

# İŞBÖLÜMÜ AÇISINDAN OKULU DİĞER ÖRGÜTLERDEN AYIRAN ÖZELLİKLER THE CHARACTERISTICS DIFFERENTIATING SCHOOLS FROM OTHER ORGANIZATIONS WITH REGARD TO DIVISION OF LABOR

Yrd. Doç. Dr. Erdal TOPRAKÇI  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## OZ

Okulun, onu diğer örgütlerden ayıran ya da farklı kılan, birtakım özellikleri vardır. Bu özellikleri ortaya çıkarmak için tüm örgütleri açıklamakta kullanılan ortak kavramlar kullanılabilir. "İşbölümü" kavramı bu kavramlardan biridir. Bu çalışmanın amacı, işbölümü kavramı açısından, okulu diğer örgütlerden ayıran özellikleri ortaya koymaktır.

## ABSTRACT

The school has a set of characteristics differentiating it from other organizations. In order to understand these characteristics, concepts common to all organizations can be used. The concept "division of labor" is one of them. The purpose of this study is to explore the characteristics of the school differentiating it from other organizations with regard to the concept of division of labor.

## GİRİŞ

Bir örgütü tanıma etkinliği tüm örgütleri açıklamakta kullanılan ortak kavramlardan hareket edilerek gerçekleştirilebilir. "İşbölümü" bu kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir. İşbölümü, bir örgütün çalışmasının, katılanları arasında paylaşılması ile gerçekleştirilir. Bu paylaşım adına yapılan her eylem 'işbölümü' olarak adlandırılır. Okulun çalışması da işbölümü yoluyla olur. Okullarda işbölümü öğretmenler, hizmetliler, yöneticiler, şoför, memur ve kafeterya çalışanlarını içerir (Campbell ve Ark., 1983: 45). İşler büyük ölçüde programlanmış olduğu sürece işbölümü, etkinliklerin bireyler ve örgüt birimleri arasında verimli bir şekilde dağıtımından başka birşey değildir (March ve Simon, 1975: 178).

İşbölümü gereksinmesinin sonucu örgütü bölümlere ayırmadır. Bölümlere ayırma, eylemleri belli birimler içinde gruplamaktır. Örgütü bölümlere ayırmada kullanılan birtakım ölçüt ya da bölümlere ayırma şekilleri vardır (Can ve Tecer, 1978: 93-100). Bu şekillerin kendilerine özgü yarar ve sakıncaları vardır. Bu yarar ve sakıncalar herhangi bir örgüt açısından

diğer örgüttekilerle aynı değilse, söz konusu örgüt açısından bu bölümlendirme çeşitlerinden herhangi birinin ya da birkaçının harekete geçirilmesini engelleyen faktörlerin bulunduğundan söz edilebilir. Bu faktörler örgütten örgüte değişiklik gösterebilir. Okulu, işbölümü açısından diğer örgütlerden ayıran bu faktörler, işbölümü ile ilgili kabul edilebilecek kavramlar aracılığıyla aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

## OKULU DİĞER ÖRGÜTLERDEN AYIRAN ÖZELLİKLER

1. Rol Değişimi: Örgüt içinde üstlenilen rollerin zaman içinde ya da aynı zaman kesitinde değişmesini tanımlar. İşbölümü açısından rollerin açıkça belirlenmesi önemlidir. Okul, rol değişiminin en yoğun yaşandığı bir örgüttür. Okullarda yönetici alma ya da olma yapısının altındaki temel sayıltı, en iyi öğretmenin aynı zamanda en iyi yönetici olduğu yönündeki yargıdır. Diğer örgütler, büyük bir satış temsilcisinin sık sık kötü bir satış yöneticisi olduğunu: araştırma kimyagerinin büyük bir kimyacı ama berbat bir organizatör olabileceğini, kısaca, görevin gerektirdiği yetenekte olan insanın o görevi en iyi yapacağını kabul

ederler. Okullar açısından, iyi bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir yönetici olacağı yönündeki varsayımdan hareket edilirse, öğretmenler ya da yöneticiler bütün bir günün tamamında farklı roller üstlenmek durumunda kalacaklar ve rol değişiminden doğan belirsizliği yaşayacaklardır (Handy ve Aitken, 1990: 41). Gerçekten de okuldaki öğretmenler aynı zamanda yöneticilik yaparak iki rolü birden zaten sürdürmektedirler (Bush, 1986: 7). Bütün bunlara, bir de annelik ve babalık rolleri eklenince (resmi olmasa da) rollerdeki değişimin doğurabileceği belirsizliğin boyutları belirginleşir. Öğretmenler açısından ele alındığında, öğretmenin, öğretmenlik ile yöneticilik, liderlik ile disiplinlik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılaşma, tarafsız kamu hizmeti ile sosyal devrimcilik gibi rollerinin bazen biri bazen de diğeri şeklinde değişkenlik içinde varlığını sürdürdüğü gözlemlenebilir (Bursalıoğlu, 1987: 70). Bu değişim, hangi rolün öncelikle vurgulanması gerektiğinin açıkça ortaya konmamış olmasından kaynaklanır. Yöneticiler açısından ele alındığında, işbölümünü gerçekleştirecek olan bir rolün, işbölümü kapsamındaki -kendi öz rolünün dışında- başka rolleri de üstlenmesi, işbölümünün etkili gerçekleştirilememesi sonucuna hizmet edebilir. Eğitim yöneticisi bakımından en önemli rol değişimi, örgüt rolü ile meslek rolü arasında olmaktadır.

