>2 Yönetsel Yeterlik</i>	401	,40**	1.00

** p<0.01 çift yönlü

4.4 Kişisel Özelliklere Göre Örgütsel Bağlılık ve Yönetsel Yeterlik ile İlgili Bulgular

Alanyazında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, unvan, mesleki kıdem ve örgütte çalışma süresi gibi bağımsız değişkenlerin özellikle örgütsel bağlılık düzeyine etkisi üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Çetin (2006b), Polat (2005), Nal (2003), Şimşek (2002), Cengizalp (2003), Culverson (2002), Çırpan (1999) gibi araştırmacılar bazen birbiriyle örtüşen bazen de birbirinden farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmada da bu bağımsız değişkenlerin hem örgütsel bağlılık hem de yönetsel yeterlik düzeyine etkisi araştırılmıştır.

4.4.1 Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 25'te verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan

t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .20, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .52, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .39 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .10 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 25 Cinsiyete Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Kadın	286	3,52	,89	-,835	,20
	Erkek	115	3,61	,98		
Devam Bağlılığı	Kadın	286	3,15	,74	,378	,52
	Erkek	115	3,12	,79		
Normatif Bağlılık	Kadın	286	2,97	,75	-,804	,39
	Erkek	115	3,04	,82		
Genel Örgütsel Bağlılık	Kadın	286	3,22	,58	-,613	,10
	Erkek	115	3,2614	,6425		

p<0.05

Cinsiyet değişkenine göre devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .51, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .40, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .51 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .39 çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, devlet üniversitelerinde cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 26 Cinsiyete Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Kadın	202	3,48	,84	,915	,51
	Erkek	68	3,37	,91		
Devam Bağlılığı	Kadın	202	3,17	,73	,659	,40
	Erkek	68	3,10	,78		
Normatif Bağlılık	Kadın	202	2,93	,76	,372	,51
	Erkek	68	2,89	,72		
Genel Örgütsel Bağlılık	Kadın	202	3,19	,58	,869	,39
	Erkek	68	3,12	,62		

p<0.05

Cinsiyet değişkenine göre vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .82, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .90, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .07 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .78 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, vakıf üniversitelerinde cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 27 Cinsiyete Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Kadın	84	3,62	1,02	-1,790	,82
	Erkek	47	3,95	,98		
Devam Bağlılığı	Kadın	84	3,12	,77	-,255	,90
	Erkek	47	3,15	,81		
Normatif Bağlılık	Kadın	84	3,08	,73	-1,257	,07
	Erkek	47	3,26	,92		
Genel Örgütsel Bağlılık	Kadın	84	3,27	,58	-1,676	,78
	Erkek	47	3,45	,62		

p<0.05

Cinsiyete dayalı olarak göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde çalışmakta olan yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir. Yönetsel yeterliğin boyutları ve geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .481, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .278, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .767, “iletişim” boyutundaki p değeri .199, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .055, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .251, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .021, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .505, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .033, ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .204 çıkmıştır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki, cinsiyet değişkeni açısından yönetsel yeterliğin genelindeki ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur. Anlamlı bir fark, sadece “güçlendirme” ve “örgütsel iklim” boyutlarındaki ortalamalar arasında vardır. Her iki boyutta da kadın İngilizce öğretim

elemanlarının yöneticilerini yönetsel yeterliğe sahip olma açısından yeterli algılama derecesi, erkek meslektaşlarınınkine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 28 Cinsiyete Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Kadın	286	3,36	,98	,495	,481
	Erkek	115	3,31	1,01		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Kadın	286	3,54	,95	,824	,278
	Erkek	115	3,45	1,01		
Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	286	3,34	1,03	,299	,767
	Erkek	115	3,31	1,05		
İletişim	Kadın	286	3,64	,85	,802	,199
	Erkek	115	3,56	,92		
Mevzuat Bilgisi	Kadın	286	4,07	,74	2,230	,055
	Erkek	115	3,88	,88		
Etik Yeterlik	Kadın	286	3,77	,92	,256	,251
	Erkek	115	3,74	,98		
Güçlendirme	Kadın	286	3,54	,95	,839	,021
	Erkek	115	3,45	1,08		
Teknolojiyi Kullanma	Kadın	286	3,45	1,06	,059	,505
	Erkek	115	3,45	1,12		
Örgütsel İklim	Kadın	286	3,68	,89	1,749	,033
	Erkek	115	3,50	1,03		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Kadın	286	3,49	,86	,716	,204
	Erkek	115	3,42	,93		

$p < 0.05$

Cinsiyete dayalı olarak devlet üniversitelerinde görevli yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir. Yönetmelik yeterliğinin boyutları ve geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .182, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .034, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .798, “iletişim” boyutundaki p değeri .026, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .005, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .405, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .009, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .111, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .006 ve genel yönetsel yeterliğinin p değeri .061 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, cinsiyete dayalı olarak sadece yönetsel yeterliğinin “amaç ve eylem yönetimi”, “iletişim”, “mevzuat bilgisi”, “güçlendirme” ve “örgütsel iklim” boyutlarındaki ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu boyutlarda kadın İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini erkek meslektaşlarına kıyasla daha yeterli algıladıkları görülmektedir.

Tablo 29 Cinsiyete Göre Devlet Üniversitelerindeki
Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Kadın	202	3,27	,98	1,676	,182
	Erkek	68	3,03	1,06		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Kadın	202	3,46	,91	1,997	,034
	Erkek	68	3,19	1,05		
Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	202	3,26	1,06	1,476	,798
	Erkek	68	3,04	1,08		
İletişim	Kadın	202	3,54	,83	2,088	,026
	Erkek	68	3,28	,97		
Mevzuat Bilgisi	Kadın	202	4,04	,70	3,050	,005
	Erkek	68	3,71	,96		
Etik Yeterlik	Kadın	202	3,74	,88	1,933	,405
	Erkek	68	3,49	,97		
Güçlendirme	Kadın	202	3,52	,95	1,880	,009
	Erkek	68	3,25	1,14		
Teknolojiyi Kullanma	Kadın	202	3,43	,98	1,514	,111
	Erkek	68	3,22	1,12		
Örgütsel İklim	Kadın	202	3,67	,87	2,141	,006
	Erkek	68	3,39	1,08		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Kadın	202	3,41	,85	2,006	,061
	Erkek	68	3,16	,97		

p<0.05

Cinsiyete dayalı olarak vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan kişilerin yönetmelik yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir. Yönetmelik yeterliğin boyutları ve geneli arasında cinsiyete dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .12, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .03, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .50, “iletişim” boyutundaki p değeri .07, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .50, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .21, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .81, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .06, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .80 ve genel yönetmelik yeterliğin p değeri .09 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, vakıf üniversitelerinde cinsiyete dayalı olarak sadece yönetmelik yeterliğin “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Genel yönetmelik yeterliğin “amaç ve eylem yönetimi” boyutunda erkek İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini algılama derecesi, kadın meslektaşlarınıninkine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 30 Cinsiyete Göre Vakıf Üniversitelerindeki
Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Kadın	84	3,59	,96	-,712	,12
	Erkek	47	3,71	,80		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Kadın	84	3,72	1,01	-,539	,03
	Erkek	47	3,82	,83		
Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	84	3,53	,95	-,948	,50
	Erkek	47	3,69	,88		
İletişim	Kadın	84	3,88	,87	-,558	,07
	Erkek	47	3,97	,68		
Mevzuat Bilgisi	Kadın	84	4,15	,83	,161	,50
	Erkek	47	4,12	,69		
Etik Yeterlik	Kadın	84	3,83	1,01	-1,491	,21
	Erkek	47	4,10	,88		
Güçlendirme	Kadın	84	3,58	,96	-,807	,81
	Erkek	47	3,72	,92		
Teknolojiyi Kullanma	Kadın	84	3,51	1,25	-1,274	,06
	Erkek	47	3,78	1,05		
Örgütsel İklim	Kadın	84	3,72	,93	,307	,80
	Erkek	47	3,67	,94		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Kadın	84	3,67	,88	-,769	,09
	Erkek	47	3,78	,73		

p<0.05

4.4.2 Yaş

Yaş değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarına ait örgütsel bağlılık bulguları Tablo 31’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .013, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .063, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .002 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .001 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki yaş değişkenine bağlı olarak örgütsel bağlılığın geneli ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarında İngilizce öğretim elemanlarının bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre bu anlamlı fark, duygusal bağlılık boyutunda 51 ve yukarısı yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın yüksek oluşundan, normatif bağlılık boyutu ile genel örgütsel bağlılıkta ise 46-50 yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın

yüksek oluşundan kaynaklanmaktadır. Bu yaş gruplarında bulunan kişi sayısının da sonucu anlamsız kılacak kadar düşük olmadığı görülmektedir.

Tablo 31 Yaşa Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	Yaş	N	X	ss	F	p
Duygusal Bağlılık	25-altı	30	3,70	,90	2,726	,013
	26-30	120	3,43	,93		
	31-35	81	3,38	,98		
	36-40	81	3,52	,90		
	41-45	46	3,70	,83		
	46-50	25	3,82	,76		
	51-yukarısı	18	4,12	,78		
Toplam	401	3,54	,92			
Devam Bağlılığı	25-altı	30	3,10	,87	2,013	,063
	26-30	120	3,08	,70		
	31-35	81	3,27	,74		
	36-40	81	3,01	,71		
	41-45	46	3,16	,81		
	46-50	25	3,52	,80		
	51-yukarısı	18	3,12	,78		
Toplam	401	3,15	,75			
Normatif Bağlılık	25-altı	30	2,92	,69	3,629	,002
	26-30	120	2,88	,73		
	31-35	81	2,92	,70		
	36-40	81	2,91	,81		
	41-45	46	3,19	,79		
	46-50	25	3,43	,93		
	51-yukarısı	18	3,44	,73		
Toplam	401	2,99	,77			
Genel Örgütsel Bağlılık	25-altı	30	3,24	,59	3,691	,001
	26-30	120	3,13	,58		
	31-35	81	3,19	,61		
	36-40	81	3,15	,62		
	41-45	46	3,35	,52		
	46-50	25	3,59	,63		
	51-yukarısı	18	3,56	,43		
Toplam	401	3,23	,60			

p<0.05

Yaş değişkenine göre devlet üniversitelerinde görevli İngilizce öğretim elemanlarına ait örgütsel bağlılık bulguları Tablo 32’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .001, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .047, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .000 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .001

çıkmiştir. Bu da göstermektedir ki yaş değişkenine dayalı olarak duygusal bağlılık boyutu, devam bağlılığı boyutu, normatif bağlılık boyutu ve genel örgütsel bağlılık ortalamaları anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre bu anlamlı fark, duygusal bağlılık boyutunda 51 ve yukarıya yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın yüksek oluşundan, normatif bağlılık boyutu ile genel örgütsel bağlılıkta ise 46-50 yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın yüksek oluşundan kaynaklanmaktadır. Tukey HSD analizinde devam bağlılık boyutundaki anlamlı farkın nedeni belirtilmemiştir ancak en yüksek devam bağlılık düzeyinin (3,50), 46-50 yaş grubundaki İngilizce öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 32 Yaşa Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	25-altı	19	3,57	,89	3,742	,001
	26-30	83	3,39	,85		
	31-35	48	3,26	,81		
	36-40	58	3,28	,82		
	41-45	36	3,66	,81		
	46-50	17	3,82	,86		
	51-yukarısı	9	4,38	,65		
	Toplam	270	3,45	,85		
Devam Bağlılığı	25-altı	19	3,18	,90	2,162	,047
	26-30	83	3,08	,65		
	31-35	48	3,35	,76		
	36-40	58	3,01	,69		
	41-45	36	3,19	,75		
	46-50	17	3,50	,82		
	51-yukarısı	9	2,77	,83		
	Toplam	270	3,15	,74		
Normatif Bağlılık	25-altı	19	2,89	,65	5,345	,000
	26-30	83	2,76	,67		
	31-35	48	2,85	,61		
	36-40	58	2,77	,80		
	41-45	36	3,18	,73		
	46-50	17	3,62	,94		
	51-yukarısı	9	3,40	,64		
	Toplam	270	2,92	,75		
Genel Örgütsel Bağlılık	25-altı	19	3,21	,60	4,070	,001
	26-30	83	3,08	,54		
	31-35	48	3,15	,56		
	36-40	58	3,02	,62		
	41-45	36	3,34	,52		
	46-50	17	3,65	,68		
	51-yukarısı	9	3,52	,48		
	Toplam	270	3,17	,59		

p<0.05

Yaş değişkenine göre vakıf üniversitelerinde görevli İngilizce öğretim elemanlarına ait örgütsel bağlılık bulguları Tablo 33'te verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .34, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .50, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .73 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .58 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki yaş değişkenine dayalı olarak genel örgütsel bağlılıktaki ve örgütsel bağlılığın

duygusal, devam ve normatif boyutlarındaki aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 33 Yaşa Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	25-altı	11	3,92	,93	1,138	,34
	26-30	37	3,51	1,10		
	31-35	33	3,56	1,17		
	36-40	23	4,12	,82		
	41-45	10	3,86	,92		
	46-50	8	3,83	,55		
	51-yukarısı	9	3,87	,85		
	Toplam	131	3,73	1,01		
Devam Bağlılığı	25-altı	11	2,96	,84	,897	,50
	26-30	37	3,09	,80		
	31-35	33	3,15	,71		
	36-40	23	3,02	,77		
	41-45	10	3,03	1,01		
	46-50	8	3,56	,82		
	51-yukarısı	9	3,48	,58		
	Toplam	131	3,13	,78		
Normatif Bağlılık	25-altı	11	2,96	,79	,596	,73
	26-30	37	3,17	,78		
	31-35	33	3,02	,81		
	36-40	23	3,26	,75		
	41-45	10	3,21	1,03		
	46-50	8	3,02	,813		
	51-yukarısı	9	3,48	,85		
	Toplam	131	3,14	,80		
Genel Örgütsel Bağlılık	25-altı	11	3,28	,62	,789	,58
	26-30	37	3,25	,65		
	31-35	33	3,24	,68		
	36-40	23	3,46	,51		
	41-45	10	3,37	,53		
	46-50	8	3,47	,54		
	51-yukarısı	9	3,61	,40		
	Toplam	131	3,34	,60		

$p < 0.05$

Yaş değişkenine bağlı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 34'te verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .153, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .057, “denetleme ve değerlendirme”

boyutundaki p değeri .336, “iletişim” boyutundaki p değeri .316, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .762, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .642, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .329, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .018, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .501 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .126 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, yaş değişkenine bağlı olarak İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yönetsel açıdan yeterli algılama dereceleri, sadece yönetsel yeterliğin “teknolojiyi kullanma” boyutunda farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre, bu anlamlı farkın nedeni, 41-45 yaş grubuna ait ortalama değerin yüksek olmasıdır. Ancak Tukey HSD analizi, ayrıca, “amaç ve eylem yönetimi” boyutunda da 41-45 yaş grubu ortalamasından kaynaklanan anlamlı bir fark göstermiştir. Bu yaş grubunda bulunan kişi sayısının (46) da sonucu anlamsız kılacak kadar düşük olmadığı görülmektedir.

Tablo 34 Yaşa Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	25-altı	30	3,11	,58	1,575	,153
	26-30	120	3,23	,99		
	31-35	81	3,32	1,09		
	36-40	81	3,46	1,03		
	41-45	46	3,62	,88		
	46-50	25	3,25	1,05		
	51-yukarısı	18	3,58	,96		
	Toplam	401	3,35	,99		
Amaç ve Eylem Yönetimi	25-altı	30	3,44	,69	2,058	,057
	26-30	120	3,35	,96		
	31-35	81	3,45	1,06		
	36-40	81	3,61	1,02		
	41-45	46	3,85	,78		
	46-50	25	3,43	,95		
	51-yukarısı	18	3,81	,98		
	Toplam	401	3,51	,96		
Denetleme ve Değerlendirme	25-altı	30	3,18	,76	1,144	,336
	26-30	120	3,21	1,07		
	31-35	81	3,34	1,10		
	36-40	81	3,38	1,03		
	41-45	46	3,61	,97		
	46-50	25	3,26	1,16		
	51-yukarısı	18	3,57	,89		
	Toplam	401	3,33	1,04		
İletişim	25-altı	30	3,50	,73	1,180	,316
	26-30	120	3,51	,88		
	31-35	81	3,59	,98		
	36-40	81	3,70	,91		
	41-45	46	3,87	,63		
	46-50	25	3,59	,90		
	51-yukarısı	18	3,67	,85		
	Toplam	401	3,62	,87		
Mevzuat Bilgisi	25-altı	30	3,85	,86	,560	,762
	26-30	120	3,99	,79		
	31-35	81	4,04	,95		
	36-40	81	4,01	,65		
	41-45	46	4,13	,67		
	46-50	25	4,00	,75		
	51-yukarısı	18	4,20	,77		
	Toplam	401	4,02	,79		
Etik Yeterlik	25-altı	30	3,53	,69	,709	,642
	26-30	120	3,71	1,00		
	31-35	81	3,79	,92		
	36-40	81	3,79	,98		
	41-45	46	3,94	,87		
	46-50	25	3,79	,85		
	51-yukarısı	18	3,66	1,07		
	Toplam	401	3,76	,94		

Tablo 34'ün Devamı

	Yaş	N	X	ss	F	p
Güçlendirme	25-altı	30	3,37	,81	1,156	,329
	26-30	120	3,49	,96		
	31-35	81	3,41	1,09		
	36-40	81	3,50	1,05		
	41-45	46	3,77	,84		
	46-50	25	3,42	1,00		
	51-yukarısı	18	3,84	,90		
	Toplam	401	3,51	,99		
Teknolojiyi Kullanma	25-altı	30	3,32	,97	2,579	,018
	26-30	120	3,26	1,08		
	31-35	81	3,40	1,16		
	36-40	81	3,55	1,06		
	41-45	46	3,82	1,01		
	46-50	25	3,32	1,11		
	51-yukarısı	18	3,98	,77		
	Toplam	401	3,45	1,08		
Örgütsel İklim	25-altı	30	3,52	,86	,891	,501
	26-30	120	3,56	,97		
	31-35	81	3,58	,96		
	36-40	81	3,67	,93		
	41-45	46	3,90	,83		
	46-50	25	3,65	1,05		
	51-yukarısı	18	3,61	,72		
	Toplam	401	3,63	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	25-altı	30	3,30	,55	1,675	,126
	26-30	120	3,35	,89		
	31-35	81	3,44	,98		
	36-40	81	3,55	,92		
	41-45	46	3,75	,76		
	46-50	25	3,39	,92		
	51-yukarısı	18	3,69	,82		
	Toplam	401	3,47	,88		

p<0.05

Yaş değişkenine dayalı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 35'te verilmiştir. Yönetmelik yeterliğinin geneli ve boyutları arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .098, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .091, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .301, “iletişim” boyutundaki p değeri .107, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .823, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .701, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .427, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .007, “örgütsel iklim” boyutundaki p

değeri .138 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .093 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, yaş değişkenine bağlı olarak devlet niversitelerindeki İngilizce ğretim elemanlarının yöneticilerini yönetsel açıdan yeterli algılama dereceleri, sadece yönetsel yeterliğin “teknolojiyi kullanma” boyutunda farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre, bu anlamlı farkın nedeni, 41-45 yaş grubuna ait ortalama değerin yüksek olmasıdır.

Tablo 35 Yaşa Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	25-altı	19	2,93	,58	1,808	,098
	26-30	83	3,03	,96		
	31-35	48	3,14	1,10		
	36-40	58	3,30	1,07		
	41-45	36	3,58	,91		
	46-50	17	3,34	1,05		
	51-yukarısı	9	3,49	1,07		
	Toplam	270	3,21	1,00		
Amaç ve Eylem Yönetimi	25-altı	19	3,27	,55	1,841	,091
	26-30	83	3,20	,90		
	31-35	48	3,32	1,05		
	36-40	58	3,45	1,06		
	41-45	36	3,79	,77		
	46-50	17	3,52	,92		
	51-yukarısı	9	3,55	1,17		
	Toplam	270	3,39	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	25-altı	19	3,06	,88	1,211	,301
	26-30	83	3,03	1,09		
	31-35	48	3,14	1,10		
	36-40	58	3,28	1,05		
	41-45	36	3,55	1,02		
	46-50	17	3,40	1,16		
	51-yukarısı	9	3,31	1,05		
	Toplam	270	3,21	1,07		
İletişim	25-altı	19	3,32	,74	1,762	,107
	26-30	83	3,32	,84		
	31-35	48	3,40	,97		
	36-40	58	3,56	,94		
	41-45	36	3,83	,63		
	46-50	17	3,60	,96		
	51-yukarısı	9	3,51	,85		
	Toplam	270	3,47	,87		
Mevzuat Bilgisi	25-altı	19	3,82	,95	,480	,823
	26-30	83	3,91	,80		
	31-35	48	3,97	,98		
	36-40	58	3,92	,64		
	41-45	36	4,11	,64		
	46-50	17	4,11	,60		
	51-yukarısı	9	3,96	,87		
	Toplam	270	3,96	,78		

Tablo 35'in Devamı

	Yaş	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	25-altı	19	3,38	,68	,637	,701
	26-30	83	3,61	,91		
	31-35	48	3,77	,86		
	36-40	58	3,68	1,00		
	41-45	36	3,81	,87		
	46-50	17	3,75	,87		
	51-yukarısı	9	3,69	1,19		
	Toplam	270	3,68	,913		
Güçlendirme	25-altı	19	3,21	,88	,998	,427
	26-30	83	3,45	,94		
	31-35	48	3,28	1,14		
	36-40	58	3,46	1,11		
	41-45	36	3,75	,81		
	46-50	17	3,47	,99		
	51-yukarısı	9	3,61	1,07		
	Toplam	270	3,45	1,00		
Teknolojiyi Kullanma	25-altı	19	3,17	,85	3,029	,007
	26-30	83	3,13	,99		
	31-35	48	3,28	1,14		
	36-40	58	3,43	1,05		
	41-45	36	3,87	,90		
	46-50	17	3,64	,75		
	51-yukarısı	9	3,81	,89		
	Toplam	270	3,38	1,02		
Örgütsel İklim	25-altı	19	3,29	,83	1,634	,138
	26-30	83	3,46	,94		
	31-35	48	3,52	1,00		
	36-40	58	3,69	,94		
	41-45	36	3,83	,80		
	46-50	17	3,96	,99		
	51-yukarısı	9	3,74	,86		
	Toplam	270	3,60	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	25-altı	19	3,13	,52	1,833	,093
	26-30	83	3,19	,85		
	31-35	48	3,29	,98		
	36-40	58	3,42	,95		
	41-45	36	3,70	,77		
	46-50	17	3,49	,91		
	51-yukarısı	9	3,54	,98		
	Toplam	270	3,35	,88		

p<0.05

Yaş değişkenine dayalı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir. Yönetmelik yeterliğinin geneli ve

boyutları arasında yaşa dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .44, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .33, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .47, “iletişim” boyutundaki p değeri .82, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .58, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .64, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .73, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .19, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .19 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .47 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, yaş değişkenine bağlı olarak vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yönetsel yeterlik algıları, yönetsel yeterliğin genelinde ve boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 36 Yaşa Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	25-altı	11	3,41	,44	,977	,44
	26-30	37	3,66	,93		
	31-35	33	3,59	1,04		
	36-40	23	3,87	,80		
	41-45	10	3,77	,82		
	46-50	8	3,04	1,09		
	51-yukarısı	9	3,67	,89		
	Toplam	131	3,63	,91		
Amaç ve Eylem Yönetimi	25-altı	11	3,73	,84	1,150	,33
	26-30	37	3,66	1,00		
	31-35	33	3,65	1,06		
	36-40	23	4,02	,78		
	41-45	10	4,04	,82		
	46-50	8	3,22	1,04		
	51-yukarısı	9	4,07	,71		
	Toplam	131	3,76	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	25-altı	11	3,38	,46	,933	,47
	26-30	37	3,60	,91		
	31-35	33	3,62	1,05		
	36-40	23	3,64	,95		
	41-45	10	3,82	,80		
	46-50	8	2,96	1,17		
	51-yukarısı	9	3,84	,64		
	Toplam	131	3,59	,92		
İletişim	25-altı	11	3,80	,65	,476	,82
	26-30	37	3,96	,82		
	31-35	33	3,87	,93		
	36-40	23	4,06	,72		
	41-45	10	4,04	,65		
	46-50	8	3,57	,79		
	51-yukarısı	9	3,84	,87		
	Toplam	131	3,91	,80		
Mevzuat Bilgisi	25-altı	11	3,90	,71	,782	,58
	26-30	37	4,15	,74		
	31-35	33	4,13	,91		
	36-40	23	4,24	,63		
	41-45	10	4,20	,83		
	46-50	8	3,75	1,01		
	51-yukarısı	9	4,44	,62		
	Toplam	131	4,14	,78		
Etik Yeterlik	25-altı	11	3,79	,65	,703	,64
	26-30	37	3,93	1,15		
	31-35	33	3,83	1,02		
	36-40	23	4,05	,87		
	41-45	10	4,42	,71		
	46-50	8	3,87	,85		
	51-yukarısı	9	3,63	1,00		
	Toplam	131	3,93	,97		

Tablo 36'nun Devamı

	Yaş	N	X	ss	F	p
Güçlendirme	25-altı	11	3,65	,63	,592	,73
	26-30	37	3,58	1,02		
	31-35	33	3,61	1,00		
	36-40	23	3,60	,90		
	41-45	10	3,85	,98		
	46-50	8	3,31	1,09		
	51-yukarısı	9	4,08	,68		
	Toplam	131	3,63	,94		
Teknolojiyi Kullanma	25-altı	11	3,57	1,15	1,478	,19
	26-30	37	3,54	1,23		
	31-35	33	3,58	1,18		
	36-40	23	3,88	1,04		
	41-45	10	3,63	1,36		
	46-50	8	2,62	1,46		
	51-yukarısı	9	4,14	,62		
	Toplam	131	3,61	1,18		
Örgütsel İklim	25-altı	11	3,90	,81	1,460	,19
	26-30	37	3,80	1,01		
	31-35	33	3,67	,92		
	36-40	23	3,63	,93		
	41-45	10	4,16	,90		
	46-50	8	3,00	,90		
	51-yukarısı	9	3,48	,58		
	Toplam	131	3,70	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	25-altı	11	3,58	,49	,935	,47
	26-30	37	3,70	,88		
	31-35	33	3,66	,95		
	36-40	23	3,89	,73		
	41-45	10	3,91	,72		
	46-50	8	3,17	,96		
	51-yukarısı	9	3,84	,64		
	Toplam	131	3,71	,83		

p<0.05

4.4.3 Medeni Durum

Medeni durum değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 37'de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında medeni duruma dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .41, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .63, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .15 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .60 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki medeni durum

değişkeni açısından örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 37 Medeni Duruma Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Bekar	195	3,51	,94	-,774	,41
	Evli	206	3,58	,89		
Devam Bağlılığı	Bekar	195	3,17	,75	,582	,63
	Evli	206	3,12	,75		
Normatif Bağlılık	Bekar	195	2,95	,74	-1,104	,15
	Evli	206	3,03	,81		
Genel Örgütsel Bağlılık	Bekar	195	3,21	,59	-,625	,60
	Evli	206	3,25	,61		

p<0.05

Medeni durum değişkenine göre devlet üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında medeni duruma dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .11, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .83, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .03 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .64 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle medeni durum değişkeni açısından sadece örgütsel bağlılığın normatif boyutundaki değerler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Evli İngilizce öğretim elemanlarının örgüte olan normatif bağlılık düzeyi, bekarlarınkinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 38 Medeni Duruma Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Bekar	126	3,46	,89	,123	,11
	Evli	144	3,45	,82		
Devam Bağlılığı	Bekar	126	3,23	,72	1,578	,83
	Evli	144	3,09	,75		
Normatif Bağlılık	Bekar	126	2,86	,69	-1,122	,03
	Evli	144	2,97	,80		
Genel Örgütsel Bağlılık	Bekar	126	3,18	,57	,239	,64
	Evli	144	3,17	,61		

p<0.05

Medeni durum değişkenine göre vakıf üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 39’da gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında medeni duruma dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .69, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .39, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .93 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .36 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki medeni durum değişkeni açısından örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 39 Medeni Duruma Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Bekar	69	3,60	1,03	-1,644	,69
	Evli	62	3,89	,98		
Devam Bağlılığı	Bekar	69	3,06	,81	-1,129	,39
	Evli	62	3,21	,75		
Normatif Bağlılık	Bekar	69	3,10	,79	-,616	,93
	Evli	62	3,19	,82		
Genel Örgütsel Bağlılık	Bekar	69	3,25	,62	-1,690	,36
	Evli	62	3,43	,57		

p<0.05

Medeni duruma dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 40’ta verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında medeni duruma bağlı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .31, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .15, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .88, “iletişim” boyutundaki p değeri .08, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .02, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .55, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .71, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .27, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .83 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .163 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki medeni durum açısından İngilizce öğretim elemanlarının yönetsel yeterlik algıları, sadece yönetsel yeterliğin “mevzuat bilgisi” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 40 Medeni Duruma Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Bekar	195	3,33	1,02	-,401	,31
	Evli	206	3,37	,96		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Bekar	195	3,48	1,00	-,626	,15
	Evli	206	3,54	,93		
Denetleme ve Değerlendirme	Bekar	195	3,34	1,04	,081	,88
	Evli	206	3,33	1,03		
İletişim	Bekar	195	3,62	,92	,003	,08
	Evli	206	3,62	,83		
Mevzuat Bilgisi	Bekar	195	3,97	,87	-1,057	,02
	Evli	206	4,06	,70		
Etik Yeterlik	Bekar	195	3,72	,95	-,841	,55
	Evli	206	3,80	,92		
Güçlendirme	Bekar	195	3,54	1,00	,625	,71
	Evli	206	3,48	,98		
Teknolojiyi Kullanma	Bekar	195	3,42	1,12	-,628	,27
	Evli	206	3,49	1,04		
Örgütsel İklim	Bekar	195	3,60	,93	-,640	,83
	Evli	206	3,66	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Bekar	195	3,45	,91	-,427	,163
	Evli	206	3,49	,85		

p<0.05

Medeni duruma dayalı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinin yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 41’de verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında medeni duruma bağlı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .82, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .96, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .66, “iletişim” boyutundaki p değeri .96, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .01, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .60, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .66, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .72, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .79 ve genel yönetmelik yeterliğin p değeri .78 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki medeni durum açısından devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetsel yeterlik algıları, sadece yönetmelik yeterliğin “mevzuat bilgisi” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 41 Medeni Duruma Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Bekar	126	3,13	1,01	-1,178	,82
	Evli	144	3,28	,99		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Bekar	126	3,30	,95	-1,422	,96
	Evli	144	3,47	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	Bekar	126	3,17	1,08	-,531	,66
	Evli	144	3,24	1,05		
İletişim	Bekar	126	3,44	,88	-,553	,96
	Evli	144	3,50	,87		
Mevzuat Bilgisi	Bekar	126	3,89	,87	-1,315	,01
	Evli	144	4,02	,70		
Etik Yeterlik	Bekar	126	3,61	,89	-1,136	,60
	Evli	144	3,73	,93		
Güçlendirme	Bekar	126	3,43	1,00	-,350	,66
	Evli	144	3,47	1,01		
Teknolojiyi Kullanma	Bekar	126	3,29	1,04	-1,340	,72
	Evli	144	3,46	,99		
Örgütsel İklim	Bekar	126	3,54	,93	-,879	,79
	Evli	144	3,64	,94		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Bekar	126	3,28	,89	-1,194	,78
	Evli	144	3,41	,88		

p<0.05

Medeni duruma dayalı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetmelik yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 42’de verilmiştir. Yönetmelik yeterliğin geneli ve boyutları arasında medeni duruma bağlı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .53, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .14, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .64, “iletişim” boyutundaki p değeri .01, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .31, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .18, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .24, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .45, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .99 ve genel yönetmelik yeterliğin p değeri .26 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, medeni durum açısından vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetmelik yeterlik algılarının sadece yönetmelik yeterliğin “iletişim” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 42 Medeni Duruma Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetimsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Bekar	69	3,68	,94	,669	,53
	Evli	62	3,57	,87		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Bekar	69	3,80	1,01	,567	,14
	Evli	62	3,71	,87		
Denetleme ve Değerlendirme	Bekar	69	3,64	,90	,658	,64
	Evli	62	3,53	,95		
İletişim	Bekar	69	3,94	,92	,365	,01
	Evli	62	3,89	,66		
Mevzuat Bilgisi	Bekar	69	4,13	,85	-,184	,31
	Evli	62	4,15	,71		
Etik Yeterlik	Bekar	69	3,92	1,04	-,135	,18
	Evli	62	3,94	,91		
Güçlendirme	Bekar	69	3,75	,98	1,511	,24
	Evli	62	3,50	,89		
Teknolojiyi Kullanma	Bekar	69	3,65	1,21	,469	,45
	Evli	62	3,55	1,16		
Örgütsel İklim	Bekar	69	3,71	,93	,036	,99
	Evli	62	3,70	,93		
Genel Yönetimsel Yeterlik	Bekar	69	3,75	,88	,629	,26
	Evli	62	3,66	,77		

p<0.05

4.4.4 Eğitim Düzeyi

Eğitim düzeyi değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 43'te gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında eğitim düzeyine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .08, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .07, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .03 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .48 çıkmıştır. Dolayısıyla, eğitim düzeyi açısından İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal ve devam bağlılık boyutlarındaki bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat İngilizce öğretim elemanlarının normatif bağlılık boyutunda hissettikleri bağlılık düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre normatif bağlılık boyutunda farkın anlamlı çıkmasının nedeni, eğitim düzeyi doktora olan katılımcılara ait aritmetik ortalamasının yüksekliğidir.

Tablo 43 Eğitim Düzeyine Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Lisans	273	3,55	,90	2,514	,08
	Yüksek lisans	115	3,48	,94		
	Doktora	13	4,08	,93		
	Toplam	401	3,54	,92		
Devam Bağlılığı	Lisans	273	3,16	,77	2,635	,07
	Yüksek lisans	115	3,17	,69		
	Doktora	13	2,67	,78		
	Toplam	401	3,15	,75		
Normatif Bağlılık	Lisans	273	2,96	,75	3,316	,03
	Yüksek lisans	115	3,01	,80		
	Doktora	13	3,52	,93		
	Toplam	401	2,99	,77		
Genel Örgütsel Bağlılık	Lisans	273	3,22	,60	,732	,48
	Yüksek lisans	115	3,22	,58		
	Doktora	13	3,43	,65		
	Toplam	401	3,23	,60		

p<0.05

Eğitim düzeyine bağlı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 44’te gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında eğitim düzeyine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .04, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .052, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .30 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .63 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, eğitim düzeyi açısından İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri, devam ve normatif bağlılık boyutlarındaki bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat İngilizce öğretim elemanlarının duygusal bağlılık boyutunda hissettikleri bağlılık düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizinde de duygusal bağlılık boyutunda farkın anlamlı çıkmasının nedeni olarak eğitim düzeyi doktora olan katılımcılara ait aritmetik ortalamanın yüksekliği verilmiştir.