İster öğretmen ister yönetici açısından olsun rol değişiminin yoğun olması durumunda, işbölümünün daha etkin olarak yerine getirilmesi güçleşmektedir. Bu yoğunluk okulda daha fazla yaşandığından, diğer örgütlere göre okula farklı bir özellik verebilir.

**2. Profesyonel Bürokrasi:** Her resmi örgüt gibi, okul da işbölümünü bürokratik bir şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Oysa okullar ne kıtadılar ne de yerel yönetimlerdir. Kıtalar sıkı ve katı bir biçimde eşgüdümleştirilmiştir. Görevler açık bir biçimde özelleştirilmiştir. Kurallar ayrıntılandırılmış açık bir disiplin işlemi içinde yürütülür. Emirler açık bir şekilde belirlenen emir komuta zinciri içinde aşağıya iletilir. Yerel yönetimler gevşek bir biçimde eşgüdümleir, görevler dağıktır, kurallar en az düzeydedir ve en fazla önem paylaşılan değerler üzerinedir. (Hoyle, 1986: 32).

Bununla birlikte, okullardaki hiyerarşik yapının altında bulunan öğretmenlerin yükseköğrenim gör-

dükleri ve alanlarında uzman oldukları göz önüne alındığında, okulun farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sorumlulukları, farklı oranlarda farklı uyarımlarla öğrenen ve farklı birikimlere sahip olan öğrencilere bir şeyler öğretmektir. Böyle bir durumda, sorumluluğun doğası, öğretmenlerin nasıl çalışacakları konusunda, büyük oranda, takdir hakkına sahip olmaları sonucunu meydana getirmektedir. Buna göre, diğer bürokratik örgütlerde alt düzeyde çalışanların aksine, öğretmenlerin yaptıklarını izlemek ve denetlemek çok daha zordur (Campbell ve Ark., 1983: 62).

Okullar, iş örgütlerine benzemez, yüksek düzeyde özerk olan insanları çeker. Öğretmenlerin şu anda bir kurulla çalışıyor olmalarına karşın, araştırmalar onların diğer örgüt ortamlarındaki işbirliği gereksinim düzeyinin çok altında bir gereksinim duyduklarını göstermektedir (Derr ve Delong, 1982: 128). Zaten eğitim kurumlarını diğer kurumlardan ayıran temel özellik, onların yüksek oranda uzman işgörenler çalıştırıyor olmalarından kaynaklanır (Glatter, 1982: 161). Eğitim örgütü kendi içinde hiyerarşik bir yapıda kurulmuştur. Ama okulun hiyerarşik yapısı başka örgütlere bakarak daha yumuşak kurallara sahiptir (Başaran, 1988: 50). Çünkü okullardaki öğretmen ve yöneticiler paylaşılan değer, yetiştirme ve deneyimle birlikte genel bir uzmanlık birikimine sahiptir (Bush, 1986: 6).

Bilişsel kavramların açıklamakta yetersiz kaldığı eğitim örgütleri gevşek bir örgütsel yapı sergileme konusunda belirgin bir özelliğe sahiptir. Okul yönetiminin genel bir denetimi altında öğretmen, sınıf içi etkinlikleri planlar ve uygular. Bidwell'in de belirttiği gibi, gevşek bir örgüt yapısı işlevsel zorunluluktur (Aydın, 1991: 164). Bu zorunluluk kendisini belki de en çok okul danışmanı ile okul müdürü arasındaki gevşek bağlantıda göstermektedir. Müdür ve danışman görünürde birbirleriyle bağlantılıdır ama aynı zamanda kendi kimliklerini korumaktadır (Weick, 1976: 3).

Okul bürokratik bir kurumdur. Ama Parsons'ın da 'profesyonelleşme' kavramı ile vurguladığı gibi, okuldaki işgören yaptığı işte yeterlidir. Okuldaki işgörende görevin gerektirdiği bilginin, değerlerin ve mesleki normların uzun ve özel bir eğitim süreci ile kazanıl-

ması söz konusudur. Eğitim kurumları daha fazla uzmanlık bilgisine sahip olma, meslek değerleri tarafından çok daha fazla etkilenme ve daha nitelikli bir etkileşimde bulunma konularında farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında, diğer kurumlara göre daha fazla profesyonelleşme görünmektedir. Bu kurumlardaki profesyonelleşme, üniversitede en üst düzeye çıkmakta, ilkokula doğru bir azalma göstermektedir (Aydın, 1991: 169).