Tablo 44 Eğitim Düzeyine Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Lisans	189	3,47	,81	3,237	,042
	Yüksek lisans	71	3,33	,92		
	Doktora	10	4,05	,91		
	Toplam	270	3,45	,85		
Devam Bağlılığı	Lisans	189	3,17	,73	2,987	,052
	Yüksek lisans	71	3,19	,72		
	Doktora	10	2,60	,88		
	Toplam	270	3,15	,74		
Normatif Bağlılık	Lisans	189	2,92	,72	1,180	,309
	Yüksek lisans	71	2,87	,81		
	Doktora	10	3,26	,90		
	Toplam	270	2,92	,75		
Genel Örgütsel Bağlılık	Lisans	189	3,18	,58	,458	,633
	Yüksek lisans	71	3,13	,61		
	Doktora	10	3,30	,67		
	Toplam	270	3,17	,59		

$p < 0.05$

Eğitim düzeyine bağlı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 45’te gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında eğitim düzeyine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .70, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .91, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .01 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .73 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, eğitim düzeyi açısından İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal ve devam bağlılık boyutlarındaki bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat İngilizce öğretim elemanlarının normatif bağlılık boyutunda hissettikleri bağlılık düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizinde de normatif bağlılık boyutunda farkın anlamlı çıkmasının nedeni olarak eğitim düzeyi doktora olan katılımcılara ait aritmetik ortalamanın yüksekliği verilmiştir.

Tablo 45 Eğitim Düzeyine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Lisans	84	3,72	1,06	,346	,70
	Yüksek lisans	44	3,73	,92		
	Doktora	3	4,22	1,20		
	Toplam	131	3,73	1,01		
Devam Bağlılığı	Lisans	84	3,14	,86	,090	,91
	Yüksek lisans	44	3,14	,65		
	Doktora	3	2,94	,25		
	Toplam	131	3,13	,78		
Normatif Bağlılık	Lisans	84	3,05	,81	4,657	,01
	Yüksek lisans	44	3,24	,73		
	Doktora	3	4,38	,38		
	Toplam	131	3,14	,80		
Genel Örgütsel Bağlılık	Lisans	84	3,5929	,78	,314	,73
	Yüksek lisans	44	3,7021	,71		
	Doktora	3	3,5490	,86		
	Toplam	131	3,6286	,75		

p<0.05

Eğitim düzeyine dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 46’da verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında eğitim düzeyine bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .055, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .011, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .005, “iletişim” boyutundaki p değeri .041, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .643, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .404, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .000, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .010, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .320 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .017 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, eğitim düzeyi açısından üniversitelerdeki İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetsel yeterlik algıları, yönetsel yeterliğin geneli ile yönetsel yeterliğin “amaç ve eylem yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme”, “iletişim”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre, bu anlamlı farkların ortak nedeni, lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarına ait ortalama değerlerin yüksek olmasıdır. Lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerinin genel yönetsel yeterliği hakkındaki ortalama değer 3,55’tir. Bu değer de diğer eğitim düzeyine sahip olanlarınkinden anlamlı

derecede daha yüksektir. Dolayısıyla eğitim düzeyi düşük olan İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini daha fazla yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 46 Eğitim Düzeyine Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Lisans	273	3,43	,96	2,922	,055
	Yüksek lisans	115	3,16	1,04		
	Doktora	13	3,29	1,11		
	Toplam	401	3,35	,99		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Lisans	273	3,61	,93	4,598	,011
	Yüksek lisans	115	3,28	1,01		
	Doktora	13	3,51	1,02		
	Toplam	401	3,51	,96		
Denetleme ve Değerlendirme	Lisans	273	3,45	1,02	5,307	,005
	Yüksek lisans	115	3,08	1,04		
	Doktora	13	3,20	1,00		
	Toplam	401	3,33	1,04		
İletişim	Lisans	273	3,69	,84	3,222	,041
	Yüksek lisans	115	3,46	,95		
	Doktora	13	3,43	,80		
	Toplam	401	3,62	,87		
Mevzuat Bilgisi	Lisans	273	4,04	,77	,442	,643
	Yüksek lisans	115	3,96	,84		
	Doktora	13	4,00	,65		
	Toplam	401	4,02	,79		
Etik Yeterlik	Lisans	273	3,80	,92	,908	,404
	Yüksek lisans	115	3,70	,99		
	Doktora	13	3,51	,83		
	Toplam	401	3,76	,94		
Güçlendirme	Lisans	273	3,66	,94	9,557	,000
	Yüksek lisans	115	3,19	1,03		
	Doktora	13	3,30	,98		
	Toplam	401	3,51	,99		
Teknolojiyi Kullanma	Lisans	273	3,55	1,02	4,639	,010
	Yüksek lisans	115	3,20	1,19		
	Doktora	13	3,61	,94		
	Toplam	401	3,45	1,08		
Örgütsel İklim	Lisans	273	3,68	,92	1,143	,320
	Yüksek lisans	115	3,52	,98		
	Doktora	13	3,58	,59		
	Toplam	401	3,63	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Lisans	273	3,55	,86	4,108	,017
	Yüksek lisans	115	3,27	,92		
	Doktora	13	3,40	,90		
	Toplam	401	3,47	,88		

p<0.05

Eğitim düzeyine dayalı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinde görevli yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 47’de verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında eğitim düzeyine bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .000, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .000, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değer .000, “iletişim” boyutundaki p değer .002, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değer .061, “etik yeterlik” boyutundaki p değer .003, “güçlendirme” boyutundaki p değer .000, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değer .000, “örgütsel iklim” boyutundaki p değer .089 ve genel yönetsel yeterliğin p değer .000 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, eğitim düzeyi açasından devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetsel yeterlik algıları, yönetsel yeterliğin geneli ile yönetsel yeterliğin “insan yönetimi”, “amaç ve eylem yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme”, “iletişim”, “etik yeterlik”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yönetsel yeterliğin “örgütsel iklim” ve “mevzuat bilgisi” boyutlarındaki ortalamalarda eğitim düzeyine dayalı olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre, bu anlamlı farkların ortak nedeni, lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarına ait ortalama değerlerin yüksek olmasıdır. Lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarına ait olan yöneticilerinin genel yönetsel yeterlik düzeyi 3,50’dir. Bu değer de diğer eğitim düzeyine sahip olanlarınkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 47 Eğitim Düzeyine Göre Devlet Üniversitelerindeki
Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Lisans	189	3,37	,97	8,945	,000
	Yüksek lisans	71	2,79	,96		
	Doktora	10	3,18	1,17		
	Toplam	270	3,21	1,00		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Lisans	189	3,54	,90	9,782	,000
	Yüksek lisans	71	2,97	,97		
	Doktora	10	3,45	1,05		
	Toplam	270	3,39	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	Lisans	189	3,38	1,05	9,301	,000
	Yüksek lisans	71	2,75	,98		
	Doktora	10	3,20	1,04		
	Toplam	270	3,21	1,07		
İletişim	Lisans	189	3,60	,82	6,525	,002
	Yüksek lisans	71	3,17	,95		
	Doktora	10	3,36	,78		
	Toplam	270	3,47	,87		
Mevzuat Bilgisi	Lisans	189	4,03	,74	2,830	,061
	Yüksek lisans	71	3,77	,89		
	Doktora	10	4,06	,53		
	Toplam	270	3,96	,78		
Etik Yeterlik	Lisans	189	3,80	,85	5,861	,003
	Yüksek lisans	71	3,39	1,02		
	Doktora	10	3,37	,81		
	Toplam	270	3,68	,91		
Güçlendirme	Lisans	189	3,64	,94	11,679	,000
	Yüksek lisans	71	3,00	1,04		
	Doktora	10	3,17	1,01		
	Toplam	270	3,45	1,00		
Teknolojiyi Kullanma	Lisans	189	3,56	,93	14,147	,000
	Yüksek lisans	71	2,85	1,10		
	Doktora	10	3,66	,73		
	Toplam	270	3,38	1,02		
Örgütsel İklim	Lisans	189	3,68	,90	2,443	,089
	Yüksek lisans	71	3,39	1,02		
	Doktora	10	3,56	,66		
	Toplam	270	3,60	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Lisans	189	3,50	,85	10,404	,000
	Yüksek lisans	71	2,95	,86		
	Doktora	10	3,33	,92		
	Toplam	270	3,35	,88		

p<0.05

Eğitim düzeyine dayalı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 48’te verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında eğitim düzeyine bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .50, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .97, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .80, “iletişim” boyutundaki p değeri .85, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .32, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .09, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .54, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .60, “rgtsel iklim” boyutundaki p değeri .95 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .74 çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, hem yönetsel yeterliğin genelinde hem de yönetsel yeterliğin boyutlarında eğitim düzeyi açısından vakıf niversitelerindeki İngilizce ğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetsel yeterlik ortalamalarında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 48 Eğitim Düzeyine Göre Vakıf Üniversitelerindeki
Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Lisans	84	3,56	,93	,681	,50
	Yüksek lisans	44	3,76	,87		
	Doktora	3	3,64	,97		
	Toplam	131	3,63	,91		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Lisans	84	3,75	1,00	,022	,97
	Yüksek lisans	44	3,78	,86		
	Doktora	3	3,70	1,12		
	Toplam	131	3,76	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	Lisans	84	3,60	,93	,222	,80
	Yüksek lisans	44	3,60	,92		
	Doktora	3	3,23	1,09		
	Toplam	131	3,59	,92		
İletişim	Lisans	84	3,91	,84	,155	,85
	Yüksek lisans	44	3,93	,73		
	Doktora	3	3,66	1,02		
	Toplam	131	3,91	,80		
Mevzuat Bilgisi	Lisans	84	4,08	,84	1,131	,32
	Yüksek lisans	44	4,27	,64		
	Doktora	3	3,77	1,07		
	Toplam	131	4,14	,78		
Etik Yeterlik	Lisans	84	3,79	1,07	2,381	,09
	Yüksek lisans	44	4,18	,72		
	Doktora	3	4,00	,90		
	Toplam	131	3,93	,97		
Güçlendirme	Lisans	84	3,70	,95	,604	,54
	Yüksek lisans	44	3,51	,93		
	Doktora	3	3,75	,90		
	Toplam	131	3,63	,94		
Teknolojiyi Kullanma	Lisans	84	3,53	1,20	,511	,60
	Yüksek lisans	44	3,75	1,13		
	Doktora	3	3,44	1,67		
	Toplam	131	3,61	1,18		
Örgütsel İklim	Lisans	84	3,69	,97	,047	,95
	Yüksek lisans	44	3,74	,89		
	Doktora	3	3,66	,33		
	Toplam	131	3,70	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	Lisans	84	3,67	,86	,298	,74
	Yüksek lisans	44	3,79	,77		
	Doktora	3	3,64	,99		
	Toplam	131	3,71	,83		

p<0.05

4.4.5 Unvan

Unvan değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 49’da gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .73, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .34, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .71 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .89 çıkmıştır. Dolayısıyla, unvan açısından İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal, devam ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Ancak genel örgütsel bağlılıktaki ve tüm örgütsel bağlılık boyutlarındaki İngilizce okutmanlarına ait bağlılık düzeylerinin İngilizce öğretim görevlilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 49 Unvana Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Okutman	353	3,56	,92	,896	,73
	Öğretim görevlisi	48	3,43	,93		
Devam Bağlılığı	Okutman	353	3,18	,75	2,743	,34
	Öğretim görevlisi	48	2,87	,69		
Normatif Bağlılık	Okutman	353	3,01	,78	1,027	,71
	Öğretim görevlisi	48	2,88	,74		
Genel Örgütsel Bağlılık	Okutman	353	3,25	,60	2,042	,89
	Öğretim görevlisi	48	3,06	,58		

p<0.05

Unvan değişkenine göre devlet üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 50’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .72, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .32, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .99 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .74 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, unvan değişkenine dayalı olarak İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal, devam ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

Tablo 50 Unvana Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Okutman	251	3,44	,86	-,963	,72
	Öğretim görevlisi	19	3,64	,83		
Devam Bağlılığı	Okutman	251	3,18	,72	2,363	,32
	Öğretim görevlisi	19	2,77	,84		
Normatif Bağlılık	Okutman	251	2,93	,75	,596	,99
	Öğretim görevlisi	19	2,82	,71		
Genel Örgütsel Bağlılık	Okutman	251	3,18	,59	,761	,74
	Öğretim görevlisi	19	3,07	,64		

p<0.05

Unvan değişkenine göre vakıf üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 51’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .87, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .02, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .72 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .99 çıkmıştır. Bu sonuçlar da unvan değişkenine dayalı olarak devam bağlılığı boyutu dışındaki tüm örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Genel örgütsel bağlılıktaki ve tüm örgütsel bağlılık boyutlarındaki İngilizce okutmanlarına ait bağlılık düzeyleri İngilizce öğretim görevlilerinkinden daha yüksektir ancak sadece devam bağlılığındaki fark anlamlıdır.

Tablo 51 Unvana Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Okutman	102	3,86	,99	2,665	,87
	Öğretim görevlisi	29	3,30	,98		
Devam Bağlılığı	Okutman	102	3,19	,82	1,558	,02
	Öğretim görevlisi	29	2,93	,57		
Normatif Bağlılık	Okutman	102	3,20	,81	1,646	,72
	Öğretim görevlisi	29	2,93	,76		
Genel Örgütsel Bağlılık	Okutman	102	3,42	,59	2,942	,99
	Öğretim görevlisi	29	3,05	,55		

p<0.05

İngilizce öğretim elemanlarının unvanına bağlı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan

kişilerin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 52’de verilmiştir. Yönetsel yeterliğin boyutları ve geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .273, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .930, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .006, “iletişim” boyutundaki p değeri .475, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .743, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .285, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .192, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .118, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .427 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .456 çıkmıştır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki unvan değişkeni açısından genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sadece yönetsel yeterliğin “denetleme ve değerlendirme” boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, İngilizce öğretim görevlilerinin yönetsel yeterlik algısı, İngilizce okutmanlarına kıyasla bu boyutta anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 52 Unvana Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Okutman	353	3,34	1,00	-,553	,273
	Öğretim görevlisi	48	3,42	,94		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Okutman	353	3,51	,96	-,021	,930
	Öğretim görevlisi	48	3,51	,97		
Denetleme ve Değerlendirme	Okutman	353	3,31	1,06	-1,014	,006
	Öğretim görevlisi	48	3,47	,84		
İletişim	Okutman	353	3,63	,87	,959	,475
	Öğretim görevlisi	48	3,50	,89		
Mevzuat Bilgisi	Okutman	353	4,02	,79	-,050	,743
	Öğretim görevlisi	48	4,02	,80		
Etik Yeterlik	Okutman	353	3,76	,93	,261	,285
	Öğretim görevlisi	48	3,72	1,01		
Güçlendirme	Okutman	353	3,53	1,00	1,280	,192
	Öğretim görevlisi	48	3,34	,89		
Teknolojiyi Kullanma	Okutman	353	3,46	1,06	,559	,118
	Öğretim görevlisi	48	3,37	1,19		
Örgütsel İklim	Okutman	353	3,64	,94	,743	,427
	Öğretim görevlisi	48	3,54	,85		
Genel Yönetsel Yeterlik	Okutman	353	3,46	,89	-,169	,456
	Öğretim görevlisi	48	3,49	,85		

p<0.05

İngilizce öğretim elemanlarının unvanına bağlı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan

kişilerin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 53'te verilmiştir. Yönetsel yeterliğin boyutları ve geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .70, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .91, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .02, “iletişim” boyutundaki p değeri .20, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .13, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .51, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .69, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .37, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .68 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .48 çıkmıştır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki devlet üniversitelerinde unvan değişkeni açısından genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sadece yönetsel yeterliğin “denetleme ve değerlendirme” boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. “Denetleme ve değerlendirme” boyutunda İngilizce öğretim görevlilerinin yönetsel yeterlik algısı anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 53 Unvana Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Okutman	251	3,22	1,00	,400	,70
	Öğretim görevlisi	19	3,12	1,04		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Okutman	251	3,39	,95	,201	,91
	Öğretim görevlisi	19	3,35	,97		
Denetleme ve Değerlendirme	Okutman	251	3,20	1,08	-,312	,02
	Öğretim görevlisi	19	3,28	,86		
İletişim	Okutman	251	3,49	,88	1,005	,20
	Öğretim görevlisi	19	3,28	,72		
Mevzuat Bilgisi	Okutman	251	3,95	,80	-,406	,13
	Öğretim görevlisi	19	4,03	,58		
Etik Yeterlik	Okutman	251	3,68	,91	,177	,51
	Öğretim görevlisi	19	3,64	,86		
Güçlendirme	Okutman	251	3,46	1,01	,743	,69
	Öğretim görevlisi	19	3,28	1,00		
Teknolojiyi Kullanma	Okutman	251	3,37	1,03	-,324	,37
	Öğretim görevlisi	19	3,45	,89		
Örgütsel İklim	Okutman	251	3,60	,94	,361	,68
	Öğretim görevlisi	19	3,52	,89		
Genel Yönetsel Yeterlik	Okutman	251	3,36	,89	,303	,48
	Öğretim görevlisi	19	3,29	,86		

p<0.05

İngilizce öğretim elemanlarının unvanına bağlı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan

kişilerin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 54’te verilmiştir. Yönetsel yeterliğin boyutları ve geneli arasında unvana dayalı olarak yapılan t testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .473, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .612, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .427, “iletişim” boyutundaki p değeri .007, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .078, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .097, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .428, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .020, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .397 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .922 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, vakıf üniversitelerinde İngilizce öğretim elemanlarının unvanına dayalı olarak yöneticilerin genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat, yönetsel yeterliğin “iletişim” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 54 Unvana Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	Okutman	102	3,63	,93	,071	,473
	Öğretim görevlisi	29	3,62	,84		
Amaç ve Eylem Yönetimi	Okutman	102	3,80	,94	,874	,612
	Öğretim görevlisi	29	3,62	,98		
Denetleme ve Değerlendirme	Okutman	102	3,58	,96	-,083	,427
	Öğretim görevlisi	29	3,60	,81		
İletişim	Okutman	102	3,99	,73	2,010	,007
	Öğretim görevlisi	29	3,65	,97		
Mevzuat Bilgisi	Okutman	102	4,17	,74	,925	,078
	Öğretim görevlisi	29	4,02	,93		
Etik Yeterlik	Okutman	102	3,97	,94	,915	,097
	Öğretim görevlisi	29	3,78	1,10		
Güçlendirme	Okutman	102	3,71	,96	1,687	,428
	Öğretim görevlisi	29	3,37	,83		
Teknolojiyi Kullanma	Okutman	102	3,69	1,12	1,489	,020
	Öğretim görevlisi	29	3,32	1,36		
Örgütsel İklim	Okutman	102	3,75	,95	1,017	,397
	Öğretim görevlisi	29	3,55	,84		
Genel Yönetsel Yeterlik	Okutman	102	3,73	,83	,666	,922
	Öğretim görevlisi	29	3,62	,83		

p<0.05

4.4.6 Mesleki Kıdem

Mesleki kıdem değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular, Tablo 55'te gösterilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında mesleki kıdeme dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .000, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .712, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .002 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .000 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, mesleki kıdem açısından İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, devam boyutunda anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Fakat, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, "16 ve yukarısı yıl" mesleki kıdeme sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 55 Mesleki Kıdeme Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	13	3,91	,83	5,407	,000
	1-3 yıl	43	3,60	,88		
	4-6 yıl	80	3,50	,93		
	7-9 yıl	74	3,20	,87		
	10-12 yıl	75	3,38	,95		
	13-15 yıl	46	3,67	,82		
	16-yukarısı	70	3,96	,84		
	Toplam	401	3,54	,92		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	13	3,02	,89	,623	,712
	1-3 yıl	43	3,03	,80		
	4-6 yıl	80	3,15	,69		
	7-9 yıl	74	3,16	,70		
	10-12 yıl	75	3,18	,71		
	13-15 yıl	46	3,04	,76		
	16-yukarısı	70	3,25	,86		
	Toplam	401	3,15	,75		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	13	3,20	,85	3,608	,002
	1-3 yıl	43	2,99	,68		
	4-6 yıl	80	2,86	,71		
	7-9 yıl	74	2,82	,74		
	10-12 yıl	75	2,90	,72		
	13-15 yıl	46	3,13	,79		
	16-yukarısı	70	3,30	,87		
	Toplam	401	2,99	,77		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	13	3,38	,69	4,167	,000
	1-3 yıl	43	3,21	,54		
	4-6 yıl	80	3,17	,58		
	7-9 yıl	74	3,06	,59		
	10-12 yıl	75	3,15	,57		
	13-15 yıl	46	3,28	,63		
	16-yukarısı	70	3,51	,58		
	Toplam	401	3,23	,60		

p<0.05

Mesleki kıdeme dayalı olarak devlet üniversitelerinde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 56'da verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında mesleki kıdeme göre yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .000, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .995, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .002 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .004 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, mesleki kıdem açısından İngilizce öğretim

elemanlarının örgütsel bağlılığı, devam boyutunda anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Fakat, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, “16 ve yukarısı yıl” mesleki kıdeme sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 56 Mesleki Kıdeme Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	7	3,59	,81	5,392	,000
	1-3 yıl	22	3,60	,81		
	4-6 yıl	61	3,46	,88		
	7-9 yıl	53	3,14	,71		
	10-12 yıl	44	3,14	,81		
	13-15 yıl	35	3,50	,80		
	16-yukarısı	48	3,95	,86		
	Toplam	270	3,45	,85		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	7	3,07	,97	,113	,995
	1-3 yıl	22	3,18	,82		
	4-6 yıl	61	3,17	,63		
	7-9 yıl	53	3,13	,72		
	10-12 yıl	44	3,20	,71		
	13-15 yıl	35	3,09	,75		
	16-yukarısı	48	3,15	,86		
	Toplam	270	3,15	,74		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	7	2,97	,56	3,628	,002
	1-3 yıl	22	2,84	,70		
	4-6 yıl	61	2,81	,73		
	7-9 yıl	53	2,75	,66		
	10-12 yıl	44	2,78	,60		
	13-15 yıl	35	3,02	,81		
	16-yukarısı	48	3,33	,86		
	Toplam	270	2,92	,75		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	7	3,21	,66	3,310	,004
	1-3 yıl	22	3,20	,56		
	4-6 yıl	61	3,14	,56		
	7-9 yıl	53	3,01	,53		
	10-12 yıl	44	3,04	,53		
	13-15 yıl	35	3,20	,65		
	16-yukarısı	48	3,48	,63		
	Toplam	270	3,17	,59		

p<0.05

Mesleki kdeme dayalı olarak vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan İngilizce ğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 57’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında mesleki kdeme göre yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .15, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .25, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .59 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .24 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, mesleki kıdem açısından İngilizce ğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

Tablo 57 Mesleki Kıdeme Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	6	4,27	,76	1,595	,15
	1-3 yıl	21	3,59	,97		
	4-6 yıl	19	3,63	1,08		
	7-9 yıl	21	3,33	1,21		
	10-12 yıl	31	3,72	1,04		
	13-15 yıl	11	4,19	,69		
	16-yukarısı	22	4,00	,84		
	Toplam	131	3,73	1,01		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	6	2,97	,88	1,328	,25
	1-3 yıl	21	2,88	,76		
	4-6 yıl	19	3,08	,86		
	7-9 yıl	21	3,24	,68		
	10-12 yıl	31	3,13	,71		
	13-15 yıl	11	2,89	,81		
	16-yukarısı	22	3,46	,83		
	Toplam	131	3,13	,78		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	6	3,47	1,09	,768	,59
	1-3 yıl	21	3,15	,62		
	4-6 yıl	19	3,02	,65		
	7-9 yıl	21	2,98	,91		
	10-12 yıl	31	3,07	,85		
	13-15 yıl	11	3,46	,68		
	16-yukarısı	22	3,25	,90		
	Toplam	131	3,14	,80		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	6	3,57	,73	1,351	,24
	1-3 yıl	21	3,21	,54		
	4-6 yıl	19	3,24	,64		
	7-9 yıl	21	3,18	,72		
	10-12 yıl	31	3,31	,59		
	13-15 yıl	11	3,52	,52		
	16-yukarısı	22	3,57	,46		
	Toplam	131	3,34	,60		

p<0.05

Mesleki kıdeme dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 58’de verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında mesleki kıdeme bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .532, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .625, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .551, “iletişim” boyutundaki p değeri .891, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .441, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .631, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .616,

“teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .370, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .902 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .630 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, üniversitelerdeki İngilizce öğretim elemanlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak hem yöneticilerin genel yönetsel yeterlik alanında hem de yönetsel yeterliğin tüm boyutlarındaki algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görölmektedir.

Tablo 58 Mesleki Kıdeme Göre Üniversitelerdeki Yönetsel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	13	3,31	,71	,850	,532
	1-3 yıl	43	3,31	,75		
	4-6 yıl	80	3,38	1,01		
	7-9 yıl	74	3,41	1,05		
	10-12 yıl	75	3,29	1,14		
	13-15 yıl	46	3,58	,82		
	16-yukarısı	70	3,18	1,02		
	Toplam	401	3,35	,99		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	13	3,61	,66	,731	,625
	1-3 yıl	43	3,52	,87		
	4-6 yıl	80	3,50	,94		
	7-9 yıl	74	3,51	1,07		
	10-12 yıl	75	3,43	1,08		
	13-15 yıl	46	3,76	,80		
	16-yukarısı	70	3,43	,95		
	Toplam	401	3,51	,96		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	13	3,38	,76	,825	,551
	1-3 yıl	43	3,43	,88		
	4-6 yıl	80	3,33	1,06		
	7-9 yıl	74	3,29	1,10		
	10-12 yıl	75	3,39	1,07		
	13-15 yıl	46	3,51	1,07		
	16-yukarısı	70	3,13	1,01		
	Toplam	401	3,33	1,04		
İletişim	1 yıldan az	13	3,53	,80	,382	,891
	1-3 yıl	43	3,65	,92		
	4-6 yıl	80	3,68	,85		
	7-9 yıl	74	3,60	,92		
	10-12 yıl	75	3,54	,98		
	13-15 yıl	46	3,73	,73		
	16-yukarısı	70	3,57	,83		
	Toplam	401	3,62	,87		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	13	3,76	,75	,976	,441
	1-3 yıl	43	4,06	,86		
	4-6 yıl	80	4,08	,79		
	7-9 yıl	74	4,04	,78		
	10-12 yıl	75	3,88	,90		
	13-15 yıl	46	4,16	,67		
	16-yukarısı	70	4,00	,68		
	Toplam	401	4,02	,79		

Tablo 58'in Devamı

	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	1 yıldan az	13	3,55	,79	,723	,631
	1-3 yıl	43	3,76	,87		
	4-6 yıl	80	3,86	,94		
	7-9 yıl	74	3,79	,97		
	10-12 yıl	75	3,81	,98		
	13-15 yıl	46	3,75	,87		
	16-yukarısı	70	3,58	,96		
	Toplam	401	3,76	,94		
Güçlendirme	1 yıldan az	13	3,55	,62	,743	,616
	1-3 yıl	43	3,59	,92		
	4-6 yıl	80	3,60	,93		
	7-9 yıl	74	3,52	1,03		
	10-12 yıl	75	3,38	1,11		
	13-15 yıl	46	3,66	,82		
	16-yukarısı	70	3,38	1,06		
	Toplam	401	3,51	,99		
Teknolojiyi Kullanma	1 yıldan az	13	3,46	,91	1,085	,370
	1-3 yıl	43	3,44	1,05		
	4-6 yıl	80	3,36	1,05		
	7-9 yıl	74	3,42	1,14		
	10-12 yıl	75	3,42	1,19		
	13-15 yıl	46	3,83	,81		
	16-yukarısı	70	3,40	1,11		
	Toplam	401	3,45	1,08		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	13	3,79	,72	,362	,902
	1-3 yıl	43	3,70	,91		
	4-6 yıl	80	3,62	,99		
	7-9 yıl	74	3,57	1,00		
	10-12 yıl	75	3,61	,95		
	13-15 yıl	46	3,76	,85		
	16-yukarısı	70	3,57	,90		
	Toplam	401	3,63	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	1 yıldan az	13	3,46	,62	,724	,630
	1-3 yıl	43	3,47	,71		
	4-6 yıl	80	3,49	,90		
	7-9 yıl	74	3,49	,95		
	10-12 yıl	75	3,41	1,01		
	13-15 yıl	46	3,68	,73		
	16-yukarısı	70	3,34	,87		
	Toplam	401	3,47	,88		

p<0.05

Mesleki kıdeme dayalı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 59'da verilmiştir. Yönetmelik yeterliğinin geneli ve

boyutları arasında mesleki kıdeme bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .341, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .512, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değerleri .407, “iletişim” boyutundaki p değerleri .555, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değerleri .543, “etik yeterlik” boyutundaki p değerleri .283, “güçlendirme” boyutundaki p değerleri .309, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değerleri .149, “rgtsel iklim” boyutundaki p değerleri .814 ve genel yönetsel yeterliğin p değerleri .392 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, devlet niversitelerindeki İngilizce ğretim elemanlarının mesleki kıdem değerşkenine bağlı olarak hem yöneticilerin genel yönetsel yeterlik alanında hem de yönetsel yeterliğin tüm boyutlarındaki algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 59 Mesleki Kıdeme Göre Devlet Üniversitelerindeki
Yönetmelik Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	7	3,08	,66	1,138	,341
	1-3 yıl	22	3,16	,75		
	4-6 yıl	61	3,26	1,01		
	7-9 yıl	53	3,30	1,06		
	10-12 yıl	44	3,05	1,14		
	13-15 yıl	35	3,52	,86		
	16-yukarısı	48	3,01	1,02		
	Toplam	270	3,21	1,00		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	7	3,36	,62	,877	,512
	1-3 yıl	22	3,45	,73		
	4-6 yıl	61	3,40	,91		
	7-9 yıl	53	3,43	1,09		
	10-12 yıl	44	3,21	1,05		
	13-15 yıl	35	3,66	,85		
	16-yukarısı	48	3,28	,94		
	Toplam	270	3,39	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	7	3,26	,93	1,029	,407
	1-3 yıl	22	3,32	,99		
	4-6 yıl	61	3,23	1,08		
	7-9 yıl	53	3,15	1,11		
	10-12 yıl	44	3,22	1,07		
	13-15 yıl	35	3,51	1,17		
	16-yukarısı	48	2,94	,95		
	Toplam	270	3,21	1,07		
İletişim	1 yıldan az	7	3,42	,93	,820	,555
	1-3 yıl	22	3,43	,88		
	4-6 yıl	61	3,53	,82		
	7-9 yıl	53	3,49	,95		
	10-12 yıl	44	3,28	,98		
	13-15 yıl	35	3,70	,76		
	16-yukarısı	48	3,43	,82		
	Toplam	270	3,47	,87		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	7	3,85	,85	,836	,543
	1-3 yıl	22	4,06	,83		
	4-6 yıl	61	4,01	,82		
	7-9 yıl	53	4,01	,83		
	10-12 yıl	44	3,75	,88		
	13-15 yıl	35	4,08	,68		
	16-yukarısı	48	3,93	,61		
	Toplam	270	3,96	,78		

Tablo 59'un Devamı

	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	1 yıldan az	7	3,17	,70	1,246	,283
	1-3 yıl	22	3,67	,81		
	4-6 yıl	61	3,82	,84		
	7-9 yıl	53	3,74	,95		
	10-12 yıl	44	3,66	,98		
	13-15 yıl	35	3,78	,88		
	16-yukarısı	48	3,44	,94		
	Toplam	270	3,68	,91		
Güçlendirme	1 yıldan az	7	3,50	,52	1,195	,309
	1-3 yıl	22	3,53	,97		
	4-6 yıl	61	3,53	,94		
	7-9 yıl	53	3,53	,98		
	10-12 yıl	44	3,28	1,23		
	13-15 yıl	35	3,69	,87		
	16-yukarısı	48	3,19	1,02		
	Toplam	270	3,45	1,00		
Teknolojiyi Kullanma	1 yıldan az	7	3,19	,60	1,594	,149
	1-3 yıl	22	3,34	,92		
	4-6 yıl	61	3,33	,99		
	7-9 yıl	53	3,32	1,12		
	10-12 yıl	44	3,23	1,15		
	13-15 yıl	35	3,86	,80		
	16-yukarısı	48	3,32	1,00		
	Toplam	270	3,38	1,02		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	7	3,33	,54	,492	,814
	1-3 yıl	22	3,72	,94		
	4-6 yıl	61	3,54	,99		
	7-9 yıl	53	3,52	,98		
	10-12 yıl	44	3,59	,92		
	13-15 yıl	35	3,79	,91		
	16-yukarısı	48	3,60	,90		
	Toplam	270	3,60	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	1 yıldan az	7	3,25	,56	1,052	,392
	1-3 yıl	22	3,36	,69		
	4-6 yıl	61	3,39	,88		
	7-9 yıl	53	3,40	,97		
	10-12 yıl	44	3,21	1,01		
	13-15 yıl	35	3,63	,78		
	16-yukarısı	48	3,19	,85		
	Toplam	270	3,35	,88		

p<0.05

Mesleki kıdeme dayalı olarak araştırma kapsamındaki vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 60'ta verilmiştir. Yönetmelik yeterliğinin geneli ve

boyutları arasında mesleki kdeme bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .94, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .89, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .99, “iletişim” boyutundaki p değeri .83, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .55, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .96, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .89, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .98, “rgtsel iklim” boyutundaki p değeri .61 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .98 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki, vakıf niversitelerindeki İngilizce ğretim elemanlarının mesleki kdeme dayalı olarak yönetsel yeterliğin geneli ve boyutlarındaki algıları, anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 60 Mesleki Kıdeme Göre Vakıf Üniversitelerindeki
Yönelisel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	6	3,59	,72	,278	,94
	1-3 yıl	21	3,46	,73		
	4-6 yıl	19	3,77	,92		
	7-9 yıl	21	3,68	1,00		
	10-12 yıl	31	3,62	1,06		
	13-15 yıl	11	3,79	,71		
	16-yukarısı	22	3,56	,94		
	Toplam	131	3,63	,91		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	6	3,90	,65	,367	,89
	1-3 yıl	21	3,59	1,00		
	4-6 yıl	19	3,82	,99		
	7-9 yıl	21	3,71	1,00		
	10-12 yıl	31	3,74	1,05		
	13-15 yıl	11	4,09	,57		
	16-yukarısı	22	3,74	,93		
	Toplam	131	3,76	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	6	3,52	,57	,077	,99
	1-3 yıl	21	3,55	,75		
	4-6 yıl	19	3,65	,97		
	7-9 yıl	21	3,62	1,03		
	10-12 yıl	31	3,64	1,02		
	13-15 yıl	11	3,51	,70		
	16-yukarısı	22	3,52	1,05		
	Toplam	131	3,59	,92		
İletişim	1 yıldan az	6	3,66	,67	,458	,83
	1-3 yıl	21	3,87	,92		
	4-6 yıl	19	4,17	,74		
	7-9 yıl	21	3,89	,79		
	10-12 yıl	31	3,90	,87		
	13-15 yıl	11	3,85	,68		
	16-yukarısı	22	3,86	,77		
	Toplam	131	3,91	,80		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	6	3,66	,66	,819	,55
	1-3 yıl	21	4,06	,90		
	4-6 yıl	19	4,31	,63		
	7-9 yıl	21	4,14	,65		
	10-12 yıl	31	4,07	,92		
	13-15 yıl	11	4,42	,59		
	16-yukarısı	22	4,15	,80		
	Toplam	131	4,14	,78		