Okulun hem bürokratikleşme hem de profesyonelleşme eğiliminde olması, işbölümünü gerçekleştirirken, diğer örgütlere göre farklılıklara yönelmesine yol açar. Bu yönelim, işbölümü açısından, okul örgütünü diğer örgütlerden ayırır.

**3. Yönetim İçin Zaman Yok:** İşbölümünün sağlanması örgütün yönetimi ile ilgilidir. Bu etkinlik, doğal olarak, yönetim açısından zaman kullanımını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında, okulun farklı bir özellik gösterdiği söylenebilir. Geoffrey Lyons, okul yöneticilerinin yaşamını incelediğinde, çalışmalarının çok parçalı olduğunu görmüştür. Diğer örgütlerdeki yöneticiler zamanlarının tümünü yönetsel eylemlere ayırırken, okuldaki birkaç yönetici diğer işlerinden (öğretmenlik) artakalan zamanlarında yönetsel eylemlere girişmektedir. Öğretmenler önce öğretmen, yöneticilik ile ilgili bir şeyler yaparlarsa, sonra yöneticidirler (Handy ve Aitken, 1990: 36). Asıl işleri öğretmenlik olan yöneticilerin ancak artakalan zamanda yönetsel etkinliklere girişmeleri, okullardaki üst ve orta kademe yöneticilerinin yönetsel çalışma açısından zamanlarının kısıtlanması sonucunu doğurmaktadır (Bush, 1986: 7).

Ayrıca, yönetim ofislerinin, toplantı odalarının eksikliği, toplantı sayısının azlığı ve yapılan toplantıların bir öğlen saatinde ya da ders çıkışında birkaç saate sığdırılmaya çalışılması ve okulun görünüşte ya da görülebilir bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirme, okulun zaman ve insanlarını olanaklar çerçevesinde daha kısıtlı biçimde yönetmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır (Handy ve Aitken, 1990: 35). İşbölümünü gerçekleştirmede önemli etkinlikleri içeren yönetsel çalışmaların az zaman ve az insanla harekete geçirilmeye çalışılması, okulu diğer örgütlerden ayıran bir özellik olarak değerlendirilebilir.

**4. İçten Dostluk:** İşbölümünün sağlanması için

örgüt kapsamındaki insanların ilişkiye geçmesi gerekir. Bu ilişkinin biçimi ve gerçekleştirilebilirliği örgütten örgüte değişir. Bu açıdan bakıldığında, okulun farklılık gösterdiği söylenebilir. Parsons'ın 'İçten Dostluk' kavramıyla açıklamaya çalıştığı bu farklılık, örgütteki zorunlu ilişkilerdeki yakınlık, içtenlik, candanlılığı ifade etmektedir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık ve içtenlik örgütlere göre değişir. Okul bu ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olduğu ya da olması gerektiği bir örgüttür (Aydın, 1991: 168). Toplumsal ilişkilerin yoğun olduğu okul ortamında, diğer örgütlerde var olabilen rasyonelliğin aynısını görmek ya da gerçekleştirmek zor olabilir. Nitekim Hoyle'e (1986) göre, okul bürokratiklik ve alternatifi arasında bir konumdadır. Bu nedenle, okul ne tam bürokratik özellik gösterebilir, ne de tam uzman düzenlemeli özellik gösterebilir. Ama her ikisi arasında bir yapıyı sergiler. Kişilerarası ilişkiler ve grup dinamiği okul için daha çok önem taşır. Çünkü bu örgütler diğerlerine göre daha az resmi bir yapı ve hava içinde çalışır (Bursalıoğlu, 1987: 38). Okulda var olan ilişkilerin amacın gerçekleştirilmesine katkısının, diğer örgütlerdeki ilişkilerin amacın gerçekleştirilmesine olan katkısından daha fazla olması, bu ilişkilerin içten dostluk özelliği göstermesini zorunlu kılar. Zaten etkili bir eğitim, yakın insan ilişkilerini gerektirir. Eğitim sürecinin bu özelliği okulu diğer örgütlerden ayırabilir (Aydın, 1993a: 2).