Tablo 60'ın Devamı

	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	1 yıldan az	6	4,00	,68	,240	,96
	1-3 yıl	21	3,85	,940		
	4-6 yıl	19	4,01	1,24		
	7-9 yıl	21	3,94	1,03		
	10-12 yıl	31	4,03	,96		
	13-15 yıl	11	3,65	,86		
	16-yukarısı	22	3,89	,94		
	Toplam	131	3,93	,97		
Güçlendirme	1 yıldan az	6	3,62	,77	,369	,89
	1-3 yıl	21	3,66	,88		
	4-6 yıl	19	3,80	,88		
	7-9 yıl	21	3,50	1,18		
	10-12 yıl	31	3,51	,91		
	13-15 yıl	11	3,59	,69		
	16-yukarısı	22	3,80	1,06		
	Toplam	131	3,63	,94		
Teknolojiji Kullanma	1 yıldan az	6	3,77	1,16	,146	,98
	1-3 yıl	21	3,53	1,19		
	4-6 yıl	19	3,43	1,26		
	7-9 yıl	21	3,66	1,20		
	10-12 yıl	31	3,68	1,20		
	13-15 yıl	11	3,72	,86		
	16-yukarısı	22	3,56	1,35		
	Toplam	131	3,61	1,18		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	6	4,33	,51	,751	,61
	1-3 yıl	21	3,68	,91		
	4-6 yıl	19	3,87	,97		
	7-9 yıl	21	3,71	1,06		
	10-12 yıl	31	3,64	1,00		
	13-15 yıl	11	3,69	,65		
	16-yukarısı	22	3,50	,90		
	Toplam	131	3,70	,93		
Genel Yönetmel Yeterlik	1 yıldan az	6	3,71	,64	,179	,98
	1-3 yıl	21	3,59	,74		
	4-6 yıl	19	3,82	,89		
	7-9 yıl	21	3,72	,90		
	10-12 yıl	31	3,70	,96		
	13-15 yıl	11	3,83	,56		
	16-yukarısı	22	3,66	,84		
	Toplam	131	3,71	,83		

p<0.05

4.4.7 Örgütteki Çalışma Süresi

Örgütteki çalışma süresine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 61’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında örgütteki çalışma süresine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .000, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .576, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .000 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .000 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, örgütteki çalışma süresi açısından İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, devam boyutunda anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Fakat, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, “16 ve yukarıyı yıl” örgütte çalışma süresine sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 61 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Üniversitelerdeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	Örgütteki Çalışma Süresi	N	X	ss	F	p
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	43	3,88	1,00	5,309	,000
	1-3 yıl	81	3,39	,99		
	4-6 yıl	92	3,26	,85		
	7-9 yıl	89	3,61	,88		
	10-12 yıl	47	3,48	,78		
	13-15 yıl	24	3,73	,86		
	16-yukarısı	25	4,18	,68		
	Toplam	401	3,54	,92		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	43	3,01	,83	,792	,576
	1-3 yıl	81	3,09	,79		
	4-6 yıl	92	3,11	,65		
	7-9 yıl	89	3,20	,74		
	10-12 yıl	47	3,28	,73		
	13-15 yıl	24	3,29	,72		
	16-yukarısı	25	3,08	,95		
	Toplam	401	3,15	,75		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	43	3,22	,81	5,151	,000
	1-3 yıl	81	2,85	,77		
	4-6 yıl	92	2,74	,62		
	7-9 yıl	89	3,05	,83		
	10-12 yıl	47	3,13	,71		
	13-15 yıl	24	3,00	,82		
	16-yukarısı	25	3,51	,75		
	Toplam	401	2,99	,77		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	43	3,37	,70	4,521	,000
	1-3 yıl	81	3,11	,59		
	4-6 yıl	92	3,04	,53		
	7-9 yıl	89	3,29	,59		
	10-12 yıl	47	3,30	,56		
	13-15 yıl	24	3,34	,54		
	16-yukarısı	25	3,59	,61		
	Toplam	401	3,23	,60		

p<0.05

Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak devlet üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 62’de verilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında örgütteki çalışma süresine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .000, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .872, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .000 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .001 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, örgütteki çalışma

süresi açısından İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, devam boyutunda anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Fakat, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, “16 ve yukarısı yıl” örgütte çalışma süresine sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 62 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Devlet Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Örgütteki Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	21	3,72	,80	5,813	,000
	1-3 yıl	33	3,25	,96		
	4-6 yıl	74	3,27	,84		
	7-9 yıl	55	3,30	,80		
	10-12 yıl	39	3,37	,74		
	13-15 yıl	23	3,81	,78		
	16-yukarısı	25	4,18	,68		
	Toplam	270	3,45	,85		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	21	3,10	,85	,410	,872
	1-3 yıl	33	3,11	,69		
	4-6 yıl	74	3,09	,66		
	7-9 yıl	55	3,21	,76		
	10-12 yıl	39	3,26	,72		
	13-15 yıl	23	3,24	,70		
	16-yukarısı	25	3,08	,95		
	Toplam	270	3,15	,74		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	21	3,05	,74	4,971	,000
	1-3 yıl	33	2,62	,73		
	4-6 yıl	74	2,73	,63		
	7-9 yıl	55	2,90	,77		
	10-12 yıl	39	3,06	,69		
	13-15 yıl	23	3,00	,83		
	16-yukarısı	25	3,51	,75		
	Toplam	270	2,92	,75		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	21	3,29	,66	4,100	,001
	1-3 yıl	33	2,99	,56		
	4-6 yıl	74	3,03	,54		
	7-9 yıl	55	3,14	,61		
	10-12 yıl	39	3,23	,54		
	13-15 yıl	23	3,35	,55		
	16-yukarısı	25	3,59	,61		
	Toplam	270	3,17	,59		

$p < 0.05$

Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak vakıf üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının örgüte bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 63'te verilmiştir. Tukey analizinin yapılabilmesi için sadece tek bir deneği barındıran “13-15 yıl” grubu değerlendirmeden çıkarılmıştır. Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasında örgütteki çalışma süresine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda duygusal bağlılık boyutundaki p değeri .005, devam bağlılığı boyutundaki p değeri .591, normatif bağlılık boyutundaki p değeri .047 ve genel örgütsel bağlılığın p değeri .016 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, örgütteki çalışma süresi açısından İngilizce öğretim elemanlarının bağlılık düzeylerinin örgütsel bağlılığın geneli ile örgüte bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizinde duygusal bağlılık boyutundaki anlamlı fark, “7-9 yıl” grubuna ait ortalama değerinin yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. Örgütsel bağlılığın geneli ile normatif boyuttaki anlamlı farkın nedenini ise Tukey HSD analizi vermemiştir. Ancak genel örgütsel bağlılıkta “7-9 yıl” grubuna ait ortalama değerin (3,53) yüksekliği ve denek sayısının fazlalığı bu anlamlı farkta etkili olduğu söylenebilir. Normatif bağlılık boyutunda ise “10-12 yıl” grubuna ait ortalamanın (3,47) diğerlerinden kısmen yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 63 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ortalamaları

	<i>Örgütteki Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	1 yıldan az	22	4,03	1,15	3,933	,005
	1-3 yıl	48	3,49	1,02		
	4-6 yıl	18	3,26	,94		
	7-9 yıl	34	4,12	,77		
	10-12 yıl	8	4,06	,80		
	Toplam	130	3,73	1,00		
Devam Bağlılığı	1 yıldan az	22	2,93	,82	,703	,591
	1-3 yıl	48	3,08	,86		
	4-6 yıl	18	3,24	,59		
	7-9 yıl	34	3,19	,71		
	10-12 yıl	8	3,37	,82		
	Toplam	130	3,13	,78		
Normatif Bağlılık	1 yıldan az	22	3,39	,85	2,489	,047
	1-3 yıl	48	3,01	,77		
	4-6 yıl	18	2,77	,58		
	7-9 yıl	34	3,29	,88		
	10-12 yıl	8	3,47	,75		
	Toplam	130	3,14	,81		
Genel Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	22	3,45	,75	3,170	,016
	1-3 yıl	48	3,19	,60		
	4-6 yıl	18	3,09	,48		
	7-9 yıl	34	3,53	,48		
	10-12 yıl	8	3,34	,60		
	Toplam	130	3,34	,60		

p<0.05

Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 64’te verilmiştir. Yönetsel yeterliğin geneli ve boyutları arasında örgütte çalışma süresine bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .100, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .076, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .060, “iletişim” boyutundaki p değeri .050, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .107, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .310, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .015, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .041, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .240 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .065 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, üniversitelerdeki İngilizce öğretim elemanlarının örgütte çalışma süresine göre yöneticilerin genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Ancak yönetsel yeterliğin “iletişim”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizi neticesinde, “iletişim” boyutundaki anlamlı farkın “1-3 yıl” grubuna ait yüksek ortalama değerden; “güçlendirme” boyutundaki anlamlı farkın “7-9 yıl” grubunun yüksek ortalama değerinden; ve “teknolojiyi kullanma” boyutundaki anlamlı farkın “10-12 yıl” grubunun yüksek ortalama değerinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 64 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Üniversitelerdeki Yönelmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Örgütteki Çalışma Süresine</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	43	3,50	,90	1,790	,100
	1-3 yıl	81	3,35	,97		
	4-6 yıl	92	3,16	,98		
	7-9 yıl	89	3,48	1,03		
	10-12 yıl	47	3,54	1,04		
	13-15 yıl	24	3,27	,84		
	16-yukarısı	25	3,01	1,03		
	Toplam	401	3,35	,99		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	43	3,64	,92	1,924	,076
	1-3 yıl	81	3,56	1,00		
	4-6 yıl	92	3,26	1,00		
	7-9 yıl	89	3,64	,96		
	10-12 yıl	47	3,69	,92		
	13-15 yıl	24	3,44	,82		
	16-yukarısı	25	3,31	,89		
	Toplam	401	3,51	,96		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	43	3,54	,90	2,039	,060
	1-3 yıl	81	3,35	1,03		
	4-6 yıl	92	3,09	1,04		
	7-9 yıl	89	3,48	1,04		
	10-12 yıl	47	3,51	1,11		
	13-15 yıl	24	3,21	1,07		
	16-yukarısı	25	3,04	,93		
	Toplam	401	3,33	1,04		
İletişim	1 yıldan az	43	3,62	,99	2,122	,050
	1-3 yıl	81	3,82	,86		
	4-6 yıl	92	3,41	,85		
	7-9 yıl	89	3,63	,86		
	10-12 yıl	47	3,78	,85		
	13-15 yıl	24	3,58	,75		
	16-yukarısı	25	3,41	,85		
	Toplam	401	3,62	,87		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	43	3,88	,89	1,754	,107
	1-3 yıl	81	4,14	,78		
	4-6 yıl	92	3,88	,87		
	7-9 yıl	89	4,12	,76		
	10-12 yıl	47	4,12	,63		
	13-15 yıl	24	3,80	,79		
	16-yukarısı	25	4,02	,55		
	Toplam	401	4,02	,79		

Tablo 64'ün Devamı

	Örgütteki Çalışma Süresine	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	1 yıldan az	43	3,71	1,00	1,191	,310
	1-3 yıl	81	3,84	,96		
	4-6 yıl	92	3,62	,97		
	7-9 yıl	89	3,83	,93		
	10-12 yıl	47	3,96	,82		
	13-15 yıl	24	3,54	,94		
	16-yukarısı	25	3,64	,83		
	Toplam	401	3,76	,94		
Güçlendirme	1 yıldan az	43	3,69	,82	2,683	,015
	1-3 yıl	81	3,59	,93		
	4-6 yıl	92	3,24	1,00		
	7-9 yıl	89	3,69	,97		
	10-12 yıl	47	3,62	1,10		
	13-15 yıl	24	3,46	,84		
	16-yukarısı	25	3,15	1,12		
	Toplam	401	3,51	,99		
Teknolojiyi Kullanma	1 yıldan az	43	3,62	1,00	2,212	,041
	1-3 yıl	81	3,42	1,11		
	4-6 yıl	92	3,14	1,11		
	7-9 yıl	89	3,52	1,13		
	10-12 yıl	47	3,75	,98		
	13-15 yıl	24	3,61	1,02		
	16-yukarısı	25	3,46	,86		
	Toplam	401	3,45	1,08		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	43	3,76	,90	1,337	,240
	1-3 yıl	81	3,64	,98		
	4-6 yıl	92	3,40	,98		
	7-9 yıl	89	3,75	,81		
	10-12 yıl	47	3,65	1,06		
	13-15 yıl	24	3,68	,72		
	16-yukarısı	25	3,72	,95		
	Toplam	401	3,63	,93		
Genel Yönetmel Yeterlik	1 yıldan az	43	3,59	,85	1,996	,065
	1-3 yıl	81	3,50	,88		
	4-6 yıl	92	3,26	,89		
	7-9 yıl	89	3,59	,89		
	10-12 yıl	47	3,65	,90		
	13-15 yıl	24	3,39	,77		
	16-yukarısı	25	3,22	,84		
	Toplam	401	3,47	,88		

p<0.05

Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapmakta olan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 65'te verilmiştir. Yönetmel yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 65'te verilmiştir. Yönetmel

yeterliğin geneli ve boyutları arasında örgütte çalışma süresine bağlı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .391, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .260, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .229, “iletişim” boyutundaki p değeri .527, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .378, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .841, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .276, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .146, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .611 ve genel yönetsel yeterliğin p değeri .353 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının örgütte çalışma süresine dayalı olarak yönetsel yeterliğin geneli ve boyutlarındaki algılarının anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 65 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Devlet Üniversitelerindeki Yönelmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Örgütteki Çalışma Süresine</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	21	3,32	,94	1,054	,391
	1-3 yıl	33	3,01	,88		
	4-6 yıl	74	3,10	,99		
	7-9 yıl	55	3,32	1,12		
	10-12 yıl	39	3,44	1,02		
	13-15 yıl	23	3,30	,84		
	16-yukarısı	25	3,01	1,03		
	Toplam	270	3,21	1,00		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	21	3,50	,81	1,294	,260
	1-3 yıl	33	3,27	,87		
	4-6 yıl	74	3,19	1,02		
	7-9 yıl	55	3,55	1,04		
	10-12 yıl	39	3,60	,90		
	13-15 yıl	23	3,46	,83		
	16-yukarısı	25	3,31	,89		
	Toplam	270	3,39	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	21	3,46	,96	1,366	,229
	1-3 yıl	33	3,03	1,09		
	4-6 yıl	74	3,01	1,05		
	7-9 yıl	55	3,40	1,11		
	10-12 yıl	39	3,39	1,10		
	13-15 yıl	23	3,24	1,09		
	16-yukarısı	25	3,04	,93		
	Toplam	270	3,21	1,07		
İletişim	1 yıldan az	21	3,51	,95	,857	,527
	1-3 yıl	33	3,47	,87		
	4-6 yıl	74	3,32	,86		
	7-9 yıl	55	3,50	,94		
	10-12 yıl	39	3,69	,85		
	13-15 yıl	23	3,60	,76		
	16-yukarısı	25	3,41	,85		
	Toplam	270	3,47	,87		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	21	3,98	,75	1,074	,378
	1-3 yıl	33	4,11	,78		
	4-6 yıl	74	3,80	,91		
	7-9 yıl	55	3,98	,85		
	10-12 yıl	39	4,12	,53		
	13-15 yıl	23	3,85	,77		
	16-yukarısı	25	4,02	,55		
	Toplam	270	3,96	,78		

Tablo 65'in Devamı

	Örgütteki Çalışma Süresine	N	X	ss	F	p
Etik Yeterlik	1 yıldan az	21	3,59	,98	,455	,841
	1-3 yıl	33	3,65	,88		
	4-6 yıl	74	3,62	,94		
	7-9 yıl	55	3,74	,97		
	10-12 yıl	39	3,86	,81		
	13-15 yıl	23	3,56	,95		
	16-yukarısı	25	3,64	,83		
	Toplam	270	3,68	,91		
Güçlendirme	1 yıldan az	21	3,70	,67	1,262	,276
	1-3 yıl	33	3,43	,96		
	4-6 yıl	74	3,29	1,02		
	7-9 yıl	55	3,62	1,05		
	10-12 yıl	39	3,55	1,10		
	13-15 yıl	23	3,53	,79		
	16-yukarısı	25	3,15	1,12		
	Toplam	270	3,45	1,00		
Teknolojiyi Kullanma	1 yıldan az	21	3,46	,84	1,606	,146
	1-3 yıl	33	3,26	,99		
	4-6 yıl	74	3,15	1,06		
	7-9 yıl	55	3,35	1,14		
	10-12 yıl	39	3,68	,90		
	13-15 yıl	23	3,66	1,01		
	16-yukarısı	25	3,46	,86		
	Toplam	270	3,38	1,02		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	21	3,55	,80	,749	,611
	1-3 yıl	33	3,48	1,03		
	4-6 yıl	74	3,45	,99		
	7-9 yıl	55	3,74	,82		
	10-12 yıl	39	3,65	1,06		
	13-15 yıl	23	3,71	,72		
	16-yukarısı	25	3,72	,95		
	Toplam	270	3,60	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	1 yıldan az	21	3,46	,81	1,116	,353
	1-3 yıl	33	3,22	,80		
	4-6 yıl	74	3,20	,91		
	7-9 yıl	55	3,47	,98		
	10-12 yıl	39	3,56	,88		
	13-15 yıl	23	3,42	,77		
	16-yukarısı	25	3,22	,84		
	Toplam	270	3,35	,88		

p<0.05

Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak vakıf üniversitelerinin yabancı diller birimlerinde yöneticilik yapan kişilerin yönetsel yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 66'da verilmiştir. Tukey analizinin yapılabilmesi için sadece tek bir deneği

barındıran “13-15 yıl” grubu değerlendirmeden çıkarılmıştır. Yönetmel yeterliğin geneli ve boyutları arasında örgütteki çalışma süresine dayalı olarak yapılan ANOVA testi sonucunda “insan yönetimi” boyutundaki p değeri .50, “amaç ve eylem yönetimi” boyutundaki p değeri .74, “denetleme ve değerlendirme” boyutundaki p değeri .60, “iletişim” boyutundaki p değeri .30, “mevzuat bilgisi” boyutundaki p değeri .12, “etik yeterlik” boyutundaki p değeri .37, “güçlendirme” boyutundaki p değeri .04, “teknolojiyi kullanma” boyutundaki p değeri .19, “örgütsel iklim” boyutundaki p değeri .14 ve genel yönetmel yeterliğin p değeri .49 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, İngilizce öğretim elemanlarının örgütte çalışma süresi değişkenine dayalı olarak vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetmel yeterlik düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Yönetmel yeterliğin boyutları açısından ise, sadece “güçlendirme” boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizinde yönetmel yeterliğin “güçlendirme” boyutundaki anlamlı farkın “7-9 yıl” grubuna ait ortalama değerin yüksekliğinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 66 Örgütteki Çalışma Süresine Göre Vakıf Üniversitelerindeki Yönetmel Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

	<i>Örgütteki Çalışma Süresine</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnsan Yönetimi	1 yıldan az	22	3,68	,86	,838	,50
	1-3 yıl	48	3,58	,97		
	4-6 yıl	18	3,40	,91		
	7-9 yıl	34	3,73	,81		
	10-12 yıl	8	4,05	1,02		
	Toplam	130	3,64	,90		
Amaç ve Eylem Yönetimi	1 yıldan az	22	3,78	1,02	,487	,74
	1-3 yıl	48	3,76	1,05		
	4-6 yıl	18	3,56	,87		
	7-9 yıl	34	3,78	,82		
	10-12 yıl	8	4,13	,93		
	Toplam	130	3,76	,95		
Denetleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	22	3,61	,86	,687	,60
	1-3 yıl	48	3,56	,93		
	4-6 yıl	18	3,42	,99		
	7-9 yıl	34	3,62	,90		
	10-12 yıl	8	4,07	1,01		
	Toplam	130	3,60	,92		

Tablo 66'nun Devamı

	Örgütteki Çalışma Süresine	N	X	ss	F	p
İletişim	1 yıldan az	22	3,73	1,03	1,223	,30
	1-3 yıl	48	4,06	,79		
	4-6 yıl	18	3,76	,74		
	7-9 yıl	34	3,85	,68		
	10-12 yıl	8	4,25	,76		
	Toplam	130	3,92	,80		
Mevzuat Bilgisi	1 yıldan az	22	3,78	1,01	1,828	,12
	1-3 yıl	48	4,17	,79		
	4-6 yıl	18	4,18	,61		
	7-9 yıl	34	4,35	,51		
	10-12 yıl	8	4,12	1,05		
	Toplam	130	4,15	,77		
Etik Yeterlik	1 yıldan az	22	3,82	1,03	1,075	,37
	1-3 yıl	48	3,97	1,00		
	4-6 yıl	18	3,65	1,13		
	7-9 yıl	34	3,98	,86		
	10-12 yıl	8	4,46	,69		
	Toplam	130	3,93	,97		
Güçlendirme	1 yıldan az	22	3,68	,96	2,516	,04
	1-3 yıl	48	3,70	,91		
	4-6 yıl	18	3,04	,92		
	7-9 yıl	34	3,80	,83		
	10-12 yıl	8	3,96	1,14		
	Toplam	130	3,65	,93		
Teknolojiyi Kullanma	1 yıldan az	22	3,78	1,13	1,546	,19
	1-3 yıl	48	3,53	1,18		
	4-6 yıl	18	3,11	1,30		
	7-9 yıl	34	3,78	1,09		
	10-12 yıl	8	4,12	1,33		
	Toplam	130	3,62	1,18		
Örgütsel İklim	1 yıldan az	22	3,96	,95	1,764	,14
	1-3 yıl	48	3,75	,94		
	4-6 yıl	18	3,22	,94		
	7-9 yıl	34	3,77	,81		
	10-12 yıl	8	3,62	1,14		
	Toplam	130	3,71	,93		
Genel Yönetmelik Yeterlik	1 yıldan az	22	3,72	,88	,845	,49
	1-3 yıl	48	3,70	,88		
	4-6 yıl	18	3,47	,79		
	7-9 yıl	34	3,78	,71		
	10-12 yıl	8	4,09	,94		
	Toplam	130	3,72	,83		

p<0.05

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara göre hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için önemli olan bazı öneriler bulunmaktadır.

5.1 SONUÇLAR

Türkiye'nin farklı illerindeki 8 devlet ve 6 vakıf üniversitesinde uygulanan “Örgütsel Bağlılık” ve “Yönetmelik Yeterlik” ölçeklerinden elde edilen bulgular yorumlanmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Hem vakıf hem de devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel bağlılığın devam ve normatif boyutlarındaki bağlılık düzeyleri “orta” düzeyde olup aralarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmanın bu sonucu, Şimşek'in (2002) araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Her iki üniversite türünde de duygusal bağlılık boyutu “iyi” derecede bulunmuştur. Ancak vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının duygusal bağlılık düzeyleri, devlet üniversitelerindeki meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla, vakıf üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının çalıştıkları örgütte kalmayı sürdürmeyi daha çok arzuladıkları, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanmakta daha istekli oldukları söylenebilir.

Örgütsel bağlılık açısından araştırmanın önemli bir başka sonucuna göre, üniversitelerin yabancı diller birimlerini yöneten kişilerin her hangi bir İngilizce anabilim dalı mezunu olmaması, İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyini etkilememektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanlarının verdiği cevaplar doğrultusunda, yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri vakıf üniversitelerinde “iyi”, devlet üniversitelerinde “orta” derecede bulunmuştur. Yapılan t testi göstermiştir ki, vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin genel yönetsel yeterlik düzeyleri ile yönetsel yeterliğin “insan yönetimi”, “denetleme ve değerlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” düzeyleri, devlet üniversitelerindeki meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bir diğer ifadeyle, vakıf üniversitelerindeki yöneticilerin yetkiden ziyade etkiyi kullanma, öğretim elemanlarının eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamada istekli olma, onların kariyer yapmalarını destekleme, değişime ve gelişime açık olma, örgüt amaçlarıyla öğretim elemanlarının gereksinim ve beklentilerini dengede tutma, öğretim elemanlarına güven ve ilham kaynağı olma ve çağdaş eğitim-öğretim teknolojilerini okula sağlama konularında daha yeterli oldukları söylenebilir.

Hem üniversitelerin genelinde hem de bireysel olarak devlet ve vakıf üniversitelerinde yönetsel yeterliğin “mevzuat bilgisi” boyutu, yabancı diller birimleri yöneticilerinin en güçlü olduğu alandır. Bu da, yönetim bilgi ve tecrübesinden yoksun kişilerin yönetime geldiklerinde kanun ve yönetmelikleri kurtarıcı can simidi olarak görmelerine bağlanabilir.

Yönetsel yeterlik açısından araştırmanın önemli bir diğer sonucuna göre, üniversitelerin yabancı diller birimlerini yöneten kişilerin her hangi bir İngilizce anabilim dalı mezunu olması, yönetsel yeterlik düzeyini anlamlı derecede etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, her iki yöneticinin genel yönetsel yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmış ve elde edilen ortalamalar, İngilizce anabilim dalı mezunu olan yöneticilerin daha çok yeterli olduğunu göstermiştir. Özellikle bu anlamlı fark, yönetsel yeterliğin “insan yönetimi” ve “güçlendirme” boyutlarında kendini göstermektedir. Dolayısıyla, İngilizce anabilim dalı mezunu olmayan yöneticilerin İngilizce öğretim elemanlarını kariyer geliştirme konusunda teşvik etme ve bunun için gerekli imkanları sağlama, mesleki gelişimlerini destekleyici faaliyetler düzenleme, lider olma, gücünü yasalardan ziyade kişiliğinden ve grubundan alma, kendi sorumluluk ve heyecanımla onlara güven ve ilham kaynağı olma, onları karar

sürecine katma, onların karar sürecindeki tekliflerini ve düşüncelerini uygulamada istekli davranma, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelere teşvik etme, takım kurma ve yönetme, çalışmaların işbirliği ve uyum içinde yapılmasını sağlama, örgütteki madde ve insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanma, örgütteki birbirinden farklı bilgileri ve becerileri uzlaştırma, ortaya çıkan her hangi bir problemde veya çatışmada kendini karşısındakinin yerine koyabilme ve onun gözüyle olaylara bakabilme, örgütün işleyişini daha verimli kılabilme için ödül sistemini etkili kullanabilme, öğretim elemanlarını okulun değerli bir üyesi olarak görme, tüm uygun görevleri ve onların çıktı sorumluluklarını kendi altında çalışanlara devretme becerilerinde yetersiz kaldığı saptanmıştır. Kısaca, İngilizce anabilim dalı mezunu olmayan yöneticilerin her hangi bir İngilizce anabilim dalından mezun olmuş meslektaşlarından işgörenleri geliştirme, liderlik, karar verme, takım kurma ve yönetme, eşgüdümleme, empati, ödüllendirme ve işgörenleri güçlendirme alanlarında anlamlı derecede daha düşük yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur.

İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi, yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda .40 çıkmıştır. Bu ilişkinin düzeyi her ne kadar çok güçlü gözükme de, yöneticilerin yönetsel yeterliğinin artmasının veya yabancı diller birimlerine yönetsel yeterliği yüksek kişilerin yönetici olarak atanmasının İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Örgütsel bağlılık ve yönetsel yeterlik düzeyleri, İngilizce öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine dayalı olarak incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

5.1.1 Cinsiyet: Cinsiyet değişkeni açısından gerek araştırma kapsamındaki üniversitelerin geneli değerlendirildiğinde gerekse vakıf ve devlet üniversiteleri olarak ayrı ayrı değerlendirildiklerinde, cinsiyete dayalı olarak genel örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmanın

bu sonucu, Çetin'in (2006b), Cengizalp'in (2003) ve Nal'ın (2003) araştırma sonuçları ile paralellik göstermiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından araştırma kapsamındaki üniversitelerin geneli değerlendirildiğinde, yönetsel yeterliğin genelinde anlamlı bir fark görülmemiş ancak yönetsel yeterliğin “güçlendirme” ve “örgütsel iklim” boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu boyutlarda kadın İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yeterli algılama düzeyleri, erkeklerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Devlet üniversitelerinde ise cinsiyete bağlı olarak yönetsel yeterliğin genelinde anlamlı bir fark görülmemiş; sadece yönetsel yeterliğin “amaç ve eylem yönetimi”, “iletişim”, “mevzuat bilgisi”, “güçlendirme” ve “örgütsel iklim” boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark ise kadın İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yeterli algılama düzeylerinin erkeklerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olmasından ileri gelmektedir. Vakıf üniversitelerine ait veriler değerlendirildiğinde cinsiyete bağlı olarak yönetsel yeterliğin genelinde anlamlı bir fark görülmemiş; sadece yönetsel yeterliğin “amaç ve eylem yönetimi” boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu yeterlik boyutunda erkek İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yeterli algılama düzeylerinin kadınlarinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.2 Yaş: Araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde yaş değişkenine dayalı olarak örgütsel bağlılığın geneli ile duygusal ve normatif boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Yapılan Tukey HSD analizi, bu anlamlı farkın duygusal bağlılık boyutunda “51 ve yukarı” yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın yüksek oluşundan, normatif bağlılık boyutu ile genel örgütsel bağlılıkta ise “46-50” yaş grubuna ait aritmetik ortalamanın yüksek oluşundan kaynaklandığını göstermiştir. Bu da göstermektedir ki, “51 ve üstü” yaşlardaki İngilizce öğretim elemanları çalıştıkları örgütlerin problemini kendi problemleriymiş gibi algılamakta, örgütlerine güçlü bir aitlik duygusu hissetmekte ve kendileri istedikleri için örgütte çalışmayı sürdürmektedirler. Araştırmanın bu sonuçları, Cengizalp'in (2003) araştırma sonuçları ile örtüşüyor iken yaşa dayalı olarak örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığını ifade eden Çırpan (1999) ve Nal (2003) ile farklılık göstermiştir.

Bireysel bazda devlet üniversitelerine bakıldığında, yaş değişkenine dayalı olarak örgütsel bağlılığın geneli ve tüm boyutları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bunun tam aksi yönünde vakıf üniversitelerinde yaş değişkeni açısından hem örgütsel bağlılığın genelinde hem de örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yönetmelik yeterlik açısından yaş değişkeni incelendiğinde, araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde ve devlet üniversitelerinde yaş değişkenine bağlı olarak İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yönetmelik açısından yeterlik algılama dereceleri, sadece yönetmelik yeterliğinin “teknolojiyi kullanma” boyutunda farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farkın ortak nedeni ise “41-45” yaş grubunun yüksek ortalama değeridir. Vakıf üniversitelerinde ise yaş değişkenine bağlı olarak İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini yönetmelik açısından yeterlik algılama derecelerinde anlamlı bir fark yoktur.

5.1.3 Medeni Durum: Araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde ve bireysel olarak vakıf üniversitelerinde medeni durum değişkenine dayalı olarak örgütsel bağlılığın geneli ve boyutları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuç, Çetin’in (2006b) araştırma sonuçlarıyla örtüşüyor iken Cengizalp’in (2003) araştırma sonucundan farklılık göstermiştir. Devlet üniversitelerinde ise sadece örgütsel bağlılığın normatif boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli İngilizce öğretim elemanlarının örgüte olan normatif bağlılık düzeyi, bekarlarınkinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, bu araştırma, Çetin’in (2006b) araştırmasından normatif bağlılık boyutundaki sonucu ile farklılık göstermiştir.

Araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde ve devlet üniversitelerinde medeni durum açısından İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetmelik yeterlik algıları, sadece yönetmelik yeterliğinin “mevzuat bilgisi” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise sadece yönetmelik yeterliğinin “iletişim” boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır.

5.1.4 Eğitim Düzeyi: Örgütsel bağlılık açısından araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde ve vakıf üniversitelerinde, eğitim düzeyine dayalı olarak İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve devam bağlılık boyutlarındaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat İngilizce öğretim elemanlarının normatif bağlılık boyutunda hissettikleri bağlılık düzeyleri, anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Devlet üniversitelerinde ise genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, devam ve normatif bağlılık boyutlarındaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak İngilizce öğretim elemanlarının duygusal bağlılık boyutunda hissettikleri bağlılık düzeyleri, anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey HSD analizinde, tüm üniversite gruplarındaki anlamlı farkların tek nedeni olarak doktora eğitim düzeyli katılımcılara ait aritmetik ortalamanın yüksekliği verilmiştir. Araştırmanın genel örgütsel bağlılık düzeyi ile ilgili sonucu dikkate alındığında, bu araştırma, eğitimin örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı derecede farklılaştırmadığını ifade eden Cengizalp (2003) ve Nal (2003) ile örtüşmektedir.

Yönetmelik yeterlik açısından araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde, eğitim düzeyine dayalı olarak İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetmelik yeterlik algıları, yönetmelik yeterliğinin geneli ile yönetmelik yeterliğinin “amaç ve eylem yönetimi”, “denetim ve değerlendirme”, “iletişim”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Devlet üniversitelerinde eğitim düzeyi açısından İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetmelik yeterlik algıları, yönetmelik yeterliğinin geneli ile yönetmelik yeterliğinin “insan yönetimi”, “amaç ve eylem yönetimi”, “denetim ve değerlendirme”, “iletişim”, “etik yeterlik”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yönetmelik yeterliğinin “örgütsel iklim” ve “mevzuat bilgisi” boyutlarındaki ortalamalarda ise eğitim düzeyine dayalı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre, hem üniversitelerin genelinde hem de devlet üniversitelerinde bu anlamlı farkların ortak nedeni, lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarına ait ortalama değerlerin yüksek olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, lisans mezunu İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerinin genel yönetmelik yeterliği hakkındaki algısının ortalama değeri, diğer

eğitim düzeyine sahip olanlarınkinden anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla eğitim düzeyi düşük olan İngilizce öğretim elemanlarının yöneticilerini daha fazla yeterli algıladıkları söylenebilir. Vakıf üniversitelerinde ise, hem yönetsel yeterliğin genelinde hem de yönetsel yeterliğin boyutlarında eğitim düzeyi açısından İngilizce öğretim elemanlarının yöneticileri hakkındaki yönetsel yeterlik ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.5 Unvan: Örgütsel bağlılık açısından unvan değişkenine göre araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde ve bireysel olarak devlet üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal, devam ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Şimşek’in (2002) araştırma sonucu ile örtüşmüştür. Vakıf üniversitelerinde ise sadece devam bağlılığı boyutundaki ortalamalarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, devam bağlılık boyutundaki İngilizce okutmanlarına ait bağlılık düzeyleri, İngilizce öğretim görevlilerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yönetsel yeterlik düzeyi açısından unvana dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde ve bireysel olarak devlet üniversitelerinde, genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak, yönetsel yeterliğin “denetleme ve değerlendirme” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, “denetleme ve değerlendirme” boyutunda İngilizce öğretim görevlilerinin yönetsel yeterlik algısının anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Vakıf üniversitelerinde de yöneticilerin genel yönetsel yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, yönetsel yeterliğin “iletişim” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı bir fark çıkmıştır.

5.1.6 Mesleki Kıdem: Mesleki kıdem değişkenine dayalı olarak, araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde ve bireysel olarak devlet üniversitelerinde görevli olan İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarındaki düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, “16 ve yukarısı yıl” mesleki kıdeme sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının

daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı ise, mesleki kıdeme dayalı olarak genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Nal (2003), mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde etkilemediğini bulmuştur. Ayrıca, Şimşek (2002), üniversite türüne bakılmaksızın her kıdem düzeyindeki akademik personelin genel örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark saptamamıştır.