**5. Yetki ve Sorumluluk:** Örgütleri meydana getiren insan ögesinin etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılmasında başarılacak en önemli etkinliklerden biri, kimin ne ile uğraşacağını belirlemektir (Eren, 1991: 57). Resmi örgütlerde yetkinin kaynağı üç farklı kurama dayandırılır. Biçimsel yetki kuramı, yetenek kuramı ve kabul kuramı (Aydın, 1988: 17). Yetki kaynağı açısından okul diğer örgütlerden farklı bir özellik gösterebilir. Bir okulda biçimsel yetki, atanma yoluyla gelen yöneticinin yetkisinin kullanılmasını ve kabulünü içerir. Okul yöneticisinin atanma yoluyla gelmesi, onun biçimsel yetkisini daha fazla kullanma eğiliminde olması sonucunu doğurabilir. Bununla birlikte, okulu yalnızca biçimsel yetkiye dayalı olarak yönetmek güçtür. İyi bir yönetim sağlayabilmesi için yöneticinin yetenek kuramını içeren bir yetki türüne de sahip olması gerekir. Bu yetki onun yönetim konusundaki bilgi, beceri ve davranışlarının yeterliliğinden



meydana gelir. Oysa Maher'in vurguladığı gibi "eğitimdeki yöneticiler, yönetim ile ilgili yeterlikler bakımından yetiştirilmeye, endüstrideki yöneticilere oranla daha fazla bir gereksinim duymaktadırlar" (Maher, 1983: 2186-A). Biçimsel yetki ile teknik yetkiyi içine alan bir güce dayalı olan kabul kuramı, eğitim örgütlerinde daha yoğun olan ya da olması gereken bir yetki türüdür. Çünkü eğitimde yetkiyi destekleyen güç resmi olmaktan çok toplumsaldır ve gruptan gelir (Bursalıoğlu 1987: 274).

Yetki örgütlere yön verir, ama önce örgütün üyeleri tarafından kabul edilmesi gerekir. Kabul oranı eğitim örgütlerinin hem yapı hem de havasında kişilerarası ilişkinin önemi derecesinde önem taşır. Okul daha çok resmi olmayan bir hava içinde işlediğinden, grubun, bireyin kabul alanı üzerindeki etkisi resmi bir havadakinden daha güçlüdür. Eğitim örgütlerinin havası, resmi olmaması yüzünden, çabuk değişerek yetkinin çabucak kabulüne ya da reddine, kazanılmasına ya da yitirilmesine neden olur (Bursalıoğlu, 1987: 43-282).

"Yetki aktarımı, belli görevlerin yerine getirilmesi için yetkinin bir yönetici ya da örgütsel birimden diğerine verilmesi, iletilmesi ya da eriştirilmesi anlamını taşır" (Eren, 1991: 167). Eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin birden fazla üst makama karşı sorumlu olması, gerektiği anda bile, yetki aktarmasını engelleyebilmektedir. Öte yandan, uzman çalıştıran bir örgüt olan okulda yetki aktarımı zorunlu olmaktadır. Çünkü uzmanlaşma ilerledikçe örgüt eylemleri bölünmekte, bunların eşgüdümlemesi sorumluluğu da yöneticiye düşmektedir (Bursalıoğlu, 1987: 258). Yöneticinin, bu eşgüdümü sağlayabilmek için, her özelleşen konunun bir uzmanı olamayacağından, yetki aktarımını gerçekleştirmesi de zorunlu olmaktadır. Zaten eğitim örgütlerinde yapılan gözlemler, eğitim yöneticilerinin yetenek ve kabul kuramına dayalı yetkilerinin, aktarılan biçimsel yetkiden daha etkili olduğunu göstermektedir. Her işgörenin öğrenim ve toplumsal statü yönünden aynı düzeyde olduğu bir örgütte, yöneticinin bu özelliklerinin önem kazanması, onu yetki aktarımını gerçekleştirmeye iter (Başaran 1988: 24).

"Sorumluluk, belli bir amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda yapılması zorunlu olan işlerin yapılmasını sağlamak için verilmiş olan yetkilerin kulla-

nilma zorunluluğudur" (Aydın, 1988: 17). Sorumluluğun iki ögesi, meslek töresi ve kamu yararadır. Bu iki öge eğitim girişimi için de geçerlidir. Çünkü eğitim kurumları kamu kurumlarıdır (Bursalıoğlu, 1987: 277). Okulun toplum içindeki önemi göz önüne alındığında, kamu yararı kavramının eğitim örgütlerinde daha çok önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü toplumdaki bireylerin çoğunluğu bir eğitim kurumundan geçmektedir ve her birinin 'kamu yararı' kavramını nasıl kullanacağı, geniş oranda, bir eğitim kurumu tarafından belirlenir. Dolayısıyla, bir okul yöneticisinin kamu yararına dayalı olarak hareket etme gerekliliğinin, diğer örgütlerdeki yöneticilerin kamu yararına dayalı olarak hareket etme gerekliliğinden çok daha büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu yüzden, eğitim yöneticisi karar sürecinde takdir hakkını kullanırken, kamu yararı kavramına daha çok sadık kalmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1987: 282).