Yönetmelik yeterlik düzeyi açısından mesleki kıdem değişkenine dayalı olarak hem araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde hem de bireysel olarak devlet ve vakıf üniversitelerinde, İngilizce öğretim elemanlarının yönetmelik yeterliğinin geneli ve boyutlarındaki algılarının anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.7 Örgütte Çalışma Süresi: Örgütteki çalışma süresine dayalı olarak, araştırma kapsamındaki üniversitelerin genelinde ve bireysel olarak devlet üniversitelerinde çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığı, devam boyutunda anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Fakat, genel örgütsel bağlılık düzeylerinde, duygusal ve normatif boyutlardaki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre tüm bu anlamlı farklar, “16 ve yukarısı yıl” örgütte çalışma süresine sahip denek grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Vakıf üniversitelerinde de, örgütteki çalışma süresi açısından İngilizce öğretim elemanlarının bağlılık düzeylerinin örgütsel bağlılığın geneli ile örgüte bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarında anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Yapılan Tukey HSD analizinde duygusal bağlılık boyutundaki anlamlı farkın “7-9 yıl” grubuna ait ortalama değerinin yüksekliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Örgütsel bağlılığın geneli ile normatif boyuttaki anlamlı farkın nedenini ise Tukey HSD analizi vermemiştir. Araştırmanın bu sonuçları, işgörenin örgütte bulunma süresinin onun örgüte bağlılığını anlamlı derecede etkilediğini belirten Cengizalp’in (2003) ve Culverson’ın (2002) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Yönetmelik yeterlik düzeyini açısından örgütteki çalışma süresine dayalı olarak araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde, yöneticilerin genel yönetmelik yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak yönetmelik yeterliğinin “iletişim”, “güçlendirme” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Yapılan Tukey HSD analizi neticesinde, “iletişim” boyutundaki anlamlı farkın “1-3 yıl” grubuna ait yüksek ortalama değerden; “güçlendirme” boyutundaki anlamlı farkın “7-9 yıl” grubunun yüksek ortalama değerinden ve “teknolojiyi kullanma” boyutundaki anlamlı farkın “10-12 yıl” grubunun yüksek ortalama değerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Devlet üniversitelerindeki İngilizce öğretim elemanlarının örgütte çalışma süresine göre yöneticilerin genel yönetmelik yeterlik ortalamaları ve yönetmelik yeterliğinin boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son olarak, İngilizce öğretim elemanlarının örgütteki çalışma süresi değişkenine dayalı olarak vakıf üniversitelerindeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetmelik yeterlik düzeyleri, yönetmelik yeterliğinin genelinde farklılaşmadığı; sadece yönetmelik yeterliğinin “güçlendirme” boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Yapılan Tukey HSD analizinde yönetmelik yeterliğinin “güçlendirme” boyutundaki anlamlı farkın “7-9 yıl” grubuna ait ortalama değerinin yüksekliğinden kaynaklandığı saptanmıştır.

5.2 ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde İngilizce öğretim elemanlarının genel örgütsel bağlılığının “orta derecede” çıkması nedeniyle örgüte bağlılığı artıracak katılımcı bir yönetim tarzının izlenmesi, İngilizce öğretim elemanlarının eğitimsel ve diğer ihtiyaçlarını karşılamada istekli davranılması, karar mekanizmasına dahil edilmeleri ve onları bazı yetkilerle güçlendirerek kendilerinin örgüt için değerli oldukları hissini kazandırılması uygun olacaktır.

Yöneticiliğin göreve başlanmasından sonra deneme-yanılma yoluyla öğrenilebileceği anlayışı, hem zaman alıcı hem de külfetli bir iştir. Maalesef şu ana kadar yabancı diller birimlerinde hakim olan uygulamanın bu yönde olduğu görülmektedir. Özellikle devlet üniversiteleri baz alındığında yabancı diller birimleri yöneticiliğinde farklı branşlardan gelen pek çok yöneticinin olması, bu birimlerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Yabancı diller birimlerine farklı branşlardan yöneticilerin atanmasının en önemli sebeplerinden biri, İngilizce anabilim dalı mezunu öğretim üyelerinin azlığıdır ancak mevcut kanun ve yönetmeliklerde İngilizce öğretim elemanlarının yetki ve sorumlulukları genişletilip eğitim yönetimi veya İngilizce eğitimi alanlarında yüksek lisans veya doktora eğitimi almış İngilizce öğretim elemanlarına en azından bölüm başkan yardımcısı olma yolu açılarak bu birimlerin yönetsel etkililiği artırılabilir.

Mevcut yabancı diller birimleri yöneticilerinin göstermekte olduğu yeterliklerin tam olarak gösterilebilmesi için kendilerine eksik oldukları veya yetersiz kaldıkları yeterlik boyutları ile ilgili olarak hizmet içi eğitim verilmesi uygun olacaktır.

Yönetsel yeterlik ve örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönde “orta” düzeydeki ilişki göz önüne alındığında, yabancı diller birimlerine “müdür” veya “bölüm başkanı” olarak atanacak/seçilecek kişilerde yönetim bilgi ve becerisi açısından belirli kriterlerin aranması ve bu kişilerin göreve başlamalarından önce yönetim uzmanları tarafından belirli bir yönetsel eğitime tabi tutulmaları yerinde olacaktır.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

Yeterlik kavramı farklı zamanlarda farklı anlamlarda kullanılmış ve farklı tanımları yapılmıştır. Ne yeterlik tanımında ne de içeriğinde genel bir fikir birliği sağlanmıştır. Dolayısıyla, yeterlik kavramı hem kuramcılar için hem de araştırmacılar için hala karmaşık ve zor bir problem olmaya devam etmektedir. Bu durumda pek çok boyuttan oluşan yeterlik kavramını tek bir boyut veya tanım açısından ele almaktan

ziyade daha kapsamlı ve örgüte özel olarak ele alınması daha uygun olacaktır. Bu araştırma böyle bir gayretin ürünüdür.

Hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde genel olarak örgütsel bağlılık düzeyinin “orta” derecede çıkması nedeniyle, yabancı diller birimlerindeki İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile diğer değişkenler (işgücü devri, devamsızlık, performans gibi) arasındaki ilişkinin araştırılması, İngilizce öğretim elemanlarının sorunlarının belirlenip çözümlenmesine, özlük haklarının iyileştirilmesi çabalarına, onların güçlendirilmesine, ve bunların sonucu olarak da örgütte kalma isteklerinin artmasına olanak sağlayacaktır.

Yöneticiler açısından bireysel gelişimin anahtarı, onların benimseyecekleri ve kendi kişisel yönetim rol yapısını ondan geliştirebilecekleri bir modelin oluşturulmasıdır. Eğer yöneticiler, oluşturulacak modeli kabul ettikleri ve motive edildikleri takdirde yeni bilgi ve becerileri çok hızlı bir şekilde edinebileceklerdir. Dolayısıyla, yabancı diller birimleri yöneticileri, kabul edilebilir bir yönetim modelinin oluşumunda rol aldıkları, kendi yetişmelerindeki eksiklikleri tanımlamaya çalıştıkları ve Türkiye'nin kültürel, etik, ve kendine has yönetsel unsurlarının da dikkate alındığı, yani ulusça tanınan niteliklerle mesleki eğitim ve yetiştirme sistemi oluşturulmasını destekleyen bir yönetim modelinin oluşturulması ve bu modelin güvenilirlik ve geçerliliğinin araştırılması faydalı olacaktır.

Yapılan alanyazın çalışmasında bir yönetsel yeterlik boyutu olarak “etik yeterlik” kavramının araştırıldığı çalışmalara pek rastlanmamıştır. Etik yeterlik boyutunun, gerek genel olarak yönetsel yeterlik ile olan güçlü ilişkisi ($r= 0,73$) gerekse yönetsel yeterliğin diğer boyutlarıyla (Örneğin yeterliğin “insan yönetimi” boyutuyla olan ilişki katsayısı 0,69'tur.) olan ilişki düzeyinin yüksek oluşu dikkate alındığı zaman, yönetsel etiğin sergilenme derecesinin örgütsel başarıyı etkileyeceği söylenebilir. Dolayısıyla, bu alanda yapılacak daha kapsamlı çalışmalar eğitim yönetimine yeni açılımlar getirebilir.

Yabancı diller birimleri yöneticilerinin yada üniversitelerin diğer birimlerinde görev yapan/yapacak olan dekan veya bölüm başkanlarının yöneticilik konusunda sistematik bir eğitim programına gereksinim duyup duymadıkları ve bu tür programların yapısının ve içeriğinin nasıl olması gerektiğinin araştırılması hem eğitim yönetimi alanına hem de yüksek öğretim kurumuna yararlı olacaktır.

Yükseköğretim kurumlarında gerek idari gerekse akademik personelden yöneticilik yapanların hizmet öncesi veya hizmet-içi bir eğitimden geçip geçmedikleri, yöneticilik eğitimi alan ve almayanların oranları, bunların performans veya etkililik karşılaştırmaları konusunda bir çalışma yapılması hem yükseköğretim kurumlarının etkililiğine hem de eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacaktır.

Saptanan yeterlik boyutlarının her biriyle ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılarak mevcut ve ulaşılmaması gereken durumların ortaya konması ve İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyinin nasıl artırılacağı ile ilgili araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Agut, S., & Grau, R. (2002). Managerial competency needs and training requests: the case of the Spanish tourist industry. *Human Resource Development Quarterly*, 3 (1).
- Akdemir, A. (1994). *Yönetici engeli*. Ankara: Adalet Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Aryee, S., Wyatt, T., & Ma Kheng Min (1991). Antecedents of organizational commitment and turnover intentions among professional accountants in different employment settings in Singapore. *Journal of Social Psychology*, 131 (4), 545-556.
- Aslan, A. (2005). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre sınav kazanarak atanan ilköğretim okulu müdürleri ile sınavsız atanan ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2000a). *Eğitim yönetimi* (6. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000b). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bahar, M. (1999). *Özel okul müdürleri ile devlet okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının yeterlik düzeyi arasındaki farklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi* (3. basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi* (3. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. kez yeniden yazım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. kez yeniden yazım). Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Bayraktar, B. (1999). *Turkish private financial services managerial competencies*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ben-Bakr, K. A., & al-Shammari, I. S. (1994). Organizational commitment, satisfaction, and turnover in Saudi organizations. *Journal of Socio-Economics*, 23 (4).
- Bildiren, M. (2001). *Çalışanları güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkisi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bland, C. J., Center, B. A., Finstad, D. A., Risbey, K. R., & Staples, J. (2006). The impact of appointment type on the productivity and commitment of full-time faculty in research and doctoral institutions. *The Journal of Higher Education*, 77 (1), 89-123.

- Boreham, N. (2004). A theory of competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), 5-17.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri* (2. baskı). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cave, E., & Wilkinson, C. (1992). Developing managerial capabilities in education. In N. D. Bennett, M. Crawford , & C. R. Riches (Eds.), *Managing change in education: individual and organizational perspectives*. Sage Publications Inc.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengizalp, E. (2003). *Kurum içi etkin iletişim ortamının, çalışanın kuruma bağlılık düzeyi ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clarke, M. (2000). *A grounded theory approach to standards of leadership competency framework development*. A Thesis of Master of Arts in Leadership and Training. Canada, Royal Roads University.

- Culverson, D.E. (2002). *Exploring organizational commitment following radical change: a case study within the Parks Canada Agency*. A Thesis of Master of Arts in Recreation and Leisure Studies. Canada, The University of Waterloo.
- Çelik, V. (1995). Bilgi toplumunda çağdaş üniversite ve yönetimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1-2), Elazığ.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). “İdeal” bir okul müdürü portresi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 21, 195-204.
- Çetin, G. (2006a). *The relationship of pre-entry job choice variables and early work experiences to early employment organizational commitment and intentions to quit*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M.Ö. (2006b). The relationship between job satisfaction, occupational and organizational commitment of academics. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 8 (1), 78-88.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöl, G. (2004). *Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daft, R.L. (2000). *Management* (5th ed.). Orlando: The Dryden Press.

- Daly, C. J., & Dee, J. R. (2006). Greener pastures: Faculty turnover intent in urban public universities. *The Journal of Higher Education*, 77 (5), 776-803.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati* (28. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Durmuş, F. (2003). *Lise yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarına ilişkin özdeğerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emre, Ü. (2006). *Ortaöğretim kurumu müdürlerinin göstermekte oldukları yeterlikler (öğretmen algularına göre)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi* (6. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları: 2.
- Gültekin, İ. C. (2004). *The relationship between organizational commitment and job satisfaction*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürsel, M. (2003). *Eğitim yöneticisi yeterlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Holmes, G., & Hooper, N. (2000). Core competence and education. *Higher Education, 40*, 247-258.
- Hutson, S. (2001). *Mental health nursing competency*. A Thesis of Master of Arts in Leadership and Training. Royal Roads University. National Library of Canada.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (3. bası). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Iversen, O. I. (2000). *Managing people towards a multicultural workforce*. Paper presented at the 8th World Congress on Human Resource Management, Paris. (http://www.eapm.org/pdf/mpmf_part_a.pdf)
- Karrasch, A. I. (2003). Antecedents and consequences of organizational commitment. *Military Psychology, 15* (3), 225-236.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği* (7. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Lahiry, S. (1994). Building commitment through organizational culture. *Training & Development, 48*, 50-52.

- Lazerson, M., Wagener, U., & Moneta, L. (2000). Like the cities they increasingly resemble, colleges must train and retain competent managers. *The Chronicle of Higher Education*, 46 (47); pg. A72, 1 pgs
- Mandell, M. M. (1950). The administrative judgment test. *Journal of Applied Psychology*, 34 (3).
- Meyer, J. P, Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Mohapatra, M. K., McDowell, J. L., & Choudhury, E. H. (1993). Orientations of state administrators toward cultural diversity in public agencies: an empirical study. Indiana State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 349).
- Mohapatra, M. K.; McDowell, J. L.; McDonald, S., & Choudhury, E. H. (1994). Administrators' attitudes toward cultural diversity management: an empirical study. Indiana State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 350).
- Molefe, G. N. (2004). *A support staff performance management model for a selected tertiary institution in the Tshwane metropolitan area*. Submitted in fulfilment of the requirements for the Masters Degree in Commerce in the subject of Employment Relations. Rand Afrikaans University (<http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-08162005-095958/restricted/Employment.pdf>)
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8 (4), 387-401.

- Nal, K. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onural, H. (2001-2). The roles of educational administrators. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (bt). *Örgütsel davranış*. T.C. Anadolu Üniversitesi. Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111.
- Öztürk, E. (2003). *The perceived importance of first line managerial competencies in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Page, R. C., & De Puga, I. S. (1992). Development and cross-cultural application of a competency assessment questionnaire (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 300).
- Peker, Ö. (1994). *Yönetici eğitimi* (2. baskı). Ankara: TODAİE.
- Polat, Ş. (2005). *Mesleğe-örgüte bağlılık ve iş tatmini ile işten ayrılma ilişkisi ve hemşireler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Razali, M. Z. (2004). Perception of professional engineers towards quality-of-work-life and organizational commitment. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 6, 3 323-334.

- Razali, M. Z. (2006). The relationship between family and career-related factors and organizational commitment: A Malasian case. *The Business Review, Cambridge, 5 (2)*, 117-121.
- Research for Better Schools, Inc. (1987). Effective principal behaviors (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 564).
- Robinson, J. R. (1998). *Union commitment: an adaptation of Meyer and Allen's (1991) tripartite conceptualization of organizational commitment*. A Thesis of Master of Arts Presented to The Faculty of Graduate Studies. Canada, The University of Guelph.
- Sarıdede, U. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shields, J. L., & Adams, J. (1992). Competency requirements of managerial jobs in the public and private sector: similarities and differences. In Stacey, Nevzer, et al. *Military cutbacks and the expanding role of education: proceedings of a conference* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351 535).
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: lessons in change. *Journal of Educational Administration, 32 (4)*, 38-52.
- Silahtar, A. N. (2005). *Sağlık sektöründe iş ile bütünleşme, yetki ve kariyer tatmininin örgütsel bağlılığa etkisi: Sağlık çalışanları üzerinde bir uygulama..* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: an examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 49-58.

- Su-Chao, C., & Ming-Shing L.(2006). Relationships among personality traits, job characteristics, job satisfaction and organizational commitment-an empirical study in Taiwan. *The Business Review, Cambridge*, 6 (1), 201-207.
- Şahintürk, Ö. (2003). *Örgütsel bağlılık ve intranetin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Düzeltilmiş Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, B. (1999). Yöneticilerin çalışanlara karşı etik sorumlulukları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, Sayı: 3.
- Şimşek, E. S. (2002). *Devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin örgütsel bağlılıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Düzeltilmiş Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thompson, J., & Harrison, J. (2000). Competent managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards. *The Journal of Management Development*, 19, 9/10;
- Türkel, A. (1999). *Globalleşen dünyanın süper yöneticilerine*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ural, A. (2001-2). Kamu yöneticilerinin yönetsel etkinlik düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 3.
- Wasti, S.A. (2003). The influence of cultural values on antecedents of organizational commitment: An individual-level analysis. *Applied Psychology: An International review*, 52 (4) 533-554.

Watson, S., & McCracken, M. (2001). Managerial skill requirements: evidence from the Scottish visitor attraction. In *Academy of Human Resource Development (AHRD) Conference Proceedings (Tulsa, Oklahoma). Vol.1-2: Managerial Performance Issues. Symposium 24* (pp. 1-10) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 432).

Yükseköğretim Kanunu, 2547, Kabul Tarihi: 4/11/1981; Yayımlandığı R. Gazete: Tarih : 6/11/1981 Sayı : 17506.

Zemsky, R. (2001). Inside out. *Policy Perspectives, 10* (1) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450 664).

EKLER

EK-1 Anket Formu

Sayın katılımcı,

Bu anket, T.C. Kocaeli Üniversitesi “Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi ve Ekonomisi” bölümünde yapılmakta olan “Üniversitelerde yabancı diller bölümü başkanlarının yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce okutmanlarının/öğretim görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması” başlıklı çalışmanın bir parçasıdır. Ankette yer alan soruları üniversitenizin bir bireyi olarak, **gördüklerinize ve doğrudan yaşadıklarınıza** dayalı olarak cevaplamanızı rica ediyoruz.