Sorumlulukla ilgili diğer bir kavram olan meslek töresi, bir değer sisteminin kurulmasından sonra oluşabilir. Eğitimde bir değer sisteminin kurulması, eğitimin felsefi bir temelini olması ile mümkündür. Eğitimde yöneticinin sağlam bir değer sistemine sahip olması ise mesleksi yetiştirme gerektirir. Çünkü bireylerin kötü eğilimlerini engelleyecek ve düzeltecek en güvenilir araç eğitimidir (Bursalıoğlu, 1987: 282-322). Bununla birlikte, toplumda var olan değer sisteminin eğitimle aktarıldığı ve geliştirildiği göz önüne alındığında, eğitim örgütünde yönetsel sorumluluğun dayanması gereken meslek töresinin önemi ve diğer örgütlerden farkı anlaşılabilir.

Türkiye'de eğitimin bir değer sistemine geçişi Kemalist felsefenin ışığında sağlanmaya çalışılmıştır. Ama bugün gelinen aşama, Kemalist felsefenin tam olarak oturtulamamış olduğunu göstermektedir ve bugün, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bir eğitim felsefesi yok gibidir. Bu nedenle, eğitim yöneticisinin davranışlarına yön vermesi gereken değer sistemi yetersizlik içinde olduğundan meslek töresi de belirsizlik içinde olmaktadır.

**6. Denetim:** "Denetim örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kuralara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir" (Aydın, 1993b: 1). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, işbölümü ile gerçekleştirilen görev

dağılımında işgörenin üzerine düşeni yapıp yapmadığının ya da ne oranda yapabildiğinin anlaşılmasına çalışılması, denetimin temel işlevi olmaktadır. Denetimi okulun bütünlüğü içinde görebilmek, konuya örgütün temel amacı açısından bakmayı gerektirebilir. Okulun temel amacı, öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Çeşitli etkenlerin rol oynadığı çok karmaşık bir süreç olduğu dikkate alındığında, öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi işlevini üstlenmiş olan denetimin, eğitim açısından çok yönlü ve kapsamlı olduğu kolayca anlaşılır (Aydın, 1993b: 10-11).

Okulda amaç gerçekleştirme, uzmanları görevlendirmeyi içerdiğinden, denetim mekanizmasını işletmek, öğretmenlere verilen görevlerin içeriğinin kapsamlı bir şekilde bilinmesini gerektirir. Öğrenme konuları da çeşitli ve karmaşık bir özellik gösterdiğinden, bu içeriğin hepsini bilmek güçleşir. Bu güçlük de denetim mekanizmasının işleyişini olumsuz yönde etkileyebilir. Eğitim örgütlerinde denetim mekanizmasının işleyişinin çeşitli nedenlerle aksıyor olması, bu mekanizmanın özdenetimli bir özellik göstermesini gerektirebilir. Özdenetim mekanizması özellikle hizmet örgütlerinin doğasına uygundur. Çünkü bu örgütler biriktirilemeyen ve fiziksel olmayan bir çıktı üretirler (Mills ve Posner, 1982: 437). Okul da bu kategoriye dahil edilebilir. Bu örgütte, işin akışı, görev belirsizliği ve normal denetim mekanizmasının işleyişini engelleyen etmenlerin oranı yüksek olduğundan, özdenetim mekanizmasına geçiş zorunlu olacaktır (Slocum ve Sims, 1980: 199).

**7. Örgütsel Kültür:** "Örgütsel kültür, örgütü birlikte tutan ve ona farklı bir kimlik veren yönelimler olarak tanımlanır" (Hoy ve Miskel, 1987: 247). Örgütsel kültürün güncelliği, örgütlerdeki işbirliğinin temelinde örgütsel kültürün bulunduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Çelik, 1993: 136). Örgütlerde işbirliği, öncelikle işbölümünü gerektirir. Buna göre örgütsel kültür, işbölümünün gerçekleştirilmesinde önemli dayanaklar sağlar.

Bir okulun kültürünün çoğunluğu, yapılar, gelenekler, birlikteliklerle ilgili törenler, bölüm toplantıları spor karşılaşmaları, topluluk etkinlikleri, kafeteryalar, not karneleri, ödüller ve kupalar, ders planları ve okulun genel dekorundan meydana gelir (Hoy ve Miskel, 1987: 252). Her örgütün kendine özgü bir

kültürü vardır. Ama okulu örgütsel kültür alanında farklı kılan temel özellik, okulun aynı zamanda toplumun kültürünü aktarmaya çalışan bir örgüt olmasından kaynaklanır. Çünkü aktarılmaya çalışılan bu kültür, okulun kültürü üzerinde, diğer örgütlere oranla daha büyük bir etkide bulunur. Bu etki öylesine fazla ve karmaşıktır ki çoğu zaman okulda görülen herhangi bir kültür örüntüsünün aktarılmaya çalışılan mı, yoksa kendi kültürü mü olduğunun bilinmesini engelleyebilir.

**8. Örgüt İklimi:** "Örgüt iklimi, örgütteki bireylerin algılamalarıyla işlerlik kazanan, onların davranışlarını etkileyen ve onların davranışlarından etkilenen görel olarak süreklilik gösteren örgüt içi bir niteliktir" (Dönmez, 1992: 5). Okul açısından düşünüldüğünde bu nitelik, süreklilik göstererek öğretmen ile öğrencinin davranışlarını etkileyen ve yine onlar tarafından hissedilen duygu olarak tanımlanabilmektedir. Söz konusu duygu, resmi bir örgüt olarak okulu betimler ve onu hem diğer örgütlerden hem de diğer okullardan farklı kılar (Aydın, 1993a: 115).

Taguiri ve Litwin'e göre, örgüt iklimi en az üç değişken kümesini içerir. Bunlar, çevresel değişkenler, örgütün genişliği ve yapısı gibi bireyin dışındaki değişkenlerdir. Bireysel değişkenler, örgüte bireyin getirdiği yetenek, davranış ve güdülerdir. Sonuç değişkenleri, kişisel ve çevresel değişkene bağlı olarak düşünülen doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir (Ertekin, 1978: 6). Örgüt iklimi bu üç değişkene bağlı olarak gerçekleşiyorsa, okul diğer örgütlere göre bir farklılık gösterebilir. Çünkü okul örgütünü etkileyen değişkenler, ister bireysel, ister çevresel, isterse sonuç değişkenleri açısından olsun, hem çok sayıda hem de karmaşık yapıdadır. Üstelik değişkenlerin etkileşiminden oluşabilecek kombinasyonlar göz önüne alındığında, bu sayı ve karmaşa daha fazla olabilmektedir.

Okulu 'örgüt iklimi' kavramı açısından diğer örgütlerden ayıran bir başka yön, hızlı değişme ortamında söz konusu değişimden, girdilerinin insan olması ve değişmeyi yaratmada bir güç olması gibi nedenlerle, en fazla etkilenen ya da etkilenmesi gereken bir örgüt olmasından kaynaklanır. Evrensel ve ulusal düzeydeki önemli olaylar, eğitim örgütlerini amaçları, yapıları, yönetim anlayışları ve tüm bunların bir so-

nucu olarak iklimleri açısından değişmeye zorlayabilir (Dönmez, 1992: 7) ve bu zorlayış, diğer örgütlere göre daha yoğun yaşanabilir.

**9. Moral:** "Unruh ve Turner morali, bireyin amaçları ile içinde bulunduğu durum arasındaki farka ilişkin algılarının oluşturduğu zihinsel bir durum ya da tutum olarak tanımlanmaktadır" (Aydın, 1993b: 102). Moral, işbölümü ile doğrudan ilişkili bir kavram olarak incelenebilir. Çünkü bireysel algılara dayalı zihinsel ve coşkusal bir durum olarak moralin, bireyin işine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmesinde etkili olacağı düşünülebilir (Aydın, 1993b: 103).

Okulda 'moral', diğer örgütlerden farklılıklarıyla ayrılan bir kavram olarak incelenebilir. Bu farklılıklardan birincisi, Griffiths'in de vurguladığı gibi, okul ortamında moral etkenlerinin sanayideki kadar elle tutulur ve gözle görülür olmamasından kaynaklanan nedenle moralin ölçülmesinin zor bir girişim olmasıdır (Bursalıoğlu, 1987: 249). Bir eğitim örgütünde moralin birleşimi, yükselme ve sürme koşulları diğer örgütlerden farklı değildir, ancak ikinci farklılık, eğitim örgütlerinde kişilerarası ilişkilerin dağılım derecesinin, moral düşüklüğünün çabucak bulaşmasına neden olmasından kaynaklanır (Bursalıoğlu, 1987: 252). Üçüncü farklılık, örgütün hedeflerinin nitelik, açıklık ve kesinliğinin morali etkiliyor olmasından kaynaklanabilir (Aydın, 1993b: 104). Çünkü eğitim örgütlerinin hedeflerinin genellik, belirsizlik, çatışıklık ve değerlendirme gücü gibi özellikleri, bu örgütteki morali diğer örgütlerden farklılaştırabilir.

Örgütlerde morali olumlu yönde etkilediği varsayılan birçok faktörün eğitim örgütlerindeki eksiklik ya da olumsuzluğunun da bu örgütlerdeki moral kavramını farklılaştırdığı söylenebilir. Öğretmenin morali üzerinde etkili olan bir durum, eğitim amaçlarının öğretmenin mesleksi normları ve amaçları ile uyumlu olmasıdır (Aydın, 1993b: 104). Oysa eğitim örgütlerinde bunu sağlamak güç olabilir. Çünkü kişisel amaç ve görüşlerden geniş oranda etkilenen mesleksi amaçlar kimi durumlarda eğitimin amaçlarıyla çelişebilir.

Okulun bir üyesi olarak öğretmen, görevini yerine getirmedeki başarı derecesini bilmek ister (Aydın, 1993b: 105). Bu bilgi onun moralini etkileyebilir, ama

eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri, öğretmenin bu bilgiye erişmesini engelleyebilir ya da zorlaştırabilir. Tanınma ve kabul edilmenin örgütlerde morali yükselttiği göz önüne alındığında, eyleme geçmeden önce öğretmene danışma bir tanıma ve kabul etme yolu olarak düşünülebilir (Aydın, 1993b: 105). Oysa diğer örgütlerden farklı olarak, okul ortamında öğretmene danışma hem daha zorunlu hem de çok zordur (Bursalıoğlu, 1987: 247). Örgüt içinde yükseltilme olanağı bulunmasının morali olumlu yönde etkilemesi ve okulda bu olanağın hiç olmaması ya da sınırlı olması da, moral kavramı açısından bir başka farklılığı meydana getirebilir.

**10. Güdüleme:** "Reber ve Terry'e göre, güdüleme amaca yöneltme olarak tanımlanabilir" (Aydın, 1993b: 80). İşbölümü güdülemeyi zorunlu kılar. Örgütlerde çalışan insanın davranışlarını istenen yoğunlukta istenen yöne çevirmek için ne yapmak gerekir? Bu soruya karşılık vermek için de davranışın arkasında yatan güdü yapısının ortaya çıkarılmasının gerektiği açıktır. Bu nedenle, bir yığın kuramcı araştırmacı insanların davranışlarının nedenlerini bulabilmek için bir yığın araştırma yapmış ve kuram geliştirmiştir (Onaran, 1981: 1).

Geliştirilen güdüleme kuramlarında, yer yer okul içindeki işgörenlerin güdülenmelerinin nasıl olabileceği yönünde birtakım katkılara da rastlanabilir. Ama tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi, bu örgütte de güdülemenin nasıl olduğu ya da olması gerektiğine yönelik tam bir açıklama getirilememiştir. Kuramların varsayımları arasında doldurulması gereken boşluklar, giderilmesi gereken karşıtlıklar ve geçişmeler bulunduğundan tüm kuramları sentezleyen bir bütüncül taslak geliştirme olanağı da yok gibidir (Onaran, 1981: 280). Buna bağlı ve güdüleme ile ilgili olarak, okulun diğer örgütlerle paylaştığı durumlarla birlikte, onu bu konuda diğer örgütlerden ayıran özelliklerinin de olduğu söylenebilir. Öncelikle, okuldaki güdülemenin iki yönlü işlediği vurgulanabilir. İlki, işgören olarak öğretmen ve yardımcı personel güdülenmesi, ikincisi de örgüt üyesi olarak öğrencilerin güdülenmesidir. Elbette ikinci tür güdüleme, öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken bir durumu ifade eder. Ama bu 'güdülenme' kavramının okulda iki şekilde işlediği gerçeğini etkilemez. Çünkü okul yönetiminin de öğrenci güdülenmesinin sağlanmasında önemli bir rolü



vardır. Okul yöneticisi öğretmeni güdüleyerek buna katkıda da bulunur (Töremen, 2000: 20).

Gress'e göre, özellikle okul ortamındaki bir insanın amaçlı davranışlarını bir güdüye bağlamak hatalı olabilir. Doğal olarak, okul ortamındaki bir davranışın altında genellikle birden fazla güdü aranmalıdır (Bursahoğlu, 1987: 222).

Okulu 'güdüleme' kavramı açısından diğer örgütlerden ayıran bir başka özellik, amaçlarla ilgili olabilir. Bu açıdan bakıldığında, iki farklı şekilde işleyen bir durum söz konusu olur. Birincisi, amaca yöneltme olarak tanımlanan güdülemenin, amaçlar konusunda bir karmaşanın yaşandığı okulda, nasıl sağlanacağı sorunudur. İkincisi, amaçlar konusunda bir karmaşanın yaşanmadığı varsayılsa bile, (ki bu amaç anlamını demokratik yaşam biçiminden almış olsun) bu yaşam biçimini paylaşmayan ya da kabul etmeyen bir öğretmenin, amacı gerçekleştirmeye ne oranda katılacağı sorunudur. Oysa işgücü, ancak kendi hedeflerine ulaşabileceğine inanırsa örgüt hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Naisbitt ve Aburdene, 1993: 203). Öte yandan, öğretmenlerin terfilerinin yalnızca derece-kademe ve özdeksel ya da tinsel bir takım ödüller ile sınırlı tutulması da okuldaki işgörenlerin güdülenmelerinde etkinliğin sağlanmasını engelleyebilir. Nitekim, Balcı'nın (1992: 294) öğretmen güdülenmesi ile ilgili olarak yaptığı bir araştırmada, "öğretmenler ve yöneticiler çoğunlukla okulda ve sosyal çevredeki saygınlığı 'oldukça' düzeyinde artıracağını belirtirken, mesleki statü için 'değişme olmaz' demektedirler" şeklindeki bulgusu da söz konusu görüşü desteklemektedir.

### SONUÇ

İşbölümü açısından okulun kendine özgü yönlerini ortaya koyabilmek için örgüt alanyazınında işbölümü ile ilişkili genel kabul gören kavramlar olarak rol değişimi, profesyonel bürokrasi, yönetim için zaman yok, içten dostluk, yetki ve sorumluluk, denetim, örgütsel kültür, örgüt iklimi, moral ve güdüleme kullanılmıştır. Kuşkusuz, işbölümü ile ilişkilendirilebilecek daha birçok kavram vardır. Ama seçilen kavramların örgüt alanyazınında en sık rastlanan kavramlar olduğu göz önüne alındığında yeterli olacağı düşünülmüştür. Ayrıca, bu kavramları biçimlendiren değişkenlerin etkileşimleri, okula, işbölümü açısından,

diğer örgütlerden farklı özellikler verebilir. Buna göre, bu çalışmanın söz konusu farklılıkları anlayabilme yolunda gerçekleştirilen bir ayrıştırma çabası olduğu göz önünde tutulmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aydın, Mustafa (1988) *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- (1991) *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi. (3. Baskı).
- (1993a) *Eğitim Yönetimi İçin Bir Değer Çerçevesi*. (Ders Notları), Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- (1993b) *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları, No: 4.
- (1994) *Eğitim Yönetimi ve Liderlik*. (Ders Notları), Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Başaran, İ. Ethem (1988) *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bursahoğlu, Ziya (1987) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları No: 154.
- Bush, Tony (1986) *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Campbell, R. F., J. E. Corbally and R. O. Nystrand (1983) *Introduction to Educational Administration*. Boston: Allyn & Bacon.
- Can, Halil ve Meral Tecer (1978). *İşletme Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları No:199.
- Çelik, Vehbi (1993) "Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi", Ankara: *TODAİE Dergisi*, Haziran, Cilt. 26, Sayı. 2: 135-145.
- Derr, C. B. and T. J. Delong (1982) "What Business Management Can Teach Schools", Gray, H. (ed.) *The Management of Educational Institutions: Theory, Research and Consultancy*. Sussex: The Falmer Press. (pp. 127-137).
- Dönmez, Burhanettin (1984) "İnönü Üniversitesi Örgütsel İklimi", Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Eren, Erol (1991) *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, No: 236.

- Ertekin, Yücel (1978) *Örgüt İklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 174.
- Glatler, Ron (1982) "The Micropolitics of Education Issues for Training", *Educational Management and Administration*, Vol. 10, No. 2: 160-165.
- Handy, Charles and Robert Aitken (1990) *Understanding Schools as Organizations*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Hoy, Wayne K. and Cecil G. Miskel (1987) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Random House.
- Hoyle, Eric (1986) *The Politics of School Management*. Bangalore: Macmillan India Ltd.
- Maher, Lary E. (1983) "Management Competencies of Educational Administrators and Industrial Managers as Perceived by Professors of Educational Administration and Professors of Business Administration", *Dissertation Abstracts International: Education, Administration*, Vol: 43, No: 07 January, (p. 2186-A).
- March, James. G. and Herbert A. Simon (1975) *Örgütler*. (Çeviren: Ömer Bozkurt ve Oğuz Onaran) Ankara: TODAİE Yayınları No: 144.
- Mills, Peter K. and Barry Z. Posner (1982) "The Relationships Among Self-Supervision, Structure and Technology in Professional Service Organizations", *Academy of Management Journal*, Vol. 35, No. 2: 437-443.
- Naisbitt, J. and P. Aburdene (1993) "Değişen Dünyada 1990'ların On Yeni Hedefi", *Megatrends 2000: Büyük Yönelimler*. (Çeviren: Erdal Güven). Ankara: Form Yayınları.
- Onaran, Oğuz (1981) *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 470.
- Slocum, J. and H. Sims (1980) "A Typology for Integrating Technology, Organization and Job Design", *Human Relations*, Vol: 33 (pp. 193-212).
- Töremen, Fatih (2000) "Yönetimsel Motivasyon: Yöneticinin Kritik Rolü", *Eğitim ve Bilim*, Cilt. 25, No. 116: 18-22.
- Weick, Karl E. (1976) "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, March, Vol: 21: 1-19.