Anket, **üç bölümden** oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretim elemanlarının üniversiteleri ile ilgili düşünceleri ve üçüncü bölümde yöneticilerin yönetsel yeterliği sorgulanmaktadır. Her sorudaki duruma ilişkin gerçek düşüncenize uyan seçeneği işaretlemeniz, **İngilizce okutmanlarının/öğretim görevlilerinin yaşadığı sorunların çözümüne ilişkin çalışmalara** ışık tutabilecektir.

Bu araştırmanın bilimsellik derecesi, sizin soruları yanıtlamak için gösterdiğiniz **sabır ve içtenliğe** bağlıdır. Bundan dolayı anketteki **hiçbir sorunun yanıtı bırakılmamasını** ve ankete **isim yazılmamasını** önemle rica ederiz. Ayrıca çalışmamızda **bireysel olarak üniversitelerin isimlerine yer verilmeyecektir.**

Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Adem AL
İngilizce Okutmanı
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü
(dermada@yahoo.com)

Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN
Öğretim Üyesi
Kocaeli Üniversitesi

I. BÖLÜM:

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği, (✓) işareti koymak suretiyle yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Medeni haliniz:

Bekar Evli

3. Yaşınız:

25 ve altı
 26-30
 31-35
 36-40
 41-45
 46-50
 51 ve yukarısı

4. En son bitirdiğiniz okul:

4 Yıllık yüksekokul/fakülte
 Yüksek lisans
 Doktora

5. Kurumdaki unvanınız:

Okutman
 Öğretim görevlisi

6. Mesleğinizde geçen hizmet süreniz:

- 1 yıldan az
 1-3 yıl
 4-6 yıl
 7-9 yıl
 10-12 yıl
 13-15
 16 ve yukarısı

7. Bu kurumda geçen hizmet süreniz:

- 1 yıldan az
 1-3 yıl
 4-6 yıl
 7-9 yıl
 10-12 yıl
 13-15
 16 ve yukarısı

8. Yöneticiniz, yabancı diller ile ilgili bir ana bilim dalından mı mezundur?

- Evet Hayır

II. BÖLÜM:

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, görev yaptığınız üniversite hakkındaki görüşlerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği, (✓) işareti koymak suretiyle yanıtlayınız.

SEÇENEKLER: 1 Kesinlikle katılmıyorum. 2 Katılmıyorum.
3 Orta derecede katılıyorum. 4 Çoğunlukla katılıyorum.
5 Tamamen katılıyorum.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mesleğimin geri kalan kısmını bu kurumda geçirmekten çok mutluluk duyardım. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Bu kurumun problemlerini sanki benim kendi problemlerimmiş gibi hissediyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Kurumuma karşı güçlü bir 'aitlik' duygusu hissetmiyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bu kuruma karşı 'duygusal bağlılık' hissetmiyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Bu kurumda kendimi 'ailenin bir parçası' gibi hissetmiyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bu kurum benim için çok büyük kişisel anlam ifade ediyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Şu anda bu kurumda çalışmaya devam etmek benim için bir istek olduğu kadar bir gereklilik de. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Şu anda istesem bile işimi bırakmak benim için çok zor olurdu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Şu anda kurumumdan ayrılmaya karar versem, hayatımdaki pek çok şey aksardı. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Çalıştığım bu kurumu bırakmayı düşündürecek seçeneğim neredeyse hiç yok gibi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Bu kuruma kendimden bu kadar çok şey vermemiş olsaydım başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Bu kurumu bıraktığımda ortaya çıkacak birkaç olumsuzluktan biri de mevcut iş olanaklarımın azlığıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Şu anki işverenimle çalışmaya devam etmek için (ona karşı) hiçbir zorunluluk hissetmiyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Benim için daha avantajlı bile olsa şu an bu kurumu terk etmenin doğru bir hareket olduğunu düşünmüyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Şu an bu kurumu bıraksam suçluluk duyardım. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Bu kurumu şu an için bırakamazdım, çünkü kendimi buradakilere karşı mecbur hissediyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Bu kuruma çok şey borçluyum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. BÖLÜM:

YÖNETSEL YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümdeki soruları, bölümünüzdeki mevcut durumu dikkate alarak her soruda belirtilen durumu en iyi ifade eden seçeneğin sağındaki parantez içine (✓) işareti koymak suretiyle yanıtlayınız.

*** Ölçekteki “**öğretim elemanı**” kavramı SADECE “İngilizce okutmanı ve İngilizce öğretim görevlilerini” kapsamaktadır.

SEÇENEKLER: 1 Hiçbir zaman 2 Az 3 Ara sıra 4 Çoğu zaman 5 Her zaman

	1	2	3	4	5
1. Yönetici, olayları ve problemleri bir bütünlük içinde görür ve analiz eder.	()	()	()	()	()
2. Yönetici, problemleri zamanında çözmek konusunda isteklidir.	()	()	()	()	()
3. Yönetici, karşılıklı fayda ve ilgi alanlarını belirler; herkesin peşinden koşacağı bir amaç saptar.	()	()	()	()	()
4. Yönetici, bir fikir ayrılığının açıkça tartışılması amacıyla ilk adım olarak, tarafların konuyla ilgili endişelerini ve durumlarını tespit eder; bu bilgileri konuyla ilgisi olan herkesle paylaşır.	()	()	()	()	()
5. Yönetici, hedeflere ulaştıracak işleri uzun ve kısa vadeli programlar halinde düzenler.	()	()	()	()	()
6. Yönetici, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken okulun, öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve çevrenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()
7. Yönetici, ölçülebilir amaç ve hedefler saptar.	()	()	()	()	()
8. Yönetici, bir öğretim etkinliğini başarmak veya bir amaca ulaşmak için eldeki kaynakları veya gerçekleştirilmesi gereken faaliyetleri belirler ve düzenler.	()	()	()	()	()
9. Yönetici, harekete geçmeden önce, karşılaştığı durumla ilgili belirgin riskleri değerlendirerek hesaplanmış riskler alır.	()	()	()	()	()
10. Yönetici, yapılacak bir dizi faaliyetle ilgili karşılaşılabileceği engelleri önceden belirler; bu engellerle karşılaştığı takdirde, nasıl aşabileceğini belirler (diğer bir deyişle, acil durum plan yapılması).	()	()	()	()	()
11. Yönetici, teknik bilgi, beceri ve uzmanlığını sürekli günceller ve bunları etkin bir şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
12. Yönetici, değişime tepki göstermek yerine onu benimsemiye eğilimindedir.	()	()	()	()	()
13. Yönetici, çağdaş öğretim stratejileri ve yeni yönetim yaklaşımlarını izler; bunların kullanılmasını teşvik eder.	()	()	()	()	()
14. Yönetici, örgütün işleyişinde olduğu kadar yenileştirilmesinde de değişimin temsilcisidir.	()	()	()	()	()
15. Yönetici, iletişimin iki yönlü (yatay ve dikey) işlenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
16. Yönetici, örgütün yapı ve amacına uygun, kesintisiz iletişim sağlayacak bir haberleşme sistemi kurar.	()	()	()	()	()
17. Yönetici, emirleri yüz yüze iletişimle bildirir.	()	()	()	()	()
18. Yönetici, karmaşık mesaj veya kavramları dinleyicilere uygun kavramsal bir çerçevede düzenler; mesajı açıklayıcı nitelikte örnekler kullanır.	()	()	()	()	()
19. Yönetici, verilen mesajın anlamını güçlendirmek için semboller ve sözsüz iletişim tekniklerini (örneğin, jestler, duruş, v.b.), vurguyu (örneğin, sesin yüksekliği, konuşma hızı ve telaffuz) ve benzeri teknikleri kullanır.	()	()	()	()	()

	1	2	3	4	5
20. Yönetici, fikirlerini açık ve ikna edici bir şekilde ortaya koyar (kolay anlaşılabilir ve inandırıcı olduğu için dinleyicinin dikkatini üzerinde tutar).	()	()	()	()	()
21. Yönetici, araştırmaya dayalı bilgi ve sayısal verileri öğretim elemanlarının anlayacağı şekilde doğru ve uygun olarak kullanır.	()	()	()	()	()
22. Yönetici, yazılı iletişimde, hazırladığı dokümanı okuyucu kitlesine uygun kelime, dilbilgisi, imla, noktalama, cümle ve paragraf yapısı kullanarak sunar.	()	()	()	()	()
23. Her alt birimin genel amaç ve politikası ile her kademedeki kişilerin yetki ve sorumluluklarını açıkça belirler; onların öğretim elemanlarınca anlaşılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
24. Neleri kendisinin yapması gerektiğini ve nelerin öğretim elemanları tarafından yapılması gerektiğini etkili bir şekilde ayırt eder.	()	()	()	()	()
25. Tüm uygun görevleri ve onların çıktı sorumluluklarını kendi altında çalışanlara devreder.	()	()	()	()	()
26. Öğretim elemanları, sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli özerkliğe ve yetkilere sahiptir.	()	()	()	()	()
27. Yönetici, kendi altında çalışanların yaptıkları işlerin sonuçlarını etkili bir şekilde denetler ve değerlendirir.	()	()	()	()	()
28. Yönetici, denetim ve değerlendirme sonrasında geribildirim sağlar ve gerektiğinde tavsiyelerde bulunur.	()	()	()	()	()
29. Sapmaları nedenleriyle saptayıp düzeltici önlemlerin alınmasını sağlar.	()	()	()	()	()
30. Yönetici, denetleme ve değerlendirme sonrasında öğretim elemanlarına rehberlik yapacak derecede mesleki alan bilgisine sahiptir.	()	()	()	()	()
31. Yönetici, öğretim elemanlarının performanslarını adil ve gerçekçi olarak değerlendirir.	()	()	()	()	()
32. Yönetici, öğretim elemanlarının istek ve beklentilerini zamanında yanıtlar.	()	()	()	()	()
33. Yönetici, görevlerin yürütülmesinde özendirici maddi ve manevi olanakları kullanır.	()	()	()	()	()
34. Yönetici, öğretim elemanlarının eğitimsel gereksinimlerini saptar; yurt içi ve yurt dışı gelişim programlarına katılmalarına katkı sağlar.	()	()	()	()	()
35. Yönetici, öğretim elemanlarının kariyer yapması konusunda teşvik edici ve kolaylaştırıcıdır.	()	()	()	()	()
36. Yönetici, performansını geliştirmesi ve aynı şekilde devam ettirmesi için öğretim elemanlarına performansı ile ilgili geri bildirim verir.	()	()	()	()	()
37. Beraber çalıştığı kişilere, işlerini yapmalarına yardım etmek veya yeteneklerini geliştirmek için bilgi, ilave kaynaklar veya fırsatlar sağlar.	()	()	()	()	()
38. Yönetici, performanslarını geliştirmek amacıyla öğretim elemanlarını, performans problemlerini açıkça tartışmaya davet eder.	()	()	()	()	()
39. Yönetici, öğretim elemanına hedefine ulaşabileceğini açık bir şekilde aktarır; onu cesaretlendirir ve destekler.	()	()	()	()	()
40. Yönetici, gücünü yasalardan çok kişiliğinden ve grubundan alır.	()	()	()	()	()
41. Gerekli olduğunda açık bir şekilde yol gösterir ve önderlik yapar.	()	()	()	()	()
42. Yönetici, örgüt amaçlarıyla öğretim elemanlarının gereksinimlerini ve beklentilerini dengede tutar.	()	()	()	()	()
43. Yönetici, kendi sorumluluk ve heyecanı ile öğretim elemanlarının güven ve ilham kaynağıdır.	()	()	()	()	()
44. Yönetici, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini yasa, yönetmelik, yönerge, genelge, çalışma plan ve programlarına uygun olarak yürütür.	()	()	()	()	()
45. Yönetici, öğretim elemanlarının özlük işlemlerinin zamanında ve doğru olarak yapılmasını sağlar.	()	()	()	()	()

	1	2	3	4	5
46. Yönetici, öğretim elemanlarının belirlenmiş standart, kural ve düzenlemelere uymaları konusuna önem verir.	()	()	()	()	()
47. Öğretim elemanlarını kendileriyle ilgili kararlara katar ve uygulanacak eğitim ve öğretim etkinlikleri konusunda onların görüşünü alır.	()	()	()	()	()
48. Karar verme sürecinde yaratıcı ve yenilikçi düşüncelere teşvik eder.	()	()	()	()	()
49. Yönetici, öğretim elemanlarını karar sürecine sadece onların görüş ve beklentilerini almış olmak için katmaz; onların önerilerini uygulamada istekli davranır.	()	()	()	()	()
50. Yönetici, bir ekibe, göreve veya ortak bir amaca bağlılığı arttırmak için arkadaşlığını ve kişisel temaslarını kullanır.	()	()	()	()	()
51. Yönetici, takım içindeki işbirliğini artırmak için, karşılaşılan görüş ayrılıklarının çözümlenmesine, tüm ilgili kişilerin katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
52. Takım olarak üstlenilen görevlerde, takımda bulunanların sorumluluk almasına izin verir; faaliyetlerin tüm sorumluluğunu üstüne almaz.	()	()	()	()	()
53. Yönetici, takım içinde işbirliği veya ekip çalışması yapılması ihtiyacını ve önemini takım üyelerine benimsetir.	()	()	()	()	()
54. Yönetici, çalışmaların işbirliği ve uyum içinde yapılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
55. Yönetici, örgütteki madde ve insan kaynaklarını, örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanır.	()	()	()	()	()
56. Yönetici, örgütteki birbirinden farklı bilgileri ve becerileri uzlaştırabilir.	()	()	()	()	()
57. Ortak araç ve gereçlerden yeteri kadar birimin faydalanmasını sağlar.	()	()	()	()	()
58. Yönetici, sevgi ve saygıya dayalı demokratik bir çalışma ortamı oluşturur.	()	()	()	()	()
59. Öğretim elemanlarının yakın arkadaşları bölümdeki diğer öğretim elemanlarıdır.	()	()	()	()	()
60. Öğretim elemanları, birbirlerine yardım etmekte ve desteklemektedir.	()	()	()	()	()
61. Öğretim elemanları, okulları ile gurur duymaktadır.	()	()	()	()	()
62. Öğretim elemanları, birlikte çalıştıkları yöneticiden gurur duymaktadır.	()	()	()	()	()
63. Öğretim elemanlarının davranışlarının nedenlerini anlar (örneğin; insanların motivasyonunu neyin yükselteceğini veya düşüreceğini bilir).	()	()	()	()	()
64. Başkalarının ruhsal durumunu, duygularını, jest ve mimiklerini doğru bir şekilde anlar veya yorumlar.	()	()	()	()	()
65. Öğretim elemanlarını, sorular sorarak ve cevaplarını bekleyerek dinler; kendi hız ve tarzlarında bir şeyi açıklamalarına veya anlatmalarına fırsat verir.	()	()	()	()	()
66. Bir öğretim elemanı hakkında bir suçlama/şikayet olması durumunda, onun değer yargılarını ve inançlarını dikkate alarak bir tepkide bulunur.	()	()	()	()	()
67. İyi performans gösteren öğretim elemanlarını zamanında ödüllendirir.	()	()	()	()	()
68. Yönetici, başarılı öğretim elemanlarını bireysel olarak yada topluluk önünde över; onlardan takdirle söz eder.	()	()	()	()	()
69. Yönetici, örgütün işleyişini daha verimli kılabilmek için ödül sistemini etkili kullanır.	()	()	()	()	()
70. Yönetici, öğretim elemanlarını okulun değerli bir üyesi olarak görür.	()	()	()	()	()
71. Yönetici, öğretim elemanları arasında cinsiyet, inanç, siyasi görüş, düşünce, etnik ve/veya kültür ayrımı yapmaz.	()	()	()	()	()
72. Yönetici, öğretim elemanlarına görev dağılımı yaparken, sicil notu verirken, terfilerde ve ödüllendirmelerde hukuk ve liyakat (örneğin başarılı meslek kıdemi) ilkelerine uyma konusunda titizdir.	()	()	()	()	()
73. Yönetici, öğretim elemanları ile ilgili özel meseleleri (örneğin performans değerlendirme sonuçlarını), üçüncü kişilerle (örneğin idari personelle) paylaşmaz.	()	()	()	()	()

	1	2	3	4	5
74. Öğretim elemanlarından onların görev sınırları haricinde istek ve taleplerde bulunmaz; bulunanlara karşı da direnç gösterir.	()	()	()	()	()
75. Yönetici, karşılıklı anlaşmaya dayalı çözümler bulmaya çalışır.	()	()	()	()	()
76. Yönetici, bir konuda karar vermeden önce tüm tarafların görüş ve çözüm alternatiflerini almayı tercih eder.	()	()	()	()	()
77. Yönetici, gelecekteki öğrenci ve öğretim elemanı sayısı ve fiziksel yapıya ilişkin tahminlerin analizlerini, simülasyonları veya planlama faaliyetlerini bilgisayar kullanarak gerçekleştirir.	()	()	()	()	()
78. Yönetici, öğretim elemanlarının derslerde kullanabileceği çağdaş öğretim teknolojilerini okula sağlar.	()	()	()	()	()
79. Yönetici, öğretim elemanlarına bu yeni teknolojilerin kullanımı konusunda dersler vererek veya verdirerek onları bu konuda teşvik eder.	()	()	()	()	()

ANKETİN SONU-TEŞEKKÜR EDERİZ.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 28.06.1976 tarihinde Osmancık'ta doğdu. İlköğrenimini Osmancık'ta tamamladı. Ortaöğrenimine Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesi'sinde başlayan araştırmacı, 1995 yılında mezun oldu. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Eğitimi Bölümünde 2000 yılında bitirdi. Meslek hayatına 2000 yılında İstanbul Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu'nda başlayan araştırmacı, 2002 yılından itibaren Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü'nde İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır.