

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞLETME ANABİLİM DALI**

**İŞLETME PROGRAMI**

146960

**TÜRK KAMU YÖNETİMİNDE YÖNETİCİ GELİŞTİRME**

**(MÜLKİ İDARE AMİRLERİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

**İbrahim AVCI**

**HAZİRAN – 2004**

**TRABZON**

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

İŞLETME PROGRAMI

TÜRK KAMU YÖNETİMİNDE YÖNETİCİ GELİŞTİRME

(MÜLKİ İDARE AMİRLERİ ÖRNEĞİ)

İbrahim AVCI

Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nce

Doktor (İşletme)

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez'dir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 02.05.2004

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 02.06.2004

Tezin Danışmanı : Prof. Dr. Kamil YAZICI

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Birol BUMİN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Osman PEHLIVAN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Taner ACUNER

Jüri Üyesi : Y. Doç. Dr. A. Kadir TOPAL

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. M. Alaaddin YALÇINKAYA

Haziran - 2004

TRABZON

## 0. SUNUŞ

### 00. Önsöz

Bu tür çalışmalarda, genellikle, deneklerin soruları gerektiği gibi yanıtlayıp zamanında geri göndermemesi, soruları yanıtlamada gereğince ciddi davranmaması gibi çok rastlanan sorunlarla bu çalışma yürütülürken de karşılaşmıştır. Ancak, araştırmacının da fiilen görev yapan bir mülki idare amiri olması, bu zorlukların aşılmasını kolaylaştıran bir faktör olmuştur.

Öncelikle yönetici geliştirme ile ilgili Türkçe ve İngilizce literatür taranmış ve konunun kuramsal yönü ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu konuda Türkçe literatürün bir hayli sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Literatür taramasında, üniversite kütüphanelerinin yanında internetten de yararlanılmıştır. Çalışmanın ampirik kısmının oluşturulması için anket yöntemi uygulanmış; ayrıca, kaymakamlık kursları ile hizmetiçi eğitim programları da incelenmiştir. Anketin düzenlenmesinde danışman hocam Prof. Dr. Kamil YAZICI'nın ve onun yönlendirmesi ile Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki bazı yönetim ve organizasyon bilimi uzmanlarının ve bir kısım mülki idare amirinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde hem kuramsal, hem de ampirik bulgulardan yararlanılarak öneriler ortaya konulmuştur.

Burada, çalışmanın başından sonuna kadar sabırla görüş, yönlendirme ve engin hoş görüşünden yararlanmamı sağlayan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Kamil YAZICI'ya, K.T.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Taner ACUNER'e; K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sekreteri H. Erol DİNÇER'e, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim üyeleri Doç.Dr. Erkan OKTAY, Doç. Dr. Önder BARLI, Yard. Doç.Dr. Fatih KARCIOĞLU ve Yard. Doç. Dr. Üstün ÖZEN'e, endüstri mühendisi Oğuzhan BAYRAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Trabzon, Ocak 2004

İbrahim AVCI

## 01. İçindekiler

|                           | Sayfa Nr. |
|---------------------------|-----------|
| 0.SUNUŞ .....             | III       |
| 00. Önsöz.....            | III       |
| 01. İçindekiler.....      | IV        |
| 02. Özet.....             | X         |
| 03. Summary.....          | XI        |
| 04. Tablolar Listesi..... | XII       |
| 05. Şekiller Listesi..... | XIII      |
| GİRİŞ.....                | 1-6       |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                                       |              |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1. YÖNETİCİ GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR.....</b>                  | <b>7-160</b> |
| 10. Yönetim.....                                                      | 8            |
| 100. Kamu Yönetimi.....                                               | 14           |
| 11. Yönetici.....                                                     | 16           |
| 110.Yönetici ve Etkinlik .....                                        | 18           |
| 111. Yöneticilerin Sınıflandırılması.....                             | 20           |
| 1110.Kamu ve Özel Kesim Yöneticileri.....                             | 20           |
| 1111. Buldukları Yönetim Kademesine Göre Yöneticiler.....             | 22           |
| 1112. İşlev ve Sorumluluk Alanlarına Göre Yöneticiler .....           | 25           |
| 112.Yönetsel Görevlerin Niteliği: Süreçler, Beceriler ve Roller ..... | 28           |
| 1120. Yönetim Süreçleri .....                                         | 32           |
| 1121. Temel Yönetim Becerileri .....                                  | 34           |
| 11210. Teknik Beceriler .....                                         | 34           |
| 11211. İnsan İlişkileri Becerileri .....                              | 35           |
| 11212. Kavramsal Beceriler .....                                      | 37           |
| 1122. Yöneticilik Rollerini .....                                     | 39           |
| 11220. İnsan İlişkilerine İlişkin Roller.....                         | 41           |



|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 11221. Bilgiye İlişkin Roller .....                                      | 43  |
| 11222. Karara İlişkin Roller .....                                       | 45  |
| 12. Öğrenme.....                                                         | 53  |
| 120. Öğrenme Kuramları .....                                             | 57  |
| 121. Öğrenme İlkeleri .....                                              | 58  |
| 122. Öğrenen Örgütler .....                                              | 63  |
| 13. Örgüt Geliştirme.....                                                | 70  |
| 14. Eğitim ve Yetiştirme.....                                            | 74  |
| 140. Eğitim (Education).....                                             | 74  |
| 141. Yetiştirme (Training) .....                                         | 75  |
| 15. Yönetici Geliştirme (Development).....                               | 79  |
| 150. Yönetici Geliştirme ile Eğitim ve Yetiştirme Arasındaki İlişki..... | 86  |
| 151. Yönetici Geliştirme Yaklaşımının Ortaya Çıkışı .....                | 91  |
| 152. Yönetici Geliştirmenin Önemi .....                                  | 92  |
| 153. Yönetici Geliştirme Yaklaşımının Dayandığı Varsayımlar .....        | 98  |
| 154. Yönetici Geliştirmenin Amaçları .....                               | 99  |
| 155. Yönetici Geliştirmenin Yararları.....                               | 102 |
| 156. Kamu Kesiminde Yönetici Geliştirme .....                            | 104 |
| 157. Yönetici Geliştirmenin Başarısını Etkileyen Faktörler               |     |
| 1570. Örgütsel Faktörler .....                                           | 109 |
| 1571. Liderlik Tarzı .....                                               | 111 |
| 1572. Mesleğin Statüsü ve Geleceğine İlişkin Beklentiler .....           | 113 |
| 1573. Örgütün Kariyer Anlayışı .....                                     | 114 |
| 1574. Yönetici ve Yaptığı İş Arasındaki Uyum .....                       | 115 |
| 1575. Uygulanan Yönetici Geliştirme Programlarının Nitelikleri.....      | 116 |
| 1576. Yöneticilerin Kişisel Özellikleri .....                            | 118 |
| 1577. Örgütteki Bilgi Kalitesi ve Akışı .....                            | 120 |
| 1578. Kültürel Etkenler.....                                             | 121 |
| 158. Yönetici Geliştirme Yaklaşımları .....                              | 124 |
| 1580. Kane'nin Beş Katman Yaklaşımı .....                                | 124 |
| 1581. Bütünleşik Yaklaşım.....                                           | 126 |

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1582. Kurumsal Yaklaşımlar .....                                          | 127 |
| 1583. Morris'in Yönetici Geliştirme Yaklaşımları.....                     | 129 |
| 1584. Mumford'un Yönetici Geliştirme Yaklaşımları .....                   | 130 |
| 1585. Kolb'un Öğrenme Tarzları Yaklaşımı .....                            | 133 |
| 1586. Paauwe ve Williams'ın Zorlama-Özendirme Temelli Yaklaşımı.....      | 135 |
| 1587. Jansen ve Arkadaşlarının Yönetici Geliştirme Yaklaşımları.....      | 136 |
| 1588. Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Yönetici Geliştirme Yaklaşımı ..... | 139 |
| 159. Yönetici Geliştirmeye İlişkin Bazı Yönetimsel Teknikler .....        | 141 |
| 1510.Yönetici Geliştirmeye İlişkin Sorunlar .....                         | 144 |
| 1511.Yönetici Geliştirme Yaklaşımına Eleştiriler .....                    | 148 |
| 1512.Yönetici Geliştirmeyi Etkileyen Trendler ve Yeni Düşünceler .....    | 152 |

## İKİNCİ BÖLÜM

|                                                                        |                |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>2.YÖNETİCİ YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ.....</b>           | <b>161-239</b> |
| 20. Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Politika ve Strateji.....      | 163            |
| 21.Yönetici Geliştirme Programlarının Hazırlanması.....                | 164            |
| 210. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi .....                          | 168            |
| 2100. Örgüt Analizi .....                                              | 169            |
| 2101. İş (Görev) Analizi .....                                         | 170            |
| 2102.Kişi Analizi .....                                                | 172            |
| 211. Eğitim Programlarının Tasarlanması ve Uygulanması .....           | 177            |
| 212.Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....                         | 180            |
| 2120. Değerlendirmenin Amaç ve Yararları.....                          | 182            |
| 2121. Yönetici Geliştirme Programlarını Değerlendirme Süreci .....     | 183            |
| 2122.Eğitim ve Geliştirme Programlarının Değerlendirme Ölçütleri ..... | 186            |
| 2123. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler .....              | 188            |
| 21230.Deney Kontrol Grubu Yöntemi .....                                | 188            |
| 21231.Test Tekrar Yöntemi.....                                         | 189            |
| 21232. Önceki ve Sonraki Performans Yöntemi .....                      | 189            |
| 2124. Eğitim Değerlendirme Araçları .....                              | 190            |
| 21240. Soru Formları (Anketler).....                                   | 190            |

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| 21241. Performans Testleri .....                                 | 190 |
| 21242. Mülakatlar.....                                           | 191 |
| 21243. Gözlemler .....                                           | 191 |
| 21244. Diğer Araçlar .....                                       | 191 |
| 22.Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Kullanılan Yöntemler..... | 193 |
| 220.İşbaşında Eğitim-Geliştirme Yöntemleri .....                 | 202 |
| 2200. İş Başında Sistemli Gözetim Yoluyla Geliştirme .....       | 203 |
| 2201. Koçluk (Coaching) Yöntemi.....                             | 205 |
| 2202. Staj .....                                                 | 207 |
| 2203. Rotasyon Yöntemi .....                                     | 208 |
| 2204.Özel Görevler Vererek Geliştirme ve Yetki Devri .....       | 210 |
| 2205. İşe Alıştırma (Oryantasyon) Eğitimi.....                   | 214 |
| 2206.Danışmandan Yararlanma.....                                 | 215 |
| 221. İş Dışında Yönetici Geliştirme Yöntemleri.....              | 217 |
| 2210.Anlatım Yöntemi .....                                       | 218 |
| 2211. Örnek Olay Yöntemi.....                                    | 220 |
| 2212.İşletme Oyunları Yöntemi .....                              | 222 |
| 2213. Rol Oynama Yöntemi .....                                   | 223 |
| 2214. Duyarlılık Eğitimi .....                                   | 225 |
| 2215.Bekleyen Sorunlar Veya Evrak Sepeti Yöntemi.....            | 228 |
| 2216.Özel Okuma Parçaları .....                                  | 229 |
| 2217.Grup Tartışması .....                                       | 229 |
| 2218. Eğitim Oturumları, Öğrenme Oturumları .....                | 231 |
| 2219. Simülasyon Yöntemi.....                                    | 232 |
| 222. Eğitimde Yeni Teknolojilerin Kullanımı .....                | 232 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|                                                                              |                |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>3.DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE YÖNETİCİ GELİŞTİRME.....</b>                      | <b>240-311</b> |
| 30. Bazı Gelişmiş Ülkelerde Yönetici Yetiştirme ve Geliştirme Düzenleri..... | 242            |
| 300. Fransa .....                                                            | 242            |
| 301. Almanya .....                                                           | 252            |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 302.İngiltere .....                                                             | 255 |
| 303.Amerika Birleşik Devletleri.....                                            | 263 |
| 31.Türkiye.....                                                                 | 270 |
| 310.Tarihsel Gelişim .....                                                      | 270 |
| 3100. Osmanlı Devleti Dönemi .....                                              | 270 |
| 3101.Cumhuriyet Dönemi .....                                                    | 274 |
| 311.Türkiye’de Günümüzdeki Durum .....                                          | 277 |
| 3110.Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı .....                                 | 279 |
| 3111. Türkiye’de Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Kurumsal Yapı .....        | 280 |
| 31110.Devlet Personel Başkanlığı.....                                           | 281 |
| 31111.Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü .....                         | 282 |
| 31112.Milli Güvenlik Akademisi .....                                            | 287 |
| 31113.Milli Prodüktivite Merkezi .....                                          | 287 |
| 31114.Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü.....                               | 288 |
| 31115.Yönetimi Geliştirme Merkezi.....                                          | 288 |
| 312. Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Geliştirmeyi Etkileyen Yönetimsel Çevre ... | 289 |
| 313. Türkiye’de Yönetici Geliştirmeye İlişkin Genel Değerlendirme .....         | 298 |
| 314. Türkiye’de Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi-Geliştirilmesi .....     | 301 |
| 3140.Mülki İdare Amirlerinin Statüsü.....                                       | 301 |
| 3141. Mülki İdare Amirlerinin Mesleğe Alınmaları.....                           | 301 |
| 3142. Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi.....                               | 304 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

|                                                            |                |
|------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>4. MÜLKİ İDARE AMİRLERİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA.....</b> | <b>312-342</b> |
| 40.Araştırmanın Amacı.....                                 | 313            |
| 41. Araştırmanın Modeli.....                               | 314            |
| 42.Araştırmanın Hipotezleri.....                           | 314            |
| 43.Araştırmanın Varsayımları.....                          | 315            |
| 44.Araştırmanın Sınırları, Sınırlılıkları.....             | 315            |

|                                                                                      |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 45.Araştırmanın Yöntemi.....                                                         | 316            |
| 450.Örnekleme Çerçevesi ve Örnek Büyüklüğü.....                                      | 316            |
| 451. Veri Toplama Yöntemi, Veri toplama Aracının Geliştirilmesi.....                 | 317            |
| 452. Verilerin Analiz Edilmesi .....                                                 | 319            |
| 46. Bulgular ve Yorum.....                                                           | 319            |
| 460. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular .....                                   | 320            |
| 4600. Yaş .....                                                                      | 320            |
| 4601.Cinsiyet .....                                                                  | 320            |
| 4602.Medeni Durum .....                                                              | 321            |
| 4603.Görev .....                                                                     | 322            |
| 4604.Kıdem.....                                                                      | 323            |
| 4605. Eğitim Durumu .....                                                            | 325            |
| 4606.Mezun Olunan Fakülte.....                                                       | 326            |
| 4607.Mesleğe Girişten Önceki Deneyim.....                                            | 327            |
| 4608.Yönetim Kademesi Anlayışı.....                                                  | 328            |
| 461.Tanımlayıcı İstatistikler .....                                                  | 329            |
| 462.Boyutlar Arası İlişkiler.....                                                    | 332            |
| <b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>                                                  | <b>343-359</b> |
| 50. Kamu Yönetiminde Yönetici Geliştirmeye İlgili Örgütsel Öneriler.....             | 344            |
| 51. Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Öneriler..... | 348            |
| 510. Eğitim Programlarının İçeriğine İlişkin Öneriler .....                          | 350            |
| 511. Eğitim Programlarının Yöntemine İlişkin Öneriler .....                          | 353            |
| 512. Bir Model Önerisi: Dinamik Sistem Mühendisliği Modeli.....                      | 355            |
| 513. Araştırmacılara Öneriler.....                                                   | 357            |
| <b>YARARLANILAN KAYNAKLAR.....</b>                                                   | <b>360-384</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                    | <b>385-391</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                 | <b>392</b>     |

## 02. Özet

Yönetimin doğasındaki belirsizlik nedeniyle üzerinde herkesçe uzlaşılan bir tanımı bulunmamaktadır. Yönetim; planlama, örgütlenme, yürütme, eşgüdüm ve denetim süreçlerini içerir. Yönetme işinin yapılmasında teknik, insan ilişkileri ve kavramsal yönetim becerilerine gereksinim duyulur. Yöneticinin örgütte yaptığı işin türü ve bulunduğu pozisyona göre ihtiyaç duyacağı yönetim becerilerinin niteliği de değişebilir. Esas itibariyle değişmeyen ise, yöneticiliğin, bilgiye, karara ve kişiler arası ilişkilere ilişkin rolleri yerine getirmeyi içermesidir.

Örgütler, içinde buldukları hızlı ve sürekli biçimde değişen rekabetçi çevrede varlıklarını sürdürebilmek için değişimi zamanında hissetmek, doğru anlamak ve kendilerini değişen şartlara zamanında adapte etmek zorundadır. Bir örgütün en değerli varlıklarından biri, değişimle baş edebilmede anahtar konumdaki yöneticileridir. Bu işlevi yerine getirebilmeleri için yöneticilerin sürekli gelişmeleri gerekmektedir.

Yönetici geliştirmenin, yöneticinin halen bulunduğu pozisyondaki etkinlik ve performansını yükseltmek ve yetenekleri ölçüsünde, daha üst mevkilere hazırlanması biçiminde kısa ve uzun vadeli amaçları vardır. Yönetici geliştirme yaklaşımı bakımından; öğrenme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme kavramlarının iyi anlaşılması önemlidir. Örgütsel yapı ve kültür gibi faktörler yanında, kullanılan yöntemler de yönetici geliştirme faaliyetinin sonuçlarını etkiler. Yönetici geliştirmeyle ilgili pek çok yaklaşım vardır. Çünkü, yönetimin en iyi tek bir yöntemi bulunmadığı gibi, yönetici geliştirmenin de en iyi tek bir yolu bulunmamaktadır. Farklı ülkelerde, yönetici yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin farklı sistemler oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, mülki idare amirlerine uygulanan eğitim ve geliştirme programlarının etkinliği irdelenmektedir. Genel olarak, mülki idare amirlerine uygulanan eğitim programlarının yöntem ve içerik bakımından gözden geçirilmeye muhtaç olduğu görülmektedir.

### **03. Summary**

There is an uncertainty in the nature of management concept; that's why, there is also no unique definition of 'management' upon which everybody agrees. Management includes the disciplines of planning, organizing, performing, coordinating and controlling. Manager has to have technical and conceptual capability, ability in understanding human relations and leading human resources. The type and level of these capabilities and abilities required vary according to the level and type of managerial duties. What remains unchanged is the role of management in processing of information, in decision making mechanism and in regulation of inter-functional relations.

Organizations have to perceive potential changes, understand what need to be done and adapt themselves accordingly at the right time in order to be able survive. The most valuable assets of an organization are its human resources including managers. This requires the training of managers in change engineering.

The short term objective of management development is to improve the effectiveness resulting in increased performance. On the other hand, the long term objective is designing the career path of managers within the organization according to the future needs. According to management development approach, the key concepts such as learning, training, educating and developing must be well understood. There are some factors such as organizational structure and culture and the methods used which influence the success of management development. There is no unique and best method of managing; this argument is true for management development as well.

In this study, it was tried to determine the effectiveness of the education and training programs which are officially applied on public sector managers (district governors) development. The conclusion of the overall study is the determination of the fact that training programs do not cover all up-to-date requirements and they have to be revised regarding both content and methods applied.



#### 04. Tablolar Listesi

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablonun Adı</u>                                                                            | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1                | Eğitim, Yetiştirme ve Geliştirme Kavramları.....                                               | 90               |
| 2                | Yönetim Becerilerini Geliştirme Modeli.....                                                    | 141              |
| 3                | Etkin Web Eğitim Programlarının Tasarım Kuralları.....                                         | 237              |
| 4                | Birleşik Krallıkta Yönetici Adaylarında Aranan Nitelikler.....                                 | 303              |
| 5                | Kaymakam Adayları Staj Aşama ve Süreleri.....                                                  | 305              |
| 6                | Temel Yönetim Becerilerine İlişkin Soruların Gruplandırılması.....                             | 318              |
| 7                | Eğitim Programları Değerlendirme Sorularının Gruplandırılması.....                             | 319              |
| 8                | Yaş Gruplarına Göre Boyutların Varyans Analizi.....                                            | 320              |
| 9                | Cinsiyete Göre Boyutların Student-t Testi.....                                                 | 321              |
| 10               | Medeni Duruma Göre Boyutlar.....                                                               | 322              |
| 11               | Göreve Göre Boyutlar.....                                                                      | 324              |
| 12               | Kıdeme Göre Boyutlar.....                                                                      | 324              |
| 13               | Eğitim Durumuna Göre Boyutlar.....                                                             | 326              |
| 14               | Mezun Olunan Okula Göre Boyutlar.....                                                          | 327              |
| 15               | Mesleğe Girişten Önceki Deneyime Göre Boyutlar.....                                            | 328              |
| 16               | Yönetim Kademesi Anlayışına Göre Boyutlar.....                                                 | 329              |
| 17               | Mülki İdare Amirlerine Göre Becerilerin Önem ve Kazanıma Derecesi.....                         | 329              |
| 18               | Kıdeme Göre Yabancı Dil Seviyeleri.....                                                        | 331              |
| 19               | Lisans Eğitiminin Yeterliliği ve Mülki İdare Akademisi Hakkındaki Görüşler.....                | 331              |
| 20               | Boyutlar Arası İlişkileri Gösteren Spearman Korelasyon Analizi.....                            | 332              |
| 21               | Kavramsal Becerilerin Belirlenmesinde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi.....           | 336              |
| 22               | Beşeri ilişkiler Becerilerinin Belirlenmesinde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi ..... | 336              |
| 23               | Teknik Becerilerde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi.....                              | 337              |
| 24               | Mülki İdare Amirleri Eğitim Programlarının İçeriklerinin Değerlendirilmesi.....                | 338              |
| 25               | Mülki İdare Amirleri Eğitim Programlarında Konferans Dışındaki Yöntemler.....                  | 341              |



## 05. Şekiller Listesi

| <u>Şekil Nr.</u> | <u>Şekil Adı</u>                                                           | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1                | Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....                                         | 63               |
| 2                | İnsan Kaynakları Geliştirme Sisteminin Unsurları Arasındaki İlişkiler..... | 166              |
| 3                | Eğitim Süreci Döngüsü.....                                                 | 167              |
| 4                | Eğitim Yöntemlerinin Sınıflandırılması.....                                | 195              |
| 5                | Araştırmanın Modeli.....                                                   | 314              |
| 6                | Yönetici Geliştirmede Sistem Mühendisliği Modeli.....                      | 356              |

## GİRİŞ

Bütün toplumlarda ekonomik, teknolojik ve sosyal vb. her alanda, yaşamın her yönünü kapsayan alanlarda hızlı ve karmaşık değişimler yaşanmaktadır. Bu durum, hem iş dünyasının, hem de kamu yönetiminin yapı ve işleyişini daha karmaşık hale getirmektedir. Söz konusu değişimlerle baş edebilmek için her ülkenin çeşitli alanlarda gerekli bilgi, beceri ve davranış tarzlarına sahip yöneticilere ihtiyacı vardır. Artık yeni yeterlikler, yeni tip yöneticiler gerekmektedir.

Yönetimde etkinlik, değişim ve yönetici geliştirme arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu güçlü ilişki doğaldır, çünkü bir örgütün kaderi daima yönetimden sorumlu kişilerin beceri, yetenek, etkinlik ve vizyonlarına bağlıdır. Bu durum, özellikle önemli ve hızlı değişim zamanlarında daha da önem kazanır. Zira, deniz sakinken dümeni herkes tutabilir. Oysa örgütlerin içinde bulunduğu çevre nadiren istikrarlı ve sakindir ve bu yüzden de örgütler, dümeni her türlü koşullarda etkili olarak kullanabilecek yetenekli ve becerikli yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Örneğin; ülkemizde sıkça görülen deprem gibi olağanüstü durumlar, özellikle bu çalışmanın konusu olan mülki idare amirleri açısından konunun önemini çok net olarak anlatmaktadır. Yönetici geliştirme, uygun ortam ve uygun teknikler ile gelişme imkanı sağlayarak, her yönetim düzeyindeki yöneticilerin değişen koşullarda başarılı olmalarında rol oynamaktadır.

Devletin yüklendiği kamu hizmetlerinin etkin, verimli ve kaliteli olarak icrası, kalkınma için gerekli olan plan ve programlarının başarı ile uygulanması, kamuda görevli üst düzey yöneticilerin bilgi, beceri ve yetenekleriyle yakından ilişkilidir.

1980'lerden itibaren, özel sektör, müşteri odaklı çalışma prensibini benimsemeye başlamış bu amaca ulaşmak için, organizasyonların en değerli varlıkları olarak kabul edilen insan kaynaklarının, eğitim ve geliştirilmesine yatırım yapılması kaçınılmaz görülmüştür. Özel sektördeki bu gelişmeler, kamu yönetimine de yansımıştır. Bu nedenle, kamu yönetimi örgütlerinin personel verimliliğini nasıl artıracakları ve gereksinim duydukları bilgi ve becerileri nasıl geliştirecekleri sorusu gündeme gelmiştir. Kamu

yönetiminde değişimi sağlamanın birincil yolu, yöneticileri geliştirmek, onları sürekli bir öğrenme ortamına sokmaktır. Demek ki; yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin, örgüt amaçlarına ulaşmak için yaşamsal önemi vardır. Bu yüzden yönetici geliştirme bir örgütte ikincil önemde olmayıp, geniş anlamda, koşulların, çevrenin, teknolojik ve örgütsel değişimlerin zorladığı, ekonomik sistemin gerekli kıldığı bir zorunluluktur. Sonuç olarak, insan kaynaklarının geliştirilmesini, hem iş dünyası, hem de hükümetler, yeni bir stratejik boyut olarak kabul etmek zorundadır.

Yönetici geliştirmenin önemi, bir yandan çeşitli örgütlerin geleceklerini güvenceye almalarını, diğer yandan da yöneticilerin şimdiki ve gelecekteki gereksinimlerini karşılamalarını amaçlayan sistematik bir süreç olarak oynadığı rolde yatmaktadır. Çok çeşitli ve farklı koşullarla başa çıkabilen ve dış çevredeki hızlı değişimlere uyum sağlayabilen yöneticiler, yöneticilik görevini etkin biçimde yapar, sonuçta da örgütün rekabet etmesini, üretmesini ve çevresiyle sinerji yaratan bir etkileşim gerçekleştirmesini sağlarlar. Yönetici geliştirmenin amacı, yöneticilerin işteki performansını iyileştirmek, gelecekte yeni görev ve sorumluluklar üstlenmeye onları hazırlamaktır. Özetle; yönetici geliştirmenin, yöneticinin halen bulunduğu pozisyondaki etkinlik ve performansını yükseltmek ve yetenekleri ölçüsünde, daha üst mevkilere hazırlanması şeklinde, kısa ve uzun vadeli amaçları vardır.

Yönetici geliştirmenin anlaşılması için öncelikle yönetimin doğasının iyi anlaşılması gerekir. Bu yüzden, yönetici geliştirme ile ilgili her türlü araştırma ve tartışma, ‘yöneticiler ne yapar?’ sorusu üzerine odaklanmak durumundadır.

Yönetim kavramının kapsamlı, üzerinde herkesin uzlaştığı bir tanımı yapılamamıştır. Bu durumda, yönetimin başat özelliklerine ilişkin farklı şeyler söylenebilir. Öncelikle yönetim, süreklilik gösteren ve daima gelişim içinde bulunan bir süreçtir. İkinci olarak yönetim, amaçlara ulaşmak için, eldeki kıt kaynakların etkin ve verimli kullanımı ile ilgilidir. Her ne kadar insan kaynakları bir örgütün en temel kaynağı ise de, sahip olduğu tek kaynak değildir. Örneğin; donatım malzemeleri ve iş gücünün motivasyonu da önemli faktörler olarak sayılabilir. Son olarak, örgütün belirlenmiş amaçlarının da yönetim açısından önemini vurgulamak gerekir. Şüphesiz her örgüt, bir amaçlar dizisine sahiptir. Bu bakımdan yönetici, gelecekteki gelişmeleri tahmin etmek ve planlamak, iş gücünü

örgütlemek, astlara önderlik etmek, onların performanslarını izlemek, değerlendirmek, gerektiğinde düzeltici müdahalelerle işleyişi kontrol etmek ve denetlemekle sorumludur. Demek ki; yönetici geliştirme, insan kaynakları yönetiminin bütün unsurlarıyla ilişkilidir.

Yönetici geliştirmenin etkinliği, programın uygulandığı birey ve örgütlere sağladığı yarar ile ölçülür. Yöneticinin günlük performansındaki iyileşmeler ve işi ile ilgili fonksiyonları yerine getirmedeki becerisinin gelişmesi, yönetici geliştirme etkinliklerinin doğurduğu pozitif değişikliklerdir. Bu gelişim, örgütün amaçlarına ulaşmasına ve yöneticinin hayal gücünün ve yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlar. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, gelecekte örgütleri etkileyecek değişimlerle baş edebilmeleri için, iş görenlere ve yöneticilere temel sağlayacak olan uzun vadeli bir yatırım olarak görülebilir. Böylece yönetici geliştirmenin faydası yalnızca bireylerin mesleki gelişme ve ilerlemeleriyle sınırlı olmayıp, daha geniş anlamda tüm örgüt için faydalıdır. Yani yönetici geliştirme, yöneticilerin bireysel iyiliği kadar, onların örgüt için değerini de arttıracaktır. Bununla birlikte; yönetici geliştirme programlarından istenen faydayı sağlamak için bu programların başarısını etkileyen ana faktörlerin neler olduğunu araştırmak gerekir. Örgüt yapısı, kültürü ve kullanılan yöntemler gibi faktörler yönetici geliştirmenin başarısını etkilemektedir. Yönetici geliştirmeyle ilgili pek çok yaklaşım vardır. Çünkü, yönetimin en iyi tek bir yöntemi bulunmadığı gibi, yönetici geliştirmenin de en iyi tek bir yolu bulunmamaktadır. Farklı ülkelerde, yönetici yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin farklı sistemler oluşturulmuştur.

Yöneticilerin daha etkin bir duruma gelmesi sürecinde üç temel kavram bulunmaktadır. Eğitim; bir kişinin yaptığı işin de ötesinde, yaşamın bütün alanlarında rekabet yeteneğini ve iş yapabilme potansiyelini iyileştirmek için düzenlenmiş etkinlikler bütünüdür. Yetiştirme; işgörenin belli bir işe yönelik yeterliklerini iyileştirmek üzere yapılan etkinliklerin bütünüdür. Geliştirme; yöneticilerin ufkunu genişletme, değişime uyum sağlama yetenek ve becerilerini artırma, değişim karşısında onların rekabet kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlayan etkinliklerdir. Geliştirme programları, örgütün gelecekte karşılaşacağı değişimler karşısında esnek (çok yönlü becerilere sahip) ve kendi ayakları üzerinde durabilen bir iş gücü yaratmak için tasarlanır.

Gelişmiş ülkelerde bu konuya büyük önem verilmektedir. Bu ülkelerde yöneticilerin seçilmesi, atanması, görevde yükseltilmesi ve geliştirilmesi konusunda titiz davranılmakta; bu amaçla sağlam politikalar ve işlevsel kuruluşlar oluşturma yoluna gidilmekte; liyakat ilkesi ödünsüz biçimde uygulanmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin kendilerini geliştirme çabaları da özendirilmekte ve desteklenmektedir.

Ülkemizde, yöneticilerin seçimi, atanması, yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili ciddi politikalarının bulunmaması, bu konudaki ilgi eksikliği, genel olarak yönetim anlayışı, yönetime dar çerçeveden bakılması, açık bir şekilde görülmektedir. Yine ülkemizde, özgün yönetim araştırmalarına yeteri kadar yer verilmemiş olduğu ve batıdan kaynaklanan yönetim literatürünün, yerleştirilmeksizin yaygın olarak kopya edildiği de bilinen bir husustur. Aslında, konunun önemine rağmen, Türk yönetim literatüründe, araştırma ve yapıtların azlığı dikkat çekmektedir. Mülki idare amirleri ile ilgili olarak yapılan en kapsamlı ampirik çalışmalardan biri, Cahit EMRE ve arkadaşları ile İçişleri Bakanlığı Strateji Merkezi tarafından ortaklaşa yapılan, 'İyi Yönetim Arayışında Türkiye'de Mülki İdarenin Geleceği' araştırmasıdır.

Ülkemizde, belki de geleneksel alışkanlıklarımızdan dolayı, yönetici geliştirme kavramından söz edilince akla hemen devletin ürettiği politikalar ve uygulamalar gelmektedir. Çünkü, ülkemizde kamu yönetimi, özel girişimler için de önemli bir yönetici kaynağı olagelmıştır. Ülkemizde kalkınmanın önündeki engel yalnızca finansal darboğazlar değildir; iyi yetiştirilmiş, kendini geliştiren, vizyon sahibi yöneticilerin iş başında olmayışı da hep ciddi bir sıkıntı kaynağı olmuştur. Bu durum hem kamu yönetimi için hem de daha üst düzeyde devlet yönetimi için büyük oranda geçerlidir.

Bu çalışmadaki öncelikli amaç, teorik ve pratik bir kavram olarak yönetici geliştirmenin önemini vurgulamaktır. Çalışmanın ikinci amacı, yönetici geliştirme programlarının etkinliğini etkileyen faktörlere ışık tutmaktır. Böylece, yönetici geliştirme programlarından istenen sonuçları almak için bilimsel bir çerçeve ortaya koymak ve başarısızlık olasılığını en aza indirmek mümkün olabilir. Bu çalışma, yönetici geliştirme alanındaki bilgilere katkıda bulunacak bilimsel ve analitik materyal sağlamayı ve özellikle de Türkiye'de mülki idare amirlerinin karşılaştıkları sorunları azaltmayı amaçlamaktadır. Bunun için; mülki idare amirlerinin hangi yönetim becerilerinde eksiklikleri olduğunu

tespit etmeye, böylece onların yetiştirilme ve geliştirilme ihtiyaçlarının hangi alanlarda ortaya çıktığını belirlemeye çaba gösterilmiştir. Aynı zamanda, yönetici geliştirme programlarına katılan mülki idare amirlerinin, bunlardan ne derece yarar sağladıkları da araştırılmıştır. Böylece, yönetici geliştirmeye ilişkin programların güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel soruları; mülki idare amirlerinin yetiştirilme ve geliştirilmeleri için uygulanan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının, onların yöneticilik becerilerini kazanma konusundaki gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı; bu yöneticilerin bu konuda gereğince özendirilip özendirilmediği, bu konuda nesnel değerlendirme kistaslarının uygulanıp uygulanmadığıdır. Sonuçta, ülkemizde mülki idare amirleri için gittikçe artan bir gereksinim haline gelen yönetici geliştirme programlarının formüle edilmesine ilişkin öneriler getirilmeye çalışılmaktadır.

Çalışmada, konuya ilişkin bir takım genel açıklamaların yapıldığı giriş bölümünden sonra; Birinci Bölüm'de; yönetim, yönetici, yönetim becerileri, yöneticilik rolleri, eğitim, yetiştirme, geliştirme kavramları, yönetici geliştirme kavramının gelişimi, yönetici geliştirmenin önemi ve yönetici geliştirme konusundaki çeşitli yaklaşımlar irdelenmektedir. Bu bölümde, yönetimin doğasındaki değişim eğilimlerinin, yönetici geliştirmeye olan ihtiyacı artıracığı ortaya konulmaktadır.

İkinci Bölüm'de; yönetici geliştirme etkinlikleri tartışılmakta, yönetici geliştirmede kullanılan yöntemler, eğitim ve geliştirme programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi konulara yer verilmektedir.

Üçüncü Bölüm'de; gelişmiş bazı ülkelerin yönetici yetiştirme ve geliştirme ile ilgili düzenleri kısaca incelendikten sonra, bu bakımdan Türk kamu yönetiminin tarihsel gelişimi, kurumsal yapısı, yönetim çevresi, mülki idare amirlerinin statüsü, seçimi ve yetiştirilmeleri kısaca incelenmiştir. Ayrıca, bu bölümde, ülkemizdeki yönetim çevresi üzerinde genel olarak durulmuş, bu arada Türk kamu yönetiminin karakteristik özelliklerine ve yönetim kültürüne de değinilmiştir.

Dördüncü Bölüm'de; araştırma modeli, hipotezleri ve varsayımları ortaya konulmuş; mülki idare amirlerinin eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesini ve katıldıkları eğitim programlarının değerlendirilmesini amaçlayan yönetici geliştirme etkinlik anketinin

uygulama sonuçları ile kaymakamlık kursları ve hizmetiçi eğitim programları analiz edilmiştir.

Beşinci ve son bölümde ise; konuya ilişkin olarak yapılan genel değerlendirme sonuçlarından yararlanarak, eğitim ve geliştirme programlarının daha etkin hale getirilmesi için öneriler sıralanmıştır.





## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. YÖNETİCİ GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR

Küreselleşmenin gittikçe büyüyen dalgaları gelişmekte olan ülkelerin yönetim kapasiteleri üzerinde bir baskı meydana getirmektedir. Bu nedenle, yönetici geliştirme olgusu bu ekonomilerin gelişimi üzerinde yaşamsal bir rol oynayacaktır.

Bazı yazarlar, yönetim faaliyetini bir üretim olarak kabul etmekte ve bu yüzden yönetime büyük önem vermekte, üretim faktörlerini beşe ayırmaktadır: İnsan, malzeme, makineler, para ve yönetim (ZOGA, 1965, s.17).

Gerçekten, günümüzde yönetme işi, kalkınmanın temel unsurlarından biridir. Yönetim, önceden saptanmış ve belirtilmiş bir amacın gerçekleştirilmesi için insangücü, para, zaman, malzeme ve yer unsurlarının verimli, ekonomik ve etkin biçimde kullanılması anlamına gelir. Bu nedenle, iyi bir yönetim, kalkınmanın daha az maliyetle ve daha çabuk sağlanmasında önemli bir etkidir. Sonuç olarak kalkınma iyi bir yönetim sistemine bağlıdır. Artık, çeşitli deneyimler göstermiştir ki; iyi bir yönetim, iyi bir yönetici, bir kuruluşun başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biridir. Kalkınmak için verimli yönetim üzerinde durulmakta, verimliliğin nasıl artırılacağına ilişkin çalışmalar yapan ulusal ve uluslararası örgütler kurulmaktadır. Milli Prodüktivite Kurumu ve SEGEM gibi özel kuruluşlar bunun ulusal düzeyde örnekleridir. Kısa adı CIOS diye tanınan "Bilimsel Yöneticilik Uluslararası Konseyi" (International Council for Scientific Management) de uluslararası örgüt olarak göze çarpar. Bu anlamda, yönetsel süreç içinde, yöneticilik uluslararası bir önem kazanmıştır (TORTOP, 1994, s.268).

Yöneticiler kalkınmada insangücü yönünden ağırlık noktası olup, mevcut yöneticilerin yetersizliklerinin kamusal ve özel kuruluş ve işletmelerin verimsizliğinde önemli payı bulunmaktadır.



Bu bölümde, yönetimin içerik ve niteliği ile yönetici geliştirmeye olan ihtiyaç ortaya konulacaktır. Önce genel anlamda yönetsel görevlerin niteliği açıklanacak ve yönetici geliştirmenin önemi ortaya konulacaktır. Ayrıca yönetim ve yöneticilik kavramlarının ana öğeleri tanımlanarak yönetici geliştirmeye ilgili çeşitli yaklaşımlar irdelenecektir.

## 10. Yönetim

Yönetimin doğası ve içeriği konusundaki belirsizlik nedeniyle, herkesin üzerinde anlaşığı kapsayıcı bir yönetim tanımı yapılamamıştır. Bu yüzden birbirinden farklı çeşitli yönetim tanımları yapılmaktadır.

Örneğin Taylor, yönetimin kapsamını işgücünün örgütlenmesine indirgemıştır. Taylor'a göre yönetim, yönetmek sanattır, emriniz altındaki insanların ne yapmalarını istediğinizi tam olarak bilmek ve sonra onlara bunu en iyi ve ucuz şekilde yaptırmaktır. Taylor yöneticinin iş yapan değil yaptıran olması, iş yöntemlerini ve standartlarını belirleyerek üretimi artırmak için çalışanları teşvik etmek rolünü üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır (CAN, 1991, s.43).

Yönetim, önceden saptanmış amaçların gerçekleştirilmesi için insangücü, para, zaman, malzeme ve yer unsurlarının verimli, ekonomik ve etkin bir biçimde kullanılması anlamına gelmektedir (TORTOP-İSBİR, 1986, s.1).

Yönetim, belirli amaç ya da amaçları insangücü, doğa, sermaye gibi kaynaklardan yararlanarak gerçekleştirme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilir (AYTÜRK, 1990, s.2).

Yönetim; insangücü, zaman, para, araç, gereç, tesis ve yerden en iyi biçimde yararlanmak için bunları bir araya getirerek belli amaçları gerçekleştirme bilim ve sanatına denir. Yönetim, grup amaçları doğrultusunda grup üyelerini yönlendirmeyi ve onların çalışmalarını harekete dönüştürmeyi sağlar. Yönetim, yalnızca iki ferden çabalarını koordine etmek söz konusu olduğu zaman bile gereklidir (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.3-4).

Yönetim, belirli bir amaca ulaşılabilmesi için faaliyetleri organize ve kontrol etmek biçiminde tanımlandığı gibi, çeşitli üretim faktörlerini ve insan emeğini bir araya getirerek belirli bir amaca yöneltmek diye de tanımlanabilir (TÜMER, 1975. s.10). Yönetim, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için, birden çok kişinin örgütlenmesi, yöneltmesi, koordine edilmesi ve denetlenmesidir (SÜRĞİT, 1981, s.3).

Geleneksel yaklaşımda yönetim, yöneticinin belli bir amacı gerçekleştirmeye çalışırken giriştiği düzenli ve ussal eylem ve işlemlerin bütünü olarak tanımlanır (SAĞLAM, 1979, s.27).

Yönetim, belli bir amaca ulaşmak için kişilerin işbirliği yapmalarıdır. Bir başka deyişle yönetim, en az iki ya da daha fazla insanın etkileşim halinde bulunduğu her yerde mevcuttur. Bireyler ve bireylerin oluşturduğu gruplar belli bir amaca erişebilmek için birbirleriyle etkileşim içinde bulunarak yönetsel sürecini başlatırlar. Bu anlamda yönetim bir süreçtir (GÖZÜBÜYÜK-AKILLIOĞLU, 1992, s.1).

Yönetim, bir gruba bağlı kişilerin çabalarını ortak bir amaca yöneltme, önderlik etme ve bunların denetimini sağlamadır. Kuşkusuz iyi yönetici de, grubun amaçlarının, en az kaynak ve emek harcanarak ve örgütün öteki yararlı etkinliklerini en az etkileyecek biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan yöneticidir (NEWMAN, 1979, s.1). Koontz ve O'Donneil ise yönetimi insanlar aracılığıyla ve insanlarla birlikte iş yapmak olarak tanımlamıştır (KOONTZ-O'DONNEIL, 1968, s.36).

Bu açıklamalardan yola çıkarak; yönetimi insanla ilgili olan ve olmayan tüm üretim faktörlerini planlama, örgütleme, liderlik etme, gözetim ve denetim işlevlerini kullanarak, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda eşgüdümleme süreci biçiminde tanımlamak mümkün görünmektedir. Burada sayılan öğeler uzun süre yönetim kavramının temel öğeleri olarak kabul edilmiştir.

Hussey ve Longham'ın işaret ettiği gibi, yapılan hiç bir yönetim tanımı tam anlamıyla yeterli değildir. Yönetim öyle acayip bir iştir ki; pek çok insan yapar, fakat pek azı tanımlayabilir. Herhangi bir yöneticiye yönetimin ne olduğunu sorduğunuzda, her gün

yönetim işini yaptığını ve doğal olarak yönetimin ne olduğunu bildiğini söyleyecektir. O yöneticiyi sıkıştırdığımızda, muhtemelen yaptığı tanımın açık bir biçimde yetersiz ve pek çok önemli yönden diğer yönetici arkadaşlarının tanımından farklı olduğunu görürsünüz (HUSSEY-LONGHAM, 1979, s.29).

Yönetimi açıklamaya yönelik çabaların hiçbirinin tümüyle tatmin edici bir tanım getirememesinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Yönetime ilişkin tanımlama problemleri şunlardır (HANDY, 1985, s.2-3):

1- İnsan, faaliyet ve ideoloji? Yönetim kavramı yönetimi yapan insanlara (yöneticilere) göndermede bulunduğu gibi, bu insanlar tarafından icra edilen işlevleri ve faaliyetleri de anlatır. Bundan başka; yönetim kavramı, yönetici olarak adlandırılan insanların inanç ve değer yargılarını da içerir. Genellikle bu üç kullanım da birbiriyle oldukça iç içe geçmiştir.

2- Çeşitlilik: Hangi kullanımı benimsenirse benimsensin, yönetimin içerik ve niteliği örgütteki düzeyine, örgütün büyüklüğüne, amacına ve sahiplik durumuna göre farklılık gösterir. Yönetim, ürünü ortaya çıkaran denklemdeki bilinmeyendir ki; ürünü farklı kılan da budur.

3- Bilgi Eksikliği: Yönetimle ilgili kitapların bir çoğu iyi yönetimin nasıl olacağı ile ilgili ilkeler ortaya çalışmaktadır. Yöneticilerin gerçekte ne yaptığı ve nasıl yaptığı ile ilgili araştırma ve kitaplar ise çok daha azdır.

4- Bağlam: Yönetim kavramının anlamı, kavramın kullanıldığı tarihi ve kültürel bağlama göre değişir. Örneğin yönetim kavramını ilk tanımlayanlardan Henri Fayol, yönetimi işlevlerine göre tanımlamıştır. Ona göre yönetim; planlama, örgütleme, komuta etme, koordinasyon ve denetleme etkinliklerinin bileşimidir. Fayol'un tanımı, kendi deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak, kısmen de olsa yöneticilerin nasıl yönetmesi gerektiğine ilişkindir, onların gerçekte nasıl yönettiklerini açıklamamaktadır.

Ancak, yönetimin yukarıdaki tanımlarındaki başat özelliklerine ilişkin hala farklı şeyler söylenebilir. Öncelikle yönetim süreklilik gösteren ve daima gelişim içinde bulunan bir

süreçtir. İkinci olarak yönetim, eldeki kıt kaynakların amaçlara ulaşmak için etkin ve verimli kullanımı ile ilgilidir. Her ne kadar; insan, bir örgütün en temel kaynağı ise de, sahip olduğu tek kaynak değildir. Örneğin donatım malzemeleri ve örgütsel amaçlara ulaşmak konusunda iş gücünün motivasyonu da önemli bir faktör sayılabilir. Son olarak örgütün belirlenmiş amaçlarının da yönetim açısından önemini vurgulamak gerekir. Şüphesiz her örgüt bir amaçlar dizisine sahiptir.

Bu bakımdan yönetici, örgüt yönetiminde gelecekteki gelişmeleri tahmin etmek ve planlamak, iş gücünü örgütlemek, astlara önderlik etmek, onların performans sonuçlarını izlemek, gerektiğinde düzeltici müdahalelerle işleyişi kontrol etmek ve denetlemekle sorumludur.

Yönetim kendi başına var olan bir iş olmayıp, yönetici rolündeki kişilerin örgütte yürüttükleri bir dizi eylemin bileşimidir. Her tür örgütte yöneticiler bulunur ve temel yönetim süreçleri örgüt türüne göre önemli değişiklikler göstermez.

Yönetim, içinde yaşadığımız toplumun her yönü ile doğrudan ilişkilidir. İmalat ve hizmet sektörleri, merkezi ve yerel yönetimler, eğitim kurumları, din hizmetleri vb. hepsinin bir yönetime ihtiyacı vardır. Bütün bu faaliyetlerin hepsinde ortak bir yönetsel ögenin bulunduğu kabul edilirse, kavramsal bir soyutlama yapılacağından, geliştirilebilir yönetim becerilerinden ve öğretilen yönetim bilgisinin varlığından söz etmek gerekir. Yönetim, her biri dikkate değer boyutta çalışma gerektiren akademik disiplinler üzerine kurulan pratik bir etkinliktir.

Daha önce, yönetimin pek çok tanımının yapıldığı ve bunlardan hiçbirinin bu kavramı tam olarak açıklayamadığı belirtilmişti. Bu durum yönetim kavramının anlamının, içinde bulunulan koşullara göre değişebileceğini ima etmektedir. Durumsallık ve açık sistem yaklaşımları, yönetim işinin örgütün içinde bulunduğu koşullara göre değişebileceğini ifade eder. Tek bir iyi yönetim biçimi olmadığı gibi, örgütlenmenin de en iyi tek tarzı bulunmamaktadır. Yönetim kapalı bir sistem olmayıp çevre ile karşılıklı etkileşim içindedir. Fayol başta olmak üzere klasik yönetim ve örgüt yaklaşımı ile Weber'in ortaya koyduğu bürokrasi yaklaşımı, kültürel ve sosyal-politik koşulları dikkate almaksızın her yerde geçerli, iyi yönetimin evrensel ilkelerini belirlemeye çalışmıştır. Ancak bu

yaklaşımlarda yönetimi biçimlendiren çeşitli koşulların dikkate alınmaması sonucunda; farklı yönetim uygulamalarının farklı ekonomik, siyasal ve sosyal koşullar altında, farklı oranlarda başarılı veya başarısız olabileceği görülememiştir.

Demek ki; yönetim işi tekdüze, homojen değildir. İlke bazında, işlevleri itibariyle yönetimin genellikle her yerde aynı olduğu ileri sürülebilirse de, uygulamada yönetim her yerde farklıdır. Yönetim bu yönüyle sanatların en önemlisidir. Yönetimin temel işlev ve ilkeleri ülkeden ülkeye çok fazla değişiklik göstermez. Ancak yönetim felsefesinin, yani anlayışının kültüre büyük oranda bağlı olduğu söylenebilir. Yönetimin ilkelerini her yerde aynı biçimde pratiğe aktarmak çok zordur, hatta mümkün değildir. Çünkü insanların tutumları, davranışları, durum ve olguları algılayışları kültürler arasında epey farklıdır. Bir ülkenin kendi içinde bile bir çok farklı kültür yaşayabilmektedir. Türkiye de böyle geniş bir ülkedir. Örneğin otoriteye, eğitime, sosyal stratejilere, başarıya, çalışmaya... yaklaşım kültürden kültüre farklılık göstermektedir.

Burada yönetimin bir sanat mı, yoksa bir bilim mi olduğu biçimindeki o ünlü tartışma akla gelmektedir. Ancak, nasıl yönetim işinin üzerinde anlaşılan bir tanımı yoksa, yönetimin bilim veya sanat olduğu konusunda da kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Örneğin Mintzberg, konuya ilişkin yukarıdaki açıklamaların tersine, yönetim işinin pratik uygulamaları yönünden bir bilim olmadığını, herhangi bir yöneticinin kısa bir süre gözlenmesi halinde, yöneticinin bilimsel iş yapıyor olduğu düşüncesinin hemen sona ereceğini ileri sürmektedir. Ona göre, şimdiki yöneticilerin yüz ya da bin yıl önceki yöneticilerden temelde pek farkı yoktur. Aslında yönetici, giderek ağırlaşan iş baskılarına hedef olmakta, ama yönetim biliminden görünürde hiçbir yardım alamadığı kısır bir döngü içinde bulunmaktadır (MINTZBERG, 1990, s.20-21). "Yönetimin bir sanat olduğu ve doğuştan bazı insanların bu yeteneklere sahip olduğunu ileri sürenler olmuştur. Buna karşılık yönetimin bilgiye ve tekniğe dayandığı görüşünü savunanlar da olmuştur. Örneğin, bilimsel yönetim yaklaşımına göre yönetimin bilimsel ve teknik yönleri daha çok önemlidir. Yöneticinin bilimsel yanını oluşturan unsurlar aslında formel (biçimsel) unsurlardır. Yetki, sorumluluk, hiyerarşik bağlantı, örgütün verimi, usallık bu unsurlar arasındadır (TORTOP, 1984, s.45).

Yönetimin sanat yönü, biçimsel olmayan yönüdür; liderlik, etkileme, manevi sorumluluk, örgüt psikolojisi, kişilerin tatmini gibi unsurları içerir. Yönetimin sanat yönü, yasaklanmayan şeyleri yapabilme olanağı sağlarken; bilimsel yönü ise, yöneticiye ancak izin verilen şeylerin yapılması olanağını verir. Sanata dayanan davranış esnek olduğu halde, bilimsel davranış sınırlıdır (BURSALIOĞLU, 1982, s.108).

Bilimle sanat birbirinden ayrı nesnel olmayıp birbirlerini tamamlar. Bilim geliştikçe ondan yararlanan sanat da gelişir. Doğa bilimleri alanında da durum böyle olmuştur. Bilime dayanmayan doktor, üfürükçülük yapar; bilimsel ilkelerle usta bir cerrah olur. Bilime, bilimsel ilkelere ve verilere dayanmayan bir yönetici de sezisine, geçmiş tecrübelerine, tesadüflere dayanmak zorundadır. Bilime, bilimsel ilkelere ve verilere dayanan bir yöneticinin karşılaştığı sorunlara çözüm bulma olanağı daha yüksektir. Her konuyu açıklığa kavuşturmuş, her türlü sorunu çözmüş, her türlü ilişkiyi aydınlatmış bir bilim halihazırda var olmadığına göre, bilim sanatçıya her konuda yol göstermez. Durum yönetimde de böyledir. Üstelik yönetim alanında bilinenlerin sayısı doğa bilimlerine nazaran daha azdır (MIHÇIOĞLU, 1983, s.2-3).

Yönetim en eski sanat ve en yeni bilim olarak nitelendirilmektedir. Yönetim, kişilere iş yaptırma bilim ve sanattır. Bu anlamda yönetim, hem bilim hem de sanattır (MIHÇIOĞLU, 1989-1990, s.2).

Yönetici geliştirme açısından bakıldığında; yönetim işinin iki yönü dikkati çekmektedir:

- a) Yönetimin bilimsel yönü; işin somut ve ölçülebilir yönüdür. Karar verme, finansman, pazarlama, kuralları uygulama vb.
- b) Yönetimin insan davranışları yönü; işin psikolojik tarafıdır. Birey davranışları, liderlik, değer yargıları, motivasyon vb.

Yöneticinin bilimsel yönünün geliştirilmesi bilgi birikiminin gelişimi üzerinde odaklanırken; yöneticilerin psikolojik yönlerinin gelişimleri; insan davranışları, kişisel değerler ve bunların diğer insanlar üzerindeki etki ve sonuçları hakkındaki bilgi ve



kavrayışları yoluyla kişiliklerini geliştirmeye ilgilidir. Psikolojik ağırlıklı bu beceri ya da yeteneklere “duygusal zeka” denmektedir ki; bunlar öğretilmekten çok sezgi ile bilinir ya da farkına varılabilir. Yönetim bilgisinin bu iki yönünün farkında olmak gerekir; zira bunları geliştirmenin yolları birbirinden farklı olacaktır (LEE, 1999, s.1).

### **100. Kamu Yönetimi**

Kamu yönetimi, kamu yöneticilerinin içinde faaliyet gösterdikleri örgütsel ortam olduğundan kamu yönetiminin özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Kamu yönetiminin tarihi, insanların bir araya gelip kendilerini yönetecek birimler kurmaya başlamalarına kadar geçmişe uzanmakla birlikte, bir bilim dalı olarak incelenmeye başlanması oldukça yenidir. Kamu yönetiminin siyasetten ayrılarak, ayrı bir bilimsel çalışma alanı olarak incelenmesi 1800’lerin sonlarına doğru olmuştur. Türkiye’de kamu yönetiminin ayrı bir ilgi alanı olarak incelenmesine ancak 1950’lerden sonra başlanmıştır (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.6).

Genellikle, kamu yönetimi ile onun dışında kalan yönetimler arasında ayırım yapılmasına alışılmıştır. Halkın gözünde kamu yönetimi bürokratik, özel kesimdeki yönetim ise verimlidir. Devlet yönetimine siyaset karışmıştır. Özel kesimdeki yönetim siyaset dışıdır. Devlet yönetimi yaz-çizcidir. Özel kesimdeki yönetim ise öyle değildir (SIMON ve Diğerleri, 1973, s.6).

Kamu yönetimi, yönetim bilimi içinde özel kesim örgütleri yönetiminden farklı bir alandır. Kamu yönetimi, devlette ya da ona bağlı kuruluşlarda çalışan kişilerin ve grupların davranışlarıyla ilgili bir yönetim alanı olarak tanımlanabilir. Aslında, daha geniş kapsamlı olarak düşünüldüğünde, kamu yönetimi alanı yerel yönetim, ulusal yönetim ve uluslararası örgütlerin yönetimini de kapsar. Kamu yönetimi siyasal olarak saptanmış amaçların gerçekleştirilmesini, başarılmasını sağlayan yönetsel araç olarak görülebilir. Bu amaçlar birbiri içine girmiş iki amaç şeklinde ortaya çıkabilir (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.7):

1) Örgüt içinde bireylerin nasıl davrandıkları ve çalıştıklarını saptayarak, örgütle örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin uyumlu ve sağlıklı olabilmesi için nelerin yapılması gerektiği

ve kurumların en etkili bir biçimde nasıl örgütleneceği konularında uygulamaya dönük önerilerde bulunmak suretiyle kamu yönetiminin sanat yönünün oluşturulması.

2) Kamu yönetimi disiplininde etkili örgütlenme ve yönetim tekniklerinin sağlam temellere ve ilkelere dayandırılarak oluşturulmasıdır.

Ancak, temele inildiğinde, kamu ve özel kesim yönetimi arasında çok katı bir ayrım yapmak da gerçekçi değildir. Yönetimin özü bu iki yönetim alanı arasında çok büyük farklılıklar göstermez. Bu açıklamalardan sonra, bu çalışmanın konusu bakımından, kamu yönetiminin özel teşebbüs örgütlerinden ayırıcı özelliklerine değinmek gerekir (SIMON ve diğerleri, 1973, s.6):

a) Kamu yönetimi faaliyetleri hemen hemen tekeldir. Bu nedenle kamu yönetiminde rekabet kuralları işlemez.

b) Kamu yönetiminde, kamu yöneticisinin görev, yetki ve sorumlulukları özel kesimdeki yöneticilere oranla daha ayrıntılı olarak saptanmıştır.

c) Özel kesimdeki yönetici, kendi örgütüyle kamunun esenliği arasındaki ilişkiyi yorumlamada kamu yöneticisine oranla daha geniş bir özgürlük içindedir.

d) Özel kuruluşların kar amacına karşılık, kamu kuruluşları; kamu yararı, kamuya hizmet amacını taşırlar.

e) Özel kuruluşlar, kamu kurum ve kuruluşlarına göre daha özerktir. Kamu kurum ve kuruluşları işlerini sıkı bir yasal çerçeve içinde hareket ederek görmek zorundadır. Yasalar ve başka düzenleyici işlemler çoğu kez kamu yöneticisinin hareket özgürlüğünü kısıtlar.

f) Kamu yönetiminde kamu kurum ve kuruluşları kamu hukukuna, özel kuruluşlar ise özel hukuk kurallarına tabidirler. Kamu yönetiminde eylem ve işlemler prensip olarak idari yargıya, özel yönetimde uyuşmazlıklar genel yargıya tabidir.



g) Özel kesimde, özel işletmeler personel yönetimine esneklik getirmede daha serbesttirler. Kamu kesiminde kamu personeli katı kurallara tabidir, yani daha sınırlıdır.

Aslında, kamu yöneticileri ile özel kesim yöneticileri arasında temelde bir anlayış ve yaklaşım farklılığı bulunmaktadır. Özel kesimde iş güvenliği, kamu kesiminde olduğu kadar yoktur. Özel kesim yöneticileri arasında pozisyonunu korumak için daha şiddetli bir rekabet söz konusudur. Kamuda 'herkesin olan şey aslında hiç kimsenindir' anlayışı yaygın olduğundan, kamuya ait iş ve çıkarlar pek çok zaman gerçekte sahipsiz kalmaktadır. Bu ise işlerin verimini düşüren bir husustur.

Son dönemlerde nüfusun hem sayısal olarak artışı, hem de bileşimindeki değişmeler: teknolojideki gelişmeler ve toplumsal yapıdaki değişmeler sonucunda; kamu yönetimi eskiden sahip olmadığı birtakım görevleri yapmak durumunda kalmış, ayrıca eskiden beri yapmakta olduğu görevlerin de kapsamı genişlemiştir. Görevlerindeki bu değişmeler kamu yönetiminin önemini artırmıştır (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.2).

## 11. Yönetici

Yönetici; açık sistem ve durumsallık görüşlerine göre, bir zaman dilimi içerisinde ve değişken çevre koşulları altında belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere insan ve madde kaynaklarını uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kişidir (EREN, 1991, s.6).

Geniş bir çerçevede yönetici; yönetim faaliyetlerini yürüten veya birden çok kimseyle birlikte bir işi yöneten kimsedir (TUTUM, 1979, s.132-133).

Yönetici; kar ve risk başkalarına (müteşebbise) ait olmak üzere, ekonomik ve/veya hizmet üretmek ve-veya pazarlamak için kendisine tahsis edilen üretim faktörlerini sistemli biçimde bir araya getiren ve işletmeyi amacına uygun çalıştırma sorumluluğunu üstlenen kişidir (YAZICI, 2001, s.10).

Yönetici; planlama, teşkilatlandırma, kaynak sağlama ve tahsis etme, yöneltme, eşgüdüm, kontrol ve yönetimi geliştirme gibi fonksiyonlarını yerine getirmek suretiyle,

ortak çaba ile örgüt amaç ya da amaçlarının gerçekleştirilmesinde yol gösteren, önderlik eden kişi olarak tanımlanabilir (SÜRGİT, 1970, s.16).

Yöneticinin bir başka tanımını da şöyle yapmak mümkündür: Grup olarak bir araya gelmiş ve belli bir amaç için örgütlenmiş insanları hedeflerine ulaştırmak için uyumlu, işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda olan kişidir (AYTÜRK, 1990, s.2).

Yönetici, örgüt amaçlarını gerçekleştirmekten birinci derecede sorumlu olduğundan insanları tanımak, davranışlarının altında yatan nedenleri anlamak durumundadır. Çünkü yönetici, insanları yönetmektedir. Yönetici kendisi de bir insandır. Demek ki; yönetici de çevresindeki unsurlardan etkilenecek, bu etkiler altında kendine göre bir yöneticilik ve liderlik tarzı benimseyecektir. Bu nedenle yönetici, hem kendisinin, hem de diğer işgörenlerin davranışlarıyla ilgili yeterli anlayış ve bilgiye sahip olmak zorundadır.

Yönetici yönetme işini yaptığına göre, yönetim işlevleri aynı zamanda yöneticinin işlevleridir. Yani yönetici planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm ve denetim işlevlerini yerine getirir. Yönetici bir takım roller üstlenerek bu işlevleri yerine getirmektedir. Yönetici, bu roller aracılığıyla yönetim işlevlerini etkinlikle yerine getirebilmek için bazı bilgi, beceri ve yeteneklere gereksinim duyar. Bunlardan başka yöneticinin kişilik özellikleri de etkin yöneticilik için gereklidir. Bu çalışmanın konusu bakımından önemli olan hususlar, temelde eğitimle kazanılabilecek olanlardır. Kişilik özellikleri ve yetenek gibi faktörler yeterli düzeyde olsa bile, gerekli eğitimi almamış kişilerin çağın gereklerine cevap verecek yöneticiler olması pek olası değildir.

Burada, kısaca, yöneticilik ve liderlik ilişkisi üzerinde de durmak yararlı olacaktır. Literatürde liderlik, yönetimin temel işlevleri arasında sayılmaktadır. Liderlik, genel olarak, kişiler üzerinde, onları etkileme ve yönlendirme amacıyla otorite kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Liderlikle ilgili en yaygın sınıflandırma formal ve doğal liderlik ayrımıdır. Formal liderler, otoritelerini, sahip oldukları pozisyondan alırlar. Doğal liderler ise otoritelerini etkiledikleri kişilerden almaktadır. Bunlara tanınan resmi bir yetki bulunmamaktadır.

Liderlikle ilgili üç ana yaklaşım şöylece özetlenebilir (ÇELEBİ, 1987, s.46-49):

a-Kişisel özellikler yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre; başarılı liderlik için belirsiz durumlarda etkin kararlar vermek, kararlılık, kendine güven, mücadeleci ve aktif bir kişilik gibi kişisel özelliklere sahip olmak gerekmektedir.

b-Davranış yaklaşımı: Bu yaklaşımda üç tip lider tanımlanır. Otokratik lider; işe yönelmiş, katılımcılığa pek olanak tanımayan, otoriteye ve yönetsel kural ve süreçlere önem veren özellikler gösterir. Demokratik lider; çalışanların insani potansiyellerinden yararlanmaya önem veren, katılımcılığı özendirilen özellikler gösterir. Üçüncü tip ise, adam sendeci (laissez faire) liderdir ki; en başarısız lider tipidir. Bunlar içinde genel olarak demokratik lider tipinin başarılı olduğu yaygın düşüncedir.

c-Durumsal yaklaşıma göre; hangi liderlik tipinin daha başarılı olacağı duruma, çevresel koşullara göre değişir. Örneğin; çeşitli zorluklar içeren olağanüstü durumlarda otokratik liderlik daha iyi sonuçlar doğurur. Bu durumlarda kişisel özellikler ve teknik beceriler önem kazanmaktadır. Değişmenin görece az ve yavaş olduğu normal dönemlerde ise demokratik liderlik daha iyi sonuçlar doğurmaktadır. Bu durumlarda ise, insan ilişkileri becerileri önem kazanmaktadır.

### **110.Yönetici ve Etkinlik**

İster özel, isterse kamu yönetimi olsun, yöneticinin etkinliği önemlidir. Etkinlik, istenen sonuçlara ulaşma yetenek ve derecesi anlamına gelir. Ancak, yönetsel etkinliğin her zaman açıklıkla anlaşılmadığını da belirtmek gerekir. Etkinlik, kamu yönetimine ilişkin yeni yaklaşımlarda da vurgulanan temel konulardandır. Yönetici geliştirme yaklaşımının amacı yönetsel etkinliği sağlamaktır. Bu nedenle yönetsel etkinlik kavramını daha yakından incelemek yararlı olacaktır.

Genel anlamda etkinlik; bir faaliyet, hareket ya da davranışın yöneltilmiş olduğu amaca ulaşma derecesidir. Örgüt yönetimi açısından etkinlik; tahsis edilen kaynakların örgüt amaçları doğrultusunda ne ölçüde yeterli kullanıldığını gösteren bir değerlendirme kriteridir (YAZICI, 2001, s.13). Reddin'e göre yönetsel etkinlik, yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktıları ne oranda üretebildiğinin derecesidir, ölçüsüdür (REDDIN, 1970,

s.275). Burada yönetsel etkinlik girdilere göre değil, çıktılara göre tanımlanmaktadır. Yani bir yöneticinin ne yaptığı değil, neleri başardığı, amaçlara ne derece ulaştığı yönetsel etkinliğinin ölçüsüdür. Kısaca, etkinlik, değişen bir çevrede, konulan uygun hedeflere ulaşma derecesini ifade eder.

Bir yöneticinin etkinliği yöneticinin ve üstlerinin kişilikleri, yöneticinin sahip olduğu yetki ve güç, örgütte bürokratik veya organik bir yapının egemen olması gibi hususları içeren bir takım bağımlı değişkenlerce etkilenir (COWLING-MAILER, 1989, s.88).

Amaçlara göre yönetim ile etkinlik genellikle birlikte düşünülmektedir. Amaçlara göre yönetim kavramı birey olarak yöneticilere sempatik gelebilir. Çünkü bu kavramın getirdiği anlayışta birey, kendisinden ne beklediğini bilir, performansını ölçmede kullanılacak ölçü somuttur, yetki ve sorumlulukları açıktır. Bunlar ise doğrudan motivasyonu ve iş tatminini artırır ve sonuçta gayret ve başarıya bağlı olarak ödüllendirmeyi getirir.

Değerlendirme rapor ve teknikleri etkinliğin ölçümü ile ilgilidir. Bunlar, örgütte yetiştirme ve geliştirme ihtiyaçlarını belirlemenin bir aracı olarak da kullanılabilir. Bunun için yöneticinin, kendi değerlendirme sürecine daha samimi ve olumlu bir biçimde katılması gerekir. Böylece yönetici geliştirme süreci yöneticinin etkinliğine (nerede bulunması gerektiğine ve nerede bulunduğu) ilişkin bir değerlendirme ile başlar.

Yöneticilerin etkin olması genellikle üç biçimde olabilir (ÇELEBİ, 1987, s.45-46):

1) Görünüşte Etkin Olma: Yöneticiyi görünüşte etkin gibi gösteren, bazı durumlarda önemli olmakla birlikte esas olarak yönetsel etkinliği sağlayamayan dakiklik, çabuk karar verme, ilişkilerde iyi olma ve düzenli bir masaya sahip olma gibi özellikleri ifade eder.

2) Kişisel Etkinlik: Bu etkinlikte yönetici, örgüt amaçlarını gerçekleştirmekten çok kişisel olarak daha üst makamlara gelme yönünde çaba harcamaktadır. Bu durumda örgütsel amaçlar ancak kısmen gerçekleşebilir.

3) Lider Etkinliği: Yönetici, kişisel olarak liderlik özelliklerine tamamen sahip olmasa da, örgütte kendisine tanınan formal yetki ve otoriteden dolayı liderlik fonksiyonlarını

yerine getirebilir. Bu etkin olma durumu, diğer örgüt üyelerini örgüt amaçları doğrultusunda etkileme ve yönlendirmeyi içerir.

### **111. Yöneticilerin Sınıflandırılması**

#### **1110.Kamu ve Özel Kesim Yöneticileri**

Burada yöneticinin kamuda çalışmasının ne gibi farklılıklar yarattığı üzerinde de durmak gerekmektedir. Kamu yöneticisinin tanımı üzerinde tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bunun başlıca nedeni, idarenin bağımlı bir sistem olması ve toplumsal yapı değişimine bağlı olarak hiyerarşinin devamlı bir şekilde değişim içinde bulunmasıdır. Bu da fonksiyonların görelî durumuna bağlı olarak kamu yöneticisi tanımını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle uygulamada kamu yöneticilerinin durumsal tanımına gidilmektedir (ŞAYLAN, 1972, s.45).

Kamu hizmetleri kamu kurum ve kuruluşlardaki kamu personeli eliyle yürütülmektedir. Bu personel arasında, kamu kurum ve kuruluşlarının emir ve komuta yerlerinde bulunan, siyasal iktidarın saptadığı kamu politikasını eyleme dönüştürme ve uygulamaya koyma sorumluluğunu yüklenen, yürütme mekanizmasını yöneten seçkin kişilere kamu yöneticisi denmektedir (CEM, 1976, s.12).

Geniş anlamda, kamu yöneticisi şöyle tanımlanabilir: Kamu yöneticisi, kamu gücünü kullanarak kamuya ait işleri planlayan, örgütleyen, eldeki kaynakları amaca doğru harekete geçiren ve yönelten, çeşitli etkinlikler arasında eşgüdümü sağlayan ve denetleyen kimsedir.

Uygulamada, kamu yöneticisi deyimî, daha çok dar anlamda ve özellikle kurumun üst düzeyinde bulunan ve kamunun otoritesini kullanarak kamu hizmetlerinin kamu görevlilerince yapılmasını sağlayan kişiler için kullanılmaktadır (CANMAN, 1995, s.93).

Kamu yöneticilerinin yönetme becerilerini sınırlayan bir takım sınırlamaların olduğu, yani özel kesim yöneticilerine göre hareket alanlarının daha kısıtlı olduğu yaygınlıkla bilinen bir gerçektir. Personel yönetiminden bütçelerine kadar pek çok konuda aşırı

ayrıntılı kurallar ve bu kuralların dar yorumu, mevcut teftiş sistemi, prosedürlerin çokluğu gibi faktörlerle kamu yöneticilerine verilen takdir yetkileri bir hayli sınırlandırılmıştır. Bu bürokratik sınırlamaların kamu yöneticilerinin davranış ve tutumlarını etkilemesi kaçınılmazdır.

Son zamanlarda, önceden suistimallerin önüne geçmek için yapılan ayrıntılı yasa ve düzenlemelerin oluşturduğu ortamın yönetimin etkinlik ve verimliliğini azalttığı görüşü yaygınlık kazanmıştır (BAN, 1995, s.7). Bu aşırı ayrıntılı düzenlemeler sistemi hantallaştırmaktadır. Ayrıca iş yapmaktan kaçınan kamu yöneticilerine bahane de sağlamakta, inisiyatif üstlenmekten kaçınma kültürünü beslemektedir. Bundan başka, zaman içinde bu durum örgütsel kültürün bir parçası olmaktadır ki; bu, uzun dönemli etkileri olan tehlikeli bir durumdur.

Kamu yöneticileri genellikle katı kural ve düzenlemelerin ellerini kollarını bağladığını ileri sürerek sistemi suçlarlar. Oysa yöneticilerin kendi yetersizlikleri belki bunlardan da fazla sınırlayıcı bir faktördür (BAN, 1995, s.83).

Bu bürokratik sisteme yöneticiler üç tip tepki geliştirmektedir (BAN, 1995, s.12-14). İlk olarak; yönetici kendini el ve ayakları (aşırı ayrıntılı kural ve düzenlemelerle) bağlanmış dev Gulliver gibi hisseder. Bunun sonucu olarak yöneticinin yaratıcılığı kösteklenmiştir. Yönetici, bu sınırlamalar kaldırıldığında atılım yapacağına inanır.

İkinci tip yönetici tepkisi, demoralize olmuş yönetici tutumunu yansıtır. Bu, katı düzenlemelere pasifçe boyun eğme veya tamamen ümidini kaybetmiş bir ruh haline bürünmedir. Bu yöneticiler bürokratik ortamın baskısı ile canlılıklarını tamamen yitirmiş, bu aşırı kuralların kontrol kültürünü benimsemişlerdir. Bu yöneticiler söz konusu aşırı kurallar yumağına karşı çözüm üretme ve yaratıcı düşünme yeteneğini kaybetmiş, kendilerini sıradan elemanlar gibi gören kişilerdir.

Üçüncü bir yönetici tutumu ise, bu aşırı kurallı sistem içinde yaratıcı çözümler üreterek çalışabilmektir. İyi yetişmiş, güçlü motivasyona sahip yöneticiler katı kurallarla dolu sistemlerde bile iş yapmanın bir yolunu bulabilirler. Bu bakış açısına göre, yöneticiler sistemi zorlayarak çıkmazları aşmanın yollarını bulacaklardır.



Aşırı kural ve düzenlemelerin kaldırılmasının en çok işe yarayacağı durum birinci durumdur. Eğer aşırı ve katı düzenlemelerin kaldırılması örgüt kültüründe bir iyileşme ile birlikte yapılırsa, pasifize olmuş yöneticilerin de aktif, girişimci yöneticiler olması ihtimali vardır.

Bu nedenle yöneticileri etkisizleştiren, iş yapmaz/yapamaz hale getiren aşırı düzenlemelerin azaltılması ve basitleştirilmesi gerekmektedir. Katı ve ayrıntılı iş ve görev tanımları çoğu zaman etkinliği azaltır. Oysa örgütlerin çoğunluğu, yöneticinin örgütteki pozisyonuna odaklanan (nereye rapor sunacağını, neleri onaylayacağını, neleri koordine edeceğini, kimlere emir vereceğini ifade eden) sıkı görev tanımlarına sahiptir.

Örgütün kamu ya da özel olması yönetici geliştirme etkinliklerini etkiler. Çünkü kamu yönetimindeki bu katı kuralcılık ve aşırı sınırlamalar bireylerin geliştirme programlarına katılmadaki ve öğrenmedeki motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler.

### **1111. Buldukları Yönetim Kademesine Göre Yöneticiler**

Bir örgütteki yöneticilerin hepsi aynı görev ve yetkilerle donatılmış olmayıp ihtiyaç duyacakları yöneticilik bilgi, beceri ve yetenekleri de buldukları pozisyona bağlı olarak değişmektedir. Bu bakımdan hiyerarşideki konumlarına göre yöneticiler üç düzeye ayrılabilir (CAN, 1991, s.33-34):

*a) Alt Kademe Yöneticiler (Supervisors):* Bu yöneticiler günlük faaliyetlerin yapılması için işçi ya da memur gibi (yönetici olmayan) işgörenleri yönetmekten sorumlu olan gözetmen, formen, şef, sürveyan gibi adlarla anılan kişilerdir.

Alt düzey yöneticiler yönetici olmayan düz personelin bir üstü konumundaki yöneticiler olup operasyonel, teknik veya ilk kademe yöneticileri olarak da nitelendirilirler. Alt düzey yöneticiler (süpervisör) zamanlarının çoğunu astlarını izlemekle ve onlara yol göstermekle harcarlar. Onlar örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine ve örgütsel politikalara ilişkin uygulamaya en yakın, en son ayrıntılar üzerine yoğunlaşırlar. Alt düzey yöneticiler iyi derecede teknik ve insan ilişkileri becerilerine sahip olmalıdır.

Alt düzey yöneticiler genellikle ağır iş tanımları ve içinde buldukları yüz yüze ilişkilerin çokluğu altında ezildiklerinden, ayrıca yaptıkları işin niteliği konusundaki belirsizlikten şikayet ederler: bazen yönetim ile iş görenler arasında bir yerde olduklarını, bazen de bunlardan birine daha yakın olduklarını düşünürler.

*b) Orta Kademe Yöneticiler (Operational Managers):* Şube müdürü, müdür yardımcısı ve bazı durumlarda daire başkanı gibi unvanlarla anılan bu yöneticiler, buldukları örgütün üst yönetimi tarafından belirlenen ve tanımlanan amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan program ve faaliyetlerin eşgüdümlemesinden sorumlu kimselerdir.

Orta kademe yöneticiler kendi altlarında bulunan alt kademe yöneticileri gözetler, yönetir ve denetlerler. Orta kademe yöneticilerin yaptığı işler bir örgütten diğerine epey değişiklik gösterir. Değişik örgütlerde farklı düzey ve sayılarda orta kademe yöneticileri bulunur. Orta kademe yöneticiler alt ve üst kademe yöneticiler arasında bir bilgi ve iletişim kanalı olarak işlev görür. Etkin orta kademe yöneticileri güçlü insan ilişkileri becerilerine sahip olmalıdır.

Birçok bilgi işleme sürecinin bilgisayarlarca yapılması ile birlikte pek çok örgüt orta kademe yönetici istihdamını azaltmaya başlamıştır.

*c) Üst Kademe Yöneticiler (Executives):* Başkan, genel müdür ve yardımcısı, koordinatör gibi adlarla anılan ve başında bulunduğu kuruluşun en üst düzeyde sorumlusu olan kişilerdir.

Bütün örgütlerde en üst örgüt düzeyi olan üst yönetim (top management) çok az kişiden oluşur. Örgütte en yüksek mevkileri işgal eden bu kişiler en kapsamlı yetki ve sorumluluklara sahiptirler. Genellikle zamanlarının önemli bir bölümünü örgüt dışında geçirmelerini gerektiren, örgüt dışındaki kişilerle diyalog içinde oldukları çok geniş bir etkileşim ağında bulunurlar. İyi insan ilişkileri ve soyut düşünebilme yetenekleri (kavramsal beceriler) etkin üst yönetici olmak için kritik önemdedir. İngilizce'de CEO (chief executive officer) de denilen üst kademe yöneticiler son tahlilde örgütün başarı ve başarısızlığından sorumludurlar. Üst kademe yöneticilerin yaptığı yönetim işi açık uçludur, hiçbir zaman bitmez. Zira örgütün içinde bulunduğu çevre sürekli değişmektedir,



değişen koşullara uyum sorunu sürekli ve her zaman başarısızlık ihtimali vardır. Yani, üst düzey yöneticiler daha uzun vadeli ve stratejik kararlar vermek durumundadır. Bir örgütte yönetim, her zaman yönetmek işinin sürekliliği olgusunu içerir.

Yönetim mekanizmasını işleten, yönlendiren üst kademe yöneticileridir. Toplumdaki yeri ve rolleri zaman içinde değişiklik göstermekle birlikte üst kademe yöneticileri bütün ülkelerde önemli bir statüye sahip olup, her zaman yönetimle ilgili gündemin ön sıralarında yer almaktadır.

Kamu yönetiminde üst kademelere en yetenekli, an çalışkan, başarılı ve erdemli olanların seçilmesi gerekir. Çünkü, üst kademe yöneticilerin karar ve uygulamaları etkileri bakımından çok önemlidir. Ayrıca bu yöneticiler; hem maiyetinde çalışanlara, hem de diğer toplum kesimlerine örnek olmak durumundadır. Bu nedenlerle, üst kademe yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesinin ayrı bir önemi vardır (İNAN, 1999, s.3).

Üst kademe yöneticilerinin gündemin ön sıralarında yer almasının, onlara bu kadar önem verilmesinin nedenleri vardır. Bu yöneticiler, geniş kapsamlı kararlarla ilgilenirler, kendi kontrolleri altındaki birimler arasında eşgüdümü sağlarlar. Kamu yönetiminde, ayrıca, çeşitli yöntemler ve araçlar arasında bir seçme yapmaları için siyasi makam olan bakanlara tavsiyelerde bulunarak alternatif çözüm yollarını ve olası sonuçlarını gösterirler. Yönetim sürecinde hiyerarşinin yukarı düzeylerine çıkıldıkça yönetimle siyaset görevleri arasında kesin bir ayırım yapmak zorlaşmakta, tavsiye ve karar verme işleri birbirine karışmaktadır. Bundan başka, günümüzde yasama görevinin meclisten yürütücü organlara doğru kaydığını düşünürsek, üst kademe yöneticilerinin devlet yapısındaki önemli yerleri daha da belirginleşmektedir (ONARAN, 1967, s.7).

Stewart, çeşitli yönetim kademelerinde ihtiyaç duyulan uzmanlaşmanın farklılığını göz önüne alarak, iyi bir yöneticinin her pozisyonu yönetebileceği tezine karşı çıkmaktadır (STEWART, 1982, s.61). Stewart, burada, çeşitli düzeylerdeki yöneticilerin yaptıkları işler arasında önemli farklılıklar bulunduğu, dolayısıyla yönetici geliştirme programlarının etkinliğini sağlamak için her yönetim düzeyine ilişkin özel ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan yönetici geliştirmeyi bireyler ve bunlara verilen görev ve sorumluluklar bağlamında düşünmek gerekir.

Aslında, yönetim işlevinin çeşitliliği dikkate alındığında programlanmamış, öngörülemeyen işleri etkinlikle yapabilmek için yöneticiler çok çeşitli beceri ve niteliklere ihtiyaç duyacaktır.

Maliyet etkinliği açısından bakıldığında, örgüt için daha pahalı kararlar alan üst düzey yöneticilere yapılan geliştirme yatırımlarının örgüt için daha verimli olacağı söylenebilir (STEWART, 1986, s.251).

Demek ki; her düzeydeki yöneticinin yerine getirdiği işlev, beceri ve yetenek ile görevlerini yapmada harcayacağı çaba birbirinden farklıdır. Farklı yönetim kademelerindeki, farklı görev ve sorumluluk alanlarına sahip yöneticilerin ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin optimal bileşimi birbirinden farklı olacağı gibi, bu yöneticilere uygulanacak eğitim ve geliştirme programları da yönetici tipine göre değişecektir.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan mülki idare amirleri, kamu yönetiminde görev yapan üst kademe ve -o anda buldukları göreve göre- kısmen de orta kademe yöneticiler olarak nitelenebilir.

### **1112. İşlev ve Sorumluluk Alanlarına Göre Yöneticiler**

Martin, yöneticileri hem aşağıdan yukarıya doğru (dikey yönetim kademelerine göre) alt-orta-üst düzey yöneticiler olarak; hem de yöneticinin yaptığı işlev ve sorumluluk alanlarına göre (fonksiyonel olarak) genel ve uzman yönetici biçiminde gruplandırmaktadır (MARTIN, 1991, s.21-22).

Fonksiyonel yönetici üretim, pazarlama, finansman gibi yalnızca bir örgütsel faaliyetten sorumlu olan yönetici tipidir. Bir fonksiyonel yönetici tarafından yönetilen insanlar ve faaliyetler belli bir örgüt fonksiyonu ile ilgili ortak bir hedefe hizmet edecek biçimde bir araya getirilmişlerdir. Fonksiyonel yönetici yönettiği birimin görev alanı konusunda uzman olan kişidir. Öte yandan genel yönetici, bir firma veya bunun bir işletmesi gibi daha karmaşık ve çok fonksiyonlu bir birimi yöneten ve yönlendiren kişidir. Genel yönetici, yönettiği örgütün bütün faaliyetlerinden sorumludur.

Fonksiyonel yöneticiler, tek bir fonksiyonel işi yerine getiren, benzer eğitim almış ve benzer becerilere sahip iş görenlerin çalıştığı bölümlerden sorumludurlar. Genel yöneticiler örgütün farklı fonksiyonlarını yerine getiren bütün bölümlerinden sorumlu bulunurlar (KOPARAL, 1997, s.10). Yöneticilerin, bir çok durumda, yönettikleri etkinlik alanında özel yeteneklere sahip kişiler olduğu görülmektedir. Örneğin bir mühendislik dalında başarılı hizmet görmenin daha geniş sorumlulukları olan yöneticilik görevlerine yükselme bakımından bir basamak oluşturması mümkündür. Belirli işlerde böyle yakın bilgi ve ilk elden deneyim sahibi olmanın bir yönetici için büyük değer taşıdığı doğrudur. Öte yandan böyle bir işte ancak orta derecede başarı gösteren bir kişinin çok güçlü bir yönetici olması da olasıdır. Bu, yöneticilik becerisinin yönetilen iş alanındaki teknik yetenekten farklı bir şey olduğunu göstermektedir. Böyle olduğu içindir ki; yetenekli yöneticiler bir görevden ötekine kolaylıkla geçebilmekte ve her iki işte de başarıyla görev yapabilmektedirler (NEWMAN, 1979, s.3). Demek ki, yöneticilik diğer işlerden ayrı, özel yetenek ve beceriler gerektirmektedir.

Esasen bu konu, yönetici eğitiminde bilginin içeriğinin ne olacağı sorunu ile de yakından ilgilidir. Yöneticilerin sahip olması gereken bilginin belli bir alanda uzmanlık bilgisi mi, yoksa genel yöneticilik bilgi ve becerileri mi olacağı konusunda değişik düşünceler bulunmaktadır. Kamu yöneticilerinin görevlerini yerine getirmek için uzmanlaşma zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak yöneticilerin çok yönlü olması gerektiği görüşü de çok yaygındır. Bunlara göre; yönetici için konulara adapte olma yeteneği teknik yeterliklerden daha önemlidir. Özellikle üst düzey yöneticiler belli bir konunun uzmanı değildir. Sorumluluk yüklendiği alanın tüm ayrıntılarını bilmesi hem imkansız, hem de gereksizdir. Onun analiz ve sentez yeteneklerine, duruma adapte olma gibi zihinsel niteliklere ve derinlikli genel kültüre sahip olması daha önemlidir. Çünkü bu genel niteliklere sahip bir kişi gerektiğinde ayrıntılara da nüfuz edebilir. Yönetici için önemli olan, idareyi bir bütün olarak kavrayabilmek ve alınan kararların sonuçlarını önceden görebilmektir (KUYAKSİL, 1995, s.165).

Demek ki; hem genel yönetici tipinin, hem de uzman yönetici tipinin savunucuları bulunmaktadır. Genel yöneticinin diğerine göre daha üstün olduğunu savunanların tezleri şöyle özetlenebilir (TUTUM, 1979, s.134-135; CANMAN, 2000, s.106-107):

a) Yöneticilik kendine özgü bir bilim ve sanattır, özel olarak yetiştirilmeyi gerektirir. Yöneticilik hem sağlam teorik bilgilere, hem de uzun uygulama deneyimine ihtiyaç gösterir. Yöneticilik eğitimine genç yaşlarda başlanması gerektiğinden teknik ve uzmanlık alanlarında eğitim görmüş olanların yöneticilikte başarı şansları daha azdır. Çünkü bunlar yöneticiliğe sonradan geçmek durumundadır.

b) Yöneticilik eğitimi görmemiş bir kimseye yöneticilik görevi verilmesi, o kişinin gördüğü teknik ve uzmanlık eğitiminin amaçlarına aykırıdır.

c) Yöneticilik olaylara çok yönlü bakmayı gerektirir. Oysa mesleki ve teknik alanlarda uzmanlaşmış kişiler bu açıdan dezavantajlıdır.

d) Bir kurumda bir teknik veya uzmanlık dalında yetişmiş kişinin yönetici yapılması diğer dallardakilerin olumsuz rekabetine neden olabilir.

Bu görüşlere karşılık uzman yöneticilerin daha yararlı olduklarını ileri sürenler de bulunmaktadır. Uzman yönetici tipinin daha etkin olacağını söyleyenlerin gerekçeleri şöyle özetlenebilir (TUTUM, 1979, s.133-135):

a) Yönetici, yöneteceği işler, faaliyetler hakkında birinci elden bilgi sahibi olmalıdır. Kişi, uzmanı olmadığı bir alanın yöneticisi olursa doğru kararlar veremeyebilir. Çoğu kez kendisine sunulanı olduğu gibi kabul etmek durumunda kalır. Böyle bir yönetici tipi istenmiyorsa, yöneticileri ilgili teknik ve uzmanlık alanlarından seçmek gerekir.

b) Mesleki ve teknik yönü ağır basan bir hizmetin başına bu niteliklere sahip olmayan bir yöneticinin getirilmesi işin başarısı şansını azaltır. Yöneticinin en önemli görevi eşgüdüm ve işbirliğini sağlamaktır. Teknik ve mesleki elemanların çoğunlukta olduğu bir kurumda etkili eşgüdüm ve işbirliğini ancak o meslek mensupları arasından seçilecek bir yönetici sağlayabilir. Aynı meslek mensubu kişiler arasında karşılıklı güven, dayanışma ve ortak değerler oluşabildiğinden eşgüdüm daha kolay gerçekleşebilir.

c)Yöneticilik görevlerinin sadece genel yöneticilere özgülenmesi, belli dallarda eğitim gören kimselere ayrıcalık tanımak olur ve diğer öğrenim dallarının, özellikle teknik ve mesleki öğrenim dallarının çekiciliği azalabilir.

Demek ki; yöneticilerin yerine getireceği işler ve ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler. yalnızca buldukları düzeye göre değil, fonksiyonel ve genel yönetici olmalarına göre de farklılık göstermektedir.

### **112.Yönetimsel Görevlerin Niteliği: Süreçler, Beceriler ve Roller**

Yönetim kavramının tanımında var olan belirsizlik, yöneticilerin ne iş yaptığına ilişkin tartışmalarda da kendini gösterir. Yönetici, örgüt içi ve dışı birçok beklentiyi dengelemek, bu beklentileri karşılamak durumunda olan kişidir. Bu beklentiler müşterilerden, işgörenlerden, üstlerden, patronlardan, kamu oyundan vs. kaynaklanabilir. Yönetim işi, hızlı değişen karmaşık örgüt dışı ve örgüt içi çevre ile sürekli bir karşılıklı ilişki içindedir. Bu bakımdan yöneticilik pek çok işlevi yerine getirmeyi, yerine göre değişik roller oynamayı gerektirir. Bunları etkinlikle yapabilmek de ancak bir takım yöneticilik bilgi, beceri ve yeteneklerine sahip olmakla mümkündür.

Yönetim işinde genel yönetimsel beceriler ile uzmanlık gerektiren bilgi ve beceriler birlikte işlevseldirler. Yönetme işine ilişkin unsurların niteliği süreye, zaman aralığının genişliğine, işin yinelenmesine, beklenilmeyen durumların ortaya çıkmasına, kaynakların nitelik ve niceliğine, sorunların nereden kaynaklandığına göre değişir.

Yönetim işinde tek tek günlük problemlerin çözümü ve örgütün kendine özgü sorunlarına ilişkin düzenlemeler için çok zaman harcanır. Pek çok yönetimsel faaliyet, yöneticinin, diğer işgörenlerden bir şeyi yapmalarını istemesi ve onları yapmaya ikna etmesi, sınırlı sürelerde yüz yüze sözlü iletişimlerde bulunması gibi eylemlerden oluşur. İletişim yöntemleri, iletişimin kiminle yapıldığına ve ne ile ilgili olduğuna göre değişir. Genellikle her faaliyete sınırlı bir zaman ayrılabilir. Uygulamada, özellikle de bilinçli ve sistematik planlama yapılmasına az zaman harcanmaktadır. Hatta pek çok zaman planlamanın ve karar vermenin diğer faaliyetler sırasında yapıldığı söylenebilir. Yöneticiler işyeri dışındaki resmi olmayan ilişkilerinde veya makamlarında, ne yaptıklarını anlatmaya ve açıklamaya epey zaman harcarlar. Bunu da çoğu zaman kendi durumlarını

sağlamlaştırmak ve kişisel reklam için yaparlar (Türk yönetim literatüründe iyi bürokrat iş yaptığını anlatmaktan iş yapmaya fırsat bulamayan kişidir, sözü epey yaygındır). Bu tür davranışlar için İngilizce literatürde *office politics* (ofis politikası) deyimini kullanılmaktadır. Çelişki ve tutarsızlıklar, çeşitli baskılar ve çatışmalar yönetim faaliyetlerinin belirgin ve tipik özelliğidir. Pek çok yönetim işinin sosyal ve teknik çatışmaları uzlaştırmak ve bunların üstesinden gelmekle ilgili olduğu görülür. Neyin nasıl yapılacağına ilişkin pek çok tercih bulunur. Yönetim işinin bir kısmı, işin bu yönünü müzakere etmek ve sınırlarını ortaya koymaktan ibarettir (HALES, 1986, s. 104).

Bu yüzden örgütsel gelişmelerin anahtar kavramı ve alanı yönetimdir, yönetim işinin derinliği ve karmaşıklığıdır. Yönetim işinin gelecekte daha da karmaşıklaşacağını ileri sürmek pek yanlış olmaz. Gerek çevrenin, gerekse örgütlerin (özellikle de kamu yönetiminin) gittikçe daha karmaşık hale gelmesi nedeniyle, bunların yöneticilerinin karar verme süreçleri çok daha özel yetenek ve becerileri gerektirecektir. Üretilen ve yayılan bilginin hızı ve miktarı o kadar artmaktadır ki; yöneticinin bunları işlemekten geçirmesi ve değerlendirmesi çok zordur ve gelecekte daha da zor olacaktır. Bu hızlı değişim ve belirsizlik dolayısıyla yöneticilerin, yerleri sürekli değişen kale direkleri karşısında futbol oynamak zorunda kaldıkları söylenmektedir. Bir başka deyişle, değişimin gittikçe artan hızının getireceği belirsizlik, geleceğe ilişkin bir vizyona duyulan ihtiyacı da artırmaktadır. Bu hızlı değişim, özellikle üst düzey yöneticilerin değişimin yönünü anlamaya ihtiyaçlarını da çoğaltmaktadır.

Yöneticilerin yaptığı işin nitelik ve içeriğinin iyi anlaşılması yönetici geliştirme açısından çok önemlidir. Yöneticilerin yaptığı işin ne olduğu konusunda akla gelen ilk yanıt, artık klasikleşen ve herkesçe üzerinde düşünülmeden kabul edilen biçimiyle, planlama, örgütlenme, yürütme, eşgüdüm ve denetim olacaktır. Oysa uygulamaya bakıldığında bu beş sihirli kelimenin yöneticilerin günlük hayatta yaptıkları işleri yeterince ifade etmekten uzak olduğu görülür. Mintzberg, Fayol'dan beri kullanılan bu tanımlamanın yöneticilerin gerçekte ne yaptıklarına ilişkin çok az şey anlattığını, bu sözcüklerin yalnızca yöneticilerin çalışırken izledikleri bazı muğlak işlevleri gösterdiğini ileri sürmekte, yöneticilerin ne yaptığı sorusuna uygun bir yanıt vermeden yöneticilerin eğitimi gibi konularda işe yarar bir şeyler yapılamayacağını belirtmektedir (MINTZBERG, 1990, s.12-13).



Yukarıda açıklanan işlevleri yerine getiren yönetici, günlük pratik çalışmalarında çok çeşitli işler yapar. Bunlar özetle şöylece sıralanabilir (KOPARAL, 1997, s.14-15):

- Yönetici örgüt içindeki ve dışındaki diğer insanlarla birlikte çalışır.
- İleriyi isabetle tahmin etmek ve arzulanan sonuçlara ulaşmak için planlar yapar (veya yapmalıdır).
- Yönetici her gün çok sayıda karar alır ve uygular.
- Örgüt yapısını çevre koşullarında meydana gelen değişmelere sürekli olarak uyarlamak zorundadır.
- Yönetici bir politikacı gibi davranır, yani bir uzlaşma faktörüdür.
- Yönetici bir diplomat gibi davranır, dış çevreye karşı bütün örgütü temsil eder.
- Personele emir verir, yöneltir ve amaçları doğrultusunda motive eder.
- Yönetici örgütün başarısından sorumludur. Örgütün işleyişini ve performansını denetler, amaçlardan sapmalar varsa tespit ederek düzeltici önlemler alır.
- Yönetici bir sorun çözme merkezi gibi çalışır.

Yöneticilerin iki temel amacı vardır: 1.Örgütün etkinliğini artırmak. Bunun spesifik alt amaçları üretimin miktarı, kalitesi, maliyetlerin düşürülmesi, iş güvenliği ve müşteri tatminini sağlamaktır. 2.Astlarının moralini ve motivasyonunu artırmak.

İşte yöneticiler, planlama, örgütleme, haberleşme-iletişim, eğitim ve geliştirme, motive etme, yetki devri, yenilik yapma, değişim ve kontrol gibi bir takım işleri yerine getirirken bu iki temel amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır (KIRKPATRICK, 1995, s.932).



İş analizlerinde kullanılan geleneksel yöntemler yöneticilik, özellikle de yüksek yöneticilik pozisyonlarının karmaşıklığı karşısında yetersiz kaldığından, davranış bilimlerinin bulgularını kullanan daha dinamik yaklaşımlara gereksinim duyulmuştur. R. Stewart yöneticilik pozisyonları ile ilgili olarak bir iş analizi yaklaşımı geliştirmiş ve uygulamıştır. Stewart bunun için yöneticilerin zamanlarını nasıl harcadıklarına ilişkin günlük tutma yöntemini kullanmış ve sonuçta aşağıda sıralanan tipik karakterlere ulaşmıştır (COWLING-MAILER, 1989, s.11):

Grup 1: Özel bir görevle görevlendirilmiş yöneticiler: Bu tür yöneticiler zamanlarının büyük çoğunluğunu ofislerinden uzakta geçirirler. Satış müdürleri gibi.

Grup 2: Yaz-çizciler: Bu yöneticiler zamanlarının çoğunu belgeleri okumak, yazı yazmak ve hesapları incelemekle geçirirler. Muhasebe ve bilgi işlem yöneticileri gibi.

Grup 3: Müzakereciler: Bunlar, zamanlarının büyük çoğunluğunu diğer yöneticilerle işle ilgili konuları tartışarak harcarlar. İnsan kaynakları yöneticileri ve üretim yöneticileri gibi.

Grup 4: Problem Çözücüler: Bunlar doğrudan astlarının yönetimi ve işi gözlemekle zaman harcarlar.

Grup 5: Komite Adamı Yöneticiler: Bunlar zamanlarının yarıya yakını çok taraflı tartışmalar ve toplantılarla geçiren yöneticilerdir. Üretim yöneticileri gibi.

Stewart'a göre, çoğu yöneticilerin yaptığı iş genellikle bu beş grup işin hepsini de içerir; ancak her yöneticinin faaliyetlerinde bunlardan biri daha ağırlıklı olmak eğilimindedir.

Yönetsel verimlilik ve yönetsel etkinlik kavramları yönetim bilimi yazınında sıkça sözü edilen kavramlardır. Oysa, bu kavramlarla ilgili tartışmalarda önemli sorunlardan biri yönetim işinin belirsiz niteliğidir. Eğer bir yöneticiye ne yaptığını soracak olursanız büyük bir olasılıkla size “planlama, örgütleme, yürütme, eşgüdüm ve denetim” yaptığını söyleyecektir. Sonra onun ne yaptığını gözlemlediğinizde gördüklerinizle bu dört kavram

arasında bir ilişki göremezseniz şaşırmayın (MINTZBERG, 1990, s.11). Gerçekte sıkı disiplin ve düzen kavramlarıyla karakterize edilen klasik yönetim yaklaşımı açısından baktığımızda yöneticilerin teoride açıkladığı gibi çalışmadıklarını görürüz. Yöneticiler genellikle sistemli düşünmeye çok zaman ayırmazlar, zamanlarının çoğunu pratik iş ve görevlerine harcarlar (STEWART, 1982, s.42).

Öyleyse, yöneticilerin ne iş yaptıklarını veya tek bir yönetim tanımını ortaya koymaya çalışmaktan çok, yönetme işinin çeşitli yönlerini ortaya koymaya çalışmak daha gerçekçi ve yararlı olabilir. Yönetim işinin üç temel görünümü vardır: *süreçler, roller, beceriler*.

### 1120. Yönetim Süreçleri

Yönetme, diğer insanlarla birlikte, onlar vasıtasıyla etkin sonuçlar üretme faaliyetlerinin oluşturduğu süreçtir (ROBBINS, 1978, s.28). Bütün yöneticiler aşağıdaki işlevleri yerine getirir. Bir başka deyişle, yönetim işinde genel olarak kabul edilen beş temel süreç vardır.

*a) Planlama:* Yönetimsel karar verme işi, çoğunlukla, şimdiki ya da geleceğe ilişkin yönelim ve eğilimleri tahmin etmeye dayanır. Planlama sistematik bir faaliyet olarak örgütsel amaçları tasarlamayı ve bunların gerçekleştirilmesi için gereken düzenlemeleri yapmayı içeren bir süreçtir. Bir başka deyişle planlama, örgütün amaç ve hedeflerinin ne olduğu, bunları gerçekleştirmekte kullanılacak amaçlar, yol ve yöntemler ile hareket tarzlarına ilişkin kararları içerir. Planlama yaparken örgütün güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınmalıdır. Planlama kısa veya uzun vadeli olabilir.

*b) Örgütlenme:* Bu süreç iki alt süreci içerir. İlk olarak örgütün, her birinin belirlenmiş yetki ve sorumlulukları olan bölümlere ayrılması süreci gelir. Sonra bu bölümler, bütünleşmiş tek bir ünite olarak çalışmalarını sağlayacak şekilde birbiriyle ilişkilendirilmiş, iletişim kanalları kurulmuş olarak bir araya getirilir.

Örgütlenme işlevi insan, malzeme ve görevlerin eşgüdümünü ve bunlar arasındaki ilişkilerin belli edilmesini içerir. Bu yapılırken anahtar konu iletişimdir. İş tanımlarının yazılması, bu işlere uygun işgören niteliklerinin neler olduğunun belirlenmesi, bu işler için

doğru kişilerin seçilmesi de örgütlenme işlevleri arasındadır (TRACEY, 1985, s.932). Kısaca ifade etmek gerekirse örgütlenme süreci, örgütün yapısını kurma sürecidir.

*c) Yürütme ve Yönelme:* Planların yapılması, örgütsel amaçların belirlenmesi ve örgütün yapısının oluşturulmasından sonra; örgüt, amaçları doğrultusunda işlemeye başlamalıdır. Bu ise bir yöneticinin, liderin varlığını gerektirir. Yönelme, örgütteki emir komuta sürecinin işletilmesidir.

Liderlik ve yürütme süreci olarak da nitelendirilebilecek bu süreçte, örgüt amaçlarına ulaşmada azami katkıları sağlamak için personelin emirlere itaat etmesini temin etmeye yönelik olarak onları motive etme ve etkilemeyi içeren yönetim sürecidir. Bir başka deyişle, yöneticilik ya da liderlik örgüt çalışanlarını belli bir yönde isteklendirme, motive etme ve onları yetkilendirerek çalıştırmayı sağlamaktır. Bu süreç doğrudan doğruya ve özellikle insan unsuru ile ilgilidir ve bu yüzden en zor ve karmaşık süreçtir.

*d) Koordinasyon (eşgüdüm):* Burada yönetici bütün örgüt unsurlarını, bölümlerini ve süreçlerini koordine etmek, bunların hareket ve işleyişlerini birbiriyle uyumlaştırmak zorundadır.

*e) Denetleme:* Örgütün işleyişini kontrol ederek değerlendirme, varsa amaçlardan, standartlardan sapmaları ve sorunları tespit ederek çözüm yolları arama sürecidir. Denetim faaliyetleri ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgilidir. Bunlar bütün yönetsel etkinliklere ilişkin bir geri besleme mekanizması oluşturur. Denetim işlevi şu aşamalardan oluşur:

- performans standartlarını belirlemek,
- fiili performansı ölçerek belirlenen standartlarla karşılaştırmak
- düşük performansın tespit edildiği konularda düzeltici önlemler almak.

Drucker, personeli geliştirmeyi altıncı ve önemli bir yönetim işlevi olarak ifade etmiştir. Ona göre yöneticileri diğer personelden ayıran, farklı kılan eğitim durumudur.

Yöneticiden beklenen en önemli işlev diğer personele vizyon ve bu vizyonu gerçekleştirme becerisini kazandırmasıdır.

Stewart'a göre, yönetim ne yapılacağına karar vermek ve sonrada diğer insanlara bunu yaptırmaktır. (Bu, yönetimin çok düz ve yalın bir tanımıdır). Ona göre yönetim işlevlerinin ortaya konulan listesi yönetimin çeşitli boyutlarını görmezden gelmektedir. Yöneticinin yaptığı işin niteliği örgütün durumu, işin düzey ve işlevi tarafından etkilenmektedir (STEWART, 1982, s.32). Örneğin örgütün büyüklüğü yöneticinin uzmanlaşma derecesini etkileyecektir.

### **1121. Temel Yönetim Becerileri**

Yöneticileri diğer iş görenlerden ayıran şey sahip oldukları “yetki”dir. Yöneticinin bu yetkisi biçimsel otoriteden doğar, yani yöneticilik konumundan ötürü kendisine verilmiştir. (Yöneticiler ayrıca, biçimsel olmayan otoriteye de sahip olabilir). Yönetici bu yetkisini kullanarak görevlerini yerine getirecektir. Yöneticinin bu görevlerini etkin olarak yapabilmesi için bir takım yönetsel becerilere sahip olması gerekir. Yöneticinin işi uzun roller dizisini kapsayacak ölçüde çeşitli ve karmaşıktır. Bazı yönetim kuramcılarının uzun bir beceriler listesi önermelerine karşın planlama, örgütleme, yönlendirme, eşgüdüm ve denetleme gibi temel yönetim işlevleri ile yöneticilik rollerinin yerine getirilmesi için gerekli olan beceriler üç temel grupta özetlenebilir. Bunlar teknik, beşeri ve kavramsal becerilerdir (KOPARAL, 1997, s.10). Yani, hangi iş alanında olursa olsun, tüm yöneticiler teknik, beşeri ve kavramsal beceriler olarak ifade edilen üç gruptaki bu temel yönetim becerilerine sahip olmak durumundadır (KATZ-KAHN, 1977 s.55-64; CAN, 1991, s. 35-36).

#### **11210. Teknik Beceriler**

Teknik beceriler; bir iş ile ilgili teknikleri, bu alandaki teknik aletleri, bunlarla ilgili işlem ve süreçleri bilme ve kullanabilme beceri ve yeteneğidir. Yönetim işinin yapılması için, o işe ilişkin özel bilgi, yöntem ve tekniklerin kullanılması teknik beceriyi oluşturur (CAN, 1991, s.35). Yöneticilerin kendi işleri ile ilgili muhasebe finans, mühendislik, imalat gibi fonksiyonlara ilişkin yöntem ve işlemler teknik becerileri ifade eder (MARTIN,

1991, s.18). Bir yöneticinin, sorumlu olduğu görevin gerektirdiği mekanik, elektronik ve diğer alet ve cihazları kullanabilecek becerilere sahip olması beklenir ve istenir.

Teknik beceriler örgütün işleyişi için gerekli bulunan makine ve teknolojik aletler ile çalışma süreçlerinde yer alan yöntem ve bilgilerin kullanımını içerir. Örgütün faaliyetlerini somut uygulama anlamında yapan işgörenlerle doğrudan ilişki içinde bulunan alt düzey yöneticiler açısından teknik becerilerin önemi daha büyüktür. Çünkü alt düzey yöneticiler gerektiğinde işgörenlerin teknik konulara ilişkin sorunlarını çözmek, bu konuda başvuruları cevaplandırmak, ortaya çıkan aksaklıkları gidermek durumundadır.

Ayrıca mühendis, muhasebeci, pazarlamacı, finansmanacı gibi orta kademe yöneticilerin de kendi alanları ile ilgili konularda teknik bilgi ve becerilere sahip olması zorunludur.

Örgütün üst yönetim kademelerine doğru çıktıkça yöneticiler açısından teknik becerilerin nispi öneminin azalacağı genellikle kabul edilmektedir. Çünkü üst kademelerdeki yöneticilerin işgörenlerin bu tür sorunları ile yüz yüze gelmeleri daha zayıf bir ihtimaldir. Ancak, tepe yöneticilerin de teknik konularda raporları okuyup anlayacak ölçüde, asgari de olsa teknik bilgi sahibi olup astlarını yönlendirebilmeleri gereklidir (EREN, 1998, s.12-13). Ayrıca; çalışma konusu teknik olan örgütlerde, etkili kararlar verebilmeleri için üst yöneticilerin de örgütün çalışma konusunu oluşturan teknik konularda öğrenim ve eğitim görmüş, o konulara hakim kişiler olması gerekebilir. Küçük ölçekli örgüt yöneticileri için de bu durum geçerlidir.

### **11211. İnsan İlişkileri Becerileri**

Yönetim başkaları ile birlikte ve başkaları vasıtasıyla iş görme olarak tanımlanabildiğine göre, yönetici diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmeli, onlarla kaynaşabilmeli ve diğerleriyle birlikte çalışma becerisine sahip olmalıdır. Bu beceri, örgütteki bireylerin ve grupların ihtiyaçlarını ve sorunlarını anlayabilme, onlarla birlikte çalışabilme, personeli değerlendirme, motive etme, grup hareketlerini ve dinamiklerini anlama, danışma ve müzakere etme (tartışma), iletişim, haberleşme ve insanlarla iyi geçinebilme gibi becerileri içerir. Yöneticiler; örgüt içindeki ve dışındaki kişi ve gruplarla iletişim kurabilmek, onları anlayabilmek ve yönlendirebilmek için bu becerilerini kullanırlar.

Yöneticiler örgüt içindeki ve dışındaki kişi ve gruplarla iletişim kurmak, onları anlamak ve yönlendirmek için insan ilişkileri becerilerine ihtiyaç duyarlar (GIBSON, 1992, s.48-49).

Teknik becerinin süreçler ve maddi varlıklarla ilgili olmasına karşılık, beşeri ilişkiler becerileri kişilerle ilgilidir. Bu becerileri gelişmiş bir yönetici kendisinin başka kişiler hakkındaki tutum, varsayım ve inançlarının farkındadır. Başkalarının kendisinininkinden farklı görüş açıları, algıları ve inançları olduğunu kabul ettiğinden, başkalarının söz ve davranışları ile ne demek istediklerini daha kolay anlayabilir (KOÇEL, 1999, s.29-30).

Aslında insan ilişkileri yönetimin her yönünde ve aşamasında var olan bir ögedir. Planlar; örgütün insan unsuru, planın kişiler üzerinde yapacağı etkiler dikkate alınarak yapılır. Örgütlemenin konusunu kişiler arasındaki görev bölüşümü ve bu kişiler arasında kurulan yatay ve dikey ilişkiler dizgesi oluşturur. Yürütme, eşgüdüm ve denetim de ast ve üstlerin karşılıklı ilişki, faaliyet ve değerlendirmeleri ile ilgilidir. Kısaca, insan ilişkileri yönetim sürecinin her aşamasının ayrılmaz bir parçasıdır.

Yönetimin farklı kademelerinde gereksinim duyulan teknik ve kavramsal becerilerin miktarı zaman içinde yükselebilir veya düşebilir, ancak beşeri ilişkiler becerilerinin bütün yönetim kademelerinde gün geçtikçe daha da önem kazandığı ve hakim yetenek türü olma niteliğini koruduğu söylenebilir (ŞİMSEK, 1995, s.18).

Şunu da belirtmek gerekir ki; davranışsal beceriler ya da beşeri ilişkiler becerileri yönetici geliştirme programlarının önemli bir hedefi olmalıdır. Örneğin insanların sadece sözcüklerini dinleyip anlama değil, sözlü olmayan davranışlarını da dinleyip anlama (beden dilinin anlaşılması), yalnızca kelimelerin değil tutum ve duyguların iletilmesinin öğrenilmesi de amaçlanmalıdır. Bu tür becerilerin geliştirilmesi yalnızca bilgi aktarımı ile başarılamaz, yaparak öğrenmeye dayalı deneyimsel yaklaşımlar gereklidir. Örneğin duyarlılık eğitimi burada yararlı olabilir. Bilgi aktarımının yanında ve hatta ondan da önce yöneticinin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır. Bu tür programlar için katılımcıların bireysel nitelikleri de dikkate alınarak özenle seçilmesi gerekir. Bu konuda hazır çözümler bulunmadığını da burada belirtmek gerekir.



### 11212. Kavramsal Beceriler

Yönetici bilgiyi işlemekten geçirip değerlendirme, örgütün faaliyetlerini eşgüdümleme ve bütünleme, bunun için gerekli kavramları anlama ve ilişkilendirme beceri ve yeteneklerine sahip olmalıdır. Yani kavramsal beceriler, yöneticinin soyut düşünme becerileri ve zihinsel kapasitesiyle ilgilidir.

Kavramsal (bilişsel) beceriler, genel olarak, yöneticinin tüm örgütün karmaşıklığını anlaması ve her bir bölümün örgütün temel hedeflerine katkısını değerlendirmesi becerisidir. Birleştirme ve bütünleştirme becerisi de denilebilir (CAN, 1991, s.36). Bir başka deyişle kavramsal beceriler; örgütü bir bütün olarak görebilmeyi, örgütün çeşitli fonksiyonları arasındaki karşılıklı bağımlılığı ve birindeki değişimin diğerlerini nasıl etkilediğini anlayabilmeyi; örgütü ilgilendiren durumlarda neden sonuç ilişkilerini anlayabilmeyi, tek tek örgüt birimleri ile tüm ekonomik, siyasal ve sosyal çevre arasındaki ilişki ve etkileşimleri kavrayabilmeyi ifade eder. Kavramsal beceri misyon oluşturabilme, stratejik düşünme ve strateji geliştirme, vizyon sahibi olma gibi bir örgütün sınırları dışına taşan beceri ve yetenekleri ifade eder (GIBSON, 1992, s.51).

Kavramsal beceriler analiz ve sentez yapabilmek, karar vermek, yazılı ve sözlü ifade edilen kavramları anlayabilmek ve kendini yeterli biçimde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmek gibi bilişsel yeteneklerle ilgilidir. Bu beceriler özellikle planlama ve örgütsel politikanın saptanmasında önemlidir. Sorunların tanımlanması ve çözümünde mantıksal ve bilimsel yaklaşım ve teknikler kullanabilme gibi analitik ve sentezci düşünebilme; karar verirken çeşitli alternatifleri değerlendirip isabetli tercihler yapabilme gibi karar verme becerileri kavramsal beceriler kapsamındadır.

İşgörenlerin ve bu arada tabii ki yöneticilerin bir takım eğitim ve geliştirme programları aracılığı ile belli becerilerinin geliştirilmesi düşünülürken onların sahip oldukları temel potansiyele de dikkat etmek gerekir. Temel beceri ve yetenekler, işlerini başarıyla yapmaları ve eğitim programının içeriğini anlamaları için personelde bulunması gereken beceri ve yetenekler olup, bilişsel yetenekler ile okuma ve yazma becerilerini içerir (NOE, 1999, s.66-70). Esasen bunlar yukarıda açıklanan kavramsal beceriler kapsamında yer alırlar.



Bilişsel yetenek üç boyutu içerir: Sözel anlayış, nicel yeterlik ve muhakeme yeteneği. Sözel anlayış, kişinin konuşulan ve yazılan dili anlama, bilgi ve düşüncelerini yazılı ifade kapasitesi ile ilgilidir. Nicel yeterlik kişinin matematik problemlerini ne kadar doğru ve hızlı çözebildiği ile ilgili beceri ve yetenekleridir. Muhakeme yeteneği, kişinin problemlere çözüm sunma kapasitesi ile ilgilidir. Bilişsel yetenek bütün işlerde başarılı performans ile ilgilidir; iş başarısı için bilişsel yeteneğin önemi iş daha karmaşık hale geldikçe artar. Bilişsel yetenek eğitim programında öğrenme performansını etkiler. Bilişsel yeteneği düşük olanlar eğitimi tamamlamada ya da verimli öğrenmede başarısız olurlar. Okuma yeteneğinden yoksunluk eğitim programlarında öğrenme performansını düşürür. Bu nedenle, eğitimde kullanılan materyallerin okuma seviyeleri, işin gerektirdiği okuma seviyesini aşmamalıdır.

Yöneticilik yaratıcı bir etkinliktir, tümüyle rasyonel ve analitik değildir. Her seviyede, başarılı olabilmek için çok yönlü düşünme önemli bir davranış, performansı artırıcı bir faktör olarak ihmal edilmemelidir. Yönetici, kendisinin sahip olduğu yeterlikler ile birlikte çalıştığı kişilerin yeterliklerini birleştirip çalışmalarında kullanabilmelidir. Bunun üç unsuru vardır: yaratıcılık, mevcut bilgi ve becerileri iyi kullanmak, bireysel ve örgütsel amaçları birlikte gözeten etik tutum (TEMPERLEY, 1994, s.6). Bunlar ise yöneticinin yeterli düzeyde kavramsal becerilerle donanması ile olabilir.

Örgütte üst basamaklara çıktıkça karmaşıklık ve belirsizlikler çoğalacağından, ayrıca üst yönetim kademelerinin kararlarındaki değer öğeleri artacağı için, kavramsal becerilerin de önemi artacaktır. Yine, kavramsal beceriler örgütü içinde bulunduğu çevreye adapte etme işlevi gördüğü için de üst yönetim kademelerinde büyük önem kazanır (CAN, 1991, s.35-36). Üst yönetim kademelerinde asıl olan beşeri ve kavramsal yeteneklerdir ve bir örgütün geleceği yöneticilerinin kavramsal yetenekleri ile yakından ilgilidir (KOÇEL, 1999, s.30). Çünkü kavramsal beceriler yöneticinin düşünme ve planlama yetenekleriyle ilgilidir. Stratejik planlamayı yapan yöneticiler, çevre ile ilişkilerinde kavramsal yetenek ve becerilerini kullanmak zorundadırlar (KOPARAL, 1997, s.10-11).

Bir örgüt hiyerarşisi içindeki yöneticilerin etkinliği için gerekli unsurlar olarak kabul edilen yönetsel becerilerden hiç biri tek başına yalnız bir yönetim kademesi ile ilişkilendirilemez. Görevleri gereği şu ya da bu kademedeki yöneticiler belli bir beceri ve

yetenek türüne daha fazla gereksinim duyuyor olsalar bile, diğer beceriler bakımından da arzulanan düzeye ulaşamadıkları takdirde etkin bir yönetici olamazlar.

Yönetim, bir örgütün her düzeyinde işbirliğini gerekli kılan bir grup faaliyeti sürecidir. Üst düzey yöneticilerde yöneticilik yeteneklerinin ileri derecede bulunması, etkili yönetim için gerekli olmakla birlikte, etkin yönetim için bu tek başına yeterli değildir. Örgütün daha alt düzeylerdeki görevlilerinde yetenek yoksa, artan iş yükü ve ruhsal doyumsuzluk üst düzey yöneticileri bir hayli uğraştıracaktır. Bu durumda orta ve alt düzeydeki (yöneticiler dahil) görevlilerin iş başarısı somut olarak iyileştirilmedikçe, üst düzeyin iş başarısı da etkisiz olacaktır. Bunun sonucu olarak, üst düzey yöneticilere yapılacak eğitim, geniş ölçüde boşa gidecektir. Bu itibarla, örgütsel etkinliğin önemli bir ögesi de her düzeydeki görevlinin, özellikle üst kademe yöneticilerin eğitim faaliyetleri aracılığıyla geliştirilmesidir (CANMAN,1979, s.6).

Bu konularda gerekli yeteneklere sahip olan kişilerin eğitim ve geliştirme programları ile geliştirilebilecekleri düşünülür. Ancak burada işin temeli, daha başlangıçta, eleman seçimi aşamasında yeterli potansiyele sahip kişilerin mesleğe girişlerini sağlamaktır. Yönetici geliştirme bakımından konunun ikinci boyutu ise eğitim ve geliştirme programlarına katılacak yöneticilerin seçiminde, yeterli yetenek ve potansiyele sahip olanların seçilmeleridir. Farklı kademelerdeki yöneticilerin sahip olmaları gereken ve pratikte sahip oldukları yönetim becerileri ve bilişsel yetenekler tespit edilmeli, eğitim programları bu eksiklikleri telafi edecek biçim ve içerikte hazırlanmalı, uygun yöneticilerin bu programlara katılımı sağlanmalı, gerekli özendirilmelerde bulunulmalıdır.

### **1122. Yöneticilik Roller**

Yönetim sürecinin aşamalarını kısaca açıkladıktan sonra yönetsel roller konusunu irdelemek gerekir.

Yöneticiler planlama, örgütleme, yürütme, eşgüdümleme ve denetleme gibi bir takım yönetim işlevlerini yerine getirirken bazı roller üstlenirler ve yukarıda açıklanan bazı yönetim becerilerine ihtiyaç duyarlar. Onların oynayacakları rolleri ve bunu yaparken ihtiyaç duyacakları yetenek ve becerileri bilmek hem yönetim işinin niteliğini anlamak, hem de eğitim ve geliştirme programlarını tasarlayıp uygulamak için gereklidir.

Mintzberg, ilk olarak 1975'te Harvard Business Review dergisinin temmuz-ağustos sayısında, daha sonra da aynı derginin 1990 Mart-Nisan sayısında (tekrar) yayımlanan makalesinde; planlama, örgütlenme, yürütme, eşgüdüm ve denetleme olarak ifade edilen klasik yönetim işlevleri tanımlamasının yönetim işinin gerçek niteliğini anlatamadığını ileri sürmektedir. Mintzberg yöneticiyi, örgütten ve kendisi altındaki birimlerden sorumlu olan kişi olarak tanımlamakta; yöneticilerin örgütsel birim üzerinde resmi otorite sahibi olduğunu, bu resmi otoriteden doğan statünün kişiler arası ilişkileri biçimlendirdiğini, bu ilişkilerin de bilgiye erişim ve dolayısıyla kararlar almasını sağladığını ileri sürmektedir. Bu bakımdan yöneticinin yaptığı iş, çeşitli "roller", yani bir konumla ilgili örgütlü davranış kümeleri açısından tarif edilebilecektir (MINTZBERG, 1990, s.21-22). Ona göre, örneğin, yöneticinin derin düşünen sistematik bir planlamacı olduğu düşüncesi gerçekçi değildir. Yapılan araştırmalar yöneticinin derin düşünen bir planlamacı olmadığını, etkilere tepki veren ve işinin gereği anlık faaliyetleri geleceğe tercih eden kişi olduğunu göstermiştir. Yine Mintzberg'e göre, teoride yönetici sıradan ve günlük işlerle uğraşmaz. Ama gerçek hiç de öyle değildir. Gerçekte yöneticiler, örgütün çevresiyle bağlantısını kurma; törenler, görüşmeler ve biçimsel olmayan kanallardan elde edilen bilgileri değerlendirme gibi bir çok sıradan ve günlük görevleri yerine getirmektedir. Şüphesiz yöneticinin, işini yaparken duruma göre liderlik, temsil, sorun çözme, gözlem yapma gibi üstlendiği pek çok rol bulunmaktadır. Bütün bu irdelemeleri sonucunda Mintzberg, değişik yönetim kademelerindeki önemi farklılık göstermekle birlikte, yöneticilerin on tane tipik rolünün olduğunu saptamış ve bunları da üç ana grup altında toplamıştır. Bu roller şunlardır:

1) Kişiler arası ilişki rolleri:

- Temsil rolü (simge kişi rolü)
- Liderlik rolü
- İlişki (irtibat sağlama) rolü

2) Bilgiye ilişkin roller:

- Gözlemci rolü (bilgiyi toplama)

- Danışman rolü (bilgiyi yayma)

- Sözcülük rolü

3) Karara ilişkin roller:

- Girişimci rolü

- Sorun çözücü rolü

- Kaynak dağıtıcı rolü

- Arabuluculuk (müzakere) rolü.

Yönetici; insan ilişkilerine, bilgiye ve karara ilişkin rollerini ne derece sistemli, etkin ve örgüt ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yerine getirebilirse, yönetim faaliyetlerini o oranda başarıyla yürütüyor demektir.

Yöneticinin sahip olduğu resmi otorite kişiler arası üç rolü ve bu roller de bilgi ile ilgili üç rolü biçimlendirir. Bu iki rol kümesi de yöneticinin karara ilişkin dört rolü yerine getirmesini sağlar (MINTZBERG, 1990, s.22). Bir başka deyişle, bu roller yöneticilerin örgütte sahip oldukları resmi yetkilerinden kaynaklanmaktadır.

Yönetici ne iş yapar sorusuna doyurucu bir yanıt verebilmek için yönetici rollerini daha ayrıntılı olarak incelemek gerekir.

### **11220. İnsan İlişkilerine İlişkin Roller**

Bunlar yöneticinin diğer işgörenlerle (astlarıyla, üstleriyle ve aynı düzeydeki diğer yöneticilerle) ve örgüt dışından insanlarla etkileşimini içeren rollerdir. Yöneticiler sık sık ziyaretçileri karşılama ve kabul, sosyal etkinliklere katılma ve diğer törensel görevlerle uğraşma gibi işlere zamanlarını harcarlar. Ayrıca, bir yönetici aynı zamanda örgütün çeşitli bölüm ve işlevleri arasında bağlantıyı sağlayan bir odak ve bir lider olarak hareket etmek zorundadır.

Kısaca, bunlar insan ilişkilerini içeren temsil, liderlik ve diğer kişilerle ilişki (bağlantı) kurma rolüdür. Örgütün yönetimine ilişkin törensel görevleri yapma; işe alma ve çıkarma; motivasyon, işgörenleri destekleme; yetki alanı dışında yer alan kişilerle ilişki kurarak bilgi temini gibi işlevler bu kapsamdadır. Yöneticinin kişiler arası rolü diğer insanlarla iletişimini ve etkileşimini gerekli kılar.

Sosyal bir sistem olan örgütün formel (biçimsel) ve informel iki yönü vardır. Örgütün formel yanı biçimsel ve yapısal unsurlarından oluşur. Örgüt üyeleri formel anlamda, görevlilerden ibarettir. İletişim ve davranışlar hep kurallıdır, önceden belirlenmiştir. Buna karşılık, örgütün informel yanı ise insan boyutudur, bireylerin kişilik ve ihtiyaçlarını içerir. Yönetici örgütün formel yanını resmi hiyerarşik yetki, emir ve kontrol gibi kavramlar sayesinde işletir. Öte yandan yönetici, örgütün informel yanını grup davranışı, bireylerin beklenti ve ihtiyaçları, motivasyon gibi kavramlar vasıtasıyla yönetir (BURSALIOĞLU, 1982, s.199).

Buradan anlaşılıyor ki; bir örgütün yönetiminde canlılığı sağlayan daha çok informel yanının özellikleridir. Bu özellikler de yönetimde insan ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Kişilerarası ilişkilerle ilgili roller bazen ciddi bir iletişim ve önemli kararlar gerektirmeyen, rutin görevler olabilir. Bununla birlikte bu roller bir örgütün düzgün çalışması açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (MINTZBERG, 1990, s.23).

Yöneticinin *temsil rolü*, simge kişi olma, yani örgütsel birimin sorumlusu olarak, yöneticinin temsili ve törensel görevlerini içerir.

*Liderlik rolü*; diğer işgörenleri yöneltme, koordine etme, eğitme, motive etme ve kontrol fonksiyonlarını kapsar. Bir önder olarak yönetici, astlarının ihtiyaçlarıyla örgütün ihtiyaçlarını -örgüt amaçları doğrultusunda- bütünleştirmek için güç, eşgüdüm teknikleri ve güdüleme araçlarını kullanır. Bazen biçimsel yetki ile yaptırılamayan işler önderlik yetenekleriyle yaptırılabilir. Bir yöneticinin farklılığı en belirgin olarak liderlik rolünü nasıl yerine getirdiğinde ortaya çıkar. Biçimsel otorite tarafından büyük bir potansiyel

güçle donatılan yöneticinin bu potansiyeli hayata geçirme oranı büyük ölçüde liderlik özelliklerine bağlıdır. Liderlik rolünün en etkili olduğu alan motivasyon konusudur.

*İlişki (bağlantı) rolü*, yöneticinin hiyerarşik yetki alanı dışındaki, örgüt içinde ve dışında bulunan, insanlarla gerçekleştirdiği ilişkileri ifade etmektedir. İlişki rolleri yöneticilerin büyük miktarda zamanını alabilmektedir (GIBSON, 1992, s.50). İlişki (bağlantı) kurma rolü, yöneticinin, kendi ast ve üstlerinden başka, müşteriler ve satıcılar gibi çeşitli kişi ve gruplarla ilişki kurarak bunlarla örgüt veya kendi birimi arasında bağlantı rolünü yerine getirmesidir. İlişki sağlama rolünde yönetici, kendi sorumluluk alanı dışındaki kişiler ve gruplarla ilişkiler geliştirir. Bu rol, bilgi alış verişi ve örgütün çeşitli bölümlerinin eşgüdümü açısından önem taşır (KOPARAL, 1997, s.12).

Yöneticilerin kişilerarası rolleri, onlara örgüt işlerini düzenli ve rasyonel biçimde yürütmelerinde önemli oranda yardımcı olur. Bu rollere ilişkin yönetsel görevler her ne kadar rutin bir nitelik gösteriyor gibi görünse de, yine de yöneticiler bunları görmezden gelemeyebilir ve ihmal edemez (ŞİMŞEK, 1995, s.22).

Esasen bir yöneticinin kendine özgünlüğünü sağlamada kişilerarası rollerini yerine getirme tarzı birincil derecede önemlidir.

### **11221.Bilgiye İlişkin Roller**

Bilginin alınıp derlenmesi, uygun şekilde ilgililere iletilmesi yönetme işinin en önemli yönlerinden birisidir. Yönetsel kararların verilmesinde bilgi her zaman olmazsa olmaz bir öğedir. Yöneticiler doğru kararlar verebilmek için doğru ve yeterli niteliklerde bilgiye ihtiyaç duyarlar. Örgütün her düzeyindeki işgörenler bilginin alınmasında ve iletilmesinde yöneticilere dayanırlar. Yani yöneticiler, özellikle kritik önemdeki bilgiler için önemli bir kaynaktır. Bilgiye ilişkin roller, yöneticinin bilgileri toplamasını ve örgüt içinde ve dışındaki uygun kişilere aktarmasını içerir. Yönetici bu rolleri ile, örgütte, bir bakıma beynin insan bedeninde yaptığına benzer bir işlev görür.

Kişiler arası rollerin yerine getirilmesi ile bilgiye ilişkin roller arasında doğrudan bağlantı vardır. Bu bağlantı dikkate alındığında, yöneticinin çeşitli bilgileri nereden edindiği görülebilir. Yönetici, lider olarak, örgütteki her personele resmi ve kolay bir



yoldan erişebilir. Ayrıca kurduğu bağlantı ilişkileri yöneticiyi, astların pek erişemediği örgüt dışı bilgiyle de karşılaştırır. Bu temasların çoğu eşit statüdeki diğer yöneticilerle kurulur ve onlar da kendi örgütlerinin sınır merkezleridir. Yönetici bu şekilde kendisine güçlü bir bilgi tabanı oluşturabilir. Bilgi işlemek yönetim işinin kilit parçalarından biridir.

Yöneticinin bilgiye ilişkin rolleri üç alt rolden oluşmaktadır:

Bunlardan ilki *monitörlük (gözlemcilik)* rolüdür ki; örgütün etkin çalışması ve amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgilerin neler olduğunu, bunların nerelerden ve nasıl elde edilebileceğini araştırmak biçiminde ortaya çıkar. Bu durumda yönetici, sürekli, kendi birimi veya örgüt için yararlı olabilecek bilgilerin arayışı içindedir. Bir başka deyişle, yöneticinin bilgi toplama rolü, örgütü etkileyen değişimlerin, fırsatların ve sorunların incelenmesini, bunların neden ve çözümlerine ilişkin bilgilerin araştırılmasını ve toplanmasını içerir. İlişki rolünü ifa ederken geliştirilen formel ve informel ilişkiler gözlemci rolünün yerine getirilmesinde kullanılır (GIBSON, 1992, s.52). Gözlemcilik rolü; çevresinde bilgi tarama, bağlantı ilişkilerini kullanma ve çevresine bilgi sağlamaya yönelik sorular sormaktan oluşur (CAN, 1991, s.37). Başkalarından bilgi elde etmenin yanında yöneticinin ilgili yayınları izlemesi ve okuması da bu kapsamdadır (KOPARAL, 1997, s.12).

Bilgiye ilişkin ikinci rol, yöneticinin *bilgi dağıtıcı* veya *bilgi yayıcı* rolüdür. Bu rol, gözleme yolu ile toplanan bilgilerin dağıtılmasını, bir bakıma örgüt içindeki kişilerin bilgilendirilmesini içerir. Yönetici bu rolde, başka türlü edinemeyecekleri önemli ve gerekli bilgileri toplayıp süzgeçten geçirerek astlarına iletir. Yani dağıtıcı rolü yöneticinin edindiği bilgileri dağıtması, diğer örgüt üyeleriyle paylaşmasıdır (CAN, 1991, s.38). Yöneticiler elde ettikleri bilgileri biriktirip yalnızca kendilerine saklamazlar, bu bilgiyi çevrelerindeki başka kişilere ve astlarına iletirler.

Bilgiye ilişkin üçüncü alt rol *sözcülüktür*. Günümüzde hem müşteri tatmininin önem kazanması, hem de örgütün içinde bulunduğu çevredeki diğer örgüt ve gruplarla sürekli ilişki içinde olması, ayrıca kamu yönetimi örgütlerinin kamuoyuna karşı hassas olmaları gibi nedenlerle, yöneticinin yerine getireceği sözcülük rolü çok önemlidir. Sözcülük rolü, yöneticinin gerekli gördüğü bilgileri örgütün (veya başında bulunduğu birimin) dışında



bulunan çevre aktörleri ile paylaşmasını ifade etmektedir. Sözcü rolünü oynayan yönetici, kendi bölümünde ya da örgüt dışında, bilgilendirilmeleri gerekenlere gerekli bilgileri, gerektiği kadar iletir. Yani, bu rolü yerine getirirken, yönetici çevreyi bilgilendirmek bakımından örgütü veya kendi bölümünü temsil eder. Bu temsil örgüt içinde ve/veya dışında olabilir (GIBSON, 1992, s.49). Bir başka deyişle, örgüt personelini gerekli bilgilerle donatmak ve onları örgüt içinde bu yönden tatmin etmek yöneticinin yüklendiği önemli rollerden olduğu gibi; rakip örgütlerle sağlıklı, hızlı ve etkili bir iletişim kurup yürütmek de yöneticinin yerine getireceği bu rolün bir diğer yönüdür (ŞİMŞEK, 1995, s.23). Sözcü olarak yöneticinin, örgütsel birimi kontrol eden etkili kişileri bilgilendirmesi, tatmin etmesi gerekir. Örneğin, bir şirket yönetim kurulu başkanının hissedarlara bilgi ya da öneri sunmak, tüketici gruplarına örgütün toplumsal sorumluluklarını yerine getireceğine dair güvence vermek ve yönetsel makamları örgütün yasalara uyduğu konusunda tatmin etmek için yaptığı etkinlikler bu kapsamda sayılabilir (MINTZBERG, 1990, s.27).

### **11222. Karara İlişkin Roller**

Yöneticinin temel işlevi ve işi, örgütle ilgili çeşitli konularda kararlar vermektir. Çünkü yönetme işi, amaçları belirlemekten başlayarak bir çok konuda çeşitli kararlar vermek ve uygulamaktır. Yönetici, kendisine belli amaçlar için insani ve maddi kaynaklar verilen ve tercihler yaparak bu kaynakları kullanması beklenen kişidir. Dolayısıyla yöneticilik karar verme işidir, karar veremeyen yöneticilik işini yapamaz (KOÇEL, 1999, s.42-43). Bilgi toplama, çeşitli kişilerle ilişkiye girme gibi rollerin yerine getirilmesinin nihai amacı doğru kararlar verebilmek ve uygulayabilmektir. Bir başka ifade ile, bilgiye ve kişilerarası ilişkilere ilişkin faaliyetlerin amacı, sonuçta, karar vermek için gerekli verileri sağlamaktan ibarettir (GIBSON, 1992, s.52). Nitekim yöneticileri kararsızlığa sevk eden faktörlerin başında bilgi ve veri yetersizliği gelmektedir. Yani yönetici, amaç belirlemek veya sorunu tanımlamak için gerekli bilgiden yoksun ise karar verme sürecini işletemeyebilir, karar veremeyebilir (KOÇEL, 1999, s.64).

Karar vermek, mümkün olan birkaç alternatif arasından birini tercih etmektir. Yöneticiler, genellikle, programlı veya programsız olmak üzere, iki türlü karar verme durumunda kalmaktadır (BEDNAR, 1991, s.203).

Sorunların takdim şekli (seçilen kelimeler, vurgu, ifade tarzı vb.) kişilerin tutum ve algılamalarını, dolayısıyla çözüm alternatiflerini seçmelerini etkiler. Sorunun nasıl bir çerçeve içinde tarif edilip sunulduğu, karar vermede “çerçeveleme etkisi” olarak tanımlanır. Burada yöneticinin yazılı ve sözlü ifade becerileri ile karar verme becerileri arasındaki etkileşim ve ilişki ortaya çıkmaktadır.

Yöneticiyi karar verici olarak dört rol tarif eder (MINTZBERG, 1990, s.27):

a) *Girişimci Rolü*: Bu rol, yöneticinin örgütü veya başında bulunduğu birimi geliştirmesi, genişletmesi ve değişen çevresel koşullara adapte etmesi faaliyetlerini içerir. Örneğin yönetici, bu rolü gereği örgütün geleceğine dair bir öneri ya da düşünce edindiği zaman veya çevresel koşulların değişimi gerektirdiğini anladığında, değişimi gerçekleştirmek için gerekli etkinliklere hemen başlar.

b) *Sorun Çözme Rolü*: Yöneticinin karara ilişkin bir rolü de, ortaya çıkan uyuşmazlık ve çatışmaları çözmek biçimindeki, sorun çözücülük rolüdür. Bu rolde yönetici; grev, işgörenlerin kendi aralarında veya örgütle ya da örgütle diğer örgütler arasındaki anlaşma ve sözleşmelerin ihlali gibi uyuşmazlık ve çatışma sorunlarını çözmek için kararlar vermek durumundadır.

c) *Kaynak Dağıtma rolü*: Yönetici, kime (veya hangi işe) hangi kaynağın tahsis edileceğinden, yani örgüt kaynaklarının nereye ve ne kadar tahsis edileceğine karar vermekten sorumludur. Bir başka deyişle, yöneticinin kaynak dağıtıcılığı rolü, örgüt kaynaklarının nasıl, kimlere ve ne kadar dağıtılacağını kararlaştırmaktır. Ayrıca yönetici, kaynak dağıtıcı olarak birimin önemli kararlarını uygulama öncesinde onaylar. Bu gücü elinde tutarak kararların birbiriyle uyumlu olmasını sağlayabilir. Bu gücü (onay yetkisini) parçalamak, karar almadaki sürekliliği bozar ve stratejide dağınıklığa yol açar (MINTZBERG, 1990, s.29).

d) *Müzakereci rolü*: Yöneticinin karar vermeye ilişkin son rolü, bir müzakereci (negotiator) olarak, örgütle ilgili bir sorunu, örgüt içinde veya dışında kişilerle tartışarak, müzakere ederek bir sonuca vardırarak, anlaşma sağlamaktır.

Yöneticiler müzakerelere önemli miktarda zaman harcarlar. Bu müzakereler yöneticinin işinin bir parçasıdır; çünkü örgüt kaynaklarını anında kullanma yetkisine ancak o sahiptir ve önemli müzakerelerin gerektirdiği sinir merkezi enformasyonu sadece onda vardır (MINTZBERG, 1990, s.30).

Mintzberg'e göre, yöneticiler işlerinde karşılaştıkları baskılar nedeniyle yüzeysel faaliyetlere yönelmekte, aşırı yüklenmekte, işlerini yaparken kesintilere ve araya girmelere maruz kalmakta, uyarıcılara anlık tepkiler vermekte, soyuttan kaçınıp elle tutulur konulara yönelmekte, küçük parçalar halinde kararlar vermekte ve sonuçta her şeyi birden alelacele yapmaktadırlar. Bu durum karşısında, isabetli kararlar verebilmek için, yöneticiler yüzeysellik baskılarına karşı koymalı, gereken konulara ciddiyetle ve derinlemesine eğilmeli, yalnızca elle tutulur bilgi parçacıklarıyla yetinmeyip daha geniş bir bakış açısı kazanmalı ve analitik girdilerden yararlanmalıdır (CAN, 1991, s.38). Burada, özellikle üst düzey yöneticiler için, yetki devri ve istisnalarla yönetim gibi yönetim yaklaşımlarının etkin uygulanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu noktada, karar verme sürecinin kullanımı ile yöneticilerin örgütte buldukları düzey arasındaki ilişkiye değinmek de yararlı olacaktır. Buradaki soru, karara ilişkin roller bakımından alt-orta-üst kademe yöneticiler arasında farklılık olup olmadığıdır. Gerçi karara ilişkin roller her kademedeki yöneticiliğin en temel işlevidir, her kademedeki yönetici için geçerlidir. Ancak her kademedeki yöneticinin göğüslemek durumunda olduğu sorunların ve bunlara ilişkin kararların niteliği birbirinden farklıdır. O halde birbirinden içerik ve oluşma süreci itibarıyla farklılaşan karar tipleri söz konusudur. Karar tipleri ile ilgili olarak en çok kullanılan sınıflamalar şunlardır (KOÇEL, 1999, s.44):

-programlanabilen (rutin) ve programlanamayan (rutin dışı) kararlar

-stratejik ve operasyonel (uygulamaya dönük) kararlar

-kişi ve grup kararları

-alt ve üst kademe kararları

-belirlilik ve belirsizlik şartları altında verilen kararlar

Bu farklılıkları şöylece özetlemek mümkündür (KOÇEL,1999, s.66):

Örgütün alt kademesi işlerin fiilen yapıldığı kademedir. Bu kademedeki kararlar tamamen işletme içi uygulamaya dönük, kısa vadeli ve teknik çözümü içeren türde kararlardır.

Üst kademe yöneticilik pozisyonlarında ise olayın boyutları ve büyüklüğü farklılaşmış olup, yönetici sadece işletme içi değil, fakat aynı zamanda işletme dışı pek çok faktörü de dikkate almak durumundadır. Hakim faktör belirsizliktir. Bu kademedeki kararlar çoğunlukla stratejik niteliktedir. Stratejik karar verme süreçleri bu kademe yöneticilerin kullandığı en önemli araçtır.

Orta kademe yöneticiler ise alt ve üst kademe arasında yer alıp bu iki kademedeki kararları dengelemek, uyumlaştırmak, aralarındaki iletişimi kurmak durumunda olan yöneticilerdir.

Görüldüğü üzere; benzer nitelikte ve sık sık tekrarlanan rutin ve programlanabilir kararlar için her keresinde karar verme sürecinin aşamaları yeniden ele alınmaz. Bu gibi durumlarda bir sorunla ilgili bir karar üretildikten sonra, artık bu çözüm benzer durumlarda da kullanılır. Bu tür kararlara örgütün genelde alt kademelerinde rastlanır. Üst kademelerdeki kararlar ise genellikle orta ve uzun vadeli, tüm örgütü veya ilgili bölümün tamamını kapsayacak nitelikte geniş, rutin olmayan, programlanamayan kararlardır. Öyleyse çeşitli kademelerdeki yöneticilerin karara ilişkin rolleri de farklılık göstermektedir.

Şunu da belirtmek gerekir ki; son zamanlarda ortaya çıkan yalın organizasyon, şebeke organizasyonu, sıfır hiyerarşi ve kendi kendini yöneten takımlar gibi uygulamalar, esasında karar verme ile örgüt kademeleri arasındaki ilişkilerin önemini azaltmamış; yalnızca çalışanların birden fazla kademenin özelliklerini taşıyan karar durumları ile karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur (KOÇEL, 1999, s.66).

Burada çeşitli kademelerdeki yöneticilerin genel olarak ihtiyaç duydukları beceri ve yetenekler ile vermek durumunda oldukları kararların nitelikleri (yani yerine getirdikleri karara ilişkin rollerin özelliği) arasındaki paralellik dikkati çekmektedir.

Karar verme teknikleri teorik olarak öğretilir. Ancak sonuç itibarıyla karar verme yeteneği, kararlar vermekle geliştirilebilir. Özellikle yönetici yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesi temeline oturtulması bu yeteneğin geliştirilmesi açısından yararlı olacaktır (KOÇEL, 1999, s.69).

Yöneticinin karara ilişkin rolünün yalnızca karar vermek ve bunu astlarına iletmekle sınırlı olmadığını da belirtmek gerekir. Alınan kararların uygulanmasını sağlamak ve uygulama sonuçlarını etkinlikle denetlemek de yöneticinin karara ilişkin rolleri kapsamındadır.

Açıklanan on yöneticilik rolü bir bütün oluşturur, birbirinden kolaylıkla ayrılamaz. Bu rollerden herhangi birinin eksikliği yönetim işinin etkinlikle yapılmasını olumsuz etkiler. Örneğin bağlantı ilişkileri olmayan bir yönetici örgüt içi ve dışı ile ilgili bilgi eksikliği çeker. Bunun sonucu olarak da bu yönetici, ne çalışanların gerek duyduğu bilgileri edinebilir ve yayabilir, ne de dış koşulları yeterince yansıtan kararlar alabilir. Ayrıca bir yönetim işi, örneğin iç ve dış roller şeklinde keyfi olarak ayrılamaz; çünkü kararlarda her iki kaynağa da dayanılması gerekir. Ancak, bu on rolün bir bütün oluşturduğunu söylemek, her yöneticinin her role eşit derecede dikkat etmesi gerektiğini söylemek değildir. Örneğin satış müdürleri kişiler arası rollere, üretim müdürleri karara ilişkin rollere ve kurmay işi yapan yöneticiler de bilgiye ilişkin rollere daha çok zaman ve dikkat ayırabilirler. Bununla birlikte kişilerarası ilişkiler, bilgi ve kararlarla ilgili rollerin ayrılmaz bir bütün oluşturması her durumda geçerlidir (MINTZBERG, 1990, s.30-31).

Aslında yukarıda açıklanan yöneticilik rolleri ile temel yöneticilik becerileri arasında bir paralellik göze çarpmaktadır. Kişiler arası roller ile insan ilişkileri becerileri, bilgi rolleri ile kavramsal beceriler ve karar rolleri ile her üç yönetim becerisi arasında -birebir olmasa da- koşutluk görünmektedir. Öyleyse, temel yönetim becerileri (teknik beceriler-insan ilişkileri becerileri-kavramsal beceriler) ile yöneticilik rolleri arasındaki ilişkiye değinmek gerekir. Öncelikle belirtmek gerekir ki, temel yönetim becerileri, yöneticilik

rollerinin etkinlikle yerine getirilmesine yarar. Kişilerarası roller ile insan ilişkileri becerileri arasında açık bir örtüşme bulunmaktadır. Bir bakıma kişilerarası rollere ilişkin iş ve eylemler insan ilişkileri becerilerinin somut iş ve fiillere dönüşen halidir denebilir.

Yöneticinin bilgiye ilişkin rolleri ise daha çok kavramsal becerilerle, kısmen de teknik becerilerle çok yakından ilişkili görünmektedir. Karara ilişkin rollerin her biri ile temel yönetim becerileri arasındaki ilişkileri ise ayrı ayrı değerlendirmek gerekir. Girişimci rolü liderliği gerektirir, kavramsal ve insan ilişkileri becerileri ile daha ilişkili görünmektedir. Sorun çözme ve arabuluculuk olarak ifade edilen karar rolleri de her üç temel yönetim becerisi ile iç içedir. Kaynak dağıtıcılık rolünde ise kavramsal ve teknik becerilerin daha ağır bastığı söylenebilir.

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki; yöneticiler bu rolleri yerine getirirken, değişik ağırlıklarda olmakla birlikte, temel yönetim becerilerden her üçüne de ihtiyaç duyarlar. Sözü edilen bu yönetim becerileri ve yöneticilik rolleri aslında aynı bütünün (yöneticiliğin) değişik ve birbiriyle yakından ilişkili yönleridir.

Genel olarak yöneticilik rolleri ve yönetim becerileri bağlamında, etkin yöneticilerin sahip oldukları yönetim becerilerinin neler olduğu da çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Örneğin; Whetten ve Cameron tarafından 402 başarılı yönetici üzerinde yapılan, başka araştırmalarla da desteklenen, araştırma sonuçlarına göre, etkin yöneticilerin sahip oldukları becerilerin ilk on tanesi şöyle sıralanmıştır (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.8):

1. Sözlü iletişim (dinleme dahil),
2. Zaman ve stres yönetimi,
3. Bireysel kararların iyi yönetimi,
4. Problemleri fark edebilme, tanımlama ve çözme,
5. Diğer insanları etkileme ve motive etme,

6. Yetki devretme,
7. Açık amaçlar belirleme ve bir vizyon ortaya koyma,
8. Kendinin farkında olma, kendini tanıma,
9. Takım oluşturma,
10. Çatışma yönetimi.

Dikkat edilirse, etkin yöneticilerin sahip olması gereken bu on becerinin tamamı insan ilişkileriyle ilgili, davranışsal becerilerdir.

Etkin yöneticilerin sahip olduğu beceriler yöneticilerin üst ya da alt düzey olmaları, özel veya kamu kesiminde çalışmalarına göre değişiklik göstermemektedir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.9).

Bu becerilerin çoğunluğu için geçerli tipik özellikler şu şekilde özetlenebilir:

1-Bunlar davranışsal (beşeri ilişkiler) becerilerdir. Bunlar belli sonuçlar doğuran, tanımlanabilir davranışlardır. Yalnızca kişisel eğilimlerden ibaret değildir. Yani, bireyler bu davranışları öğrenebilir, bu konudaki performanslarını iyileştirebilirler.

2-Bu beceriler çelişkili, paradoksal özellik gösterirler. Örneğin bunlar ne girişimcilik gibi tamamen bireysel, ne de takım çalışması gibi kolektiftir. Yani etkin yöneticiler paradoksal becerilere birlikte sahiptirler. Örneğin; etkin bir yönetici aynı zamanda hem katılımcı hem otoriter, hem rekabetçi hem destekleyici, hem esnek hem kuralcıdır.

3-Bu beceriler karşılıklı ilişki içinde ve iç içe geçmiş durumdadır. Örneğin diğer insanları etkilemek ve motive etmek için destekleyici, etkileyici ve yetkilendirici olmak gerekir. Böylece yöneticiler çok boyutlu durumları yönetebilir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.9).



Başarılı yönetim, elbette, belli bir davranışlar listesini izlemekle gerçekleşmez. Yönetim becerileri;

1) Diğer beceri tiplerinden daha kompleks, özümsemiş bilgi temeline dayanırlar.

2) Esas olarak, önceden öngörülemeyen, çeşitli bireylerle karşılıklı etkileşimle ilişkilidirler. Örneğin bir demiri kaynak yapmak veya basket atmak gibi işler için standart bir yaklaşım öngörülebilir, aynı şeyi insanları yönetmede yapmak mümkün değildir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.12). Dolayısıyla yönetim becerilerini geliştirmek, diğer becerileri geliştirmekten çok daha karmaşıktır.

Mintzberg, kendi yöneticilik tarifinin bir dizi önemli yönetim becerisine işaret ettiğini belirtmekte ve şu becerileri sıralamaktadır: eşitlerle ilişkiler geliştirmek, görüşmeler yürütmek, astları motive etmek, çatışmaları çözmek, enformasyon ağlarını kurmak ve ardından enformasyon yaymak, son derece muğlak koşullarda kararlar almak ve kaynakları dağıtmak. Hepsinden önemlisi yönetici, işi öğrenmeyi sürdürmek için içgözlemci olmak zorundadır (MINTZBERG, 1990, s.35).

Bütün bu açıklamalar ışığında; bir yönetici, etkin olabilmek için aşağıdaki özelliklere, yeteneklere ve davranış biçimlerine sahip olmalıdırlar (ÇELEBİ, 1987, s.49-50):

1.Yönetim fonksiyonlarını iyi anlamalı ve doğru uygulamalıdır.

2.Yöneticilik rollerini tam olarak yerine getirmelidir.

3.Liderlik yeteneklerine sahip olmalıdır.

4.Örgütün kültürüne, yapısına, içinde bulunduğu koşullara ve personelin niteliklerine göre demokratik veya otokratik liderlik biçimlerinden uygun olanını benimsemelidir.

5.Kişisel ve örgütsel amaçları iyi anlayarak süreli hedefler belirlemelidir.

6.Değişen koşullara uyum sağlamak için kendini sürekli yenilemelidir.

Özetle; yöneticiler birbirinden bağımsız, yalıtılmış sorunlarla karşılaşmaz; birbiriyle etkileşim içinde bulunan değişken sorunlar ve karmaşık sistemlerden oluşan dinamik durumlarla karşı karşıyadırlar. Yöneticiler sorun çözmezler, bu karmaşık ve değişken durumları yönetirler (Ackoff'dan aktaran MONKS-WALSH, 2001, s.2).

## 12.Öğrenme

Eğitim ve geliştirme etkinliklerinin başarılı olması öğrenme sürecinin iyi anlaşılmasına bağlıdır. Öğrenme, bilgi ve davranışlarda uygulama ve deneyim sonucu oluşan görece sürekli değişikliklerdir (COWLING-MAILER, 1989, s.58).

Öğrenme ve gelişme insan hayatının hemen her döneminde var olan bir yaşam etkinliğidir. Öğrenme amaçlı ya da amaçsız, sistemli ya da rastlantısal olabilir. Eğitim ise bireyin öğrenimle elde ettiği bilgileri uygulamaya dönüştürmesini sağlayacak davranış değişikliğini meydana getiren, amaçları saptanmış planlı bir etkinliktir (TİTİZ, 2000, s.13). Bir başka şekilde eğitimi sistemli öğrenme etkinliği olarak da ifade edebiliriz. Eğitim bireyin davranışlarında istenilen davranışları oluşturarak ve ona bir takım bilgi ve beceriler kazandırarak, hem şimdiki gereksinimlerini karşılamasını, hem de geleceğe hazırlanmasını sağlamalıdır. Nitekim gelişen bir dünyada eğitim sistemi ekonomik, teknolojik ve yapısal değişmelerin talep ettiği yeni koşullara cevap vermek ve bu süreçlere aynı zamanda katkıda bulunmak zorundadır (EKİN, 1997, s. 82).

Günümüz iş dünyasında en önemli rekabet unsurunun insan kaynakları olduğu artık yaygın kabul gören bir görüştür. Gelişme ve değişimin, buna koşut olarak da öğrenmenin sürekliliği dikkate alındığında, örgütlerin gerekli bilgi ve yeteneklere sahip bireyleri işe alıp onların performansını yükseltecek, örgüte güç katacak biçimde yetiştirmelerinin ve geliştirmelerinin önemi ortadadır. İşte bu noktada öğrenmenin işlevselliği sorununun. etkili öğrenmenin ilke ve koşullarının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Eğitimin amaçları; çalışana toplum kültürünün aşılması, kişinin kendine güveninin ve motivasyonunun artırılması, örgütle çalışanlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi; gereksinim görülen konularda bilgi, beceri ve davranış kazandırılması; bireyin geleceğe. değişime hazırlanmasıdır (TİTİZ, 1997, s.14). Eğitime ilişkin bu amaçlara ulaşılmasında en

işlevsel kavram şüphesiz öğrenmedir. Çünkü; insan kaynaklarını geliştirme etkinliklerinin çekirdeği “öğrenme”dir (NADLER- NADLER, 1991, s.10).

Öğrenmenin nasıl bir mekanizma veya süreçle gerçekleştiğine dair felsefi tartışmalar çok eski çağlara kadar gider. Ancak öğrenme ile ilgili bilimsel çalışmaların belirgin olarak 19. yüzyıldan itibaren yapılmaya başladığı söylenebilir.

Öğrenme sürecindeki davranışları analiz edebilmek için şu dört kavram önemlidir: dürtü, uyarıcı, tepki ve pekiştirme (COWLING-MAILER, 1989, s.58).

-Dürtü; öğrenmek için öğrencinin öğrenme arzusuna sahip olması gerekir. Öğrenme dürtüsü daha fazla kazanma beklentisi ile birlikte başarıya veya iş içinde ya da dışında kabul görme isteği biçimlerinde ortaya çıkabilir.

-Uyarıcı; öğrenciye bir tepki verme, kendini gösterme şansı verir. Öğrenci, uyarıcı alınır alınmaz tepki verme imkanını öğrenciye vermelidir.

-Tepki; uyarıcıya öğrencinin gösterdiği davranışsal tepkidir. Bu tepki her zaman açıkça gözlenemeyebilir. Öğrenci, gösterdiği tepki ile ilgili algıladığı geribildirim sayesinde kendi performansı hakkında bir kanıya ulaşabilir.

-Pekiştirme, öğrenenin tepkisini sürdüren veya güçlendiren bir olay ya da nesnedir. Bu bir ödül veya öğrencinin performansı ile ilgili olumlu bir değerlendirme olabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.59).

Dikken ve Hoeksema, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çok sayıda çalışmayı incelemeleri sonucunda, dört çeşit öğrenme davranışı tanımlamıştır (DIKKEN-HOEKSEMA, 2001, s.4):

a) *Kendiliğinden ortaya çıkan öğrenme davranışı*: Bu, önceden tasarlanmamış öğrenmeyi ifade eden bir yaklaşımdır. Bu öğrenme olgusu, yaşayarak, geçmişteki deneyimlerden öğrenilmesi biçiminde kendiliğinden gerçekleşir. Bu yaklaşım öğrenmeden çok performans odaklıdır.

b) *Planlanmış öğrenme davranışı*: Bu öğrenme davranışı eyleme geçmeden önce dikkatli düşünmekle, belli öğrenme hedefleri koymakla olur. Bu yaklaşım performanstan çok öğrenme odaklıdır.

c) *Anlam odaklı öğrenme davranışı*: Bu, geçmişte ele alan, hatırlamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı olup, önceki deneyimlerin derinlemesine incelenmesidir. Bu yaklaşım performans odaklı olmaktan çok öğrenme odaklıdır.

d) *Komut odaklı öğrenme davranışı*: Bu öğrenme yaklaşımının karakteristik özeliği, aksiyona geçmeden önce, görevlerle ilgili olarak, beklentileri, kılavuz ve bilgileri yüzeysel olarak araştırmasıdır. Bu yaklaşım öğrenmeden çok performans odaklıdır.

Yöneticilerin kariyerlerindeki başarıları ile öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak, anlam odaklı ve komuta odaklı öğrenmenin kariyerde başarıya etkisi hakkında literatür mevcuttur. Buna göre; anlam odaklı öğrenme kariyerde başarıya katkıda bulunur; bunun da nedeni, iş süreçleri ve doğru önceliklerle ilgili konuların ve ilişkilerin araştırılmasının, deneyimlerden ders çıkarılmasının olumlu etki yapmasıdır. Bundan çıkarılabilecek bir sonuç, yönetici geliştirmede, sadece iş deneyiminin çeşidinin değil, o deneyimlerden nasıl yararlanıldığının da rol oynadığıdır. Ders alınacak şeyin içeriğinin ne olduğunu anlamak ve öğrenme yaklaşımını ayarlamak, yöneticinin başarısını belirler. İş deneyiminden öğrenmenin sürekliliği öğrenme fırsatlarını kullanmayı öğrenmektir. Komut odaklı öğrenme, kariyer başarısını frenler. Çünkü; öğrenme etkinliğini gerçekleştirmek için komut verilmesini beklemek üst yönetim tarafından insiyatif eksikliği ve bağımlılık olarak algılanır, bu da kariyer başarısını olumsuz etkiler (DIKKEN-HOEKSEMA, 2001, s.5).

Teorik olarak bu dört öğrenme davranışı birbiriyle ilişkilidir. Bu yaklaşımlarda öğrenme ve performans boyutları ile geçmişte kapsayan ve ileriye yönelik öğrenme boyutları bulunmaktadır.

Yöneticinin gelişme başarısı, bireylerin özellikleri (öğrenme davranışları) ile örgütün özellikleri (öğrenme fırsatları) arasındaki etkileşime bağlıdır. Öğrenme fırsatları ile bireysel öğrenme performansı arasında doğrudan ilişki vardır. Kişiyi teşvik edici destekler ve olumlu görev özellikleri bireysel performansı pozitif, engelleyici faktörler ise negatif

yönde etkiler. Yani destek ve başarı doğrudan ilişkilidir. Buna *pygmalion etkisi* denir. Yöneticiler başarılı olacakları düşünüldüğü için o pozisyonlara getirilir. Üstleri tarafından desteklenen yöneticiler teşvik edilir, daha çok bilgiye ulaşma olanağı verilir; örneğin daha yakın davranılarak önemli toplantılara katılmaları sağlanır (DIKKEN-HOEKSEMA, 2001, s.6). İnsanların potansiyeline inanmak onlarda daha çok potansiyel yaratır. Pygmalion etkisi, olumlu düşünmenin ve beklentilerin gücünü yönetme konusunu öğrenme ve yönetici geliştirme etkinliklerinin gündemine getirmektedir.

O halde, Pygmalion etkisinin ne olduğu ile öğrenme ve yönetici geliştirme açısından işlevi (McNATT, 2000, s.1-3) üzerinde durmak gerekir: Pygmalion etkisi; bir şeye inanılmasının sonunda o şeyi gerçekleştireceği düşüncesidir. Amirler, yalnızca onların daha iyi olacaklarına inandıklarını belli ederek astlarının daha iyi olmasını sağlayabilirler. Bu olgu, başarısız bilinen işgörenler için de geçerlidir.

Eğer bir öğretmene bir çocuğun zeki olduğu söylenirse, öğretmen bu çocuğa karşı daha ilgili, destekleyici olacaktır. Öğretmenin bu ilgi ve özeni, kendisine gösterdiği inanç karşısında öğrenci de daha fazla öğrenmeye çalışacaktır. Bu çocuğun gerçekten zeki olup olmaması önemli değildir. Önemli olan öğretmenin bu çocuğa inanması ve bunun doğurduğu etkidir. Bu olgu, yöneticiler ve işgörenler için de geçerlidir. Bir insanın nasıl olduğuna inanılırsa, o insanda, öyle olmaya doğru bir hareket ve eğilim ortaya çıkar. Bu etki olumlu olabileceği gibi, olumsuz da olabilir. Yani kişiler, diğer insanların onlar üzerine yapıştırdıkları etiketin kurbanlarıdır. Araştırmalar Pygmalion etkisinin öğrenme üzerinde, çalışma üzerinde olandan daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Bu olgu, yönetimin daha yüksek performanslı işgörenler (ve tabii ki yöneticiler) üretme imkanına sahip olduğunu göstermektedir. Bunun için Pygmalion etkisini kavramak, insanların potansiyeli hakkında olumlu tutum göstermek gerekmektedir. Bu tutum insanlara çok önemli bir motivasyon sağlayacaktır.

Pygmalion etkisine kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirme kehaneti de denilmektedir. Bu kavramı aşağıdaki döngüsel süreçle açıklamak mümkündür ([http://www.accel-team.com/pygmalion/prophecy\\_01.html](http://www.accel-team.com/pygmalion/prophecy_01.html), 17.01.2004):

-Olay veya kişiler hakkında bir takım beklentiler ortaya koyarız/şekillendiririz.

-Çeşitli ipuçları ve işaretler yoluyla bu beklentileri karşımızdaki insanlara iletiriz.

-İnsanlar bu beklentileri karşılamak için davranışlarını ona göre ayarlar, değiştirirler.

-Sonuçta baştaki beklentiler gerçeğe dönüşür.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için birey iyi motive edilmiş, yani öğrenmeye istekli olmalıdır. Bireylerin kendini geliştirme istek ve gayretleri olmaksızın yönetici geliştirme programları başarılı olamaz. Kendini geliştirmenin temel felsefesi inisiyatif gelişmeye ihtiyaç duyan yöneticinin üstlenmesidir.

Yönetici geliştirme, örgüt ve birey arasındaki karşılıklı etkileşimin bir sonucudur. Daha fazla öğrenme fırsatları demek, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için daha fazla imkan demektir. Ayrıca cazip öğrenme imkanları sunulması yetenekli bireylerin örgüte çekilmesi için de bir araçtır. Örgütler, uyguladıkları yönetici geliştirme programları ile bireysel öğrenmeyi etkileyebilir. Ancak her türlü öğrenme bireylerin kapasiteleri (zekaları vb.) ile sınırlıdır (DIKKEN-HOEKSEMA, 2001, s.7).

## **120.Öğrenme Kuramları**

Belli uyarıcıların belli tepkiler-davranışlar oluşturarak öğrenmenin gerçekleşmesine yol açacağını, böylece bireylerin benzer uyarıcılara benzer tepkiler verip benzer davranışlar göstereceğini ileri süren klasik şartlanma kuramı ile ödüllendirilen davranışların tekrarlanacağı, cezalandırılan davranışların ise terk edileceği düşüncesine dayanan edimsel şartlanma kuramı öğrenmede motivasyon faktörünü temel almaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, insan öğrenmesini açıklamakta taklit etme (modelleme) ve öğrenmede sembolik düşünme, kendini düzenleme gibi süreçlerin önemini vurgular (TİTİZ, 1997, s.25). Bu teori; çevresel, davranışsal ve bilişsel etmenlerin birbirlerini etkilemelerinin öğrenme sürecindeki etkisine vurgu yapar (LUTHANS, 1989, s.297).

Kavrayışsal (cognitive) Öğrenme Teorisine göre bir durumun öğelerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması söz konusudur. Bir problemin çözümü anlaşıldığında, bu tekrarlanacaktır. Çözüme ulaşan birey, bunu yeni durumlara da uygular, çünkü neden

sonuç ilişkilerini anlamıştır. Bu yaklaşım, bireylerin farklı kavramlar ve olaylar arasındaki bağlantıları kurabilmesi temeline dayanmaktadır.

Uyarı-tepki temeline dayalı uygulamalar basit pratik becerilerin öğretilmesine uygunken, kavrayışsal öğrenme zihinsel beceriler için daha uygundur (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.163).

Kolb ve arkadaşlarınca geliştirilen Öğrenme Tarzları Envanteri yaklaşımına göre deneysel öğrenme birbirini izleyen dört aşamada gerçekleşmektedir (KOLB ve Diğerleri, 1995, s.49):

- somut deneyimler,
- bu deneyimleri gözleme ve yansıtma,
- soyut kavramları biçimlendirme ve genellemeler,
- bu kavramları yeni durumlara uygulama.

Bu öğrenme döngüsü süreklilik arz eder. Her bireyin öğrenme tarz ve süreci kendi kişisel ihtiyaç ve hedefleri tarafından etkilenir. Her birey, bu dört aşamadan biri veya daha fazlası üzerinde yoğunlaşır (KOLB ve Diğerleri, 1995, s.50-51).

### **121. Öğrenme İlkeleri**

Düzenlenecek eğitim programlarının, amaçlarına ulaşabilmesi için bir takım öğrenme ilkelerine uygun olarak yapılması gerekir. Bunlar kısaca şöyle sıralanabilir:

a) *Güdüleme*: Öğrenmenin başarıya ulaşması için bireyin yeterli derecede güdülenmesi gereklidir. Bireyin öğrenmeye güdülenme derecesi ne kadar yüksek ise öğrenme de o derece etkin ve kalıcı olacaktır. Yönetici eğitim programlarında öğrenmenin ödülü, genellikle başarılı olma, daha iyi yönetebilme beklentisidir (TİTİZ,1997, s.29).



b) *Öğrenme malzemeleri anlamlı düzenlenmelidir.* Eğitimde kullanılan malzemeler öğrenim sürecindeki uyarıcılar olarak nitelenebilir. Eğer bu malzemeler, yani öğrenmeyi sağlayacak uyarıcılar basit, kolayca anlaşılabilir bir biçimde düzenlenirse öğrenme eylemi daha hızlı ve etkin olacaktır (EREN, 1993, s.408). Uygun uyarıcılara bireyler doğru tepkide bulunacaktır.

Eğitim materyallerinin iyi hazırlanması öğrenmenin etkinliği için çok önemlidir. Eğitim materyalleri, öğrenme sürecini kısaltacak, kişilerin birim zamanda daha çok yeni bilgi ve beceriler öğrenmelerini, edinmelerini sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Eğitilen kişilerin bilgi edinmeleri, beceri kazanmaları ve davranış değişikliği gösterebilmeleri için eğitim materyali-eğitim yöntemi ilişkisinin çok iyi kurulması gerekir. Örneğin iş kazalarını azaltmaya dönük bir eğitim programında yalnızca ders anlatmayı esas alan öğretim materyal ve yöntemleri ile başarılı olunamaz (COWLING-MAILER, 1989, s.59).

c) *Pekiştirme:* Öğrencinin öğrendiği davranış, beceri veya bilgiyi unutmaması, istenilen düzeyde bunları edinebilmesi (yani öğrenmede kalıcılığın sağlanması) için *belli aralıklarla uygulama ve tekrar olanağı sağlanmalıdır.* Şüphesiz bu uygulama ve tekrarın belli bir sistem ve program dahilinde zamana yayılması uygun olacaktır.

Öğrenilenlerin pekiştirilmesi için şu yollar izlenebilir (STEWART, 1986, s.252):

- bu programa katılan yöneticilerle toplantılar düzenlenerek, öğrenilenlerin uygulanması konusu tartışılabilir.
- eğitimden bir-altı ay sonra neler kazanıldığı tartışılabilir.
- öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması konusunda yöneticilerin deneyim paylaşımını sağlamak için gündemli ya da gündemsiz informal grup tartışmaları düzenlenebilir.
- programa katılanların öğrendiklerini uygun görülen başka kişilere anlatması-öğretmesi istenebilir.

d) *Geribildirim*: Geribildirim, öğrenme eyleminin sonuçlarına dair bilgi verilmesidir. Kişiyi öğrenme durumu ve başarısı hakkında bilgi verilmesi onun güdülenmesini artıracak gibi, eksikliklerini anlama ve giderme şansı da verir. Sonuçlar hakkında bilgi edinilmesi, bireyin öğrenmeye devam arzusunu güçlendiren bir pekiştirme faktörüdür (DAFT-STEERS, 1986, s.53). Tabii geribildirim olarak verilecek bilginin yanlış anlamalara yol açmayacak derecede açık ve anlaşılır olması gerekir.

Geribildirim rehberlikten farklıdır. Geribildirimde öğrencinin tamamlanan her hareketinden sonra başarı oranı hakkında ona bilgi verilir. Öğrenmenin etkinliği, sağlanan geribildirimden öğrenci tarafından iyi kullanılabilmesine bağlıdır. Öğrenmenin başarılı olması için, eğitim programının, öğrencinin alamayacağı bilgi yığınlarından çok, sürecin nasıl işlediğine, yani öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin asıl ilkelere dayanmalıdır. Eğitim sürecinin ilk aşamalarında kişi, sözlü ya da çeşitli biçimlerde aldığı yapay geribildirimlere çok fazla yaslanır. Ancak daha sonraki aşamalarda kişi doğru performansı yakalamak için asıl ilke ve işaretler konusunda duyarlık geliştirmeye başlamalıdır (COWLING-MAILER, 1989, s.60).

Geribildirim hem edinilen doğru davranış kalıplarının kullanılmasını teşvik ederek, hem de kişinin o güne kadar gösterdiği gelişmeyi ölçmesini sağlayarak eğitilen kişilere yararlı olur (COWLING-MAILER, 1989, s.60-61). İyi eğitimciler bu geribildirimi, kişilerin daha fazla gelişmelerine yardımcı olmak ve içinde buldukları durumu anlamalarını sağlamak için kullanır.

e) *Transfer*: Eğitim ortamında öğrenilen bilgi ve kazanılan becerilerin gerçek yaşama, çalışma yaşamına etkin olarak aktarılabilmesi gerekir ki; bu aktarmaya *öğrenmenin transferi* denir. Eğer bu transfer yapılamıyorsa eğitim programı amacına ulaşamamış, yani harcanan emekler boşa gitmiş demektir.

Öğrenme “bilme” boyutunda kalırsa yalnızca bir potansiyeli ifade eder. Öğrenilenin uygulamaya, davranış boyutuna yansımaları ve iş performansını yükseltmesi gerekir. Bu performans iyileşmesinin ne kadar gerçekleştiğinin ölçülmesi de gerekir.

Öğrenmenin transferi bu nedenle üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Eğitime dair olumlu ya da olumsuz transfer oluşması veya hiç transfer oluşmaması, eğitim ortamı ile gerçek iş ortamındaki uyarılar ve tepkiler arasındaki benzerlik veya farklılığa bağlıdır (TİTİZ, 1997, s.31). Burada öğretim materyallerinin içeriği ve öğretim yöntemlerinin etkinliği önem kazanmaktadır. Öğrenmenin bir süreç olduğu dikkate alındığında, öğrenme sürecinin etkinliği düşürmeyecek, öğrenme performansını yüksek tutacak şekilde düzenlenmesi, zaman ayarlamalarının da bu doğrultuda yapılması önem taşır. Çünkü uygun sistem ve araçlar kullanıldığında öğrenme süreci daha kolay ve verimli olacaktır.

Öğrenilenlerin tecrübe edilmesi, hayata ve karşılaşılan yeni durumlara uygulanması gerekir. Eğitim programlarının hedefi, transfer sürecinin olumlu gerçekleşmesini sağlamaktır.

Eğitimin transferini maksimuma çıkaracak kurallar koymak zordur. Çünkü, transfer kişiden kişiye değişir. Ayrıca her kişinin olumlu tepki vereceği motive edici unsurlar da aynı değildir.

Eğitimin transferi önemlidir. Burada psikolojik etkenlerin fiziki etkenlerden daha önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Bazıları öğrenmenin basitten zora doğru gittiğini ileri sürmektedir. Bu hiyerarşik yaklaşım, yöneticiler gibi özel grupların eğitim programlarının dizayn edilmesinde özellikle önemlidir. Eğer kişiler kendi gelişimleri için yararlı olacak (öğrenmeyi öğrenme gibi konularda) kendilerine özgü stratejiler geliştirebilirlerse bu durum eğitimin transferini kolaylaştıracaktır (COWLING-MAILER, 1989, s.63).

Öğrenmenin, dolayısıyla eğitimin iş performansına en verimli biçimde yansımaları, yani örgütün bu etkinliklerden en yüksek faydayı sağlaması için gereken yolların izlenmesi gerekir (STEWART, 1986, s.251-252):

a-Uzman eğitimcilerle çalışılmalı ve eğitimle çözülmek istenen sorunun ne olduğu açıkça ortaya konulmalıdır.

b-Eğitilenlere bu etkinliğin hedefi, eğitimin neden düzenlendiği ve onlardan ne beklendiği anlatılmalıdır.

c-Hiç bir eğitim programı bir kerelik bir etkinlik olarak düşünülmemelidir. Eğitimle kazanılan bir bilgi ve becerinin gerçek uygulaması iş esnasında yapılacaktır. Bu nedenle, öğrenilenlerin uygulama ve pekiştirilmesine önem verilmelidir.

Buraya kadar ki açıklamalardan, öğrenme ilke ve kuramları ile ilgili olarak on temel genelleme çıkarılabilir:

1-Kişiler, en iyi, öğrenme sürecine aktif katılarak öğrenirler.

2-Kişinin uyarıcılara tepkileri kişisel kapasitesi ile sınırlıdır.

3-Öğrenme, kişinin olumlu tepkileri uygun biçimde ve hemen pekiştirilirse daha etkin olarak gerçekleşir.

4-Kişinin uyarıcılara tepkilerinin pekiştirilme sıklığı öğrenmenin ne derece iyi olacağını belirler.

5-Öğrenilenlerin uygulamalı olarak denenmesi uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırır.

6-Motivasyon kişilerin öğrenmeleri ve öğrendiklerini uygulamaları üzerinde olumlu etki yapar.

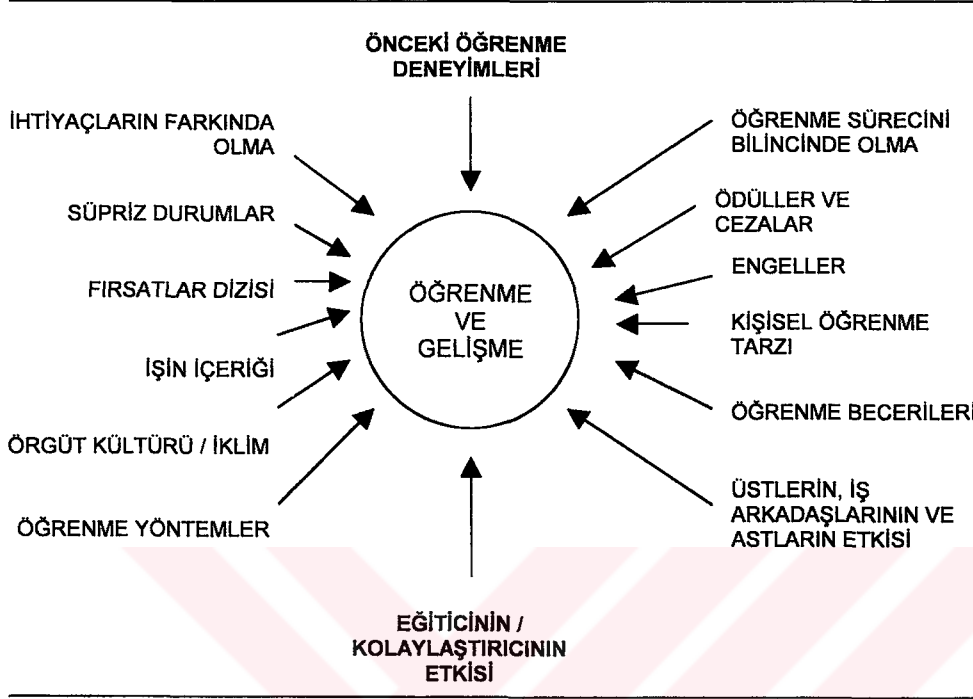
7-Kişi, öğrendiklerini organize etmesine yardım edecek ilkeleri keşfetmeye, anlamaya teşvik edilmelidir.

8-Kişinin her durum için uygun uyarıcıların neler olduğunu öğrenmesine yardım edilmelidir.

9- Kişiler kendi doğal ortamlarında daha kolay öğrenirler.

10-Farklı öğrenme yöntemleri vardır ve bunlar farklı öğrenme koşulları gerektirir.

Şekil 1’de öğrenmeyi etkileyen faktörler gösterilmektedir.



Şekil :1

### Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Kaynak: MUMFORD, 1990, s.186

## 122. Öğrenen Örgütler

Sürekli ve hızlı bir biçimde değişen dünyada toplumların rekabetinde kamu yönetimleri de önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Zira, kamu yönetiminin etkin ve verimli olması o ülke ekonomisine iyi bir ortam ve destek sağlamaktadır.

Çağımızda bilgi artık bir üretim faktörü haline gelmiş olup, özellikle stratejik önemdeki bilgilere sahip olmak ülkelerin olduğu kadar işletmelerin rekabetinde de çok önemli avantajlar sağlamaktadır. İşte, öğrenen örgüt kavramı ve uygulamaları da, bir bütün olarak, örgütlerin rekabet güçlerini artıracak biçimde bilgiyi elde etme, bilgi yaratma ve kullanma yeteneklerini geliştirmeye yönelmiştir. Bu nedenle, yeni bilgi üretme, öğrenme, bunları uygulayarak sonuçlarını değerlendirme ve bu değerlendirmelerden yeni bilgilere ulaşmayı

ortaya koyan öğrenen örgüt kavramı yeni, fakat işletmelerce hızla kabul gören bir kavramdır.

Yöneticinin örgüt adına öğrenmesi ve diğer işgörenlerin bilgi bakımından ona dayanmaları artık yeterli değildir. Bir örgütün her düzeyinde öğrenme eylem ve kapasitesi arttığı sürece diğer örgütlerle rekabet edebilmesi, dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmesi mümkündür. Yönetici bunu gerçekleştirmede hem lider, hem de örgütsel öğrenme sürecinin bir parçasıdır.

Öğrenen örgüte dönüşme sürecine giren örgütler yeniliklere daha açık olacak, hatalarını daha az tekrarlayacaktır. Bu bakımdan öğrenen örgüt yaklaşımı özel kesim işletmeleri yanında kamusal örgütler için de yararlı olabilir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bilginin en önemli üretim faktörlerinden biri haline gelmesi şüphesiz öğrenen örgüt kavramının önemini artırmaktadır.

Öğrenen bir örgüt olmanın temelinde zihniyet değişikliği yatar. Problemlerimizi dışarıdan bir başkasının yol açtığı problemler olarak görmekten, kendi eylemlerimizin yaşadığımız problemleri nasıl yarattığını görmeye yönelen bir zihniyet değişikliği doğrultusunda, öğrenen bir örgüt, insanların kendi gerçeklerini nasıl meydana getirdiklerini ve nasıl değiştireceklerini keşfettikleri yerdir (SENGE, 1990, s.22).

Bir örgütün öğrenmesi demek; yeni bilgi üretmeye imkan verecek ortamı hazırlaması, üretilen bu yeni bilgiyi mal ve hizmet üretiminde kullanması, buradan elde ettiği tecrübeyi yeni bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi üretmeyi teşvik etmesidir. Öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün yaşadığı olaylardan sürekli olarak dersler çıkarması, bunları değişen koşullara adapte olmak için kullanması, personelini geliştirici bir sistem yaratması ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir örgüt olmasını ifade etmektedir (KOÇEL, 1999, s.337). Bir başka tanıma göre ise; bilgiyi elde etme ve aktarma becerisine sahip olan ve davranışını yeni bilgi ve görüşleri yansıtacak şekilde düzenleme yeteneği gösteren örgütlere öğrenen örgüt adı verilmektedir. Öğrenen örgütler tüm kademelerde yer alan kişilere öğrenme yükümlülüğü vermekte ve bu öğrenme (ve fikir üretme) kapasitesini değerlendirmektedir (EFİL, 1999, s.332-333).

Demek ki; öğrenen örgüt olmanın temel gereği, örgütün bilgi yaratma, değerlendirme ve uygulama yeteneğine sahip kılınmasıdır.

Öğrenen örgüt için tek bir model yoktur; bu bir felsefe, örgütte çalışanların rolünün ne olduğu konusu ile ilgili bir tutumdur. Örgütteki herkes sorun çözümünde katılımcı olarak katkıda bulunmakta, bu durum onların bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerinde rol oynamaktadır (EREN, 1998, s.98).

Öğrenen örgüt, bir örgütlenme modeli olmaktan çok, örgütün bütünü içinde görev yapan yönetici ve tüm çalışanlardaki bir zihniyet değişikliğidir. Bu tür örgütlerde öğrenme çabası örgütün bütün kademelerine yayılmıştır (ERTÜRK, 1998, 103). Öğrenmenin ve yenilik üretmenin sürekli hale getirildiği bir örgüt ortam ve yapısının, örgüt geliştirmede bir teknik olarak kullanılmasının yararı açıktır. Öğrenen örgüt olmak bilginin yalnızca belli yöneticilerin beyninde saklanmamasını, paylaşılmasını gerektirir. Bilginin paylaşılmaması hem örgütsel performansı düşürür, hem de bilgiye sahip olanların örgütten ayrılmaları halinde bellekleriyle birlikte gitmeleri, yani bilginin kaybedilmesi sonucunu doğurur. Bunun önüne geçmek için yöneticilerin bilgiyi paylaşmak için sistematik yol ve yöntemler bulmaları sağlanmalıdır. Bu ise yöneticinin bilgi yayma rolünün etkin olarak yerine getirilmesi ile ilgilidir.

Örgütsel öğrenme süreci üç aşamada olmaktadır: 1) Bilgilerin üretilmesi, 2) Üretilen bu bilgi ve düşüncelerin tüm örgüt üyelerine mal edilmesi, 3) Üretilen ve paylaşılan bu bilgilerin uygulamaya konması.

Beşinci Disiplin adlı kitabıyla öğrenen örgütler kavramını yönetim bilimi yazınına sokan Peter M. Senge, öğrenen örgütlerde kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişleteceklerini; buralarda yeni, canlı ve dinamik düşünme tarzlarının besleneceğini, kolektif özlemlere gem vurulmayarak özgürleştirileceğini ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğreneceklerini ileri sürmektedir (SENGE, 1990, s.1).

Senge, bu ideale ulaşmak için şu beş tekniğin birlikte uygulanmasını önermektedir ki; bunlar öğrenen örgütleri çalışır ve pratik hale getirecek unsurlardır: Sistem düşüncesi,



kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon oluşturma ve ekip halinde öğrenme (SENGE, 1990, s.15-20).

Nonaka, benzer bir yaklaşımla, *bilgi yaratan şirket* kavramını ortaya atarak piyasaların değiştiği, teknolojilerin çoğaldığı, rakiplerin fazlalaştığı ve ürünlerin neredeyse bir gecede eskidiği bu hızlı değişim ve belirsizlik ortamında başarılı olmayı beceren firmaların; istikrarlı bir biçimde yeni bilgi yaratan, bu bilgiyi kuruluşun her birimine geniş ölçüde yayan ve yeni teknolojilerde ve ürünlerde hızla kullanan firmalar olduğunu ileri sürmekte ve bu faaliyetlerin, tek işi sürekli yenilik yapmak olan “bilgi yaratan” şirketlerin niteliğini ortaya koyduğunu ifade etmektedir (NONAKA, 1991, s.31). Nonaka, bunun gerçekleşmesi için yalnızca kesin ve ölçülebilir verilere ve sistemleştirilmiş yöntem ve kurallara değer veren batılı yönetim anlayışının dışında, bilginin yaratılmasının, çalışanların her birinin örtülü ve genellikle son derece öznel kavrayışlarından, sezgilerinden ve önsezilerinden de yararlanmaya ve bunları örgütün bütününe denemesini ve kullanmasını sağlamaya bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu, bir bakıma örgütün ve çalışanların yeniden yeniye eğitilmesidir ve bu faaliyette yalnızca belli uzmanlar değil tüm işgörenler yerlerini almalıdır. Nonaka’ya göre bilgi yaratan örgüt yaklaşımı, bilgi yaratma faaliyetini en uygun yere, örgütün insan kaynakları stratejisinin merkezine yerleştiren bir yaklaşımdır (NONAKA, 1991, s.31-33). Nonaka; burada, sezgi, önsezi ve know-how terimiyle anlatılan, bilinen ama anlatılması, ifade edilmesi güç olan becerilerden oluşan örtülü bilginin; örgüt içinde diyalogun özendirilmesi, düşüncenin odaklanması, metaforların ve yaratılan örgütsel kapasite fazlalarının kullanılması yoluyla uygulamaya dönük açık bilgiler haline getirilebileceğini ve bunların tüm örgüt mensuplarınca içselleştirilmesi ile bilginin tüm örgütün kullanımına sunulmuş olacağını belirtmektedir.

Garvin ise, Senge ve Nonaka’ nın söylemlerinin kulağa hoş gelen idealler olmakla birlikte bir eylem çerçevesi getirmediğini, getirilen önerilerin fazla soyut ve pek çok soruyu cevapsız bırakan nitelikte olduğunu ileri sürmektedir (GARVIN, 1993, s.2). Bu sorunun çözümü için öğrenen örgütlerin sağlam ve uygulanabilir bir tanımının yapılması, işleyiş kurallarını içeren ilkelerin ortaya konulması ve öğrenme hızını ve düzeyini değerlendirmeye yarayacak ölçüm kıstas ve araçlarının belirlenmesi gerekir. Bu açıklamalar ışığında, Garvin’e göre öğrenen örgüt; bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma, yeni bilgi ve kavrayışları yansıtmak için davranışını değiştirme becerisine sahip olan

örgüttür (GARVIN, 1993, s.3). Garvin yalnızca bilmenin, iyi fikirlere sahip olmanın yeterli olmadığını, bunların uygulamaya aktarılmasının da gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Burada bir parantez açarak, Türk Kamu Yönetiminin yeniden yapılandırılması ve iyileştirmeler yapılmasına ilişkin bir çok proje hazırlandığını, düşünceler ileri sürüldüğünü, fakat bunların pratiğe aktarılmasında açık bir başarısızlığın söz konusu olduğunu hatırlamak yerinde olur. Bu durumda, örgütsel öğrenmenin çok zayıf kaldığı ortaya çıkmaktadır.

Bir örgütün öğrenen bir örgüte dönüşmesi için, öncelikle öğrenmeyi engelleyen veya zorlaştıran hastalıkların teşhis ve tedavi edilmesi gerekir. Bu hastalıklar şunlardır (ARAT ve Diğerleri, 1997, s.13):

1) Sorunun varlığını kabul etmeme hastalığı. Bu durumda insanlar aslında sorun olduğunu farkındadırlar. Ancak ya cesaretsizlik, ya da sorunlu durumdan çıkar sağlama gibi nedenlerle sorun gündeme getirilmez.

2) Sorunu görmekle birlikte çözüm için harekete geçmeme hastalığı.

3) Bilgiyi paylaşmama hastalığı. Örgütteki bireylerin bilgiyi paylaşmayıp kendilerine saklama hastalığı, bu bilginin örgütsel rekabete katkıda bulunacak beceri ve faaliyetlere dönüşmesine engel olur. Bu hastalığın tedavisi için bilginin herkesin kolayca ulaşabileceği bir ortama aktarılması gerekir.

4) Örgütün çeşitli birimlerinin faaliyetleri sonucunda elde edilen bilgileri birbiriyle ilişkilendirmeme, bunun için gerekli mekanizmaları kurmama ya da kuramama hastalığı.

5) Önceki sorunlardan ve çözümlerinden ders almama hastalığı. Bu hastalık aynı ya da benzer sorunların tekrar tekrar yaşanmasına neden olur.

6) Ben her şeyi bilirim hastalığı: Ben bilirim hastalığına yakalanmış yöneticilerin bulunduğu örgütlerde bilgi üretilmez, çalışanların görüşlerine baş vurulmaz, baş vurulsa da yöneticiler bildiklerini okurlar.

7) Sorunu ortaya çıkaran nedenler ve koşullarla uğraşmak yerine, soruna neden olduğu düşünülen kişilerle uğraşılması da bir öğrenmeme hastalığıdır.

8) Soruna neden olan sistemi, örgütsel yapı ve işleyişi anlamaya çalışmaksızın çözüm önerileri üretmek de bir öğrenmeme hastalığıdır.

9) Geçmişin başarılarına sığınıp değişen koşullara göre kural ve sistemlerin yenilenmemesi durumunda, önceden sağlanan başarılar öğrenmenin önünde birer engel olarak ortaya çıkarlar.

10) Örgütün amaç ve gereksinimleriyle doğrudan doğruya ilgisi olmayan, eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılması için gerekli koşulların hazırlanmamış olduğu eğitim programları, gerçek öğrenme etkinliklerinin gündeme gelmesini engelleyen faktörler olabilir.

Aslında söz konusu öğrenmeme hastalıkları, yönetici geliştirme bakımından da engelleyici faktörlerdir.

Yukarıda on madde halinde örgütsel öğrenmeme/öğrenmeme hastalıklarına kısaca değinilmiştir. Çünkü, genel olarak Türk kamu yönetiminde, özel olarak da mülki idare amirleri arasında bu öğrenmeme hastalıklarının çok yoğun bir biçimde bulunduğu gözlenmektedir. Ayrıca hem bireysel olarak, hem de mülki idare teşkilatı temelinde, bu öğrenmeme hastalıklarının tedavisi için gerekli ortam ve koşullar oluşturulmuş değildir. Burada, ilköğretimden itibaren verilen eğitimin bireylerin kafasında oluşturduğu düşünme kalıp ve süreçlerini, yani zihniyet oluşumunu ve bunu değiştirmenin zorluğunu da dikkate almak gerekir.

İnsanlar, doğal olarak da yöneticiler, ortaya çıkan sorunlar karşısında başkalarına suçu atarak savunmacı bir akıl yürütme tarzı gösterirler. Savunmacı akıl yürütme ise, insanları, davranışlarını ve dayandığı güdülerini nesnel bir biçimde sınamaktan kaçınmaya yöneltir (ARGYRIS, 1991, s.93). Demek ki; yöneticileri kendi düşünceleri ve davranış biçimleri konusundaki akıl yürütme tarzlarını sorgulamaya, yeniden gözden geçirmeye yönlendirmek ve özendirme gerekmektedir.

Bu noktada 'yöneticiler gelişmeye açıklar mı' sorusu önemlidir. Bu sorgulama bir güvensizlik olarak değil, değerli bir öğrenme fırsatı olarak görülmelidir. Başarılı bir şekilde yenilenmek için size benzemeyen insanları işe almalı, onlarla çalışmalı ve onların gelişmesini sağlamalısınız (LEONARD-STRAUS, 1997, s.117).

Garvin, öğrenen örgütlerin temel becerilerini beş başlık altında toplamıştır ki; bunların yukarıda anılan öğrenmeme hastalıklarıyla ilgisi açıktır. Garvin'e göre öğrenen örgütler şu beş ana faaliyette beceri kazanmalıdır (GARVIN, 1993, s.56):

- a) Sistematik problem çözme (sistem düşüncesine sahip olma)
- b) Yeni yaklaşımlar ve yeni düşünme yöntemlerini deneme,
- c) Kendi deneyiminden ve geçmişten ders alma,
- d) Başkalarının deneyimlerinden yararlanma,
- e) Bilgiyi örgütün her noktasına, tüm mensuplarına hızlı ve verimli bir şekilde aktarma,

Örgütler, bu faaliyetleri destekleyen ve canlı tutan sistem ve süreçler oluşturmak ve bunları günlük işleyişle bütünleştirmek suretiyle öğrenmeyi daha etkin olarak yönetebileceklerdir.

Özetle belirtmek gerekirse, öğrenen örgütler; örgüt çapında, örgütlerin verimliliğini ve rekabet güçlerini artıracak yeni bilgiler üretme ve bunları kullanma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Gerçekte öğrenen ve öğrendiklerini uygulayanlar örgütün (yönetici olan ve olmayan) tüm işgörenleridir. Bu demektir ki; öğrenen örgüt düşüncesinin altında yatan en önemli yaklaşım insan kaynaklarını (ve dolayısıyla yöneticileri) geliştirme anlayışıdır. Nitekim; McGill ve Slocum, öğrenen örgütlerin da evrimsel olarak gelişip, bilen örgüt-düşünen örgüt aşamalarından sonra, nihayet öğrenen örgüt aşamasına geldiğini belirtmekte; öğrenen örgütü de öğrenmeyi, bilginin paylaşımını özendiren ve örgütteki insan unsurunun gelişimine önem veren örgüt olarak nitelemektedir (KOÇEL, 1999, s.338).

Garvin'e göre örgütsel öğrenme genellikle örtüşen üç aşama halinde izlenebilir: Bilme-uygulama (davranış ve performansın iyileştirilmesi) ve bunun ölçülmesi. Bir öğrenme ölçüm ve denetiminin bunların üçünü birden kapsaması gerekir (GARVIN, 1993, s.71-76).

İyi yönetici öğrenmeyi öğrenme becerisine, öğrenme kapasitesine ve fırsatına sahip olmalıdır. Kendi kendine öğrenme de önemlidir.

Örgütlerin şimdi ve gelecekte rekabet yeteneklerini korumaları için öğrenen örgüt olmalarından başka, öğreten örgüt olmaları da gereklidir. Yöneticiler bu anlamda, sahip oldukları bilgileri diğer örgüt üyeleri ile de paylaşmalıdır. Öğreten örgütte yöneticiler, örgüt üyelerinin istenen etkinlik ve verimlilik düzeyine erişmeleri için öğretmek, koçluk ve mentörlük yapmak gibi işlerden de kendilerini sorumlu bilmelidir. Büyük liderler-yöneticiler büyük öğretmenler ve öğrenme partnerleridir. 21. yüzyılın lider yöneticileri bilgi altyapı ve yapıları kurmada aktif rol oynayacaktır. Onlar her olayı bir öğrenme ve öğretme fırsatı olarak değerlendirecek, bunun için yaratıcı yollar bulacaktır (MARQUARDT, 2000, s.6).

Yönetici geliştirme planlanmış öğrenme süreci yoluyla yönetim etkinliğini artırma çabası olarak nitelendirilebilir. Yönetici geliştirme örgütsel öğrenmenin bir parçasıdır, örgütsel öğrenme kapasitesini artıran bir süreçtir.

### **13. Örgüt Geliştirme**

Yönetici geliştirme, yönetimi geliştirmenin insan boyutunun bir parçasıdır. Yönetim geliştirme örgüt geliştirme ve örgütün insan unsurunu geliştirmenin toplamıdır.

Örgüt, insanların bir ya da daha fazla gereksinimini gidermek için kurulmuş, insan ve madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir. Bu sistemde örgüt amaçlarıyla yöneten ve yönetilenlerin amaç ve gereksinimlerinin uyumlulaştırılması, dengelenmesi söz konusudur. Örgütler, toplumda bir kesim insanın mal veya hizmet gereksinmesini karşılarken "süreç odaklı" iken; bir kesim insanın geçinme, ait olma, işe sahip olma, statü gibi gereksinmelerini giderirken ise "insan odaklı"dır. Bu odak; girişimciler, üretkenler (yöneticiler ve işgörenler), tüketiciler (halk-müşteri); yani insandır. Yönetim bu iki amacı dengelemek zorundadır (PEKER, 1995, s.61).

Örgüt yapısı bir araçtır. Yönetici, diğer yönetim araçlarını nasıl kullanıyorsa, bu eşgüdüm sağlayıcı aracı da öyle kullanır. Bir yönüyle örgüt yapısı yöneticinin faaliyetlerini etkiler, sınırlar ve sonuçlarını belirler. Öte yandan yönetici, örgüt yapı ve süreçlerini kendi amaçları doğrultusunda değiştirme ve belirleme imkanlarına sahip olabilir. Böylece yönetici bilgi, yetenek ve becerilerini belli amaçları gerçekleştirme doğrultusunda kullanacağı bu ortamdan (örgütten) hem etkilenecek, hem de onu etkileyecektir (PEKER, 1995, s.61-62). Bu nedenle, bir yöneticinin etkinliği değerlendirilirken içinde çalıştığı örgüt yapısının uygunluğu da dikkate alınmalıdır.

Nasıl iyi yasalara sahip olmak iyi yönetimi garanti etmezse, iyi bir örgüt yapısı da yönetimde başarıyı garantilemez. Diğer taraftan örgüt yapısının kötü olması halinde de, kişiler ne kadar iyi olursa olsun başarılı sonuç almak imkansız olacaktır (DRUCKER, 1994, s.294).

Örgüt yapısını belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. İşbölümü ve uzmanlaşma, biçimselleşme ve kurumlaşma derecesi, örgüt kademelerinin sayısı, kontrol alanının büyüklüğü, merkezileşme derecesi, iletişim kanalları.. gibi unsurların her biri, değişik ölçüde örgütün yapısını ve etkinliğini belirler. Yöneticinin başarılı olması için bunlar hakkında bilgi sahibi olması gereklidir.

Yönetici, amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmesinin, kendi alt ve üstündeki yöneticilerin amaçlarını gerçekleştirme derecesi ile doğrudan ilişkili olduğunun bilincinde olmalıdır. Çünkü, amaç odaklı tanımlandığında, örgüt bir amaçlar hiyerarşisinden ibarettir, örgüt şeması da amaçların birbiri ile ilişkisini gösterir.

Yönetici geliştirme için kullanılan kavramların örgüt geliştirme için de kullanılması yanlış bir yaklaşım olmaz. Örgüt geliştirme değişime bir yanittir; örgütlerin yeni teknolojilere, yeni piyasa koşullarına, bizzat değişimin baş döndürücü hızına uyum sağlayabilmek için örgütün yapısında, değerlerinde, örgüt çalışanlarının davranış, düşünüş ve inanışlarında istenilen değişimleri oluşturmayı amaçlayan karmaşık bir stratejidir; ki bu strateji eğitim ve geliştirme faaliyetlerini de içerir. Değişim sürekli olduğundan örgüt geliştirme de süreklilik gösteren sistematik bir süreçtir. Örgüt geliştirme yaklaşımı; örgütte evrimsel, kendiliğinden oluşan, planlı olmayan değişikliklerden söz etmemektedir. Örgüt



geliştirme kapsamı içindeki değişiklikler planlı, bilinçli yapılan değişikliklerdir. Yönetici geliştirme de, yöneticileri değişimle baş edebilir hale getirme amacına yönelmiştir.

French ve Bell, örgütsel kültürün ve örgütün sorun çözme yeteneklerinin önemine vurgu yapmakta ve örgüt geliştirmeyi şöyle tanımlamaktadır: değişim yönetimi uzmanlarının da yardımıyla, davranış bilimlerinin teori ve teknikleri de kullanılarak, örgüt kültürünün etkili biçimde ve işbirliği anlayışı içerisinde yönetilmesi yoluyla, örgütün kendini yenileme ve sorun çözme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan uzun süreli çabalar bütünüdür (FRENCH-BELL, 1978, s.23). Buradan anlaşılıyor ki; örgüt geliştirme hem değişim yönetimi uzmanlığını, hem de davranış bilimlerinin teknik ve bulgularının uygulanmasını gerektirir.

Demek ki örgüt geliştirme; örgütün sorun çözme ve kendini yenileme, etkinliğini ve sağlığını artırma, değişimlere uyum yeteneğini geliştirme, kısaca örgütü entropinin zayıflatıcı ve öldürücü etkilerinden koruma ve kurtarmayı amaçlayan çabaların bütünüdür. Bu amaca ulaşmak için örgüt geliştirme, örgütün insan, yapı ve yöntem unsurlarında planlı değişimler meydana getirme yolunu izler. Zira bir örgüt üç temel unsurdan oluşmaktadır: yapı-yöntem-insan. Örgüt geliştirme faaliyetleri bu üç temel unsurda istenilen değişimleri gerçekleştirmeye yönelmektedir.

Yönetici geliştirmeyle ilgili çalışmalarda örgüt geliştirme ve örgütsel davranış konuları önemli bir yer işgal eder. Örgütsel yapı ve davranışlarla ilgili sistemli bir anlayış, yöneticilerin başarıya ulaşabilmek için gereksinim duyacakları temel bilgileri sağlayacaktır. Bu nedenle, iş ortamındaki insan davranışı ile ilgili sistematik düşünme tarzı, yöneticilere iş ortamında sıklıkla meydana gelen fırsatları değerlendirmek ve sorunlarla uğraşmak için gerekli teknikleri sağlayabilir. Yine örgüt geliştirme ile ilgili çalışmalar da, davranış bilimleri konusundaki bilgiler temelinde, örgütsel uyum yeteneği ve örgütsel etkinliği iyileştirmeyi amaçlayan sistemli bir sürece sahip olmamızı sağlayabilir (COLE, 1986, s.76). Bu nedenlerle yönetici geliştirme ile örgüt geliştirme arasında çok önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Örgüt ve çevresi sürekli değişim içindedir. Değişimin yönetimi, örgütlerin bu sürekli değişim ile baş etmelerini sağlamayı amaçlar. Örgüt geliştirme insan kaynaklarını da



geliştirmeye bir yol açar. Örgütün sağlığı, örgütteki insan unsurunun bütünleşmesini, verimlilik ve yararlılığını, motivasyonunu anlatır. Yönetici geliştirme, gelecekte örgütleri etkileyecek değişimlerle baş edebilmeleri için yöneticilere temel sağlayacak olan uzun vadeli bir yatırım olarak görülebilir. Böylece, yönetici geliştirmenin faydası yalnızca bireylerin mesleki gelişme ve ilerlemeleriyle sınırlanmaz, daha geniş anlamda tüm örgüt için faydalıdır. Geliştirme etkinlikleri yöneticilerin bireysel iyiliği kadar, onların örgüt için değerini de arttıracaktır. Öyleyse örgüt geliştirme ile yönetici geliştirme el ele gitmelidir. Bu bakımdan örgüt geliştirme, özellikle üst yönetim seviyesinde, gruplar içinde ve gruplar arasında, yöneticiler ile astları arasında iyi çalışma ilişkileri kurmak ve geliştirmek sorunu üzerine odaklanmaktadır.

Örgüt geliştirme ile stratejik yönetim arasında bir ilişki vardır ve stratejik yönetim, birinci derecede üst yönetim kadrolarını ilgilendirmektedir. O halde yönetici geliştirme faaliyeti örgüt geliştirme için önemli bir araç olma özelliğini taşımaktadır.

Görüldüğü gibi bu iki yaklaşımın pek çok benzer noktaları vardır. Ancak yönetici ve örgüt geliştirmeyi karıştırmamak gerekir. Örgüt geliştirme ile yönetici geliştirme ile eş anlamlı değildir. Örgüt geliştirme daha geniş ve karmaşık bir yaklaşımdır. Yönetici geliştirme örgüt geliştirmenin bir parçasıdır. Burada, yönetici geliştirme yaklaşımının örgüt değil birey odaklı bir gelişim çabasını esas aldığını belirtmek yararlı olur. Yönetici geliştirme, genellikle, birey veya grup olarak insanların gelişimi ile sınırlanmaktadır. Gerçekte bir örgüt yöneticiyi geliştiremez, ancak yönetici kendisini geliştirebilir. Örgüt sadece, yöneticinin kendisini geliştirme etkinliklerine yön vererek ve fırsat sağlayarak yardımcı olabilir. Ancak, yönetici geliştirme süreci bütün sistemin sistemli ve stratejik olarak etkilenmesini içeren örgüt geliştirme çerçevesi ile bütünleştirilmez ise örgütün yavaş bir öğrenici olması riski ile karşı karşıya kalınır.

Özetle; örgüt geliştirme ile yönetici geliştirme birbirlerini tamamlayıcı yaklaşımlardır. Bu nedenle örgüt ve yönetici geliştirme çoğu zaman bir madalyonun iki yüzü olarak değerlendirilebilir. Örgüt geliştirme ile yönetici geliştirmenin birbirine paralel düşünülmesi ve uygulanması gerekir.

## 14. Eğitim ve Yetiştirme

Bireylerin ilerlemesi, daha iyi gelişmesi sürecinde üç temel öge bulunmaktadır: eğitim, yetiştirme (mesleki eğitim) ve geliştirme. Bu üç temel kavramın odağında ise, daha önce incelenmiş bulunan, öğrenme kavramı bulunmaktadır.

### 140. Eğitim (Education)

İnsanların yaşamını sürdürdüğü sosyal çevre sürekli bir değişim içindedir. İnsanın sürekli değişen bu çevreye uyumunu sağlayan ve çevreye yeni eklemelerde bulunarak çevresini değiştirebilecek yeni davranışlar kazandıracak olan öge eğitimidir. Eğitim; bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetidir.

Eğitim terimleri sözlüğünde eğitim;

a)Yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken gereken bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliği.

b)Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi, biçimlerinde de tanımlanmıştır (OĞUZKAN, 1974, s.61-62).

Eğitim, genel anlamda bilgi verme, beceri ve yetenekleri geliştirme sürecidir. Eğitim kavramı, hem öğretme, hem de öğrenme olgusunu içerir (TUTUM, 1979, s.117).

Eğitim; yaşamın sadece sınırlı ve belirli bir alanından ziyade tümüne ilişkin olarak, onu anlamada, ahlaki değerlerde, beceride, kavrayış ve bilgide gelişmeyi amaçlayan sistemli etkinlikler bütünüdür.

Eğitim insanlara kendi kültürlerini ve doğanın yasalarını öğretmenin yanında; öğrenmeye, kişisel gelişime, iletişime ve yaratıcı düşünmeye temel teşkil eden lisan ve diğer becerileri kazandırmayı da içerir.

Eğitimin amacı insanlarda meydana getirilecek değişiklikler yoluyla onların şimdi ve gelecekte işlerini daha etkin yapmalarını sağlamaktır. Eğitim, örgütsel amaçlara ulaşmada kullanılacak stratejilerden biridir (COWLING-MAILER, 1989, s.50).

Bazen eğitim (education) ile yetiştirme (training) kavramları pek ayırt edilmeyerek birlikte ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aslında bu iki kavram birbirinden farklıdır ve bu farklılığı bilmek zaman zaman önemli olabilir.

#### **141. Yetiştirme (Training)**

Yetiştirme; eğitimden kapsam, faaliyet alanı ve amaç olarak farklıdır. Yetiştirme; işgörenin halen yaptığı ya da yakın gelecekte yapacağı işteki performansını iyileştirmek üzere yapılan etkinliklerin bütünüdür. Yetiştirme; bir iş veya görevi yeterli biçimde yerine getirebilmesi için kişinin tutum, davranış kalıpları, bilgi ve becerilerinin sistemli olarak geliştirilmesidir. Torrington ve Chapman'a göre yetiştirme, belli görevler yüklenmiş bireyleri vasıflı bireyler haline getirmek, yeteneklerini geliştirmek için temel bir araçtır. Yetiştirme aynı zamanda bireylerin yeteneklerini geliştirme, belli becerileri kazanmalarını ve onlardan beklenen sorumluluklarını anlamalarını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Her türlü yetiştirme (terbiye etme, antreman yaptırma) faaliyeti bireylerin bilgilerinde, davranış, yetenek ve tutumlarında değişiklikler oluşturmayı hedefler (TORRINGTON-CHAPMAN, 1979, s.123).

Yetiştirme (formation); belli kademelerdeki belli işleri yapabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması sürecidir (KOÇEL, 1993, s.23). Yetiştirme daha çok işe yeni girmiş personeli kapsamaktadır. Yetiştirme faaliyetlerine örnek olarak, üst kademeye yükselecek olan personele o kademede yapacağı işin gereklerinin öğretilmesi veya bir işgörene yeni alınan bir makinenin nasıl çalıştırılacağına öğretilmesi gibi konular verilebilir (ÖNDER, 1995, s.135).

Yetiştirme etkinlikleri özel bir takım becerileri geliştirmeyi amaçlar ve bireylerin tanımlanmış, belli mevkilerdeki etkin performansı için hazırlanması üzerinde yoğunlaşır. Yönetici yetiştirme programları örgüt içinde ve örgüt dışında olabilir. Ancak bunlar örgüt içinde pratiğe aktarılır ve bireylerin verilen belli görevleri daha iyi yapabilmeleri için duyulan ihtiyaçlara hızlı yanıt verebilmek için -çoğu zaman uygulamalı- olarak

gerçekleştirilir. Yetiştirme programlarında hedef kitle konumundakiler genellikle belli bir göreve atananlardır ve bu kişiler kendilerine verilen görevleri istenilen etkinlikte yapabilir duruma geldiklerinde yetiştirme programı kendinden bekleneni vermiş, amacına ulaşmış sayılır.

Yetiştirme belli bir görevin yapılması üzerinde odaklanırken, eğitim daha sosyal bir içeriğe sahiptir. Eğitim daha geniş kapsamlı ve genel; yetiştirme ise daha somut, sınırlı bir alanla ilgili yapılır, o alana özeldir. Çağdaş endüstri toplumunda ve sonrası bilgi toplumunda hem genel nitelikli eğitim, hem de daha özel nitelikli yetiştirme (mesleki eğitim) etkinlikleri temel bir öneme sahiptir.

*Yöneticilik eğitimi* örgütte kesin ve sınırlı bir görev üzerine yoğunlaşmaz. Eğitim bir iş, görev veya beceri üzerine odaklanmaktan daha fazla bir şeydir. Yöneticilik eğitimi süreçleri, örgütün içinden ziyade dışındaki çevrede bulunan unsurlarla ilgilenmesi ile de yetiştirme kavramından ayrılır. Bir örgüt yönetici eğitimi programları ile çift yönlü bir ilişki içindedir. Eğitim programları düşüncelerin, deneyimlerin ve buluşların karşılıklı olarak alış verişi edildiği yerlerdir. Bunun yanında örgüt, kendi üyelerinin diğer örgütler ve gruplarla karşılaşmalarının neden olduğu davranış gelişmelerinden ve iyileşmelerinden de yarar sağlar (HAWRYLYSHYN, 1980, s.24).

Yönetici eğitimi genellikle, yönetici yetiştirmeye göre daha uzun süren ve daha uzun dönemli etkinlikleri kapsar. Basit bir anlatımla, eğitim bireyin görüş ve ufkunu genişletmekle ilgilidir. Yetiştirme ise belli bir işe bireyi hazırlama ve becerilerini artırma ile ilgilidir. Genel bir kabule göre eğitim ilke ve kavramlara hakim olmayı sağlar. Liderler ve yöneticiler, ihtiyaç olduğunda eğitimle kazandıkları bu ilke ve kavramları uygulamaya aktarabilirler.

Eğitim, bireyin genel bilgisini ve çevreyi anlayış ve kavrayışını geliştirmektir. Ayrıca eğitim, kişinin çevresini daha iyi anlama ve uyum göstermesini sağlamak için zihinsel, sosyal ve ahlaki değerler bakımından geliştirilmesine de işaret eder. Yetiştirme, istenen bir hareket biçimini geliştirmek; alıştırmalar, uygulamalar ve dersler yaparak daha iyi performans için bireyi hazırlamaktır. Yetiştirme faaliyetinin etkin ve verimli olması için

bireylerin öğrenmesi, bilgi edinmesi ve istenen becerilerin geliştirilmesine yönelik koşulların hazırlanması gerekir.

Anthony'e göre eğitim teorik ve kavramsal öğrenmeye ilave olarak analiz yapma becerileri de kazandırır. Böylece potansiyel yönetici, edindiği deneyimlerle ilgili analiz ve sentez yapabilecek biçimde donanmış olur. Yönetici yetiştirme ise, örgütün değerlendirme ölçütleriyle doğrudan ilişkili beceri ve teknikleri bireye kazandırmaya yöneliktir. (ANTHONY, 1986, s.216)

Eğitim; yaşamın tüm yönlerine ilişkin anlayış, kavrayış, moral değerler, bilgi ve becerileri kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Eğitimin amacı, genç ve yetişkin insanların içinde yaşadıkları toplumu etkileyen temel önemdeki düşünce ve gelenekleri anlamalarına yarayacak koşulları sağlamaktır (REID-BARRINGTON,1994, s.7). Bu çok geniş bir tanımdır. Kavramların ve ilkelerin öğrenilmesi, analiz ve eleştirinin önemi ve kuramsal yapıların geliştirilmesi üzerinde odaklanması eğitimi açıklamakta daha çok işe yarar (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.157).

Yetiştirme; bir etkinlikte ya da etkinlikler dizisinde etkin performansa ulaşmak için, öğrenme deneyimleri yoluyla tutum, davranış, bilgi ve becerilerin değiştirilmesi için planlanmış süreçlerdir (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.157). Burada planlamaya vurgu yapılması önceden konulmuş standartları ima eder. Böylece, yetiştirme etkinliklerinin amaç ve kapsamının eğitim etkinliklerinden daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Yetiştirme yapılmakta olan işin gerektirdiği yeni becerilerin kazandırılması veya mevcutların iyileştirilmesini amaçlarken; eğitim, gelecekte yapılması olası yeni işlere ilişkin bilgi ve becerilerin edindirilmesini amaçlar. Yetiştirme; öğrenilen bilgi ve becerilerin hemen kullanılması amacıyla yapılır. Eğitimde ise, öğrenilenlerin gelecekte kullanılacağı düşünülür, hemen kullanılması gibi bir niyet yoktur. Bu sürenin ne kadar olacağındaki belirsizlik eğitimin değerlendirilmesinde güçlük doğurur (NADLER-NADLER, 1991, s.63).

Yetiştirme programı, bilinen, var olan bir probleme çare olarak yapıldığı halde; eğitim programı bütün boyutlarıyla bilinmeyen, gelecekte ortaya çıkacağı düşünülen sorunlarla ilgilidir (NADLER- NADLER, 1991, s.111).

Eğitim yöneticinin kavramsal becerilerini genişletme ve bilgisini artırma ile ilgili iken, yetiştirme etkinlikleri temelde pratik becerileri geliştirme ve tutumları değiştirme ile ilgilidir.

Reid ve Barrington'a göre eğitim ve yetiştirme arasındaki temel farklılıklar şöyle özetlenebilir:

-Eğitim soyut, yetiştirme ise daha spesifik ve somut içerik ve amaçlara sahiptir..

-Eğitim, tipik olarak, yetiştirmeden daha uzun zaman alır.

-Yetiştirme, eğitimden daha mekanize olup uyarıcı ve buna yanıt arasındaki bağlantı daha açıktır.

-Eğitim genellikle iş dışında yapılırken yetiştirme daha işyeri temellidir (REID-BARRINGTON, 1994, s.45).

Ancak bu tanımlar pür durumları ifade eder. Örneğin; işyeri dışında işle ilgili çeşitli becerilerin konuşulduğu bir kurs, esasen bir yetiştirme etkinliğidir. Bir yöneticinin görevini etkinlikle yerine getirebilmesi için bu ikisinden gelen unsurların birleştirilmesi gereği açıktır.

Eğitim; yetiştirmeden farklı olarak, daha genel ve daha çeşitli amaçlara sahiptir; fakat bu ikisi arasında kesin bir ayırım yapmak çok gerekli de değildir. Çoğu yetiştirme programları bir eğitimsel içeriğe sahip olduğu gibi, bir çok eğitim programları da belli yönde beceri eğitimi ya da mesleki eğitim unsurları içerir. Ayırım kullanılan yöntemlerden çok içeriktedir. Örneğin; istihdam hukuku genel eğitimin konusu olabileceği gibi, yönetici yetiştirmeye yönelik bir mesleki eğitim programının konusu da olabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.53).



## 15. Yönetici Geliştirme (Development)

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, işgörenlerin değişime uyum sağlama yetenek ve becerilerini arttırmayı, örgüt değişikçe ve büyüdükçe onların rekabet yetenek ve becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan etkinlikler bütünüdür. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, stratejik açıdan, şimdi ve gelecekte örgütün stratejileri gereğince ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilerin tanımlanması ve işgören eğitiminin uzun dönemli bir bakış açısı ile yönetilmesidir (FOMBRUN ve Diğerleri, 1984, s.159).

Örgüt içindeki yönetsel personelin geliştirilmesine ilişkin bütün etkinlikleri kapsadığından yönetici geliştirmeyi tanımlamak güçtür. Çeşitli yazarlar yönetici geliştirmeyi değişik biçimlerde tanımlamıştır.

Yönetici geliştirme, yöneticiyi yönetmek durumunda olduğu sosyal sistemin özellikleri, sorunları, baskı kaynakları hakkında duyarlı hale getirmektir. Bu konulara karşı duyarlı olmayan bir yönetici kendi etkinliğini sınırlamış olacaktır (KOÇEL, 1999, s.35). Yönetici geliştirmenin amacı profesyonel bir yöneticiye başarısını etkileyen unsurları belirleyebilme, onları görebilme, değerleyebilme ve gerekli davranışı gösterebilme yeteneğini kazandırmaktır. Böylece yönetici geliştirme, işleri doğru yapmanın ötesinde, “doğru işleri yapabilme” yönünde bir gelişimi ifade etmektedir (KOÇEL, 1999, s.34).

Yönetici geliştirme örgütün benimsediği amaçlar doğrultusunda yöneticilerin bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek için kullanılan prosedür ve süreçlerden oluşur. İyi yetiştirilmiş yöneticilere daima duyulan büyük ihtiyaç nedeniyle -pratikteki eksikliklerine rağmen- yönetici geliştirmenin gerekliliği geniş kabul görmektedir (COWLING-MAILER, 1989, s.87).

Kendini geliştirme (self-development), insan kaynaklarına yapılan yatırımın çok önemli bir yönüdür. Buna göre yöneticiler, kendilerine yeterli gelişme fırsatları verilir ise yeteneklerini daha iyi geliştirebilirler (GRAVES, 1986, s.161). Yönetici geliştirme örgütün ve üst yönetimin önemli payı olsa da temelde birey olarak yöneticilerin sorumluluğundadır.



Yönetici geliştirme; örgütün şimdi ve gelecekte gereksinim duyacağı etkin yönetici ihtiyacını karşılamayı amaçlayan sistematik bir süreç olup, gelecekteki performans ve yönetici portresi hedeflerini belirleme, planlama, eğitim ve yetiştirme, geliştirme, yöneticileri inceleme ve değerlendirme gibi tipik unsurları içerir (COLE, 1986, s.171). Ne yazık ki; uygulamada bireysel ve örgütsel gereksinimlerden (veya şimdinin ya da geleceğin gereklerinden) yalnız biri üzerinde yoğunlaşmakta, bu ise arzulanan sonuçlara ulaşılmasını engelleyen parçacıl yaklaşımlar doğurmaktadır (TEMPERLEY, 1994, s.3).

Yönetici geliştirme; istifa, hastalık ya da beklenmedik yeni bir birim kurulması gibi nedenlerle kısa vadede ortaya çıkabilecek beklenmedik olaylara karşı hazırlıklı olmayı da içerir. Yönetici geliştirme, bir örgütte her düzey ve mevkideki yöneticilerin entellektüel birikimlerinin ve genel olarak yönetim anlayışlarının daha yüksek standartlara kavuşturulması demektir. Bunun için de gelecekte beklenen gelişmelere göre yöneticilerin yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi ve yönetim mesleğini anlamada bilgi ufkunun genişletilmesi gerekir (JAIN-MURRAY, 1984, s.96). Öyleyse; yönetici geliştirmeyi, kısaca, şimdiki ya da gelecekteki yönetsel performansı geliştirmeyi amaçlayan her türlü çaba olarak tanımlamak mümkündür.

Aslında yönetici de, örgüt gibi, yönetim sisteminin bir alt unsuru olarak kabul edilebilir. Entropiye maruz kalma tehlikesi yalnız örgütler için değil, yöneticiler için de söz konusu olabilir. Yönetici eskimesi esasen yöneticinin entropiye maruz kalmasını anlatır. Bu süreci olumlu yönde tersine çevirmenin yolu ise yönetici geliştirmenin süreklilik göstermesidir.

Geliştirme; bilinçli ya da bilinçsiz öğrenme yolu ile bir kişinin sahip olduğu beceri ve yeteneklerin sürekli iyileştirilmesidir. Geliştirme programları genellikle planlanmış çalışmalar ile tecrübeleri içerir ve çoğunlukla yetiştirme, özel dersler verme, yol gösterme ve destekleme gibi etkinlikleri de kapsar.

Yönetici geliştirme kişinin işi, amirleri ve tüm çalışma çevresi ile karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu birey odaklı bir süreçtir. Bu anlamda yöneticinin bireysel gelişmesi; yeni bilgi, beceri ve tutumları edinerek bir yandan şimdiki iş performansını geliştirmekle

sonuçlanırken, diğer yandan da daha büyük sorumluluklar getirecek üst pozisyonlara hazırlıklı olmayı gerektirir.

Yönetici geliştirme aynı zamanda, yalnızca geleceğin sürprizlerini beklemektense, bunları önceden tahmin etme ve etkilemenin bir aracıdır. Bundan başka yönetici geliştirme, toplumun (ve bu arada bir örgütün) hazırlıksız yakalanabileceği ekonomik, kültürel vb. değişimlerin doğurabileceği hasar ve karmaşaya karşı da bir önlem içerir. Ayrıca o, serbest uluslararası iletişim ve teknolojik ilerleme ve değişimlerin doğuracağı sorunlara da bir yanıt teşkil edebilir. Şüphesiz bu değişimler devletler kadar örgütleri ve bireyleri de etkiler.

Yönetici geliştirme, örgütün değişim sürecini daha etkin izleme ve müdahale etmeye yardımcı olacak öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan planlı bir yaklaşım; yöneticinin sahip olduğu standartları yükseltmek için tasarlanan bir planlı müdahale sürecidir. Bu müdahale, yöneticiye kendi yeteneklerini ve gerçek ihtiyaçlarını anlamasında ve kendisinden beklenenleri kavrayarak bunları yerine getirmesinde gereken imkan ve fırsatları ona vermek yoluyla yapılan sabırlı bir çabadır. Ayrıca yöneticinin zihinsel olgunluğu için de zaman tanınmalıdır; çünkü geliştirme işini doğru yönde yapmak için bilgiye ve deneyime ihtiyaç duyulmaktadır.

Yönetici geliştirme birey yöneticilik işi ile ilgilenmeye başladığında başlar. Kişinin gelişme potansiyelini daha o zaman dikkate almak gerekir. Bazı firmalar iyi potansiyele sahip kişileri kazanmak veya elde tutmak için çaba göstermezler. Bunlar, yöneticilerin ücretlerini düşük tuttuklarından tecrübeli insanları kaybeder ve geleceği parlak, umut vadeden yeni kişileri de kazanamazlar. Bu uygulama ile örgüt, en önemli beceri olan etkin yönetme çabalarını boşa çıkarmış olur. Bu konuda çok yaygın yanlış bir anlayış, en verimli işçinin ileride en seçkin ustabaşı olacağı düşüncesidir. Ancak, farklı işler farklı beceriler gerektirir. Bu işteki yüksek performans, kişinin diğerinde de yüksek performans göstereceği anlamına gelmez. Yetiştirme ve geliştirme etkinliklerinin üzerine inşa edileceği kapasite bireyde bulunmuyorsa, bu etkinliklerde önemli miktarda güç ve zaman israf edilmiş olur.

Yönetici geliştirme yalnızca bilgi artırma veya belli becerilerde derinleşmekten ibaret değildir; “olmanın-olgunlaşmanın” ya da “işlevselliğin” değişik bir ifadesidir. Bir yöneticinin gelişmesi; genel rekabet yeteneği ve geleceğe ilişkin potansiyeliyle ilişkilidir.

Bir yöneticiden, verdiği ve uyguladığı kararlarla belirlenmiş özel amaçlara ulaşması beklenir. Yönetici bunun için temel bilgilere sahip olma ve kavramada, gerekli yetenek ve becerileri kazanmak ve etkinliğini mümkün olan en üst düzeye çıkarmak için gerekli araç ve yöntemleri edinmede yardıma ihtiyaç duyar. Ancak modern bir örgütte çeşitli kaynaklardan gelen değişik baskılar yöneticinin işini zorlaştırır. Teknolojik ve çevresel değişiklikler, piyasadaki sert rekabet, bilgideki hızlı ve çok geniş çaplı artış, gelecek zamanın gereklerini karşılama zorluğu ve zorunluluğu, kaynak ve zaman kıtlığı gibi baskı kaynakları bunlara örnek olarak verilebilir. Bütün bu baskılar yöneticinin amaçlarına ulaşması için üstün standartlarda bilgi ve beceri gerektirir. (Burada, yönetici geliştirme açısından, gerekli bilgi ve beceriler konusunda eğitim eksikliği de yöneticiyi zora sokan bir baskı unsuru olarak yorumlanabilir). Bu baskı faktörleri sadece işlerin doğru şekilde yapılması değil, doğru şeyleri yapmayı başarmak bakımından da kendini gösterir (DRUCKER, 1974, s.97).

Yönetici geliştirme, bir örgütün anahtar pozisyonlarına gerektiği zaman kalifiye ve güdülenmiş personel temin etmeyi amaçlayan insan kaynakları uygulamaları sistemi olarak tanımlanmaktadır. Yönetici geliştirmenin amacı, doğru zamanda doğru tipte yöneticileri uygun pozisyonlara yerleştirmektir. Yönetici geliştirme: gelecekte yönetim pozisyonlarının doldurulmasını garanti etmek için tedbirli ve yapısal bir biçimde işgörenlerin geliştirilmesidir. Bu tanımda örgütsel çıkarların gözetilmesi düşüncesi egemendir (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.1).

Yönetici geliştirme, yöneticilerin şimdiki ve gelecekteki etkinliğini artırmaya yönelik bir süreçtir. Yani yönetici geliştirme, kişinin kariyer yaşamı süresince, algılarında ve davranışlarında (becerilerinde) meydana gelen olumlu değişimlerle ilgilidir. Bu bakımdan; yönetici geliştirme, kişinin performansında, tutum ve davranışlarında, değişmelere uyum yeteneğinde ve gelecek eğilimlerle ilgili kişisel algılarında kısa veya uzun dönemde meydana gelen değişimlere odaklanır. Burada, performans ve davranışlar kısa dönemli, adaptasyon ve algılar ise uzun dönemli faktörlerdir. Bunların birinde ya da daha çoğunda

iyileştirme sağlayan sonuçlar yönetici açısından gelişmeyi ifade eder (FOMBRUN ve Diğerleri, 1984, s.161).

Örgütlerin yaşamak için gelişmek zorunda oldukları açıktır. Yaşam çevresinin gerektirdiği yeni tutum ve davranışlara üyelerinin adapte olmasını sağlayamayan örgütlerin gelişmesi, yani hayatta kalması olanaklı değildir. Zaten, yönetici geliştirme etkinlikleri ekonomik açıdan uzun dönemli bir “yatırım” olarak kabul edilir ve bu yatırım maliyetli bir yatırımdır.

Bu nedenle yönetici geliştirme yaklaşımı önemli oranda ve ağırlıklı olarak davranış bilimlerine dayalıdır. Yönetici geliştirme; değişimi, fırsatlar yaratmayı ve fırsatlardan yararlanmayı, bireysel yetenekleri geliştirmeyi ve onlardan yararlanmayı, örgütsel tutum ve davranışları planlamayı, örgütsel görevlerin yapılmasını kolaylaştıracak yönetim deneyim ve uygulamalarını geliştirmeyi gerektirir ve içerir. Yönetici geliştirme, ayrıca, bireylerin çalışmalarının tekrar gözden geçirilmesini, onların motivasyonunu arttırmak ve becerilerini geliştirmek amacı ile performanslarının değerlendirilmesini de gerektirir.

Yönetici geliştirme, yönetici eğitimi veya yönetici yetiştirme kavramlarından daha geniş içerikli bir bakışı ifade eder. Eğitim ve yetiştirme kavramları geliştirme sürecinin yalnız bir parçasıdır. Yönetici geliştirme, öğrenme süreci aracılığıyla, yönetsel etkinliği artırma çabalarının bütünüdür (TEMPERLEY, 1994, s.4). Bu bakımdan yönetici geliştirme kendi başına bir amaç veya değer değildir, yalnızca örgütsel ve bireysel amaçlara ulaşmanın aracıdır. Bu açıdan yönetici geliştirme, amaçlara göre yönetim gibi yaklaşımlara yardımcı nitelikte bir yaklaşım olarak da görülebilir.

Yönetici geliştirme, içinde bulunulan zamanın koşullarının doğru algılanmasını, gelecek zamandaki ihtiyaçlara göre yöneticilerin eğitimi ve hazırlanması için gelecek eğilimlerin önceden tahmin edilmesini gerektirir. Bu doğru algılama ve tahmin, aslında bugünkü amaçlara ulaşmak için de yararlı olur. Bu yüzden bugünkü koşulların doğru algılanması ve geleceğe yönelik eğilimlerin önceden doğru tahmin edilmesi, yönetici geliştirme planlarının ve olası seçeneklerin değerlendirilmesini ve bu seçeneklerin uygulanması için gereken araç ve yöntemlerin düşünülmesini de kapsar. Yönetici geliştirme yaklaşımı, genel olarak örgüt geliştirme ve yönetim geliştirme gibi diğer

yaklaşımlarla yakından ilişkili, bir alt yaklaşımdır. Kamu yöneticilerinin geliştirilmesi plan ve programları, aynı zamanda ulusal düzeydeki hedeflere ulaşılması için hazırlanan genel kalkınma-gelişme planları ile de uyumlu ve bütünleşmiş olmalıdır. Örneğin; belli bir plan döneminde elektronik devlet uygulamalarına geçilmesi öngörülmüş ise, kamu yöneticilerinin bilgi teknolojileri ve bunların sosyal etkileri konusunda eğitilmeleri gerekecektir. Yönetici geliştirme bu yüzden sosyal ve kültürel alanlardan ekonomik ve çevresel alanlara kadar geniş bir dizi konuyla ilgilidir. Bu nedenle de yönetici geliştirme yaklaşımı, tüm bu alanların çeşitli boyutlarını ve bunların yönetici geliştirme stratejilerini nasıl etkileyeceğini dikkate almak durumundadır. Öyleyse yönetici geliştirme öğrenme, eğitme ve yetiştirme, süreç geliştirme ya da yetenekleri ve becerileri geliştirme kavramlarından daha öte bir şeydir. Yönetici geliştirme düşüncesi, bireyler arasında katılım ve işbirliğini sağlayacak bir örgütsel iklim oluşturma, örgütsel kültürde gereken değişimleri yapma gibi konuları da kapsar ve tüm bunlarla ilgili olarak geniş bir vizyona sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle, bir örgütte yönetici geliştirmenin temel amaçları; profesyonel yöneticilerin yerlerinin iyi eğitilmiş ve motive edilmiş yetenekli astlar tarafından -örgüt ihtiyaçlarına göre- doldurulmasını sağlamak ve bu bireylerin gerçekçi yükselme amaçlarına ulaşmalarını ve yaptıkları işte tatmin olmalarını sağlayacak yetenek ve deneyimlerini en iyi biçimde kullanmalarını temin etmektir (ASHTON-SMITH, 1979, s.97). Buradan yönetici geliştirme etkinliklerinin yalnızca bilgi aktarımı ya da artırımı olmadığı, bunun ötesinde içerik ve hedeflere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yönetici geliştirme, yöneticilerin ve yönetici adaylarının liderlik-yöneticilik özelliklerinin geliştirilmesine odaklanarak örgütün genel performansının iyileştirilmesiyle ilgilidir. Ayrıca şu da açıktır ki; yöneticilerin performansını geliştirme etkinliği, görevin daha iyi yapılması için eğitim verilmesinden başka diğer süreçleri de içermeli, bütün görünüşleri ile yönetsel çevrenin ve iş yaşamının üzerinde durmalı, tüm bu unsurların bileşenleri ve etkileri üzerinde çalışmalıdır ki; yöneticilerin bireysel performansları gerçek anlamda iyileştirilebilsin. Bu yapılırsa gelecekteki değişimlere karşı örgütün gereken olumlu tepkiyi vermesi mümkün olur ve ilave becerilerin geliştirilmesi ile yaratıcı düşünce ve bilginin sınırları genişletilebilir.

Gerçekte, dışsal faktörler ile örgüte özgü faktörlerin yan yana bulunup gelişme sürecini etkileyeceği açıktır. Yönetici geliştirme akılla, deneyim miktarı ve derinliği ile, bilginin



nitelik ve derecesi ile, toplanan bilginin doğruluk ve tamlığı ile ve kazanılmış olan beceri ve hünelerle ilgilidir. Yöneticiler, yalnızca biz istiyoruz diye geliştirilemez ve iyileştirilemezler; fakat onların kendilerinin de istekli olmaları halinde yetiştirme ve geliştirme programlarına katılmalarına imkan vererek gelişmelerine katkıda bulunulabilir. Burada esas olan yöneticilerin gelişmeyi, beceri ve yeteneklerini iyileştirmeyi kendilerinin içtenlikle istemeleridir. Yönetici geliştirmede insan unsuru denklemin hem en zor parçasıdır, hem de örgütün sahip olduğu en değerli varlıktır. Bu nedenle yönetimin, genel olarak da bir örgütün geliştirilmesi bu insan unsurunun geliştirilmesi ile çok yakından ilişkilidir. İnsanın kendi doğasında bulunan yetenek ve potansiyeller onu geliştirmede kullanılacak yegane unsurlardır. Bunun için gereksinim duyulan şey ise, tecrübe kazanmak için fırsatlar yaratmak, deneme yanılmaya olumlu tutum takınmak, yetki devretmekten çekinmemek, eldeki bilgiyi test etme olanağı vermektir. Böylece gerçek gelişme, kişinin kendi yetenek ve kapasitesinin farkına varması ile olur.

Son zamanlarda, yöneticilerin kariyer gelişimlerinden kendilerinin sorumlu oldukları yönündeki anlayış yaygınlaşmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da yöneticiler, yönetici geliştirme programlarının ortakları gibi görülmeye başlanmıştır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.3). Ancak, yönetici geliştirme sorumluluğu tümüyle bireye veya örgüt dışı kuruluşlara bırakılamaz. Özellikle örgütsel amaçlara ulaşmada yönetici geliştirmenin önemi ve gelecekte üst yönetim pozisyonlarının doldurulması gerekleri dikkate alındığında, bu konuda üst yönetimin sorumluluğu açıktır.

Kısaca özetlemek gerekirse; yönetici geliştirme, örgütsel ve yönetsel hedeflere ulaşmanın derecesi bakımından örgütsel ve yönetsel etkinlik ile ilgilidir. Yönetici geliştirme modern dünyanın değişmez bir özelliği olan örgütsel çevredeki sürekli değişimlere bir yanıttır. Bu bakımdan yönetici geliştirme değişimin etkileri ile baş edebilmek, ona uyum sağlayabilmek, ondan yararlanabilmek için farklı yetenekler, özel beceriler ve yoğun hazırlıklar gerektirir. Her ne kadar yönetici geliştirmeden söz edildiğinde çoğu zaman liderler üzerine odaklanılıyor ise de, aslında bu konu genel olarak örgütsel değişim ile de ilgilidir.

Yönetim işi yalnızca özel bir rolü oynamak ya da belirli ve açık bir işi yapmak değildir. Yani yönetim işinin kendisi basit değil, kompleks bir iştir. Bu nedenle yönetim işine

sistemli bir yaklaşım, yönetici konumundaki bireylere çeşitli becerileri, davranışları ve bilgiyi sunacak etkili süreçler oluşturmayı ve onların performans standartlarını yükseltecek, düşünce ve ufuklarını genişletecek, yeteneklerini işletecek mekanizmaları planlayıp uygulamayı da kapsamalıdır.

Yönetici geliştirme (daha geniş anlamda insan kaynaklarının geliştirilmesi) için yapılan etkinlikler, değişen bir çevrede, uzun vadeli örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için yaşamsal bir öneme sahiptir. Eğitim, mesleki eğitim ve geliştirme etkinlikleri bu nedenle diğer yatırımlar gibi bir yatırım (insan kaynaklarına yapılan bir yatırım) olarak düşünülebilir. Bu etkinlikler moda oldukları için değil, iyi bir yatırım oldukları için yapılmalıdır. Bu etkinliklerin yararı çeşitli yöntemlerle ölçülebilir. Yani eğitim ve yetiştirme etkinlikleri de bir yatırım alanıdır ve akılcı görüldükleri yere kadar bu yatırımın yapılması uygun olur (KIRKPATRICK, 1975, s.94). Yani, insan kaynaklarına yatırımın diğer yatırım türlerinden daha önemsiz olduğunu gösteren hiçbir önsel (a priori) neden bulunmamaktadır.

Bu açıklamalar karşısında, mevcut uygulamanın, mülki idare amirleri bakımından yönetici geliştirme yaklaşımına pek uygun olmadığı, düzenlenen eğitim faaliyetlerinin uzun dönemli bakış açısı içermediği, ancak yönetici eğitimi ve yetiştirilmesinden söz edilebileceği görülmektedir.

### **150.Yönetici Geliştirme ile Eğitim ve Yetiştirme Arasındaki İlişki**

Eğitim, yetiştirme ve geliştirme yaklaşımlarının çok dar ve geniş tanımları yapılmakla birlikte, bunların öğrenme deneyimlerini içerdikleri konusunda genel bir uzlaşma bulunmaktadır. Bu işlevleri tanımlamak için, literatürde, eğitim ve geliştirme yerine insan kaynaklarının geliştirilmesi deyimini kullanılmaktadır (TRACEY, 1984, s.1).

Gelişme kavramı daha yeni ve üzerinde daha az uzlaşma olan bir kavramdır. Gelişme; karmaşıklık ve süreklilik bakımından eğitim, yetiştirme ve öğrenmeden daha geniş bir kavramdır. Eğitim ve yetiştirmeye daha eğitimi ağırlıklı bakılabilirken, gelişme ve öğrenme bireyden başlar, kökleri bireydedir (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.158).



Eğitim, yetiştirme ve geliştirme birbirinden farklı kavramlardır. Eğitimde neye ihtiyaç duyulduğu bilinmekte ve o öğretilmekte, sonra da testler yoluyla verilen bilgilerin ne derece öğrenildiği ölçülmektedir. Eğitim geniş bir konular alanını kapsamaktadır. Bunun tersine yetiştirme daha spesifik hedeflerle yapılır. Eğitim gibi, yetiştirme de yapılandırılmış bir durumu ifade eder: yetiştirilecek kişinin neyi bilmeye ihtiyaç olduğu bilinmekte, o öğretilmekte ve kişilerin istenen düzeye gelip gelmediği -daha kolaylıkla ölçülebilmektedir. Burada da neyin öğretileceği, değerlendirmenin nasıl yapıldığı veya yapılacağı konusunda yetiştirilen kişilerin müdahalesi bulunmamaktadır. Eğitici bu konularda tam yetkilidir (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.1).

Böylece eğitim ve yetiştirme, niçin bir takım yanışlar yapıldığından çok, sorulara verilen doğru yanıtlar üzerinde durur. Oysa, etkin öğrenme için yanışların nedenini bilmek de önemlidir. Yanışları anlamamanın niçin doğruları anlamak kadar önemli olduğu ve sonuçlar incelenirken doğru soruların neler olduğunu ortaya koymak için daha çok çaba harcanmalıdır.

Geliştirme çok daha belirsiz bir kavramdır, eğitim ve geliştirme kadar açık ve spesifik değildir. Yönetici geliştirme kavramı da bunun gibi, belirsizdir. Örneğin Baldwin ve Patgett yönetici geliştirmeyi “bireylerin yöneticilik rollerini etkinlikle yerine getirmeyi öğrendikleri karmaşık bir süreç” olarak tanımlamışlardır. Bu süreç karmaşıktır, çünkü yetişkin bireyler bir çok farklı yolla öğrenirler: bilinçli ya da bilinçsiz, planlanmamış ya da kendince veya başkalarınınca planlanmış vb. (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.2).

Yönetme işinin sekreterlik, elle yapılan işler ve teknik işler gibi işlerden daha ucu açık, daha değerken ve belirsiz bir iş olmasından dolayı yönetici geliştirme kavramı yönetici eğitimi ya da yönetici yetiştirme kavramlarından daha fazla tercih edilmektedir (COWLING-MAILER, 1989, s.87).

Yönetici geliştirme kavramı eğitim ve yetiştirme kavramlarına göre örgüt stratejisiyle daha fazla ilişkilidir. Yönetici geliştirme “stratejiktir”, çünkü örgütlerin gelecekteki rekabet güçlerini devam ettirmeleri veya rekabet pozisyonlarını değer değiştirmeleri amacıyla yönetsel rekabet güçlerini geliştirmeleri için bir araçtır.

Yönetici eğitimi; bir bilgi miktarını kazandırmayı ifade eder, daha teoriktir. Oysa yönetici geliştirme daha pratik olma eğilimindedir, bir beceriler repertuarını iyileştirmeyi ifade eder. Bir başka deyişle yönetici eğitimi “neyin bilineceği” üzerinde dururken; yönetici geliştirme niçin üzerinde ve yönetsel beceriler üzerinde durur (MONKS-WALSH, 2001, s.1). Yönetici eğitimi ile yönetici geliştirme arasında açık bir ilişki vardır. Yönetici eğitimi yönetici geliştirme yaklaşımının yararlanabileceği bir çalışma çerçevesi ve temeli sağlar. Aslında, eğitim ve geliştirme terimleri toplam sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Kişi kendini devamlı olarak eğittiği sürece gelişimini sağlayacaktır. Eğitim olmadan gelişim de istenildiği gibi gerçekleşemeyecektir (ARTAN, 1976, s.18).

Yönetici geliştirme; yetiştirmeye göre daha geniş bir kavram olup belirli bir alana yönelik olmaktan daha çok, yöneticiyi örgütte değişim yapacak bir eleman olarak ele alıp örgütün yapı ve işleyişini, toplum içindeki yerini ve kendi rolünü daha iyi görebilmesi ve yapabilmesi için yetiştirilmesini ve eğitilmesini kapsar (KOÇEL, 1993, s.24). Ucu açık, daha uzun dönemli bir çalışma olan geliştirmede, değişime uyum için yöneticilik kapasitelerinin iyileştirilmesi amaçlanır.

Yetiştirme, belirli bir iş alanında hüneri artırmak ve dolayısı ile o belirli işin daha iyi yapılmasını sağlamak anlamına gelmektedir. Bir başka deyimle yetiştirme (training), yeni yeteneklerin kazandırılması ve geliştirilmesidir. Geliştirme (perfectionnement) ise mevcut yeteneklerin iyileştirilmesidir. Yetiştirme, belli bir süre içinde yapılan, yeni ihtiyaçlara göre başlangıç tarihi saptanan ve belli bir süre sonunda sona eren bir eğitimidir. Geliştirme ise, bitmeyen, süreklilik gösteren bir çabadır (TORTOP, 1994, s.236).

Bundan başka; yönetici yetiştirme, istenen sonuçlara ulaşmayı getirecek bir performansı yakalamak için yöneticinin daha çok profesyonel günlük ödevleri ile ilgiliyken; yönetici geliştirme, bunun yanında, geleceğe ilişkin yöneticilik vizyonunu geliştirme ile de ilgilidir.

Yetiştirme yaklaşımı tepkiseldir, var olduğu düşünülen sorunlara bir çözüm olarak tasarlanır. Yönetici geliştirme ise bir kişinin şimdiki ve gelecekteki ciddi sorunlara karşı hazırlanmasını ifade eder, yani tepkisel değil etkindir.

En geniş anlamda, yönetici eğitim ve yetiştirmeye yönetici geliştirmenin bir yöntemi olarak bakılabilir. Bir geliştirme aracı olarak eğitim ve yetiştirme, yönetici geliştirme sürecinin sürdürücüsü ve hızlandırıcısı olarak nitelenebilir. Yetersiz yönetici eğitim ve yetiştirme programları yönetici geliştirme sürecini olumsuz etkiler. Bu yüzden eğitim ve yetiştirme, yönetici geliştirmenin -daha sınırlı amaçları bulunan- bir parçasıdır.

Yönetici geliştirme süreklilik arz eden bir süreç iken, yönetici yetiştirme daha özel ve sınırlı bir ödev ve zamanı ifade eder. Kısacası, yönetici yetiştirme ve geliştirme kavramları arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki bulunmaktadır.

Nadler ve Nadler, eğitim, yetiştirme ve geliştirme kavramlarına epey farklı bir açıklama getirmektedir. Onlara göre, yetiştirme şimdiki işle, eğitim ise gelecekteki muhtemel işle ilgilidir. Geliştirme ise yapılan işle ancak dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Yetiştirme ve eğitim etkinlikleri iş odaklı iken, geliştirme etkinlikleri yapılan iş ile doğrudan, bire bir ilintili değildir. İnsan kaynaklarını geliştirme, şimdiki veya gelecekteki spesifik bir işle sınırlandırılmayacak çok çeşitli etkinlikleri içerir. Bunlar, eski Yunan felsefesinden yapay zekaya kadar uzanan alanları kapsar (NADLER-NADLER, 1991, s.74). Geliştirme, işle ilgili olmayan öğrenme deneyimlerinden oluştuğundan, yetiştirme ve geliştirme programları gibi değerlendirmeye tabi tutulamaz. Eğitim ve yetiştirme ihtiyaçlarını tanılamak görece daha kolayken, aynı şey geliştirme etkinlikleri için söylenemez (NADLER- NADLER, 1991, s.78). Bu, önemli ama çoklukla gözden kaçırılan bir noktadır. Eğer öğrenme deneyimi bir şekilde işle ilişkilendirilirse, o artık geliştirme etkinliği değildir. Bu ayrım anlaşılmadığı takdirde geliştirme çabaları başarısızlığa mahkum olur (NADLER- NADLER, 1991, s.81).

Geliştirme, eğitim ve yetiştirmeyi de içeren daha geniş, bütüncül bir sürecin bir parçasıdır bu bakımdan yönetici geliştirme, öğrenme yoluyla, nitelikte genel bir artışı ima eder (NADLER- NADLER, 1991, s.75). Eğitim ve yetiştirmede kullanılan yöntemler geliştirme amacıyla da kullanılabilir.

Philips'in Nadler'den aktardığına göre, bu üç kavramın farklılıkları Tablo1'de özetlenmiştir:

**Tablo:1****Eğitim, Yetiştirme ve Geliştirme Kavramları**

|                   | <b>Odak Noktası</b> | <b>Ekonomik Sınıflama</b> | <b>Risk Durumu</b> |
|-------------------|---------------------|---------------------------|--------------------|
| <b>Eğitim</b>     | Gelecekteki iş      | Kısa dđnemli yatırım      | Orta               |
| <b>Yetiştirme</b> | şimdiki iş          | Masraf kalemi             | Düşük              |
| <b>Geliştirme</b> | Örgüt               | Uzun dđnemli yatırım      | Yüksek             |

Kaynak: PHILLIPS, 1985, s.73

Yetiştirme, bir yöneticiyi şimdiki işini daha iyi yapmaya hazırlar. Örgütte verimliliği artırmak için gerçekteştirilir, kazanılan beceriler hemen hayata geçirileceğinden riski düşüktür. Eğitim gelecekte yükseleceği veya üstleneceği bir işi etkinlikle yapmaya hazırlamayı amaçlar, orta dđnemli bir yatırımdır. Ekonominin büyüme dönemlerinde yeni iş/pozisyon fırsatlarına ve ekonominin küçülme dönemlerinde çeşitli işleri yapabilme esnekliğine kişiyi hazırlar.

Gelişme işgöreni gelecekte olası örgüt aktivitelerine hazırlamayı amaçlar. Bunun dayandığı varsayım, örgütlerin yaşamak için büyümek ve değişmek zorunda olduklarıdır. Yöneticiler örgütsel değişimin gelecekte gerektirebileceği yeni yönlere hazırlanmış olur. Geri dönüşünün hesaplanması zordur, riskli bir yatırımdır (PHILLIPS, 1985, s.74).

Yetiştirme, geliştirme, eğitim ve öğrenme bir çok zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ayrıca, bunlar arasındaki farklılıklar her zaman çok açık değildir, bazen bu kavramlar birbiriyle iç içe geçmektedir. Örneğin; eğitim süreci öğrenmeyi içerir, gelişmeye yol açacağı umulur ve bir takım özel tekniklerle ilgili yetiştirme yönü de bulunabilir. (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.157).

Sonuç olarak bu açıklamalar göstermektedir ki; uygulamada eğitim, yetiştirme ve geliştirme süreçleri birbirinin içinde olan süreçlerdir. Aralarında kesin bir çizgi çizmek ne zorunlu, ne de gereklidir. Yönetici geliştirme, eğitim ve yetiştirme aynı bütünün ayrılmaz birer parçası olarak görülebilir.

### 151. Yönetici Geliştirme Yaklaşımının Ortaya Çıkışı

Yönetici geliştirme, yönetim geliştirmenin bir alt dalıdır denilebilir. Yönetim ve yönetici geliştirmenin kökleri yönetsel etkinlikler ve görevlere odaklanan performans değerlendirme yöntemlerinin geliştirmeye başladığı 1950'li yıllara kadar götürülebilir. 1950'li yıllarda Drucker tarafından amaçlara göre yönetim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, yönetimde ve eğitim programlarında yeni bir anlayış getirmiştir. Böylece yöneticilerin örgüt amaçlarına ulaşmada etkinliği daha fazla sorgulanmaya, bunun için neler yapılabileceği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bazı büyük şirketler, özellikle üst yöneticiler için geliştirme programları başlatmışlardır. Çeşitli üniversiteler yönetici geliştirme yönünde amaçlara göre yönetim seminerleri vermeye başlamıştır. Takip eden yıllarda pek çok değişik üniversite de, amaçlara göre yönetim başta olmak üzere, yönetimle ilgili çeşitli konularda kurslar, seminerler ve konferanslar tertip ederek yönetici eğitimi programları düzenlemiştir (ODIORNE, 1970, s.47).

Çeşitli firmalarda ve endüstri dallarında yöneticilerin sürekliliği sorunu ortaya çıkmış, bu da konuya ilgiyi artırmıştır. Çünkü 1960'larda Amerikan hükümeti emeklilik yaşını 65 olarak belirleyen bir yasa çıkarmıştır ve bu yasa nedeniyle önceleri çalışamaz hale gelinceye veya ölünceye kadar çalışan pek çok yüksek yönetici işten ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu yeni yasa piyasada yüksek yönetici arzında eksiklik doğmasına neden olmuştur. Çünkü, mevcut yöneticilerin yaklaşık % 60'tan fazlası ileriki beş yıl içinde emekli olacaktı. Böylece pek çok örgütün başındakiler, ileride daha yüksek mevkilere gelebilecek ve daha fazla sorumluluk üstlenebilecek yöneticilerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, onlara nitelik kazandırılması için planlama ve hazırlıklar yapılmasına ihtiyaç olduğunu fark etmişlerdir. Böylece yönetici geliştirme kavramı ortaya çıkmıştır.

1960'larda yönetici geliştirmeye ilişkin öncelikli konular değişmiştir. Artık belirsizlik ve değişim yönetim düşüncesinde öncelikli konular olmaya başlamıştır. Modern yöneticinin temel görevi değişimle uğraşmaktır. Yönetim, topluma bir çok değişikliği sokan unsurdur ve bu unsur, içinde bulunduğu çevredeki karışıklığın üstesinden gelmek zorundadır.

Böylece yönetim düşüncesinde, örgütleri dinamik ve değişebilen varlıklar olarak gören dinamik bir anlayış önem kazanmıştır. Örgütler, yöneticiler başta olmak üzere, bütün üyeleriyle değişime sürekli uyum göstermeye çalışmak zorundadır. İyi yetişmiş profesyonel yöneticilerin rollerinin önemi artmıştır. Çünkü modern yöneticinin içinde çalıştığı çevre daha dinamik olup çalkantılı, karmaşık, engelleyici ve tıkanıklık yaratıcı daha fazla unsurun bulunduğu bir çevredir. Oysa 19. yüzyılın yöneticileri daha istikrarlı ve değişkenlerin daha belirgin olduğu bir dünyada çalışıyorlardı. Değişimle baş etmenin çok önem kazandığı bu yeni yönetim anlayışı, yönetici geliştirme kavramının kapsamını genişletmiştir.

Yönetici geliştirmede günümüzde geçerli olan yaklaşım, değişen şartlarla baş edecek yöneticileri yetiştirmeyi, ve sürekli geliştirme çalışmaları yapmayı, insan kaynaklarını planlamayı ve çeşitli olasılıklara bağlı olarak örgütün değişik çalışma biçimlerini düzenlemeyi gerektirir. Artık, yönetim görevlerini başarmada zaman ve değişim temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Yönetici geliştirme şimdiki ve gelecekteki hedeflerin her ikisiyle de ilgilidir.

Çağdaş yönetici geliştirme düşüncesinin temeli, yöneticilerin nasıl daha üretken ve yaratıcı, çeşitli yönlerini geliştirmiş bireyler olacaklarının anlaşılması ve böyle olmalarının sağlanmasıdır.

### **152. Yönetici Geliştirmenin Önemi**

Bir işletmenin en önemli unsuru insan gücüdür. Diğer üretim faktörlerinden ve örgüt içi kaynaklardan farklı olarak, karar alan ve uygulayan canlı tek unsur olan insan işletmenin başarısının odak noktasını oluşturur. Genel anlamda yeterli ve ehliyetli insanlara sahip bir işletme, başarı için gerekli şartlara sahip demektir (DİNÇER, 1998, s.226).

Her yurttaşın, daha özelde de her işgörenin eğitimi şüphesiz önemlidir, faydalıdır. Fakat hiç bir eğitim, bir örgütün ve daha makro açıdan da ülkenin kaderini en yakından ellerinde tutan yöneticilerin eğitimi kadar zorunlu ve yararlı değildir.

Her ne kadar örgütün tüm insan kaynaklarının geliştirilmesi önemli ise de; yönetici geliştirmenin özel bir stratejik role sahip olduğunu görmek gerekir. Zira yöneticiler örgüt



stratejisini planlama ve uygulama gibi önemli işlevler görürler. Bu bakımdan yöneticiler, yalnızca örgüt stratejini destekleyici olarak görülemez. Böylece yönetici geliştirme örgütsel amaçlara ulaşmanın doğrudan işlevsel bir aracıdır (LUOMA, 2000, s.5).

Yönetici geliştirme, gelişmekte olan ülkelerin çok yönlü kalkınmalarında hızlandırıcı bir rol oynayabilir. Yönetici geliştirme yalnızca yöneticilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili değildir, aynı zamanda ekonominin bir bütün olarak büyümesi ve gelişmesi ile de ilgilidir.

Yöneticiler, örgütte birlikte çalıştıkları insanları yönlendirmelerini, önderlik etmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerini geliştirme ihtiyacı duyarlar. Özellikle ekonomik bunalım zamanlarında yöneticiler yarar-maliyet bilincine sahip ve geniş ufuklu olmazlarsa örgüt varlığını sürdüremeyebilir. Bir ülkenin refahı ve ekonomik, politik ve sosyal gelişme kapasitesi, insanların doğal ve temel yeteneklerini geliştirme ve etkin kullanmasından kaynaklanır. Bu nedenle geniş anlamda insan kaynaklarının, daha dar anlamda ise yöneticilerin geliştirilmesi firmaların girdi kalitesini artırarak ekonomik bir rol oynayabilir (ODIORNE, 1970, s.6).

İngiltere’de, belli bir bölge ekonomisinin rekabet gücünü artırmak için ne yapılması gerektiği konusunda o bölgedeki firmaların yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre şu iki faktör öne çıkmıştır:

1.Bölgedeki örgütlerde yönetsel bilgi ve becerilerin iyileştirilmesi,

2.İşgücünün genel ve mesleki eğitiminin geliştirilmesi (WORRALL-COOPER, 2001, s.3). Bu durumda, eğer yönetim kalitesi rekabet edebilmek için önemli bir faktör olarak görülüyorsa, yönetici yetiştirme ve geliştirmeye önemi ile orantılı biçimde yatırım yapılması gerekir.

Bir çok ülkede, özel ya da kamu kesiminde yönetici olmak isteyen genç insanların çoğu belli kurslardan geçmektedir. Özellikle son zamanlarda yönetici geliştirme programları, yöneticilerin karar vermede, iletişimde ve örgütteki insan ilişkileri boyutunda etkinliğini artırma yanında; örgütün içinde faaliyet gösterdiği siyasal, sosyal ve ekonomik çevreyi ve



bu çevrenin örgüte etkilerini kavramada daha geniş bir anlayış kazandırma yönünde oluşturulmaktadır.

Geçmişte örgütlerin büyük çoğunluğunda yönetim, örgütün sahipliğini elinde bulunduran kişiler tarafından yerine getirilen bir işlevken; bugün, özellikle de gelişmiş ülkelerde, sahiplik ile yönetim büyük oranda ayrılmıştır. Bu, kamu sektörü için zaten böyledir. Bu nedenle örgütün başarısı büyük oranda onun yönetici ekibinin etkinliğine ve verimliliğine bağlıdır.

Drucker'a göre, ekonomik değişimde ana faktör yönetim olmuştur. Bu durumda yönetici geliştirmenin önemi daha açıkça ortaya çıkar. Gerçekte, yönetici geliştirmeye olan ihtiyaç yaygın olarak kabul edilmektedir (DRUCKER, 1974, s. 39).

Sosyal ve ekonomik çevredeki bazı değişimler de yönetici geliştirmenin önemini artırıcı yönde olmaktadır. İlk olarak; örgütler gittikçe daha karmaşık ekonomik, politik ve sosyo-kültürel bir çevrede çalıştıkları ve gittikçe daha karmaşık teknolojileri kullanmak zorunda oldukları için, insanlara daha bağımlı hale gelmektedir. Bu karmaşık ve çok çeşitli teknolojiler, belli niteliklere sahip kişilere, uzmanlara olan gereksinimi artırmaktadır. Bu durum, genel yöneticileri de uzman astlarına daha bağımlı kılmaktadır. İkinci olarak; gelişen sosyal değerler nedeniyle insanları yönetmek gittikçe daha karmaşık olacaktır. Örgütler gittikçe daha genç üyelerle, hatta yöneticilerle çalışmakta, kadınların oranı artmaktadır. Bu eğilimler yönetici geliştirmenin önemini artırmaktadır (SCHEIN, 1985, s.377).

Çin, yönetim ve daha somut olarak yöneticilik kapasitesinde bir eksiklik olduğunu fark etmeye başlayan ülkelerden biridir. Çin Devlet Ekonomi Komisyonu Eğitim Bürosunun raporlarına göre geleceği hazırlıklı olarak, güvenle karşılayabilmek için ülkenin 20. yüzyılın sonuna kadar 11 milyon nitelikli yönetici yetiştirmeye ve geliştirmeye ihtiyaç vardır (BOISOT, 1987, s.14).

Başta Fransa olmak üzere Almanya ve Birleşik Krallık gibi pek çok Avrupa ülkesi de yönetici yetiştirme ve geliştirmeye karşı sürekli ve canlı bir ilgiye sahip olmuşlardır. Bu ülkelerde yönetici geliştirmeye olan ihtiyaç ve talebi tahmin etme üzerinde yoğunlaşan,

yönetici yetiştirme ve geliştirmede tatmin edici düzeyi yakalamaktan sorumlu olan bir çok kurum olduğu, bu çalışmanın çeşitli dünya ülkelerinde yönetici yetiştirme ve geliştirme ile ilgili bölümünde incelenecektir.

Aslında gelişmekte olan ülkelerde bir çok sorun malzeme ve donanım kıtlığından değil, yönetimdeki yetenek ve beceri kıtlığından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan birbirinden farklı siyasal ve ekonomik yapılarına rağmen bütün gelişmekte olan ülkeler için de yönetici geliştirmenin önemi açıktır.

Whetten ve Cameron'un ifade ettiğine göre; 1990'larda, ABD tarihinde ilk kez yönetimle ilgili bir kitap en çok satan kitaplar arasına girmiştir. Yine, yönetim hizmetleri ve örgüt yönetimi danışmanlığı sağlık hizmetlerinden sonra ikinci hızlı büyüyen hizmet sektörü haline gelmiştir. Çünkü, Amerikan işletmelerinde ciddi bir kötü yönetim sıkıntısı bulunmaktadır. ABD ekonomisinde şirket iflasları 80'li yıllarda rekor seviyelere çıkmış, araştırma-geliştirme yatırımları önemli oranlarda düşmüş, buna karşılık Amerikan patentli yenilik ve buluşlar içinde de yabancıların payı hemen hemen %50'yi bulmuş; Japon ürünlerinin kalite imajı Amerikan ürünlerinin önüne geçmiştir. Bütün bu başarısızlıklarda aslan payı ise Amerikan iş dünyasındaki yöneticilere aittir. Yine ABD'de, 1979-1987 yılları arasında bankacılık sektöründeki büyük krizle ilgili olarak yapılan bir araştırmada, ekonomik koşullar ve kötü yönetim iki temel faktör olarak ortaya çıkmış, bu iki faktör içinde de % 89 oranla yöneticilerin deneyim, yetenek, muhakeme ve dürüstlük konusundaki yetersizlikleri öne çıkmıştır. Bütün bu araştırmalar sonucunda, iyi yönetimin başarıyı, kötü yönetimin ise başarısızlığı beslediği açıkça anlaşılmıştır. Whetten ve Cameron, zarardaki iki Amerikan işletmesinin Japon yöneticilerce yönetilmeye başlandıktan sonra, çok kısa sürede maliyetlerin ve hatalı üretimin astronomik oranlarda düştüğünü, kalite ve karlılığın arttığını, bunun da aynı işgörenlerle başarıldığını belirterek, değişen tek şeyin üst yöneticiler olduğunu ifade etmekte; başarı ya da başarısızlıkta en önemli faktörün yönetim/yöneticiler olduğu tezini böylece desteklemektedir. "İşteki başarısızlıkların üstesinden gelmede en önemli faktörler nelerdir?" sorusuna işadamları ve yüksek yöneticiler arasında en büyük oranda verilen iki cevap; "daha iyi yöneticiler bulmak" ve "eldeki yöneticileri eğitmek ve yetiştirmek" olmuştur.

Burada işaret edilmesi gereken bir husus, iyi yönetimin her hangi bir ulusun ya da kültürün ayrıcalığında olmadığıdır. Yöneticilerin örgütü yönetirken davranış tarzlarını değiştirmeleri hızlı ve önemli iyileşmeler sağlayabilir. Örgüt ve yönetim ile ilgili buluş ve düşünceler tek bir ulus veya kültüre özgü olmadığına göre, farklılık uygulamada yatmaktadır. Bu örnekler ve araştırmalar Amerika'nın geleceğinde yönetimin rolünün yaşamsal olacağını açıkça ortaya koymaktadır. Ancak açık olmayan husus, "iyi yönetim" in ne olduğu, iyi yöneticilerin tutum ve davranışlarının neler olduğu ve bireylere iyi yönetici olmanın nasıl öğretileceğidir. Buradaki problem, işletme yönetimi okullarının ve yönetici eğitimi programlarının rollerini etkinlikle yerine getirememeleridir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.1-6).

İyi yetişmiş, gerekli yöneticilik bilgi ve becerilerine sahip yöneticilere büyük ihtiyaç duyulması nedeniyle yönetici geliştirme stratejilerine gittikçe daha bilinçli ve büyük bir ilgi oluşmuştur. Örgütlerin gittikçe karmaşıklaşan teknolojiye ek olarak, kompleks bir sosyal, siyasal ve ekonomik çevrede verdikleri yaşam mücadelesinde insan unsuruna daha fazla bağımlı hale gelmeleri nedeniyle, yönetici geliştirme stratejilerine gereksinimleri artmıştır. Her ne zaman örgütler büyüyen ve çoğalan görevlerle, karmaşık süreçlerle karşı karşıya gelseler, rekabet üstünlüğü sağlayacak nitelikli insan kaynakları ve değişik alanlardaki uzmanların kıtlığı sorunuyla karşılaşılır ve bunların örgütün değişik kısım ve düzeyleri ile uyumlu bir biçimde bütünleşmeleri sorunu ile uğraşmak zorunda kalırlar. Bu durum; kullanılan yol ve yöntemlerde, süreçlerde, bilgi ve becerilerde devam edip giden değişimlerle baş etmek için yöneticilerin sürekli geliştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarır.

Bu arada; bir yandan nitelikli insan kaynaklarına olan gereksinim artarken, öte yandan bu insan kaynaklarının yönetimi de daha karmaşık ve güç bir duruma gelmektedir. Bireylerin toplumsal değer yargılarında ve mesleki beklentilerindeki değişimler, bu bireylerin yönetimi sürecini de karmaşıklaştırmaktadır. Shein'e göre kişisel değişim ve gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir; bu süreçte öngörülebilir ve öngörülemez bir çok sorun ve krizlerle yaşam boyu karşılaşılır. Örgütler bu sorunlarla bireylerden daha çok uğraşmak zorunda kalırlar (SHEIN, 1978, s.53).

İnsan davranışlarının rekabet gücüne nasıl dönüştüğüne ilişkin bütünsel bir teori bulunmamasıyla birlikte, kendi alanlarında uzun süre lider konumda olan örgütlerin insan unsurunun bunda rol oynadığı kanısı yaygındır (LUOMA, 2000, s.2). Elbette, bir örgütün rekabet yeteneği üyelerinin yeterliklerinin toplamından daha öte bir şeydir.

Yönetici geliştirme gereksinimi büyüklerin yanında küçük işletmelere de kendini hissettirir. Şüphesiz bu küçük örgütler de, büyük örgütler ve devletler gibi yönetici geliştirmeden çeşitli yararlar ve kazanımlar sağlamak durumundadır. Ayrıca, yönetici geliştirmenin yalnızca örgütlerin başarısı için değil, yönetici bireylerin başarısı için de gerekli olduğunu burada belirtmek yararlı olacaktır.

Kamu yönetiminde gittikçe daha çok kabul gören yerinden yönetim eğilimleri de, özellikle alt ve orta kademe yöneticileri yetiştirme ve geliştirmeye olan ihtiyacı artırmaktadır. Çünkü, yetki ve kaynakların daha çok birime dağıtılması, daha çok sayıda yönetici temin etme sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de, belki de geleneksel alışkanlıklarımızdan dolayı, yönetici geliştirme kavramından söz edilince akla hemen devletin ürettiği politikalar ve uygulamalar gelmektedir. Çünkü, Türkiye’de kamu yönetimi, özel girişimler için de önemli bir yönetici kaynağı olmuştur. Bu durum, özel kesimde olduğu gibi kamu yönetiminde de, yönetici geliştirmenin Türkiye’de ekonomik gelişme ve kalkınma için taşıdığı önemi anlatmaktadır. Ekonomik gelişmenin özü, böyle bir gelişmeyi planlayacak ve uygulayacak bir yönetim sisteminin kurulması ve bu sistemi çalıştıracak kaliteli, gerekli beceri ve yeteneklerle donatılmış, vizyon sahibi yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Nitekim, ekonomik ve sosyal planlamayı formüle edecek ve uygulayacak bir yönetim sistemi kurulmadıkça (ve tabii bu yeterlikte yöneticiler yetiştirilmedikçe) planlamanın etkili bir şekilde yapılması ve planların uygulanması mümkün olmayacaktır. Yönetici geliştirmenin planlanması, yöneticileri gerçekten geliştirecek bu planların uygulanması ve etkinliğinin ölçülmesi bu çalışmanın ilgi alanına girmektedir. Birçok yönetim sisteminin ve bu sistemleri işlevsel kılan gayretlerinin temeli, çeşitli düzeylerde yönetim etkinliklerini yürüten bireylerdir, yani yöneticilerdir. Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirme kapasiteleri de yöneticilerinin etkinliği ile doğru orantılıdır.

Ötedenberi iyi yetiştirilmiş, kendini geliştiren, vizyon sahibi yöneticilerin yeterince bulunmayışı ülkemizin gelişmesi önündeki en önemli engellerden biri olmuştur. Yani ülkemizde gelişme stratejileri önündeki en büyük engel yalnızca finansal darboğazlar değildir. Bu, özellikle kamu yönetimi ve daha üst düzeyde devlet yönetimi için de maalesef çok büyük oranda geçerlidir.

Gelişmekte olan ekonomiler küresel ekonomide gittikçe artan önemde rol oynayacaklardır. Yönetimin sistem ve insan boyutlarının iyileştirilmesi de bu ekonomilerin gelişmesinde yaşamsal bir işleve sahip olacaktır. Görünen odur ki; önümüzdeki on yıllar için geliştirilecek stratejilerde geniş anlamda insan kaynaklarının, daha dar anlamda ise yöneticilerin geliştirilmesine, yüksek oranda fayda sağlayacak niteliklerin kazandırılmasına son derece önem vermek zorunludur. Bu bağlamda hükümetler, Devlet yönetiminin her düzeyi için, gizli ya da açık, kesin gelişme amaçları koymalı ve izlemelidir. Şüphesiz ülkenin gelişimi için en önemli konulardan biri, her düzeyde kaliteli insan gücü kıtlığı sorununu çözmektir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve daha verimli kullanımı, uzun dönemde ekonomik ve sosyal kalkınma ile çok yakından bağlantılıdır. Esasen öteden beri karşılaşılan en önemli sorun, insan kaynaklarını yetiştirme ve geliştirme gereksiniminin yapısal bir hal almış olması; buna karşılık etkin bir politika geliştirip uygulanamamasıdır. Bu sorunun çözümü ise, kapsamlı insan kaynakları planlaması ve etkin geliştirme programlarını gerektirmektedir. Buna da yönetici geliştirmeye özel bir önem vermekle başlamak yararlı olacaktır.

Esasen yönetme sanat ve bilimi, kapsamlı bir gelişme için en önemli araçtır. Bu bakımdan en doğru yaklaşım yönetici geliştirmedir. Bu amacı gerçekleştirmede genel olarak yönetim bilimi, daha özel olarak da yönetici geliştirmenin önemi anlaşılmalıdır. Ancak konunun bu önemine rağmen, Türk yönetim literatüründe konu ile ilgili araştırma ve yapıtların azlığı dikkati çekmektedir.

### **153.Yönetici Geliştirme Yaklaşımının Dayandığı Varsayımlar**

Bir örgütte insan kaynaklarını geliştirme faaliyetleri bir takım varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar şunlardır (PEKER, 1995, s.118):

1-Bireyler eğitim faaliyetleri ile kolaylıkla etkilenebilir ve değiştirilebilirler,

2-Bireylerin tutum, davranış, düşüncelerinde eğitim programları yoluyla meydana getirilen değişiklikler devamlılık gösterir.

3-Bireyler, eğitim ve geliştirme programlarıyla kazandıkları yeni görüş, bilgi ve davranışlarını işlerine uygulayabilirler.

4-Eğitilen ve geliştiren bireyler iş arkadaşlarını da olumlu yönde değiştireceklerdir.

Burada, bireysel değişimin örgütsel değişmeyi de sağlayacağı varsayılmaktadır.

#### **154. Yönetici Geliştirmenin Amaçları**

Hızla gelişen dünyamızda bilgiler önceki yüzyıllarda görülmeyen bir biçimde artmakta ve değişmekte; endüstrideki büyük ve hızlı gelişmeler insan unsurunun gerekli bilgi, tecrübe ve beceri ile donatılması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. İnsan gücüne bu niteliklerin kazandırılmasında en etkili araç eğitimidir. Bu durum, eğitimi çağın en önemli konularından birisi yapmıştır (TORTOP, 1994, s.235).

Şüphesiz bir örgütün yöneticileri, o örgütün insan varlığının bir bölümünü oluşturur. Bu bakımdan yöneticilerin geliştirilmesi sorunu, esasen daha genel anlamda insan kaynaklarının geliştirilmesi sorununun önemli bir parçasıdır.

Yönetici geliştirme programları yöneticinin işlevlerini etkinlikle yerine getirme kapasitesini artırmak hedefine göre biçimlendirilmektedir. Bunun için yönetici geliştirmenin genel amacı iki derecede ifade edilebilir:

1.Yöneticinin; içinde bulunduğu örgütü, örgüt içi ve dışı çevreyi, örgütteki rolünü anlamasını sağlamak;

2.Etkin bir yönetici olmak için gerekli yeterlikleri (bilgi ve becerileri) kazandırmak ve mevcutları nitel ve nicel olarak artırmak. Bu bakımdan, yönetici geliştirme programları yöneticilikle ilgili yeterlikleri (ya da anahtar rolleri) kapsmalıdır (WILLCOCKS-CONWAY, 1995, s.2).



Torrington ve Chapman'a göre, yönetici geliştirme programlarının amaçları şöyle sıralanabilir:

- 1- Yöneticilerin halen buldukları mevkilerindeki iş performanslarını geliştirmek.
- 2- Ölüm, yönetici transferi, istifa veya ani olaylar gibi kısa dönemli beklenmeyen değişiklikler karşısında yöneticilerin hazırlıklı olmasını sağlamak.
- 3- Örgütün her bölümündeki ve her düzeydeki yöneticinin yöneticilik düşünce ve anlayışının genel seviyesini yükseltmek, ufkunu genişletmek.
- 4- Ekonomik değişme, büyüme ve uzmanlık bakımından örgütün gelecekte ihtiyaç duyacağı yönetsel becerileri sağlamak.
- 5- Yönetim işine ilişkin bilgi birikimini genişletmek (TORRINGTON-CHAPMAN, 1979, s.338).

Öyleyse; yönetici geliştirme programlarının hedefleri şu şekilde daha da somutlaştırılabilir:

- Katılımcılara gerekli bilgi, ilke, araç, beceri ve felsefeler kümesini kazandırmak,
- Yönetim sürecinin çeşitli unsurlarının birbirleriyle ilişkilerini ve işleyişlerini derinlemesine kavratmak,
- Bu konuda yeni anlayış ve yaklaşımları tanıtmak,
- Yöneticilerin beceri ve hünelerlerini geliştirmek,
- Örgüte ve yönetimin işleyişine daha bütüncül bir bakış açısı kazandırmak.

Yönetici geliştirme çabalarının sonuçları şu üç alanda ortaya çıkabilir:

1-Tutum ve davranışlar: Bireyin motivasyonel, duygusal ve zihinsel yapısında bir takım değişiklikler oluşabilir. Bireyin kendisine ve diğer insanlara karşı daha net ve açık davranışlar göstermesi, ideolojik ve kültürel farklılıklara karşı daha toleranslı olması, özgüveninin artması gibi hususlar bunlara örnek olarak gösterilebilir.

2-Beceriler: Kişinin entelektüel ve insan ilişkileri becerilerinde gelişmeler meydana gelebilir. Dinleme, iletişim, karar verme, belirsizliklerle başa çıkma gibi becerilerdeki iyileşmeler bunlara örnek olabilir.

Son yıllarda yönetici geliştirme programlarında beceri eğitimi üzerinde daha fazla yoğunlaşılır olmuştur. Özellikle, daha etkin iletişim, liderlik, örgüt içinde ve dışında insanları etkileme gibi çeşitli biçimlerdeki beşeri ilişkiler becerileri üzerinde durulmaktadır (COWLING-MAILER, 1989, s.90).

3-Bilgi: Yöneticinin anlayabileceği, işleyebileceği ve kullanabileceği bilgi düzeyindeki yükseliş.

Her üç alandaki değişim iş performansı bakımından değerlendirilir. Bunların işlevsel sonuçları somut davranışlar ve örgüt çıktılarındaki artışa göre değer kazanacaktır. Yönetici geliştirme ilk başta yöneticinin rekabet gücünü artırma çabasıdır. Bu ise yalnızca bir takım kitapları okuyarak ya da dersleri dinleyerek geliştirilebilecek bir şey değildir. Gelişme yöneticinin yalnızca bilişsel becerilerini artırması ile olmaz, yönetici bir bütün olarak ele alınmalıdır. Örneğin yöneticinin kendini ve başkalarını anlaması, diğer insanların görüşlerine, değer yargılarına ve davranış kalıplarına karşı daha toleranslı olmasını da hedeflemek gerekir.

Yönetici geliştirmenin ana odağı, yöneticilerin ne yaptıkları veya ne yapmaları gerektiği ile yöneticilik işlevlerini yerine getirmek için ne gibi yeterliklere ihtiyaç duyduklarıdır. Bu yüzden etkin yönetici geliştirme için gerçekçi, ölçülebilir ve örgütsel yönden uyumlu hedeflerin belirlenmiş olması gerekir. Etkin bir yöneticinin neleri yapabilmesi gerektiğine ilişkin net bir resim ortaya konmadan bu mümkün değildir (WILLCOCKS-CONWAY, 1995, s.2). Örneğin; İrlanda'da gerçekleştirilen iki yıllık yönetici eğitimi ve geliştirme programlarında, yöneticilerin yalnızca bilgi yönü üzerinde

odaklanılmaz. Bu programlarda kesinlikle çok miktarda bilgi verilmektedir. Ancak çok daha önemli görülen, üzerinde yoğunlaşılacak husus bilgiyi değerlendirme becerileri, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunların çözümünde bilgiyi kullanabilmeleridir. Katılımcılardan beklenen gerekli bir beceriler grubunu edinmeleridir. Yani, yöneticilerden kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri istenmektedir (MONKS-WALSH, 2001, s.7).

Yönetici geliştirme kendi başına bir amaç değildir. Fakat örgütün (ve daha makro düzeyde de bütün toplumun) amaçlarına ulaşmasında yolunu açacak bir araçtır. Yönetici geliştirme kamusal ve özel her örgütün (ve en geniş anlamda ülkenin) gelişmesinin kültürel, sosyal, ticari, siyasal tüm yönleriyle işlevsel olarak ilişkilidir. Bu gelişmenin belli bir sınırı bulunmamaktadır, ulaşılmak istenen amaçlar ve buna ilişkin kurumsal yapılar değişip geliştikçe, yönetici geliştirmenin ulaşmayı amaçladığı ufuk çizgisi de daha ileriye gidecektir.

### **155.Yönetici Geliştirmenin Yararları**

Daha öncede vurgulandığı gibi, bir örgütün varlığını ve rekabet gücünü sürdürebilmesi için yönetici geliştirme bir gerekliliktir. Yönetici geliştirme bir lüks veya moda değilse, bu faaliyetlere kaynak ayırmanın örgütlere sağladığı faydalar nelerdir?

Yönetici geliştirme birey olarak yöneticilere, örgüte ve dolayısıyla bu örgütün ortaklarına (yatırımcılara) bir takım yararlar sağlar. Burada kamu yönetimi örgütlerinin ortaklarının (veya yatırımcılarının) bütün toplum olduğunu belirtmek gerekir. Yönetici geliştirmenin yararlarını şöylece özetlemek mümkündür (REIGEL, 1972, s.10-14):

*a) Bireylere Sağladığı Faydalar:* Yönetici geliştirme programlarına katılan bireylerin mesleki beceri ve hünelerinin gelişmesi beklenir. Böylece birey bir dereceye kadar becerilerini, başarılarını, statüsünü ve gelirini artırma isteklerini tatmin edebilir. Yönetici geliştirme programlarına katılarak yöneticilik becerilerini geliştiren bir bireye üstleri tarafından eğitim gerektiren daha üst görevler verilebilir. Bu görevlerde kazanacağı deneyimler de yöneticinin yöneticilik beceri ve niteliklerini artırabilir. Yani bu iki taraflı bir süreçtir.

b) *Örgütün Ortaklarına (Yatırımcılara) Faydaları:* Örgüte yatırım yapan kişiler, yaptıkları yatırımın güvenli ve sağlam olmasından emin olmak isterler. Bu konuda istenilen sonuçları meydana getirmede en önemli faktör anahtar konumdaki yönetici personelin kalitesidir. Bir diğer faktör ise, çeşitli nedenlerle kaybedilen yönetici personelin yerine yenilerini koyabilmektir. Yönetici personelin değişen koşullara uyum sağlaması da önemlidir. Böylece; örgüt rakipleri ile sürekli rekabet edebilir, karlılığını ve varlığını sürdürebilir.

c) *Örgüte Sağlayacağı Faydalar:* Riegel, yönetici geliştirmenin örgüte sağlayacağı yararları şöyle özetlemektedir:

-Yönetici geliştirme, yönetici personelin şimdiki mevkilerinde daha iyi performans göstermelerini sağlar.

-Her düzeydeki yöneticinin yöneticilik ve liderlik niteliklerini, kalitesini yükselterek verimliliği artırır.

-Yönetici personelin performansının ve potansiyelinin belli aralıklarla analiz edilmesi onların zayıf yönlerini açığa çıkarır. Böylece yöneticiler bu zayıf yönlerini güçlendirmeleri için teşvik edilebilir veya yerlerini alabilecek personelin yetiştirilmesine çalışılabilir.

-Dışarıdaki yetenekli yöneticilerin gözünde örgütün cazibesi artar.

-Yönetici geliştirme, dışardan yetişmiş personel temin edilmeyip içerden yükseltme yolu ile yöneticilik mevkilerini doldurmanın sakıncalarını giderebilir.

-Bireylerin performansı belli aralıklarla değerlendirileceğinden yönetici personelin sahip oldukları niteliklerin daha açıklıkla bilinmesini sağlar. Zaten yönetici geliştirme etkinlikleri yöneticilerin hem yetiştirilmesine, hem de test edilmesine yöneliktir.

-Yönetici geliştirme, personelin çok yönlü, bir çok işi yapabilen kişiler olmasını sağlayarak ve değişimlere adapte olmalarını kolaylaştırarak örgütün esnekliğini artırır.

Bunun için yöneticilerin ya da yönetici adaylarının belli aralıklarla ve bilinçli olarak değişik deneyimler kazanacakları farklı işlerde görevlendirilmeleri sağlanır.

-Yöneticilerin yönetici geliştirme programlarından elde ettiği somut yararlar, astları da işlerini daha iyi yapmaları için özendirir, örnek olur.

-Yönetici geliştirme orta kademe yönetimdeki anahtar personeli genişletir. Bu grup yöneticileri, sorumlulukları altındaki değişik bölümlerin işlerini koordine etme becerilerini geliştirerek, daha üst düzeylerde sorumluluk almaya hazırlar.

Amerikan Posta Servisi üzerinde yapılan ve beş yıl süren araştırma sonuçlarına göre; eğitim ve geliştirme, daha yüksek teknolojiye ekipmana sahip olmaya göre örgüt performansını daha çok artırmaktadır. Ayrıca; örgütün performansını artırmada yönetim becerileri eğitiminin de ekipmanın bakım ve kullanılması eğitiminden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Örgütün performansını artırmak için, daha çok sayıda yöneticiyi, önemli yönetim becerileri bakımından daha çok eğitmek gerekir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.14).

Yönetici geliştirmenin yararları yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Eğitim, işgörenlerin işi öğrenme sürelerini kısaltır; böylece işgörenler daha çabuk biçimde nitel ve nicel bakımdan üretim yapabilirler. Daha kısa sürede daha yüksek standartlarda performansın yakalanması motivasyonu da artırır. İş kazaları, defolu malların oranı ve enerji tüketimi sistematik eğitim sonucunda azalabilir. İş ilişkilerinin kalitesi artabilir. Böylece yöneticiler günlük işlere daha az zaman ayırıp planlama gibi geleceğe ilişkin faaliyetlere daha çok zaman ayırabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.50).

Bütün bu sayılan yararlarına rağmen pek çok örgüt, sorunlar eğitim yoluyla çözülemeyecek noktaya gelinceye kadar insan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi ile ilgilenmemektedir.

### **156. Kamu Kesiminde Yönetici Geliştirme**

Bir ülkenin ulusal kalkınmasının başta gelen faktörlerinden biri yetişmiş insan gücüdür. Kalkınma planlarının etkinlikle hayata geçirilmesi, ancak hizmetin gereklerine

uygun genel ve mesleki eğitim almış kamu görevlilerinin varlığına ve bunların sürekli geliştirilmelerine bağlıdır. Yani kamu yönetiminde de; kamu görevlerinin daha iyi yapılması, personelin görevin gerektirdiği niteliklere sahip olması ile mümkündür.

Günümüzde toplumsal, siyasal ve ekonomik değişmeler akıl almaz bir hızla ulaşmıştır. Bu hızlı değişim kamu yönetimini de değişmeye zorlamaktadır. Modernleşme sürecine girmiş devletlerde karmaşık, birbirine bağımlı ve hızla değişen ulusal problemleri çözmek üzere madde ve insan kaynaklarının harekete geçirilmesi, her şeyden önce devletin görevidir. Bu durumda modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir yönü de eğitim ve geliştirme etkinlikleri olmaktadır. Zira, kamu örgütlerinin görevlerini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmelerinin, böylece ulusal kalkınmaya katkıda bulunabilmelerinin önemli bir koşulu da tüm örgütsel düzeylerde değişik görevleri verimli olarak yerine getirebilecek kamu görevlilerinin yetiştirilmesidir. Böylece, eğitim faaliyetleri, kamu yönetimi sisteminde insan gücü kaynağını geliştirmekte çok önemli bir rol oynamaktadır (CANMAN, 1979, s.3). Daha performans odaklı ve verimli bir kamu yönetimi oluşturmak, çeşitli fonksiyonları etkinlikle yerine getirebilecek yeni tür yöneticiler yetiştirmeyi gerektirir (BACH-WINCHESTER, 1994, s.82).

Karlılık örgütsel başarı kriterlerinin yalnızca birisidir. Bunun dışında, özellikle kamusal kuruluşlar için, belirlenmiş örgütsel amaçlara ulaşmak da başarının değerlendirilmesinde kar kadar önemlidir. Bu, özellikle kamu kesiminde, yönetici geliştirmenin özellikleri ile ilgili açıklamalarda çıkış noktasıdır.

Örgütsel amaçlara bu denli önem verildikten sonra bu amaçların konulması yöntemi de can alıcı bir konu olmaktadır. Bu amaçları kimin belirlediğini incelemek gereklidir. Her örgütte amaçları belirleyen bir yetkili ya da bir grup vardır. Bunlar, bir yardım derneğinde ya da bir vakıfta mütevelli heyeti, bir işletmede patron; büyük bir firma ya da şirkette yönetim kurulu olabilir. Kamu yönetiminde ise amaçlar yasalarla belirlenir. Genel olarak kamu yönetiminin amacı kamu yararadır. Bu amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşılması yönetimin fonksiyonudur. Yönetim, itibar ve imaj gibi soyut; insan kaynakları, araç, gereç ve malzemeler gibi somut varlıkları yönetmek için vardır. Örgüt uzmanlaşmaya göre alt bölümlere ayrılır ve yönetici bu bölümlemedeki astlarını yönlendirir, gözetler ve denetler. Hiçbir örgüt yönetim olmaksızın işlevlerini yerine getiremez.



Kamu yönetiminde yönetici geliştirme konusuna özel önem vermek gerekir. Kamu kesimi örgütlerinin amaçları kuruluş belgelerinde belirlenmiştir. Bu nedenle, kamu yönetimi örgütlerini yönetici geliştirmeye yönelten faktörler özel kesim örgütlerinden farklı olabilir. Kamu sektörü kuruluşları karmaşık yapıları, faaliyet alanlarının coğrafi dağınıklığı ve genişliği, politik tutumların etkili olması ve personel yönetimindeki yaklaşım farklılığı gibi özelliklerle özel sektör kuruluşlarından ayrılmaktadır. Bu özellikleri kamunun örgütsel etkinliğini azaltmaktadır.

Etkin ve verimli yönetim önemli oranda insan kaynaklarının seçimi (işe alınması), yetiştirilmesi ve planlı olarak geliştirilmesine bağlıdır. İnsan kaynaklarının doğru seçimi iş tanımlarının açık olmasına bağlıdır. Kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi önemli bir görevdir. Özel ve kamu kesimi örgütlerinin bu alanda birbirlerinin ve dış ülkelerin imkan ve deneyimlerinden yararlanmaları da mümkündür. Kamu yönetiminde halkın talebi özel kesimdeki müşteri talebinin karşılığı sayılabilir. Özel kesimde “müşteri haklıdır” biçiminde ticari içerikli bir anlayış söz konusu iken, kamu yönetiminde halkın “bir hizmete hakkı olduğu” biçiminde siyasal bir anlayış bulunur.

Örgütün kamu ya da özel olması yönetici geliştirme etkinliklerini etkiler. Çünkü kamu yönetimindeki katı kuralcılık ve aşırı sınırlamalar bireylerin geliştirme programlarına katılmadaki ve öğrenmedeki motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler.

Genel olarak kamu yönetiminde insan kaynakları yönetimi, bir başka deyişle personel rejimi gereksiz derecede şişkin, karmaşık ve köhne olup günün koşullarına uymamaktadır. Yönetim yapı ve sistemleri hantal, kullanışsız ve yüksek maliyetlidir. Bu yapı ve işleyiş ekonomik ve toplumsal çevrede meydana gelen değişimlere cevap verememektedir. Kamu yönetimindeki istihdam uygulamaları hem yurttaşlar, hem işgörenler, hem de yöneticiler açısından doyum sağlamaktan uzaktır. Sistem aşırı kuralcı ve verimsizdir. Kamu yönetimi örgütleri özel sektör örgütlerinin sahip olduğu esnekliğe sahip değildir. Yöneticiler, çalışacakları kadroları seçmede daha fazla yetki istemektedir. Öte yandan kamu yöneticilerinin kararlarından ötürü daha hesap sorulabilir olmaları gerekmektedir. Halkın kaynakları kullanılırken kayırmacılığı ortadan kaldırmak ve yurttaşların güvenini kazanmak için yüksek standartlarda şeffaflık sağlayacak süreçler oluşturulmalı, liyakat ilkelerinin uygulanması gözetilmelidir.

Kar amaçlı örgütler, kendi örgütsel kültürlerini, kar amaçlı olmayan örgütlere göre daha sonuç odaklı olarak tanımlamaktadır. Kar amaçlı örgütler daha dinamik, değişken bir çevrede faaliyet gösterirken, kamusal örgütler için politik-sosyal çevre daha önemlidir. Demek ki; çevresel koşullar kar amaçlı olan ve olmayan örgütler için çok farklıdır ve bu farklılıklar yönetici geliştirme politikasının anlam ve uygulamasını etkilemektedir (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.6).

Kamu yönetiminin etkinliği ve beklentilere cevap verebilmesi nitelikli personeli çekmesine, geliştirmesine ve elde tutmasına bağlıdır. Bunun için tarafsızlık ve liyakat ilkeleri üzerine kurulu bir insan kaynakları yönetimi vasıtasıyla gerekli nitelik ve becerilere sahip bireylerin istihdamı zorunludur. Bu ilkeler kamu yönetiminde bir profesyonel kariyer sistemi kurulmasını gerektirir (HOLMES ve Diğerleri, 2000, s.5).

Sonuç olarak; kar amaçlı örgütlerde yönetici geliştirme daha planlı ve sistemlidir, uygulamaları daha iyi koordine edilmiş ve örgüt stratejileri ile daha iyi ilişkilendirilmiştir; gelecekte yönetim kademelerini dolduracak bireyler üzerinde daha çok odaklanmıştır. (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.7)

### **157. Yönetici Geliştirmenin Başarısını Etkileyen Faktörler**

Glasner, “Yönetici Geliştirme Niçin Yanlış Gitmektedir?” başlıklı makalesinde, yönetici geliştirme programlarının başarısızlığı konusunda beş neden ortaya koymaktadır (GLASNER, 1968, s.21-29):

- 1) Çevre koşullarının uygunsuzluğu. Örneğin katılımcı yönetim yöntemlerinin iş ortamına aktarılmasını önleyen bir yönetim kültürünün egemen olması.
- 2) İşgücü planlamasının yetersizliği.
- 3) İnsan kaynaklarının, özellikle de yöneticilerin işe alınmasında ve seçimindeki yetersizlikler.
- 4) Bireylerin istek ve gereksinimlerini iyi anlayamama ve değerlendirememe.

## 5) Zayıf teknikler.

Her yönetici geliştirme programı bu sorunların tümü ile her zaman karşılaşmayabilir. Ancak başarısız yönetici geliştirme programlarının başarısızlığının temelinde bu sorunlar yatmaktadır. Bu sorunlar ve yukarıda açıklanan karakteristik özellikler yönetici geliştirmenin önündeki engellerdir. Bunların aşılması için ciddi çabalara ve zamana ihtiyaç vardır.

Bumin, genel olarak, yönetici geliştirme programlarını başarısızlığa sürükleyen faktörleri şöyle özetlemektedir (BUMİN, 1974, s.91):

a) Yönetici geliştirme ile işletme amaçları arasında bütünleşmenin sağlanamamış olması.

b) Gerçekte bireyin başarılı sonuçlar alması kişisel özelliklerinden daha önemli olmasına rağmen, çok zaman başarıdan çok kişiliğe önem verildiği görülür. Bu değerlendirme tarzı ise yönetici geliştirme programlarının başarısını olumsuz etkiler.

c) Görevde yükselmeye (terfiye) gerektiğinden fazla önem verilmesi, yöneticilerin şimdiki işlerini gereği gibi yapmak yerine gelecekte yükselmeyi düşünmelerine yol açmaktadır. Yükselmenin halihazır işin en iyi şekilde yapılması ile kazanılabileceği her yöneticiye anlatılmalıdır.

d) Moda olan tekniklere aşırı yönelme; yani yönetici geliştirmede kararlı bir tavır takınmayarak hemen moda olan bir düşünce veya tekniği benimsemek de yönetici geliştirme programlarını akamete uğratar.

Yönetici geliştirmenin etkinliği açısından konuya yaklaşıldığında, öncelikle yönetici geliştirmenin amacı ele alınmalı, sonra da yönetici geliştirme etkinliklerinden yöneticilerin nasıl en yüksek faydayı sağlayabilecekleri üzerinde yoğunlaşılmalıdır.

Yönetici geliştirmenin etkinliği ile ilgili her tartışma bizi kavramsal ve metodolojik sorunlarla karşı karşıya getirir. Şüphesiz yönetim niteliği gereği ekle tutulur, somut bir

maddi varlığa sahip değildir. Yönetimi, doğurduğu sonuçlarla anlaşılabilen bir soyutlama olarak görmek daha doğru olur. Buna ek olarak, yönetim ve örgütlerin dışsal çevreleri ile sürekli ilişki ve karşılıklı etkileşimde bulunan açık sistemler oldukları yönünde geliştirilen yaklaşımlar da göz önüne alındığında, yönetim işinin, dolayısıyla da yönetici kavramının net bir tanımını yapmak zorlaşmaktadır. Bu durumda, yöneticinin insan olarak oynadığı birbirinden epey farklı roller karşımıza çıkacaktır. Yöneticiler çeşitli kural ve amaçlarla donanmış olarak bir örgütün üyesi oldukları gibi, aynı zamanda bağımsız bireylerdir. Onlar, aynı zamanda, bir çok kuralları, gelenekleri ve amaçları olan karmaşık bir toplumun üyeleri, sosyal varlıklardır. Bu yüzden yönetici geliştirme birey olarak yöneticinin tüm bu yönleri ve rollerini de dikkate almalıdır.

Bu nedenle, yöneticilerin etkinliği çeşitli faktörlere ve kültürel parametrelere bağlı olabilir ve bu durumda da yönetsel etkinliğin ölçülmesi bir sorun olacaktır. Dahası, önceki bölümlerde tartışıldığı gibi, yönetici geliştirme sürekli değişim içindeki dinamik çevreye bir yanittir. Bu yüzden yönetim sorunlarına bakış açısı ve konu hakkındaki düşünceler bu günle sınırlı olmamalı, hem geçmiş deneyimleri ve hem de olası gelecek eğilimleri dikkate alınmalıdır.

### **1570. Örgütsel Faktörler**

Örgütün varlık nedeni olması bakımından örgüt amaçları, hedefleri ve stratejileri üzerinde durmamız gerekmektedir. Pek çok çalışmada amaçların açıklığı ile etkin performans arasında açık bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Her örgütün bir misyonu ve stratejisi vardır, olmalıdır. Her örgüt bir varlık sebebine, misyonunu gerçekleştirmek için parayı, malzemeyi, bilgiyi ve insanları kullanmaya ilişkin bir yöntem, süreçler sistemine sahip olmak zorundadır. Örgütler yapıları ihtiyaç duyarlar. İşgörenler örgütün misyonunu destekleyecek görevleri yerine getirmek için örgütlenirler. Son olarak örgüt, etkin insan kaynakları yönetimine de sahip olmalıdır. Tanımlanmış işleri yapmak için örgüte elemanlar seçilerek alınır, bu elemanları verimli çalıştırmak için ödül (ve gerekiyorsa ceza) verilir ve onların performansları gözlenir.

Bu nedenlerle gerçekçi ve etkin bir yönetici geliştirme yaklaşımının örgüt amaçları ile yakın ilişki içinde olduğu söylenebilir. Misyonunu açık olarak bilmeyen, ortaya koymayan bir örgüt, yönetici geliştirme sürecinden ne beklediğini de tam olarak bilemez. Buna ek

olarak yönetici geliştirme, örgütün yapısı ve insan kaynaklarını nasıl yönettiği ile de yakından ilişkilidir.

Şüphesiz örgütsel politikalar da yöneticinin gelişimini etkileyebilir. Örgüt, yöneticilerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirtmelerini teşvik ederek, belli zorlukla ulaşılabilecek hedefler koyarak, hızlı ve güçlü geri bildirim verme ve iş içinde ve dışında öğrenme fırsatları sunma yolu ile bazı hususları denemeye yöneticileri cesaretlendirerek öğrenme konusunda yöneticilerin önünü açıcı bir rol oynayabilir. Yine örgüt, yöneticilere öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve sonuçlarını gözden geçirmelerine zaman vererek ve yöneticilerin öğrenmelerine katkıda bulunan bazı yanlışlıklarına hoşgörü göstererek gelişmelerine katkıda bulunabilir. Eğer verimli olmaları isteniyorsa, insan kaynaklarına yatırım yapmak bir gerekliliktir. Örgütteki insan kaynakları, onların yaratıcılık ve girişimciliklerinden yararlanacak biçimde kullanılmalıdır. Yöneticilere bütün potansiyellerini geliştirme olanak ve fırsatları verilmeli ve bu yolla da asgari performans düzeylerinin çok ötesine geçmeleri için motivasyon sağlanmalıdır. Bu ise, daha çok, örgütün yönetim felsefesi ile ilgili bir konudur.

Örgütün yöneticilik pozisyonlarını içerden yükselme yoluyla mı, dışarıdan yönetici getirerek mi doldurulacağı; iş güvencesinin kapsam ve derecesi, örgütün çeşitli işlevsel bölümleri arasında yönetici değişiminin yapılıp yapılmadığı, bir pozisyonda ne kadar süre ile kalınacağı, yöneticilerin yükselmesinin astlarının geliştirilmesi koşuluna bağlanması gibi zorlayıcı, özendirici uygulamalara başvurma, geliştirme amaçlı olarak eksik personelle çalışma gibi, yönetici geliştirmeyi etkileyen örgütsel politika uygulamalarına rastlanmaktadır (FOMBRUN ve Diğerleri, 1984, s.166-169).

Bunlara ek olarak, örgütün kamu, özel sektör veya her ikisinin ortak sahipliğinde olması da bir değişkendir. Bu durumların her birinde amaçlara ulaşmak için seçilen yollar, topluma ve işgörenlere karşı uygulamalar, yaklaşım ve düşünce tarzları birbirinden farklı olacaktır. Amaçlardaki ve yönetim süreçlerindeki bu farklılıklar ise yönetici geliştirmenin etkinliği, düzeyi ve tipi bakımından farklılıklara yol açacaktır. Özellikle kamu yönetimi örgütlerinin bu konuda izleyeceği yolun farklı olacağı söylenebilir. Nitekim, Ashton ve Smith'e göre, özel sektörden farklı olarak, kamu yönetiminde statü üzerine daha çok vurgu yapılır. Bu nedenle yöneticinin rolü ve dolayısıyla yönetici geliştirme anlayışları da farklı

olacaktır (ASHTON-SMITH, 1979, s.187). Çünkü Kamu sektörünün doğası özel sektör girişimlerinden farklıdır.

Örgütün büyüklüğü ile yönetici geliştirme etkinliği de birbiriyle ilişkilidir. Örgütün büyüklüğü sermaye, yönetsel kademelerin sayısı ve iş gücü gibi faktörler bakımından değişiklik gösterebilir. Hacimce genişleme normaldir, hatta bazı örgütlerce amaçlanabilir de. Bu nedenle örgütün büyüklüğü yönetici geliştirme programlarınca dikkate alınan önemli bir faktördür. Kurum hacimce daha büyük bir duruma geldikçe yönetsel kademeler birbirinden daha bağımsız veya özerk hale gelebilir. Bazı durumlarda yönetim, örgütteki her birey (yönetici) hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilir. Bu yüzden büyük örgütler yapılan değişik işler hakkında bilgi edinmek için modern yönetim tekniklerini kullanmaktadırlar.

#### **1571. Liderlik Tarzı**

Yönetici geliştirme programlarının verimli bir şekilde amaçlarına ulaşmasında liderlik tarzının önemi büyüktür. Sonuç olarak, liderlik tarzının etkisi bir çeşit performans değişimi yaratmayı amaçlayan etkinlik ve süreçler üzerinde olur. Bu etki yalnızca yöneticilerin (ya da onların astlarının) performanslarını iyileştirmekle sınırlı olmayıp, yöneticilerle işleri arasındaki etkileşim, yöneticilerin iş arkadaşları ile ilişkileri, terfi yol ve yöntemleri gibi konularla da ilgilidir. Hatta liderlik tarzının etkisinin yöneticilerin kişisel amaç ve ihtiraslarına kadar uzanacağı da söylenebilir.

Kararlara katılımın önem ve başarısı büyük ölçüde içinde bulunulan çevreye bağlıdır. Örneğin Türkiye gibi doğu toplumlarında katılımcı demokratik liderlik tarzının başarılı olamayacağı yönünde yaygın bir inanç vardır. Sonuç olarak, böyle bir liderlik tarzının otoriter bir kültür ortamında diğer liderlik tarzları karşısında başarısız olması olasılığı vardır.

Yani, liderlik tarzı da yönetici geliştirme programlarının etkinliği için önemli bir değişkendir. Burada, hem genel olarak örgüt liderliğinin, hem de yönetici geliştirme etkinliklerindeki eğitici konumundakilerin liderliğinin önemli olduğunu ifade etmek gerekir. Aslında liderlik tarzı ile yönetici geliştirme arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bir yandan liderlik tarzı günlük uygulamaları dolayısıyla yönetici geliştirme programlarının



verimlilik ve başarısını etkiler; diğer yandan ise, yönetici geliştirme sonuçları dolayısıyla liderlik tarzı üzerinde bir etkiye sahiptir. Çoğu zaman yöneticilerin günlük işlerindeki performansları etkinlik ve verimliliklerinin bir göstergesi kabul edilir. Burada günlük uygulamaların geniş ölçüde örgütün atmosferinden etkileneceğini de unutmamak gerekir. Örgüt iklimi yalnızca yöneticilerin performanslarını ve sağladıkları tatmini değil, liderlik tarzlarını da etkileyecektir.

Liderlik, bir örgütün ayırt edici bir özelliği, kendine özgü bir unsuru, en çok göze çarpanıdır. Eğer bir örgütün liderliği çevresel değişimle ve bunun zorluklarıyla başa çıkamaz ise, o örgütün önünde sonunda çökeceğini söylemek bir kehanet olmaz. Yani temel olarak bir örgütün başarısı ya da başarısızlığı sonuçta onun liderlik tarzına bağlıdır.

Etkin liderliğin nasıl olduğunu tanımlamak veya ona nasıl ulaşılabileceğini söylemek zordur. Başarılı liderliğin esnek liderlik olduğu, örgüt içi ve dışı etkenler arasında sürekli bir dengeyi sağlayabilmek olduğu gibi savlar hem soyut, hem de biraz basit kalmaktadır. Bir kere liderlik kavramının kendisi açıklıkla tanımlanmış olmayıp üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Ancak, liderlik kavramı, yönetim yazınında en önemli ve üzerinde en çok durulan vazgeçilmez bir kavramdır.

Liderlik ile ilgili çalışma ve teorilerle sık sık tekrarlanan ve genellikle doğru kabul edilen bir tez, liderlik tarzının personelin performansında kilit öneme sahip olduğudur.

Araştırmacı, aynı zamanda bir yönetici olarak, Türk kamu yönetiminde insanların liderlerden önemli beklentilere sahip olduklarını, liderliğe özel bir önem yüklendiğini düşünmektedir. Çünkü Türk yönetim kültüründe lider veya yöneticiler her zaman merkezi bir yer işgal etmişlerdir. Ekip çalışması ile yetki ve sorumlulukları paylaşma alışkanlığının zayıflığı bu kavramlara abartılı anlamlar yüklenmesine neden olmaktadır.

Yönetici geliştirme programları da bir biçimde görev odaklı olduğuna göre, liderlik tarzının yönetici geliştirme ile yakın bir etkileşim içinde olacağı söylenebilir. Ancak bu etkinin derecesi tartışılabilir. Performans düzeyindeki herhangi bir artış, liderlik tarzından başka, bireylerin artan performansın doğurabileceği olası avantajlara yatırım yapma isteğiyle de ilgili olabilir.

### 1572. Mesleğin Statüsü ve Geleceğine İlişkin Beklentiler

Yönetici, bir meslek sahibi olarak, hem mesleğin sosyal statüsü, hem de meslekte yükselme konusunda ilgilere sahiptir. Bu ilgi ve beklentilerin güçlü ya da zayıf olması, yöneticilerin geliştirme fırsatlarından ne derece yararlanacaklarını, bu konudaki motivasyonlarını etkiler.

İşlerinde başarılı olma, ilerleme şansı olan, yani işi ile ilgili geleceğe ilişkin olumlu beklentileri olan kişilerin yönetici geliştirme programlarına katılma ve yararlanmada daha istekli olacağı söylenebilir.

Yöneticilik mesleğinin itibarının yönetici geliştirme programlarının uygulanma başarısını etkileyip etkilemeyeceği konusunda yapılan literatür taraması sırasında, bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yöneticilik mesleğinin sosyal statüsü (prestiji) ile yönetici geliştirme uygulamalarının etkinliği arasındaki ilişkinin güçlü ya da zayıf olmasında toplumsal çevrenin etkisi de dikkate alınmalıdır. Örneğin, ülkemizde (ve muhtemelen diğer gelişmekte olan ülkelerde) bir mesleği yapanın sosyal statüsünde, o meslek kadar, kişinin sosyal sınıf, etnik köken, aile ve dünya görüşü gibi aidiyetlerin de etkili olduğu gözlenebilir. Bu ülkelerde, çoğu zaman, yöneticilik görevlerine atama yapılırken nesnel kural ve ölçütler uygulanmamaktadır. Bir çok durumda otoriteye, ait olunan aileye ya da etnik gruba hizmet etmek, mesleğin asıl amaç ve içeriği kadar, hatta daha da önemli olabilmektedir. Bunun ise, yöneticiliğin kendi başına sahip olduğu prestijini değerini düşürdüğü söylenebilir. Böyle bir durumda, yönetici geliştirme programlarının etkinliği ile yöneticilik mesleğinin toplumsal statüsü arasındaki ilişkinin çok zayıf olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşımdır. Bu durumda da meslek prestijinin yönetici geliştirme programlarına gayretli bir katılımı özendirilmeyeceği ileri sürülebilir. Meslekte yükselmelerin liyakate göre değil, liyakat dışı faktörlere göre olmasının yaygınlaşması yöntem sapmasına yol açar. Yani bireyler kendilerini geliştirerek, niteliklerini yükselterek, daha başarılı olmaya çalışarak değil, bir takım yakınlıklarını kullanarak daha üst yöneticilik pozisyonlarına gelmeyi tercih ederler. Bu ise yönetici geliştirmenin etkinliğini düşürür. Kısaca, yöneticiliğin prestijinin yüksek olması, bireylerin yönetici geliştirme etkinliklerinde başarılı olma çabalarını olumlu etkiler.

### 1573. Örgütün Kariyer Anlayışı

Yöneticinin mesleki amaçlarının güçlük derecesi ile yönetici geliştirme programlarının etkinliği arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa yönü, ancak alan çalışmaları ile belirlenebilir. Ancak mesleğin geleceğinin, başka bir deyişle kariyer yolunun açık seçik belli edilmesinin olumlu bir etki yapacağı söylenebilir. Çünkü, kariyer yolunun belli olması bireylerin kafasında daha belirgin hedefler oluşturacak, belki yükselme arzularını, güvenlik duygularını artıracaktır. Bu ise yönetici bireylerin hem genel olarak işteki, hem de yönetici geliştirmeye katılmadaki performansını doğrudan etkileyecek bir faktördür.

Son zamanlarda kariyer planlama ve geliştirmenin çok popüler olmasının altında yatan temel neden, yöneticiliğe atamalara ve yükselmelere özel önem verilmesidir. Bunun da temelinde doğru kişilerin yükseltilmesi düşüncesi yatar. Buna ek olarak, yükselme fırsatlarını değerlendirmek için kişilerin potansiyelini anlamak ve onları hazırlamak da amaçlanmaktadır (KIRKPATRICK, 1995, s.933).

Daha önce, bir örgütte yönetici pozisyonunda bulunanların yerine getirdikleri roller ve ödevlerin neler olduğu, pratik olarak neler yapmaları gerektiği ve gerçekte neler yaptıkları konusunda bir görüş birliği olmadığı belirtilmişti. Bu durumda, yönetici geliştirme için taşıdığı öneme rağmen, yöneticinin amaçlarını belirlemenin zor, zaman isteyen, güçlü tahminler gerektiren bir iş olduğu ortaya çıkar. Yöneticinin kafasında mesleğinin içeriğine ve geleceğine ilişkin somut ve açık amaçlar bulunmaması yönetici geliştirmenin etkinliğini azaltır.

Yönetici geliştirme ile kariyer geliştirme arasında gittikçe daha fazla ilişki ortaya konulmaktadır. Bowen'e göre, başarılı örgütlerde insan kaynaklarının etkin kullanımı insanları geliştirmenin uzun dönemli planlamasını içerir. Bu planlama, bireylerin performans ve potansiyelleri temelinde yapılmalıdır. Yine, insan kaynaklarının etkin kullanımı, örgütün genel eğitim ve yetiştirme stratejisinin merkezine yöneticilik becerilerinin geliştirilmesini koymak ve bu becerilerle ilgili periyodik beceri değerlendirmeleri yolu ile başarı ve performans konularında bireysel bilinçlendirmeyi gerektirir (BOWEN, 1987, s.14).

Bu nedenle yönetici geliştirmenin etkinliğinde örgütün kariyer anlayışının da rolü bulunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu konseptin yokluğundan veya eksikliğinden söz edilebilir. Hersh, kariyer anlayışının ya da felsefesinin bazı temel faktörlerini ortaya koymuştur. İlk olarak, bir şeyi yapmak (imal etmek) ile satın almak, becerileri geliştirmek ile istenilen becerilere sahip elemanları bulup işe almak arasında yapılacak bir tercih örgütün kariyer felsefesini ortaya koyar. Kariyere uzun dönemli ya da kısa dönemli yatırım yapılıp yapılmaması, genel tip yöneticiler ile belli bir konuda uzman yöneticiler arasında yapılan tercihler de örgütün kariyer anlayışının bir göstergesidir. Bu, hem yapılan işin niteliği (yönetim becerileri-uzmanlık becerileri ayrımı), hem de kariyer yolları için (işlevsel yollar-daha geniş kariyer deneyimleri ayrımı) geçerlidir. Aynı şey kariyer ilerlemesi üzerine yapılan vurgunun derecesi için de söylenebilir. Bugünkü çalışma performansına karşılık gelecek kariyer potansiyeli, performans ve davranışlara nasıl değer verildiği ve örgütün başarılı bir işgörenin özellikleri hakkındaki görüşü, işgörenlerin yüksek performans ve esneklikleri, yeteneklerin doğuştan olup olmadığı, yani öğretilip öğretilmeyeceği gibi konular bakımından örgütün öğrenme ve insan kaynaklarını geliştirmeye bakış açısı, işgörenlerin iş başında deneyim veya eğitim yoluyla mı daha iyi geliştirilebileceği konusundaki inançlar örgütün kariyer anlayışı kapsamındadır (HERSH, 1987, s.22).

Değişik işgören gruplarının (farklı meslekler, cinsiyet, yaş ve nitelikler bakımından) istihdam ve yönetimi benzer mi, yoksa farklı yöntemlerle mi olacağı, kariyer kararlarının şeffaf olup olmadığı da kariyer anlayışının görünümlerindedir (HERSH, 1987, s.21).

#### **1574. Yönetici ve Yaptığı İş Arasındaki Uyum**

Yöneticiler hem bir insandırlar, hem de makam sahibi kişilerdir. Yönetici ile işi arasındaki ilişki, yöneticinin becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yönetici geliştirme programlarının başarılı veya başarısız olduğuna karar vermede önemlidir. Yani, yapılan iş ile onu yapanın nitelikleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluk, kişinin yetenek ve becerilerini geliştirmesi konusunda özendirici bir etki yapabileceği gibi, şevkini kırıcı bir etki de yapabilir.

Her işin, o işi yapana uyan ya da uymayan bir takım özellikleri bulunabilir. Bir iş o işi yapanın yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelten özelliklere sahip olabileceği gibi,

eğer yöneticinin nitelikleri ile işin gerekleri uyumsuzsa, geleceği yoksa, yükselme olanakları kısıtlı ise tersine etkiler de gösterebilir. Mumford'a göre, yapılan işin niteliği yönetici geliştirme programlarının etkinliğini konusunda en önemli faktörlerden biridir (MUMFORD, 1990, s.19).

Cook'a göre yönetici ile işin nitelikleri arasında bağlantı kurmak geliştirme açısından önemlidir. Yapılan iş, sonuçta, bireyin çaba ve performansını belirler. İşin niteliklerini belirlemede yapılan bir yanlış yalnızca işi yapanın becerilerini geliştirmeye yönelik yönetici geliştirme programlarının etkinliği konusunda bir yanılmaya neden olmaz; aynı zamanda örgüt, iş ve yönetici (birey) açısından zaman, enerji ve para kaybına da yol açar (COOK, 1986, s.108).

İşin kendisi ve temel boyutları yönetici geliştirme programlarının etkinliğinde ana faktörlerdir. Mumford'a göre işin bizzat kendisi geliştirme için fırsatlar ortaya koyabilir. Yöneticileri geliştirmede hiçbir şey bireyin becerilerini zorlayan ve ona potansiyelini ortaya koyma, kendini gösterme fırsatını veren bir işten daha etkili olamaz. Kurslar ve seminerler gibi işle ilgili tüm eğitim ve yetiştirme etkinliklerinin amacı, yöneticinin yapmakta olduğu işteki etkinliğini artırmak veya görülebilir gelecekte elde edebileceği daha karışık, daha fazla sorumluluk gerektiren işler için onu hazırlamak olmalıdır (MUMFORD, 1990, s.27). Bu yüzden yönetici ve iş arasındaki etkileşim yönetici geliştirme programlarının etkinliğinde önemli bir faktördür.

### **1575.Uygulanan Yönetici Geliştirme Programlarının Nitelikleri**

Yönetici geliştirmenin etkinliğinde önemli unsur da, bizzat bu programların kendi özellikleridir. Öyleyse, etkin yönetici geliştirme programlarının ne gibi özellikler taşıması gerektiği, programların etkin olması için nelere dikkat edilmesi gerektiği sorusu ortaya çıkar.

Ne yazık ki; yönetici geliştirme programlarının etkinliği bu programları pazarlayan bazı eğitim kuruluşlarınca abartılmaktadır. Oysa pazarlanan bir çok yönetici geliştirme programı örgütte yürürlükte bulunan yönetim tarzı, kültürü ve gerçeklerle uyuşmamaktadır. Gerçekte, etkin yönetici geliştirme programları örgütsel ve yönetsel sorunların kolayca çözülemeyeceğinin farkında olunması ile diğerlerinden ayrılır. Yönetici

geliştirmeye ilişkin çözüm ve öneriler örgüt gerçeklerinden doğmalıdır. Bugünkü ve gelecekteki sorunları çözmeye ve iyileştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak yönetici geliştirme programlarının seçimi ve geliştirme süreci sabırla, konu iyice incelenerek belirlenmelidir. Çünkü bu etkinlikler uzun dönemli yatırımlardır (PHILLIPS, 1985, s.79).

Etkin yönetici geliştirme programları, genelde örgütün amaçları ve özellikle de yönetici geliştirmede nelerin hedeflendiğini dikkate almalıdır. Yani; bu programların karşılayacağı örgütsel gereksinimler ile bunlar hazırlanırken ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek yönetsel sorunların iyi bilinmesi gerekir. Etkin yönetici geliştirme programları, yöneticilerin becerileri, kapasiteleri, sahip oldukları potansiyel ve yönetsel sorunlarla başa çıkmak için gereksinim duydukları yetenek ve becerilerin düzeyi (olması gereken) ile halihazırda sahip oldukları kapasite, potansiyel ve becerilerin düzeyi hakkında bir fikre sahip olmayı gerektirir. Yani, yönetici geliştirme programının görevi, mevcut olan ve olması gereken arasındaki boşluk üzerinde köprü kurmaktır.

Gerçekleştirilen eğitim programları, yöneticilere, yönetim bilimi, işletme yönetimi kavramlarını kendi örgütlerine uyarlama yapabilmelerini mümkün kılacak şekilde dizayn edilmelidir. Geleneksel olarak, yönetimle ilgili kavram ve düşünceler işletme yönetimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kavram ve görüşlerin kamu yönetimine transfer edilmesi ise üzerinde çalışılması gereken bir husustur (MAVIN-BRYANS, 2000, s.5). Bunun yapılamaması bireylerde örgüt ve eğitim ile ilgili düş kırıklığına neden olarak motivasyonu azaltır.

Eğiticilerin düzey ve kalitesi ile yönetici geliştirme programlarının etkinliği arasındaki ilişki açıktır. Eğitilenlerin programlardan yararlanmasında eğitici en önemli araçtır. Yönetici geliştirmede sofistike ve teknik araçlar kullanılsa ve programın içeriği açık, basit ve eğitilenin işi ile doğrudan ilgili bile olsa, yönetici geliştirme programının başarısı o programı yöneten ve uygulayan bireylere bağlıdır. Gerçekte eğitici, eğitilenin bilgi ve becerileri aldığı ana kanaldır.

Eğitici; bilgiye, bu bilgiyi kullanma yeteneğine, eğitim yöntemleri konularında yeterli deneyime sahip olmalıdır. Eğitici, örgüt içinde iyi bir imaja ve itibarlı bir konuma sahip



olmalı, işi ve kişileri iyi analiz edebilmeli, ayrıca düzenleme deneyimi, gelişme ölçütleri ve istatistik konularında yeterli birikimi bulunmalıdır.

Etkin bir yönetici geliştirme programı için gerekli çalışmaların ana hatları şöylece ortaya konulabilir: İlk adım olarak gerekli, ihtiyaç duyulan yönetici geliştirme programları belirlenip tanımlanmalı ve katılımcıların özellikleri göz önüne alınarak başarılı sonuçların neler olduğu (gelinmek istenen yer) açıkça ortaya konmalıdır. İkinci adım olarak gerçekte nereye geldiği, yönetici geliştirme programlarının bir sonucu olarak ne gibi değişikliklerin sağlandığı belirlenmeye çalışılmalıdır. Son olarak, örgütte bir bütün olarak olumlu bir değişim olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Buradan çıkarılabilecek sonuç; yönetici geliştirme programlarının etkinliği değerlendirilirken, yapılan faaliyetlerin içeriği ve değişime ne kadar uyum gösterdiğinin vurgulanması gereğidir. Ayrıca, etkinliği sağlayacak kestirme bir yöntem bulunmadığı da bilinmelidir.

#### **1576. Yöneticilerin Kişisel Özellikleri**

Şüphesiz bireylerin meslek seçimleri ve işlerindeki performansları kişisel yetenek ve becerileri ile ilişkilidir. Esasen, bireylerin yetenek ve rollerini anlamak, geliştirme programlarını doğru yönde düzenlemek ve uygulamak için yaşamsal önemdedir. Clement'e göre, yönetici geliştirme programları cansız nesnelere değil, insanlarla ilgilenmektedir ve insanlara makineler gibi davranılamaz. Çünkü bireylerin kişiliklerindeki farklılıklar yönetici geliştirme programlarının başarısını etkiler. Bu programları planlayan ve dizayn edenlerin kişisel farklılıkların önemini göz ardı etmemeleri zorunludur (CLEMENT, 1988, s.47).

Başarmak için gerekli arzu, motivasyon ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yönetici geliştirme programlarından -bu özelliklere sahip olmayanlara göre- daha fazla yarar sağlayacakları da açıktır.

Gerçekte, örgütün odak noktası bireydir denilebilir. Bu bakımdan, yalnızca bireylerin örgüt gereklerine uyumlaştırılması değil, örgütün de bireylerin gereksinimlerine uygun politikalara sahip olması gerekir. Yöneticilerin psikolojisini anlamak şüphesiz yönetici

geliştirmeye olumlu katkıda bulunur. Hodge'ye göre, bireysel özellikler bakımından yöneticinin üç boyutu dikkate alınmalıdır. İlk olarak; yöneticiler inançları, duyguları, ideolojileri ve örgüt dışındaki yaşamları ile örgütten ayrı varlığa sahip bireylerdir. İkinci olarak; yöneticiler de -diğer işgörenler gibi- örgüte belli bir sözleşme ile hizmet eden elemanlardır. Başka her işgören gibi yöneticiler de, örneğin, motive edilmeye gereksinin duyarlar. Üçüncü olarak; yöneticiler bir yönetim grubunun (takımının) üyesidirler ve eğer örgüt etkin çalışacaksa, bu, yönetici grubun yalnızca bireylerin bir araya gelmesinden ibaret olmadığı kabul edilmelidir (HODGE, 1987, s.196).

Yönetici geliştirmenin etkinliği, yöneticilerin bireysel özellikleri üzerine kurulabilir. Ayrıca; başarılı yönetici geliştirme çabaları yöneticilerin güncel örgütsel deneyimleriyle ilişkili sorunlar üzerinde odaklanmalıdır. Buradan hareketle, çeşitli düzeylerdeki yöneticilerin yaptıkları işler bakımından ve yöneticilerin kişilikleri arasında önemli farklılıklar bulunduğu, dolayısıyla yönetici geliştirme programlarının etkinliğini sağlamak için özel ihtiyaçların dikkate alınması gerektiği söylenebilir. O halde, yönetici geliştirmeyi bireyler ve bunlara verilen görev ve sorumluluklar bağlamında düşünmek gerekir.

Ayrıca, bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için onların görüşlerinden yararlanmak bir gerekliliktir. Bu, yönetici geliştirmenin amaçlarından birisidir. Nitekim Durcker'a göre; kişisel ilişkiler -bu ilişkilerin olmaması halinde- katı ve bürokratik olabilecek büyük örgütlere bir esneklik kazandırır. Yönetici geliştirmenin büyük örgütlerdeki önemli işlevlerinden biri, kişiler arası ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunmasıdır (DRUCKER, 1974, s.35). Bu yüzden yönetici geliştirme, onu merkezîyetçilikten ve katılıktan kaçınmada kullanabilecek geniş örgütler için özel bir öneme sahiptir. Ayrıca, yöneticiler arasında kişisel ilişkilerin gelişmesi, birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmayı sağlayabilir. Bundan başka, yöneticiler, sorumlu mevkilere geldiklerinde, ihtiyaç duyulduğunda işi doğru adama yaptırmak için örgütteki insanları yeteri kadar tanımalıdır; bu yönden takımlar uygun araçlardır (DRUCKER, 1974, s.36).

### 1577. Örgütteki Bilgi Kalitesi ve Akışı

Yönetici geliştirmenin bireyler arasında bilgi aktarımını, düşünce ve deneyimlerin karşılıklı değiş tokuşunu sağlamak suretiyle performans düzeyini yükseltmeyi amaçladığını hatırlamak gerekir.

Bilgi örgüt için bir canlının canlı kalmasını sağlayan kan gibidir ve özellikle de değişimin hızlı olduğu örgütlerde daha önemlidir. Değişime başarılı bir biçimde uyum sağlamak için güncel, eskimemiş bilgiye sahip olmak yaşamsal önem taşır. Veri sağlamanın miktar ve kalitesi örgüt içinde önemli etkiler doğurur.

Bilgi, etkin performansın sağlanması için örgütün her kademesinde yaşamsal önemdedir. Bu bilgilerin bir kısmı personel değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri, yetki çizgileri (veya kanalları), sorumluluk sınırları gibi doğrudan veya dolaylı olarak yönetici geliştirme süreci ile ilgili bilgilerdir. Yönetici geliştirmenin ana hedeflerinden biri yöneticilerin tutum ve davranışlarını, beceri ve yeteneklerini geliştirerek onları çevreleyen faktörler karşısında anlama ve kavrama standartlarını yükseltmek, bir başka deyişle, onlara geniş bir ufuk kazandırmaktır. Bu bakımdan bilgi akışı yönetici geliştirme için göz ardı edilemez bir öneme sahiptir. Şüphesiz örgüt, yöneticiler hakkında çeşitli bilgilere sahip olmaya ihtiyaç duyar. Yöneticilerin bugünkü ve gelecekteki olası işi ile ilgili hususların bilinmesi bir gerekliliktir. Bundan başka yöneticilerin etkinliği, yüksek performans göstermesi de geniş ölçüde onların kullanımına gerekli bilgilerin zamanında ve doğru olarak sunulmasına bağlıdır.

Şüphesiz her yönetici edindiği ve kendisine ulaşılan bilgilerden etkilenir. Eğer bu bilgiler yetersiz ve yanlış ise bu etkilenme olumsuz yönde olacaktır. Aynı şey yönetici geliştirme için de söylenebilir. Etkin yönetici gelişimi, doğru ve yeterli bilgi temeline dayanır. Şirket sahipleri, yöneticiler, eğitim ve geliştirme uzmanları arasındaki bilgi akışının sağlıklı olması yönetici geliştirme programlarının doğru yönde gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Geribildirim de bir bilgi akışıdır. Geribildirimden sağlanan bilgiler yanlışların düzeltilmesinde kullanılabilir, örgütün karşılaşılabileceği değişim ve zorluklara adapte olmasını sağlamak için doğru yöntemlere ulaşmaya ya da yeni yöntemler geliştirmeye yarayabilir.

### 1578. Kültürel Etkenler

Yönetici geliştirmeyi etkileyen kültürel etkenler de önemlidir. Bunlar arasında; ülkenin eğitim sistemi, toplumsal yapının geleneksel ve hiyerarşik özellikler göstermesi, geniş aile düzeni, aile ve tarım ekonomisi, sosyal değişimin doğurduğu sorunlar sayılabilir.

Yönetim ister akademisyenlerin iddia ettiği gibi bir bilim, ister uygulayıcıların görmek istediği gibi bir sanat, isterse hem bilim hem sanat olsun; bugünün dünyasında yönetim uygulamalarının tamamen evrensel olmadığı, toplumların kültürüne göre değiştiği söylenebilir. Çok parlak bir Amerikalı yönetici Rusya'daki bir işletmenin yönetiminde başarısız olabileceği gibi, aynı şekilde başarılı bir Fransız yönetici de Türkiye'de başarısız olabilir. Buradan çıkan sonuç, yönetici geliştirme programlarının içeriği oluşturulurken yerel özelliklerin dikkate alınması gereğidir. Bu konular derinliğine araştırılmadan, yerel kültürün özellikleri göz önüne alınmadan düzenlenen kopya programların veriminin düşük olması muhtemeldir.

Örneğin; bu kültürel etkenlerden biri eleştiriye karşı takınılan tutumdur. Amerika gibi gelişmiş ülkelerde eleştiriler daha hoşgörü ile karşılanıp kişilikle özdeşleştirilmez iken, gelişmekte olan ülke kültürlerinde eleştirilerde kişilik özellikleri öne çıkmakta, eleştiriler yapılan işe değil kişiliğe yöneltilmekte veya böyle algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak kişi, hatadan ve dolayısıyla eleştirilerden kendini korumak için daha az inisiyatif kullanarak daha az sorumluluk üstlenme eğilimi gösterebilmektedir. Bu anlayış, Türk kamu yönetiminde de bir hayli yaygındır. Bu anlayışın yönetici geliştirmeyi teşvik etmeyeceği açıktır.

Bir diğer kültürel sorun da, özellikle üniversite mezunlarının birden bire üst yönetim pozisyonlarına gelmek istemeleri, kendi yeteneklerini kullanarak ve en alttan başlayıp aşama aşama üst mevkilere yükselme konusunda isteksizlikleridir. Bu da bireylerin yönetici geliştirme programlarına katılma motivasyonunu azaltmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, tepeden inme bir biçimde üst yönetim mevkilerine gelme olayları bu isteksizliği artırmaktadır. Liyakat ilkesinin göz ardı edildiği bu gibi durumlarda kişiler uzun bir eğitim ve çalışma sürecini göze almamaktadır. Aslında bunun altında yöneticinin işlev ve sorumlulukları ile ilgili yanlış bir anlayış da yatmaktadır. İnsanların

çoğu yöneticilerin iyi giyimli, iyi dekore edilmiş makam odalarında oturan, imza atmak ve emir vermekten başka bir iş yapmayan kişiler olduğu düşüncesine sahiptirler.

Toplumda iş etiği ve profesyonellikle ilgili yaygın olan anlayış da önemli bir kültürel faktördür. Modernlikten uzak meslek etiğinin egemen olduğu toplumlarda bir yönetici kişisel olanla kurumsal ilişkileri, kişisel sorumluluklarla işin gereklerini, patronlukla yöneticiliği ayırt edemeyebilir. Bu da modern ekonomik toplumun gerekleri ile geleneksel toplumun dayatmaları arasında yöneticilerin bocalamasına neden olabilir.

Toplumsal kültürün yanında egemen örgütsel kültür de yönetici geliştirmeyi etkileyecektir. Ban, dört çeşit örgütsel kültür tespit etmiştir (BAN, 1995, s.24-25):

*Hiyerarşi kültürünün* egemen olduğu örgütlerde biçimsel kural ve prosedürler ile kontrol işlevi çok öne çıkar. Bu örgütsel kültürün istikrarı, öngörülebilirliği ve etkinliği sağlayacağı ileri sürülmektedir. *Piyasa kültürü* rekabete vurgu yapar. Bu anlayış, kamu yönetimi örgütlerinde de piyasa mantığına göre davranılmasını savunmaktadır. *Aile kültürü* anlayışının örgüte egemen olması durumunda, örgüt bir aile olarak görülür. Bu durumda ekip çalışması, çalışanların karar sürecine katılmaları, grup tercihleri ve benzeri insan ilişkileri öğeleri öne çıkar. Dördüncü olarak *açıklık (adhocracy) kültüründe* örgütün dış çevresi ile ilişkileri ve esneklik öne çıkmaktadır. Bu örgüt kültüründe yaratıcı düşünme ve sorun çözme öne çıkar. Girişimciliğin önem kazandığı dinamik bir çevre anlayışı bu örgüt kültürünün temel bakış açısıdır.

Bu açıklamalardan, örneğin açıklık ve piyasa kültürlerinin egemen olduğu örgütlerin yönetici geliştirmeye diğerlerine göre daha uygun bir ortam doğuracağı söylenebilir. Türk kamu yönetiminin belirgin özelliği, katı bürokratik yapı ve örgüt kültürünün egemen olmasıdır. Üyeler arasındaki rekabet çoğu zaman verimlilik gibi konulardan başka ölçülere göre yürütülür; çünkü liyakat ilkesi tam olarak gerçekleştirilememiştir. Böyle bir ortamın yönetici geliştirmeyi özendirceğini söylemek zordur.

Uzun dönemde, bireylerin tutum ve davranışlarında değişikliklere neden olan geliştirme etkinlikleri örgüt kültürüne bir müdahale anlamı taşır. Şüphesiz örgüt vizyon ve amaçlarıyla uyumlu olmayan değişimler dirençle karşılaşacak, olumsuz değişimler olarak

kabul edilecektir. Öyleyse, yönetici geliştirme programlarının bu hususu dikkate almaları gerekmektedir (LEE, 1999, s.6).

Mumford, buraya kadar açıklanan, yönetici geliştirmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen faktörleri üç ana grupta toplamaktadır (MUMFORD, 1990, s.4-12):

1) Kişisel Nitelikler:

a-Kişinin daha önceki yaşamı ve deneyimleri: Bunlar kişinin cinsiyeti, aile geçmişi, bitirdiği okullar, öğrenim derecesi, askerlik görevi, daha önceki yöneticilik deneyimlerini içerir.

b-Motivasyon ve psikolojik ödüller: Bunlar; yükselme arzusu, işini iyi yapma isteği, zor görevleri başarma arzusu, ödüller ve psikolojik tatmin sağlama gibi unsurları içermektedir.

c-Mali ödüller.

d-Ailenin o anda içinde bulunduğu koşullar ve bunlardaki değişimler. Bu unsur, örneğin ailenin başka bir yere göç etmek durumunda olması, ilerleme konusunda eşlerin baskısı gibi hususları içerir.

2) Çevresel Faktörler:

a-Örgütsel iklimin yönetici geliştirmeyi özendirip özendirmemesi.

b-İşin niteliğinde meydana gelen değişimler. İşin belli bir yönünde ya da bütününde meydana gelen değişimler ve krizler yönetim becerilerine ilişkin yeni talepler doğurabilir.

3) Planlanmış veya Beklenmeyen Faktörler:

a-Örgüt yönetimi tarafından yönetici geliştirme programları uygulanması.



b-Kendini geliştirmeye yönelik kişisel planlar.

c-Doğru zamanda doğru yerde bulunmak: yöneticilere kendini gösterme ve geliştirme olanağı veren şanslı rastlantılar.

### **158.Yönetici Geliştirme Yaklaşımları**

Buraya kadar yönetici geliştirme yaklaşımı ana hatlarıyla ortaya konuldu ve yönetici geliştirmenin yönetici yetiştirme, yönetici eğitimi ve örgüt geliştirme ile ilişkisi açıklanmaya çalışıldı. Ayrıca, yönetici geliştirme ile yakından ilgili öğrenme ve öğrenen örgütler kavramları irdelendi. Burada ise yönetici geliştirmeye ilişkin çeşitli yaklaşımlar tartışılacaktır.

#### **1580. Kane'nin Beş Katman Yaklaşımı**

Kane, örgütlerin büyüklük ve derinliğine, örgütü yönetmek için gerekli beceri ve yeteneklere göre yönetici geliştirme yaklaşımını beş katmana ayırmıştır (KANE, 1986, s.143-149).

Birinci ve en alt katmanda "*devekuşu yaklaşımı*" yer alır. Devekuşu yaklaşımında yetiştirme ve geliştirme etkinlikleri yalnızca örgüte yeni katılanlara uygulanır. Bu süreç, örgüte yeni katılanın ya ilk amiri ya da aynı işi yapan tecrübeli bir işörenin işle ilgili bilgiler vermesi, kendi bilgi ve tecrübelerini yeni işörene aktarması biçiminde olur. Burada yetiştirme ve geliştirme genel olarak bir şefin ya da bir üst amirin sorumluluğundadır. Bu yaklaşım yüksek ve nitelikli yöneticilik yetenekleri gerektiren büyük hacimli örgütler için uygun değildir. Çünkü bu yöntem yöneticileri gelişmelerine yardım edecek yeterli becerilerle donatmaz. Ayrıca gelecek zamanın gereksinimlerini karşılama çabası da mevcut değildir, bu nedenle de hızla değişen koşulları karşılamak için kullanılmaya elverişli değildir.

Kane'nin ikinci yaklaşımı "*kafeterya yaklaşımı*" olarak adlandırılır. Burada da yönetici geliştirme sorumluluğu amire verilmiştir. Ancak bu yaklaşımda, geliştirilecek yönetici veya yönetici adaylarına ulaşılabilir programlardan birini seçmede veya bir yetiştirme kursuna katılma konusunda biraz serbestlik tanınmıştır. Bu yaklaşımda örgüt, yönetici

geliştirmeyi çok ciddiye almaz, önemine çok inanmaz. Ancak gelecekte işe yarayabilme olasılığına karşılık çalışanların ya da yöneticilerin geliştirilmesine bir nebze önem verir.

Her ne kadar kafeterya yaklaşımında etkinliği artırma ya da bireylerin kariyerlerinde yükselmeleri önemsenmiyor ise de, en azından var olan yetiştirme ve geliştirme kurs ve programlarına katılma yoluyla yöneticilerin bireysel olarak kendilerini geliştirme fırsatları bulunmaktadır. Diğer yandan, bu yaklaşım bireylerin ve örgütlerin pratik gereksinimlerini dikkate almamaktadır.

Kane'nin üçüncü katmandaki yaklaşımı, hangi geliştirme programının, ne boyutta pratik iş performansı için gerekli olduğunu belirlemeye verdiği önem bakımından önceki iki yaklaşımdan ayrılır. Buna "*pratik iş gereksinimleri yaklaşımı*" diyebiliriz. Bu yaklaşım, örgütün şimdiki ve ileride doğabilecek sorunlarını çözmeye kullanılacak planların yapılması ve değerlendirilmesinde kullanılmak üzere, iş performansı konusundaki bilgi ve becerilerin artırılarak geribildirimine önem verir. Bu geribildirim kullanımı ise amirler veya varsa insan kaynakları biriminin ciddiyetle hazırlayacağı, bireysel olarak her yöneticinin iş durumu grafikleri yolu ile olabilir. Bu yaklaşım, bireylerin iş pratiklerine ilişkin performanslarını geliştirmeyi amaçlar ve bunun için de özel bilgi ve becerileri edinmeyi teşvik eden bir örgüt iklimi sağlamaya çalışır. Buna karşılık, bir yöneticinin günlük işlerine ait bir grafiğin gerçekçi olarak hazırlanması çok zor olabilir. Ayrıca bu yaklaşım, yetiştirme ve geliştirme programlarına katılanların ödüllendirme, yükseltme gibi motivasyon konularıyla açıkça ilgilenmemektedir.

Bu durum bizi "*sonuç odaklı yaklaşım*" diyebileceğimiz Kane'nin dördüncü yaklaşımına getirir. Bu yaklaşım üç temel unsurdan oluşur: gelişme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve kararlaştırılması, eğitim ve geliştirme etkinliklerinin maliyeti, bunların sağlayacağı ilave getirilerin neler olacağı.

Bu yaklaşım uygun çözümler bulmak için var olan sorunların teşhis edilmesine önem verir. Örgütteki bireylerden çok gruplar üzerinde yoğunlaşır ve geleceğe ilişkin olasılık ve kestirimlerden çok, şimdi var olan gerçek durumla ilgilenir.

Beşinci ve son katmanda “*insan kaynakları planlaması yaklaşımı*” bulunmaktadır. Bu yaklaşım değişime inanır ve bu değişimin getireceği sorunlarla baş etmek için yöneticilerin (ve daha geniş anlamda örgütteki tüm bireylerin) gelecek zamanın gereklerine göre hazırlanmasına önem verir. Eğer örgüt varlığını devam ettirmek ve başarılı olmak istiyorsa değişime hazır olması, geleceğe hazırlanması şarttır. Bu yaklaşımda; işte karşılaşılan sorunlar belirlenerek tanımlanmaya çalışılır ve bu sorunları çözmek için gerekli etkinlik ve programlar belirtilir. Bu yaklaşım, geliştirme programları ile örgütte yükselme arasında açık bir bağ kurar ve şimdiki ihmal etmeden gelecekle de ilgilenir. Bu yaklaşım, her düzeydeki yöneticinin katılımı ile, geleceğe ilişkin süreçlerin tahmin ve tanısını yapma ve bunları planlamaya dayanır. Bu, yönetici geliştirmeye en kapsamlı yaklaşımdır.

### **1581. Bütünleşik Yaklaşım**

Şüphesiz eğitim programlarını yalnızca örgüte yeni katılanlarla sınırlamak, plansız veya tepe yönetiminin desteği olmaksızın kurslar düzenlemek konuya yetersiz bir yaklaşımdır.

Hitt, çeşit varsayımlara dayalı olarak yönetici geliştirmeye ilişkin bütünleşik yaklaşımı ortaya koymuştur (HITT, 1988, s.171-174). Bu varsayımlar şöyle sıralanabilir: Şimdi ve gelecekte bir örgütün başarısı etkin yöneticilere sahip olmasına doğrudan bağlıdır. Ayrıca; etkin yöneticiler doğmazlar, yetiştirilirler. Bir başka deyişle yönetim becerileri eğitimle kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Dahası, bir örgütün etkin yönetimi ile yöneticilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi birbiriyle bütünleşmiş, birleşik etkinliklerdir. Yani, etkin yönetim ile eğitim ve geliştirme etkinlikleri arasında doğrudan neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Bundan başka; yönetici geliştirme; birey olarak yöneticinin kendisi, yöneticinin amiri ve insan kaynakları birimi olarak, üç unsura bağlı bir sorumluluktur. Bu durum, bu unsurların tümünü dikkate alan bütünleşik bir yönetici geliştirme programının parça parça yapılan etkinliklerden daha etkili olacağını ortaya koyar.

Yönetici geliştirmeye bu yaklaşım, örgütlere ilişkin “açık sistem” kavramını andırır. Yani, bir yönetim çevresindeki bir örgüt, kendisinden daha büyük bir sistemin alt sistemidir ve aynı zamanda kendisinden daha küçük parçalardan, alt sistemlerden oluşur. Örgüt, içinde bulunduğu üst sistemle sürekli karşılıklı etkileşim içinde olduğu gibi, örgütün tüm parçaları da birbiriyle ve çevre ile sürekli bir karşılıklı etkileşim içindedir. Aynı

biçimde, yönetici geliştirmenin bir bütün oluşturan unsurları da (yönetici, üst amirleri, insan kaynakları birimi) birbirlerini karşılıklı olarak etkileyecektir.

Hitt, bütünleşik yaklaşıma ilişkin bir takım ilkeler ortaya koymuştur. Ona göre yönetici geliştirme programının özü, örgütün yönetim felsefesi ve anlayışı ile sahip olduğu stratejik plana dayanmalıdır. Bir örgütün “etkin yönetici” vizyonu, yönetici geliştirme programlarından türeyecek davranışları, becerileri ve bilgi birikimini yansıtmalıdır. Bu bakımdan, yeni yöneticilerin seçimi öncelikli önemde bir konu olarak görülmelidir.

Hitt’e göre, yönetici geliştirme programları işten kaynaklanan gereksinimlere göre düzenlenmelidir. Her yönetici personelini geliştirmeyi ve rehberlik etmeyi işinin önemli bir parçası olarak görmelidir. Yöneticilerin her biri işini ne kadar iyi yaptığı konusunda periyodik olarak değerlendirilmelidir. Yönetici geliştirme programının her unsuru kendi içinde tutarlı ve birbirini karşılıklı olarak tamamlar ve destekler biçimde düzenlenmelidir.

### **1582. Kurumsal Yaklaşımlar**

Elqobasy, yönetici geliştirmeye çeşitli faktörler ağısından yaklaşmıştır (ELQOBASY, 1983, s.36-44). O’na göre, yönetici geliştirmeye, kısaca “*kurumsal*” olarak nitelenebilecek faktörler ağısından bakılabilir. Yöneticilik davranışı gücünü her Şeyden önce yasalardan ve meşruluktan alır. Bu nedenle, yöneticilik davranışını geliştirmek için öncelikle yasaların, sistemlerin, kural ve düzenlemelerin gözden geçirilmesi gerekir. Çünkü bunlar örgüt içindeki yönetim süreçlerini düzenler, örgüt içi ilişkileri belirler ve yönlendirir. Bu, *hukuksal* yaklaşım olarak da adlandırılabilir. Bu yaklaşımın kamu yönetimi ağısından vurguladığı husus, öncelikle, yöneticinin içinde çalıştığı mevzuat ile yöneticilerin yetiştirilmesine ve geliştirilmesine ilişkin kuralların iyileştirilmesi gerektiğidir.

Bunun aksine, *örgütsel yaklaşım*, yönetici geliştirmeyi gerçekteşirmenin bir yolu olarak, örgütün çeşitli birimlerini ve yönetim düzeylerini yeniden yapılandırma üzerinde durmaktadır. Çünkü her yönetim örgütlenmesi belli düzey ve derecelerde gereksinimleri karşılamayı, sorunları çözmeyi, belirsizlikleri ortadan kaldırmayı ve değişime olan direnci ve isteksizlikleri bertaraf etmeyi başarmak için oluşturulur. Yönetici geliştirmeye olumlu katkı yapacak bir örgüt iklimi sağlamak için örgütlerin kendilerinin de (yani örgüt yapılarının) geliştirilmesi zorunludur. Örgütün kendisi; bireylerin anlayış, kavrayış ve

yeteneklerinin düzeyini, büyüme ve gelişme istek ve kapasitelerini etkileyen temel bir çevredir.

Örgütsel yaklaşım “örgütün” önemine vurgu yaparken; *insan odaklı yaklaşım*, birey davranışları ve bireylerin gruplarla ilişkilerinin önemini vurgular. İnsan odaklı yönetici geliştirme yaklaşımı, olumlu anlamdaki birey davranışları ve bunların örgütün genel amaçları yönünde değiştirilmesi ile ilgilendir. Bu yaklaşıma göre; yasalar, kurallar, yönergeler, örgüt yapısı, ilişkiler ve ödevler üzerinde odaklanmak yönetici geliştirme uygulamalarının başarısı için gerekli ortamı sağlamaya yeterli değildir. Daha doğru olan, insan odaklı yaklaşımın yöneticileri bireyler veya grup üyeleri olarak ele alan tutumudur. Bireylerin hedefleri üzerine odaklanmak, onların hedeflerini örgütünkiler ile bağlantılamak ve onların davranışlarını, tutumlarını, yeteneklerini ve bilgi hazinelerini etkilemek yönetici geliştirmeye en esaslı yaklaşımdır.

*Çevresel yaklaşım* yönetici geliştirme çabalarının çevresel faktörlere uygun olarak yapılandırılmasını savunur. Buna göre yönetici geliştirme sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik tüm boyutları ile dışsal çevreyi de dikkate almalıdır. Yönetici geliştirme uygulamasının başarısı bir yandan bu dış çevrenin uygunluğuna, bir yandan da bu çevresel boyutlarla ne denli bütünleşip uyum sağladığına bağlıdır. Yönetici geliştirme tüm bu çevresel unsurları içeren genel gelişme ile de bağlantılıdır.

*Analitik yaklaşım*, yönetici geliştirme kavramıyla çeşitli süreçleri ve belli amaçları gerçekleştirmek için birbiriyle bütünleşmiş etkinlikleri içeren açık bir sistem olarak ilgilendir. Bu sistem, içinde bulunduğu çevre ile karşılıklı etkileşim içindedir. Sonuç olarak toplum, yönetici geliştirme sistemi için genel bir dışsal bir çevredir, örgüt ise içsel çevreyi oluşturur. Yönetim sistemi örgüt içi ve dışı diğer sistemlerle karşılıklı etkileşimde bulunan bir alt sistem olarak düşünülebilir. Tüm bu sistemler birbiriyle karşılıklı etkileşim içindedir. Bu yüzden yönetici geliştirme sürecinin başarısı içsel ve dışsal sistemlerle bağlantılı olan tüm unsurların analizini ve tanımlanmasını gerektirir.

Son olarak Elqobasy, yönetici geliştirme konusunda *teknik yaklaşım*'in ana hatlarını ortaya koyar. Bu yaklaşım, yönetici geliştirmeyi bir uzmanlık sorunu olarak görür. Bu yaklaşımda örgütün daha önce yaşadığı sorunların çözümünde başarılı olanların yöntem,

donanım ve deneyimlerine değer verilir. Bu yaklaşım önemlidir ve gittikçe de önemi artacaktır. Çünkü teknolojik ilerlemeler çoğu örgütü, hatta devletleri, özellikle bilgisayar araştırma ve işlemlerinde birbirinin gelişmiş uzmanlığına bağımlı kılmaktadır.

### 1583. Morris'in Yönetici Geliştirme Yaklaşımları

Yönetici geliştirmenin bireyler ve gruplar üzerinde odaklanması gerektiği Morris tarafından da vurgulanmıştır. Morris, yönetici ve örgüt geliştirme arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamış ve konuda dört yaklaşım ortaya koymuştur (MORRIS, 1978, s.189-197):

a) *Bireysel görevlendirme yaklaşımı*, ivedi çözümler gerektiği durumlardaki geçici koşul ve ihtiyaçlarla ilgilidir. Bu yöntem basit olarak; yetenek, motivasyon ve yükselme arzusuna sahip yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine bir fırsat sağlama yolu ile kullanılır. Bu yöneticilerden özellikle yetenek ve becerilerinin olduğu alanlarda büyük beklentiler vardır. Morris'e göre bu yaklaşımın iki gerekçesi bulunmaktadır:

aa-Özel koşullardan doğan bazı işler, kestirmeden ve hızlı yükselmek isteyen yöneticileri denemede iyi bir fırsat yaratır.

ab-Örgüt içinde zaten var olan bazı işler birer gelişme fırsatı olarak değerlendirilebilir.

Örneğin; deprem, su baskını gibi büyük doğal afetlerde bir kamu yöneticisinin görevlendirilmesi, hem acil işlerin görülmesine, hem de görevlendirilen yöneticinin denenmesine ve gelişmesine imkan sağlar.

b) *Grup geliştirme projeleri*: Morris bu projeleri eğitim projeleri, yönetici geliştirme projeleri ve örgütsel değişim projeleri şeklinde üç basit sınıfa ayırmıştır. Bu projelerin göze çarpan ortak özelliği, katılımcıları bilgi deposu yapmaktan çok harekete yöneltmeyi esas almalarıdır. Bu yaklaşımda; verilen bilgiler ışığında, planlanmış amaçlar ve belli zaman dilimlerine ayrılmış programlar içinde inisiyatif kullanmak, bir şekilde durumu değiştirmek özendirilir. Öyle ki; bu projeler tamamlandığında katılımcıların "bundan sonra ne yapıyoruz?" sorusunu kendilerine sormaları amaçlanır.



c) *Proaktif Gruplar Yaklaşımı*: Bu yaklaşım hem yönetici geliştirmede, hem de örgüt geliştirmede sürekliliği sağlamayı temel almaktadır. Morris, bunun için, proaktif gruplara vurgu yapar. Buna göre; yönetici geliştirme gruplarından, diğer benzer grupları bilgilendirme, açıklama yapma ve sonuçları anlatmaya gayret etmeleri, zaman harcamaları istenir.

d) *Üretken fırsat yaklaşımı*: Bu yaklaşımda yönetici geliştirme sorumluluğunu bireylere veya gruplara vermek esastır. Yapılan planlar bir üst amir tarafından da görülür, çünkü çalışma ortamında yapılacak etkinliklerde onun da sorumluluk payı vardır. Bu tarz bir katılım işi yapan bireylerin veya grubun kariyerlerini geliştirmeleri ve ilerlemeleri için bir fırsat teşkil eder.

#### **1584. Mumford'un Yönetici Geliştirme Yaklaşımları**

Mumford üç temel yönetici geliştirme yaklaşımı ortaya koymuştur:

a) *İnformal-tesadüfi yönetsel süreç yaklaşımı*: Bu yaklaşım görev performansı üzerine odaklanır. Açık seçik geliştirme amaçları bulunmaz ve geliştirme kavramının gereklerine göre yapılandırılmış öğeler içermez. Dahası, bir ilerleme ve gelişme planı mevcut olmayıp rutin yönetsel etkinlikler içinde ve onlarla birlikte kendiliğinden oluşur. Bu gelişme yaklaşımında yöneticiler rollerini oynar, işin sahibi yalnızca onlardır.

Bu yaklaşımın tipik özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Yöneticinin öğrenme ve gelişmesi yönetsel aktiviteler içinde gerçekleşir.
- Kişinin açık amacı iyi iş performansıdır.
- Açık gelişme hedefleri bulunmaz.
- Planlanmış ve yapılandırılmış bir geliştirme süreci bulunmamaktadır.
- Gelişme tamamen yöneticilerin kendi sorunu olarak görülür.

Bu yönetici geliştirme tipinde öğrenme gerçek, doğrudan, bilinçsiz ve yetersizdir. Yöneticiler için bir öğrenme aracı da olabileceğinin çok az farkındadır. Burada ideal olan öğrenmenin ve yönetmenin birleştirilmesidir (MUMFORD, 1990, s.36). Aslında yöneticilerin çoğu için deneyimden öğrenme ağırlıklıdır.

*b) Fırsatlar Süreci Yaklaşımı:* Bu yaklaşımı yönetsel fırsatları öğrenme aracı olarak planlama yaklaşımı olarak ifade etmek de mümkündür. Bu modelde, yönetici geliştirme yönetsel etkinlikler içerisinde gerçekleşir, amacı hem görevlerin daha yüksek bir performansla yapılması, hem de yöneticileri geliştirmedir. Bu yaklaşımın ayırıcı özelliği, açık geliştirme amaçlarına sahip olunması ve bunun yöneticiler ve astlarının işbirliği içinde yapılandırılmasıdır. Ayrıca, bu süreç önceden planlanır veya sonradan bir öğrenme deneyimi olarak yeniden gözden geçirilir. Bu yaklaşımda yöneticiler, işin kuruluş anında veya uygulama ve yeniden gözden geçirme aşamalarında sürece katılırlar. Bu anlamda, bu modelde de geliştirme işinin sahibi yöneticilerin kendisidir.

Bu yaklaşım süreçlerinde patronlar (ya da üst amirler) ile astlar, iş arkadaşları ve yöneticiler hep birlikte sürece katılırlar. Ortaya çıkan sorunlar, projeler ve diğer yönetsel etkinlikler birer öğrenme fırsatı olarak görülür. Bu tip yönetici geliştirme yaklaşımının tipik özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Yöneticinin gelişimi yönetsel etkinlikler içinde olur.
- Hem daha iyi performans, hem de yönetici geliştirme amacı bulunur.
- Açık gelişme amaçları ortaya konulmuştur.
- Gelişme amaçları için yapılandırılmış uygulamalar söz konusudur.
- Bunun için önceden planlanarak veya program sonrasında, işlerin öğrenme deneyimi bakımından gözden geçirilmesi söz konusudur.
- Geliştirmenin sorumluluğu yöneticiye aittir.

Bu yaklaşımda öğrenme gerçek, doğrudan, bilinçli ve daha tatmin edicidir (MUMFORD, 1990, s.39).

*c) Biçimsel Yönetici Geliştirme Yaklaşımı:* Mumford bu yönetici geliştirme modelini formal yönetici geliştirme süreci-planlı süreç olarak da adlandırmıştır. Bu yaklaşım, planlanmış süreçler üzerine kuruludur. Biçimsel yönetici geliştirme modeli açıkça yöneticileri geliştirmeyi hedefler ve açık seçik geliştirme hedeflerinin varlığı söz konusudur. Yönetici geliştirme programı bir yönetici geliştirme uzmanı tarafından düzenlenir, önceden planlanmış ve gerçekleştirilmiş etkinlikler, uygulama sonrasında öğrenme deneyimleri olarak yeniden gözden geçirilir. Ayrıca, bu modelde yöneticiler sadece pasif alıcılar konumundadır; yöneticilerin geliştirme programı ile ilişkileri programın başlama ve onlar üzerinde uygulama zamanında olur. Çünkü bu yönetici geliştirme modelinde yöneticilerden çok yönetici geliştirme uzmanlarına iş düşmektedir, yani geliştirme işi baştan sona onların sorumluluğunda yerine getirilir.

Biçimsel yönetici geliştirme süreçleri biçimsel olmayan ve tesadüfi yönetici geliştirme yaklaşımlarının zayıf yönlerini telafi etmek için dizayn edilir. Zira, deneyimlerden öğrenmek bazen yetersiz olduğu gibi, yanlış dersler de öğrenilebilir. Örneğin; 2. tip yönetici geliştirme yaklaşımı, örgütün tepesinde yer alan yöneticilerin ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri onlara kazandırmada yeterli olmamaktadır. Yine; bu yaklaşım uzun dönemli değişmelerin gerektireceği bireysel gelişimleri sağlayamayacağı gibi, yöneticinin henüz karşılaşmadığı konularda da bir gelişime yol açmaz. Bunlara biçimsel yönetici geliştirme yaklaşımı ile cevap verilebilir. Bazı biçimsel yönetici geliştirme programlarının başarılı olmaması, bunları tümüyle terk etmek için geçerli bir neden değildir.

Biçimsel yönetici geliştirme yaklaşımının tipik özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Genellikle normal yönetsel etkinliklerin dışında gerçekleştirilir.
- Süreçteki etkinliklerin amacı yönetici geliştirmedir.
- Açık seçik yönetici geliştirme hedefleri bulunmaktadır.

- Gelişim uzmanları tarafından yapılandırılmıştır.

- Gerçekleştirilen programlar önceden planlanır ve öğrenme deneyimleri olarak sonradan gözden geçirilir.

- Süreç, yöneticilerden çok, gelişme uzmanları tarafından yürütülür.

Bu yaklaşımda; öğrenme yapılan iş uygulamaları yoluyla gerçek olabildiği gibi, bir kurs yoluyla bilgi edinilmesi biçiminde de olabilir. Öğrenme genellikle bilinçlidir (MUMFORD, 1990, s.101-102).

Bunların başarılı olması için iyi dizayn edilmeleri ve yönetilmeleri, müşterilerin gereksinimlerini dikkate alarak programları oluşturmaları, genel amaçlardan çok belli konularda ve ölçülebilir hedefler koymaları ve sonuçları etkinlikle ölçecek süreçlere sahip olmaları gerekir (MUMFORD, 1990, s.102).

Bu üç yönetici geliştirme yaklaşımı kesin çizgilerle birbirinden ayrılamaz. Örneğin yaparak öğrenme yöntemi 2. ve 3. tip yönetici yaklaşımları arasında yer alır. Y yaparak öğrenme sürecinde öğrenme ve gelişme amacı ağır basan gerçek yaşama ilişkin bir proje çalışması söz konusudur. Etkin bir yönetici geliştirme sürecinin bu üç tip yaklaşımı birleştirmesi gerekir. 3. tip yönetici geliştirme yaklaşımında, yöneticilerin diğer iki yönetici geliştirme yaklaşımından daha iyi yararlanmaları için öğrenmeyi öğrenmeye önem verilmesi gerekir (MUMFORD, 1990, s.115).

### **1585. Kolb'un Öğrenme Tarzları Yaklaşımı**

Öğrenme fırsatlarından en verimli biçimde yararlanacak yöneticiler kimlerdir? Ya da, hangi tip yöneticiler hangi öğrenme fırsatları için daha uygun kişilerdir? Bu konuda yönetim eğitimiyle ilgili kuruluşlar yanlış bir yol izleyerek eleştiriyi hak etmektedirler. Bunlar sadece ürün odaklı düşünmekte, bu ürünlerin müşterilerin (örgütlerin ve eğitilecek bireylerin) ihtiyaçlarını ne derece karşıladığı konusunda çok az ilgilenmektedirler. Oysa bir yöneticinin iyi öğrendiği bir faaliyetten başka bir yönetici bir şey öğrenemeyebilir (MUMFORD, 1990 s.198).

Öğrenme tarzları yaklaşımı ilk olarak David Kolb tarafından ortaya konulmuştur (Kolb'dan aktaran MUMFORD, 1990 s.199). Bu yaklaşım, yöneticilerin kişisel özelliklerine göre öğrenme ve gelişme tarzlarının da farklılık göstereceği düşüncesini temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre; öğrenme tarzları bakımından bireyler (tabii bu arada yöneticiler) dört ana grupta tanımlanabilirler:

1. Aktivistler: Bunlar en iyi şu etkinliklerle öğrenebilir:

-Hemen harekete geçmeyi gerektiren iş oyunları ve takım yarışmaları gibi kısa süreli etkinlikler.

-Çözümü, içinden çıkılması zor problemlerin çözümünü gerektiren durumlar, işler.

Bunlar; katılımcının pasif durumda olduğu ders dinleme, kitap okuma gibi etkinliklerden ve fazla teorik buldukları çalışmalardan iyi öğrenemezler.

2. Yansıtıcılar: Bunlar derinlemesine analiz ve gözlem gerektiren durumlardan iyi öğrenirler. Tersine, plansız etkinliklerin ve oradan oraya koşturulan faaliyetlerden öğrenemezler.

3. Teorisyenler: Bir sistemin, modelin, kavram veya kuramın bir parçası olarak sunulan durumlar ile ilginç düşüncelerin ortaya atıldığı durumlarda iyi öğrenirler. Bunlar belirsizliğin ve plansız etkinliklerin hakim olduğu ya da düşük entelektüel kapasiteli katılımcılarla birlikte çalışıldığı ortamlarda öğrenemezler.

4. Pragmatistler: Öğrenim konusuyla iş fırsatları ve sorunları arasındas doğrudan bağlantı olduğu durumlar ile kolaylıkla taklit edip pratikte kullanabilecekleri konuların öğretildiği durumlarda iyi öğrenirler. Gerçek yaşamdan uzak, pratik uygulaması olamayan durumlardan iyi öğrenemezler (MUMFORD, 1990, s.199-200).

Bu öğrenme tarzları yaklaşımı ile öğrenme biyografisi yaklaşımının birleştirilerek kullanılması daha yararlı sonuçlar verecektir. Öğrenme biyografisi yaklaşımında, yöneticilerde, en iyi ve en kötü ikişer öğrenme deneyimlerini tanımlamaları istenmektedir.

Böylece, hangi öğrenme tarzlarının o yöneticilerin öğrenmelerine en uygun yol olduğu ortaya konulabilir (MUMFORD, 1990, s.198).

### **1586. Paauwe ve Williams'ın Zorlama-Özendirme Temelli Yaklaşımı**

Buradaki temel soru bir örgütün yönetici geliştirme programlarını zorunluluk temelinde mi, teşvik etmek temelinde mi yürüteceğidir.

Mecbur tutma yöntemi geleneksel yoldur. Geçmişte örgütlerin klasik yönetici geliştirme programı grup esasına göre gerçekleştirilmiştir. Örneğin belli bir yaş veya maaş grubundaki yöneticiler grubu otomatik olarak belli yönetici geliştirme programlarına katılmaya zorunlu tutulmuşlardır. Belli bir kursa katılmaları yöneticilerden istenmiştir. Geleneksel olarak, yönetici geliştirme programları yöneticilerin kariyerinin belli bir zamanına özgü kılınmıştır. Örneğin; üniversiteden mezun olan bir yönetici adayı belli bir eğitim programına tabi tutulur, belli bir zaman sonra veya belli bir yaşta ya da yeni bir yönetim görevine atanacağı zaman tekrar eğitime tabi tutulur. Bu durumlar dışında bu kişilerin eğitilmesi söz konusu olmaz (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.7).

Diğer seçenek özendirme stratejisidir. Bu tarzda geliştirme programı belli bir merkezce kendiliğinden düzenlenmemekte, duyulan güçlü bir ihtiyaç sonucunda çalışanlardan gelen istem üzerine eğitim sağlanmaktadır. Burada esas olan geliştirme programlarının yönetici için çekici kılınmasıdır.

Her iki strateji için de öğrenmenin mantığı, yöneticilerin belli zamanlarda öğrenmeye diğer zamanlardan daha hazır olacağı anlayışına dayanmaktadır. Yöneticiler mevcut deneyim, bilgi ve görüşlerinin yeni karşılaştıkları durumlar için artık yetersiz kaldığını anladıklarında öğrenme için olgunlaşmış olacaklardır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.7).

Bu durumda bu iki geliştirme yaklaşımından hangisi tercih edilmelidir?

Teşvik yaklaşımı, eğitimden sonraki gerçek iş performansında hızlı iyileşmeler sağladığı için gittikçe daha popüler olmaktadır. Burada, ihtiyaç duyulduğunda, örgütün değişik birimlerinden yönetici veya yönetici adaylarının katılımı savunulmaktadır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.8).



Aslında her iki yaklaşımın da güçlü ve zayıf olduğu yanlar vardır. Örneğin zorunluluk yaklaşımı programa katılan bireylerin örgütün karşıladığı eğitim için seçilmiş olduklarını düşünmelerine neden olarak motivasyonlarını artırabilir. Ancak bu anlayışla düzenlenen programlarda öğrenilenlerin işe transferi düşük düzeyde olmaktadır. Özendirme, çekici kılma yaklaşımında ise; eğimin transferi yüksek olmakla birlikte bireylerin potansiyelleri konusunda yönetime bir fikir vermez. Ancak bu yaklaşımda, bireyler kendi gelişimleri konusunda daha fazla sorumluluk yüklenmektedir. Bu yüzden, bu yaklaşım gittikçe daha popüler olmaktadır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.8).

### **1587. Jansen ve Arkadaşlarının Yönetici Geliştirme Yaklaşımları**

Örgütsel amaçlara ulaşma ya da bireysel gelişmeden hangisine ağırlık verildiğine göre dört tip yönetici geliştirme yaklaşımından söz edilebilir (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.8):

*a) Yönetici Geliştirmeye İdari Yaklaşım:* Örgütün iç işlerine, yönetsel prosedürlere yönelik yönetici geliştirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda yönetici geliştirmeye ilişkin düzenleme ve uygulamalar hem örgütsel, hem de kişisel gelişim odaklı değildir; yani yönetici geliştirmenin dışsal amaçları bulunmamaktadır. Burada söz konusu olan, örgüt içi yönetsel prosedür veya süreçler üzerine odaklanılmasıdır; yani yönetici geliştirme örgüt içi ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Örgütün iç ve dış çevresinin durağan olduğu ve çevresel koşulların yanlıya meydan vermeyecek şekilde açıkça öngörülebildiği durumlarda uygulanabilir. Bu geliştirme sürecinde, dış şartlar ele alınmaz; örgütün iç işleyişi ile ilgili konular (örgüt içi süreçler) ele alınır. Yanlış yapılmasını önlemek için kontrole önem verilir. Bu yaklaşımın hem örgüt geliştirme, hem de insan kaynakları geliştirme yönü düşük seviyededir.

*b) Yönetici Geliştirmeye Türevsel Veya Strateji Odaklı Yaklaşım:* Yönetici geliştirme örgüt stratejisinin bir türevidir, ondan türer. Bir başka deyişle; yönetici geliştirme stratejik tercihlerin hayata geçirilmesi araçlarından biridir; örgüt stratejisinde değişiklik ihtiyacından kaynaklanır.

Örgüt çevresindeki dış şartların durağan olmadığı, ancak bu şartların makul ölçülerde tahmin edilebildiği zamanlarda uygulanır. Bu tür yönetici geliştirmenin ağırlık noktası rasyonellik ve verimliliklerdir. Şirket amaçlarını destekleyen, sistem ve prosedürler tasarlanır,

stratejik tercihler irdelenir. Bu yaklaşımın örgüt geliştirme yönü yüksek, yönetici geliştirme yönü düşüktür.

*c) Yönetici Geliştirmede Bütünleyicilik (Partnerlik) Yaklaşımı:* Yönetici geliştirme ve örgüt stratejisi birbirini bütünleyici bir ikili olarak ele alınır. Bu yönetici geliştirme yaklaşımında, bu ikilinin, karşılıklı olarak örgütün iş geliştirme sürecine dahil olmasına, aralarında iletişim ve etkileşim olmasına ağırlık verilir. Örneğin, örgütün yeni büyüme alanlarına göre, örgüt içinde yönetici geliştirmeyle ilgili önlemlerin sürekli düzenlenmesi gibi. Amaç, dışarıdaki iş fırsatları ile örgütün insan sermayesini bütünleştirmektir. Burada örgüt içi işbirliği ve dış müşterilerin tatmini esastır. Bu yaklaşımın hem örgüt, hem de insan kaynakları geliştirme düzeyi yüksektir; hem örgütsel, hem de bireysel odaklılık söz konusudur.

*d) Yönetici Geliştirmenin Liderliği Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda bireysel gelişme örgütsel gelişmeden daha önemlidir; yani bu yaklaşımın örgüt geliştirme düzeyi düşük, insan kaynakları (yönetici) geliştirme düzeyi yüksektir. Örgüt stratejilerinin belirlenmesinde işgörenlerin bilgi ve becerileri önemlidir. Örgüt stratejisinin gerçekleştirilmesinde yönetici geliştirmenin yönlendirici rol oynayabileceği düşünülür. Örgütsel hedefler, bireysel inisiyatifler yolu ile belirlenir. Bu yaklaşım, örgüt dışı şartların değişken ve çalkantılı olduğu, şartları önceden öngörmenin mümkün olmadığı durumlarda uygulanır.

Bu yönetici geliştirme yaklaşımlarının örgütsel ortamla ilişkisi şöylece özetlenebilir (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.9-10):

İdari (administrative) yönetici geliştirme yaklaşımı ömür boyu iş garantisinin bulunduğu sistemlerde yaygın ve egemendir. Bunun egemen olduğu örgütlerde işgörenlerin yükselmeleri kurallıdır ve yükselmeye yegane kriter kıdemdir. Genellikle kar amaçlı olmayan kuruluşlarda yaygındır. Bu örgütler için politik-sosyal faktörler çok önemlidir. Bu örgütlerde yönetici geliştirmenin öncelikli işlevi kritik pozisyonları uygun kişilerle doldurmak değildir. Bu örgütlerde kontrollü ve kurallı yönetim geçerlidir, dış etkilerin yönlendirmelerine görece kapalıdır, riskli ve yenilikçi girişimciliğe pek yer yoktur.

Strateji odaklı yaklaşımda “ilerle ya da git” kariyer anlayışı egemendir. Kariyer gelişimi, önceden kesin çizgilerle belirlenmiş örgütsel hiyerarşide yükselme ile paralel biçimde olur. Yönetici geliştirme tamamen örgüt politikasından türetilir ve yönetici geliştirme uygulamaları onun planlı, eşgüdümlü ve örgüt stratejisi ile bağlantılı sonuçlarından ibarettir. Bu tip örgütlerde sosyal ve politik çevre çok önemli değildir, yeniliğe çok önem verilir.

Yönetici geliştirmenin liderliği anlayışında, yönetici geliştirme tümüyle kişisel gelişim bağlamında düşünülmektedir. Kişilerin kendilerini işe vermeleri ve gelişim amaçlı öğrenmeleri kendilerine bağlıdır. Kural olarak kişilerin yetenek ve becerileri hazır olarak kiralanır, insanlar transfer piyasasındaki güncel (cari) değerlerine göre örgüte girer ve çıkarlar. Burada yöneticinin bilgi ve becerilerinin güncel olup olmaması önemlidir. İşgücü ve mal piyasası dinamikdir. Bu yaklaşımın tipik anlayışında kişisel kapasiteler bellidir ve adeta örgüt bunlar etrafında kurulmuştur. Yöneticinin kariyer gelişimi, tamamen kişisel gelişimdir ve "örgütle bütünleşmek" kişiye bırakılmıştır.

Bütünleştirici (partner) yönetici geliştirme yaklaşımının diğerlerine göre daha yaygın olduğu görülmektedir. Bunda “başar ya da git” anlayışı egemendir. İşgörenler, önceden kararlaştırılmış ve tümüyle piyasaya odaklanmış performans kriterlerine göre yükselirler; yani bir performans hiyerarşisi oluşturulmuştur. Piyasa çok dinamikdir; sosyal ve politik çevre görece önemsizdir. Tersine bilgi teknolojilerindeki gelişmeler örgüt üzerinde büyük etkiye sahiptir ve yenilikçilik büyük rol oynar. Bu yaklaşımda yönetici geliştirme, yeni geliştirilen mal ve hizmetlerle bilgi ve beceriler arasında doğrudan bağlantı kurmayı amaçlar. Bu anlamda yönetici geliştirme önemli pozisyonların etkinlikle doldurulmasını amaçlar (JANSEN ve Diğerleri, 2001, s.10).

Özetle, örgüt dışı çevrenin karmaşıklığının değişik dereceleri ve bununla örgüt yönetiminin ne kadar ilgilendiğine bağlı olarak yönetici geliştirme dört genel tipe ayrılabilir: İdari, strateji odaklı, bütünleyici ve yöneltlen yönetici geliştirme. Sosyal çevre, ekonomik piyasa koşulları, örgüt kültürü yönetici geliştirme yaklaşımlarını etkiler. Yönetici geliştirme; kariyer uygulamaları, yönetici geliştirmenin hedef kitlesi ve araçları tarafından karakterize edilir.

### **1588. Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Yönetici Geliştirme Yaklaşımı**

Whetten ve Cameron'a göre, bireylerin yönetim becerilerini geliştirmede en yararlı yöntem sosyal öğrenme teorisine dayanır. Bu yaklaşım, gözlenebilir davranış pratikleri ile kavramsal becerilerin (bilginin) dikkatli bir bileşimini içerir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.12).

Bu öğrenme modeli, dört adımdan oluşur:

1.Genellikle geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak davranış klavuzunun veya ilkelerinin sunumu.

2.Bu ilkelerin örnek olaylar, filmler, senaryo içerikli yazılı metinler veya olaylar yoluyla gösterilmesi.

3.Alıştırmalar ya da rol oynama yöntemleriyle bu ilkeleri uygulama olanağı tanınması.

4.Uzmanlardan, eğitimcilerden ve/veya iş arkadaşlarından öğrenme performansı ile ilgili geribildirim sağlanması.

Etkinliğini artırmak için bu modelde üç önemli değişiklik yapmak gerekmektedir:

- İlk olarak, davranış ilkeleri güvenilir araştırma sonuçlarına ve sosyal bilimlerin bulgularına dayanmalıdır. Popüler yönetim yazınında mantıklı genellemelere ve her derde deva önerilere çok sık rastlanmaktadır. Oysa, geliştirme programlarında sunulan davranış ilkelerinin geçerliliği için, uygulama sonuçlarıyla ilgili bilimsel ve özümsemiş bilgilere dayanması zorunludur.

- İkinci olarak; bireyler mevcut becerilerinin düzeyinin farkında olmalı ve bunları geliştirmek için gerekli motivasyona sahip bulunmalıdır. Bireylerin hangi becerilerini ve niçin iyileştirmeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak için, modelin bir parçası olarak, bir öndeğerlendirmenin yapılması gerekir. Bu değerlendirme; genellikle seyrek ve

dar kapsamlı yapılmakta, ayrıca bütün önemli becerilerdeki performans değerlendirmesini içermemektedir.

Ayrıca, bir çok kişi, değişimden rahatsızlık duyduğundan, yeni davranış biçimleri geliştirmede isteksiz olmaktadır. Öğrenme modelinin bir parçası olarak bir öndeğerlendirme yapılması, bu kişilerin zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkararak değişiklik konusunda onları cesaretlendirebilir. Öndeğerlendirme, genellikle, kendini değerlendirme, örnek olay çalışmaları veya belli becerilerde kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan problemler gibi şekiller alır.

- Üçüncü olarak; öğrenmenin işe transferi önemli bir sorundur. Çoğu yönetim eğitimi programlarının gerçekleştirildiği sınıf ortamında hemen geri bildirim verilmekte, yeni davranışlar denemek ve yanlış yapmak daha kolay olmaktadır. Belli görevler verme, problem çözme gibi uygulama alıştırmaları ile öğrenimin transferi verimli kılınmaya çalışılmaktadır.

Bu değişikliklerle birlikte beş adımlı olarak düzenlenebilecek öğrenme modeli, bireylerin yönetim becerilerini geliştirmede en etkin modeldir. Bu model geleneksel uygulamalardan daha iyi sonuçlar verir. Bu model şu adımlarla hayata geçirilebilir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.13-14):

Adım 1: Davranış ilkeleri konusunda sahip olunan bilgi ve becerilerin mevcut düzeyi hakkında ön değerlendirme yapılması.

Adım 2: Etkin beceri performansı için bilimsel olarak test edilmiş ilkelerin sunulması, ortaya konulması.

Adım 3: Bu davranış ilkelerinin gerçek örgütlere, farklı kişisel tarz ve koşullara uyarlanması için izlenecek yöntemlerin analizi.

Adım 4: Öğrenilenlerin uygulayarak denenmesi ve sonuçlar hakkında güvenli geribildirim alınması.

Adım 5: Gerçek yaşamda kazanılan becerilerin uygulamalarının gözlenmesi.

**Tablo:2**

**Yönetim Becerilerini Geliştirme Modeli**

| <b>ADIMLAR</b>          | <b>İÇERİĞİ</b>                              | <b>AMAÇLAR-HEDEFLER</b>                                                               |
|-------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Beceri                  | Anket                                       | Bilgi ve becerilerin mevcut durumunu değerlendir ve bireyleri değişime hazırla.       |
| öndeğerlendirmesi       | Rol Oynama                                  |                                                                                       |
| Becerileri öğrenme      | Yazılı Metinler<br>Davranış Rehberi         | Doğru davranış ilkelerini öğret ve bir davranış klavuzu ortaya koy.                   |
| Beceri analizi          | Örnek olaylar                               | Etkin olan ve olmayan beceri örnekleri ver, bunları analiz et.                        |
| Beceri ekzersizleri     | Alıştırmalar<br>Simülasyonlar<br>Rol Oynama | Davranış ilkelerini uygula, ilkeleri kişisel koşullara adapte et ve geri bildirim al. |
| Becerilerin uygulanması | Yapılacak işler<br>(Davranışsal ve Yazılı)  | Öğrenilenleri gerçek hayata transfer et.<br>Kişisel gelişimi sürekli destekle.        |

Kaynak: WHETTEN-CAMERON, 1993, s.13

### 159. Yönetici Geliştirmeye İlişkin Bazı Yönetimsel Teknikler

Görüldüğü üzere, yönetici geliştirmede çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Yönetmenin en iyi tek bir yolu olmadığı gibi, yönetici geliştirmenin de en iyi bir tek yolu yoktur.

Yönetici geliştirmeye pek çok farklı bakış açısının olduğu ortaya çıkmış bulunmaktadır. Oysa, hiçbir yaklaşım örgütlerin bu konudaki gereksinim ve sorunlarına tek başına etkin bir çözüm getirememektedir. Örgütün değer yargıları ve kültürü, hedefleri ve öncelikleri, eğitim ve yetiştirme sistemlerine örgütün gösterdiği tepki, eğitici ve eğitilenlerin yetenekleri ve anlayışları tarafından belirlenecektir (KENNEY-REID, 1988, s.34).

Son zamanlarda bu konuyla ilgili revaçta olan iki yönetim tekniğinden de burada söz etmek yararlı olacaktır: *amaçlara göre yönetim ve performans değerlendirme*.

*Amaçlara göre yönetim*, işletme yönetimi alanına Peter Drucker tarafından kazandırılan ve gittikçe daha yaygın olarak kullanılmaya başlayan bir yönetim tekniğidir. Amaçlara göre yönetimin dayandığı temel mantık, 'nereye gideceğinizi bilmezseniz, oraya ulaşamazsınız' düşüncesidir. Bu yaklaşımı ilk ortaya koyan Drucker'a göre amaçlarla yönetim, yöneticinin amaç ve kendini geliştirme gereksinimleri ile örgütün çıkar ve



hedefleri arasında uyum ve paralellik sağlayan dinamik bir sistemdir. Amaçlara göre yönetim, en çok yöneticilerin performansını değerlendirmede, planlama sürecinde ve katılımlı yönetimi gerçekleştirmede kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın temel önemi, bir örgütte bireyler için hedefler konulmasının pek yaygın olmaması ve genellikle bireylere gösterdikleri performans konusunda geri bildirimde bulunulmamasının yerleşmiş bir uygulama olmamasından kaynaklanmaktadır.

Amaçlara göre yönetim, bir örgütte üst ve astların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanları ve ulaşacakları sonuçları birlikte kararlaştırdıkları, belirli dönemlerde belirlenen bu amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını birlikte inceledikleri bir süreçtir (GENÇ-DEMİRDÖĞEN, 1994, s.14). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, amaçlara göre yönetim yaklaşımıyla, yönetim işlevinde amaçlara özel bir önem verilmekte ve yönetsel uygulamalar amaçlar etrafında değerlendirilmektedir. Ayrıca, amaçlara göre yönetim bir süreçtir. Amaçlara göre yönetim uygulaması bu sürecin örgüt içinde uygulanmasından ibarettir (KOÇEL, 1999, s.96). Amaçlara göre yönetim, temelde yönetici olmayan personel de dahil tüm personelin katılımını öngörmekle beraber, daha çok örgüt yöneticilerinin amaç saptama, karar verme ve performans değerlendirme süreçlerine aktif katılımını gerektirmektedir. Amaçlara göre yönetim, aynı zamanda kişilerin amaçlarını örgüt amaçlarıyla bütünleştirmek için kullanılan bir araçtır.

Amaçlara göre yönetim esas olarak dört aşamadan oluşur:

1.Amaçların belirlenmesi: yöneticiler ve diğer işğörenler, hep birlikte örgütün amaçlarını ve amaçlar doğrultusunda somut hedefleri belirlemeye çalışırlar.

2.Faaliyetlerin Planlanması: Örgüt üyeleri (üstler-astlar), belirlenen amaçlara nasıl ulaşılabileceğini, başarmış olmanın ölçütlerini, ödülleri vb. birlikte tespit ederler.

3.Uygulama ve Kendi Kendini Kontrol: Bu aşama, yöneticilerin faaliyet planlarını uygulaması ve bu uygulama sırasında ortaya çıkacak sapmaları önleyecek tedbirleri almaları ile ilgilidir. Yöneticiler daha önce belirlenen amaçlara ulaştıracak kararları bu aşamada almakta, uygulamayı izlemekte, uygulamadan gelen sonuçlara göre kendi

kendilerini kontrol etmekte, amaçlar doğrultusunda sapmaları belirlemekte ve bunları giderici yeni kararlar almaktadır (KOÇEL, 1999, s.102).

4.Periyodik Değerlendirmeler: Daha önceki safhalarda belirlenmiş olan işlerin ne derece yapıldığı, amaçlara ne derece ulaşıldığı, ulaşılamamış ise bunun nedenleri vs. değerlendirilerek bundan sonrası için neler yapılacağı kararlaştırılır. Bu değerlendirmeler üst ve alt tarafından birlikte yapılır. Bu değerlendirmeler aynı zamanda ödüllendirme, eğitim vs. gibi alt sistemlere girdi oluşturur.

Amaçlara göre yönetim bir planlama ve kontrol aracıdır. Çünkü, hangi amaçların nasıl gerçekleştirileceğinin kararlaştırılması bir planlama ve kontrol faaliyetidir. Ayrıca, amaçlara göre yönetim yönetici geliştirmeye imkan veren bir süreçtir. Önce amaçlar belirlenecek, sonra her yönetici bu amaçlara ulaşmak için neleri, nasıl yapacağına ilişkin kararları (yukarıdan gelen emirlerle değil) kendisi verecektir. Böylece amaçlara göre yönetim, yöneticilerin olayları değerlendirme, karar verme ve inisiyatif kullanma yeteneklerinin gelişmesine yardım edecektir (KOÇEL, 1999, s. 97). Aslında bu yöntem proje yönetimi ile yakından ilişkilidir. Her proje örgüt için ulaşılabilecek belli amaçlar ortaya konulmasını gerektirir. Belirlenen amaçlara ulaşılamaması durumunda, buna neden olan yönetim hataları, bireylerin ne gibi becerilerde eksiklikleri olduğu ortaya çıkarılmış olur.

*Performans değerlendirme*, personelin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Geliştirme süreci bir değerlendirme ile başlayacağından, örgüt üyelerinin değerlendirme işlemlerine samimi ve olumlu biçimde katılmaları sağlanmalıdır. Gill'e göre performans değerlendirme; bireyin performans ve/veya potansiyeline ilişkin kayıtların düzenli olarak değerlendirilmesi işlemidir. Hakkında değerlendirme yapılan kişiye hakkındaki raporlara ulaşma, değerlendirmeleri müzakere etme ve hatta tartışma fırsatı veren bir değerlendirme sistemi benimsenmelidir.

Performans değerlendirmede, örneğin 360 derece performans değerlendirme sistemi gibi, çok çeşitli teknikler kullanılabilir. 360 derece performans değerlendirme sistemi, bir çalışanın davranışları ve bu davranışlarının etkileri hakkında o çalışanın üstlerinden, çalışma arkadaşlarından, parçası olduğu proje takımlarının diğer üyelerinden, müşterilerden ve tedarikçilerden bilgi toplandığı bir sistemdir. Çalışanın performansının

her türlü değerlendirici tarafından incelenmesi 360 derece performans değerlendirme sistemlerinin diğerlerine göre daha etkili sistemler olarak düşünülmesine yol açmaktadır.

360 derece performans değerlendirme sisteminin amacı, tüm bireylere, güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarında yardım etmek ve profesyonel gelişim desteği gerektiren yönleri hakkında vizyon kazandırabilmektir.

Bu şekilde bir çok kişinin değerlendirmeye ilişkin görüşünün alınması, tek bir kişinin görüşünün baz alındığı sistemlere göre daha sağlıklıdır. Örneğin; 360 derece performans değerlendirme sistemi sayesinde çalışanların eksiklikleri ayrıntılı biçimde belirlenebilir. Ayrıca, kişinin, yaptığı işle ilgili çalışma olarak arkadaşlarının fikirlerini öğrenmesi o kişi için ufuk açıcı olabilir.

Bu sistem çalışanların kişisel gelişimlerine yardımcı bir performans değerlendirme sistemi olabileceği gibi, iyi tasarlanmaz ve uygulanmaz ise, motivasyonu düşüren, çalışanları birbirine düşüren bir ortam da doğurabilir. Bu nedenle bu sistem, tek başına değil daha geniş bir değerlendirme sisteminin bir parçası olarak uygulanmalı; başkalarının hatalarından da ders alınarak iyice düşünülmelidir (www.insankaynaklari.com, 27.01.2004).

### **1510.Yönetici Geliştirmeye İlişkin Sorunlar**

Etkin yönetici geliştirme programlarının yönetim işinin doğasının yeterli olarak anlaşılması üzerine kurulması gerekir. Ancak yönetim işinin doğasının çok net olarak anlaşılabilirliği söylenemez. Yönetici geliştirme programlarının, büyük sıklıkla, üst yönetimce değil, daha alt düzey yöneticilerce ve alış veriş mantığıyla ya da geçici heveslere göre düzenlendiği görülmektedir. Yönetimin doğasıyla ilgili olarak yaygınlıkla kullanılan “insanlarla birlikte iş yapmak” veya “insani ve maddi kaynakları planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, yürütme ve denetleme” gibi geleneksel tanımlamalar yeterli olmayan genellemelerdir ve bir örgütün en değerli kaynağı olan yöneticilerin davranışlarını değiştirmek için bu denli çok para harcanmasına tatmin edici bir temel sağlamaktan uzaktırlar (COWLING-MAILER, 1989, s.88).

Yönetici geliştirme ile ilgili bir diğer temel sorun da şudur: tipik bir yöneticinin görevini etkinlikle yapmak için ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve hüneler nelerdir ve bunlar yönetici geliştirme programları tarafından gerçekte ne derece geliştirilebilir? Bu soru bütün örgütleri meşgul etmektedir ve yönetim işinin karakteristik özellikleri ile öğrenme tarz ve yöntemlerinin karşılıklı etkileşimi buna ışık tutacaktır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.7). Bir başka deyişle; yönetim becerilerinin doğuştan mı geldiği, eğitimle edinilip edinilemediği; eğer bunlar öğrenilebiliyorsa deneyimle öğrenme dışında ne dereceye kadar geliştirilebildiği tartışmaya açıktır.

Başarılı yöneticilik için sezgi de önemlidir. Sezgi bilinçli olmayan bir öğrenme sürecinin sonucu olabilir. Sezginin biçimsel eğitim programları ile geliştirilmesi çok zordur. Sezgi ancak tecrübe ve derinlemesine düşünme alışkanlığı kazanmakla geliştirilebilir. Bunun için de eğitim kurumlarınca verilen yapılandırılmış bilgi ve becerilerden çok rehberliğe gereksinim vardır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.6).

Yönetici geliştirmenin bir diğer problemi, bu programlarını hazırlayacak ve uygulayacak yeterli donanıma sahip eğitici özellikte elemanların kıt oluşudur. Bunun bir sonucu olarak, etkin programlar sayıca az olduğu gibi, içerik ve yöntem olarak da yetersiz kalmaktadır. Yani eğitim ve geliştirme programlarını etkinlikle düzenleyecek eğitimcileri yeterince bulmak çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü eğitimcilik bir meslek, bir uzmanlık alanıdır. Etkin bir eğitimci olmak bazı becerilere sahip olmayı gerektirir. Özellikle kamu yönetimi örgütlerinde değişimi yönetecek uygun nitelikli insan kaynağı bulunmamaktadır. İyi yönetim eğitimcilerinin kıt bulunmasının çeşitli nedenleri vardır. En başta gelen neden, işe alma politikası ve maaş yapısıdır. Üstün nitelikli kişileri kendine çekmek için bazı örgütler isim yapmış üniversitelerin mezunlarına yönelmektedir. Yüksek nitelikli genç insanların yönetim pozisyonlarına getirilmeleri ise, büyük ihtimalle, örgütte geliştirme etkinliklerine olan talebi yükseltecektir. Böylece nitelikli eğitimcilere olan ihtiyaç daha da artar.

Eğitimcilerin, iş performansını artıran eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri ve değişimin etkin biçimde yönetilebilmesi için eğitimcilerin eğitilmesi yaşamsal önemde bir görevdir. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bir eğitim programının tasarlanması, eğitimin değerlendirilmesi, açık öğretimin yönetilmesi gibi konular eğitimcilerin eğitilmesi gereken

konulardır (ALSBURY, 1996, s.180). Üst yönetimin yönetici geliştirmeye yeterli ilgiyi göstermesi halinde, gelecekte başkalarına eğiticilik yapacak bir kadronun yetiştirilmesi mümkün olabilir.

Bir ülkede yeterli eğitim kurumlarının bulunmaması da yönetici geliştirmeyi sınırlayan faktörlerden biridir. Üniversiteler ve yönetici yetiştirmek için oluşturulan diğer kuruluşlar bu konuda yeterli donanıma (bilgi, deneyim ve malzemeye) sahip olmamakla eleştirilmektedir. İyi yetiştirilmiş ve yeterli tecrübeye sahip elemanlardan yoksunluk bu eleştirilerin başında gelmektedir. Bunun sonucu olarak, bu kuruluşların yönetici geliştirme sorununun çözümüne katkıları sınırlı kalmaktadır. Bundan başka, ikinci bir sorun da, yeterli uygulamalı eğitim zeminlerinin bulunmamasıdır. Örneğin; gelişmekte olan ülkelerde, nispeten daha iyi bir eğitim ortamı sağlayan özel kesim kuruluşlarının bile nitel ve nicel olarak (gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında) yeterli gelişmişlik düzeyinde olmadıkları söylenebilir.

Yönetici geliştirme konusunda sakıncalı ve yaygın bir anlayış, bir çok yöneticide görülen, eğitimin her türlü verimsizliğin çaresi olduğu ya da yalnızca verimsiz kişilerin eğitime ihtiyacının bulunduğudır. Bu yanlış bir düşüncedir, bu bakış açısı etkin yönetici geliştirme önündeki sınırlayıcı faktörlerden biridir. Yöneticiler eğitim ve geliştirmeye daha geniş bir açıdan bakmalıdır. Bu yanlış düşünce nedeniyle üst yöneticiler, kendilerinin geliştirilmeye gereksinimleri olmadığına, yalnızca alt yöneticilerin buna ihtiyaç duyacağına inanırlar. Böylece üst yöneticiler, yönetici geliştirmenin süreklilik gösteren bir süreç olduğunu ve yöneticilerin bu etkinliklerden yararlanmaması halinde de bir süre sonra yönetsel bilgi ve becerilerinin eskiyeceğini fark edemeyebilirler. Buna benzer bir yanlış anlayış da, özellikle yaşlı yöneticiler arasında yaygın olan, yalnızca genç yöneticilerin eğitilip geliştirilebileceği biçimindeki düşüncedir.

Parasal kaynak azlığı, eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması da yönetici geliştirmeyi tıkayan önemli bir sorundur.

Kısacası, yönetici geliştirme şimdiki yöneticilerin performansını geliştirmek ve/veya gelecekteki yönetici ihtiyacını karşılamak için düzenlenen etkinlikler dizisidir. Bu amaçları gerçekleştirmek için örgütün uygun olan bütün kaynakları kullanması, bu alandaki ulusal

ve uluslararası gelişmelerden yararlanması gerekir. Bunu yaparken üç ana kaynaktan yararlanılır (TORRINGTON-CHAPMAN, 1979, s.339):

a-) Akademik dünyada ortaya konulan, akademisyenlerce öğretilen bilgi ve beceriler.

b-) Eğitilen kişilerin çalıştıkları örgüt tarafından ortaya konulan kaynak ve beceriler ile uzmanlık ve deneyimler.

c-) Eğitilenin kendisi.

Bu üç aktörün (akademisyenler-örgütler-eğitilenler) kendilerinin ve diğer aktörlerin katkılarının önemini anlayıp işbirliği yapmamaları birbirlerinin olumlu katkılarını azaltması söz konusudur. Bu durum yönetici geliştirme etkinliğini olumsuz etkiler. Yönetici geliştirme, yöneticilerin birey olarak etkinliğinin artırılması veya örgüt içinde yönetim işlevinin yeniden örgütlenmesi yolu ile yönetimin etkinliğinin artırılmasına katkıda bulunur. Akademik kurumların verdiği yönetici eğitimine getirilen eleştirilerden biri; öğretilen her şeyin öğrenildiğini varsaymalarıdır. Bu eleştiriler karşısında, çoğu üniversite programlarında öğretilenlerin en fazla % 40'nın öğrenildiği kabul edilmektedir. Ayrıca, öğretilen her şeyin aslında öğrenilmeye ihtiyaç duyulan konular olduğu düşüncesi de yanlıştır. Bundan başka; sınav eksanlı eğitim değerlendirme yöntemleri de yetersizdir. Bunlar katılımcılar arasında bireysel rekabeti körükler. Örgütsel öğrenme düşüncesinin gelişimiyle birlikte bireysel rekabetin körüklenmesi anlayışı zayıflamıştır (MONKS-WALSH, 2001, s.5).

İşe alma ve yükseltme düzeni bazen yönetime yeteneği veya ilgisi olmayan yetersiz kişilerin yöneticilik mevkilerine gelmeleri sonucunu doğurabilir. Bu biçimde yöneticilik pozisyonlarına gelmiş kişiler iş yapmaktan çekinen, risk almaktan korkan, biçimsel olarak sahip oldukları yöneticilik yetkilerini bile gerektiği gibi kullanamayan yönetici tipini oluştururlar. Türk kamu yönetiminin bu tip yöneticiler açısından çok zengin olduğu söylenebilir. Bu yöneticiler kendi rollerini dar yorumlama eğilimindedir. Bunlar sorumluluklarının tam olarak farkında olmayabilir veya işin hoşlarına gitmeyen taraflarını görmezden gelmeyi tercih edebilir. Bu durum da yönetici geliştirme etkinliğini sınırlayabilir. Bu sorun karşısında kamu yönetiminin işe alma ve yöneticileri seçme,



yükseltme ve eğitme yönteminin değiştirilmesi ilk akla gelen çözümdür. İşe alma ve yönetici olacak kişileri seçmede temel yöneticilik görevleri ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Böylece, yeterli potansiyele sahip kişilerin yöneticilik pozisyonlarına getirilmesi ile yönetici geliştirme programlarının etkinliği artırılabilir. Benzer biçimde, yanlış ödüllendirme sistemlerinin de yönetici geliştirmenin etkinliğini sınırlayıcı bir faktör olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bir başka husus da, eğitim programlarına katılan kişilere öğrendiklerini uygulama olanağı tanınmamasıdır. Bu durumda harcanan emek ve para boşa gidebilir.

### **1511.Yönetici Geliştirme Yaklaşımına Eleştiriler**

Yönetici geliştirme teknik veya programları ne kadar iyi olursa olsun, beklentileri karşılamaktan uzak oldukları eleştirisi yapılmaktadır. Yönetici geliştirmenin yatırımcılara, örgüte ve birey olarak yöneticilere sağladığı yararlar dikkate alınmaksızın bir çok sosyal bilimci ve yönetici tarafından eleştiriler yöneltilebilmektedir.

Yönetimde başarı için gerekli beceri ve hünereleri sağlamada biçimsel yönetici geliştirme programlarının etkinliği sorgulanmaktadır. Örneğin; yöneticilerin yaptığı işin niteliğine göre (hızla değişen durumları ya da durağan rutin işleri yönetmek gibi) yöneticinin gereksinim duyacağı bilgi ve beceriler farklılık gösterir. Genellikle, yönetici eğitimi kurumlarının tipik olarak verdikleri yapılandırılmış bilgi ve becerilerin durağan ve rutin işleri yönetmeye daha uygun olduğu yaygın bir görüştür. Bir başka deyişle; eğitim kurumlarında öğretilen klasik yönetim teknik ve araçları ancak durağan kamu yönetimi kuruluşları ile onlara benzeyen örgütler için uygun olabilmektedir (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.6-7).

Yönetici geliştirmeye karşı ileri sürülen bir diğer eleştiri, bu faaliyetlerinin gerçekçi olmadığıdır. Çünkü, insanlar buldukları ortamdan koparılarak yapay bir ortam yaratılmaktadır. Öğrenme ortamının yapaylığı nedeniyle, genellikle edinilen bilgi ve beceriler eğitim ve öğrenim ortamından çalışma ortamına aktarılırken bir "transfer kaybı" söz konusu olmaktadır. Bir yetiştirme ve geliştirme kursunda öğrenilenlerin bir örgütün çalışma ortamına aktarılmasını önleyen ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Aslında bu

hata, eğitim kadar, yöneticileri bu kurslara gönderenlerin gerçekçi olmayan beklentilerinden de kaynaklanmaktadır.

Genellikle, programların çoğu sınıf ortamında gerçekleştirilmekte ve kursiyerlere yeni teknik ve kavramların öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu teknik ve kavramların bireyin iş koşullarına uygulanmasına yardımcı olmayı içeren çok az eğitim programı bulunmaktadır. Bu eleştiriyi haklı kılacak husus, yönetici geliştirme sürecinde teori ile pratik birbirlerinden çok ayrı olduğu sürece yönetici geliştirmenin etkinliğinin düşük kalmasıdır. Bu durumda, bu çabalara harcanan para israf edilmiş olacak, uygulayıcı yöneticiler ile teorik eğitim veren eğiticiler arasındaki uçurum büyüyecek, ekonomi de bundan zarar görecektir.

Yönetici geliştirme programlarına içerik bakımından yöneltilen bir eleştiri de, bu programların analitik yönetim becerilerine çok ağırlık verdiği, ancak uygulama yönünü ihmal ettikleri biçimindedir (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.15).

Abrahams, yönetici geliştirmede benimsenen yöntemleri eleştirmekte, yönetici geliştirmenin örgütün etkinliğine katkısı olduğuna veya birey olarak yöneticilerin davranışlarında kalıcı etki yaptığına ilişkin bir kanıt bulunmadığını ileri sürmektedir. Yönetici geliştirme etkinlikleri paranın dönüşünü garanti etmez. Yönetici geliştirme programları vasıtasıyla davranışlarda uzun vadede ancak küçük bir değişme sağlanabilir ki; bu da öğrenmenin içeriğinde zaten mevcuttur. Bundan başka, yöneticilerin ihtiyaç duyduğu geliştirme etkinliklerinin asgari düzeyinin belli olmadığını da ileri sürer. Üçüncü olarak, Abrahams, yönetici geliştirme uzmanlarının yardımcı olmak istedikleri yöneticilerle iletişim kurmakta başarılı olamadıklarını söylemektedir. Buradaki ana güçlük ise, yönetici geliştirme konusundaki uzmanların yöneticilerin rahatlıkla anlayabileceği bir dilde onlarla iletişim kurmadaki yetersizlikleridir. Yani, yönetici geliştirme uzmanlarının, kendi bilgi ve deneyimlerini yöneticilere anlatmada güçlük çekmeleridir. Eğer uzmanların bilgi ve deneyimleri yöneticiye aktarılamaz ise, yani eğitilen yöneticiler bunları anlamıyorsa, kendimizi aldatıyoruz demektir. Son olarak, davranış bilimleri endüstrisinin çıktılarının genelde konu ile ilgili olmadığını; bunların anlatılması, açıklanması, benimsenmesi ve uygulanmasında sorunlar bulunduğunu da belirtmektedir. Abrahams, kısaca, yönetici geliştirme programlarında insanların teorileri incelediklerini, yönetici geliştirmenin örgüt

etkinliğine katkı yaptığına dair bir kanıt rastlanmadığını ileri sürmektedir (ABRAHAMS, 1981, s.113-114).

Abrahams'ın bu eleştirileri, yönetici geliştirme programlarının içinde barındırdığı potansiyel eksiklikleri ortaya koyabilecek stratejiler bulunması gereğini ortaya koymaktadır. Bu konuda bir yöntem, yönetici geliştirme programlarının içeriğinin saptanmasında ve dizayn edilmesinde, bu programlara katılacak yöneticilerin katılımının sağlanmasıdır. Ayrıca, bu programların yöneticilerin gerçek yaşamdaki gereksinimlere yönelmesi, örgütün gerçek amaçları ile uyumlu olması ve içerik, anlatım dili ve yöntemleri bakımından yöneticilerin düzeylerine uygun olması gereklidir.

Belli bir yönde ve sürekli biçimde davranış değişikliği kazandırılmak istenen kişilerin, yani eğitilenlerin, sosyal bilimlere ilişkin temel bilgilere dahi sahip olmaksızın bu etkinliklere katılmak durumunda kalabildikleri olasılığını da gözden ırak tutmamak gerekir. Böyle temel bilgilere sahip olmayan eğitilenler, sadece seyirci konumunda kalırlar.

Çoğunlukla bir krize cevap olarak yönetici geliştirmeye baş vurulmaktadır. Bir eğitim tekniğinin tanımında onun uygulanacağı grubun nitelikleri, halihazır durumun ne olduğu, geçmişteki hangi olay ve düşüncelerden bu tekniğin doğduğu gibi hususlar yer almaz. Bu tarihsel olmayan yaklaşım nedeniyle faaliyetin başarı ya da başarısızlığını etkileyen bir çok faktör görmezden gelinebilir.

Esasen yönetici geliştirme programlarının etkinliğini ölçmede temel sorun, uygun bir ölçütün bulunmasıdır. Herhangi bir yönetici geliştirme programının yararı konusundaki sorun, deneysel olarak yararın ölçülebilmesinde yatmaktadır. Ana sorun, yönetici geliştirme etkinliklerinin yararını ölçmede kullanılacak uygulanabilir kriterleri tanımlamaktır. Bu konuda bir yandan sistematik bir değerlendirmenin yokluğu, bir yandan da bu konudaki rotayı veya uygulanacak teknikleri tanımlayacak vaka çalışmalarının eksikliği ciddi bir problemdir (HUCYNSKY-BUCHANAN, 1982, s.96). Gerçekte yönetimin etkinliğini tam ve doğru olarak ölçecek bir ölçütü belirlemenin güçlüğüne rağmen, yönetici geliştirme programlarının etkinliğini ölçme sürecinde bize yardımcı olabilecek yöntemler hiç yoktur de denilemez.

Yönetici geliştirme programlarının dizayn edilmesinde etkili olabilecek bazı faktörler daha önce tartışılmıştı. Yine bu programların karşılaşılabilecekleri sorunlar genel olarak belirtilmişti. Ayrıca yönetici geliştirmenin, açık amaçları olan ve bireylerin geçmişlerinden gelen farklılıkları da dikkate alan uzun dönemli, sabırlı bir strateji olduğu belirtilmişti. Bunlara ek olarak, bireylerin yönetici geliştirme programlarına katılırken güttükleri amacın örgütsel hedeflerden farklı olabileceğini de dikkate almak gerekir. Bütün bu faktörler yönetici geliştirmenin etkinliğini ölçmede bütüncül bir bakış açısını zorunlu kılmaktadır.

Bir çok durumda, gelişmiş ülkelerde uygulanan yönetici eğitim ve geliştirme programları transfer edilerek, gelişmekte olan ülkelerdeki yöneticilerin ihtiyaçlarına uygunluğu dikkate alınmadan uygulanmaya çalışılmaktadır. Sonuç ise zaman, para ve enerji israfı; daha ötesi bir gelişme fırsatının kaybedilmesidir. Bu durumda katılımcılar iyi motive edilseler bile programların örgüte yararı çok az olmaktadır.

Pfeffer'e göre, yönetici eğitimi kurumları ve programlarının içerdiği eğitim içerik ve sistematigi, belli peşin kabuller ve beceri analizleri öğretmekte, bunların mezunları da sayısal analizlerle optimal cevap ya da cevaplar serisinin her zaman bulunabileceğine inanmaktadırlar (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.7).

Mintzberg'e göre, yönetici geliştirme programları önceliklerini yeniden belirlemelidir. İdeal yönetici geliştirme programları beceri eğitimine ve deneyimsel eğitime önem vermelidir. Yönetici geliştirme programlarının en az % 40'ı bunlara ayrılmalıdır. Ancak yöneticilik eğitimi veren kurumlarda bu yapılmamaktadır (Mintzberg'den aktaran WHETTEN-CAMERON, 1993, s.7).

Yöneticilik okulları, yönetim bilimciler, muhasebeciler, pazarlama araştırmacıları gibi örgüt uzmanlarını eğitmek konusunda önemli başarılar kazanmışlar, ama büyük bölümüyle yönetici yetiştirememişlerdir. Beceri eğitimi bilişsel öğrenmenin yanında ciddi yer edindiği zaman, yöneticilik okulları ciddi olarak yöneticileri eğitmeye başlamış olacaklardır. Bilişsel öğrenme, kitap okumak ya da ders dinlemek gibi, nesnel ve bilgilendiricidir. Elbette, bu denli önemli olan bilişsel gereçler geleceğin yöneticisi tarafından özümsemelidir. Ama, bilişsel öğrenme bir yöneticiye, bir yüzücüye verdiği kadar fazla veremez. Bir başka deyişle, bir beceri, gerçek bir ortamda ya da tıpkıyapım

ortamında uygulama ve geribildirim birleşmesiyle öğrenilir. Yöneticilik okullarımızın; yöneticilerin kullandığı becerileri belirlemesi, bu becerilerde potansiyeli olan öğrencileri seçmesi, öğrencileri bu becerileri kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri ortamlara sokması ve onlara performanslarına ilişkin sistemli geribildirimler sağlaması gerekmektedir (MINTZBERG, 1990, s.34-35).

Yönetim eğitiminde beceri eğitiminin yokluğu yüzünden, bu kurumlar, yöneticilerin gelecek meslek başarılarında öncül olamamaktadır. Bazı araştırmalar, yönetim eğitimi veren kuruluşların performansı ile buralardan mezun olanların yaşam başarıları arasında düşük bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durumda biçimsel yönetici geliştirme programlarına para harcanması, bunların yararı sorgulanabilir. Ancak, biçimsel yönetici geliştirme programları yöneticilerin performansını olumlu etkileyebilir. Bu sav, boş bir iyimserliğe dayanmamaktadır. Biçimsel yönetici geliştirme programlarının hem yöneticilerin, hem de örgütlerin performansına olumlu katkısı olduğuna ilişkin bilimsel kanıtlar vardır (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.7).

### **1512.Yönetici Geliştirmeyi Etkileyen Trendler ve Yeni düşünceler**

Yöneticilerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde hem bugünün gereksinimlerinin, hem de geleceğe ilişkin eğilimlerin dikkate alınması, çağdaş yönetim bilimi kazanımları ile desteklenmesi gerekir. Geleceğin yönetim düzeninde daha iyi eğitilmiş, daha becerikli yöneticiler istihdam edilecektir. Yönetici seçiminde artık zeka ölçümü, (IQ: intelligence quotient) yanında duygusal zekanın (EQ: emotion quotient) gerekliliği tartışılmaktadır. Yöneticiler kendilerini sürekli geliştirmek zorunda olduklarından ve gelecekte bu zorunluluk daha da önem kazanacağından, eğitime daha fazla zaman, emek ve kaynak ayırmak durumunda olacaklardır.

Yönetici yetiştirme sorunundan da önce, eğitilecek kişilerin öğrenme, değişime adapte olma istek ve yeteneklerine sahip olup olmadıkları konusu öne çıkmaktadır. Kişilerin yaratıcılıkları önem kazanmıştır ve artık birbirine benzeyen beyinler yerine farklı düşünme yeteneğine sahip kişilerin yaratacağı sinerjiye değer verilmektedir. Mevcut bilgilerin öğrenilip kullanılması yerine bilgi üretimi yaklaşımı yönetimde öne çıkmaktadır.

Çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler yönetim ve örgütlenme yapı anlayışlarını, dolayısıyla yönetici geliştirme etkinliklerinin yöntem ve içeriğini etkilemektedir. Bu değişim eğilimleri ana hatlarıyla şu şekilde ifade edilebilir (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.4-5):

a-Yönetim İşinin Doğasındaki Değişim: Yönetim bilimi yazınında çoğu zaman var olan genel kabulün aksine, tipik bir yönetici daima ölçülebilir, rasyonel kararlar üretiyor değildir. Yöneticilerin gerçekte ne yaptıkları günlük olarak gözlemlendiğinde, resmin farklı olduğu görülür. Örneğin; Fores ve Sorge'ye göre yöneticiler zaman baskısı altında, günlük problemlerden fazlaca etkilenen, çalışmaları sürekli kesilen, yaptıkları işler arasında öncelik sıralaması yapamayan ve uzun dönemli planlamaya çok az veya hiç zaman ayıramayan kişilerdir. Stewart ise, sekiz saatlik günlük çalışma süresince ikiyüz civarında etkinlikle uğraşan yönetici oradan oraya zıplayıp duran çekirgeye benzetmektedir. Gerçekten de, yöneticiler genellikle yaptıkları bir işe çok fazla zaman ayıramamakta, zamanlarının önemli bir bölümünü iş arkadaşlarıyla konuşarak, bilgi alış verişinde bulunarak geçirmektedir. Yine önlerine gelen sorunlara belirlenmiş önceliklere göre kategorize ederek değil, ani tepkiler vermekte, kişisel olarak edindikleri bilgilere dayalı sezgisel kararlar üretmektedirler. Aslında, gelişmiş dünya ülkelerinde yaşanan bilgi teknolojileri devriminden ve örgütsel yapılardaki hızlı küçülme (downsizing) uygulamalarından sonra, yöneticilerin ne yaptığı konusunda yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu gelişmelerin kamu yönetimine ne ölçüde yansıdığı da ayrıca incelenmesi gerekir. Ancak mantıksal olarak, bu değişimler nedeniyle yöneticilerin önceden olduğundan daha fazla zaman baskısı altında ve daha parça bölük çalışmak durumunda kalacakları söylenebilir.

Eğer bu resim doğru ise; yöneticiler içinde buldukları kaotik ortamda nasıl plan yapacaklarını, yüzeysel bilgi ortamında nasıl çalışacaklarını ve iş arkadaşlarıyla konuşarak vakit geçirme yerine astlarını nasıl yöneteceklerini öğrenmek zorundadırlar. Öyle ise, yöneticilerin, gerçek iş yaşamında karşılaştıkları -zaman baskısı altında çalışma, çalışmalarının sık sık kesilmesi gibi- durumlara göre geliştirilmeleri gerekir.



b-Çalışma/iş Çevresinde Değişim: Yöneticilerin içinde çalıştığı çevrenin sürekli değişim göstermesi de yönetici geliştirme programlarının içeriğini etkileyen bir faktördür. Bu konuda dikkati çekecek önemli üç tür değişim bulunmaktadır:

-kadınların işgücüne gittikçe daha fazla katılması.

-bilgi işlem çipleri kullanımının çok yaygınlaşması.

-yeni örgütlenme biçimlerinin ortaya çıkışı (örneğin sınırsız örgütler gibi).

İlk iki değişimden bu bağlamda literatürde nadiren söz edilmiştir. Kadınların ücretli işgücüne katılımı tipik yöneticilik işlerini önemli ölçüde değiştirmiştir: yöneticilerin birlikte çalışmak durumunda oldukları insan tipi değişmiştir (baylar yerine daha çok oranda bayanlar); iş akitleri değişmiş, part-time ve geçici çalışanların oranı artmıştır; önceden kadınların evde yaptıkları işler ekonomide hizmet sektörünün kapsamına girmiş, yapılan işler çeşitlenmiştir. Ayrıca, bu nedenle işsizlik artmıştır. Kadınların işgücünde ve yönetim görevlerindeki oranının artması rekabeti de artırmıştır.

Bu yeni çevrede faaliyette bulunan tüm örgütler için yönetici geliştirme büyük önceliğe sahip bir konudur. Ayrıca, ne yönde geliştiği ve nerede duracağı kestirilemeyen bilgi işlem çipleri de yönetsel çevreyi değiştiren ve yönetici geliştirmede önemle dikkate alınması gereken bir faktördür. Önceden üst yönetim ile alt kademeler arasında iletişim işlevi gören orta yönetim kademeleri önemini yitirmektedir. Çünkü bilgiye ulaşmak çok kolaylaşmıştır. Bilgisayar çağı örgütleri müşteriye çok yakınlaştırmıştır. Bunun sonucu ise, müşteriye en yakın olan işgörenlere daha fazla karar verme yetkisi tanınmasıdır. Bilgiyle ilgili işlevlerin değişmesiyle birlikte yönetim işinin niteliği de değişmiştir. Kontrol anlamında yönetim, bilgi işçileri söz konusu olduğunda yararsız ve çok güç bir hale gelmiştir. Gerçekte artık onları yönetmek değil, onlara liderlik etmek söz konusu olabilir.

Bilgisayar teknolojisi, en azından gelişmiş ülkelerde, eğitim kurumlarının pahalı olan sınıf eğitimini tümüyle veya kısmen devre dışı bırakmasına olanak vererek, işletmecilik ve yönetim eğitiminde yeni fırsatlar yaratacaktır. Geçmişte ancak fiziksel yakınlıkla mümkün olan eğitimci ile katılımcı arasındaki interaktif ilişkiler, bilgisayar teknolojisi sayesinde bir

düzeye kadar uzak mekanlarda da mümkün olabilir hale gelmiştir (SYRETT-LAMMIMAN, 1999, s.160)

Yeni teknolojilerle birlikte artık eğitim ve geliştirme bireylerin evlerine kayacak, ve işyeri sorunları ile daha yakından ilişkili olacaktır. Genel eğitim ise yine bireylerin sorumluluğunda kalmaya devam edecektir. Daha iyi niteliklere sahip olmak ve buna yönelik profesyonel eğitimi önemini artıracak, daha iyi işler için rekabet artacaktır. Mesleki eğitim ve geliştirme daha yerinden yapılır olacak, daha yoğun ve sorun çözme odaklı niteliğe bürünecektir (EURICH, 1985, s.37). Özellikle üst düzey yöneticiler için stratejik düşünme becerileri eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin öncelikli konusu olacaktır.

Yönetimle ilgili pek değişim daha şimdiden çok belirgin durumdadır. Teknolojiyle birlikte örgütlenme biçimleri değişecektir. Yöneticilerin rolü insanları yönetmekten, onlarla işbirliği içinde çalışma biçiminde olacaktır. Yöneticilerin sahip oldukları özel nitelikli bilgi ve beceriler, yetki ve statülerinden çok daha önemli olacak, yönetici istihdamı statü değil beceri ağırlıklı bir nitelik kazanacaktır. Yöneticiler, teknik elemanlarla aynı takımın üyeleri olarak görülecek, yöneticilerin temel işlevi bu takımın yaptığı işleri koordine etme ve takım üyelerini geliştirme yönünde değişecektir. İşbirliği ve takım çalışması istisna olmaktan çıkacak, esas çalışma yöntemi halini alacaktır. Yöneticiler takımın çalışmasını kolaylaştırma, koçluk ve danışmanlık becerilerine daha çok gereksinim duyacaklar. bireylerin ve grupların gelişimini sağlama rolünü üstleneceklerdir. Yönetici geliştirme, bu vizyonu göz önüne alarak geleceği planlamak durumunda kalacaktır. Bu hızlı değişim ortamında yönetici geliştirme uzmanları geleceği tahmin etmeye daha çok zaman ayırarak, sorunlar ortaya çıkmadan önlem almaya çalışacaktır. Kendi kendine eğitim ve öğrenmeyi öğrenme önem kazanacaktır. Bilişim teknolojisi ile birlikte, bilgisayar becerileri, bilgi yönetimi, beceri yönetimi ve kişisel gelişimin bütün yönleri yönetim dünyasının gündemini daha çok işgal edecektir. Ancak, yüz yüze etkileşime öğrenmeyi ve kişisel gelişimi desteklemek için her zaman ihtiyaç duyulacaktır. Evde çalışanların oranı arttıkça eğitim ihtiyaçlarını tanımlamak zorlaşacak, yapay zeka, yönetici geliştirme bakımından önemli olan yetişkin eğitimi yöntemlerini değiştirecektir (CHALOFISKY-REINHART, 1988, s.133-135).

Üçüncü trend, iş dünyasındaki sınırların bulanıklaşmasıdır. Bu durum örgüt içinde ve dışında böyledir. Örgüt içinde, takım çalışmasının yaygınlaşması örgüt içi güç dengelerini ve yönetim ilişkilerini değiştiren önemli bir süreçtir. Örgüt dışı bakımından ise, dış kaynaklardan yararlanma (outsourcing), tedarikçilerle ve müşterilerle işbirliği içinde çalışma, ortaklıkların ve şirket birleşmelerinin artması gibi faktörler örgüt sınırlarını belirsizleştirmektedir. Örgüt sınırlarındaki belirsizleşme eğilimi ile birlikte, yöneticilerin kendi bireysel anlayışları da değişmekte, artık üyesi oldukları örgütle değil, meslekleri ile kendilerini tanımlamaktadırlar.

Bu değişimlerin anlamı, yöneticilerin artık kendi performanslarını ciddi olarak etkileyen, örgüt içinde ve dışında bulunan ve üzerlerinde hiçbir resmi ast-üst ilişkisinde bulunmadıkları kişileri yönetmek durumunda olduklarıdır.

Bu üç önemli değişim birlikte değerlendirildiğinde, örgütlerin halen yöneticilere gereksinim duymaları ve ücret ödemelerinin nedeni ortaya çıkmaktadır. Yöneticilere gereksinim duyulması, bilgisayarların yapamadığı, güvenilir ilişkiler kurmak gibi sosyal beceriler ile sezgisel yeteneklerinden dolayıdır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.5).

Gelişmeler, örgütlerin, örgüt kültürüne gelecekte daha büyük bir önem vereceğini göstermektedir. Çünkü örgütler arasındaki farklılıkların gittikçe daha fazla yönü, örgütsel kültürden kaynaklanacaktır. Örgüt kültürü üzerinde daha fazla durulması yönetim işinin karmaşıklığını da arttıracaktır. Yöneticiler örgüt kültürü hakkında gereken araştırmayı yapmaz, bu konuda kendilerini geliştirmezlerse daha fazla hata yapmak durumunda kalacaklardır. Ayrıca, genel olarak, yaşam standardı konusundaki beklentilerin gittikçe arttığı düşünülürse, yüksek yönetim kademelerine talip olanların da bu beklenti içinde olmaları doğaldır. Bu ise, durumundan memnun olmayan yöneticiler arasında iş (kariyer) değiştirmeyi daha sık görülür hale getirebilir.

Buna ilave olarak, şirketler-halk-kamu yönetimi arasındaki ilişkiler yönetimin karar mekanizmaları üzerinde daha etkili hale gelebilir. Bu durumda yönetim işi; sosyal yaşamı, kamu/özel kesim yönetiminin davranışlarını ve ilişkilerini daha derin bir şekilde kavramayı gerektirecektir.

Bu değişimler yönetim alanındaki işlerin önem ve öncelik sırasını değiştirmektedir. Bu doğrultuda takım çalışması ve motivasyon gibi konuların önem kazandığı görülmektedir. Yöneticilerin kendilerini bu değişimlerden ayırık tutmaları gittikçe daha zor hale gelecektir. Yöneticiler kişisel başarı ve ilerlemeleri konusunda daha uzun vadeli düşünmek ve insan ilişkileri konusunda da daha ılımlı ve sabırlı olmak zorundadırlar. Özellikle kamu yöneticileri karar alma süreçleri konusunda yeni bakış açıları geliştirmek, hayal gücünün kullanımı, yaratıcılık ve düşüncelerin daha özgürce ifade edilmesi gibi konularda daha geniş görüşlü ve hoşgörülü olmak zorunda kalacaklardır.

Yönetsel başarı değişimi anlamada ve ona uyum göstermede yatmaktadır. Hem bireysel olarak yöneticiler, hem de örgütler değişimle başa çıkmak zorundadırlar. Yöneticiler ve örgütler geleceğe dair bir vizyona, şimdiki göstergelerden ve eğilimlerden yararlanarak gelecekteki ihtiyaç ve talepleri önceden tahmin etmeye gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimden artık kamu yönetimi örgütleri ve yöneticileri de kendilerini ayırık tutamazlar. Geleceği görebilmek içinse sosyal, ekonomik ve politik çevreyi şimdi olduğundan daha derinlikli olarak anlayabilmek gerekir.

Geleceğe yönelik eğilim daha yatay (az kademeli), daha bilgiye dayalı örgütlenme modellerinin ve çok yönlü bilgi ve becerilerin hakim olacağı bir biçimde olmaktadır. Bu yüzden yönetim işi, gittikçe daha fazla, sınırları belli olmayan, açık uçlu parametreler tarafından nitelendirilip karakterize edilmektedir. Yöneticiler, çeşitli becerileri kullanarak bir roller yumağını çözmek ve oynamak zorundadırlar. Onlar planlamak ve örgütlemek, liderlik etmek ve motive etmek, bilgiyi özümsemek ve başkalarına gerektiği gibi vermek durumundadırlar. Onların yaptıkları işin hızı, dikkate almak zorunda oldukları sosyal ve siyasal çevrenin kapsam ve alanı sürekli genişlemektedir. Bu yüzden, kamu ve özel kesim yöneticilerinin kişisel gelişim ihtiyaçları artmaktadır.

Geleneksel olarak örgütler işi insanlara görevlerini nasıl daha etkin yapılacağını öğretmek olan uzmanlar çalıştırırdı. Günümüzde ise hem birey, hem de örgüt açısından öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Günümüzdeki değişim, eğiticinin baskın olduğu kurslardan öğrenenin odak olduğu öğrenme ve geliştirme anlayışına doğru olmaktadır (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.155).

Yönetici geliştirme programlarına artan ilgi nedeniyle daha büyük bütçeler ayrılmasıyla birlikte onlarla ilgili yeni görüş ve düşünceler de ortaya çıkmıştır.

Crapo'ya göre; geleneksel yetiştirme ve geliştirme süreç ve yöntemleri bir kenara bırakılmalı; temel işlevi yöneticilerin kendilerini geliştirmesi için gerekli ortamı yaratmak, gerçek yeteneklerini kavramalarını kolaylaştırmak, beceri noksanlarını telafi etmelerine yardımcı olmak olan, takımlar kurmak gibi yeni yöntemler oluşturulmalıdır. Crapo, bu yeni anlayışı "öğretmeyi bırak, kolaylaştırmaya bak" sloganı ile ifade etmektedir. O, kolaylaştırma-destekleme takımları ve bunlara katılacak üyelerin nitelikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu takımların iyi bir üyesi, eğittiği kişilere nispeten, çok başarılı bir eğitici olmalıdır. Kolaylaştırıcı rolündeki kişiler, eğitim programlarını belli bir aşamadan sonra vazgeçilecek yararlı deneyimler olarak görür. Kolaylaştırma takımı üyeleri yetişkin eğitimi (androjeni) tekniklerini uygular. İnsanlara ve gruplara güvenir ve hiçbir grubun düşman olmadığına inanırlar. Muhataplarının bilgiye sahip olmaları için ellerinden gelen en olumlu tutumu gösterirler (CRAPO, 1986, s.147).

Crapo, eğitme anlayışı yerine "kolaylaştırma"yı (facilitating) koymak istemiştir. Aşağıdaki ilkeler ona göre yetiştirme ve kolaylaştırma arasındaki farkları ortaya koymaktadır (CRAPO, 1986, s.149):

- 1) Bir yetişkine zaten bildiği şeyleri asla öğretme.
- 2) Bir grubun kendi çabası ile öğrenebileceği veya yapabileceği bir şeyi onlara asla söyleme.
- 3) Programı yürütmek için gruba daima güven.
- 4) İpuçları yakalamak için daima dinle.
- 5) Bir kolaylaştırıcı olarak gerçekten performansının zirvesinde olduğunda, hiçbir şey yapmıyormuş gibi görünmelisin.
- 6) Grubun yolundan çekil, engel teşkil etme.

Bu yaklaşımda bilgi ve becerilerin basitçe söylenmesi ve anlatılması değil, kendini geliştirme (self-development) düşüncesi önem kazanmaktadır.

Kendi kendine eğitim, eğitim alanındaki ilginç bir gelişmedir. Bu yolu seçen eğitimciler kendi yönetim deneyimlerine, öğrenme ihtiyaçlarına ve örgütlerinin kültürüne uygun olacak biçimde kendi eğitimlerini tasarlamak ve denetlemek isteyen yöneticileri geliştirmeyi umut etmektedirler. Nitekim, bu konuda Avrupa'da kurslar düzenlenmektedir (ALSBURY, 1996, s.180). Bu klasik yaklaşım, günümüzde, kağıt kalem ve yazılı metinlerden ibaret olmanın ötesine geçmiş, sofistike interaktif bilgisayar programlarıyla yapılabılır hale gelmiştir. Kendi kendine eğitim her yerde yapılabilir ve kişiye kendi öğrenme tarzını gerçekleştirme olanağı verir. Bu yöntemin zayıf yönleri de vardır. Örneğin; kişinin eğitimi tek başına yapması, başka insanların bulunmaması, öğrenimin verimini düşürür, bazı becerilerin kazanılmasını güçleştirir. Ayrıca, bazı kişiler, öğrenme tarzları nedeniyle kendi kendine eğitimde zorlanabilirler. Ancak, sınıf eğitiminin ve eğitim için yapılan seyahatlerin maliyetinin gittikçe artması karşısında, kendi kendine eğitimin bazı biçimleri belki de geleceğin yükselen dalgasıdır (STEWART, 1986, S.249).

Eğitimciler giderek, yöneticilere daha zor ve değişen koşullar için eğitim vermek durumunda kaldıklarından ihtiyaçların analizi, program tasarımı, sunuş ve analiz konusundaki temel uzmanlıklarının ötesine giderek kişisel gelişme ve kendini geliştirme alanlarına yönelmelidirler (ALSBURY, 1996, s.180).

Teknolojideki hızlı ve göz alıcı değişimler örgüt yapılarını değiştirebilir. Örneğin iletişim teknolojilerindeki değişim, fiziki mekanların ayrı olmasından doğan özerkliği ortadan kaldırabilir. Birimler küçülecektir. Evlerinde oturarak, örgüt binasına gitmeden işini yapan beyin işçileri görülmeye başlanmıştır bile. Yani çok az yüzyüze gelinen, normal yönetsel sınırlarla bağlı olmayan, paylaşılan ortak değerleri bulunmayan insanların yönetimi söz konusu olabilir. Bu durum daha sofistike yönetim süreçleri ortaya çıkarabilir. (CHALOFSKY-REINHART, 1988, s.142-143).

Bugün bildiğimiz pek çok işlev, teknoloji nedeniyle, gelecekte çok farklı biçimlerde yapılacaktır. Gelecekte bir çok iş, özellikle de yöneticilik, prosedürlerden çok muhakemeye dayanacak, sade bilgiden çok yaratıcılığı geliştiren kişisel deneyimler daha



önemli olacaktır. İnsan kaynakları yönetimi de, teknolojinin kullanılmasında daha titiz, kişisel gelişimi desteklemek konusunda da daha yaratıcı ve esnek olacaktır (CHALOFISKY-REINHART, 1988, s.129).

Altınok'a göre; E-devlet uygulamaları hemen hemen tüm Dünya ülkelerinin olduğu kadar, OECD, Dünya Bankası ve UNDP gibi uluslararası kuruluşların da önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. E-devletin, iyi yönetişime erişmekte önemli bir araç olduğu, bu bağlamda kamu hizmetlerinin etkin sunumunda, şeffaflaşmada, yolsuzlukla mücadelede ve halkın yönetim süreçlerine demokratik katılımında etkin bir araç olarak kullanılabileceği artık tartışmasız bir gerçek olarak kabul görmüştür. Ancak, dünya örneklerini incelediğimizde, yalnız kanun ve genelge yayımlamakla veya uluslararası antlaşmalara taraf olmakla e-dönüşüm gerçekleşemediğini görüyoruz. Her şeyden önce e-devlet bir "kamu reformu projesi"dir. Bazı yazarlarca, Internetin, matbaanın icadından sonra sosyal dönüşümü etkileyen en büyük dönüşüm aracı olduğu iddia edilmekte, demokratik açılımlara araç olması açısından da "*Atina site devletinden bu yana doğrudan demokrasinin uygulanması için*" ilk büyük şans olarak görülmektedir. Internet'in kamu yönetiminde kullanılması demek olan e-devlet için ise "kamu anlayışının ve hizmet süreçlerinin yeniden formatlanması"dır denilebilir (ALTINOK, 2004, s.3).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.YÖNETİCİ YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

Yöneticilerin yetişmesi ile ilgili geleneksel anlayışa göre; kişiler bir kamu kuruluşuna girdiğinde en alttan başlar, teknik bilgisini de kullanarak o kuruluş içinde belli bir dalda yükselir. Bu durum, sadece belli bir teknik anlayışın dar kalıplarından olaylara bakan, hizmet politikalarının yönetimi nasıl etkilediğini anlamak için gerekli geniş vizyondan yoksun yöneticiler ürettiği için eleştirilmiştir. Bunun için formel yönetici eğitim ve geliştirme programlarından geçmiş, çeşitli kademe ve dallar arasında daha kolay yer değiştirebilecek üst düzey yöneticiler yetiştirme gereği ortaya çıkmıştır (BAN, 1995, s.56). Günümüzde, personelin yönetimi dahil, kamu yönetiminin her düzeyinde akılcı risk alma ve yaratıcı düşünmeye büyük önem verilmektedir. Yöneticiler çok daha fazla esnek olmaya (çok sayıda işlevi yerine getirebilecek niteliklerle donanmaya), işgörenler ise kendilerini değişen koşullara göre uyarlamaya her zamankinden daha fazla gereksinim duymaktadır (HOLMES ve Diğerleri, 2000, s.9). Artık kamu hizmetleri daha çok bilgiye dayalı hale gelmektedir.

Bu konudaki temel soru, bir yöneticinin nasıl geliştirilebileceğidir. İdeal bir yönetici kavramsal ve teknik beceriler ile beşeri ilişkiler becerileri açısından yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bu nitelikteki yöneticiler az bulunur, ancak bunların yetiştirilmesi için gerekli çaba gösterilmelidir. Gelişmiş ülkelerin yaptığı da bunları yetiştirmek, gelişmeleri için her türlü imkanı vermek ve liyakat ilkesine göre önemli görevlere getirerek yetkilendirmektir. Singapur gibi hızlı ekonomik kalkınma sürecine girmiş ülkeler de bunu yapmaktadır. Kalkınmak istiyorsa Türkiye'nin yapması gereken de budur.

İyi yöneticilerin nasıl yetiştirileceği konusunda, öncelikle, yönetici olunmaz, doğulur gibi yarım doğrulardan kurtulmak gerekir. Bunun gibi bir yarım doğru da yönetimin ancak yapılarak öğrenilebilen bir sanat olduğudur. İnsanlar yönetici olarak doğmazlar, doğuştan getirdikleri yetenekler eğitimle geliştirilerek yetiştirilirler. Yönetim hızla gelişen bir

bilimdir. Yönetime ilişkin bilgiler ve yöneticilik işlerinin gerektirdiği araçları kullanmak öğretilir. Kısaca, burada söylenmesi gereken şey, yöneticiliğin eğitim ve deneyimin her ikisini de içeren bir gelişme süreci olduğudur. Deneyim olmadan sadece kitaplardan iyi bir yönetici olmak öğrenilemeyeceği gibi, eğitimsiz yöneticilerin yetersiz olacakları da açıktır. Bu nedenle yönetici geliştirmeye gittikçe daha fazla kaynak ayırmak gerekir. Oysa yapılmakta olan yönetici geliştirme faaliyetlerinin etkin olmadığı, hep birbirinin kopyası oldukları, içerik olarak yetersiz ve yöntem olarak etkisiz oldukları gibi eleştiriler de bir hayli yaygındır.

Bireylerin sahip oldukları birikimlerinde ve geçmiş meslek yaşamlarında farklılıklar olduğu gibi benzerlikler de vardır. Bu bakımdan yönetici geliştirme ile ilgili iki temel soru karşımıza çıkmaktadır:

- 1- Yöneticiliğe uygun kişiler, yani doğru kişiler seçilmiş midir? (Çünkü sorun yalnızca bir eğitim sorunu değildir, yönetici olan bireyler gerekli potansiyele sahip olmalıdır).
- 2- Seçilen kişiler, etkin yöneticiler olacak biçimde yeterince yetiştirilmiş ve geliştirilmiş midir?

Gelişmiş ülkelere bakıldığında;

- Genel eğitim sistemi yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimi ve geliştirilmesi için iyi bir temel sağlamaktadır. Wilhelm von Humboldt'un Alman eğitim sistemi için getirdiği şu temel ilkenin gelişmiş ülkelerin tümünde de yaşama geçirildiği dikkati çekmektedir: tüm öğrencilere asgari bilgi gereklerini sağlayan bir genel eğitim verilsin, eğitim süresi olabildiğince uzun olsun, toplumdaki herkes eğitilsin (HOLMES ve diğerleri, 2000, s.4). Bunun sonucu olarak, bu ülkelerin hepsi de, içinden yönetici olacak yetenekli kişilerin seçilebileceği geniş bir "iyi eğitilmiş insanlar havuzu"na sahiptirler.

- Bu ülkelerin hepsinde de yöneticiliğe ilk atamaya, yani yöneticilik kariyerinin başlangıcına çok önem verilmekte, yüksek potansiyele sahip bireylerin seçilmesine çok dikkat edilmektedir.

## 20. Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Politika ve Strateji

Bir örgütün, özellikle de kamu yönetimi gibi çok geniş ve toplumun yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bir örgütün insan kaynakları yönetimi politikası ve stratejisi bulunmalıdır. İnsan kaynaklarının ve bu bağlamda da yöneticilerin geliştirilmesi bu stratejinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Kısaca; örgüt bir yönetici geliştirme politikasına ve buna dayalı olarak oluşturulacak strateji belgesine sahip olmalı, bu strateji belgesi örgüte rehberlik edecek ilkeler sağlamalıdır. Jones ve Whitmore, bir yönetici geliştirme politikası oluşturmanın öncelikle tepe yöneticilerin ve örgüt yönetim kurulunun sorumluluğunda olduğunu, politika ve stratejinin ana çerçevesinin saptanmasında mutlaka tepe yönetimin rol oynaması gerektiğini ifade etmektedir (JONES-WHITMORE, 1985, s.55).

Bu çalışmanın konusu açısından politika; bir takım rehber ilkeleri ve genel amaçları içeren değer ve görüşlerin ifadesidir. Yine aynı açıdan strateji ise; örgüt değerlerinin, misyonunun ve geniş örgüt amaçlarının uygulamaya geçirilmesi için gidilecek bir yol; örgütün yönetici eğitim ve geliştirme programını belirleyecek, spesifik amaç ve hedefler içeren bir eylem planıdır. Bu bakımdan, yönetici eğitim ve geliştirme politika ve stratejisini belirleme durumunda olan bir örgüt, geliştirme etkinliklerine niçin gerek duyduğu, bu etkinliklerden amaç ve beklentilerinin neler olduğu gibi hususları açıklığa kavuşturmalıdır (IRWING-WILLIAMS, 1999, s.24). Kuşkusuz bir örgüt, stratejisinde yer alan amaç ve hedefleri belirlenmiş bir sürede gerçekleştirecektir. Bu bakımdan alınan yol ve çevresel değişimler dikkate alınarak stratejinin belli periyotlarla gözden geçirilmesi ve güncelleştirilmesi gereklidir.

Şüphesiz, bir etkinliğe girilirken belli bir zaman sonunda o etkinlikle ulaşılabilecek hedeflerin açıklıkla ortaya konulmuş olması gerekir. Aşağıdaki hususlar bir yönetici geliştirme politikası belirlemede örgüte yol gösterebilir (GENÇMEHMETOĞLU, 2002, s.22):

- Eğitim ve geliştirme politikası ile örgütün misyonu birbiriyle nasıl ilişkilendirilecektir?
- Eğitim ve geliştirme etkinlikleri örgüt performansının gelişmesini nasıl sağlayacaktır?

- Yönetici geliştirme politikası örgütün genel işleyişi ile iyi entegre edilmiş midir?
- Örgütün eğitim ve geliştirmeye ayırabileceği kaynaklar nelerdir?

Bu sorulara verilecek cevaplar iyi bir eğitim politikası saptamada örgüte yardımcı olabilir. 'Niçin bir eğitim ve geliştirme politika ve programına ihtiyacımız vardır' sorusunun cevabını veren bir örgütün bundan sonra yapması gereken şey, belirlenen amaçlar doğrultusunda bir strateji geliştirmek, yani bir eylem planı ortaya koymaktır.

Bu arada etkinliği artırmak için eğitime alternatif olabilecek hususların da değerlendirilmesi gereklidir. İşin yeniden dizaynı, yeni eleman seçme yöntemleri gibi seçeneklerin eğitim karşısındaki uzun ve kısa dönem alternatif maliyetleri de dikkate alınmalıdır (COWLING-MAILER, 1989, s.64). Sorunları sadece eğitime yüklememek, işe alma-eleman seçme, ücret politikası gibi faktörleri de dikkate almak gerekir. Şüphesiz yalnızca eğitim ve geliştirme programları -mükemmel de olsalar- başarılı yöneticiler üretemez. Ancak, yönetici geliştirme etkinlikleri sayesinde gerekli potansiyel ve yeteneklere sahip yöneticilerin yönetim becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak mümkün olabilir.

Planlama var olan durumu analiz etmek, bu analizden yola çıkarak belirlenen amaçlar yönünde muhtemel görülen geleceği tasarlamaktır. Planlama ile önceden belirlenmiş amaçlara hangi yol ve yöntemler kullanılarak ulaşılabileceği tasarlanır.

Hangi etkinlik olursa olsun amaçlarına ulaşabilmek için planlı olarak yapılması zorunludur. Çünkü plansız, rastgele çalışmalarla amaca ulaşmak olası değildir. Bu durum şüphesiz eğitim ve geliştirme etkinlikleri için de geçerlidir. Bir örgütün eğitim planı, personelin performans ve verimliliğini artırmayı amaçlayan sistemli bir yaklaşımı ifade eder. Yönetici geliştirme yaklaşımı, kısa vadede de bir takım faydaları olan, ama başarılı olması halinde asıl faydalarının uzun dönemde görüleceği bir yatırımdır.

## **21. Yönetici Geliştirme Programlarının Hazırlanması**

Şüphesiz bir etkinliğe girişmeden önce onun nedenleri ve amaçları belirlenip tartışılmalı, yani öncelikle bu etkinliğin "niçin" yapılacağı sorusu cevaplandırılmalıdır. Bu

konuda gerekli tespit ve kararlara ulaşan yönetim, bundan sonraki aşamada, bu amaçların nasıl, yani hangi yöntemler kullanılarak gerçekleştirileceğine karar vermek durumundadır.

Artık, günümüzde, öğretme anlayışı yerini hep birlikte öğrenme anlayışına, bilgi aktarma yaklaşımı ise yerini bilginin nasıl elde edileceği ve kullanılacağını aktarma yaklaşımına bırakmaktadır. Örgüt, yönetici geliştirme programlarını hazırlarken, yalnızca personelini geliştirmeyi değil, onların kendi kendilerini geliştirmelerine imkan sağlamayı da amaçlamalıdır. Çünkü; yöneticilerin geliştirilmesinde iki yön bulunmaktadır:

1) Yöneticilerin kendilerini geliştirmek için girişecekleri çabalar,

2) rgtn yöneticileri geliştirmek için yapacağı etkinlik ve programlar, yöneticilere sunacağı fırsatlar.

Yetiştirme ve geliştirme iki yönlü bir süreçtir. Kurslar, rehberlik, örgütün sağladığı özel imkan ve destekler kendi başlarına yöneticilerin istenilen biçimde gelişmelerine yetmez. Bunun için bireylerin de örgütün sağladığı bu olanakları iyi kullanmaları gerekir.

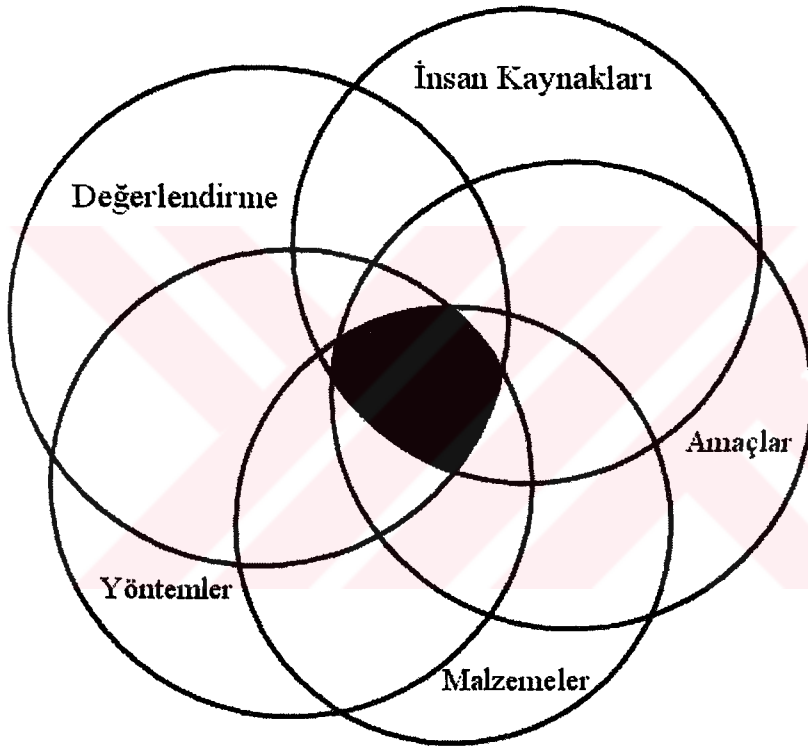
Demek ki: yönetici konumunda bulunan kişiler hem kendilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek, hem de örgütün bu yönde kendilerine sunacağı imkan ve fırsatları en verimli bir biçimde değerlendirmek durumundadırlar. Yaşadığımız bu hızlı değişim ve dönüşüm çağında hem örgütler, hem de yöneticiler arasında geliştirme etkinlikleri bakımından da rekabet kaçınılmaz olacaktır. Geniş düşünebilen, olayları profesyonelce çözümleyip sorunlara çözümler üretebilen etkin yönetici olmanın yolu buradan geçmektedir. Nitekim, Türk kamu yönetiminde de bu değişim ve dönüşüm ihtiyaı çok belirgin ve acil bir durum almıştır.

Yönetici geliştirmede izlenecek yollar belirlendikten sonra bu konuda bir sistem oluşturmak gerekecektir. Bir yönetici geliştirme sistemi beş elemandan oluşur (TOWNE, 1995, s.1317): Bu unsurlar Şekil 2'de gösterilmektedir:

1. Amaçlar: ne başarılacaktır?



2. Personel: programın düzenlenmesini ve uygulamasını kim yapacaktır?
3. Materyal: kullanılacak olan materyaller nelerdir?
4. Yöntem: hangi yöntem ve prosedürler kullanılacaktır?
5. Değerlendirme: elde edilen yararlar ve bunların maliyetleri nasıl değerlendirilecektir?



**Şekil:2**  
**İnsan Kaynakları Geliştirme Sisteminin Unsurları Arasındaki İlişkiler**  
 Kaynak: TOWNE, 1995, s.1319

Bu çerçevede, yöneticileri geliştirme etkinlikleri dört aşamalı bir döngüsel süreçtir. Bunlar:

1-Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi.

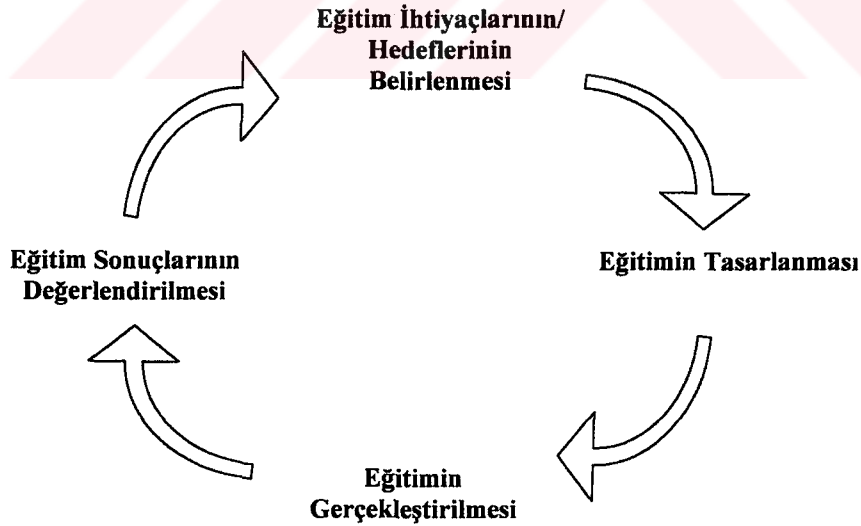
2-Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin planlanması, programların hazırlanması.

3-Planlanan etkinliklerin hayata geçirilmesi.

4) Sonuçların değerlendirilmesi.

Bu aşamalar en genel anlamda *planlama, uygulama ve ölçme* biçiminde özetlenebilir.

Yani, öncelikle çeşitli analizler yapılarak yöneticilerin hangi alanlarda, ne gibi yöneticilik becerileri bakımından geliştirilmeye gereksinimleri olduğu belirlenecektir. Belirlenen bu gereksinimleri karşılanması, izlenecek programların somut hedeflerini oluşturur. Sonra belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için yapılacak etkinliklerin içerik ve yöntemi tespit edilerek bir programa bağlanacak, bu programın uygulanmasının ardından uygun ölçüm ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşılmış ise ne derece ulaşıldığı değerlendirilecektir. Yapılan değerlendirme sonucuna göre, eksiklikleri gidermek için yeni programlar, belki yeni yöntemlerle uygulamaya konulacaktır. Örgütsel çevredeki değişim sürekli olduğuna göre, yönetici geliştirme de süreklilik gösteren bir faaliyet olmak durumundadır. Yönetici geliştirme sürecinin aşamaları Şekil 3'te gösterilmektedir.



**Şekil:3**  
**Eğitim Süreci Döngüsü**  
Kaynak:MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.183

Yönetici geliştirme etkinliklerinin ilk adımı, şu anki durumun ne olduğunun (eğitim ihtiyaçlarının) tespiti ile gelecekte nereye varılmak istendiğinin (hedeflerin) belirlenmesidir. Yani hangi bilgi ve becerilerin iş görenlere kazandırılması gerektiğinin anlaşılmasıdır. Daha sonra buna uygun eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi aşamaları gelir.

### **210. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**

Yapılacak eğitim ve geliştirme etkinlikleri örgüt açısından bir maliyeti ve yatırımı ifade eder. Bu yatırımın da hem eğitilecek bireylerin, hem de örgütün ihtiyaçlarına dayanması zorunludur. Aksi takdirde kaynaklar israf edilmiş olur. İşte bu nedenle yönetici geliştirme faaliyetinin ilk aşaması örgüt ve bireyler açısından eğitim ihtiyacının belirlenmesidir. Yönetici geliştirme programlarının etkin ve verimli olmasında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi süreci önemli rol oynar. Çünkü sonuçta bu etkinliklerin hedefi, belirlenen ihtiyaçların giderilmesidir.

Yönetici geliştirme ihtiyaçları konuyu bilen ve bundan sorumlu olan kişilerce belirlenmelidir. Bunun yapılması için yaşanan performans sorunları, geleceğe ilişkin plan ve ihtiyaçlar hakkında örgütün tümünü kapsayan doğru bilgiler toplanmalıdır. Bilgi toplamada gerektiğinde gizliliğe de önem verilmelidir. Ayrıca bu hususta örgüt üst yönetiminin aktif desteği sağlanmalıdır.

İhtiyaç belirleme eğitimin gerekli olup olmadığını belirlemeye yarayan bir süreçtir. Performans sorunları, yeni teknolojiler, iç ve dış müşteri talepleri, örgütün yeniden yapılandırılması, yeni mevzuat, personelin temel becerilerden yoksun olmaları gibi baskı faktörleri vardır ve bu sorunların hangilerinin eğitimle çözülebileceğinin belirlenmesi için, eğitim ihtiyacının belirlenmesi gerekir (NOE, 1999, s.54-55).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için gerekli analizlerin belli periyotlarla yapılması gerekir. Örneğin; eğitim ihtiyacı analizinin uygun sürelerle tekrarlanması örgütün güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin sağlıklı bir bakış açısı geliştirmek, geliştirme faaliyetlerinin oynadığı rolün daha iyi anlaşılmasını sağlamak, yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin pratik iş gereklerine daha uygun düzenlenmesini sağlamak ve yönetimin gözünde eğitim ve

geliştirme yatırımlarının daha makul hale gelmesi gibi yararlar sağlayabilir (GENÇMEHMETOĞLU, 2002, s.29).

Bir eğitim faaliyetine girişmenin ilk aşaması eğitim ihtiyaçlarının, başka bir deyişle *eğitim açığının* belirlenmesidir. Eğitim açığı, işin ideal biçimde yapılması için gerekli olan beceriler ile işgörenlerin fiilen sahip oldukları beceriler arasındaki farktır. Demek ki; öncelikle işin gereklerinin ne olduğunun tam olarak anlaşılması gerekir. Yani, işgörenin işini tatmin edici düzeyde yapabilmesi için hangi becerilere, bilgi ve davranışlara sahip olması gerektiği iyice tespit edilmelidir. Bunun için baş vurulan alışılmış yöntem, işi oluşturan tüm aşamaları tanımlamak için, iş yapılırken işgörenleri sistemli ve dikkatli biçimde gözlemlemek; performansı iyi olan işgörenlerle mülakatlar yaparak bu gözlemlenmenin eksiklerini tamamlamaktır. Bu konuda dikkatli bir inceleme işin ilk bakışta görülemeyen gereklerini de ortaya koymaya yarar.

Eğitim ve geliştirme, eğer geliştirilecek kişilerin ihtiyaçlarını karşılıyorsa etkin olabilir. Bütün örgütlerdeki yöneticiler için geçerli evrensel eğitim ve geliştirme ihtiyaçları bulunmaktadır. Örneğin; karar verme, iletişim, liderlik tarzları, zaman yönetimi, toplantı yönetimi, değişim yönetimi ve planlama bunlardandır. Yönetici geliştirme, örgütlerin spesifik ihtiyaçlarına da cevap vermek durumundadır. Bu özel ihtiyaçları karşılamak için de çeşitli ihtiyaç analizi yöntemlerini kullanmak gerekir (KIRKPATRICK, 1995, s.935).

Yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi nasıl yapılabilir? Bunun üç boyutu vardır: örgüt (yapısı), işin kendisi, bireyler (yöneticiler). Öyleyse eğitim ihtiyaçlarının tespitinde bu üç faktörün analiz edilmesi gerekecektir.

### **2100. Örgüt Analizi**

Örgüt analizi eğitimin gerçekleşeceği genel ortamı göz önüne alır. Örgüt analizinde örgütün amaç ve stratejileri doğrultusunda gelecekteki hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşmak bakımından zayıf yönlerinin neler olduğu, halen hangi bölüm ve birimlerde ne gibi aksaklıkların bulunduğu, bu aksaklıkların hangilerinin personelin bilgi, beceri ve yetenek eksikliklerinden kaynaklandığı hususları analize tabi tutulur. Bir başka deyişle; örgütsel değişim bağlamında, örgüt personelinin şimdiki eğitim ihtiyacının boyutları ile

gelecekteki olası değişimlere cevap vermesi için gerekli eğitim ihtiyaçlarının tespitine çalışılır. Örgütün iç ve dış çevresi ile bu çevredeki değişiklikler de analize dahil edilir.

### **2101. İş (Görev) Analizi**

Burada işgörenlerin yapacağı işlerin tanımlanıp gruplandırılması, bu işlerin yapılması için ihtiyaç duyulacak olan bilgi ve becerilerin ortaya konulması söz konusudur. Kısaca, işin gerektirdiği bilgi, beceri ve niteliklerin belirlenmesi iş analizi ile mümkün olur. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde iş analizlerine baş vurulması da sağlıklı sonuçlara ulaşmak açısından yararlı olur.

İş analizi çeşitli şekillerde tanımlanabilir. İş analizi, işlerin doğru, etkin ve sağlıklı biçimde değerlendirilmesi amacıyla örgütte yapılan her işin ayrı ayrı niteliği, niceliği, gerekleri, sorumlulukları ve çalışma koşullarını bilimsel yöntemlerle inceleyen ve bilgi toplayan bir süreçtir (BİNGÖL, 1998, s.55).

Bilimsel yönetim ekolünün ilkelerine dayanan iş analizi yöntemi, örgütte kullanılan üretim faktörlerinden mümkün olan maksimum çıktıyı sağlamak için yürütülen tüm sistematik çabaların bütünüdür. İş analizi, iş tasarımı ve iş ölçümü çabalarından oluşur. İş tasarımı, verimliliği artırmak amacıyla bir işin kapsadığı bütün unsurların analiz edilerek geliştirilmesidir. İş ölçümü ise, planlama ve denetim işlevlerinin daha etkin yapılması için tasarlanan işlerde kullanılan makine, ekipman ve insan kaynakları gibi üretim faktörlerinin nitelik ve nicelik bakımından değerlendirilmesidir.

İş analizinin temel mantığı, örgütte yapılmakta olan her bir işin etkinlik bakımından incelenerek onu daha verimli kılacak iş yöntemlerinin geliştirilmesidir. Daha verimli iş yöntemlerinin geliştirilmesi için, mevcut işin kapsadığı unsurlar basitleştirilebilir, ayrılabilir, birleştirilebilir, sıraları değiştirilebilir ya da tamamen kaldırılabilir. En verimli olduğu düşünülen yöntem uygulamaya konur ve uygulama sırasında ortaya çıkan aksaklıklar giderilmeye çalışılır. Bir işin mümkün olan en kısa zamanda yapılarak zamandan tasarruf edilmesi de iş analizinin bir bölümünü oluşturur. İş analizinin örgüt veya yönetici geliştirme çalışmalarında kullanılmasında işgörenlerin katılımının sağlanmasına özellikle dikkat edilmelidir.

İşle ilgili bilgiler çeşitli yollarla toplanabilir: doğrudan iş performansının gözlenmesi, iş yapanlardan ve çeşitli kademedeki yöneticilerden hangi konularda daha fazla eğitime gereksinim duyulduğu hakkında bilgi alınması, iyi ve kötü performansa sahip işgörenlerin gözlenmesi ve incelenmesi.

İş analizi genellikle bir pozisyonu oluşturan işin tanımlanması için yapılır. Fakat iş analizi eğitim ve geliştirme amacıyla yapıldığında işi oluşturan ödevlerin neler olduğunu, bunların hangi yollarla yapıldığını, işi yapanın sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların neler olduğunu ve istenen performans düzeyini açıkça ortaya koyacak biçimde yapılmalıdır (COWLING-MAILER, 1989, s.56). Burada, beklenen iş performansı standartlarının ulusal ve örgütsel özellikler, geçmiş örnekler, toplu sözleşmeler gibi karmaşık ve birbiriyle ilişkili bir çok faktöre bağlı olduğunu da belirtmek gerekir.

Özellikle yöneticilik gibi asgari bir bilgi ve beceri düzeyi gerektiren mesleklerde, öncelikle, eğitilenler için en çok zorluk oluşturan ödev ve beceri analizlerinin yapılması gerekir. Beceri analizi iş analizi kapsamında olup, düşüncelerin nasıl işlevselleştiğini, bilginin nasıl edinilip uygulamaya dönüştürüldüğünü inceler (COWLING-MAILER, 1989, s.56). Beceri analizi uzmanlık gerektiren pahalı bir iştir. El ve göz koordinasyonu gibi rutin işler yanında olağandışı hareketleri, durumları ve tepkileri de incelemeyi gerektirir.

Yöneticilik işinin analizi çeşitli zorluklar içerir, yöneticilik işinin gereklerinin tanımlanması çok daha zordur. Bunların yerine getirdikleri rollerin dikkatlice incelenmesi eğitim amaçlı bilgiler edinilmesini sağlayabilir. Örneğin bir yönetici; bir yönetim kurulu toplantısında başkan, müşterilerle yapılan pazarlıklarda bir müzakereci, örgüt içi toplantılarda kendi bölümünü temsil eden bir temsilci rolünde olabilir. Bu rollerin her biri farklı bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektirir.

Yöneticilerin işlerinin günlük olarak izlenerek not edilmesi de yararlı bilgiler sağlayabilir. Yöneticilerin eğitim ihtiyaçları ile ilgili bilgilerin önemli bir bölümü performans değerlendirme sonuçlarından çıkarılabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.57).



İş analizi yapılmasının konumuzla ilişkilendirilebilecek temel amaçları; işgören seçimi, yerleştirilmesi, yükseltilmesi vb. için gerekli bilgileri sağlamak ve işgören eğitimi için gerekenleri belirlemek biçiminde sıralanabilir (GENÇ-DEMİRDÖĞEN, 1994, s.100-101).

Geçmişte yöneticiler bilimsel yönetim anlayışının büyük oranda etkisi altında olduklarından iş analizine ilişkin geleneksel yaklaşımlar işlerin belli yapıda durağanlaşmış olduklarını varsaymışlardır. 'Bilimsel yönetim' anlayışı örgütlerin klasik bölümlenmeler, işlevsel bölümlenmeler ve sabit ilişkiler, pozisyonlar ve rolleri içeren hiyerarşik pozisyonlar üzerine kurulduğunu kabul etmekteydi. Oysa ideal bir örgüt modeli olmadığı gibi, örgütler sosyal normların, teknolojinin ve benzeri çevresel koşulların çok hızlı değiştiği bir ortamda faaliyet göstermekte, bunlara uyumu sağlayacak esnek bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktadırlar. Şüphesiz bu sürekli değişken durum, iş analizine olan gereksinimi ortadan kaldırmaz. çünkü iş ile onu yapacak bireylerin karşılaştırılması gereği her zaman vardır. Fakat bunun anlamı, iş tanımlarının kısa tutulması, fazla ayrıntıya kaçılmaması, işin ayrıntılı tanımlanmasından çok amaçları üzerinde durulması gerektiğidir (COWLING-MAILER, 1989, s.14). Demek ki, yönetici geliştirme amaçlı iş analizlerinin geleceğe ilişkin değişim eğilimlerini de dikkate alması gerekmektedir.

## **2102.Kişi Analizi**

Kişi analizi kimin eğitime ihtiyacı olduğunun belirlenmesine yardım eder. Kişi analizi;

1) Performans düşüklüğünün bilgi, ustalık, beceri veya yetenek eksikliğinden mi; yoksa motivasyon, iş dizaynı gibi problemlerden mi kaynaklandığının,

2) Kimin eğitime ihtiyacı olduğunun,

3) Personelin görevlerini etkin yapabilmeleri için eğitimde ağırlık verilmesi gereken bilgi, beceri ve davranışların neler olduğunun belirlenmesini içerir (NOE, 1999, s.55).

Kişi analizinde, personelin performansı analiz edilerek değerlendirilmekte, performansta düşüklük olduğunun belirlenmesi halinde bunun nedenleri araştırılmakta,

bunun eğitim ihtiyacından kaynaklandığı sonucuna varılır ise, hangi konularda eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilmektedir. Kişi analizine *performans analizi* de denilmektedir.

İşin içeriği ile ilgili olarak onu yapacak bireyin de değerlendirilmesi gerekir. Bunun için işin nitelikleri ile ilişkili kişi analizleri de yapılmalıdır. Kişi profili ile ilgili olarak İngiltere’de yapılan en ünlü çalışma “yedi nokta planı”dır. Bu 7 nokta şunlardır: bireyin fiziki durumu, bilgi birikimi (başarılar, marifet), genel zeka, özel yetenek, ilgi alanları, yaratılış-mizaç, işin gerektirdiği özel koşullar. Bu yedi nokta 1968 yılında John Munro Fraser tarafından ortaya konulmuştur. Aslında bu noktalar bir iş başvurusunda eleman seçme görüşmelerinde de dikkate alınacak ölçüleri vermektedir (COWLING-MAILER, 1989, s.14).

Kişiler ile işin gerekleri karşılaştırıldığında, yöneticiler şu altı temel faktörü mutlaka dikkate almalıdırlar (COWLING-MAILER, 1989, s.14-15):

1-Fiziksel yeterlik durumu: Çeşitli mesleklerin gerektirdiği fiziksel özellikler birbirinden bir hayli farklıdır. Örneğin beden gücü ile yapılan bazı meslekler fiziksel güç ve çabayı, el çabukluğunu gerektirir. Yöneticilik mesleği ise strese, uzun çalışma saatlerine ve seyahat etmeye dayanıklı fiziksel özellikler gerektirir.

2-Zeka yetenekleri: Yöneticilik gibi bazı meslekler (genel zekanın yanında) yaratıcılık, sayısal ve sözel yeteneklere de sahip olmayı gerektirir.

3- Eğitime ilişkin özel nitelikler: Bazı meslekler belli dalda ya da derecede eğitim gibi özel nitelikler gerektirir. İş için gerekenden çok fazla niteliklere sahip kişiler de tercih edilmemelidir, çünkü bunlar çabuk tatminsizliğe kapılabilir.

4-Deneyim ve belli beceriler: Eğitim her zaman belli becerilerin edinilmesini garanti etmez. Bunun için bazı işler, mesleki eğitim ve deneyimle elde edilebilen belli nitelikte beceriler gerektirebilir.

5-Kişilik: İyi niteliklere veya yeterli becerilere sahip olmak kişinin her zaman iyi sonuçlar alacağı anlamına gelmez. Kişinin sosyal uyum ve motivasyon gibi iyi kişilik özelliklerine sahip olması da gerekir.

6- Özel koşullar: İşin yapılması için gereken asgari niteliklerin dışında, belli bir cinsiyet, yaş ya da belli özel koşulların da kişide bulunması istenebilir.

Ancak burada şunu da belirtmek gerekir ki; insan yetenek ve niteliklerini ölçmek çok zordur. Çünkü, pozitif bilimlerdeki ölçme teknikleri davranış bilimlerine uygun değildir. İnsan davranışlarını tanımlamak ve ölçmek öznel yargıları barındırır. Ancak bunun için bazı objektif test yöntemleri geliştirilmiştir ki; bunlar bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde şüphesiz en önemli bilgi kaynağı örgüt üyeleridir. Örgütün performansı ve hangi konularda eğitime gereksinim duyulduğunu saptamada en önemli kaynak orada çalışan insanlardır. İş görenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde üstlerce doldurulan değerlendirme raporlarından, benzer örgütlerin eğitim programlarından, ilgili yöneticilerle ve işgörenlerle yapılan görüşmelerden, grup tartışmaları ve eğitime tabi tutulacak kişilere uygulanan bilgi ve beceri testleri gibi yöntemlerden yararlanılabilir. Her yöntemin harcanan zaman, maliyet, toplanan bilginin kalitesi ve ne sayıda kişinin bilgi ve görüşlerinden yararlanılabildiği gibi hususlarda avantaj ve dezavantajları olacaktır. Ayrıca bilgi toplama sürecini etkileyebilecek bir faktör olarak örgütün kültürü de dikkate alınmalıdır.

Eğitilecek personelin eğitim ihtiyacını belirleme sürecine katılımı mutlaka sağlanmalıdır. Yani en başta onlara neye ihtiyaçları olduğu sorulmalıdır. Aksi takdirde eğitim programına onların gönüllü, yeterli ciddiyet ve motivasyona sahip olarak katılmaları imkansızlaşır ve eğitim etkinliklerinden verim alınmaz. Ülkemizde çeşitli kamu kuruluşlarınca yapılan eğitim etkinlikleri genellikle bir eğitim ihtiyacı saptamasına dayanmamakta, bu yüzden alışkanlık gereği yapılan amaçsız ve yararsız tatil etkinliklerine dönüşmüş bulunmaktadır. Bu ise büyük bir para ve zaman savurganlığına yol açmaktadır.

Uygulamada örgüt, görev ve performans analizlerinin belli bir sıraya göre yapılması şart değildir. Bununla birlikte, örgüt analizi eğitimin örgütün stratejik hedeflerine uyup

uymadığını, eğitime zaman ve para ayrılıp ayrılmayacağını belirlemeyle ilgili olduğu için, öncelikle yapılır. Görev ve kişi analizleri ise genellikle aynı anda yürütülür. Çünkü; görevleri ve iş ortamını anlamadan performans eksikliklerinin bir eğitim sorunu olup olmadığını belirlemek güçtür (NOE, 1999, s.55). Ancak yine de, performans değerlendirme sonuçlarının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacak önemli veriler içereceği açıktır. Ayrıca, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi örgütün performansını düşüren uygulamaları düzeltmeye de yönelik olmalıdır.

Böylece; örgüt, iş ve kişi analizleri yardımıyla eğitim ihtiyacı belirlenir. Geniş örgütlerde her grup (yöneticiler, teknik elemanlar vb.) için eğitim ihtiyacı ayrı ayrı analiz edilebilir. Bu, genellikle işlev veya departman analizleri sonucunda kararlaştırılır. Yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemede bir takım teknikler kullanılmaktadır (COWLING-MAILER, 1989, s.88-90):

1- Soru formları yoluyla yöneticilerden kendi eğitim gereksinimleri hakkında bilgi alınabilir.

2- Yöneticilerin kendi bölümleriyle ilgili belge ve raporlar konusunda sınava tabi tutulmaları yoluyla eğitim ihtiyaçları açığa çıkarılabilir. Bunlar yöneticilerin güçlü ve zayıf oldukları alanlar ve alınması gerekli önlemler konusunda ip uçları verir. Bunun için, özel belgelerle ilgili egzersizler yapılmalıdır.

3- Günlük izleme yöntemi: Yöneticiler yaptıkları işin önemli özelliklerini açığa çıkaracak günlükler tutmaya teşvik edilebilir. Günlükler işin bütünüyle ilgili olabileceği gibi, önem taşıyan belli bölümleri ile ilgili de olabilir.

4-Davranış anketleri/incelemeleri: davranış anketleri eğitim gereksinimlerine ilişkin göstergeler sağlar.

5- Değerlendirme raporları. Sicil değerlendirme raporları bir geliştirme aracı olarak kullanılabilir. İnsanlara hangi alanlarda eksiklikleri olduğu söylenirse, bu konularda kendilerini geliştirmelerine de kapı açılmış olur. Çünkü değerlendirme evrensel bir yönetim işlevidir. Değerlendirme raporlarının gizliliği bunların kötüye kullanımına yol

açabilir, insanların geleceği ile oynanmasına neden olabilir. Oysa iyi yetişmiş yöneticiler zaten az bulunmaktadır. (Bu raporlar Türkiye’de yalnızca gizli kalması gereken bir kontrol aracı olarak kullanılmaktadır).

Eğitim programlarının hangi konuları içereceğinin, programa katılacak yöneticilerin hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu ile ilgili olarak yapılacak doğru tespitlere dayandırılması gerekir. Yani, eğer sistemli bir eğitim etkinliği gerçekleştirilecekse eğitim ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesi gerekir. Her ne kadar eğitim ihtiyaçlarının analizi genellikle eğitimden sorumlu bölüme havale edilirse de, her yönetici kendi bölümü ile ilgili olarak eğitim ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda kafa yormalıdır.

Oysa, çoğu zaman, eğitim ihtiyacının belirlenmesi gereksiz görülür ve alışlageldiği gibi hemen her yıl veya her dönemde uygulanan eğitimler tekrarlanır. Bazen bu uygulamalar öylesine gelenekselleşir ki; neden yapıldığı bile unutulur, ama eğitim yapılır. Genellikle kamu kurum ve kuruluşlarında rastlanan bu uygulamaların çoğunlukla faydalı olmadığı bilinmektedir (FINDIKÇI, 2001, s.255). Aslında bu eleştiride, aşağı yukarı, mülki idare amirlerine uygulanan hizmetiçi eğitimlerin yapılışını anlatılmaktadır. Çünkü, genel olarak, İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığınca hizmetiçi eğitim programı belirlenmekte, sonra da tespit edilen mülki idare amirleri bir yazı ile eğitime katılmak üzere çağrılmaktadır. Araştırmacı, 10 yılı aşkın mülki idarecilik meslek yaşamında, hangi eğitime ihtiyaçları olduğunun eğitilecek meslektaşlarına sorulduğuna hiç görmemiş ve duymamıştır, çünkü böyle bir uygulama söz konusu değildir. Oysa, eğitim etkinlikleri bir ihtiyaca dayanmalıdır. Neye ihtiyaç duyulduğunu anlamanın ilk baş vurulacak pratik ve gerçekçi yolu ise ihtiyaç sahiplerine, yani eğitime tabi tutulacak kişilere sormaktır. Böylece hem işgörenlerin, hem de kurumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir eğitim gerçekleştirilebilir. Aksi halde eğitim programlarına katılım ciddi ve istekli olmaz, gerekli motivasyon sağlanamaz. Böylece harcanan emek, zaman ve paralar boşa gider. İçişleri Bakanlığınca mülki idare amirlerine yönelik uygulanan hizmetiçi eğitim programlarında olan, tam da budur.

Özetle; çok yüksek yoğunluktaki rekabet örgütsel değişmeyi; örgütsel değişme etkin yönetsel performansı; etkin yönetsel performans uygun beceri ve davranışları gerektirir. Uygun (yöneticilik) beceri ve davranışları etkin ve uygun yönetici geliştirme etkinlikleri ile

mümkündür. Çeşitli yönetici geliştirme etkinlikleri, belli bir zamanda, hangi beceri ve davranışların en çok talep edildiğine bağlı olarak biçimlenebilir (LONGENECKER-FINK, 2001, s.2).

Örgütteki işgörenlerin eğitim ihtiyaçları iyice belirlendikten sonra uygun eğitim faaliyetinin ne olduğu tanımlanıp gerçekleştirilebilir. Bu eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya en uygun yöntemlerin neler olduğuna karar verecek ve bu kararları uygulayacak başarılı bir eğiticinin hangi beceri ve yeteneklere sahip olması gerektiği de böylece anlaşılabilir. Kendi kendine öğrenim ve bilgisayar yardımıyla yaparak öğrenme gibi yöntemler gittikçe daha yaygın olarak kullanılmakla birlikte, eğitim almak isteyenlerin çok büyük çoğunluğu hala hazırlanmış bir eğitim programı çerçevesinde diğer insanlarla bir araya gelmektedir (GRAHAM, 1986, s.193).

### **211. Eğitim Programlarının Tasarlanması ve Uygulanması**

Eğitim ihtiyaçları yukarıda sözü edilen yöntemlerin biri ya da birkaçı kullanılarak tespit edildikten sonra, artık yapılacak iş uygun eğitim programlarının hazırlanması, uygulamaya geçirilmesi ve değerlendirilmesidir. Şüphesiz işçi, memur ve yöneticilerin eğitim ihtiyaçları ve tabi olacakları programlar, içerik ve yöntem bakımından birbirinden farklı olacaktır. Örneğin işçi eğitimleri, teknoloji vb. yeniliklere uyum ve iş araç gereçlerini etkin kullanma becerileri kazandırmaya dönük iş eğitimleridir. Memur eğitiminde ise hem yenilikleri takip, hem de insan ilişkileri daha önceliklidir. Geliştirme etkinliklerinin en önemlileri yöneticilere uygulananlardır. Dolayısıyla bunların hem içeriğinin, hem de uygulanacak yöntemlerin seçiminde çok daha dikkatli davranmak gerekir. Yönetici eğitimlerinde pratiğe dönük yönetim becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi yanında, kişisel gelişimi teşvik edecek konu ve yöntemler tercih edilmelidir. Çünkü, örgütün ufku ve vizyonu genelde yöneticinininkini pek aşamaz.

Eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra, bir eğitim programının hazırlanmasında dört evre vardır. Bunlar;

- a) Belirlenen eğitim ihtiyaçları temelinde *hedeflerin* belirlenmesi,
- b) Eğitim programının *kapsamının* belirlenmesi,



c) Hedeflere ulaşmada izlenecek *yöntem* ya da yöntemlerin belirlenmesi,

d) Program uygulamasının sonuçlarının *ölçüm kriterlerinin* belirlenmesidir.

a) Eğitim Programının Hedeflerinin Belirlenmesi genel amaç, daha önce tespit edilen eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, saptanan eğitim eksikliklerinin giderilmesidir.

Somut olarak ifade etmek gerekirse; hangi bölüm veya bölümlere, grup ya da gruplara eğitimde öncelik verileceğinin kararlaştırılması, eğitimin performansa beklenen etkilerinin ortaya konulması gibi hususlar bu hedeflere birer örnek teşkil eder (ÖZÇELİK, 2000, s.136).

Şüphesiz; eğitim programının amaçlarının belirlenmesinde şimdi var olan ve yakın gelecekte ortaya çıkması olası eğitim ihtiyaçlarının esas alınması gerekir.

b) Eğitim programının kapsamının belirlenmesinde ise; eğitilecek personel; eğitimin yer, zaman ve süresi; programı yürütecek sorumlular ve eğiticilerin seçilmesi ile programda yer alacak konuların kararlaştırılması söz konusudur.

Örneğin; üst düzey yönetici geliştirme programları, çoğunlukla, yönetici ve yönetici adaylarının liderlik, stratejik planlama, hedef tespiti, politika oluşturma, karar verme, kriz yönetimi, kaynak tahsisi, program yapma, bütçeleme, finansal yönetim, iletişim, zaman yönetimi, değişim yönetimi ve stres yönetimi konularında bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesini içerir (TRACEY, 1984, s.4).

Bu aşamada eğitimi canlı ve keyif verici bir hale getirmek için her türlü çaba harcanmalıdır. Bu amaçla eğitim mekanlarının iyi düzenlenmesi, eğitim gruplarının optimal büyüklüğü aşmaması, eğitim materyallerine yeterince yatırım yapılması gerekir. Ayrıca herkese açık kursların yanında özel ihtiyaçlara göre de kurslar düzenlenmelidir. Eğitimin odak noktası uygulamalı eğitim, yönetsel becerilerin kullanımı ve gerçek yönetim sorunları olmalıdır. Kolayca öğretilebilecek konular olduğu gibi, öğretilmesi zor veya dolaylı biçimde öğretilebilecek ama başarı için gerekli hususlar da bulunmaktadır.

c) Eğitim programının istenilen amaçlara ulaşabilmesi için doğru yöntemin seçilmesi birincil derecede önemlidir. Şüphesiz, yöneticilere uygulanacak eğitim ve geliştirme programının yöntemi, diğer personelin takip edeceği yöntemden farklı olacaktır.

Eğitimin iş başında mı, kurum dışında mı uygulanacağı; iş rotasyonu, seminer, panel, konferans, rol oynama, örnek olay, simülasyon vb. yöntemlerden hangilerinin uygulanacağı bu aşamada kararlaştırılır.

d) Bir yönetici geliştirme programının belirlenen hedeflere ulaşmada etkin olup olmadığını ölçmek için uygun ölçütler geliştirilmesi, bu programların hazırlanmasında son aşamayı oluşturmaktadır.

Burada, genel olarak, yönetici eğitimi programları düzenlenip uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalara da kısaca değinmekte yarar vardır. Bu noktalar şöyle özetlenebilir (FINDIKÇI, 2001, s.259-266):

- Eğitimler mümkünse yıllık olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Eğitim olabildiğince iş saatleri dışında, tercihen sabah saatlerinde yapılmalıdır ki; eğitilenler daha zinde olsun.
- Eğitim programı içeriklerinin katılanların gerçek ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerekir. Eğitim etkinliğinin gerekliliği çok iyi kavratılmalı, gerekli motivasyon oluşturulmalıdır. Aksi halde negatif öğrenme durumu ortaya çıkar.
- Eğitim uygulamalarının türünün (konferans, seminer, 2-3 günlük kurslar..vb.) belirlenmesinde çok titiz davranılmalıdır.
- Eğiticilerin seçimi ve görevlendirilmesinde de çok titizlik gösterilmelidir.
- Eğitim programlarında aktif katılıma dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Yani, eğitilenlerin eğitim programına gerçekten katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için de

program içeriğinin sıkıcı olmaması, zengin olması, örnek olaylara ve canlandırmalara yeterince yer verilmesi gerekir.

- Eğitim uygulamalarında kişilere nelerin öğretileceği kadar, hatta daha da fazla, nasıl öğrenileceği aktarılmalı; yani bilgiye ulaşma, onu yorumlama ve kullanmanın öğretilmesine önem verilmelidir. Ayrıca, öğrenmenin kalıcılığı ve etkin transferi için yaparak-uygulayarak öğrenmeye ağırlık verilmelidir.

- Eğitim yapılan ortamın cazip ve rahat olmasına, havalandırma, aydınlatma ve ısıtma ve hatta ikram gibi hususlara özellikle dikkat edilmelidir.

- Öğrenmede akıcılığı ve yüksek katılımı sağlamaya yarayacak modern teknolojilerin, araç gereçlerin kullanımına özen gösterilmelidir.

## **212.Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi**

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerine de diğer yatırımlar gibi bakılmalıdır. Eğer eğitimin faydaları nitelendirilemez ve ölçülemez ise, bir yöneticinin ona yatırım yapmasının bir mantığı da olamaz (RUMMER-BRACHE, 1990, s.194). Yönetici geliştirmenin değerlendirilmesi önemlidir, çünkü yöneticiler önemlidir. Aslında değerlendirme, geliştirme etkinliklerinin bir parçasıdır.

İnsana yapılan bir yatırım olan eğitim ve geliştirme programlarının etkinliğinin belirlenmesi, yani eğitim ve geliştirmeye harcanan para, zaman ve emeğin gerçekten olumlu bir fark oluşturup oluşturmadığının bilinmesi, bu yatırıma gelecekte devam edilip edilmemesi ve fayda-maliyet karşılaştırmasının yapılabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, eğitime katılan personelin yakından kontrol edilmesini, eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarının yapılacak toplantılar yoluyla ilgili kişilerle paylaşılmasını sağlamak gerekir. Ancak, eğitim gibi soyut bir hizmetin etkinliğinin ölçme ve değerlendirilmesi sonucunda somut ve kesin sonuçlara varmanın bir hayli güç olduğunu da belirtmek gerekir. Ayrıca, geliştirme etkinliklerinin sağladığı edinimlerin uzun vadede davranışa dönüşecek olması da bu ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştıran bir husustur. Bu handikaplara rağmen geliştirme programlarının sonuçlarını ölçmekten vazgeçilemez. Çünkü yönetici geliştirme günümüz bilgi toplumunda önemli ve ciddi bir iştir, doğru

yapılırsa verimli sonuçlara ulaşılabilir. Yoksa, 'biz eğitim programını gerçekleştirelim, alan alır. almayan almaz' yaklaşımı ortaya çıkar ki; etkinlik ve verimliliğin çok önemli olduğu zamanımızda, bu yaklaşım savunulamaz. Çünkü eğitim programlarının mutlaka bir amacı bulunmalıdır, amacın olduğu yerde bu amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı önemli bir sorundur. Ancak ciddi bir değerlendirme ile eğitimin kurumsal ve kişisel ihtiyaçları ne derece karşıladığı ortaya konabilir. Eğitimin amacı performansı geliştirmek olduğuna göre, onu, performans üzerinde yaptığı etkilere göre değerlendirmek gerekir.

Bir yönetici geliştirme programının etkinliği örgütün ve eğitilenlerin bu programdan ne fayda sağladığını, programın belirlenmiş amaçlarına ne ölçüde ulaştığını ifade eder. Örgütlerin (ya da işletmelerin) sağlayacağı fayda müşteri tatminini artırmak, eğitilenlerin programdan sağlayacağı yarar ise beceri ve yeteneklerini geliştirmek; yeni bilgi, beceri, bakış açıları ve davranışlar kazanmaktadır.

Yaygın kanı, performansın bir girdi-çıkıtı sorunu olduğudur. Performansı böyle görenlerin konuya bakışı çok basittir: uygun eğitim programlarını (girdi) uygula ve performans artsın (çıkıtı). Oysa performans, yalnızca belli bilgi ve becerilerin fonksiyonu olarak görülemez. Performansa sistem yaklaşımı açısından bakmak gerekir: performans 1) işgörenlerin, 2) örgütsel faktörlerin, 3) süreçlerin oluşturduğu üç düzeyden oluşan bir sistemin belirlediği bir sonuçtur. Buna performansa üç düzey yaklaşımı denir (RUMMER-BRACHE, 1990, s.195) O halde işgörenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler performansı tayin eden faktörlerden yalnızca bir kısmını oluşturur. Dolayısıyla geliştirme etkinlikleri temelde birinci düzeyle ilgilidir.

Konuya bu doğru açıdan yaklaşmamak, yönetici geliştirme konusunda yanlış tercihlere yol açar. Örgütsel faktörler ve çalışma süreçleri tarafından desteklenmediği takdirde eğitim-geliştirme etkinlikleri başarısızlığa mahkumdur. Yani performans sorunlarının yalnızca bilgi ve becerileri artırarak çözülemeyeceği bilinmeli, programlar buna göre düzenlenmeli ve değerlendirilmelidir (RUMMER-BRACHE, 1990, s.197). Demek ki, yönetici geliştirme programlarını doğru değerlendirebilmek için, performans konusunu da doğru değerlendirmek gerekmektedir.

Eğitime tabi tutulan bir kişinin iş davranışları, yani eğitimin onun davranışlarında oluşturduğu değişim, yönetici geliştirme programlarının etkinliğini ölçmede temel bir ölçüttür. Bu durumda davranışları etkileyen ve sonuçta yönetici geliştirme programlarının etkinliğinde önemli olan faktörlerin tanımlanması gerekir. Eğitimin hangi aksaklıkların düzeltilmesi için veya gelecekteki hangi plan ve öngörüler gereğince yapıldığı açıklıkla ortaya konulmadan eğitimden neyin beklendiği söylenemez, dolayısıyla etkin bir değerlendirme yapılamaz.

### **2120. Değerlendirmenin Amaç ve Yararları**

Bir geliştirme programı şu amaçlarla değerlendirmeye tabi tutulur (NOE, 1999, s.152):

1) Programın güçlü ve zayıf yönlerinin saptanması: Bu programın öğrenme amaçlarını karşılayıp karşılamadığını, öğrenme çevresinin kalitesini, eğitim ve geliştirme programlarından öğrenilenlerin işe transferinin ne kadar gerçekteştiğini belirlemek.

2) Zaman planı, konaklama, eğiticiler ve materyaller de dahil olmak üzere programın içeriği, organizasyonu ve yöntemin öğrenmeye katkısı ile eğitim içeriğinin işe kullanımına olan katkısını değerlendirmek.

3) Programdan hangi katılımcıların, ne kadar fayda sağlandığını belirlemek.

4) Katılımcılardan programı başkalarına tavsiye edip etmeyeceklerini, programa niçin katıldıklarını ve programdan duydukları memnuniyet düzeyi ile ilgili bilgiler toplayarak eğitim programlarını pazarlamaya destek olmak; programın getiri ve maliyetini belirlemek.

5) Eğitim yatırımı ile eğitim dışı yatırımların maliyet ve faydalarını karşılaştırmak. (Bir işe yeniden dizayn edilmesi veya daha iyi bir eleman seçim sistemi gibi).

6) En iyi eğitim ve geliştirme programını seçmek için farklı programların maliyet ve faydalarını karşılaştırmak.

Bir başka deyişle; eğitim ve geliştirme programlarının değerlendirilmesinden şu somut yararlar beklenir (COWLING-MAILER, 1989, s.75):

1. Bireysel eğitim ihtiyaçlarının sistemli olarak değerlendirilmesini sağlar.
2. Bireysel teşvik ve ödüllendirmeye yön gösterir.
3. Bireylere örgütteki konumları ve gösterdikleri ilerleme konusunda bilgi verir.
4. Personelin iş gücü planlaması için gerekli olan yetenek ve beceri birikimleri konusunda yönetime veri sağlar.

Bir eğitim programının etkinliğini tam olarak ölçmek daima mümkün olmayabilir, ancak ölçme-değerlendirme çabaları verimsiz programların yaygınlaşmasını önlemede yararlı olabilir. Değerlendirme gelecekteki eğitim etkinliklerinin daha iyi düzenlenmesi için de geribildirim sağlar.

### **2121. Yönetici Geliştirme Programlarını Değerlendirme Süreci**

Bir eğitim programının değerlendirilmesi, programın beklenen etkiyi sağlayıp sağlamadığını, amacına ulaşıp ulaşmadığını tespit etmek için gerekli sonuçların toplanıp değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeyi yapmak için bir takım ölçütler kullanılır. Bir yönetici geliştirme programını değerlendirmek için güvenilir, gerçeğe uygun bilgilerin ne zaman, kimden, hangi yöntemlerle toplanıp nasıl değerlendirileceğinin kararlaştırılması gerekir.

Eğitim ve geliştirme programının değerlendirilmesi iki yönden olur (NEO, 1999, s.151-152):

a- *Formatif değerlendirme*: Eğitim programının iyi organize edilip edilmediğini, düzgün uygulanıp uygulanmadığını; eğitilenlerin öğrenme ve programdan memnuniyet derecelerini anlamaya yöneliktir. Formatif değerlendirme programın nasıl daha etkin hale getirileceğini saptamaya dönük kalitatif (fikir, inanç ve duyguları içeren) bilgi toplamayı amaçlar. Bu bilgi eğitime katılanlardan ve onların yöneticilerinden anket veya görüşme yolu ile sağlanır.



b- *Bütüncül değerlendirme* ise; eğitilenlerin, eğitim ve geliştirme programına katılmaları sonucunda ne ölçüde değişim geçirdiklerini belirlemeye yöneliktir. Yani burada eğitim amaçlarında yer alan bilgi, beceri, tutum, davranış veya diğer sonuçları eğitilenlerin ne ölçüde edindikleri araştırılmaktadır. Ayrıca örgütün eğitim etkinliklerinden elde ettiği maddi faydaların (örgüt bakımından yatırımın geri dönüşü) ölçümü de söz konusudur. Topyekün değerlendirme, genellikle testlerin kullanımı, davranışların değerlendirilmesi veya satış hacmi, kaza sayısı vb. gibi objektif performans ölçüleri ile elde edilen nicel verileri içerir.

Demek ki; değerlendirme, iki süreçten oluşmaktadır. Geçerlik testi; kriter kabul edilen faktörler bakımından eğitim programının hedeflere ulaşip ulaşmadığına ve programın daha önce belirlenen eğitim ihtiyaçlarına ne derece uygun olarak dizayn edildiğine karar verilmelidir. Öte yandan, bütüncül değerlendirme; maliyet-fayda analizi bakımından eğitim etkinliklerinin yararlı olup olmadığını anlamak için yapılır (COWLING-MAILER, 1989, s.97).

Yönetici geliştirme faaliyetlerini değerlendirmek için öncelikle şu dört nokta açıklığa kavuşturulmalıdır (ÖZÇELİK, 2000, s.140):

- 1.Eğitim sonunda bir değişim gerçekleşmiş midir?
- 2.Gerçekleşmiş ise, bu değişim eğitime bağlı olarak mı gerçekleşmiştir?
- 3.Bu değişimin örgüt amaçlarına etkisi olumlu yönde midir?
- 4.Aynı eğitim programı farklı kişilere uygulandığında da aynı değişimin gerçekleşmesi beklenebilir mi?

Esasen değerlendirme süreci eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar. Öğrenilebilir nitelikte hangi bilgi, beceri ve davranışlara ihtiyaç duyulduğu belirlendikten sonra, programa rehberlik edecek spesifik, ölçülebilir eğitim hedefleri belirlenmelidir. Bu hedefler ne kadar spesifik ve ölçülebilir olursa değerlendirme için sonuçları belirlemek

(neyin ölçüleceğini saptamak) o kadar kolay olur. Bundan sonra, belirlenmiş ölçme ve değerlendirme kriterleri ile uygulama sonuçları karşılaştırılır (NEO, 1999, s.153-154).

Yöneticiler, koşullandırıcı basit eğitim programlarına tabi pasif nesnelere olarak değerlendirilemezler. Yöneticiler açık ve kesin ya da mekanik çözümlerin mümkün veya uygun olmadığı koşullarda takdir yetkisi kullanır, kararlar verir ve uygular, liderlik yapar. O halde yöneticiler, kendi davranışlarının etkinliği ile ilgili kriterlerin belirlenmesine ve yönetici geliştirme programlarının değerlendirilmesine aktif olarak katılmalıdırlar.

Eğitim programlarını izleyen zaman dilimlerinde yöneticinin performansını değerlendirmek, bu etkinliklerden ötürü onun daha iyi bir yönetici olup olmadığını tespit edebilmek güçtür. Bir başka deyişle; eğitim programlarına ve bunların ölçme ve değerlendirilmesine çok özen gösterilse bile, eğitim etkinliğinin öğrenme, davranış ve sonuçlar üzerindeki etkilerini tam olarak belirlemek mümkün olmayabilir. Bu nedenle bu ölçme ve değerlendirmeler genellikle yüzeysel kalmaktadır (RAE, 1990, s.343). Ayrıca, eğitim dışındaki faktörlerin eğitimle eş zamanlı olarak değişmesi eğitim değerlendirme sonuçlarının net biçimde ortaya çıkmasını önleyen bir faktördür. Bundan başka, eğitimin sonuçlarının hissedilmesi genellikle uzun zaman alır. Yöneticilerin sosyal becerilerinin gelişme durumunu ölçmenin zorluğu da dikkate alınacak bir diğer noktadır.

Ancak değerlendirme uygulamalarında etkinliği azaltan bazı sorunlarla karşılaşmaktadır (COWLING-MAILER, 1989, s.75-76):

- a) Bürokrasi: yönetimin ihtiyaçlarını göz ardı ederek form doldurmak gibi biçimsel konular üzerinde gereğinden fazla durulması.
- b) Yöneticilerin değerlendirmeyi yararsız bulmaları, yararına inanmamaları.
- c) Yönetimin işgörenler üzerinde kontrol ve yönlendirme gücünün artmasından ötürü sendikaların olumsuz tutumları.
- d) Değerlendirme sonuçları konusunda kendine güven eksikliği, üst yönetimin dürüstlüğü konusunda kuşku duyulması, yöneticilerin kendilerinin astları

değerlendirmede objektif ve etkin değerlendirme yapamayacağı konusunda endişe duymaları gibi nedenlerle yöneticilerin yeterli biçimde işbirliği yapmamaları.

Kişilerin kişiliklerinin değil bireysel performanslarının değerlendirilmesi gerekir. Örgüt amaçları bakımından önemli olan performanstır. Değerlendirmede kullanılan formların kişilik odaklı mı, sonuç odaklı mı olduğu bu açıdan önemlidir (COWLING-MAILER, 1989, s.76). Ancak burada, yöneticilik açısından kişiliğin başarıda önemli olduğunu da belirtmek gerekir. O halde, kişilik özelliklerini tamamen göz ardı etmek yerine, bireylerin kişiliklerine daha nesnel bir bakış yöntemi geliştirmeye önem vermek gerekir.

Mevcut değerlendirme sistemi hep “doğru yanıtı” bulmaya yöneliktir. Oysa gerçek hayatta her zaman doğru veya yanlış yanıtlar bulunamaz. Aslında değerlendirilen husus, doğru değer yargıları ve sorunlara nüfuz edebilme becerisi olmalıdır. Yöneticiler sadece bilgi edinme ve biriktirme açısından değerlendirilmemeli; yalnızca bir harita okuyucu olarak görülmemelidir. Yani belli bir konuda verilen içeriği öğrenmek kadar, hatta daha çok, yöneticilerin kendi kişisel modellerini, yol haritalarını, uygulamaya dönük teorilerini geliştirmeyi öğrenip öğrenmedikleri değerlendirilmelidir (MONKS-WALSH, 2001, s.5). Buradan anlaşılmaktadır ki; yönetici geliştirmeyi değerlendirme, aslında nasıl bir eğitim verildiğinin bir sonucudur, onunla paralellik gösterir.

### **2122.Eğitim ve Geliştirme Programlarının Değerlendirme Ölçütleri**

Bir eğitim ve geliştirme programının etkinliğini ölçme ve değerlendirme, bu programın en vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bu ölçüm, Kirkpatrick Modeli adı verilen dört aşamadan oluşmaktadır (ADAL, 1981, s.34-39; Kirkpatrick'ten NEO, 1999, s.154):

1-Tepkilerin Ölçülmesi: Eğitilenlerin görüş ve memnuniyeti.

2-Öğrenmenin Ölçülmesi: İstenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ne ölçüde kazanıldığı.

3-Davranışların Ölçülmesi: İşteki davranışlarda eğitimden kaynaklanan olumlu gelişmeler, iyileşmeler.

4- Sonuçların Ölçülmesi: Eğitimin iş sonuçlarına olan etkisinin ölçülmesidir. Maliyetlerdeki azalmalar, verim artışları, iş kazalarındaki düşüşler iş sonuçlarına örnek olarak verilebilir. Buradaki sonuçların gerçekleştirilen eğitime ne derece bağlı olduğu saptanmalıdır.

İlk iki aşamadaki ölçümler (tepkiler ve öğrenme) eğitim ve geliştirme faaliyetinin hemen bitiminde saptanır. Diğer iki aşamadaki ölçümler ise (davranış ve sonuçlar) eğitim ve geliştirme etkinliklerinin transferi ile, yani öğrenilenlerin işe uygulanması ile ilgilidir. Son iki aşamanın ölçülmesi daha ayrıntılı analizleri gerektirir, daha zordur.

Aslında bu dört aşamalı ölçüm modeli, bir eğitim-geliştirme etkinliğinin değerlendirilmesinin, hangi konulardaki sonuçların ölçümü ile yapılacağını göstermektedir (NEO, 1999, s.155-159).

a) *Tepkilerin ölçülmesi duygusal sonuçları ifade eder.* Bunlar tutumları ve motivasyonu içerir. Duygusal sonuçlar eğitilenlerin eğitim ve geliştirme programına gösterdikleri tepkidir. Bir başka deyişle, duygusal sonuçlar eğitilenlerin eğitim etkinlikleri, eğiticiler, program organizasyonu, eğitim ortamı, sunumların kalitesi gibi konulardaki görüş ve memnuniyetlerini (olumlu ve olumsuz tepkilerini) ifade eder. Eğitime katılanların izlenim, düşünce ve tutumlarını gösteren duygusal sonuçlar, görüşmeler ve anketler yoluyla ölçülebilir

b) *Öğrenmenin ölçülmesi bilişsel sonuçları ifade eder.* Eğitilenlerin eğitim programında yer alan ilke, bilgi, teknik, prosedür ve süreçler hakkında ne ölçüde bilgi edindiklerini, katılımcıların programdan ne öğrendiklerini ortaya koyar. Tipik olarak, bilişsel sonuçları ölçmek için yazılı sınavlar yapılır.

c) *Davranışların ölçülmesi beceri temelli sonuçları ifade eder.* Eğitimle kazanılan teknik veya motor beceri ve davranışların düzeyini ifade eder. Bunlar becerilerin kazanımı veya öğrenimi ile işte kullanımı (transferini) içerir. Beceri ve davranışların ölçülmesi eğitim öncesi ve sonrasında iş performanslarının gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ile olabilir. Becerilerin ölçümü genellikle gözlem yolu ile belirlenir. Personel veya yöneticilerden eğitilenlerin davranışlarını değerlendirmeleri istenebilir.

Eğitimden sonraki iş performansı üretim gibi somut konularda nispeten daha kolaylıkla ölçülebilirken, başarı için sosyal-insani becerilerin önemli olduğu konularda performansı değerlendirmek daha zordur.

*d) Genel Sonuçlar:* Eğitim programının işletmeye kazandırdıklarını belirler. İşgücü devir oranı veya kazalar ile ilgili maliyetlerin düşmesi, üretimin artması, ürün kalitesinde veya müşteri hizmetlerindeki iyileşmeler bunlara örnektir.

*e) Yatırımın Geri Dönüşü:* Yukarıdaki dört ölçüm sonucuna ek olarak önemi gittikçe daha çok anlaşılan yatırımın geri dönüşünün hesaplanması da, eğitim etkinliğinin ölçülmesinde kullanılan bir kavramdır. Eğitimin maliyeti ile maddi getirilerinin karşılaştırılmasından doğan sonuçlar yatırımın geri dönüşünü verir. Bu kavram, eğitim için yapılan yatırımın ne kadar sürede ve ne şekilde döneceğini gösterir. Elbette eğitim ve geliştirme programlarının maliyetinden fazla getirisi olmalıdır ki; eğitim yatırımlarına devam edilebilsin.

Yatırımın geri dönüşünü hesaplamada eğitime yapılan (alternatif maliyetler de dahil) bütün giderler ile sağlanan bütün faydaların karşılaştırılması esastır. Ancak, eğitimin sonuçlarının tamamının sayısal verilere çevrilmesinin mümkün olmadığı da göz önüne alınmalıdır. Hesaplama yapılırken dikkat edilmesi gereken bir önemli nokta ise, bunun için yeterli sürenin geçmiş olmasıdır ki; bu süre genellikle 1-2 yıldır (ÇÖRTEKOĞLU, 2002, s.289).

## **2123. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler**

### **21230. Deney Kontrol Grubu Yöntemi**

Bu yöntemde, eğitime tabi tutulacak personel deney grubunu oluşturur. Bunun yanında benzer niteliklere sahip iş görenlerden de bir grup oluşturulur ki; bu gruba kontrol grubu denir. Kontrol grubu eğitim ve geliştirme programına katılmaz. Eğitim ve geliştirme etkinliğinden önce her iki grup da beceri, zeka, öğrenme yetenekleri ve iş performansları bakımından karşılaştırılır. Eğitim programından sonra da her iki grup değerlendirilir ve yeniden karşılaştırılır. Eğer deney grubundakilerin performansı kontrol grubundakilerden yüksek ise eğitim etkinlikleri verimlidir denebilir. Ancak burada, deney grubundakilerin

performans artışında eğitim dışındaki etkinlik ve unsurların payının da olabileceği gözden uzak tutulmamalıdır.

### **21231. Test Tekrar Yöntemi**

Bu yöntemde eğitime katılanlara programa başlamadan önce bir test uygulanmakta, eğitim programı tamamlandıktan sonra aynı test tekrar yapılmaktadır. Yani, aynı işgören veya yönetici grubunun eğitim öncesi ve sonrası bilgisinin karşılaştırılması söz konusudur.

Bu yöntemin zorluğu testte karşılaşılan olumlu sonucun iş performansına yansıyor yansımadığını ya da ne derece yansıdığını (eğitim transferini) tespit etmek ve iki test arasındaki farkın ne ölçüde eğitimden kaynaklandığını saptamaktadır (ÖZÇELİK, 2000, s.141).

### **21232. Önceki ve Sonraki Performans Yöntemi**

Bu yöntemde eğitime katılacak her bir kişinin eğitim öncesi performansı, gerçek performans değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilir. Bundan sonra eğitim ve geliştirme programı uygulanır ve programın tamamlanmasından sonra katılımcıların performansı tekrar ölçülür.

Test tekrar yönteminde personelin eğitim öncesi ve sonrası farklılığı yalnızca teorik düzeyde ölçülürken, bu yöntemde doğrudan iş ve davranışlarındaki farklılığın ölçülmesi vurgulanmaktadır. Yani bu yöntemde; bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinin işe yansıyor yansımadığı, verimi artırıp artırmadığı ölçülmektedir (ÖZÇELİK, 2000, s.141-142).

Program öncesinde ve sonrasında anketler uygulanması yoluyla yöneticilere eğitim programından beklenti ve amaçları ile programdan ne derece tatmin oldukları soru formları yoluyla sorulabilir. Bu yöntemde yöneticilerin olgun birer yetişkin olarak kendi kişisel gelişimlerini değerlendirebilecekleri kabul edilmektedir. Ancak yöneticilerin, özellikle program kendi tercihleri ise, programın yararlarını abartma olasılıkları vardır (COWLING-MAILER, 1989, s.96). Benzer biçimde; yöneticilere, astlarına ve amirlerine, yöneticinin davranışlarında eğitimden kaynaklanan davranış değişikliklerinin neler olduğu sorulabilir.



Değerlendirme formları ve çalışma günlükleri bu konuda daha ayrıntılı bilgiler sağlayabilir.

Bu yöntemde de, eğitim öncesi ve sonrası arasındaki farklılığın doğrudan eğitimin sonucu olduğunun tespitinde zorluk bulunmaktadır.

#### **2124. Eğitim Değerlendirme Araçları**

Yalnızca neyin ölçüleceği-değerlendirileceği değil, bunun nasıl yapılacağı, yani kullanılacak değerlendirme araçları da önemlidir (COWLING-MAILER, 1989, s.77). Değerlendirme araçlarındaki kavram ve ölçütlere değerlendirmeyi yapan herkesin aynı anlamı vermesi önemlidir.

#### **21240. Soru Formları (Anketler)**

Katılımcıların eğitim programı hakkındaki olumlu veya olumsuz görüş, duygu ve izlenimlerini saptamak amacıyla soru formları (anketler) kullanılmaktadır. Soru formlarının etkinliği için şu özellikleri taşıması gerekir (ADAL, 1981, s.34):

- Soru formu saptanmak istenen şeyi ölçebilmelidir.
- Samimi tepkileri elde edebilmek için anonim olmalı, isim belirtilmemelidir.
- Soruların kapsamadığı hususları ifade etme imkanı cevaplayanlara tanınmalıdır.
- Formdaki cevaplar sayısal değerlemeye olanak sağlamalıdır.

Soru formları *mektupla anket* yöntemi şeklinde de uygulanabilir. Programın hemen bitiminde değil, aradan belli bir süre geçtikten sonra mektupla anket uygulanabilir. Bunun daha duygulardan arınmış, objektif ve daha gerçekçi cevaplar getirebileceği düşünülebilir.

#### **21241. Performans Testleri**

Bunlar programa katılanların beceri ve performans düzeylerindeki gelişmeyi ölçmek için kullanılır. Bu da kişiye belli bir işi veya görevi yaptırmak suretiyle yapılabilir.

**21242. Mülakatlar**

Eğitim ve geliştirme programına katılanların tümü veya örnek bir kitlesi ile yüz yüze görüşmeler yapılarak katılımcıların programa olan tepkileri öğrenilmeye çalışılır. Bu yöntem en eski ve yaygın tekniklerden biri olmakla birlikte, çok zaman aldığından ancak küçük gruplara uygulanabilir.

**21243. Gözlemler**

Gözlem yapılmasında eğitim programına katılanların astaticları, üstleri ve diğer çalışma arkadaşlarından yararlanılabilir. Tutum ve davranışlardaki değişikliklerin gözlenmesi yoluyla eğitim programının etkinliği anlaşılmaya çalışılır. Uygulaması zordur ve zaman alır.

**21244. Diğer Araçlar**

Programa devam ve ilgi derecesinin izlenmesi de bir değerlendirme aracı olabilir, Programa devamsızlık ilgi eksikliğini, programın amacına ulaşmada yetersiz olduğunu gösterir.

Eğitim görenlerin eğitildikleri amaca uygun bir yerde görevlendirilmeleri eğitimin amacına ulaşmada verimli olduğunu göstermede bir ölçü olabilir (CANMAN, 2000, s.102-121).

Buraya kadar yönetici geliştirme etkinlikleri süreci açıklanmıştır. Şimdi, bu süreç özetlenecektir. Eğitim programlarının düzenlenmesinde aşığıdaki süreç izlenmelidir (COWLING-MAILER, 1989, s.64-66):

1-Yapılacak iş veya iş gruplarının incelenmesi: Eğitim bu işlerin daha iyi yapılmasını sağlamak içindir. Yöneticiler eğitimle ilgili tüm imkan ve kaynakları dikkate almalıdır: işbaşında ve iş dışında eğitimi kolaylaştıracak-destekleyecek etkinlikler, eğitici personelin kalitesi, eğitim için gerekli ekipman, bu konuda örgütün çeşitli birimlerinin katkıları gibi.

2-İş tanımlarının hazırlanması: Eğer eğitim mevcut sorunlara en iyi çözüm olarak görünüyorsa, iş tanımlarının eğitim amaçlarına yararlı olarak hazırlanması gereklidir. Bu

adım, önemli performans kriterleri üzerinde duran bir iş analizini gerektirir. İş için gerekli bilgi, beceri ve davranışların incelenmesi ile hem karşılaşılabilecek güçlükler, hem de hangi yöntemlerin seçilmesinin uygun olacağı anlaşılabilir. Farklı becerilerin farklı öğrenme yöntemlerini, bunların da farklı eğitim yöntemlerini gerektireceği bilinmelidir.

3- İş veya iş gruplarının yapılması için gerekli bilgi, beceri ve davranışların açıkça belirtilmesi. Burada, kişilerin eğitimden sonra içinde çalışacakları örgüt kültürü de dikkate alınmalıdır.

Buraya kadarki ilk üç adım, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde iş analizini, sonraki iki adım ise kişi analizini ifade etmektedir.

4-Eğitime gönderilen kişilerin kapasiteleri iyice değerlendirilmelidir.

Eğitilenlerin yetenek ve kapasiteleri anket formları ve yüz yüze görüşmeler gibi çeşitli yöntemlerle değerlendirilebilir. Bu yöntemler eğitim sonrası davranışları ölçme ve değerlendirmede de kullanılabilir. Bu değerlendirme daha kaliteli adayların/kişilerin eğitime alınmasını sağlayabilir.

Teorik olarak, eğitime tabi tutulan her birey için "eğitim boşluğu" eğitimle ortadan kalkar. Uygulamada ise bu ideal amaç nadiren gerçekleşir (COWLING-MAILER, 1989,s.64).

Eğitim programı öncesindeki durum değerlendirilmeden bir eğitim programının etkinliğini değerlendirmek de mümkün olmaz.

5- Eğitim açığı ayrıntılı olarak tanımlanmalıdır. Bu açık, eğitimin üstesinden geleceği eğitim eksikliklerini ifade eder. Bu tanımlama, işgörenlerin sahip olması gerekli bilgi, beceri ve davranış özelliklerinin ölçümü üzerine oturmaktadır. Bu tanımlama genel olarak - eğitim programı sonunda eğitilenlerin yapabilmesi beklenen- nihai davranışsal amaçları ifade eder (COWLING-MAILER, 1989, s.65) Özellikle yöneticiler için bu tanımlamaları yapmak, davranışsal amaçları açıkça ortaya koymak diğer işgörelere göre çok daha zordur.

6- Eğitim yöntemlerinin, ekipmanının, destek faktörlerinin, eğitim personelinin seçilmesi. Bu seçim, eğitimin daha ucuz veya daha etkin olma amacını gerçekleştirecek biçimde yapılmalıdır.

7- Eğitim programlarının seçilen işgörenlere uygulanması.

8- Eğitim programının bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekir.

Aslında açıklanan bu süreç, daha öce sözü edilen dört aşamalı eğitim sürecinden başka bir şey değildir.

## **22.Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Kullanılan Yöntemler**

1990'lardaki ana eğilim, sınıflardan ve örnek olay çalışmalarından uzaklaşıp, gerçek hayatın sorunlarıyla bağlantılı olarak, sorun çözme eğitimlerine ağırlık verilen işbaşında eğitim yönünde olmuştur. Sınıf ve örnek olay eğitimi neyin nasıl öğretildiği konusunda eğitimi planlayanlara daha fazla kontrol olanağı vermektedir. Tersine, işbaşında eğitim programlarında eğitilenlere daha fazla inisiyatif tanındığından ve gerçek hayat sorunları üzerinde durulduğundan kontrolü daha zordur. Yetişkin eğitimi yaklaşımı gerçek yaşam sorunları üzerinde yoğunlaşarak öğrenmeyi desteklemektedir. Yetişkin eğitiminde 4 faktör bulunmalıdır (STERNBERG, 1988, s.142):

- Konu veya sorun bireyler tarafından önemli görülmelidir.

- Konu veya sorunla ilgili iki ya da daha çok yaklaşım analiz edilerek karşılaştırılmalıdır.

- Yaratıcılığa önem verilmelidir. Örneğin var olan bir düzenlemenin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

- Yeni ortaya konulan hususların uygulamaya aktarılması gereklidir.

Bu yaklaşım, problem çözme yaklaşımındaki dört aşamaya (planla-uygula-kontrol et-düzeltil) çok benzemektedir.

Yönetici geliştirme programlarının uygulanmasında kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi önemli bir aşamadır. Şüphesiz kullanılacak yöntemin yapılacak geliştirme etkinliğinin içerik ve amaçlarına uygun olması başarı için gereklidir. Yönetim becerileri diğer becerilerden daha karmaşıktır, dolayısıyla onları geliştirme de daha zordur.

Bütün beceriler, üzerinde çalışılarak, alıştırmalar yaparak kazanılabilir. Bu nedenle, yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik tüm çabaların yüksek oranda pratik içermesi zorunludur. Aynı zamanda, gerekli kavramsal bilgi temelinden yoksun bir uygulamalı eğitimin verimsiz, değişik durumlara adapte olma ihtiyacını karşılamaktan uzak olacağını da belirtmek gerekir. Bu yüzden, yönetim becerilerinin yeterli biçimde geliştirilmesi, esas olarak, gerekli bilgilerin öğrenilmesi ve uygulamalı davranış eğitiminin her ikisiyle de bağlantılıdır (WHETTEN-CAMERON, 1993, s.12).

Bunun için, örgüt içinde ya da dışında düzenlenen biçimsel eğitim programlarından başka, yöneticiler, üstlerin koçluk yapmaları, performansla ilgili geribildirimde bulunmaları, taklit edilebilecek modeller sunmaları, çeşitli örgütsel işlevlere ilişkin birinci elden deneyim paylaşımı, risk üstlenmeyi teşvik eden fırsatlar sunulması, çeşitli zorluk ve kriz durumları içeren deneyim edinme olanaklarının verilmesi gibi teknik ve stratejiler kullanılarak geliştirilmeye çalışılır (TRACEY, 1984, s.4).

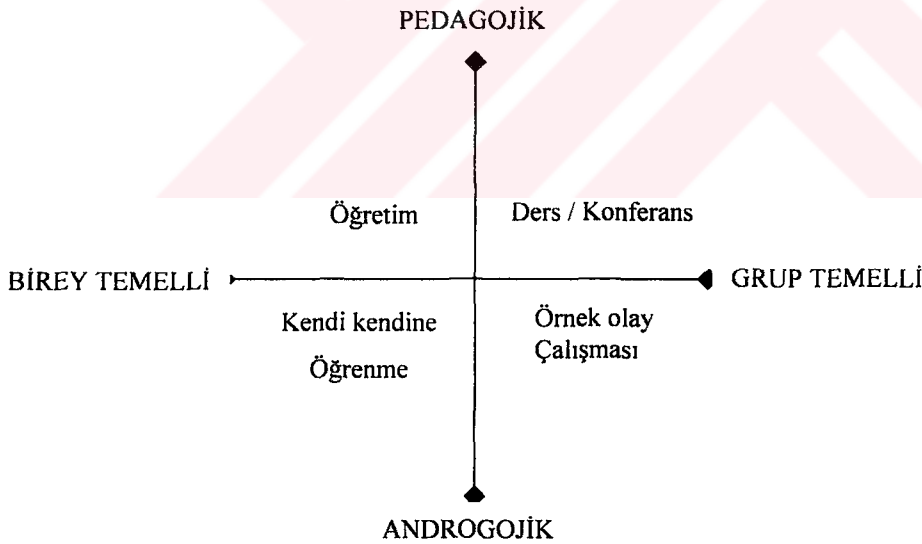
Yönetici geliştirmede, en genel anlamda dört yol izlenebilir (KIRKPATRICK, 1995, s.941):

1. Yöneticilerin, çeşitli yönetim işlevleri konularında çalışmalar yapan profesyonel kurumlara veya birliklere katılmaları.
2. Yöneticilerin yönetimle ilgili kitap vb. materyalleri okumaları.
3. Daha üst yöneticilerin koçluğu.

4. Yöneticilerin örgüt içinde veya dışında düzenlenen geliştirme programlarına katılmaları.

Bu kursların uygulamaya dönük içerik, etkinlik liderlik, doğru program, iyi fiziki ortam, görsel materyaller gibi uygun eğitim malzemeleri ve değerlendirme gibi unsurları içermesi gerekir. Ayrıca, program türünün ve katılımcıların seçimi de önemlidir.

Uyarlandığı temel yaklaşıma (androgjik ya da pedagojik) ve bireysel ya da grup temelli olmasına göre eğitim yöntemleri dört ayrı kategoride analiz edilebilir. Androgjik (yetişkin eğitimi) temelli yaklaşımda, eğitilen bireyler inisiyatif almakta ve eğitimle ilgili kararların alınmasına aktif olarak katılmaktadırlar; eğitici burada kolaylaştırıcı ve destekleyici işlev görmektedir. Pedagojik temelli yaklaşımda ise; ipler eğiticinin elindedir, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı sınırlıdır (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.194). Bu sınıflandırma her tip eğitim için bir örnek verilmek suretiyle Şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil: 4**  
**Eğitim Yöntemlerinin Sınıflandırılması**  
 Kaynak: MARCHINGTON-WILKINSON, 1997, s.194

1.Kategori: pedagojik odaklı ve birey temelli yöntemlerden oluşur. Bire bir öğretim teknikleri ve simülasyonlar bunlara örnektir.



Bunlar özellikle standart olarak programlanabilen beceriler ile rutin bilgilerin ve çalışma tarzlarının aktarılmasında yararlıdır. Özellikle güvenlik sorunları doğurabilecek işlerle ilgili eğitimler, örneğin pilotların güvenli eğitimi için geliştirilen simülasyonlar da bu gruptandır. Bu yöntemlerin tipik özelliği yaratıcılığın önemli olmadığı, inisiyatif kullanmayı teşvik etme kaygısının bulunmadığı rutin işlere ilişkin olmasıdır. Bu yöntemlerle öğretimde belirsizliğe yer yoktur. Ancak, öğretimin çok fazla yapılandırılmış olması motivasyon sorunlarına yol açabilir.

Bu yöntemlerin temel ilkeleri “söyle-göster-yap-eleştir ve gözden geçir” biçiminde özetlenebilir.

2.Kategori; pedagojik ve grup temelli olarak nitelenebilecek konferanslar, dersler, sunuşlar, videolar gibi yöntemlerden oluşur. Özellikle çok sayıda insana aynı zamanda, aynı bilginin verilmesi gereken durumlara uygundur. Maliyet bakımından ucuz yöntemlerdir. Ancak bilgiyi aktarmada etkin eğitimciler bulmak önemli bir sorundur.

3.Kategori; yetişkin eğitimi ve grup temelli olan örnek olay çalışmaları, özel projelerde görevlendirme, grup biçiminde rol oynama, iş oyunları gibi yöntemlerdir. Bunların bir kısmı bilgisayar ortamında da modellenebilir. Bu yöntemlerin temel noktası takım odaklı olmaları, eğitimcinin minimum müdahalesiyle öğrenim ortamlarında gruptakilerin kendi çözümlerini üretmeye olanak verilebilmesidir. Eğiticinin rolü grubun öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmaktır. Bu yöntemler, yöneticiler için çekirdek önemdeki karar alma, planlama, zaman yönetimi, emir komuta, stres altında çalışma, sözlü ve yazılı iletişim, ikna becerisi, kendine güven gibi becerilerle ilgili eğitimler için uygun görülmektedir.

Ancak gruptaki bireyler arasında çatışmalar olması ve bununla zaman kaybedilmesi, bazı bireylerin fazlaca öne çıkarak bazılarının dışlanması gibi sakıncaları da ortaya çıkabilir.

4.Kategori; yetişkinlerce yapılan kendi kendine eğitim şeklindeki birey temelli yöntemlerdir. Özellikle son zamanlarda öne çıkan bilgisayar temelli eğitim örnek olarak verilebilir. Ayrıca lisan laboratuvarları, bir takım bilgisayar simülasyonları, kitap okuma da

bu grup yöntemlerdendir. Yapay zekanın kullanılması interaktif bilgisayarlı eğitim programlarını da gündeme getirmiş bulunmaktadır (MARCHINGTON-WILKINSON, 1997. s.193-197). Kendini geliştirme yöntemine göre; yöneticiler en iyi kendileri geliştirme sürecine aktif olarak katılırlarsa gelişebilirler. Burada yönetici kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluğu üzerine almakta ve nasıl öğreneceğine ilişkin yöntem ve araçları da kendisi seçmektedir.

Ayrıca burada şunu da belirtmek gerekir ki; her durum ve koşula uygun bir yönetici eğitim ve geliştirme yöntemi bulunmamaktadır. Her yöntemin daha uygun olduğu durumlar olabilir. Yine hiçbir yöntem mükemmel olmayıp her yöntemin yararları ve sakıncaları bulunur.

Yöneticinin örgütteki konumu (alt, orta ya da üst düzey yönetici olması), nitelikleri, gelecekle ilgili beklentileri, bilgi ve beceri düzeyi, zaman ve bütçe durumu gibi unsurlar dikkate alınarak en uygun yöntemlerin seçilmesinde şu ilkelere uyulmalıdır (SİĞRI, 1997, s.66):

- 1) Yöntem, belirlenen hedeflere ulaştıracak nitelikte olmalıdır,
- 2) Değişik faaliyetler/ konular için farklı yöntemler seçilmeli, öğrenme süreci sıkıcılıktan kurtarılmalıdır.
- 3) Seçilen yöntem bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olmalıdır.
- 4)Sosyalleşmeyi sağlamak için grup psikolojisini olumlu etkileyecek ve güdüleyecek yöntemler seçilmelidir.
- 5)Seçilen yöntem, yöneticilerin kendi öğrenme ve eğitim yaşantılarını planlamalarını teşvik edecek nitelikte olmalıdır.
- 6) Seçilen yöntem, eğitilenlerin etkin katılımını sağlamalıdır.

Eğitim konu ve malzemeleri, öğrenme yöntemi ve kişi öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerdir. Yöneticiler yetişkin kişiler olduğuna göre, yönetici geliştirme etkinliklerinde onların bu özelliği dikkate alınmalıdır. Öğrenme bakımından yetişkinlik döneminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Yetişkinlerin duysal yeteneklerinde azalma olduğundan onların öğrenme gücü zayıflamaktadır. Bu nedenle daha fazla zaman vermek gerekir.

- Yetişkinler bir şeyi niçin öğrenmeleri gerektiğini, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmeme durumunda ortaya çıkacak olumsuz sonuçları bilmek isterler. Bu yüzden, öncelikle onlara eğitimin amaçları anlatılmalıdır.

- Yetişkinler kendilerine saygılı olunmasını isterler, alıngandırlar, başarısızlıktan ve başkalarının yanında küçük düşmekten korkarlar, gereksiz otoriteden hoşlanmazlar, eğitimde aktif rol almak isterler.

- Yetişkin eğitiminde öğretme ve öğrenme stratejileri bireyselleştirilmelidir.

- Yetişkin eğitiminde kuramsal ve bilgi aktarımına dayalı yaklaşımlardan çok sorun merkezli, grup etkinliklerine ağırlık veren, katılımcı yaklaşımlara ve deneysel tekniklere önem verilmelidir (YALIN, 2003, s.28-31).

Yönetici Geliştirme Programları çeşitli aktörler tarafından düzenlenebilir:

- Akademik derece veya diploma veren kuruluşlar.

- Akademik derece vermeyen kurumlar, danışmanlık firmaları, profesyonel eğitim kurumları.

- Devlet kurumları.

- Özel sektör girişimleri.

Bu programlar meslek öncesi kurslardan işbaşında ya da iş dışında eğitim kurslarına kadar sıralanır. Bunlar kurum içinde veya dışında gerçekleştirilebilir. Bir yanda temel ve genel yöneticilik eğitimi yer alırken diğer yanda özel, bir tek yönetim becerisi (insan ilişkileri, finansal yönetim, endüstri ilişkileri gibi) üzerinde durulan kurslar da olabilir. Bu programlarda sınıf dersleri, alan veya konu çalışmaları, çalıştaylar, seminerler, sohbet yemekleri ve tartışma çayları gibi teknikler kullanılabilir. Meslek öncesi eğitimler genellikle üniversiteler tarafından verilmektedir.

Mavin ve Bryans'a göre üniversiteler, toplumda, kamu örgütlerini ve yöneticilerini düşünme ve çalışma tarzlarını sorgulamaya, yeni düşünce ve bilgilerle tanışmaya, yönetimde egemen olan ortodoks anlayıştan ayrılmaya sevk edebilecek yegane kuruluştur. Çünkü onlar, bir takım değer yargıları karşısında daha nötr olabilirler (MAVIN-BRYANS, 2000, s.1). Bunun için üniversiteler ile kamu sektörü arasında yakın bir işbirliği kurulmalıdır. Aslında bu ilişki, her iki tarafa da yararlı bir öğrenme ortaklığı olmalıdır.

Yönetici geliştirme programları artık sınıf eğitimi ile sınırlı olmaktan çıkmıştır. Proje çalışmaları, belli bir konuda yapılan görevlendirme çalışmaları, sponsorlarca sağlanan gezilere katılma gibi yöntemler de kullanılmaktadır.

Kamu ve özel sektörde çalışan yöneticilerin yakın temasta bulunarak görüşlerini genişletme, görüş ve deneyimlerden karşılıklı yararlanmalarını sağlama amaçlı oluşturulan forumlar da yöneticilere kendilerini geliştirme imkanı vermek için kullanılan yöntemler arasındadır. Bu forumlara çeşitli eğitim kuruluşlarının temsilcileri de katılabilmektedir.

Bu konuda popüler bir uygulama yaparak öğrenme (action learning) yaklaşımıdır. Y yaparak öğrenme yaklaşımına göre; yöneticilerin problem çözme etkinliklerine katılarak birbirlerinden -hiçbir yöneticilik deneyimi olmayan akademisyenlerin verdiği derslere göre- daha iyi öğrenebilirler. Böylece, eğitim hizmetini verenler ve ondan yararlananların katılımı ile hazırlanan ve hayata geçirilen yönetici geliştirme programları daha başarılı olabilir. Demek ki; yaparak öğrenme yaklaşımının temellerinden biri, yani bunun altında yatan temel düşünce, teori ve pratiği olabildiğince bir araya getirmektir. Böylece bu programlar, toplumun ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilirler.

Burada, yöneticilik eğitimi veren kurumlara sıklıkla yöneltelen eleştirilerden de söz etmek gerekir. Bazen doğru, bazen yanlış olarak, bu kurumlarca sunulan programların içeriğinin gereğinden fazla teorik olduğu söylenmektedir. İyi donanımlı ve yeterli deneyime dayanan yönetici geliştirme programlarının bulunmadığı veya az bulunduğu savı bir diğer eleştiredir. Ayrıca kalitesi düşük programların insanların bu tür programlara katılma motivasyonunu azalttığı da söylenbilir.

Yönetici geliştirmede pek çok yöntem kullanılmakta olup bunların bazıları bir hayli yaygınlaşmıştır. Bunlardan başka, alternatif olarak farklı geliştirme teknikleri de kullanılabilir (LEE, 1999, s.11):

-Meditasyon ve rahatlama teknikleri gibi beyin veya beden terapi yöntemleri.

-Yöneticiler için hazırlanmış drama teknikleri: bunların liderlik, yönlendirme, bencilik, ihanet gibi psikolojik konular içermesi gerekir. Buna "Sheakespeare yoluyla geliştirme" de denilir.

-Psiko-dinamik gruplarla yöneticilerin yapmakta oldukları davranışları sergileyerek kendilerinin farkına varmalarını sağlanabilir.

Geliştirme eğitimleri kapsam olarak teknik beceri eğitiminden farklıdır ve örgütün bütün işlevlerine şamildir. Geliştirme etkinlikleri işten daha çok bireyle, ufkunu genişletmek amacıyla bireyin kapasitesi ile ilgilidir. Bireyi daha büyük sorumluluklar almaya hazırlamakla ilgilidir.

Farklı geliştirme etkinlikleri, farklı alanlarda gelişmeye yol açar. Örneğin; yaparak öğrenme yöntemi kişilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunurken, geleneksel ders anlatma yöntemi temel bilgileri kazandırmada yararlıdır. Her ne kadar sınıf ğretimi ile temel bilgileri yaymak olanaklı ise de, örgütün faaliyet alanına ilişkin spesifik becerileri geliştirmek çok daha karmaşık ve zaman gerektiren hususlar olduğundan, diğer yönetici geliştirme yöntemlerini de kullanmak gerekir (LUOMA, 2000, s.5).

Bireylerin kariyer başarısının nelere bağı olduğuna ilişkin varsayımlar, yönetici geliştirmede hangi yöntemin veya araçların etkin olacağına ilişkin sonuçlara da götürür. Bu konuda deneyimin etkili olduğu varsayımı iş rotasyonu gibi işbaşında eğitim yaklaşımını öne çıkarır. İş çevresinin-ortamının ve daha spesifik çerçevede üst yönetimin etkili olduğu varsayımı koçluk ve mentörlük uygulamalarına önem vermeyi getirir. Eğitim ve yetiştirmeye (mesleki eğitim) önem verilmesinin dayandığı varsayım ise, bireysel özelliklerin kariyer başarısında önemli rol oynadığı düşüncesidir (DIKKEN-HOEKSEMA, 2001, s.1). Aslında bu varsayımlardan (işin niteliği, örgütsel çevre, bireysel özellikler) her birinin bir gerçeklik payı vardır, kariyer başarısında bunların hepsi değişik ölçülerde rol oynar.

Genel olarak bu yöntemlerin iş başında ve iş dışında eğitim yöntemleri olarak ikiye ayrılması yaklaşımı yaygındır. Burada da, bu ayrım esas alınarak söz konusu yöntem ve teknikler kısaca incelenecektir. Ancak bu ayrımın her yöntem için aynı derecede geçerli olmadığını belirtmek gerekir. Örneğin; eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde kullanılan yöntemler arasında “kurslar” en yaygınıdır. Kurslar örgütün kendi personelinin katılımıyla kendi içinde düzenlenebileceği gibi; örgüt dışında karma gruplar için de düzenlenebilir; süreleri bir-iki günden birkaç haftaya kadar değişebilir; kurs katılımcıları aynı kidedekiler, çeşitli hiyerarşik kademeler, yabancılar ve örgütün çeşitli bölümlerinden kişilerin karması vb. olabilir. Kurs atmosferi resmi veya samimi biçimde olabilir. Eğitici yalnızca ders veren bir öğretmen ya da bir kolaylaştırıcı olabilir. Kurslar, eğlendirici bir öğrenme deneyimi olabileceği gibi, can sıkıcı bir zaman geçirme etkinliğine de dönüşebilir (GRAHAM, 1986, s.193). Bu ve benzeri eğitim etkinliklerinin kuruma maliyeti düşünüldüğünde, kimlerin hangi eğitimi alacaklarına karar verme durumunda olan yöneticilerin ne kadar titiz davranmaları gerektiği açıklıkla ortaya çıkar.

Özel ve kamusal örgütlerde yönetici geliştirme programlarının neler olduğu, nitelikleri ve örgüt dışı programlarla uyumlulaştırılmaları da tartışılması gereken bir konudur. Ayrıca, iş başında ve iş dışında yönetici geliştirme programları birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Örneğin; iş dışında yönetici geliştirme programlarının bir kaynak ve zaman israfı olmaması için öğrenilenlerin işe transferi sorununa önem verilmesi gerekir.



Başlangıçta, başka ülkelerde veya örgütlerde başarılı olmuş programları almak yararlı olsa da, uzun dönemde o ülke ve örgütün özelliklerine uygun programlar geliştirmek yararlı olacaktır.

## 220.İşbaşında Eğitim-Geliştirme Yöntemleri

Burada yöneticinin işini yaparken, işinden ve iş yerinden uzaklaşmaksızın eğitilmesi ve geliştirilmesi söz konusudur. İş başında eğitim, yaparak (uygulayarak) öğrenme yöntemi olarak nitelenebilir. Aynı iş deneyimi, bireylerin öğrenmeleri üzerinde, neyi ve nasıl öğrendiklerine bağlı olarak farklı etkiler yapabilir.

İş başında eğitim ve geliştirmede kullanılan bir takım yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerin incelenmesine geçmeden önce, genel olarak iş başında eğitim ve geliştirme etkinliklerinin yarar ve sakıncalarına kısaca değinmek gerekir.

İş başında eğitim ve geliştirme yönteminin yararları ve sakıncaları şöyle sıralanabilir (ÖZÇELİK, 2000, s.143):

### a)Yararları:

- İş başında eğitim ve geliştirme yöntemlerinin maliyeti düşüktür. Çünkü eğitim araç gereçleri satın alınması, yol v.b. giderler, iş zamanı kaybı gibi giderler olmaz ya da daha az olur.

- Öğrenilen bilgileri hemen uygulamaya aktarma olanağı vardır; yani eğitimin transferi hızlı olur. Öğrenilenleri işe uygulamada (eğitimin transferinde) uyum sorunları fazla olmaz.

- İşte fazla aksama olmaz.

### b) Sakıncaları:

- İş başında eğitimden sorumlu kişinin eğiticilik ve öğreticilik yönü yetersiz olabilir.

- Gerçek çalışma koşulları ve yöntemleri eski (demode) olabilir, bu ise yenilikleri izlemede olumsuzluklara yol açar. Ayrıca bu yöntemde kişi yanlış uygulamaları da öğrenip kazanabilir.

- Öğrenme sırasında hatalı işler yapılması söz konusu olabilir.

- Çalışma ortamındaki gürültü, stres gibi olumsuzluklar öğrenmeyi zorlaştırabilir.

- Bu yöntem çok sayıda personelin aynı anda eğitimine elverişli değildir.

İşbaşında eğitim görünmeyen alternatif maliyetler içerir: eğitime yardım ve yol göstermede harcanan zamanda eğitici durumundaki kişi daha verimli başka işler yapabilir. Fakat yine de üst yöneticiler buna teşvik edilmelidir.

Yöneticinin biliş ve kavrayış düzeyi ile davranışları arasındaki yakın ilişkiye dikkat etmek gerekir. Etkin yönetici demek etkin problem çözücü demektir. Sorun çözme ise yöneticinin en azından bir dizi alternatif davranış olduğunun farkında olması ve özel bir sorun hakkında doğru davranış biçimini seçebilmesidir. Bunu sağlamak için ise, deneysel öğrenmeye önem verilmeli, gerçek veya simüle edilmiş deneyimlerle sorun çözme becerisi geliştirilmelidir (WILLCOCKS-CONWAY, 1995, s.3).

## **2200. İş Başında Sistemli Gözetim Yoluyla Geliştirme**

Deneyimli bir işgören ya da bir yönetici gözetiminde eğitim, en eski ve yaygın yöntemlerden biridir. Yöntemin özü, örgüte yeni gelen ya da iş/bölüm değiştiren bir işgörenin, gerekli bilgi ve deneyime sahip bir işgören veya yöneticinin yanına yetiştirilmek üzere verilmesidir. Basit işlerin öğretilmesinde çok etkili olan bu yöntem, deneysel yollarla bir işin kolayca öğretilmesini sağlar (ÖZÇELİK, 2000, s.144). Bu yöntemde, yönetici olarak yetiştirilen kişilere rehberlik yapılması, sonrasında da öğrendiklerine ilişkin iş ve uygulamalarının gözetimi ve denetimi yolu ile geliştirilmesi söz konusudur. Bu yöntemde gözetim ve rehberlik; talimat verme, yorum yapma, yapıcı olarak eleştirme, uyarma, öğüt verme, soru sorma ve önerilerde bulunma biçimlerinde görülür (TUTUM, 1979, s.118).

Kökleri çok eskilere dayanan bu yöntem, yöneticilerin yönetim görev ve sorumluluklarını etkin bir biçimde yerine getirebilmeleri için onlara üstlerinin yol göstererek yardımcı olmaları gerektiği düşüncesinden hareket eder (İZCİ, 1995, s.67).

Şüphesiz görevde kazanılan pratik ve deneyimin yöneticinin gelişiminde önemi açıktır. Bu yöntem bir yandan yetiştirilecek yöneticiye deneyimlerin aktarılması, diğer yandan da bu yöneticinin işi bizzat yaparak deneyim kazanmasıdır.

Bu yöntem, geliştirilen yönetici ile gözetimci konumundaki yönetici (ya da üst) arasında yakın bir ilişki ve sağlıklı bir iletişimin varlığına dayanır. Ayrıca, eğitici konumundaki üstün iyi yetişmiş, yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip olması, eğiticilik rolüne istekli olması da gerekli verimin alınması için önemlidir.

Bu yöntem, ast ile üst arasında biçimsel olmayan bir ilişkinin, anlayış ve saygının meydana gelmesini sağlar. Aynı zamanda üst tarafından yapılacak olumlu eleştiriler aday yöneticinin kendi eksik yönlerini görmesini mümkün kılar. Öte yandan eğitilen kişi de bir dizi yönetim görevini ifa ederek, işi yerinde görerek öğrenir ve öğrendiklerini hemen uygulama olanağı bulur. Ayrıca bu yöntem örgüt açısından fazla masraflı da değildir (ARTAN, 1976, s.78).

Bu yöntemin avantajları yanında sakıncaları da bulunmaktadır. Bu yöntemin başarısı amirin bilgi birikiminin yeterliliğine ve öğreticilik ve eğiticilik becerilerine bağlıdır. Eğitici konumundaki üst bilgili ve deneyimli, ama yetersiz bir eğitici olabilir; geliştirme etkinliklerine yeterince zaman ayıramayabilir; eğitilen kişi rehberinin iyi yönleri yanında kötü yönlerini de taklit edebilir. Öte yandan eğitilen kişinin sorumluluktan kaçma, eleştirilmekten korkma, ilgisizlik, kendine güvensizlik gibi zayıf yönleri varsa hedeflere ulaşılması zorlaşır (ARTAN, 1976, s.69).

Üst gözetiminde aday yöneticinin eğitimi ve geliştirilmesi yöntemi, kaymakam adayları stajının bir parçasıdır. Stajın başlangıcında yer alan maiyet memurluğu üst gözetiminde eğitimin bir örneğidir. Bu aşamada yönetici adayı doğrudan bir İl Valisinin gözetim ve denetiminde, Valilik başta olmak üzere çeşitli İl dairelerinde staj yapmakta; Valinin törenler, protokol, toplantı vb. etkinliklerini izlemekte, Vali tarafından verilen çeşitli

görevleri yapmakta, Valinin tavsiye, öneri ve talimatları doğrultusunda çeşitli yönetim etkinlikleri icra etmektedir. Aynı şey yine stajın bir parçası olan Kaymakam refikliği ve bir Mülkiye müfettişinin yanında teftiş stajı için de söylenebilir.

Üst gözetim ve denetiminde eğitim ve gelişim mülki idare mesleğinin her aşamasında ve kesintisiz olarak devam eden bir süreç olmalıdır. Ancak uygulamada bunun her zaman böyle olduğu söylenemez.

### **2201. Koçluk (Coaching) Yöntemi**

Koçluk yöntemi iş başında sistemli gözetim yönteminin uygulanmasıdır. Koçluk, en eski iş başında yetiştirme tekniklerinden biridir. Bu yöntem, yöneticilere kariyer ve gelişimleri ile ilgili uygun biçimde yönlendirme yapmaktan ibarettir. Bu, astların yöneticilik potansiyelini geliştirmek için yakın üstlerinin yardım ve yönlendirmesi ile öğrenmelerini ve deneyim kazanmalarını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bunun işaret ettiği şey, bir yöneticinin astı konumundaki bir yönetici veya yönetici adayını işinde geliştirmek ve gelecekte daha üst pozisyonlara hazırlamak için günlük ve yakın gözetim ve rehberlikte bulunmasıdır. Bu yöntem, bir sürekli yaparak öğrenme sürecidir, bir yüz yüze rehberlik etme etkinliğidir. Eğitilen yöneticinin performansını koçluk yapan üst ve astın (yönetici adayının) birlikte analiz etmelerini içerir.

Bu yöntem, işgörenin başarı düzeyinin yönetici tarafından sistemli bir şekilde gözetlenerek ve denetlenerek değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu gözetim; özel görevler verme, yorum yapma, eleştirme, uyarma, öğüt verme, sorular sorma ve benzeri biçimlerde olabilir. Yönetici (koç), eğitilen bireyin eksikliklerini belirler. Sonra gerekli bilgileri eğitime aktararak önemli noktaları açıklar. Bunu izleyen aşamada, eğitilenin işi yaparken öğrendiklerini ne derece uyguladığını gözlemler, hatalarını düzeltir. Böylece, eğitilen işini yaparken öğrenir (ÖZÇELİK, 2000, s.144).

Koçluğu, sürekli eleştirmek olarak anlamamak gerekir. Ama koçluk, amigoluk da değildir. Koç teşvik eder, motive eder, yöneticinin doğru öğrendiklerini pekiştirir. Özellikle yeni yöneticilerin oryantasyonunda koçluk önemlidir, ama koçluk yeni yöneticilere özgü değildir (PHILLIPS, 1985, s.98).

Bir çok üst düzey yönetici, kendi kariyerlerinin başlarında çalıştıkları seçkin bir üst ya da patronları sayesinde önemli gelişimler gösterdiklerini söyler. Koçluk, aslında seçkin bir patronla birlikte çalışmaktan daha başka şeyler ima eder. O, koçluk yapan üstün veya patronun kişinin performansı hakkında geribildirim verdiği, öğütte bulunduğu ve gelişme yönünde cesaretlendirip teşvik ettiği aktif bir süreci ifade eder. Örneğin iyi bir değerlendirme görüşmesi bir nebze koçluk da içerir (COWLING-MAILER, 1989, s.93).

Gerçekçi olmak gerekirse, üst yöneticilerin astlarını geliştirmek için koçluk yapmaya zaman ayırma istek ve imkanları sınırlıdır. Bir çok değerlendirme formunda astların gelişimi konusu yer almaz. Hatta bazı üst yöneticiler, Makyavelist bir yaklaşımla, ileride kendi mevkileri için tehdit oluşturabileceklerini düşünerek astların geliştirilmesine sıcak bakmazlar (COWLING-MAILER, 1989, s.93). Ayrıca, yöneticilerin çoğu davranış analizi teknikleri konusunda eğitim almadığından bu yöntemden yeterince yararlanılmamaktadır. Bu, özellikle beşeri ilişkiler becerilerinin öğrenilmesinde yararlı olabilecek bir yöntemdir (MUMFORD, 1990, s.45). Koçluk yönteminin başarısı için koçluk yapan kişinin ehliyetli olması, kişilerin iyi motive edilmesi, koç ile yönetici adayı arasında etkin bir iletişim ve geri beslemenin bulunması ve karşılıklı güven ortamının kurulması gerekir. Bunların sağlanmasındaki zorluk ise bu yöntemin başlıca dezavantajıdır.

Bu yüzden, başarılı koçluk uygulamalarına ancak açıklık kültürünün ve kendine güvenen ehliyetli yöneticilerin bulunduğu örgütlerde rastlanabilir. Bu nedenle, yönetici geliştirmeden sorumlu üst düzey yöneticilerin yönetici koçluğunu geliştirmeyi teşvik etmeleri ve koçluğun nasıl yapılacağına dair kurslar düzenlemeleri gereklidir. Bu konuda birinci derecede sorumluluk üst yöneticilere aittir (COWLING-MAILER, 1989, s.93). Eğer koçluk yetenekli ve ona inanmış yöneticiler tarafından yapılırsa çok yararlı bir yönetici geliştirme yöntemidir.

Mentor aracılığı ile eğitim, daha çok alt kademe işgörenlere uygulanan iş başı eğitim yöntemidir. Günümüzde gittikçe karmaşıklaşan ve daha teknik bilgi ve eğitim gerektiren işleri, eğiticilik formasyonu bulunmayan ustabaşlarının öğretmesi yerine; kalifiye işgörenler veya amirler arasından seçilen kişilerin pedagojik ve teknik bilgi ve becerilerle donatılarak mentor olarak görevlendirilmeleri tercih edilmektedir. Bu kişilere klavuz da denilmektedir. Mentor (klavuz) olarak görevlendirilen kişiler; örgüt amaçları, işle ilgili pratik bilgiler,

çalışma araç ve tekniklerinin verimli kullanılması, iş süreçlerinde ortaya çıkan yenilikler hakkında eğitilen işgörenlere tek tek ya da gruplar halinde bilgi verir, onları eğitir (ÖZÇELİK, 2000, s.144-145).

Kısaca; mentor olarak görev yapacak kişiler, geliştirilmesi söz konusu olan yöneticiyi örgüt strateji ve hedefleri doğrultusunda yönlendirirler. Burada, önce mentor olarak seçilen kişi veya kişiler gerekli inceleme ve pedagojik eğitimden geçirilir. Daha sonra da bu mentorlar aracılığı ile diğer işgörenlerin veya daha alt kademede yöneticilerin geliştirilmesi sağlanır (ZAIMLER, 2002, s.152).

## **2202. Staj**

Staj, yüksek sorumluluk içeren görev yerlerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla, bir yönetici ya da yönetici adayının belli bir süre, bir işte öğrenme amaçlı olarak görevlendirilmesidir. Burada amaç işin öğrenilmesi, işe uyumun sağlanması yönetsel becerilere ilişkin uygulamaların geçici bir süre ile yapılmasıdır.

Bu yöntem hemen hemen tüm yönetici eğitimlerinde, özellikle de adaylık döneminde uygulanan bir yöntemdir. Bu çalışmanın konusu olan mülki idare amirliği mesleğine girişten itibaren üç yıllık bir staj dönemi bulunmaktadır.

Staj yönteminin istenilen düzeyde verimli ve etkin olmasının önünde bazı handikaplar vardır. Staj görülen kurum yetkilileri stajyerin yetişmesi için gereken zamanı ayırmayabilir ya da ayıramayabilir; yeteri kadar ilgi ve özen gösterilmeyebilir. Ayrıca stajyere yaptırılan işler öğrenmeyi özendirici ve geliştirici nitelikte olmayan sıradan işler olabilir. Bu da programın amacına ulaşmaması sonucunu doğurur.

Stajyer yöneticilerin iyi yetişmeleri için ilgili amirlerce gereken özen gösterilmeli, öğrenmeyi kolaylaştırıcı görevler verilerek sonuçta çalışma raporu ve sunuş yapma gibi yollarla geri besleme sağlanmalı, çalışmalarını iyi takip edilerek kendisine gereken rehberlik yapılmalıdır.



### 2203. Rotasyon Yöntemi

Rotasyon yöntemi, karmaşık yapılı ya da çok çeşitli görevler bulunan bir örgütteki değişik görevlerde işgörenin dönüşümlü olarak çalışması demektir. Planlanmış bir temele göre, yöneticilerin veya yönetici adaylarının gelişimlerini kolaylaştırmak ve desteklemek için, örgütün farklı bölümlerindeki pozisyonlarda çalışarak deneyim kazanma imkanının verilmesidir. Örgütün her bölümünde onlara sorumluluk taşıyacakları bir yönetim görevi verilerek, örgüte bütüncül bakmaları, monotonluktan kurtulmaları ve böylece daha geniş görüşlü olmaları sağlanmaya çalışılır (COWLING-MAILER, 1989, s.92). Kısaca, iş rotasyonu, bireylerin işler ve bölümler arasında dolaşarak deneyimlerini çeşitlendirmelerini ve genişletmelerini amaçlar.

Bu yöntemde rotasyona tabi tutulan yöneticinin, kurumun değişik birimlerinin görevleri ve çalışma yöntemleri hakkında bilgi edinmesi amaçlanabileceği gibi, özel görevler vermek suretiyle bilgi, beceri ve tecrübelerinin artırılması ve böylelikle yöneticinin geliştirilmesi de amaçlanabilir. İş rotasyonu genellikle aynı yönetim kademesinde bulunan görevler arasında uygulanır. İş rotasyonu yönteminde yöneticinin daha geniş, daha çeşitli tecrübe ve bakış açıları kazanması suretiyle görevlerini daha etkin yapabilmesi hedeflenir. Yöneticilerin değişik dallardaki çalışmaları onların olaylara bakış açılarını genişletecektir (BROWN, 1971, s.10-12).

Rotasyon; örgütün aynı işlevsel bölümündeki değişik departmanlarında (örneğin finansman bölümünün değişik kısımlarında) çalışmak biçiminde olabileceği gibi, değişik işlevsel bölümler (üretim, pazarlama gibi kısımlar) arasında da olabilir (MUMFORD, 1990, s.27). Eğitim amacıyla özel olarak hazırlanmış görevler arasında rotasyon uygulanabildiği gibi, örgütte zaten var olan çeşitli görevler arasında da rotasyon uygulamasına gidilebilir. Eğitime katılanlar birkaç gününü, haftasını, ayını ve hatta yılını örgütün farklı yerlerinde çalışarak geçirirler. Buradaki temel düşünce, bir takım çevresel ve bireysel değişiklikleri ve çeşitli bölümlerin kilit noktalarını rotasyon sırasında yöneticiye göstermektir (ÖZÇELİK, 2000, s.145). Sonuçta yönetici rotasyona konu işlerin hepsinde belli bir bilgi, anlayış ve deneyim elde etmiş olur. Böylece işletmeyi bir bütün olarak görebilmesi ve çeşitli birimlerin işlevlerini tanıması sağlanmış olur ki; başarılı bir yönetim faaliyeti için bu gerekli bir faktördü. (KOÇEL, 1993, s.30). Rotasyonun değişik bir

uygulanması ise, benzer ya da değişik alanlardaki örgütlerde kişinin görevlendirilmesidir. Örneğin bir yönetici ticaret, endüstri ve hizmet sektöründe faaliyet gösteren örgütlerde belli sürelerle görevlendirilebilir. Bu oldukça yeni ve uygulamasına çok az rastlanan bir rotasyon türüdür. Bu yöntemin uygulanması zordur, çünkü kişilerin kariyerinde bir kesintiye ifade edebilir. Bu görevlendirme uluslararası büyük firmaların değişik ülkelerdeki şubeleri arasında da yapılabilir. Bu da değişik kültürel ortamlara uyum sorunu çıkarır (MUMFORD, 1990, s.28-29). Kanada'da yönetici geliştirmede uygulanan benzer bir yöntem, kamu yöneticilerinin belli sürelerle özel işletmelerde çalıştırılmasıdır.

Bir yöneticinin örgütün çok üst düzey yöneticilerine yardımcı pozisyonunda geçici olarak görevlendirilmesi de bir çeşit rotasyon olarak uygulama alanı bulmuştur. Bu durumda geçici görevlendirilen yöneticiye doğrudan sorumluluk verilmez, ancak örgüte daha üst seviyelerden bakabilme olanağı tanınmış olur. Bu yönetici, yardımcılığını yaptığı yöneticilerin yükünü hafifletir, görevlendireceği durumlarda onu temsilen toplantılara katılır, kendisine söylenen problemlere çözümler üretmeye çalışır. Bu yöntemin, kişiye doğrudan sorumluluk verilmemesi nedeniyle, nasıl yönetileceğini öğrenmede çok iyi bir yol olmadığını ileri sürenler de bulunmaktadır (MUMFORD, 1990, s.29).

Rotasyon yöntemi aynı zamanda iş görenlerin psikolojik sorunlarının çözümü için de kullanılabilir. Hep aynı işi yapmaktan dolayı tekdüzeleşen iş yaşamından sıkılan işgören ya da yöneticilerin işlerinden duydukları tatmin derecesini artırmak için iş rotasyonunun etkin bir yol olduğu belirtilmektedir (ÖZÇELİK, 2000, s.145). İş rotasyonu ile, yöneticiye belli sürelerle değişik işlere geçiş imkanı vermek, işin ona daha anlamlı gelmesini sağlayabilir. (BAŞARAN, 1992, s.169) Demek ki; rotasyon zamanla işin tekdüzeleşmesini önleyerek iş tatminsizliği sorununun çözümüne katkı sağlamak, yöneticinin örgütün bütününe görmesini sağlayarak yaptığı işin önemini ve diğer bölümlerin işlerini kavraması yoluyla empati geliştirmek; çalışanların yetişme ve gelişmelerine olumlu katkı yapmak gibi yararlı özelliklere sahiptir.

Ancak bu yararların gerçekleştirilebilmesi için rotasyonun gelişi güzel değil planlı yapılması, hem örgütün hem de yöneticinin ihtiyaçlarının dikkate alınması, katılan yöneticilerin sistemli olarak izlenmeleri, ihtiyaca göre çeşitli görevlendirme sürelerinin iyi tespit edilmesi gerekir. Rotasyondan istenen sonuçların alınması için ayrıca rotasyonu bir

eğitim gezisi olmaktan çıkarıp, bir görevden diğerine atama biçimine dönüştürmek de gereklidir (TUTUM, 1979, s.118).

Yöneticinin atandığı işte kendini geçici görerek işe ilgisiz kalabilmesi, atanılan bölümdeki yöneticilerin rotasyonla gelen kişiye yeterli ilgi ve yardımı göstermemesi, uyum sorunları ortaya çıkması, belli bir alanda derinlemesine uzmanlaşma gerektiren işlerde bu yöntemin arzulandığı kadar uygun olmaması, uzmanlaşmış yöneticilerin başka işlere kaydırılmasının verimliliği azaltması gibi, yöntemin olumsuz etkileri de olabilir. Bu yöntemin sınırlılıkları, yeterli zamanın ayrılmaması, fırsat eksikliği, olası güvensizlik duyguları, görevlendirmelerin gereğinden fazla sıklıkla yapılması gibi hususlardır. Bu yöntem yaygınlıkla kullanılmakla birlikte, yararlarının değerlendirilmesi gttr. Ayrıca yöneticiler kendilerinin seçilip denendiklerini düşünerek olduğundan daha fazla gelişme göstermiş gibi görünebilirler. Ayrıca normal bölümlerinde yeterli deneyime sahip olmayan yöneticilerin kafalarının karışma ihtimali de vardır (COWLING-MAILER, 1989, s.92).

Kaymakam adaylarının maiyet memurluğu stajında il'deki çeşitli kurum ve kuruluşları belli sürelerle dolaşarak bilgi edinmeleri yararlı olmakla birlikte, uygulamada gezi niteliğine büründüğünü, yukarıda belirtilen sakıncalara maruz kaldığını, gerekli ciddiyetle izlenmediğini belirtmek gerekir. Meslek içinde kaymakamlık, vali yardımcılığı ve bir kısım Bakanlık merkez görevleri arasında bir geçiş söz konusu olmaktadır. Ancak burada da bir eğitim ve geliştirme amacı güdüldüğü söylenemez.

#### **2204.zel Görevler Vererek Geliştirme ve Yetki Devri**

Özel görevler yönteminde amaç, yöneticinin iş yapma becerisinin geliştirilmesidir. Öğretici ve geliştirici özelliği olan bir takım özel görevler verilerek yöneticinin iş yapma tarzı ve yaklaşımı izlenir. Verilecek görevin farklı yöntem, yetenek ve becerilerin kullanılmasını gerektirir nitelikte olması önemlidir. Örneğin geliştirilmek istenen bir yöneticiye bir sorun hakkında araştırma yaparak zm nerileri içeren bir rapor hazırlama görevi verilebilir. Yöneticinin hazırladığı rapor bilgi toplama ve değerleme yöntemi, muhakeme yeteneği, ifade becerisi gibi hususlar bakımından incelenerek eksiklikleri, gelişme ihtiyaı gösterdiği hususlar kendisine bildirilir. Böylece yöneticinin yaratıcılık yeteneği, sorunlar karşısında zm üretme ve karar oluşturma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

Teknik becerilerin kazandırılmasında nispeten verimli olan geleneksel eğitim programları ve yönetim okullarınca verilen kurslar ise bu gereksinimi karşılamaktan uzaktır. Çünkü bunlar, temel olarak yönetim işinin bazı boyutlarını soyutlama yoluna gitmekte ve örgütün insan yönünü ihmal etmektedir. Bu eksiklikleri gidermede özel görevler vererek yöneticilerin geliştirilmesi etkili olabilen bir yöntemdir.

Bir proje veya komitede görevlendirme de bu yöntemin bir türüdür. Belirlenmiş bir konuda rapor hazırlanması, belli bir konuda araştırma yapılması, belli bir projenin gerçekleştirilmesi gibi belirli bir görevle donatılmış bir komitede, komite üyelerinin ortaklaşa çalışmalarıdır.

Bu yöntemde, komitede görevli kişiler planlama, karar verme ve uygulamaya ilişkin çeşitli deneyimler kazanarak bu konulardaki becerilerini geliştirebilirler. Önemli projeleri gerçekleştirmek üzere kurulan komitelerde görev alan kişilerin yönetim süreçleri konusunda esaslı bir kavrayış ve konulara cesur bir yaklaşımla karar verme ve uygulamada önemli beceriler kazanacağı umulur. Bu nitelikler ise iyi bir yöneticide aranan niteliklerdir.

Bu yöntem, özellikle planlama ve karar verme gibi konularda etkili bir yöntemdir (TUTUM, 1979, s.123). Bu yöntemin örgüt sorunlarını analiz etme, diğer yöneticilerle birlikte çalışma, uygulamada karşılaşılan umulmadık sorunlarla başa çıkma gibi konularda yöneticilerin beceri ve deneyimlerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Bu yaklaşımın son zamanlarda popüler olan bir türü *yaparak öğrenme (action learning)* olarak nitelenen ve Revans tarafından geliştirilen yöntem olmuştur. Bu, yönetici eğitim ve geliştirilmesinde son zamanlarda çok popüler olan bir yöntemdir. Revans tarafından geliştirilen bu yöntemde yöneticileri gerçek sorunlarla yüz yüze getirerek onların gelişmelerine yardım etmek amaçlanmaktadır. Burada sorunları analiz etmeleri, çözüm önerilerini formüle etmeleri ve üstlere bir rapor sunmak yerine çözüm için aktif olarak harekete geçmeleri yöneticilerden istenmektedir. Buradaki temel düşünce yöneticilerin en iyi birileri tarafından bir şeyler öğretilerek değil, yaparak öğrenecekleridir.

Bu yaklaşım, kişilerin gözlenebilir tutum ve davranışlarında yeterli değişimleri meydana getirmek için, gerçek hayattaki karmaşık ve zorlu problemleri çözmelerini

sağlayarak kişilerin zihinsel ve duygusal açıdan gelişimini sağlamanın bir aracı olarak tanımlanmıştır. Yapararak öğrenme programlarının çoğunda kişiler, gerçek sorunlar karşısında birlikte ve birbirlerinin karşılıklı yardımı, önerileri ve eleştirileri ile öğrenirler. Yapararak öğrenme, bütün yönetici yetiştirme faaliyetlerinin dayandığı sorun temelli ve eylem odaklı olma ilkelerine de uygundur.

Yapararak öğrenme, yönetimin hiçbir yönünü yöneticinin içinde çalıştığı bağlamdan izole etmemesinden gücünü almaktadır. Yapararak öğrenme yöneticinin bir bütün olarak gelişmesini sağlar ve nasıl öğrenildiğinin ne öğrenildiğinden doğrudan etkilendiğinin farkındadır (MARQUARDT, 2000, s.1-2). Yapararak öğrenme yöntemi, yöneticilerin gerçek hayatta karşılaştıklarına benzer koşullar sağlamaktadır. Gerçek hayatta yöneticiler genellikle bir işi yapma sürecinde öğrenmektedir.

Yapararak öğrenmede örgütler arasında yönetici değişimi de bulunmaktadır. Yöneticiler geçici olarak başka bir örgüte transfer edilerek yeni bir ortama sokulmakta, yeni karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkmaları istenmektedir. Böylece yöneticinin eski örgütündeki iş arkadaşlarını ve üstlerini etkileme gibi kaygılardan kurtulacağı, uygulama ile ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmaya daha iyi teşvik edileceği düşünülmektedir. Bu ikinci görev yerinde yönetici, kendisi gibi projeler üstlenmiş başka yöneticilerle karşılaşarak onlarla tartışarak deneyim ve düşünce alışverişinde bulunabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.93).

Revans, yapararak öğrenmeyi, davranışlarını istenen yönde değiştirmek amacıyla, kişiyi gerçek ve zor sorunlarla karşı karşıya bırakarak onun entelektüel, duygusal ve pratik bakımlarından gelişmesini sağlamak biçiminde tanımlamaktadır. Böylece yapararak öğrenme; yöneticiyi çözümü zor sorunlarla karşı karşıya getiren, yeni bilgi ve beceriler edinmesini gerekli kılan, çeşitli zorlukların üstesinden gelmeyi gerektiren projelerde görevlendirilerek gelişmesini sağlayan bir yönetici geliştirme yöntemidir. Böyle bir yöntem, yöneticinin inisiyatif kullanma ve adapte olma yeteneklerini de ölçerek onun yükselme potansiyelini test etmeye de yarayabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.93). Yöneticiler için önemli konularda, süregiden bir problem veya spesifik bir proje üzerinde çalışarak yapararak öğrenmenin en iyi biçimidir. Yöneticiler en iyi birbirinden ve birlikte öğrenirler. Örnek olay veya simülasyon yöntemleriyle bir şeyler öğreilmekten çok, yapararak



öğrenmede bireylerin gerçek problemlerle karşı karşıya getirilmesi ve birbirlerinin görüşlerinden yararlanmaları söz konusudur (MARQUARDT, 2000, s.8).

Günümüzdeki yeni global çağda başarılı olabilmek için lider (ve yöneticiler) şu yedi rolle ilgili olarak becerilerini geliştirmelidir: sistemli düşünme, değişim ajanı olma, yenilikçi, hizmetçi, çok yönlü eşgüdüm, eğitici-mentör, vizyon geliştirici. Yapararak öğrenme, bu rolleri yerine getirmek için gerekli yeterlik ve deneyimleri kazanmada çok güçlü bir araç olarak ortaya çıkmıştır (MARQUARDT, 2000, s.1).

Yapararak öğrenme o kadar esnek ve adapte olmaya uygundur ki; her kültürel ortamda, her düzeyde yönetici ve lider geliştirmede etkin olabilir. Burada öğrenme süreci her bireyin kendi kişiliği ve deneyimi üzerine kurulur. Diğer yöntemlere göre daha az yapılandırılmıştır, çünkü çok çeşitli yöneticilere ve sorunlara hitap etmektedir. Böylece geçmişte yaşanan hiçbir problemin aynısıyla tekrar yaşanmaması amaçlanmaktadır (McNULTY-CANTY, 1995, s.54). Burada, öğrenen örgütler yaratmada yapararak öğrenme yönteminin yararlı olabileceği akla gelmektedir.

Çeşitli faktörler arasında bağlantılar kurma, çelişkili görünen verileri analiz etme, alışılmış cevaplar yerine yeni çözümler üretme yapararak öğrenmenin temel parçalarıdır. Yapararak öğrenme seansları süresince katılımcılar sistematik düşünmeyi ve karmaşık, ilişkisiz görünen örgütsel sorunları yönetmeyi öğrenirler (MARQUART, 2000, s.3).

Yapararak öğrenme projeleri yönetici geliştirme aracı olarak ideal görünmekle birlikte, bazı önemli dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, bunları kurmak ve yürütmek zaman ve çaba bakımından maliyetlidir. Bir öğrenme aracı olarak başarılı olmaları gerçekçi olmalarına bağlıdır. Gerçeğe ne kadar yakın olurlarsa örgüt içi politikaya karışma olasılıkları da o kadar artar, kurulmaları ve yönetilmeleri de daha karmaşıklaşır (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.9).

Bir önemli problem de, hataların başarılarından daha öğretici olmasıdır. Oysa başarısızlıklara katlanmak genellikle zordur.



Yaparak öğrenme projelerinin teknik sakıncaları da vardır. Örneğin; bu projeler öğrenmeyi bir örgütteki bir durumla kısıtlanırlar. Öğrenme teorisi, çok boyutlu öğrenmenin bir çok bilgi alanı ile ilgili benzerlikler oluşturup kullanmayı gerektirdiğini göstermektedir (PAAUWE-WILLIAMS, 2001, s.9). Bu durumda öğrenmeyi sağlamak için, ideal olarak, her katılımcı için ve pek çok durumu temsil eden çok sayıda proje gerçekleştirmek gerekecektir. Demek ki; yaparak öğrenme projelerinin bir zayıf yönü de, genellikle hem katılımcıların, hem de eğiticilerin aynı örgütlerden olmasının doğurduğu tek yanlılıktır.

Yetki devri de yönetici geliştirmenin önemli bir yoludur. Alt kademelerdeki yöneticilere gerçek sorumluluklar verilmedikçe daha üst pozisyonlara hazırlanacak donanımı edinmeleri çok güçtür. Bir çok alt kademe yöneticisi politika ve strateji oluşturma gibi konular yerine tamamen günlük sorunlarla uğraşmaktadır.

Yetki devri ve belli görevlere atamaların bir yönetici geliştirme yöntemi olarak kullanılması nadirdir. Genellikle, yaşanan problemlerin çözümü konusunda alt kademelerdeki yöneticilere güven eksikliği söz konusudur.

### **2205. İşe Alıştırma (Oryantasyon) Eğitimi**

Buna işe başlatma ve uyum eğitimi veya oryantasyon eğitimi adı da verilmektedir. Şüphesiz işe yeni başlayan birinin işin asgari gereklerini hemen yerine getirmesi beklenemez. Kişinin, hem nicelik, hem de nitelik bakımından saptanan standartlara en az yüzde 70 oranında ulaşması, işe alışmasını ve belli bir eğitim döneminden geçmesini gerektirecektir. Bu dönemde kişi, önce çıkardığı işin niteliğini düzeltmeye çalışacak, daha sonra deneyimli elemanlardan beklenen miktarda iş çıkarmayı önüne hedef olarak koyacaktır. Bu süreç ister istemez zaman alacağından sabırlı olmak gerekir. Ayrıca, işe yeni giren bir elemanın hangi sürenin sonunda makul miktarda iş çıkarmaya başlaması gerektiği ve yüzde 70'in altındaki bir performansın hangi noktada kabul edilemez olarak görüleceği önceden belirlenmiş olmalıdır. Bu sürenin sonunda beklentilere ulaşamayan bir elemana başka bir iş önerilebilir veya örgütten ayrılması istenebilir. Çünkü herhangi birinin sürekli olarak standartların altında çalışmasına göz yumulması, diğer işgörenlerin de performansını düşürür (WEISS, 1997, s.28-29).

Bir genel yönetim görevine yeni atanan bir kişinin işi/işten öğrenmesi şu aşamalarda gerçekleşir (Gabarro'dan aktaran MUMFORD, 1990, s.33-34):

1. İşe alışma aşaması. 3-6 ay sürer. Bu aşamada yönetici işe alırken hem işi yürütmek, hem de öğrenmek durumundadır. Yönetici yanlış yapma korkusu taşır.

2. Dalma aşaması. Genellikle, sonraki 4-11 ay bu aşamayı oluşturur. Yönetici bu aşamada daha spesifik etkileşimler ve çatışmalar üzerinde yoğunlaşır, daha ayrıntıya ilişkin sorular sorar, getirdiği değişikliklere tepkileri gözlemler.

3. Yeniden biçimlendirme aşamasında yeni şeyler öğrenme daha az yer alır. Bu aşamada öğrenilenlerin test edilmesi söz konusudur.

4. Pekiştirilme aşamasında öğrenilenler sağlamlaştırılır, iyice özümser.

5. Arıtma aşamasında artık iş, yeni olma özelliğini büyük oranda kaybetmiştir. Bu aşamada öğrenme, rutine ilişkin bilgiyi çoğaltma ve yeni fırsatlar arayışı biçiminde olur.

Bu aşamalar içinde öğrenme en çok üçüncü ve dördüncü aşamalarda yoğunlaşır.

Bu eğitimin amacı, hangi kademedede olursa olsun, çalışanın kuruma uyumunu kolaylaştırmak ve bir an önce kurum değerlerini paylaşmasını sağlamaktır (FINDIKÇI, 2001, s.245). Yani sistemli olarak böyle bir eğitim yapılmasa da, kişi kuruma alışıp uyum sağlayabilir. Bu eğitim ise, işe uyum süresini kısaltıp uyumun daha kısa sürede gerçekleşmesine yol açar.

### **2317.Danışmandan Yararlanma**

Örgütlerin iç ve dış çevrelerindeki hızlı değişim beşeri ve teknik sorunların boyutlarını da daha karmaşık hale getirdiğinden, yöneticiler, bu sorunların üstesinden gelebilmek için yeterli donanımına sahip danışman ya da danışmanlara ihtiyaç duyabilir. Sorun çözme becerilerinin kazanılmasında; öncelikle bu sorunları belirleyecek, bunların nedenlerini araştırarak yöneticilere çeşitli çözüm seçenekleri önerebilecek bir danışmana gereksinim bulunmaktadır (EREN, 1984, s.496). Yönetim danışmanlığına yöneticileri geliştirmenin bir yöntemi olarak gittikçe daha fazla başvurulmaktadır. Bir başka deyişle, son yıllarda

oldukça yaygınlaşan yönetici danışmanlarının işlevi, sadece mevcut sorunlar için çözümler önermek değil, ayrıca, yöneticilere genel yönetim uygulama ve teknikleri konusunda yardımcı olmak, yönetsel beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (BERBEROĞLU, 1997, s. 209). Yani, profesyonel danışmanlar yalnızca, yöneticilerin başa çıkmakta zorlandığı sorunlarla uğraşmak için değil, problem çözme yöntemleri konusunda yöneticinin eğitilmesi için de kullanılabilir. Böylece daha önce çeşitli geliştirme etkinlikleri ile belli bir düzeye gelmiş olan yönetici, danışmanın bilgi ve deneyimlerinden de yararlanarak kendisinin gelişimini ilerletebilir. Bunun için yöneticinin, danışmanın sunduğu hazır çözümlerin yalnızca bir tüketicisi olmak yerine, sorun çözme sürecini kavramaya çalışması gerekir. Demek ki; örgüte katkılarının süreklilik göstermesi için yöneticiler öncelikle danışmanlardan nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir.

İş danışmanlığı yaklaşımında ehliyetli danışmanlar aracılığı ile teori ve uygulamanın etkinlikle bir araya getirilebileceği düşünülmektedir. Danışman, sorunların teşhis ve çözümünde yöneticiye yol göstermelidir. Bunu verimli bir biçimde yapabilmesi için danışmanın zengin bir bilgi birikimi ile güçlü analiz ve sentez yeteneklerine sahip olması gerekir. Ayrıca yönetim kuram ve uygulamalarını bilmek, insan ilişkilerinde yeterli deneyime ve kuvvetli ikna yeteneğine sahip olmak, yöneticiler yanında diğer örgüt çalışanları ile de iyi iletişim kurmak da başarılı bir danışman için gerekli niteliklerdir. Bu nitelikleri yaşama geçirebilen danışman, yöneticinin gelişmesinde etkin bir rol oynayabilir. Bunu yaparken danışman hep hazır çözümler sunmak yerine sorunların nasıl çözüleceği konusunda öğretici olmalıdır.

ABD’de beş milyon civarında yönetim danışmanı bulunmaktadır. Bunların yaklaşık beş bin kadarı yöneticilere özel olarak koçluk yapmaktadır. Ürettikleri yıllık gelirin 500 milyar dolardan fazla olduğu, bunlara ödenen paranın ise 30 milyar doları bulduğu tahmin edilmektedir. Danışman ve koçlardan başka bu rakamın içinde sayıları çok az olan “özel danışmanlar” da bulunmaktadır. Bunların ücretleri bir hayli yüksektir, yalnızca en üst düzey yöneticilerle çalışırlar ve onlarla özel görüşürler, varlıkları başkalarınca bilinmez; günün 24 saati hizmet verdikleri yöneticinin emrindedirler; aynı zamanda onların sırdaşlarıdır, yöneticilerin gelişimi için de çaba gösterirler (BUCHEN, 2001, s.1-2).

## 221. İş Dışında Yönetici Geliştirme Yöntemleri

İş dışı eğitim yöntemleri, genellikle teorik bilgiler vermeye yönelik, uygulama yönü az olan, işgöreni işinin başından uzaklaştırarak işletmenin içinde veya dışında eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yöntemlerdir (ÖZÇELİK, 2000, s.146).

İş dışı eğitim yöntemlerinin yarar ve sakıncaları şöyle sıralanabilir (ÖZÇELİK, 2000, s.146-147):

### a)Yararları:

- Konusunda uzman bir eğitimci tarafından yapıldığı için daha etkili olabilir.
- İş başında eğitime göre daha planlı ve sistemli yapılabilir.
- Çok daha fazla sayıda kişi aynı anda yetiştirilebilir.
- Eğitimin maliyeti daha kolay hesaplanabilir.
- Eğitilen, planlanmış eğitim sürecinde işin zor yanlarını da ayrıntılı olarak öğrenebilir.
- Bilgiler belli bir düzen içinde verildiğinden eğitim rastlantılardan kurtarılmış olur.

- İş başında eğitim yöntemleri daha çok uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olduğundan genel ilke ve yöntemlerin öğretiminde zayıf kalır. Oysa iş dışında eğitimde bu sakınca ortadan kalkar.

### b)Sakıncaları:

- Öğrenilenlerin pratiğe aktarımında uygulama ve uyum güçlükleri olabilir.
- Eğitim sırasında eğitilenlerin işten uzaklaştırılması üretim kaybına neden olur.
- İşbaşında eğitimden daha maliyetli ve organizasyonu daha zordur.

Yönetici yetiştirmede geçmişte geçerli anlayış, usta-çırak ilişkisi içinde üstlerin astlarını yetiştirmeleri biçiminde idi. Bir başka deyişle yönetici yetiştirmenin odağı deneyim birikimiydi. Ayrıca, yöneticilik yanında eğitmenlik görevini de üstlenen üstlerin, zamanlarının önemli bir kısmını astlarını yetiştirmeye ayırmaları gerekirdi. Oysa bugünün yöneticisi için zaman planlaması çok önemlidir. Bundan başka, yalnızca deneyime odaklanmak, bir bakıma geleceği göz ardı etmektir. Bugünün kritik sorunu geleceğin yöneticisinin nasıl yetiştirileceğidir.

### **2210.Anlatım Yöntemi**

Ders verme, konferans, panel, seminer gibi yollarla, bir ya da daha çok eğiticinin önceden planlanmış konuları bir grup insana anlatmasıdır.

Bu geleneksel bir eğitim yöntemidir, uygulamaya dönük olmayıp teorik bilgilerin sistemli olarak aktarılması esasına dayanır. Kısa zamanda çok sayıda kişi eğitilebilir; organizesi kolay, az masraflı, alışlagelmiş olan bir yöntemdir. Eğitilenlerin önceden hazırlık yapması pek gerekmez, öğretim için özel araçlara da pek ihtiyaç göstermez. Bilgi gereksiniminin açıkça ortaya konduğu, bilgi artırmanın amaçlandığı durumlarda modern teknoloji ile desteklenen konferans gibi anlatım yöntemleri sıklıkla tercih edilmektedir.

Bu yöntemde eğiticilerin konularında iyi birer uzman olması gerekir. İletişim genellikle tek yönlü olduğundan, eğitilenlerin konuların işlenmesine katılım ve katkısı sınırlıdır. Yani dinleyiciler genelde pasif konumdadır. Eğitilenler pasif olduğundan dikkat dağılmasına sık rastlanılır. Bu ise öğrenimde verimi düşürür. Sözlü anlatım örgüte zaman kazandırıyor gibi görünse de, emek-yoğun bir yöntemdir ve dolayısıyla pahalıdır. Eğitim araçları kullanılarak desteklense bile, öğrenci-araç arasındaki mesafe nedeniyle iletişimin gücü zayıflamaktadır. Kaldı ki; öğretici roldeki kişi çoğu kez kendini bu konuda yeterince yetiştirmediği için eğitimin aydın amatörlerin elinde olduğu söylenmektedir (PEKER, 1995, s.131).

Hem anlatılacak konuda uzman, hem de iyi ve etkileyici iletişim kurabilen anlatıcıların bulunması da güçtür. Ancak her şeye rağmen kullanılan en yaygın yöntemdir. Çünkü geleneksel eğitim yöntemleri egemenliklerini korumaktadır. Her kademedeki personelin,

ama özellikle de yöneticilerin bilgi dağarcıklarını ve ufuklarını genişletip geliştirmek için kullanılan bir bilgi aktarma yöntemidir. Anlatım yöntemi etkinlikleri, genellikle, belirlenen konularda yöneticilerin yeni bilgilerle donatılması veya onların görüş ve ufuklarına genişlik ve derinlik kazandırılması amacıyla yapılmaktadır.

Anlatım yöntemlerinden biri *konferanstır*. Konferanslarda yeni bilgilere ve gelişmelere yer verilir. Konferanslar dikkat ve muhakemeye hitap ettiğinden süreleri iyi ayarlanmalıdır. Graham'a göre; konferanslar, bazı katılımcılar konferansı bir eğitim veya öğrenim etkinliği olarak kabul etmeseler de, benzer ya da aynı meslek mensuplarının veyahut benzer ilgilere sahip kişilerin katıldığı, sonuçta katılımcıların belli konularda bilgilerini artırmayı amaçlayan etkinliklerdir (GRAHAM, 1986, s.193).

*Seminerler* belli konularda derinlemesine bilgi artırmayı amaçlar. Yönetici eğitiminde sık kullanılan bir yöntemdir. Seminerler, daha küçük ölçekli konferanslar dizisi olarak görülebilir. Ancak, seminerler genellikle bir tek konu üzerinde yoğunlaşırken konferanslar geniş bir konular dizisini içerebilir.

Seminere benzeyen bir öğrenme yöntemi de *atölye çalışması (workshop)* şeklinde yapılan seminerlerdir. Workshop kelimesinin karşılığı olarak Türkçe'de son zamanlarda *çalıştay* sözcüğü kullanılmaktadır. Burada grup üyelerinin daha pratik nitelikli katılımı söz konusudur. Bir atölye çalışması tek bir konuyu veya ilgili birkaç konuyu kapsayabilir. Konferans ve seminerden farkı olarak atölye çalışmasında uzman konuşmacılar ya da resmi kurallı bölümler bulunmaz (GRAHAM, 1986, s.193). Çalıştayda, kuramsal bilginin fiili yönetim uygulamaları ile birleştirilmesi amaçlanır. Bu çalışmada katılımcılar belirli bir proje çerçevesinde bir araya gelmekte, bu konuya ilişkin problemlerin çözümü üzerinde yoğunlaşma ve sunuş yapma olanağı bulmaktadır (TORUM, 2003, s.1). Özel konulu kısa kurslar veya çalıştaylar yöneticiler için belli konu ya da beceriler üzerinde yoğunlaşma olanağı sağlayabilir. Bunların, amaçları açık, yarar ve sonuçlarının ölçülmesi kolay olması tercih edilmelidir. Beceri geliştirme çalışmaları, örneğin değerlendirme görüşmeleri yapmak gibi, belli konularda uygulama yapma ve geribildirim yoluyla karşılıklı düşünce alış verişinde bulunma gibi amaçlar taşır. Böyle çalıştaylar dizisi, geniş ölçekli genel eğitim programlarından daha çok pratik yararlar sağlayabilir (COWLING-MAILER, 1989, s.91).



Yöneticilere bilgi ve görüşlerinde derinlik ve ufuk kazandırmak amacıyla üniversitelerce düzenlenen *akademik kurslardan* da yararlanılabilir. Bu kurslar esas olarak, yöneticilerin dünya ve işi (mesleği) hakkında anlayışını artırmak, görüşünü geliştirmek, ön yargılarını sarsmak suretiyle yöneticilik becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Yoksa somut sorunlara kolay çözümler üretmek, yöneticilere hemen kullanabilecekleri hazır formüller sunmak amacı taşımazlar.

Anlatım yöntemlerinden birisi de *paneldir*. Panelde bir konunun farklı görüşlere sahip uzmanlarca dinleyiciler önünde tartışılması söz konusudur.

Geleneksel yönetici geliştirme programları bilgi üzerinde yoğunlaşmakta, becerileri ve sonuçların geribildirimini ihmal etmektedir.

Konferans, seminer vb. etkinliklerden oluşan anlatım yöntemi mülki idare amirlerinin eğitim ve yetiştirilmelerinde; özellikle adaylık döneminin son bölümündeki kaymakamlık kurslarında ve mesleğe girişten sonra yapılan hizmetiçi eğitimlerde kullanılan tek yöntemdir denilebilir.

### **2211. Örnek Olay Yöntemi**

Örnek olay, bir örgütte ortaya çıkmış veya çıkacağı düşünülen bir sorunun, bu soruna ilişkin neden, veri ve olayların sistemli bir şekilde tasviri olarak tanımlanabilir. Örnek olay yöntemi geleneksel yöntemlerden farklı bir öğrenme süreci olup, öğrenme ve geliştirme amaçlı bir laboratuvar çalışması olarak nitelenebilir.

Bu yöntem, genellikle gerçek hayattan alınmış ve örgütlerin çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunları içeren olayların, uzman bir eğitiminin yardımıyla, bir grup katılımcı tarafından birlikte incelenmesi, yorumlanması ve sorunların çözülmesine yönelik çabalardan oluşan bir grup çalışmasıdır (DİNÇER, 1998, s.461).

Örnek olay yönteminde üç faktör vardır: örnek olayı anlatan yazılı metin, eğitmen, öğrenci grubu. Yazılı metin grubun dikkatini özel bir duruma veya soruna çevirir. Bu metnin tüm verileri, ihtiyaç duyulan bütün bilgileri içermesi hem mümkün değildir, hem de istenilir değildir. Çünkü gerçek yönetim hayatında da yöneticiler bütün verilere sahip

olarak karar vermemekte, kısmi belirlilik (ve kısmi belirsizlik) koşullarında karar oluşturmak durumunda kalmaktadırlar. Zaten bu yöntemde öğrencilerden istenen, eldeki verileri kullanarak sorunu çözmeleridir. Yöntemin başarısı için, dağıtılan örnek olay metninin öğrencileri gerçek bir olayın içinde olduklarını hissetmelerini sağlayacak kadar iyi hazırlanmış olması gerekir. Bu yöntemde, örgütle ilgili gerçek ya da hayali herhangi bir sorun yazılı bir metin halinde eğitilenlere aktarılır. Eğitilenler tarafından sorun tartışılarak karara etki edecek etmenler gözden geçirilir, seçenekler değerlendirilir. Örnek olaydaki sorunu doğuran nedenler üzerinde düşünülmesi ve ilkelerin anlaşılması teşvik edilir. Katılanların her biri olası çözüm yolları önerir, önerileri grup önünde savunur; diğerleri bunu tartışır (BİNGÖL, 1998, s.221).

Örnek olay yöntemi öğrenci odaklı bir yöntemdir. Burada esas olan yalnızca dinleyerek öğrenme değil, yaparak ve tartışarak da öğrenmedir. Öğrenciler aktif rol oynamakta, eğitmen ise bir tartışma yöneticisi rolünde tartışmaların amacından sapmaması ve uygun çözümler bulunmasını sağlamaya çalışmaktadır. Yöntemin başarısı için, öğrencilerin tartışmaları anlamaya ve yürütmeye yetecek düzeyde teorik bilgi birikimine sahip olması, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme kültür ve olgunluğunun bulunması şarttır.

Bu yöntemin verimli olmasında eğitmenin bilgi ve yetenekleri de önemlidir. Eğitmen hiçbir zaman kendisi örnek olayı analiz ederek çözüm üretmez, yorum yapmaz, öğrencileri yorumlarından ötürü yargılamaz; yalnızca grup çalışmasının amaca yönelik sürdürülmesi, verilen bilgilerin dışına çıkılmaması ve öğrencilerin önerilerinin analitik temellerinin bulunması için çaba harcar. Yani eğitmenin işlevi uygun çözüm yol ve yönteminin öğrencilerce bulunmasını sağlayacak şekilde öğrencileri teşvik etmek, bunun için yapıcı eleştiriler yapmak, gerekli ortamı sağlamaktır. Eğitmenin açık ve tarafsız bir tartışma ortamı hazırlayabilme yeteneğine sahip olması yöntemin başarı ve verimliliği için gereklidir.

Örnek olay yönteminde, eğitime katılanların bir olayı analiz etme, varsayımları değerlendirme, çeşitli görüşleri eleştirme, kendi görüşlerini analitik dayanakları ile savunabilme ve karar alma yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır (ÖZÇELİK, 2000, s.143). Ayrıca bu yöntemin, bir olay üzerinde isabetli karar verme, düşüncelerini yeterince ifade edebilme, başkalarını ikna edebilme, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme ve

yerinde ve zamanında konuşma yeteneklerini geliştirmesi de amaçlanır (TELİMEN, 1978, s.176-177). Bundan başka, örnek olay yöntemi teori ve pratiğin bir araya getirilmesidir, üzerinde tartışılan sorunların bir bütün olarak kavranmasında da yararlıdır (GÜÇLÜOL, 1985, s.68).

Örnek olay yöntemi, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programlarında en çok başvurulan yöntemlerden biridir. Kısaca özetlemek gerekirse, örnek olay yöntemi ile katılımcıların analitik düşünme, gerçek yönetim hayatı ile ilgili sorunların püf noktalarını görme ve kavrama, çözüme ulaşmada alternatif yollar düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Örnek olay yöntemi mülki idare amirlerinin yetiştirilme ve geliştirilmelerinde kullanılan yöntemlerden biri değildir.

### **2212.İşletme Oyunları Yöntemi**

Bu yöntemde; bir yönetim sorununun taklidi yapılmakta ve katılımcıların gerçekten işletmeyi etkileyecek kararlar vermek durumundaymış gibi tepkiler göstermeleri beklenmektedir. Yani katılımcıların bazı yeteneklerini geliştirebilecekleri, zorlayıcı bir ortam hazırlanmaktadır (ÖZÇELİK, 2000, s.148).

Bu yöntemde, eğitilecek olan kişiler gruplara ayrılmakta ve her grubun bir işletme yönetimi oluşturduğu varsayılmaktadır. Daha sonra amaçlanan eğitim çerçevesinde her gruba bir takım bilgiler verilmekte ve her gruptan bu bilgileri kullanarak farazi işletmeyi yönetmesi, gerekli kararları alması istenmektedir. Alınan kararlar çeşitli biçimlerde, (bir kurul tarafından, bilgisayar kullanılarak vb.) değerlendirilerek sonuçlar hakkında gruplara geribildirimde bulunmaktadır. Bu süreç birkaç defa tekrarlanır, sonuçlar tartışılır. Aslında her bir grup diğeriyle karşılaştırıldığından bir rekabet de söz konusudur.

İşletme oyunları, rol oynamayı da içeren bir laboratuvar yöntemidir. Ancak rol oynama daha çok etkileşimde bulunan insanların duyguları üzerinde dururken, bu yöntem idari sorunlar üzerinde durur. Bu nedenle işletme oyunları yöntemi rasyonel ve duygusal öğeler arasında daha iyi bir denge sağlar ve gerçek iş durumuna daha yakındır (ÖZÇELİK, 2000, s.148).

İşletme oyunları, ciddi ve başarılı bir geliştirme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Örnek olay yöntemine göre bu yöntemi daha üstün duruma getiren husus, eğitime katılanların gerçekte karşı karşıya olmadıklarından gerçek durumların baskısı altında kalmadan karar almaları ve bunun da kararların isabet derecesini etkilemesidir (Yozgat'tan aktaran BİNGÖL, 1998, s.222). Bu yöntemde koşulların yapay olarak oluşturulmasının amaç belirleme, ileriye yönelik tahminler yapma, planlama ve karar verme yeteneklerini geliştirme gibi konularda çeşitli bilgi ve beceriler kazandırıcı olduğu görüşü kabul görmektedir (ÖZÇELİK, 2000, s.148). İş oyunları yönteminin yönetici geliştirmede tek başına yeterli olabileceği düşünülmemelidir. Rekabet koşulları altında, para ve personel ilişkileriyle ilgili beklenmeyen durumlar olabileceği göz önünde tutulmalıdır. Bu yöntemin diğer yöntemlerle birlikte kullanılması yararlı olacaktır (COOPER, 2000, s.234-235).

İşletme oyunları yöntemi pahalı bir yöntem olup işgörenlerden daha çok yöneticilerin eğitim ve geliştirilmelerinde kullanılır. Ülkemizde mülki idare amirlerinin eğitim ve geliştirilmelerinde kullanılan yöntemler arasında yer almamaktadır.

### **2213. Rol Oynama Yöntemi**

Bu yöntemin esası, eğitime katılan kişilerin gerçeğe benzeyen bir senaryoyu oynamalarına dayanmaktadır. Bu yöntem *Sheakspeare yoluyla öğretim yöntemi* de denilmektedir. Eğitime katılanların bir kısmı, kendilerine verilen yöneticilikle ilgili bir senaryoyu canlandırır ve daha sonra eğitilenlerin diğer kısmı, rol oynayan grup üyelerinin karar, tutum ve davranışlarını değerlendirir. Eğitici de en sonunda olayın önemli noktalarını, değerlendirme sonuçlarını özetler.

Bu fikir psiko-drama düşüncesinden esinlenerek ortaya çıkarılmıştır. Buna gerçek durumun dramatize edilmiş hali denilebilir. Böylece oyuncu ve seyirciler gerçek durumu daha iyi anlayabilecektir. Psikiyatrisler de hastaların iç dünyalarını öğrenmeye çalışırken bu tür tekniklerden yararlanmaktadır (COOPER, 2000, s.230).

Rol oynamanın akabinde yapılan tartışmalar rol oynamadan beklenen amaca göre biçimlenir. Amaç belli tekniklerin öğretilmesi ise tartışmalar bu tekniklerin kullanılış biçiminde odaklanır. Amaç grup üyelerinin insanları daha iyi anlama becerilerini geliştirmek ise, o zaman rol alanların davranış biçimleri tartışma konusu yapılır. Rol

oynama öğrenime heyecan ögesini katar, ilgiyi çoğaltır ve öğrenilecek şeyleri kolay unutulmayacak biçimde öğretir. Sorun çözme yeteneğini geliştirir, işbirliği alışkanlığını ve konuşma becerisini artırır (CANMAN, 2000, s.176).

Hem yöneticilerin, hem de diğer personelin eğitiminde kullanılabilen bu yöntem, bireyleri gerçek iş yaşamına alıştıran, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmayı ve iş birliğini öğreten, sorunlara çözümler aramaya yönelten bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi ve bazı bilgilerin öğretilmesinin yanında, oyundaki mevcut durumların duygusal içeriğinin anlaşılması da önem taşımaktadır (ÖZÇELİK, 2000, s.148-149). Bu yöntem, katılanların kendi yeteneklerini iyileştirmelerine ve diğerlerinin sorunlarını anlamalarına ve çözüm getirmelerine yardımcı olabilmektedir. Böyle bir geliştirme faaliyeti aynı zamanda, insanlara nasıl öğüt verilebileceği ve onların işbirliğinin nasıl kazanılabileceğini öğretmeye de yönelik olmalıdır. Bu nedenlerle rol oynama yöntemi yöneticilere, gözetimcilere ve hatta katılanlara iyi beşeri ilişkiler ilkelerini tanıtmak, benimsetmek ve onlara bu ilkeleri uygulayarak becerilerini geliştirmek için bir fırsat vermek açısından etkili bir yöntem olabilir (BİNGÖL, 1998, s.220). Yani bu yöntem, bireylerin kendi psikolojik durumlarını daha iyi değerlendirmelerine ve başkalarının davranışlarının altında yatan nedenleri anlamalarına (böylece de empati geliştirmelerine) yardımcı olabilir (FRENCH-BELL, 1978, s.146).

Bu yöntemin verimli olması için seçilen rol konularının gerçek hayatta karşılaşılabilecek konulardan olması ve eğitilenler tarafından ilgi çekici bulunması gerekir. Yöntemin; öğrenmenin verilen rollerle sınırlı kalabilmesi, eğitilenlerde bıkkınlık yaratabilmesi veya rol oynamanın ciddiye alınmaması gibi sakıncaları da ortaya çıkabilir.

Rol oynama tekniği genellikle insan ilişkileriyle ilgili eğitimler verilirken kullanılmaktadır. Bazen bilimsel eğitimler verilirken de kullanıldığı olmaktadır. Bireyin, kendi kişiliğinin başkaları arasındaki yerini görmesi açısından önemli bir tekniktir. Bu eğitimin empati yoluyla sağlanması gerekir. En iyi sonuçların alınabilmesi için özellikle grup tarafından önerilen gerçek problemlerin seçilmesi gerekir. Bu teknik asla eğlence amaçlı kullanılmamalıdır, yoksa yapıcılığını yitirir (COOPER, 2000, s.230).

Bu yöntem de, Türkiye’de mülki idare amirlerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde başvurulan bir yöntem değildir.

#### **2214. Duyarlılık Eğitimi**

Genellikle üst düzey yöneticilerin eğitim ve geliştirilmesinde kullanılan duyarlılık eğitimi; T grubu eğitimi, beşeri ilişkiler eğitimi, laboratuvar eğitimi gibi adlarla da anılmaktadır. Bu yöntem birey ve grup sorunlarının çözümüne yöneliktir. Duyarlılık eğitimi, belli bir amaca birlikte ulaşmak zorunda olan insanların duygusal sorunlarının performans düşüklüğüne yol açtığı tezine dayanır.

Duyarlılık eğitimi, yönetici geliştirme programlarında kullanılan yöntemlerden biridir. Yöneticilerin kendilerini daha iyi anlamalarını sağlar. Ayrıca yöneticilerin, başkalarının duygularını, tepkilerini ve kendi üzerindeki etkilerini anlamalarına fırsat verir. Kişiler arası ve grup içi ilişkiler açısından yöneticilerin becerilerini artırır (GENÇ-DEMİRDÖĞEN, 1994, s.60). Duyarlılık eğitimi, bir başka biçimde, T-gruplarını kullanarak kişiler arası davranışları anlama becerisini geliştirmeye çalışan bir eğitim tekniği olarak da tanımlanmaktadır (PEKER, 1995, s.139).

Duyarlılık, kişinin kendisi ve başkaları hakkında gerçeği olduğu gibi görebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesidir (TUTUM, 1979, s.123). O halde duyarlılık eğitimini bir empati geliştirme eğitimi olarak nitelemek de yanlış olmaz.

Duyarlılık eğitiminde T-grupları ile birlikte rol oynama, örnek olay çalışmaları ve grup ekzersizleri de kullanılmaktadır. Grup çalışması şeklinde uygulanan yöntemin amacı yöneticilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek olmayıp insan davranışlarını anlamalarını sağlamak, onları insan ilişkileri bakımından geliştirmektir. Eğitim belli bir konuya değil, insan ilişkileri sürecine yöneliktir; eğitilenler yalnızca dinleyerek değil yaparak ve hissederek de öğrenirler (ÖZÇELİK, 2000, s.149). Bir başka deyişle; duyarlılık eğitimi, yöneticilerin insan ilişkileri alanındaki anlayış ve becerilerinin geliştirilmesine yardım eden bir yaklaşımdır (SEVİNÇ, 1995, s.136).

Duyarlılık eğitimi yöneticilerin kendi kendilerini daha iyi anlamalarını sağlayan ve başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olan bir eğitim ve geliştirme



yöntemidir. Ayrıca bu yöntem, yöneticilerin, başkalarının duygularını ve tepkilerini anlamalarına imkan verirken, kişiler arası ve grup içi ilişkilerin daha üretici ve tatmin edici olması yönünde yöneticilerin becerilerini artırmalarına da katkıda bulunur. Bunun dışında; bu yöntem, kişiler arasında ilişki kurma yeteneğini artırabilirken, soyutlanmış bireyler değil, grup eğitimi aracılığıyla örgütsel iyileşme de sağlayabilir (BİNGÖL, 1998, s.222).

Duyarlık eğitiminin en yaygın uygulaması T grubu uygulamalarıdır. T grubu, örgüt üyelerinden 8-12 kişiden oluşturulan grupların örgüt ortamı dışında, başlarında bir önder bulunmaksızın, biçimsel olmayan bir tarzda bir araya gelmesi ile oluşturulur. Grup üyeleri arasında statü farkları olabildiğince ortadan kaldırılır, önceden belirlenmiş herhangi bir gündem bulunmaz. Burada eğitici herhangi bir rolü ya da konuyu gruba dikte etmez. rehberlik eder ve kişilerin değer yargılarını ve paradigmalarını çekinmeden konuşup tartışabilecekleri bir ortam hazırlamaya çalışır. Grubun başındaki eğiticinin duyarlık eğitiminde yetişmiş bir eğitmen-lider olması gerekir. Bu, biçimsel bir lider olmayıp gruba pedagojik yönden yardımcı olur ve kılavuzluk eder (SEVİNÇ, 1995, s.140). Eğitim başlangıçta sıkıcı olabilir, ancak zamanla grup üyeleri birbirini tanıyıp anladıkça daha açık, samimi ve geniş görüşlü olmaya, karşılıklı diyalog yoluyla birbirlerinin ihtiyaç, istek ve tutumlarını öğrenmeye, kendilerini daha iyi tanımaya, başkaları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya, yüz yüze nasıl daha sağlıklı ilişki kurulabileceğini öğrenmeye, kısacası birbirlerine empati ile yaklaşmaya başlarlar. Özetle; duyarlık eğitimi sonucunda bireylerin diğer insanların nasıl tepki göstereceğini doğru algılayabilmesi, bireyler arasındaki ilişkileri doğru analiz edebilmesi ve davranışları içinde bulunulan durumun şartlarını dikkate alarak değerlendirebilmesi beklenir.

Duyarlılık eğitiminin başlıca özellikleri şunlardır (CANMAN, 2000, s.113):

1) Grup üzerinde hiç kimsenin biçimsel otoritesi söz konusu değildir, herkes statüsünden arınmıştır.

2) Grup için önceden saptanmış bir gündem yoktur. Konuyu grup kendisi seçer, ancak eğitici tarafından rehberlik edilebilir.

3) Grubun almak zorunda olduğu biçimsel bir karar söz konusu olmayıp, amaç; grup üyelerinin karşılıklı ilişkiler hakkında bilgi edinmesi, kişilerin hem zihinsel, hem de duygusal (başkalarının durum ve sorunlarına karşı duyarlı hale gelmek) anlamda geliştirilmesidir.

Özetlemek gerekirse; duyarlık eğitimi eğitilenlerin kendileri tarafından geliştirilen tecrübelere dayanan ve onların beşeri ilişkiler alanındaki bilgilerini, davranışlarını ve yeteneklerini etkilemeyi amaç edinen bir eğitim stratejisidir. Duyarlık eğitiminin amacı böylece bir kimsenin kendi iç dünyasına, başkalarına, içinde bulunduğu duruma ve bu üçü arasında kurulan ilişkiler sistemine karşı uyanıklığını, anlayışını, bilgisini ve onları etkileme yeteneklerini arttırmaktır. Diğer bir deyimle, amaç; kişileri kendilerinin ve başkalarının davranışlarına karşı daha hassas bir duruma getirmek, onlara bilerek veya bilmeyerek başkalarını nasıl etkilediklerini ve onların etkisinde nasıl kaldıklarını açıkça göstermek ve onların insancıl ilişkiler alanındaki yeteneklerini arttırmaktır.

Duyarlık eğitimininde başarılı olmak belli özel koşulların bulunmasını gerektirir. Katılım tamamen gönüllü olmalıdır. İş ortamından uzak, rahat bir ortamda düzenlenmelidir. Eğitim programını düzenleyenler yeterli niteliklere sahip, deneyimli kişiler olmalıdır. İdeal süresi kesintisiz olarak bir-iki haftadır. Duyarlık eğitimi grupları birbirini tanımayan kişilerden oluşturulmalı, açık ve samimi bir grup ortamı oluşturulmalıdır (TRACEY, 1984, s.16).

Duyarlılık eğitiminin, katılanların bireysel gelişme ve kendini geliştirmelerini sağlama, etkin iletişim ve olumlu insan ilişkileri kurmalarına katkı sağlama gibi yararlı yönlerinin yanında; psikolojik bunalıma yol açma ihtimali, katılanlarla katılmayanlar arasında uyumsuzluk doğurabilmesi, kuralsız ve programsız bir laboratuvar eğitiminin en azından başlangıçta zaman kaybına yol açabilmesi gibi sakıncaları da bulunmaktadır. Ayrıca bu yöntemden kamu personelin eğitiminde yararlanma imkanının sınırlı olduğu da ileri sürülmektedir (CANMAN, 2000, s.113).

Ülkemizde mülki idare amirlerinin yetiştirilmesinde kullanılan yöntemler arasında duyarlık eğitimi yöntemi bulunmamaktadır.

### **2215.Bekleyen Sorunlar veya Evrak Sepeti (in- basket ) Yöntemi**

Bir örgütte çalışan bireylerin, yaptıkları işle ilgili sorunlara çözüm arama ve bulma yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir eğitim ve geliştirme yöntemidir. Bu yöntem, gelen evrak veya masa başı yöntemi olarak da adlandırılmaktadır (ÖZÇELİK, 2000, s.150).

Bu yöntemde, içinde bir örgütün çeşitli yönetim sorunlarına ilişkin verileri, yapılacak işleri ve çözülecek sorunları içeren evrakların bulunduğu bir belge paketi eğitilenlere evrak sepetleri içinde sunulur. Eğitilenlerin performanslarının birbirleriyle karşılaştırılmasında kolaylık sağlamak amacıyla bu sepetlerdeki evraklar benzer veri ve sorunları içerecek nitelikte hazırlanır.

Bu verileri değerlendirip kararlar alma durumundaki öğrenci, yalnız kendi bilgi ve becerilerini kullanmak zorundadır, danışmaya izin verilmez. Evrakta bulunan bilgilerin dışına da çıkılmaz. Evrak sepetinde rutin yazışmalar, dilekçeler vb. yanında raporlar, karar vermeyi gerektiren türlü öneriler de yer alabilir. Bireyler tek başına yapacakları işleri (asta havale, önemli yazıları hazırlama ve sekretere yazdırma, rehber nitelikli notlar alma vb.) bitirdikten sonra grup önünde nasıl hareket ettiğini, vardığı sonuçları ve aldığı kararları gerekçeleriyle birlikte anlatır. Bundan sonra kararlar ve sonuçlar grup önünde tartışılır. Eğitici en sonunda işe karışarak neler yapılması gerektiğini açıklar (CANMAN, 2000, s.117).

Bu yöntemde, eğitilecek kişilerin hayali bir işletmede varsayımsal olarak işten ayrılan yöneticilerden boşalan yerleri doldurmaları, yani o işleri yönetmeleri istenir. Böylece eğitilenler, bir yöneticinin tipik bir günde maruz kaldığı iletişime tepki gösterirler ve bu yolla gerçek bir yönetici tarzıyla sorunları ele alırlar (ÖZÇELİK, 2000, s.150).

Bu yöntemin uygulanmasından beklenen yarar, eğitime tabi tutulanların analiz ve sentez yapma ve düşüncelerini yazılı ifade etme becerilerinin gelişmesidir.

Yöntemin hazırlık aşamasının zor olması ve insan ilişkileri yönünün zayıf kalması bu yönteme getirilen en önemli eleştirilerdir.

### 2216.Özel Okuma Parçaları

Bu yöntem, daha çok alt kademe yöneticilerin bilgilerinin artırılmasında ve davranışlarının değiştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Büyük örgütler, personelinin yararlanması için işletme yönetimi ve teknik konularda kitapların bulunduğu kütüphaneler oluştururlar. Yöneticiler, bilgilerini iyileştirmeleri ve yönetim uygulamalarına ilişkin en son gelişmeleri öğrenebilmeleri için kütüphaneden yararlanmaya teşvik edilirler. Ayrıca, seçilmiş parçaların okunması zorunlu da kılınabilir. Hatta bazı örgütler hızlı okuma kursları başlatmışlardır. Bu kurslarla hızlı okuma ve anlama yeteneğini geliştirmek, böylece yönetsel etkinliği artırmak amaçlanmaktadır. Okuma iyileştirme programları kendini geliştirme çerçevesinde yönetici kapasitesini geliştirmenin bir aracı olabilir. Ayrıca mesleki yayınlardaki bilgiler taranarak gerekli görülenler düzenlenmekte ve yazı veya dinleti gibi çeşitli biçimlerde geliştirilecek yönetim personelinin yararlanmasına sunulmaktadır (BİNGÖL, 1998, s.223).

Özel okuma parçaları yöntemi, personelin bilgisini artırmada ve özellikle yoğun işleri nedeniyle gelişmeleri takip edemeyen yöneticilerin bilgilerinin canlı tutmada ve yenilemede yararlı olabilecek çok pahalı olmayan bir yöntemdir. Özellikle internet (veya intranet) aracılığı ile uygulanması kolay ve ucuz olabilecek bir yöntemdir. Mesleki yayınlar da bu çerçevede değerlendirilebilir.

Mülki idare amirleri ile ilgili olarak yayımlanan sınırlı sayıda mesleki yayın bulunmakla birlikte, basılı olarak ya da internet yolu ile bu yöneticilerin gelişmelerini amaçlayan sistemli bir yayın faaliyetinin olduğu da söylenemez.

### 2217.Grup Tartışması

Bilgi artırmak, olaylara daha geniş bir açıdan bakma becerisi kazandırmak amacıyla 8-12 kişiden oluşan bir grup insanın, bir grup yöneticisi başkanlığında yönetsel sorunları tartışması yöntemidir. Burada, grubun kesin bir grup kararına varması, tartışılan sorun ya da sorunlar için kesin sonuçlara ulaşması zorunlu değildir. Burada istenilen, gruptaki kişilerin farklı bakış açılarıyla sorunların nedenlerinin tespiti ve çözümlerinin tartışılması, böylece her grup üyesinin diğerlerinin tarzından, bilgi ve deneyimlerinden faydalanmasının sağlanmasıdır.

Grup tartışması, yöneticilerin kapasitesini geliştirme ile ilgili bir konu ya da sorun üzerinde katılımcıları düşünmeye yönlentmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, soruna bir çözüm üretmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, tüm grup üyelerinin aktif katılımı sağlandığı ölçüde başarılı olur (YALIN, 2003, s.33).

Grup tartışması yöntemi ile aşağıdaki yararların sağlanması amaçlanır (DAVIS, 1982, s.598):

- Katılımcıların kişiliğinin geliştirilmesi,
- Açıklığın ve esnekliğin artırılması ve dış çevreye karşı duyarlılığın sağlanması,
- Kişilere oynayabilecekleri roller konusunda alternatif fikirler kazandırılması,
- Grup üyelerinin beşeri ilişkiler becerilerinin geliştirilmesi.

Grup tartışması yönteminde, tartışmaların dağınık konulara yayılıp amacından sapmaması için, tartışılacak konu ve sorunların sınırlarının açıkça ortaya konması gereklidir. Grup yöneticisi tartışmalara katılmaz, sadece bir sapma durumunda konuya dönülmesini sağlar ve sonunda varılan sonuçları özetler.

Bu yöntemde üyeler arasında bilgi ve deneyim alışverişi olur. Üyelerin aktif katılımı gerçekleştiği oranda öğrenim de hızlanır. Katılımcılar sorunları analiz etme, konulara farklı bakış açılarından bakma alışkanlığı kazanma, kavramları daha iyi anlama, başkalarının düşüncelerine değer verme ve saygı duyma, sorunları demokratik olarak ve etkinlikle tartışabilme gibi beceriler kazanarak kendilerini geliştirme fırsatı bulabilirler.

Bu yöntemin verimli olması iyi bir ön hazırlık yapılmasına bağlıdır. Grup yöneticisinin de konulara hakim ve çok yetenekli olması gerekir.

Grup tartışması yönteminin uygulama biçimlerinden biri de vızıltı gruplarıdır. Vızıltı grupları genellikle 2-3 kişiden oluşan grupların bir konu üzerinde serbestçe, biçimlendirilmemiş biçimde kısa süreli tartışmaları esasına dayalı bir tekniktir. Vızıltı

grupları uygulamasında; bir problem iki ya da daha çok gruba verilerek çok kısa bir süre (5-15dakika) içinde tartışarak sonucu rapor etmeleri istenir. Böylece, sorunların püf noktalarına hemen vakıf olmak, düşünce ve deneyim paylaşımını sağlamak gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. Beyin fırtınasının bir türüdür (TRACEY, 1984, s.262-263). Vızıltı grupları belli bir amacı gerçekleştirmek için geçici olarak kullanılır. Bu amaçlardan bazıları şunlardır:

- Atölyede yapılacak belli bir etkinlikle ilgili kuralları belirlemek,
- Bir konuşmacının söylediklerinin bazı boyutlarını hızlıca tartışmak,
- Misafir konuşmacı veya grup tartışmaları için sorular geliştirmek.

Gruplarda varılan kararlar ya da tartışma sonuçları diğer katılımcılarla paylaşılır ve buradan hareketle büyük grup tartışması başlatılır (YALIN, 2003, s.35).

### **2218. Eğitim Oturumları, Öğrenme Oturumları**

Eğitim programlarının verimini ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamaya yönelik grup çalışması biçimindeki bazı uygulamalar vardır ki; bunlar bazen öğrenmeyi destekleyecek yaklaşımlar olarak da nitelendirilmektedir (FINDIKÇI, 2001, s.267-268). Oysa, sonuçta bunlar da bir eğitim ve öğrenme yöntemi olarak kabul edilebilir.

Bunlardan biri *eğitim oturumları*dır. Eğitim oturumları; aynı eğitim etkinliğine katılan, aynı konular üzerinde eğitim gören birden fazla kişinin, eğitim deneyimlerini paylaşmak ya da yeni eğitim ihtiyaçlarını konuşmak amacıyla bir araya gelmeleridir.

*Öğrenme oturumları*; kişisel öğrenme farklılıklarının tartışıldığı toplantılardır. Bunlar bir eğitim faaliyetinden önce veya sonra yapılabilir. Bir eğitim öncesinde yapılan öğrenme oturumlarında eğitime ilişkin amaç ve beklentiler ile öğrenme stratejileri tartışılır. Eğitim sonrası yapılan oturumlarda ise, eğitimin sonuçları tartışılır. Böylece her katılımcı diğerlerinin bakış açılarını görme, kendi öğrenmesi için yeni strateji ve yöntemler geliştirme fırsatı bulabilir.



### **2219. Simülasyon Yöntemi**

Kamu kuruluşları da dahil, pek çok örgüt tarafından kullanılan bir yöntemdir. Özellikle insan ilişkileri, savaş oyunları, araştırma, problem çözme, eleman seçme, pazarlama gibi pek çok konuda eğitim amaçlı olarak kullanılabilir. Kişiler, genellikle, gerçek yaşama paralel olarak düzenlemiş bir çok karar alma ödevi ile karşı karşıya bırakılır. Eğitilen kişinin kararlarını yakından izleme ve değerlendirme olanağı bulunmaktadır. Böylece eğitilenlere yeterli geribildirim verilebilir. Bir veya birden fazla eğitim grubu olabilir.

Bilişim teknolojisindeki çok hızlı gelişmeler, en basitinden en karmaşığınaya kadar, her sistem, model, ekipman, süreç ya da problem için inanılmaz derecede gerçekçi simülasyon ve modeller üretme imkanı sağlamaktadır (TRACEY, 1984, s.28).

Genellikle liderlik becerilerini geliştirmek, teknik performansı iyileştirmek, işbirliği içinde ve takım halinde çalışmayı desteklemek ve özellikle de karar alma yeteneğini geliştirmek için kullanılır. Bu yöntemin; normalde uzun zaman alacak deneyim kazanımını ve beceri geliştirmeyi kısa bir süreye sığdırmak, eğitimin gerçeğe çok benzer bir ortamda yapılmasının eğitimin transferini kolaylaştırmak, her türlü eğitim için kullanılabilmesi gibi avantajlarının yanında; çok pahalı olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (TRACEY, 1984, s.260-261).

Mektupla eğitim, teknik içerikli kurslar ve konferanslar gibi iş dışında yetiştirme ve geliştirme programlarının yanında bireylerin grup olarak bir araya getirilemediği ya da bireye başka türlü ulaşılamadığı durumlarda başvurulan evde yetiştirme kursları da uygulanmaktadır.

### **232. Eğitimde Yeni Teknolojilerin Kullanımı**

Zamanımızın yönetim bakımından ileri derecede öne çıkardığı iki kavram bilgi ve değişimdir. Bu hızlı değişim ve bilgi çağında, kamu yönetiminin işlevlerini etkinlikle yerine getirmesi de ülkelerin rekabetinde önem kazanmıştır. Bu ise, özel sektör yöneticilerinin olduğu kadar, kamu yöneticilerinin de gelişen, değişen ve farklılaşan bilgileri edinmelerini, çoklu beceriler kazanmalarını gerektirmektedir. Ancak, özellikle kamu yönetimi kurumlarının uyguladığı başta sınıf eğitimi olmak üzere geleneksel eğitim

yöntemlerinin artık yeterli olmadığı, yöneticilerin işe kendi kendilerini geliştirmek için yeterince zaman ayıramadıkları da bir gerçektir. İşte bu koşullarda, eğitimde teknolojik gelişmelerden yararlanılması gündeme gelmektedir. Yeni teknolojilerin yönetici eğitiminde kullanılmasının, ülke yüzeyine dağılmış bir teşkilata sahip olan kamu yönetimi için özellikle önemli ve gerekli olduğu açıktır.

Örgütlerde insan kaynaklarının merkezi konumu artan teknoloji kullanımı tarafından değiştirilmiş değildir. Teknoloji insan faktörüne bağımlı olmaya devam etmektedir. Buna karşılık teknolojik gelişme insan kaynaklarını geliştirme etkinliklerini hem içerik, hem de uygulama olarak etkilemiştir. Bunun en başta gelen örneği bilgisayar tabanlı eğitimidir. Bu tür teknolojinin yöneticilik eğitiminde gittikçe artan oranda kullanıldığı görülmektedir.

Bunlardan başka, klasik olarak sınıf eğitimi biçiminde uygulanan geleneksel eğitim yöntemlerinin içerdiği sorunlar da yeni teknolojilerin eğitimde, özellikle de yönetici geliştirmede kullanımını gerektirmektedir. Sınıf eğitimi gibi yöntemler, yaygın örgüt yapısına sahip kuruluşlar için maliyetli ve zor olduğu gibi; eğitimlerin planlanması, eğitim kayıtlarının tutulması, çoklu gruplar için eğitim standardının tutturulması, eğitimin sürekliliğinin sağlanması, bilgilerin güncellenmesi, sonuçların hızla görüntülenmesi gibi konularda yetmezlik ve sorunlarla karşı karşıyadır.

Bugünün örgütleri eğitim birimlerinde geçen süreleri kısaltmaya, tüm mensupları için aynı standartta eğitim sağlamaya; istenilen yer ve zamanda, ihtiyaca uygun, birbirini tamamlayan programlarla göreve özel eğitimlere; yol, konaklama ve iş kaybı gibi maliyetleri asgariye düşürmeye; beklenmedik durumlarda gereksinimlere göre hazırlık yapıp hızla uygulamaya dönüştürmeye, güncellemelerde bütün üyelere ulaşabilmeye, eğitim programları aracılığıyla yöneticilerin motivasyonunu artırmaya, eğitim ve performans bağlantısını kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ise eğitim faaliyetlerinde artık yeni teknolojilerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (TORUM, 2003, s.1). O halde, gelişmiş teknolojileri sadece bir mit olarak yüceltmek yerine, eğitimin etkinliğine ne gibi katkılar sağlayabileceği üzerinde durmak gerekir.

Yazı, grafik, animasyon, ses gibi görsel ve işitsel eğitim teknikleri ile bilgisayar teknolojisini birleştiren bu eğitim yöntemleri, kısaca *multimedya eğitim* olarak

adlandırılmaktadır. Burada maddeler halinde sayılan faktörler multimedya eğitimin sağlayabileceği yararları oluşturur. Bu yöntemlerin en belirgin dezavantajı ise hazırlama ve geliştirme maliyetlerinin yüksekliği, her eğitim içeriği için etkin olmaması gibi hususlardır (NOE, 1999, s.225).

Esasen burada ağırlıklı olarak üzerinde durulan teknoloji, bilgisayar teknolojisidir. Bir başka deyişle; bilgisayar temelli eğitim, özellikle de elektronik posta veya internet yoluyla eğitim (e-learning) etkinlikleridir. Esasen bu konuda esas gelişme sağlayıp ufuk açacak olan internet kaynaklı eğitim etkinlikleridir. İnternet temelli eğitim, bilgisayar ağları kullanılarak yapılan eğitim etkinlikleridir. İnternet ise, bir örgütün sadece kendine özel kurduğu online bilgisayar ağıdır. İnternet herkesin erişimine açıktır, intranette ise yalnızca o örgütün üyeleri erişim imkanına sahiptir. Aralarındaki tek fark budur, yoksa her iki sistemde de kullanılan teknoloji aynıdır. Öğrenilecek bilgiler bilgisayara yüklenir ve bilgisayar ağına girilerek bu bilgilere ulaşılabilir. İnternet ağları yoluyla yöneticiler dünyadaki ya da belli bir bölgedeki diğer yönetici ve eğitimcilerle iletişim kurabilirler. Birbirlerine mesaj, bilgi ve belge ulaştırabilirler. İlgilendikleri konulardaki haber gruplarına veya tartışma odalarına girebilir, bunlarla interaktif olarak etkileşimde bulunabilirler. Bu teknoloji bir çok yeniliklere açık, hızla gelişen ve yaygınlaşan bir özelliktedir.

İnternet veya intranet temelli eğitimin sağlanması beklenen yararlar şöyle sıralanabilir (NOE, 1999, s.223 ve s.230-231):

1-Personelin eğitimi nerede ve ne zaman alacağı konusundaki zaman ve mekan sınırlamalarını ortadan kaldırır. Eğitim materyalleri, personelin iş takvimine bağlı olmaksızın günde 24 saat kullanıma hazırdır. Katılımcılar ihtiyaç duydukları bilgilere ihtiyaç duydukları her zaman erişim imkanına kavuşurlar.

2-Maliyetten tasarruf sağlar. Bu, hem personelin kendi zaman programlarına göre ders alma imkanının derslere katılımı artırması; hem de ulaşım, eğitim yeri temini ve dizaynı ile konaklama gibi konularda yapılabilecek tasarruflarla olur.

3-Eğitimin yönetimi kolaydır. Eğitim yönetimi (kurs kayıtları, testler, sonuçlar) elektronik olarak yapılır.

4-Eğitilenlerin performansını gözleme olanağı sağlar ve eğitime erişim kontrol edilebilir. Eğitim sürecine daha yakın bir izleme sağlanır. Eğitilenlere, öğrenme performansları konusunda, anında geribildirim sağlanarak motivasyonları artırılabilir, kişiye gereken rehberlik sağlanabilir.

5-Eğitilene eğitim alma yer ve zamanı konusunda tercih hakkı tanır, başka kaynaklara bağlanmasına olanak verir; eğitilenin diğer eğitilenlerle ve eğiticilerle bilgi paylaşmasını, iletişime geçmesini veya veri tabanına bilgi yükleyebilmesini sağlar.

6-Eğitilenin kontrolü, çeşitli kaynaklara bağlanabilmesi, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve bilgi paylaşması hem öğrenmeyi, hem de eğitimin transferini kolaylaştırır.

7-Web temelli eğitim birden fazla kişinin aynı eğitim materyaline aynı anda ulaşmasına da olanak sağlar.

8-Eğitim programını güncellemede kolaylık sağlar. Eğiticiler, düşük maliyetle hemen değişiklik yapabilirler, bu değişikliklerin sonucu hemen alınabilir. Program içeriğini değiştirme ve bu değişiklikleri yayma kolaylığı, internet temelli eğitimin CD gibi diğer multimedya araçlarına karşı üstünlüğüdür.

9-Eğitimi öğrenciye özelleştirme-bireyselleştirme imkanı bulunmaktadır. Ayrıca birey, öğrenme hızını kendisi belirleyebilir. Kişi, istediği yerleri tekrar tekrar gözden geçirebilir, istediği konuları atlayabilir.

Bilgisayar tabanlı eğitim dijital bir bilgisayar ve mikroişlemci içeren bütün öğrenme sistemlerini ve etkinliklerini içerir. Bu biçimde, çok sayıda kişi aynı anda eğitilebilir. Bu sistemle zor problemlerin yeniden düzenlenmesi, istenilen hız ve sıklıkta sunuş yapma ve kişinin geçmişteki performansına göre öğrenim materyallerinin düzenlenmesi olanaklıdır. Eğitilen kişi ilerleme gösterdikçe programın hızı ve/veya güçlük derecesini de otomatik

olarak ayarlar. Eğitilenlerin öğrenme performansına ilişkin düzenli kayıtlar tutulabilir (TRACEY, 1984, s.272).

Bilgisayar tabanlı eğitim ders verme, alıştırma ve pratik yapma, öğretici oyunlar oynama, modelleme, simülasyon ve problem çözme yöntemleri yoluyla; 1) karmaşık analitik becerileri öğretmede, 2) bilişsel ya da elle yapılan işlere ilişkin becerilerin otomatik ve kişiselleştirilerek öğretilmesi, 3) Simülasyon ve/veya interaktif sözlü iletişim yoluyla sorun çözme ve sonuç çıkarma eğitimlerinde kullanılabilir (TRACEY, 1984, s.272).

İnternet veya intranet temelli eğitimlerin yukarıda sözü edilen faydalarına karşılık dezavantajlarına ilişkin tartışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, öğrenilen bilginin uygulamaya aktarılmasında (transferinde) önemli sorunlar olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca; eğitimcinin kişiliğinin etkisi, sosyal etkileşim, onaylanma, denetlenme, arkadaşlık, paylaşım, somut olarak öğrendiğini anlama, tartışma ve göz teması gibi insani unsurlardan yoksunluk bulunmaktadır. Kendi kendine öğrenmek durumunda olan kişi ile bilgisayar başıdadır. Ekran başında kalınan sürenin uzaması stresi de artırmaktadır (TORUM, 2003, s.1). Yöneticilik iletişimi büyük ölçüde sözlüdür ve bilgisayarın devreye girmesi yönetici katında esasta hiçbir şeyi değiştirmemiştir. Kişisel bilgisayarın sunduğu en büyük tehdit, yöneticilerin onu aşırı ciddiye almaları ve ofislerinde oturup dijital görüntülere bakarak yöneticilik yapabileceklerine inanmaya başlamalarıdır (MINTZBERG, 1990, s.39).

Sayılan bu olumsuzlukların kısmen de olsa giderilmesi mümkündür. Bunun için öncelikle bu tür programların uzman kişilerce hazırlanması, uygulamaya dönük içeriğe ağırlık verilmesi, program sürecinde belli zaman aralıklarında atölye çalışmaları (workshop) düzenlenmesi yoluna gidilmelidir. Aşağıda, Tablo 3'te web kaynaklı eğitim programlarının etkin olması için uyulması gerekli tasarım kuralları verilmiştir:

Tablo:3

**Etkin Web Eğitim Programlarının Tasarım Kuralları****Geliştirme**

- 1-Programın amacı performansı artırmaktır.
- 2-Program geliştirme; eğitilenlerin ihtiyaçlarının, becerilerinin, bilgilerinin ve iş ortamlarının analizine dayanır.
- 3-Hazırlanan müzik, grafikler, ikonlar, animasyon ve videolar öğrenmeyi özendirmeli, ancak öğrenmeye müdahale etmemelidir.
- 4-İçerik gerçek hayat deneyimlerine uygun olmalıdır.
- 5-Program son kullanıcılar (yöneticiler, potansiyel eğitilenler ve uzmanlar) üzerinde denenmelidir.
- 6-Personel ve uzmanlar içerik örnekleri, alıştırmalar ve ödevler sağlamak amacıyla kullanılırlar.

**Öğretim Etkinliği**

- 1)Eğitilenler; problemler, alıştırmalar, ödevler ve testler aracılığıyla uygulama yapma ve geribildirim alma fırsatı vardır.
- 2)Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi eğitim programında yer verilir.
- 3)Soyut kavramların öğretimi gerçek örnekler kullanılarak sağlanmalıdır.
- 4)Eğitilenler karşılaştıkları engelleri tanımlamaları için yönlendirilir.
- 5)Öğrenme hedefleri için örnekler, alıştırmalar ve uygulamalar verilir.

**Öğrenen Kontrolü**

- 1.Bir içerik haritası sağlanarak eğitilenlerin programda ileriye ve geriye doğru hareket etmeleri. kaynaklara ve diğer sitelere kolayca erişmeleri sağlanır.
- 2.Eğitilenler başkaları tarafından verilen cevapları ve düşünceleri karşılaştırma imkanı bulurlar.
- 3.Eğitilenler programa bilgi, beceri ve deneyimlerine göre istedikleri noktada başlayabilirler.

**Bağlantı**

- 1.Takviye materyalleri ve ek kaynaklar (örneğin tablolar veya diğer web siteleri) tanımlanmıştır ve eğitilenler tarafından kolayca erişilebilir.

**Paylaşım**

- 1.Eğiticiler, çalışma arkadaşları, diğer eğitilenler ve uzmanlarla elektronik etkileşim için imkan vardır. Bu etkileşim e-mail, sohbet odaları ve bülten panoları aracılığıyla olabilir.

Kaynak: NOE, 1999, s.232

Yönetici geliştirme programlarının etkinliği ile bu programlarda kullanılan araçlar ve yöntemler arasındaki ilişki bir çok faktöre bağlıdır. Bir örgüt bilgisayar tabanlı eğitimin kendisi için doğru tercih olup olmayacağına karar vermek durumundadır. Bilgisayar tabanlı eğitim yeni, ileri teknoloji ve hatta moda olduğu için kurum ve kuruluşlar bunun cazibesine kapılabilirler. Ancak bilgisayar tabanlı eğitimi uygulamadan önce ilgili kuruluşların gereksinimlerinin esaslı bir analizinin yapılması gerekir. Bilgisayar tabanlı eğitimin uygulanması öncelikle üst düzey personel düzeyinde yapılmalıdır. Bilgisayar tabanlı eğitim pahalı bir yatırım gerektirir ve kuruluşun üst yönetimi bunun toplam eğitim



ve geliştirme stratejisi içindeki ağırlığını iyi ölçüp biçmelidir. İlk önce, bilgisayar tabanlı eğitim ile ilgili tercihler çok dikkatli yapılmalı ve bunun uygulanması ile ilgili olasılıklar iyice incelenmelidir. Program maliyeti bir çok faktöre bağlıdır. Her ne kadar bilgisayar tabanlı eğitimin uygun kullanımı maliyetlerde tasarruf sağlayabilirse de, böyle önemli bir yatırımı yapmadan önce iyice araştırmak gerekir.

Eğitim açısından bakıldığında ise, eğiticiler, öncelikle bilgisayar tabanlı eğitimi en iyi nasıl pratiğe dökceklerini öğrenmek zorundadırlar. Sık karşılaşılan bir durum, bilgisayar tabanlı eğitimi kullananların ondan yanlış beklentiler içine girmeleri veya onun tüm kapasitesinden yararlanamamalarıdır. Bilgisayar tabanlı eğitimin başarısı çok büyük oranda uygulama sürecine bağlıdır. Bilgisayar teknolojisinin kullanılması durumunda da eğiticinin yönetici geliştirme programlarının başarısındaki rolü birincil önemdedir. Ancak, teknolojinin eğiticilerin yaptıkları işin içerik ve yöntemini değiştirmesi de olağan bir süreçtir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında, yönetici geliştirme programlarının başarılı olabilmesi için uyulması gereken ilkelerin en genel çerçevede özetlenmesi yararlı olacaktır. Kısaca, yönetici geliştirmenin başarılı olması için gerekli hususlar şöylece özetlenebilir (BUMİN, 1974, s.93-94):

1- Örgütteki her yöneticinin başarı standartlarının neler olduğunu net olarak ortaya koymak, örgüt amaçlarına her yöneticinin katkı ve bağlılığını sağlamak.

2- Örgütün geliştirme planlarına hem gerçekçi, hem de ölçülebilir katkı sağlayacak şekilde bir iş geliştirme planı üzerinde her yönetici ile anlaşmaya varmak. Bunun için;

- yöneticilere çalışmalarında serbestlik ve inisiyatif alanı sağlamak için esnek bir örgüt yapısı oluşturulmalıdır.

- yöneticilere özdenetim imkanı sağlanmalı, doğru ve çabuk karar almayı sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalıdır.

- takım ruhu geliştirilmelidir.

3- Yeteneği olanlara, başarılılara ilerleme olanağı sağlanmalıdır.

4- Her yöneticinin, zayıf olan yönlerini yenmeyi ve kuvvetli yönlerini daha da geliştirmesini sağlamak için yönetici eğitim planları geliştirilmelidir.

5- Etkili seçim, ücret ve ilerleme planları yoluyla yöneticiler daha güçlü biçimde teşvik edilmelidir.

Yönetici geliştirmede başarılı olmak için, eğitim temelli çeşitli yönetici geliştirme faaliyetlerine ek olarak, şu yan unsurlara da dikkat edilmelidir (HOLMES ve Diğerleri, 2000, s.23):

- İşe eleman alma ve eldeki kaliteli personeli tutma konusunda kapsamlı bir strateji oluşturulmalıdır.

- İşyeri sağlığına gereken önem verilmelidir.

- Yöneticilerin mesleki gururları ve yaptıkları katkılar onore edilmelidir. Etkin bir ödüllendirme sistemi kurulmasına önem verilmelidir.

- Bir öğrenme kültürü geliştirilmelidir.

- İnsan faktörünün yönetiminde dünyadaki çağdaş gelişmeler izlenmeli ve benimsenmelidir.

Yönetici geliştirme programlarının örgütün genel stratejisi ile uyumlaştırılması da önemli bir sorundur. Örneğin kamu yönetimi reformu mülki idare amirlerinin bütçe yapma, proje yönetimi gibi konularda eğitilmesini gerektirecektir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE YÖNETİCİ GELİŞTİRME

Yönetim teori ve uygulamalarında olduğu gibi yönetici geliştirme kavram ve uygulamalarında da gelişmekte olan ülkeler Batı dünyasının çok büyük etkisi altındadır. Bu nedenle Amerikan, İngiliz ve Fransız yönetici eğitim ve yetiştirme modelleri gelişmekte olan ülkelere taklit edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda özellikle Amerikan etkisinin yaygın olduğunu belirtmek gerekir.

Her ne kadar Türk kamu yönetimi, diğer gelişmekte olan ülkeler gibi, başka yerlerde yönetici yetiştirme modelleri arasa, dış yardım ve uzmanlıklardan yararlansa ve gelişmiş ülkelerin başarı ve yanlışlarından bir takım dersler çıkarabilirse de; son tahlilde kendi gerçeklerine, amaç ve önceliklerine uygun bilgi, plan ve kurumları oluşturması gerekir.

Yönetici geliştirme programları düzenlenirken ülkenin gelişme-kalkınma hedefleri ve toplumun değer yargıları da dikkate alınmalıdır: Yönetici yetiştirme ve geliştirme, uygunluk ve yararlılık, esneklik, ulusal kimlik (kültür), sosyo-ekonomik ve politik gerçeklere uygunluk, üretkenlik, maliyet ve zaman bakımından verimlilik gibi ilkeleri karşılamaya özen göstermelidir. Yönetici geliştirme, örgütün ve ülkenin amaçları arasında uyum sağlamak, bir değişim ajanı ve çatışmaları çözme rolünü oynamak gibi konularda yöneticiye yardımcı olmalıdır (TAYLOR - LIPPITT, 1975, s.149).

Hem Türkiye'nin içinde bulunduğu durumu daha iyi değerlendirmek, hem de dünyada bu konuda edinilen deneyimlerden yararlanmak için yönetici geliştirmede çeşitli ülkelerin uygulamalarını incelemek yerinde olacaktır.

Avrupa ülkelerinde üst düzey pozisyonlara yönetici yetiştirme ve bunları geliştirme konusunda başlıca iki sistem bulunmaktadır: Fransız ve İngiliz (Anglo-Sakson) sistemleri.

Fransa, Avrupa'da en fazla yönetici yetiştiren uzman eğitim kurumlarına sahip ülkelerden biridir. Bu ülkede devletin ihtiyacı bulunan yöneticilerin devlet tarafından yetiştirilmesi anlayışı egemendir. Bunun tam tersine İsviçre'de yöneticilerin devlet eliyle yetiştirilmesi düşüncesi pek taraftar bulmamaktadır. Diğer Avrupa ülkeleri bu iki uç arasında yer almaktadır.

Avrupa'da, geleneksel olarak, yönetici olmak için hukuk bilgisine sahip olunması gerektiği görüşü yaygındır. Örneğin Almanlar yöneticiyi, yönetsel anlaşmazlıkları çözen bir yargıç gibi görmekte; hukuk bilgisi, tarafsızlık ve dürüstlük özelliklerine sahip yöneticiler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İngilizler temelde her iktidara eşit bir şekilde hizmeti esas alan, politik olarak tarafsız yöneticiler yetiştirmeye önem vermektedir. İskandinav ülkelerinden İsveç ve Danimarka'da ise yüksek yönetim konumlarına gelebilmek için hukuk diploması şart koşulmaktadır.

Avrupa'nın üst düzey yönetici konusundaki yerleşmiş tutumu, toplumsal değişme ve gelişmeler ışığında, çağın ihtiyaçlarını karşılamayı esas almaktadır. Bu bakımdan, artık hukuk bilgisini birinci plana alan genel yönetici tipinin toplum ve dünyadaki değişmelere ayak uydurmakta zorlandığı görüşü yaygınlaşmakta, uzmanlık bilgisine sahip yöneticilerin yetiştirilmesini de bir ihtiyaç olarak görülmektedir (ERGUN, 1988, s.15).

İngiliz ve Fransız sistemlerinin her ikisinde de yöneticilik özgün bir profesyonelliği, bir kariyeri ifade eder. Bu sistemlerde insanlar genç yaşta alınarak yönetici olarak yetiştirilmekte ve sonra meslekte yükseltilmektedir. Bu ülkelerde yöneticiliğe ilk atamaya, yani yöneticilik kariyerinin başlangıcına çok önem verilmekte, yüksek potansiyele sahip bireylerin seçilmesine dikkat edilmektedir. Ayrıca, genel eğitim sistemi yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimi ve geliştirilmesi için iyi bir temel sağlamaktadır. Ünlü Wilhelm von Humboldt'un Alman eğitim sistemi için getirdiği şu temel ilkenin bu ülkelerin tümünde de yaşama geçirildiği dikkati çekmektedir: *herkese, olabildiğince uzun süreli ve geniş kapsamlı eğitim*. Bunun sonucu olarak bu ülkelerin hepsi de, içinden yönetici olacak yetenekli kişilerin seçilebileceği geniş bir eğitilmiş insanlar havuzuna sahiptirler.

Buna karşılık Kanada ve ABD gibi ülkelerde insanlar yönetimin dışında, değişik işlerde uzmanlaşırlar ve yönetimin herhangi bir noktasında yönetim hiyerarşisine giriş yapabilirler.

Bu iki sistemin yönetici anlayışlarının farklı olacağı açıktır. Avrupa sistemi kendi içerisinde tutarlıdır, yararlı sonuçlar vermektedir. Ancak bu sistemin tutucu, meslek taassubuna yol açan özellikleri nedeniyle değişim ve yeniliklere kapalı olduğu da söylenebilir.

Görüüleceği üzere; gelişmiş ülkeler istenen nitelikte yöneticiler yetiştirmeye ve bunları geliştirmeye özel önem vermekte, bunun için de kendi ulusal politikalarını oluşturmaktadırlar.

### **30. Bazı Gelişmiş Ülkelerde Yönetici Yetiştirme ve Geliştirme Düzenleri**

#### **300. Fransa**

Fransız kültür ve düşünce geleneği rasyonalizme ve akılcı düşünceye büyük önem verir. Gerek kamuda, gerekse özel kesim firmalarında iyi yerlere gelebilmek için soyut ve akılcı düşünme yeteneğine sahip olmak şarttır.

Fransa için tarihi bir dönüm noktası olan 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, memurların liyakat esasına göre seçilmesi, yani bireysel erdem ve yetenekleri dışında hiçbir fark gözetilmemesi ilkesini getirmiştir. Fransız devrimi, diğer pek çok alan gibi, kamu yönetimi bakımından da önemli bir değişimin başlangıcı olmuştur. 1789 tarihinden önce kamu görevleri ya parayla satılmakta ya da hediye edilmekteydi. Ayrıca, kamu görevleri miras yoluyla varislere kalıyordu. Devrimden sonra liyakate göre hizmete alma Napolyon zamanında başlamıştır. Bu dönemde, Fransız kamu yönetiminde, aynı eğitimi almış, aynı yöntemle hizmete alınan, aynı uzmanlık alanında benzer hizmetleri yapan, ortak çıkarları ve yükselme sistemleri olan memurlardan müteşekkil meslek birlikleri oluşturulmuştur. Napolyon bu birlikleri kurarken, Fransız kamu yönetiminin devlet memuru ihtiyacını karşılamayı ve kamu yönetimine işlevsel bir bütünlük

kazandırarak, bürokrasiye güç ve bir ölçüde bağımsızlık kazandırmayı hedeflemiştir (ONARAN, 1967, s.3).

1873 yılında; memuriyete sınavla giriş, staj yapma, ücret durumu, terfi, disiplin ve her bakanlıkta ayrı bir idare konseyi kurulması karara bağlanmıştır (BENLİKOL, 1972, s.16). Napolyon'un giriştiği reform hareketleriyle kamu yönetiminde liyakat (yeterlik) ilkesi getirilmiş; devlete yönetim ve teknik alanlarında nitelikli memur, öğretmen, teknisyen yetiştiren kurum ve okullar kurulmuştur. Ayrıca, devletin ihtiyacı olan personeli siyasal bilgiler, iktisat ve hukuk gibi teknik dışı konularda yetiştirmek, orta sınıf ailelerin çocuklarını da siyasal hayatın sorunlarından haberli kılmak için Özel Politik Bilimler Okulu Paris'te kurulmuştur. Paralı olduğu için Paris yüksek burjuvasının çocukları burada okuyabiliyor ve bunlar yönetimde üst kadrolara geçtiklerinde kendi toplumsal sınıflarından öğrencileri tutuyorlardı. Böylelikle, devletin üst yönetim kadroları siyasal ve toplumsal bakımdan belli bir sınıfın tekeline geçmiş oluyordu. Her kurum tarafından ayrı giriş sınavları yapıldığından, memurluk için aranan nitelikler de kurumdan kuruma değişiyordu. Bunlar genellikle o kurumun görevi ile ilgili teknik ve mesleki nitelikler oluyordu (ONARAN, 1967, s.4)

İkinci Dünya Savaşı sonunda, yıkılan Fransa'nın yeniden kurulmasında nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç, personel rejiminin yeniden ele alınması ve yeni reformların yapılması gereğini ortaya çıkarmıştır (ADAL, 1968, s.37). Bu amaçla, Fransa'da kamu personel sistemini düzenlemek için bir komite oluşturulmuştur. Komitenin amacı, bakanlıkların üst düzey yöneticilerinin standardını yükseltmek, hizmete alma yöntemlerinde bütünlük sağlamak, sınıfları standart bir duruma getirmek, meslek sınıfları ile üst kademe memuriyetlere yükselme arasındaki engelleri kaldırmak ve hizmete almada sınıf ayrımını kaldırmaktır (GÖZÜBÜYÜK-AKILLIOĞLU, 1992, s.1).

Bu komitenin konuyla ilgili olarak getirdiği önerilerden uygulamaya geçen bazıları şunlardır (ONARAN, 1967, s.4-5):

- 1) Siyaset ve toplum bilimi öğretimi için Paris'te bir Siyasal Bilgiler Enstitüsü kuruldu.



2) Üst düzey görevlere gelmek için kurumlarca ayrı ayrı yapılan sınavlar kaldırılarak, bu görevlere gelecekleri belirlemek ve yetiştirmek için Ulusal Yöneticilik Okulu kuruldu.

3) Yöneticilerin hizmetiçi eğitimini sağlamak üzere bir merkez kuruldu.

4) Devlet personel politikalarını saptamak üzere, merkezi bir personel dairesi kuruldu.

5) Devlet hizmetlerindeki bölünmenin önüne geçmek üzere, devlet memurluğu, İngiliz sınıflandırma sistemine benzer biçimde dört geniş kategoriye ayrıldı; teknik ve yönetsel her meslek birliği bu kategorilerden birine sokulmuştur. Ayrıca, bütün yönetim kuruluşlarında yöneticilik görevini yerine getirmek üzere A ve B olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur.

Fransa yönetim sistemi, geleneksel olarak, özellikle mühendislik ve ekonomi-işletme eğitimi veren seçkin okullardan mezun olan yüksek düzeyde eğitim almış bir elitler grubuna dayanır.

Fransa'da kamu hizmetine girilmesi yarışma sınavı ile olur. Bu kural bütün üst düzey kamu görevlileri için de geçerlidir. Bunun istisnası, hükümetin Valilik gibi bazı üst görevlere doğrudan atama yapmasıdır. Bu görevlerin Türkiye'deki karşılığı istisnai memurluklardır. Bir de kamu görevlilerinin içten yapılan yükselmeye üst yönetici konumlarına atanabilmeleri söz konusudur. Yani, ilke olarak alt düzey kamu görevlileri yükselme sınavlarını başararak üst yöneticilik makamlarına gelebilirler. Üst düzey kamu görevlilerinin işe alınmasının böylece siyasal etkilerden ve kayırmacılığın getirdiği keyfilikten arındırılması düşünülmüş olabilir.

Fransız eğitim sistemi çok seçicidir. Fransız eğitim sisteminde özellikle potansiyel yönetici adaylarının okuduğu nitelikli okullarda matematik ağırlıklı programlara yer verilmektedir. Böylece yöneticiler profesyonel hayatlarının her aşamasında soyut muhakeme, analiz ve sentez yeteneklerini etkin kullanma olanağını elde etmektedir. Bu şekilde toplumun en zeki bireyleri yöneticilik mesleğine kazandırılmaktadır. Fransız eğitim sistemi seçme-eleme ve yönlendirmeye dayanmaktadır.

Ancak Fransız eğitim sisteminin soyut düşünme ve analitik becerileri geliştirirken uygulama, insan ilişkileri ve yaratılık konularında eksik kaldığı eleştirileri de yapılmaktadır. Aslında bir yöneticinin her iki grup beceriye de dengeli biçimde sahip olması gerekir.

Yapılan sınavlar, adayların üst düzey kamu görevlileri sınıfına katılmasını, özellikle de belli profesyonel ya da genel okullardan mezun olanların çeşitli sınıflar içinde seçilmesini sağlamaya çalışır. Bu sınavlarda standartlar çok yüksek olduğundan, genellikle ciddi lise ya da üniversite öğrenimi görmüş olan kişiler başarı kazanmaktadır. Yarışma sınavı yapılmadan önce, eğitim sürecinin tüm aşamalarında devamlı bir hazırlık söz konusudur. Bu ön seçme, genç insanların doğru olarak yönlendirilmelerini sağlar. Söz konusu yönlendirme, orta öğretim bitmeden başlar, seçilen öğrenciler özel sınıflara ya da kolejlere kabul edilir. Orta öğretim olgunluk sınavından sonra sona erer. Bundan sonra yönlendirme, yükseköğretim kurumlarının çeşitli kolejlerine ya da üniversitelere bağlı enstitülerin giriş sınavlarına kadar devam eder. Bu enstitüler, programlarını kamu hizmetine giriş sınavlarına göre ayarladıklarından dolayı, kendileri sınav yaparak öğrenci alırlar. Örneğin, 1945'te kurulmuş olan Siyasal Bilgiler Enstitüsü böyledir.

Bu sistemin en iyi yanı, entelektüel, kapasitelerini kanıtlamış genç insanların kamu hizmetlerine girmelerini sağlamasıdır. Bu sistemin kötü yanı ise, seçkin aile ve sosyal çevreden gelmeyen kişilerin daha başlangıçta elenmelerine yol açmasıdır (ERGUN, 1988, s.17).

Fransa'da okul ve üniversite sistemi, kamu hizmeti kadrolarına en uygun kişileri seçmek için kurulmuş bir genç insanlar havuzu oluşturmaktadır. Hazırlık sınıflarında bilgiler genelde teoriktir, bilimseldir. Siyasal Bilgiler Enstitüsünde tarih, ekonomi, siyaset ve yönetim bilimi, bilgisayar, yabancı diller okutulur. Ayrıca burada yazılı ve sözlü iletişim becerileri uygulamalarına yönelik sık ve yoğun kurslar düzenlenir.

Hazırlık sınıflarında iki ya da üç yıllık bir bilimsel yönlendirmeden sonra, öğrenciler, yükseköğretim okullarına girmek için yarışma sınavına katılırlar. Sınavdaki başarı sıralamasına göre daha teknik nitelikteki kamu yönetimi okullarından birinde eğitim görürler. Öteki çizgide ise (Hukuk ve Beşeri Bilimler) öğrenciler üç ila beş yıllık

üniversite eğitiminden, kimi kez de Siyasal Çalışma Enstitülerinden sonra, yarışma sınavına katılırlar. 1945'den beri Ulusal Yönetim Okulu'na giriş sınavı; genel yönetici, müfettiş ve denetmen sınıflarına girecek üst düzey yöneticiler için işe alma yöntemini birleştirmiştir (ERGUN, 1988, s.17).

Bir yönetici sınıfı oluşturularak, bu sınıfa Ulusal Yöneticilik Okulu'nu bitiren üniversite ve yüksekokul çıkışlıların girebilecekleri belirlenmiştir. Böylece, kamu yönetiminde bazı yöneticilik kademelerinin belli bir sınıfın etkisinden kurtarılması ile devletin bütün yüksek yönetim memurlarında ortak bir formasyon sağlanması amaç edinilmiştir. Fransa'da, 1945 yılında Ulusal Yöneticilik Okulu'nun (UYO) kurulması Fransız kamu yönetiminde bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü yüksek yöneticilik konumlarına gelecek olanların seçimi ve eğitimi bu kuruma bırakılmıştır.

Fransa'da, devletin politika, planlama, özellikle bazı kararları hazırlama hizmetlerini içeren "A" kategorisindeki yüksek yönetici kadrolarına atanacakların hizmete girmeden önce yetiştirilmesinde, yukarıda saydığımız eğitim ve öğretim kurumlarının yanında, genelde üst düzey yönetici yetiştirmeyi tekelinde bulunduran Ulusal Yöneticilik Okulunun büyük rolü olmuştur (TUTUM, 1984, s.136). Daha önce de belirtildiği gibi, bazı istisnalar dışında üst yönetim mevkilerine yükselme yolu Ulusal Yöneticilik Okulu'ndan geçmektedir. Fransa'da yönetici adayların hizmete alınmaları Ulusal Yöneticilik Okulu giriş sınavına bağlı olduğundan (KALKANDELEN, 1985, s.87), bu sınavlar üzerinde durmak gerekir:

Ulusal Yöneticilik Okuluna giriş sınavı, yeterlik değil yarışma niteliğinde olup, iki kanaldan öğrenci alınır. Birinci kanal, yükseköğretim gençlerine açık olan kanaldır. Öğrencilerin üçte ikisi bu yolla alınır. Bunda belli bir yaşı geçmemiş olmak ve lisans eğitimi almış olmak gibi koşullar aranır. İkinci kanal ise, memurlardan aday kabulüdür. Ulusal Yöneticilik Okulu'na alınacak öğrencilerin 1/3'ü belli yaş ve hizmet kıdemi koşullarına sahip memurlar arasından yarışma sınavı ile alınır (TORTOP, 1968, s.110-111).

Ulusal Yöneticilik Okulu, yönetim sistemi içinde yer alır ve onun bir parçasıdır. Her yıl yaklaşık 2200 aday içinden 140 kişi alınır. Ulusal Yöneticilik Okulu'na girenlerin

büyük bir bölümünü Paris Siyasal Bilgiler Enstitüsü, kısmen de hukuk fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Ulusal Yöneticilik Okulu'na birinci kanalla alınacak yönetici adaylarına yapılan yazılı sınavlarda siyasi tarih, siyasal düşüncelerin gelişimi, ulusal ve uluslararası yönetsel ve siyasal kurum ve kuruluşlar, yabancı dil konuları bulunur. Sözlü sınavda ise, bir yasanın incelenmesi ve jüri huzurunda açıklanması, idare hukuku, mali hukuk, sosyal sorunlar, uluslararası ilişkiler ile fiziki ve beşeri coğrafya konuları yer almaktadır. Ulusal Yöneticilik Okulu'na girişte memurlara yapılan sınavlar ise teorik bilgiden çok tecrübe ve muhakemeye ilişkin konuları içerir (TORTOP, 1966, s.111). Her iki kanaldan öğrenci alımında da, sınavlar yazılı ve sözlü olarak iki şekilde yapılır. Sınavlarda tamamen belli konulardaki bilgiler ölçülmekte olup yetenek ve potansiyel pek dikkate alınmamaktadır (ERGUN, 1988, s.21).

Jüri üyeleri ile okulun öğretim üyeleri farklı olduğundan, yarışma sınavlarında adaylara ödün verilmez. Çünkü jüriler görevlerini yaparken hiçbir tesir altında kalmazlar, tarafsız davranırlar. Amaç, yönetim üzerindeki siyasal etkilerin en aza indirilmesidir. Fransa'da bu ilkedden ödün verilmez.

Ulusal Yöneticilik Okulu'nda öğretim süresi 28 aydır. Bunun 11 ay'ı kamu, 3 ay'ı özel sektörlerdeki stajlarda ve geri kalan yarısı da okulda geçmektedir. İkinci kanal yarışma sınavı ile Ulusal Yöneticilik Okulu'na girenlerin öğrenim düzeyleri düşük olduğundan, bir yıl seviye artırma öğretimine tabi tutulmakta, bunu başarı ile bitirenler, Ulusal Yöneticilik Okulu'na birinci kanal ile girenlerle birlikte eğitime alınmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.90).

Stajlar yönetime eylemli olarak katılma ve gözlemde bulunma şeklinde geçmektedir. Staj sonunda her öğrenci bir rapor hazırlamakta, bu rapordaki görüşler ve öneriler Ulusal Yöneticilik Okulu'nun staj hizmetleri ile ilgili müdürünün değerlendirmesine tabi tutulmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.91). Stajdan beklenen amaç, öğrencileri vatandaşların çeşitli sorunları ile karşı karşıya getirmek, onların değişik açılardan bakma yeteneğini geliştirmek, yönetim ilkelerinin uygulama olanakları ve şekilleri hakkında onlara somut bir bakış açısı kazandırmaktır.

Staj sonunda öğrenciler tekrar okula döner. Ulusal Yöneticilik Okulu'ndaki eğitim üniversitelerdeki akademik eğitimden farklıdır. Okul'da üniversite öğretim üyelerince verilen az sayıda teorik dersler bulunur. Eğitimin asıl ağırlığı rehber yöneticiler tarafından uygulanan grup çalışmaları, konferans ve seminerlerden oluşur. Okuldaki eğitim döneminde hukuk, yönetim bilimi, ekonomi, maliye, sosyoloji, uluslararası ilişkiler, uygulamalı yönetim, muhasebe, istatistik, işletme yönetimi, yöntembilim ve iki yabancı dil ile ilgili eğitim yapılır (TORTOP, 1966, s.116). Bu eğitim döneminden sonra öğrenciler bir iktisadi işletmede geçirdikleri üç aylık staj yer alır. Bu işletme sanayi, ticaret ya da tarımla uğraşan bir özel işletme veya kamu işletmesi olabileceği gibi, bir banka da olabilir. Bu stajda öğrencilerin işletmelerin gerçek sorunlarını anlamaları, böylece yöneticilikte olgunlaşmaları amaçlanır. Bu stajda öğrenciler planlama ve örgütleme çalışmalarına katılmak, ticari ve mali hukukun somut sorunlarını incelemek, işletme dosyalarını hazırlamak, bir düzenleyici yönetim metninin etkilerini ve işletme bakımından uygulanma koşullarını incelemek gibi çeşitli çalışmalar yaparlar. Bundan başka; işletme yönetimi sorunlarını yöneticiler, teknik görevliler, işçiler gibi çeşitli grupları yakından tanımak fırsatını bulurlar (ONARAN, 1967, s.47). Demek ki; Ulusal Yöneticilik Okulu'nda verilen eğitim sağlam bir teorik bilgi birikimi üzerine uygulamaya dönük becerilerin kazandırılmasını içermektedir.

Bu stajı tamamlayan öğrenciler için, gelişimlerini daha iyi değerlendirmek için *grup çalışmaları* düzenlenir. Grup çalışmalarında öğrenciler staj deneyimlerini tartışır. Beş ay süren okuldaki bu eğitim döneminde, ayrıca, öğrencilerin ufkunu açmak için toplumsal sorunlar, yönetim teknikleri gibi konuları içeren seminerlere katılmaları sağlanır. Stajların ve okuldaki eğitimin birbiri peşisıra tekrarlanması, öğrencilerin kendi deneyimlerini gözden geçirmelerine ve onları bilgilerinin terazisine vurmalarına imkan vermektedir (ONARAN, 1967, s.47).

Öğrenim dönemi ve staj süresini kapsayan toplam 28 aylık eğitim dönemi sonunda öğrencilerin başarı durumları puan sıralamasına göre listelerde ilan edilir (ONARAN, 1967, s.47). Ulusal Yöneticilik Okulu'ndan başarıyla mezun olan öğrenciler, puan sıralamasına göre tercih ettikleri kamu kurumlarında göreve başlarlar. Sıralaması yüksek olan öğrenciler Danıştay, Sayıştay ve maliye müfettişliği gibi yerleri seçmektedirler. Diğer

öğrenciler ise, bazı bakanlıkları veya diğer kurumları seçerler ve buralarda göreve başlarlar (ERGUN, 1988, s.21).

Ulusal Yöneticilik Okulu'nda verilen eğitim, kamu hizmeti duygusunu geliştirmeyi, görevlerini yürütürken devletin hizmetinde olmanın gerektirdiği nitelikleri kazandırmayı amaçlar. Bu okulu bitirenlerin ahlaken düzeyli, atak, kavrama kabiliyeti yüksek, sabırlı, entelektüel birikimi yüksek, grup çalışmasını bilen, kişi haklarına saygılı, görevlerine bağlı kişiler olmaları amaçlanır. Bunlar, her yöneticide olması ve geliştirilmesi arzulanan niteliklerdir (ERGUN, 1988, s.21-22). Demek ki, Ulusal Yöneticilik Okulu'nda yöneticiliğin ahlaki değerlerinin kazandırılmasına da önem verilmektedir. Ulusal Yöneticilik Okulu'nun başlıca amacı, yetenekli, çok yönlü, değişikliklere uyum sağlayan, objektif, kamu yararını gözeten, görev bilinci yüksek yöneticiler yetiştirmektir (TUTUM, 1984, s.137-138). Bir başka deyişle, bu okulda, yüksek yöneticilerin çeşitli olaylarla karşılaştıklarında durumu analiz etmeye, karar vermeye hazır olacak biçimde eğitilmeleri amaçlanmaktadır (ONARAN, 1967, s.67). Ulusal Yöneticilik Okulu'nun amaçlarından bir tanesi de, devletin bütün üst düzey kademelerindeki yöneticilerin ortak bir formasyona kavuşturulmasıdır.

Yöneticilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılması için Ulusal Yöneticilik Okulu şu ilkelere göre eğitim yapmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.90-91):

- Teoriden çok pratiğe yönelik olma,
- Deneyime ağırlık verme,
- Çok yönlü eğitim-öğretim yapma,
- Çalışmaların etkin biçimde değerlendirilmesi,
- Katılımcıların kaynaşmasının sağlanması,
- Birlikte çalışma (takım çalışması) duygusunun geliştirilmesi,



- Karar vermeye hazırlama.

Ulusal Yöneticilik Okulu bir genel müdür tarafından yönetilir. Danıştay İkinci Başkanı'nın başkanlık ettiği, memur sendikaları, okulun eski mezunları, kamu yönetimi ve üniversite temsilcilerinden kurulu bir yönetim kurulu vardır. Bunların yanında, bir genel müdür yardımcısı, staj müdürü ve yardımcısı, eğitim müdürü ve yardımcısı ile idari işleri yürüten genel sekreter görev yapmaktadır (ERGUN, 1988, s.23).

Sonuç olarak, Ulusal Yöneticilik Okulu'nda verilen eğitimler; etnik, ailevi veya siyasi aidiyetlerin değil, yetenek ve yeterliliğin ödüllendirildiği, devamlı ve yansız, dolayısıyla, başarılı bir yönetim sistemi sergilemeyi amaçlamaktadır (ERGUN, 1988, s.24).

Ulusal Yöneticilik Okulu'na yabancı öğrenciler de kabul edilmektedir. Bunlar ya normal eğitim sürecine ya da yönetsel uzmanlık stajlarına katılmaktadır.

Üst düzeydeki kamu yönetimi pozisyonlarına eleman sağlayan başlıca kuruluş olarak Ulusal Yönetim Okulu, son reformlarla eğitim sürecini daha etkili duruma getirmiştir. Okulun üst düzey kamu yöneticilerini yüksek derecede yetenekli ve çok yönlü, açık düşünceli ve değişime hemen adapte olabilecek nitelikte yetiştirmek biçimindeki hedeflerine rağmen, çoğu kez çok genç olarak hizmete alınan bu insanların, kendilerine verilecek görevleri verimli olarak yapmaya yeter niteliklere her zaman sahip olamadıkları da bir gerçektir (KÖPRÜLÜ, 1986, s.11).

Üst düzey kamu görevlilerinin profesyonel gelişmelerini sürekli sağlamak gerektiğine göre, bu eğitim önce "iş başında" verilir. Kamu görevlisi, işini bürosuna yerleşmeden, arşivdeki önemli belgeleri incelemeyi ve toplantılara katılmadan öğrenemez. Eğer yeterli entelektüel birikimi ve kolay adaptasyon yeteneği varsa, etkili olabilmesi için çok zaman harcaması gerekmez. Çeşitli yönetsel birimler arasında rotasyon, genç kamu görevlilerini daha üst yönetim pozisyonlarına hazırlamak için zorunludur. Bunun için, staj personel geliştirme politikasında önemli bir yöntemdir. Bununla birlikte bilgi hızla eskir, bu yüzden de Ulusal Yöneticilik Okulu'nda edinilen bilgi her zaman yeterli olmaz. Üst düzey yöneticilerin yetiştirilmeleri ne kadar mükemmel olursa olsun, kendilerini güncelleştirecek bir eğitime en az önceki kamu görevlileri kadar gereksinim duyarlar (ERGUN, 1988, s.24).

Ulusal Yöneticilik Okulu'na karşı yapılan birtakım eleştiriler de bulunmaktadır. Bu eleştiriler şöyle özetlenebilir:

1) Ulusal Yöneticilik Okulu'nda verilen bilgiler zaman içinde hızla eskimekte, bu yüzden Ulusal Yöneticilik Okulu'nda edinilen bilgiler her zaman yeterli olmamaktadır. Üst düzey yöneticilerin kendilerini güncellemeye yönelik hizmetiçi eğitim etkinlikleri ise başarılı bulunmamaktadır (ERGUN, 1988, s.24).

2) Ulusal Yöneticilik Okulu'nun kuruluş amaçlarından biri de, üst düzey kamu yönetimini demokratikleştirerek, toplumun farklı kesimlerinin eşit düzeyde kamu yönetiminin üst düzeylerinde temsilini sağlamaktır. Fakat bu amacın gerçekleştirilemediği, Ulusal Yöneticilik Okulu'na girenlerin hala toplumun orta ve üst kesimlerinden geldikleri ve Paris kökenli oldukları görülmüştür. Bu başarısızlığın nedenleri arandığında, bunun biraz da Fransız milletinin tarihsel geçmişinden bugüne kadar uzanan değerler ve kurumsal yapısıyla birlikte, eğitim sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim sistemi sosyal eşitsizlikleri gidermekten çok uzak olduğu gibi, bazen büsbütün sosyal eşitsizliği artırmaktadır (ONARAN, 1967, s.50).

Görevlilerin seçim mekanizmasının ödünsüz uygulanmasından ötürü Fransız sistemi, eğitilmiş kişilerin en iyilerinin kamu görevlileri için işe alınmalarını sağlar. Kamu ve özel kesim arasındaki ücret farklılığına karşın, kamu görevleri için seçilenler oldukça iyi niteliktedir. Bu sistemde kişilere daha gençken sorumluluk isteyen konumlara gelme fırsatı sağlanmıştır. Ancak çok hızlı yükselme, deneyim eksikliğine, kibirliliğe, hatalara sebep olacaktır (ERGUN, 1988, s.24).

Fransa'da üst düzey yöneticileri yetiştiren Ulusal Yöneticilik Okulu'ndan başka, bu okula hazırlık eğitimi veren ve çeşitli kamu kuruluşlarının hizmetiçi eğitim hizmetlerini gören eğitim kurumları da bulunmaktadır. Siyasal Bilgiler Enstitüsü bunlara örnektir. Ayrıca, yabancı ülkelerden gelen yönetici ve yönetici adaylarını eğitmek amacıyla kurulmuş olan Uluslararası Kamu Yönetimi Enstitüsü de mevcuttur. Burada hem ülkeye döviz kazandırmak, hem de bu ülkeler üzerinde Fransız etkisi kurmak gibi amaçlar güdülmektedir (AR, 1986, s.17).

Fransa'ya genel olarak bakarsak, genel müdür, bakanlık kabine üyesi, iktisadi devlet teşekkülleri idarecisi gibi unvanlar adı altında iki-üç bin arasında yüksek kademe yöneticisi bulunmaktadır (CANMAN, 1995, s.98).

Fransa'da meslek öncesi eğitimi Ulusal Yöneticilik Okulu vermektedir. Ancak yöneticilerin hizmetiçi eğitimlerini üstlenen merkezi bir kuruluş bulunmamaktadır. Yöneticilerin meslek içinde gelişimleri önce kendi çabalarına, sonra da üstlerinin ilgi ve katkılarına kalmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için kuruluşlar kendi eğitim programlarını düzenlemektedir (KALKANDELEN, 1985, s.89).

Burada Fransız yönetici yetiştirme sisteminin bu denli ayrıntılı incelenmesinin nedeni, Türk kamu yönetiminin en çok bu ülke sisteminden etkilenmiş olmasıdır.

### **301. Almanya**

Almanya; ekonomik hayatın hemen hemen her yönüyle ilgili sistematik düzenlemelerin, yasaların meydana getirildiği düzenli bir toplumdur. Bireylerin yöneticiliğe hazırlanmaları ve yöneticilikte geliştirilmeleri de bundan istisna değildir. Alman toplumunda profesyonelliğe büyük saygı duyulur. Genellikle, kişilerin yönetici olarak bir pozisyona gelmeden önce çok iyi bir eğitim almış olmaları gerekmektedir. Yöneticilik mevkilerine başvurularında, adayların nitelikleri kadar kişiliklerine de önem verilir. Almanya'da üst düzey yöneticilerin büyük çoğunluğu kendi alanlarında doktora yapmış kişilerden oluşur. Yöneticilik pozisyonlarına atamada, pratik deneyimlere eğitimden daha çok değer verilir. Örgütteki kariyeri eğitim değil, performans belirler. Zaten, Alman toplumunun belirgin özelliği, bir performans toplumu olmasıdır.

Alman bürokrasisi klasik anlamda katı otoriter yönetim sisteminin en belirgin örneklerinden biri olarak bilinir. Devlet hizmetlerine girmek ve yükselmek hizmet öncesi eğitime ve katı bir kariyer sistemine bağlıdır. Başka bir deyişle, yönetici, özellikle de üst düzey yönetici olabilmek, belli düzeyde eğitim almayı gerektirmektedir (ŞAYLAN, 1972, s.51).

Almanya'da memurlar A, B, C ve D olmak üzere dikey biçimde sınıflandırılır. A en alt, D ise en üst görevleri kapsar. Memurların bu dikey sınıflandırması yanında uzmanlık alanlarına göre eczacı, polis gibi yatay sınıflandırmalar da vardır. Üst derece memurluğa (D sınıfı), giriş için yükseköğrenim zorunludur (TORTOP, 1984, s.76).

Almanya'da Devlet memurlarının hepsi bir hizmetiçi eğitim programından geçmek zorundadır. Bu ilke Almanya'nın sınıflandırma sisteminin de bir gereğidir. Çünkü bir sınıftaki göreve girmeden önce o sınıf ile ilgili uygulanacak hizmetiçi eğitim açıkça belirlenmiş ve bu eğitimde başarılı olma zorunluluğu vardır (ADAL, 1968, s.81).

Almanya'da yöneticilere yönelik hizmetiçi eğitim, üst kademe memurluğa alınacak kişilerin yapılan sınavı başarması ve aday sıfatını kazanması ile başlar. Bu dönemde yönetici adayları en az üç yıl süreyle, kamu yönetiminin bütün bölümlerinde, bu hizmet için ayrılmış ve yetiştirilmiş amirlerin kontrolü altında staj görmek zorundadır. Staj süresi, yürütme işlerinde görev yapanlar için altı ay ile bir yıl arasındadır (TORTOP, 1991, s.263). Stajların yabancı ülkelerde ya da özel kuruluşlarda yapılması da mümkündür. Staj dönemi sonunda adaylar isterlerse doktora derslerine devam edebilirler. Staj dönemi sonunda adaylar ikinci bir sınava girer. Bu sınavı kazanırlarsa asil olarak atanırlar. Kazanamaz iseler işlerine son verilir veya bir alt sınıfa atanırlar. Asil olarak atanmadan sonra deneme süresi başlar. Deneme süresi normal olarak üç yıldır. Ancak, ikinci sınavda başarı durumları ortanın üzerinde ise, bu süre yarıya indirilebilir. Deneme süresinin en az yarısı taşra teşkilatında geçer. Almanya'da üst kademe yöneticilik görevlerine hazırlamaya yönelik staj sonunda yapılan sınavı başaranlar müfettiş veya müdür yardımcısı olarak atanırlar. Almanya'da kariyer yapılmasında diplomadan çok meslekteki başarıya önem verilmekte ve bunun için de memurun görevini etkili biçimde yapmasına yarayacak görev başında geliştirme eğitimi ön planda tutulmaktadır (TORTOP, 1991, s.285).

Burada iki noktanın vurgulanması gerekmektedir. Her şeyden önce ülkede kamu yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesi konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır. Tartışmalar, eğitim programının içeriği kadar, bunun nasıl yapıldığına ilişkin konularda yoğunlaşmaktadır. İkincisi, ülkenin federal bir yapıya sahip olması merkezileştirilmiş, tüm ülke için geçerli bir yönetici eğitimi sistemi kurulmasını güçleştirmektedir. Ancak çeşitli kamu kuruluşlarının buna yönelik çeşitli birimleri bulunmaktadır (ÖNDER, 1995, s.146).

Eyaletler kendi personel politikalarını kendileri belirlediklerinden yöneticilerinin eğitimi sorununu da kendi eyaletleri içinde çözüme arayışına girmektedir.

Almanya'da göreve asil olarak atanan yöneticiler, zamanla azalan bilgilerini tazelemek, yeni gelişmeleri ve teknikleri öğrenmek amacıyla ihtiyaç duydukları konularda eğitilmektedir. Yönetici eğitimleri çeşitli akademi, yüksekokul ve merkezlerde verilmektedir. Bunlar içinde en bilinenleri; Federal Kamu Yönetimi Akademisi, Yönetim Bilimleri Yüksek Okulu, Bayern Yönetici Eğitimi Programı ve Baden-Württemberg Eyaleti Yöneticilik Akademisi'dir. Bu kurumların çalışmaları, kısaca, şöylece özetlenebilir (KARAER, 1989, s.86-95):

- *Federal Kamu Yönetimi Akademisi*; Almanya İçişleri Bakanlığı'na bağlı bir hizmetiçi eğitim kuruluşudur. Üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesi için kurslar ve seminerler düzenlemektedir. Bu programlarda liderlik, güdüleme yöntemleri, eşgüdüm, iletişim, planlama, sorun çözme ve karar alma teknikleri gibi genel konularla belli bazı örgütlerdeki yönetsel sorunlar işlenmektedir (ERGÜN, 1988, s.44).

- *Yönetim Bilimleri Yüksek Okulu*; Fransız Ulusal Yöneticilik Okulu örnek alınarak kurulmuştur. Okul, yönetici yetiştirmeye yönelik olarak yüksek lisans ve doktora programları düzenlemektedir. Öğrencilere seçecekleri bir alanda uzmanlaşma olanağı sunulmaktadır. Okulun eğitim programları içinde staj yapma zorunluluğu da bulunmaktadır. Okul ayrıca kısa dönem kurslar da düzenlemektedir.

- *Bayern Yönetici Eğitimi Programı*; Almanya'da doğrudan üst düzey kamu yöneticilerini yetiştirmeye yönelik ilk programdır. Eyalet başkanlığının himayesinde yürütülmekte olan programın sürekli bir eğitim kadrosu bulunmamaktadır. Yalnızca kamu kuruluşlarından gelen öğrencileri kabul etmektedir. Programa katılma şartlarından biri İngilizce ya da Fransızca'yı iyi derecede bilmektir.

- *Baden-Württemberg Eyaleti Yöneticilik Akademisi*; bulunduğu eyalete bağlı bir eğitim kurumudur. Burada da ancak iyi İngilizce veya Fransızca bilen belli niteliklere sahip kamu görevlileri öğrenim görebilmektedir. Çok sıkı sınavlardan sonra girilebilen Akademi'nin amacı, eyaletteki yöneticilik yeteneği olan genç memurları seçerek

yetiştirmektedir. Akademi'nin yönetici eğitimi programı 15 ay sürmekte olup özel kesimde ve yurtdışında staj etkinliklerini de içermektedir. Akademideki dersler uygulama ağırlıklıdır.

### 302. İngiltere

Eski bir geleneğe dayanan İngiliz kamu yönetimi, dünyadaki en ileri personel sistemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bunu İngiltere'de personel sorunlarını iyileştirme çabalarının sürekliliğine bağlamak gerekir. Bu ülkede liyakat sisteminin yerleşmesine özel önem verilmiştir. Ancak bu ülkenin tarihinde de, kamu hizmetlerine atamada kayırmacılığın yaygın olduğu, memurlukların aristokrat sınıf içinde birbirine devredildiği, kiralanabildiği, üst düzey görevlere kayırmacılıkla niteliksiz kişilerin atandığı dönemler olmuştur (KALKANDELEN, 1972, s.30).

Günümüzde uygulanan İngiliz personel sisteminin temeli 1854 tarihinde, Northcote-Trevelyan raporuna göre yapılan reformlarla atılmıştır. Bu raporda; kamu hizmetine almada kayırmacılığın kaldırılması, memurluğa girişin açık yarışma sınavlarıyla yapılması, sınavları düzenlemek ve denetlemek için merkezi bir örgüt kurulması, daha çok zihni faaliyeti gerektiren işler (yöneticilik) üniversite öğrenimi görenlerin alınması, sınavların uzmanlık alanlarında değil genel konularda yapılması gibi, reform niteliğinde öneriler yer almaktadır (ONARAN, 1967, s.2).

Yöneticilik hizmetleri ayrı bir kamu görevi sınıfı olarak ilk defa 1876 tarihinde kabul edilmiştir. Bugünkü İngiliz kamu yönetiminde kamu hizmetleri üç gruba ayrılmaktadır (ADAL, 1968, s.159):

a) Genel idare hizmeti sınıfları (yönetici sınıf, icracı sınıf, büro memurları sınıfı ve yardımcı hizmetler sınıfı).

b) İhtisas sınıfları (bilimsel, mesleki ve teknik sınıflar).

c) Kurumsal sınıflar.



Northcote-Travelyan Raporu ile konan ilkeler 1960'lara dek İngiliz kamu personel yönetimini yönlendirmiştir. Bu yıllarda yaşanan çeşitli ekonomik, sosyal ve yönetsel sorunlar nedeniyle mevcut kamu yönetimi sisteminin, sorunların üstesinden gelemediği yolundaki eleştirilerin çok artması üzerine; kamu personel yönetiminin yapısı ve işleyişi, devlet memurlarının işe alınması ve eğitimi ile ilgili sorunları inceleyerek gerekli önerilerde bulunmakla görevli bir komite oluşturulmuştur. Komitenin yapmış olduğu incelemeler ve çalışmalar sonucunda hazırlanan ve komite başkanının adına atfen "Fulton Raporu" olarak anılan, 1968 yılında yayınlanan bu rapor İngiliz kamu yönetiminde bir başka dönüm noktasına kaynaklık etmiştir (TUTUM, 1969, s.59-60).

Fulton Raporuna göre, İngiliz personel sisteminin dayandığı anlayış çağın koşullarının gerisinde kalmıştır. Bu husus en başta da yöneticilik alanında geçerlidir. Yani hükümet mekanizmaları konusundaki bilgi ve deneyimlerin ışığında, konusu ne olursa olsun, her sorunda pratik görüşler oluşturabilen ve her türlü yöneticilik mevkilerinde görev alan yönetici tipinin artık modası geçmiştir. Yöneticilerin yetersiz yönetsel becerileri, çeşitli toplum kesimleriyle yüksek kamu yönetimi arasındaki iletişim eksiklikleri ve kamu personel yönetimindeki zaaflar da artık göz yumulamaz hale gelmiştir (ERGÜN, 1988, s.33)

Fulton Raporu'nda, yönetici sınıfın nitelikleri üzerinde önemle durulmuştur. Bu rapora göre ideal bir yönetici; teşkilatın ve personelin sevk ve idaresinden birinci derecede sorumluluk duyan, işleri planlayan, hizmet standartlarını tespit eden, sonuçları bunlara göre ölçen, yönetim süreç ve yöntemlerinin etkinliğini sorgulayan ve çeşitli alternatiflerden en uygun olanını araştıran ve seçen kişidir. Buna karşılık raporda, mevcut yöneticilerin bu nitelikleri taşımadığı ve yöneticilik eğitiminin eksik olduğu, ihtiyaçlara cevap veremediği ifade edilmiştir (TUTUM, 1969, s.64). Raporda, bu eksikliklerin giderilmesi için yeni bir personel dairesi kurulması, kamu yönetiminde profesyonelliğe önem verilmesi, yöneticilerin kendi konularında uzmanlaşması ve yetiştirilmesi, hizmet içinde de sürekli eğitilmeleri, bunun için de bir kamu personeli koleji kurulması, sınıf ayrımlarının kaldırılarak tüm hizmet gruplarını kapsayacak etkin bir değerlendirme sistemine geçilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda yeni bir Devlet Personel Dairesi ve Kamu Personeli Koleji kurulmuştur (BENLİKOL, 1972, s.26).

1980'lerden itibaren kamu hizmetlerinin verimliliği üzerinde daha fazla durulmaya başlanmasıyla birlikte, yöneticilerin kamu kaynaklarının kullanılmasına ilişkin gerekli becerilere sahip olmaları gereği ve bu konudaki noksanlıkları da kamu oyunda ağırlıklı olarak tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar sonucunda 1983 yılında yayınlanan "1980'lerde Yönetimi Geliştirme" başlıklı raporda, profesyonelleşme ve uzmanlaşmaya önem verilmesi, personel ve yönetici eğitiminin daha planlı bir biçimde yapılması, yöneticiler için kariyer yönetimine ağırlık verilmesi gibi öneriler ortaya konmuş, bir bütün olarak, genel yönetici yaklaşımından çok uzmanlığa önem veren bir anlayış savunulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda İngiltere hükümetince "Personel Yönetimi Eylem Programı" oluşturulmuştur. Bu programda kariyer planlamasına önem verilmiş, kamuda hizmetin gereklerini dikkate alan, yöneticilerin gelebilecekleri mevkiler için gerekli eğitimleri almalarını sağlayan bir sisteme geçilmesi önerilmiştir. Burada, kariyer planlamasında, uzmanlık bilgisi ve deneyimini gerektiren maliye, kamu girişimlerinin yönetimi ve yeni gelişen bilişim teknolojisi gibi konulara özel önem verilmesi benimsenmiştir. Bu önerilerin bir yönetici geliştirme programı niteliğinde olduğu açıktır (ERGUN, 1988, s.34-35).

İngiltere'de memurların işe alınmasında liyakat ilkesine çok önem verilmektedir. 1995 tarihli Devlet Memuriyeti Düzeni'nin 2.1. maddesine göre; atamalar mutlaka adil ve açık rekabet koşullarında düzenlenen sınavla ve liyakat esasına göre yapılacaktır. Aday, yasada belirtilen mesleki yeterlik şartlarına sahip olacaktır. Hiç kimse, bu koşullar dikkate alınmadan kamu görevine atanamaz (Civil Service Order in Council 1995, Madde: 2.1. <http://www.cabinet-office.gov.uk/central/1999/cscode.htm>, 02. 01.2004).

İyi bir hükümet ehliyetli, politik bakımdan tarafsız ve yüksek dürüstlük standartlarına sahip bir kamu yönetimine ihtiyaç duyar. İşe eleman alma ilkeleri bunun temelini oluşturur. Bu konudaki temel ilke ise, liyakatli kişileri seçmeyi sağlayacak, açık ve adil bir yarışma sınavı ile eleman alınmasıdır. Bunun üç nedeni vardır: İlk neden; ırk, cinsiyet ve işin gerekleri dışında özürsüzlük gibi faktörler dikkate alınmaksızın işe en uygun kişileri seçmektir. İkincisi; kayırmacılığı önlemektir. Üçüncü neden ise, siyasal tarafsızlığı garantiye almaktır. Zira, en iyi adayı seçmek için harcanacak zaman bir örgütün başarısı için çok kritik öneme sahiptir. Yanlış bir kişinin kamu görevine atanmasının zararları çok büyüktür ve tahripkar sonuçlarını en kısa zamanda gösterir (Civil Service Commissioners'

Recruitment Code: 1.1; <http://www.cabinet-office.gov.uk/civilservice/managementcode/csmc.pdf>, 02.01.2004).

Şüphesiz yöneticilik kadrolarına eleman temininin nasıl yapıldığı yöneticilerin yetişme ve gelişmeleri bakımından önemlidir. İngiliz kamu yönetiminde, yöneticilik kadrolarına atanan elemanların % 80'i, Devlet Personel Dairesi (Civil Service Commission) tarafından açılan yarışma sınavları aracılığıyla temin edilmekte; yöneticilerin geri kalan % 20'si ise, bir yan sınıf olan genel yönetim hizmetleri sınıfı üyeleri arasında yapılan yarışma sınavları sonucunda geçiş yoluyla sağlanmaktadır. Geçiş, özellikle bu sınıfta başarılı ve deneyimli elemanlar arasında yapılan titiz seçmelerle yapılmaktadır. Yani yöneticilik kadroları mesleğe açıktan atama sonucu "giriş" yapanlar ve belli koşullara sahip memurların sınavlarda başarılı olmaları sonucu "geçiş" yapmaları ile doldurulmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.91).

Yönetici sınıfa giriş yarışma sınavlarında iki yöntem kullanılmaktadır. (KALKANDELEN, 1985, s.92). Birinci yöntemde, adayların genel konular üzerinde düşünme, yargılama, görüş ve düşüncelerini sistematik olarak ifade etme yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan yazılı sınavlar yapılmakta; ikinci aşamada yazılı sınavlarda başarılı olanlar arasında adayların zihinsel ve kişilik yeteneklerinin saptanmasını amaçlayan mülakat yapılmaktadır. Mülakat sınavı komisyonlarında bir psikolog da bulunmaktadır. Bunda da başarılı olanlar, seçecekleri değişik mesleklerle ilgili faaliyetler konusunda yapılacak yazılı sınavlara alınmakta ve bu sınavlarda en yüksek puan alanlardan başlamak üzere açık kadrolara atama yapılmaktadır. İkinci yöntemde de ilk aşamada bilgi, muhakeme ve ifade yeteneklerini ölçen yazılı bir sınav yapılmakta; ikinci aşamada adaylar seçme kurulu önünde yeniden yazılı ve sözlü sınava tabi tutulduktan sonra son aşamada, başka bir seçme kurulu karşısında tekrar mülakata alınmaktadır. Bu son aşamada, adayların belli mesleki konulardaki bilgi ve becerilerinden çok, kişilik ve karakterleri saptanmaya çalışılmaktadır. Uygulamada daha çok ikinci yöntem benimsenmektedir. Bu yöntemde; adayların karakter, kişilik ve davranışlarının saptanmasına önem verildiği için, adaylara mesleki bilgi ve beceri dışında, genel nitelikteki yönetsel konularda yazılı görüşleri sorulmakta ve bu konuları açıklamada görüşlerini savunurken oluşturulan tartışmalı ortamda adayların yetenek ve davranışları değerlendirilmektedir (KALKANDELEN, 1985, s.92).

Oxford ve Cambridge Üniversitesi mezunları yönetici sınıf giriş sınavlarında büyük başarı göstermektedir. Bu ülkede, yüksek yöneticilerin genellikle Oxford ve Cambridge Üniversiteleri mezunu, yüksek gelirli ve iyi eğitilmiş ailelerden olmalarının yarattığı homojenlik; değer yargılarının, yönetici kültürünün, anlayışların birliğini sağlamada etkili olmakta; böylece yöneticilerin eğitiminde, üniversite ve toplumsal sınıf da artık bir rol üstlenmektedir (ONARAN, 1967, s.38).

İngiltere’de yöneticilerin üniversite mezunu olmalarının yeterli olduğu, kültürlü, açık zihinli ve düşünüp tartışma yeteneği bulunan kimselerin iş başında yetişerek iyi birer yönetici olabileceği görüşü uygulamaya egemendir. Yöneticilerin aynı toplumsal çevre ve aynı öğretim kurumlarından gelmeleri sebebiyle hizmet öncesi eğitim gerekli görülmemekte, yöneticilerin yetiştirilmesi kurumlarına bırakılmaktadır (ÖNDER, 1995, s.144).

İngiliz kamu yönetiminde genel olarak devlet memurlarının ve özel olarak da yöneticilerin hizmet içi eğitimi ikinci Dünya savaşından sonra kurulan Assheton Komisyonunca hazırlanan devlet memurlarının eğitimi hakkındaki rapora göre yapılmaktadır (ONARAN, 1967, s.59). Bu raporda, yöneticilerin hem deneyimli bir amir gözetiminde çalıştırılarak bilgisinin artırılması, hem de yönetim anlayışının geliştirilmesi için teoriden çok pratiğe dönük özel bir eğitime tabi tutulmaları önerilmektedir. Halen bu rapora göre şekillenen yöneticilerin hizmetiçi eğitimi uygulaması şöyle olmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.95):

İngiliz kamu yönetiminde ilk yöneticilik basamağını müdür yardımcılığı oluşturur. Yönetici (yani müdür yardımcısı) adayları olarak eğitime alınan elemanlara önce kurumun amacını, görevlerini, örgüt yapısını ve örgütü oluşturan birimlerin görev, yetki ve sorumluluklarını öğretmeyi ve kavratmayı amaçlayan dokümanlar ile kamu yönetimi ile ilgili tavsiye edilen kitapların bir listesi verilmektedir. Merkezdeki bu eğitimi takiben yönetici adayları, kurumun taşra teşkilatında günlük etkinliklerde bizzat yapmak suretiyle çalıştırıldıkları altı ay süreli bir uygulamalı staja tabi tutulmaktadır. Bu aktif çalışmalarının sonunda her aday, gördüğü eğitime ilişkin bir rapor hazırlar. Bundan sonra yönetici adayları Bakanlık merkezinde yaklaşık 18 ay süreyle bakanlığın çeşitli birimlerinde üst düzey yöneticilerine yakın konumlarda çalıştırılır. Bu dönem sonunda da aday, örgütün başka

taşra birimlerine iş başında eğitilmesi amacıyla gönderilir. Burada amaç, uygulamaya ilişkin yöneticilik becerilerinin geliştirilmesidir. Adaylık dönemi sonunda başarılı olduğu tespit edilen adaylar asli müdür yardımcısı olarak atanır.

Yönetici sınıfa yeni giren yöneticilere verilen hizmetiçi eğitimlerde, yönetimin yapısal öğeleri ve işleyişi konularında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitim ve öğretim programlarında iktisat ve istatistik, uluslararası sorunlar, kamusal hizmetler, özel işletmeler konularının yanında teknoloji sorunları da yer almaktadır.

İngiltere'de yöneticilik eğitimi veren bir takım örgütler bulunmaktadır. Fransa'dan farklı olarak İngiltere'de yöneticilerin hizmet öncesinde yetiştirilmesi ile uğraşan, lise veya üniversite temeline dayalı bir yöneticilik okulu bulunmamaktadır. İngiltere'de yönetici sınıfın eleman ihtiyacı üniversite mezunlarından sağlanmaktadır. Yönetici sınıfa eleman sağlayan üniversiteler arasında özellikle Cambridge ve Oxford başı çekmektedir. Ancak hizmete alımdan itibaren yöneticilerin yetiştirilmesi için Bakanlıkların kendi yetiştirme programları uygulanmaktadır. İngiltere'de kamu görevlilerinin ve özellikle de yöneticilerin hizmet içinde yetiştirilmesi, eğitilmesi ve geliştirilmesi için faaliyet gösteren akademik kuruluşlar yanında; kolej, enstitü, şirket, dernek, kurul, merkez gibi adlar altında değişik statülerde örgütler de bulunur. Bunların çoğunluğu kar amacı gütmeyen, gönüllü kuruluşlardır. Yöneticilerin eğitimi ve geliştirilmesi amaçlı faaliyet gösteren bu örgütlerden önemli olanlar özetle şunlardır (KALKANDELEN, 1985, s.96):

*a) İngiliz Yönetim Personeli Koleji:* Yöneticilerin hizmetiçi eğitimi ile uğraşan ve kar amacı gütmeyen bu kolej 1944'de kurulmuştur. Özel bir statüye tabi olup idareye veya herhangi bir akademik kuruma bağlı değildir. Kolej, "kabiliyetli görülen ve gelecek vaat eden yöneticilere, işleri konusunda geniş bir görüş kazandırmayı amaçlayan on haftalık kurslar uygulamaktadır. Yönetim Personeli Koleji tarafından iki çeşit eğitim programı uygular. Bunlardan ilki, müdür yardımcılarında adaylık döneminde uygulanan üç hafta süreli programdır. İkinci tür programlar ise, adaylık sürelerini tamamlayarak yöneticiliğe intisap eden müdür yardımcılarında uygulanan yirmi hafta süreli kurslardır.

Kolejde her dönemde 66 kişi kursa alınır. Kurslarda grup çalışması yöntemi uygulanır. Kursiyerler 10 gruba ayrılır, arta kalan 6 kursiyer ise, hiçbir grup üyesi olmamakla birlikte



bir program çerçevesinde mevcut gruplara katılır. Gruplara çözmeleri için bir takım sorunlar veya analiz edilecek bir takım durumlar verilerek bunları incelemeleri, tartışmaları, gerektiğinde ilgili kurum ve kişilerle görüşerek ve dokümanlardan yararlanmak suretiyle sorun veya durumlar hakkında ulaştıkları görüş ve çözüm yollarını raporlarında belirtmeleri istenir. Böylece, adayların, sorun çözüme, durum değerlemesi gibi konularda yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu kursların dışında kolej, meslekte geçirdiği süreye göre (kıdemlilerin bilgilerinin daha çok eskiyeceği varsayımı ile) yöneticiler için kısa süreli (2-4 günlük) bilgi tazeleme nitelikli eğitim programları da düzenlemektedir.

b) *Kraliyet Kamu Yönetimi Enstitüsü*: Enstitü; İngiltere, sömürgeler ve öteki devletlerin yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1922 yılında kurulmuştur. Kamu yönetimi alanında Dünyadaki gelişmeleri izleyerek, edinilen bilgileri düzenlediği kurs ve seminerlere katılanlara anlatmak, bu yolla da katılanların bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

c) *Batı İngiltere Sevk ve İdare Merkezi*: Merkez, dernek statüsünde 1953 yılında kurulmuştur. Özellikle özel kesimdeki mühendis ve yöneticilerin eğitimini kendisine uğraş alanı olarak seçmiştir. Yönetim tekniklerinin uygulanışı konularında çeşitli firma ve kuruluşlara danışmanlık hizmeti vermek de Merkezin faaliyetleri arasındadır.

d) *Oxford Sevk ve İdare Merkezi*: Merkez, üst düzey veya kıdemli yöneticileri küçük gruplar halinde bir araya getirerek yönetimle ilgili özellikli konularda yönetim uygulamalarının geliştirilmesini sağlamaya çalışmaktadır. 1965 yılından beri aktif olan Merkez'in bir işlevi de Oxford üniversitesinin uzmanlık (master) yapan öğrencilerine danışmanlık yapmaktır. Merkezde, üst düzey yöneticilerin geliştirilmesini amaçlayan dokuz haftalık yatılı kurslar uygulanmaktadır. Bu kurslarda üst kademe yöneticilerin yönetim teori, yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgilerini artırma, bunların uygulanmasında beceri kazandırma; işletme ve organizasyonları analiz edebilme, bunlara ilişkin politika üretme ve uygulama yeteneğini geliştirme, yöneticilerin kendilerine olan güvenlerini artırma amacı güdülmektedir.



e) *Horsly Towers Eğitim Merkezi*: 1958 yılında kurulan ve faaliyete geçen Merkez, deneticilik, sevk ve idareciliği geliştirme, yönetim fonksiyonları konularında eğitim ve geliştirme programları düzenler.

f) *Brookfield Sevk ve İdare Eğitim Merkezi*: 1973 yılında kurulan bu merkezin amacı; yöneticiler, pazarlayıcılar ve uzmanlara yönelik çeşitli yöneticilik eğitimi programları düzenlemek ve danışmanlık hizmeti vermektir. Buradaki yönetici eğitimi programlarının içeriğinde yöneticilik becerileri, liderlik ve kişiler arası ilişkiler gibi pratiğe dönük konular yer almaktadır.

Görüleceği üzere İngiltere'de, yöneticilerin mesleğe girişten önce yetiştirilmesi için kurulmuş bir kurum ya da kuruluş söz konusu değildir. Ancak, İngiliz kamu yönetiminde, yalnızca iyi bir üniversite eğitimi görmüş; kültürlü, zeki ve açık görüşlü olmanın etkin yönetici olmaya yetmeyeceği düşüncesinden hareketle, yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla hizmetiçi eğitim çalışmalarına son yıllarda gittikçe daha çok önem verilmektedir. Kamu yönetiminde verimlilik ve etkinlik en önem verilen konulardır; bunun da ancak modern yönetim tekniklerini bilen, temel yöneticilik becerilerine yeterince sahip, kamu yönetimine bir işletmeci gibi bakabilen, maliyet etkinliğine önem veren ve onu kavrayabilen yöneticilerle başarılabileceği açıktır. Bu bakımdan, yönetici eğitiminde, gelişigüzel görev rotasyonları yoluyla kazanılan deneyimin tek başına yeterli olmadığı, iyi planlanan ve uygulanan yetiştirme ve geliştirme etkinliklerinin bütünleştirildiği eğitim programlarının gerekliliği artık genellikle kabul edilmektedir. Fransa'da ise yöneticilerin, İngiltere'de olduğu gibi devam etmek zorunda oldukları bir hizmetiçi eğitim programı bulunmamaktadır. Bu, belki de, Fransa'da bir hayli uzun bir yöneticiliğe hazırlık eğitimi yapılmasından kaynaklanmaktadır. Fransız Ulusal Yöneticilik Okulundaki eğitimin, oldukça ağır ve yoğun olmasının uzun bir hizmetiçi eğitimi gereksiz kıldığı söylenebilir. Ancak yine de, bilgi eskimesine karşı hizmetiçi eğitim gereklidir.

İngiltere'de, yeni kamu yönetimi yaklaşımı doğrultusunda, son zamanlarda devletin küçültülüp etkinleştirilmesi, maliyetlerin azaltılıp kalitenin artırılması önem kazanmıştır. Bu çerçevede üst düzey kamu yöneticilerinin özel sektör yöneticilerinin niteliklerine sahip olup olmadıkları sorgulanmaktadır. Bu bakımdan, devlet hizmetlerinde yeniden yapılanma yaklaşımı doğrultusunda üst kademe yönetici programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu

programlar üst düzey yöneticiliğe yeni atanarlara uygulanmaktadır. Bu programlara kamu ve özel kesim üst düzey yöneticileri birlikte katılmakta; örnek olaylar üzerinde birlikte çalışmakta, böylece birbirlerinin tutum, davranış ve yaklaşımlarını öğrenmektedirler. Buna benzer bir diğer uygulama da kıdemli yönetici geliştirme programıdır. Bu program gelecek nesil üst düzey yöneticilerini yetiştirmek ve geliştirmek amacını gütmektedir (ÖNDER, 1995, s.144-145).

### 303. Amerika Birleşik Devletleri

Amerikalıların tarihten gelen maceracı ve girişimci özelliği bugün de varlığını sürdürmektedir. Her birey kendi kaderinden kendisinin sorumlu olduğu inancına sahiptir. Bu anlayış iş başarısı için de geçerlidir. Ayrıca hem coğrafi, hem de çalışılan iş bakımından büyük bir sosyal hareketlilik söz konusudur. Şanssızlıktan kaynaklananlar dışında, başarısızlığa hoş görü ile bakılmaz. Geleceğe hep bir gelişme fırsatı olarak bakılır. Amerika'da temel olarak örgütlenmenin, çok çalışmanın ve paranın hemen her sorunu çözüme işe yarayacağı düşünülür. Eğitim kişinin kendini geliştirmesinin önemli bir parçası, geleceğe bir yatırım olarak görülür. Eğitim herkes için bir hak ve görevdir. Tabii bunlar pek çok istisnası bulunan genellemelerdir.

Amerika'da 1985'te yönetici eğitimi, üst düzey yöneticilerin geliştirilmesi ve teknik eğitime harcanan paranın toplamının 60 milyar dolar civarında olduğu hesaplanmaktadır. Bu rakama işbaşında eğitim ve eğitilenlere eğitim süresince ödenmeye devam edilen maaşları dahil değildir (EURICH, 1985, s.31). Bu rakamın büyüklüğü, yönetimde başarı ve verimliliğin eğitime bağlı olduğu yönünde güçlü bir inanç bulunduğunu gösterir. Ayrıca öğrenmeyi aç gözlülük derecesinde teşvik eden Amerikan toplum kültürünün etkisini de unutmamak gerekir.

Personel yöneticilerinin çoğu, sınıflarda yapılan formel öğrenmenin kişisel öğrenmenin ancak %20'sine tekabül ettiğini belirtmektedir. Bu eğitimin de iş deneyimi ile yakından bağlantılı olmasına dikkat etmek gerekmektedir (EURICH, 1985, s.34).

Amerikan firmaları arasında ihtiyaçtan kaynaklanan eğitim ve geliştirme faaliyetlerine gittikçe daha büyük oranda yönelme olmaktadır. Geçmişte eğitim "yapılması güzel bir şey" temelinde; mesleki eğitim ise "eğit ve ümitle bekle" anlayışı ile yapılmaktayken, bugün,

eğitim ve geliştirme etkinlikleri kişi, grup ve işin ihtiyaçları analiz edilerek planlı geliştirme anlayışına göre yapılmaktadır. Özellikle yüksek potansiyele sahip bireylere uygulanacak eğitim ve geliştirme programlarının tespitinde iş tanımları ve performans değerlendirme gibi ihtiyaç belirleme yöntemlerine baş vurulmaktadır. Ayrıca bu geliştirme programlarının performansta uygulamaya dönük ne gibi etkileri olduğu da takip edilmektedir (EURICH, 1985, s.35).

Eğer ğrenmeye yarayacaksa başarısızlıklar da bir çok firma tarafından tolere edilmektedir. Yani ğrenmeye yarayan yanlışlıklar bir yere kadar affedilmektedir. Bundan başka çalışma takımları da bir öğrenme ağı olarak kabul edilmektedir. Örgüt stratejisindeki değerlişimler ve bu değerlişimleri hayata geçirme zorunluluğu da yönetici eğitim ve geliştirme etkinliklerini Őekillendiren önemli unsurlardır.

Amerikan yöneticileri genellikle, eğitimi kendi geleceklere için iyi bir yatırım olarak görür. Kendini geliştirme ve öğrenme rekabetçi Amerikan kültürünün bir parçasıdır. Bu ğrenme kültürü en büyük ve en iyi firmalar tarafından da açıkça teşvik edilir.

Yöneticinin kendini geliştirme konusunda temel sorumluluk kendisine aittir felsefesi geçerli olmakla birlikte, firmaların da bu konuda bireylere aktif destek verdiği ve teşvik ettiği görülmektedir. Büyük firmalar çoğunlukla kendi yöneticilerini kendileri yetiştirmeyi tercih etmektedir. Bunun daha ucuz olduğu ve sağlam bir aidiyet anlayışı geliştirdiği düşünülmektedir. Küçük firmalar ise genellikle büyük firmaları okul gibi kullanmakta, onlardan yaptıkları transferlerle yönetici ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Aslında büyük firmalar kamu yönetimi için de önemli bir yönetici kaynağıdır. Bu durum Türkiye uygulaması ile tamamen terstir.

ABD'de federal hükümet için nitelikli üst düzey yöneticilerinin bulunması ve elde tutulması önemli bir konudur. Savaş ve ulusal bunalım dönemlerinde bu konu daha da önem kazanmaktadır. Fakat normal dönemlerde bile üst yönetim pozisyonlarının bir kesimi aylarca boş kalabilmektedir. İyi yetişmiş eleman bulma sorunu kamu kesimi dışında da var olmakla birlikte, federal devlet, özel kesimin bir yöneticide aradığı özelliklerden daha üstün nitelikte elemanlar aramaktadır. ABD'de az ücret, sınırlı saygınlık, yasama, yürütme ilişkilerindeki rahatsızlıklar üst düzey yöneticilik pozisyonlarına atamayı

etkilemektedir. Bu etmenlerin etkisi mesleklere, kurumlara ve konumlara göre değişmektedir. Genelde bürokratik kariyer sistemi olmadığı için, her iktidar değişikliğinde üst düzeydeki birkaç yüz kişi hemen değiştirilmektedir (ERGUN, 1988, s.48).

Amerika Birleşik Devletlerinde personel sistemi 1880 yıllarına kadar spoils system (yağma sistemi) olarak anılan, düzensiz ve tamamen politize olmuş bir şekildeydi. Bu, Amerikan personel sisteminin geçirdiği ilk aşamadır. Bu dönemde, memuriyet herkesin yapabileceği basit bir iş olarak görülmekteydi ve bir kariyer sistemi de mevcut değildi. Bu dönemde her siyasi iktidar değişiminde memurlar da değişmiştir. Çalıştırılacak kişiler için özel bir eğitim şartı aranmamıştır.

Kamu personel işlerinden sorumlu bir Merkezi Personel Komisyonu'nun 1883 yılında kurulmasıyla birlikte ABD'de yeni bir dönem başladı. Bu ikinci aşamada memurların işe alınmasında siyasi görüşleri değil, yetenekleri esas alan bir sistem kabul edilmiştir. Merkezi personel komisyonu, bunu sağlamak için, personelin sınıflandırılması ve eğitimi konusunda önemli görev ve yetkilerle donatılmıştır. Bu ikinci aşama 1920'li yıllara kadar devam etmiştir. Bu ikinci aşamadan sonra, 1930'lu yıllardan itibaren günümüze kadar süren üçüncü aşama, yani modern personel yönetimi dönemi başlamıştır. Bu dönemin özelliği, hizmetiçi eğitim ve yetiştirmeye büyük önem verilmesidir (TORTOP, 1992, s.23).

Modern dönemde personel sisteminde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yüksek yöneticilik sorununun hissedilir biçimde ortaya çıkması 2. Dünya savaşı ve sonrası yıllara rastlar. İkinci dünya savaşı sonrası yıllarda yönetim ve yöneticilik sorunu oldukça kritik bir duruma ulaşmış; bunun sonucunda da 1953 yılında kurulan 2. Hoover Komisyonu, 1955 yılında verdiği raporda yüksek yöneticilik sorunu üzerinde önemle durmuş, federal yönetim üst düzeylerinde etkili bir kariyer sistemi kurmanın, bunun için, nitelikli ve siyasi bağımsızlığı olan üst yönetici sınıfının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır (ERGUN, 1988, s.49).

1958 tarihinde, Devlet Memurları Eğitim Kanunu çıkarılarak Hükümete memurların niteliklerini iyileştirmek için her türlü eğitimi yapma görev ve yetkisi verilmiştir (TEMEL, 1971, s.136). Bu yasanın kabul edilmesi, ABD'de yüksek yöneticilerin

yetiştirilmesinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu zamana kadar ABD'de üst düzey yöneticiler için kurulmuş bir okul bulunmamaktaydı. Bu yasanın çıkmasından sonra üst kademe yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla, 1968 tarihinde *Federal Yönetim Enstitüsü* kurulmuştur (ERGUN, 1988, s.35).

Çok ileri bir uzmanlaşma ve iş bölümünün egemen olduğu Amerikan yönetim düzeninde, kamu personel sistemi kadro esasına dayanmaktadır. Kamu yönetimi işlerinin gerektirdiği görev, yetki ve sorumluluklar bütünü, belli ilkeler çerçevesinde tespit edilmiş kadroları oluşturmaktadır ve kişiler söz konusu bu kadrolara atanmaktadır (ŞAYLAN, 1972, s.50).

ABD'de yöneticilik, genellikle, memurluğa girdikten sonra iş başında kazanılan deneyimlerle elde edilebilecek bir yetenek ve beceri olarak görülmektedir. (ONARAN, 1967, s.25). ABD'de yöneticiler için hizmet öncesi eğitim yoktur. Hizmete girdikten sonra çalışarak, iş başında kazanılan deneyimlerle yöneticilik bilgi ve becerilerinin kazanılacağı düşünülmektedir (ÖNDER, 1995, s.138). Yani, Amerikan yönetim sisteminde hızlı yükselmeler istisna olup, genellikle deneyim kazanılarak üst yönetim kadrolarına gelinmektedir.

ABD kamu yönetiminde genel olarak memurların (bu arada doğal olarak yöneticilerin) iş güvencesi hemen hemen bulunmamaktadır. Yönetim gerekli gördüğünde memurların (ve yöneticilerin) görevine son verebilir. Bu durumda memur, niteliklerine uygun başka bir kadroda işe girebilir. Özel ve kamu kesimi arasında yöneticilik dahil her düzeyde personel geçişi olanaklıdır. Özel kesimde başarılı yöneticiler, kamu kesiminde kolaylıkla görev alabilir (TORTOP, 1992, s.28).

Amerika'da, özel ve kamu kesimi yöneticileri veya yöneticiliği arasında fark görülmediği gibi, bunların eğitimleri konusunda da pek fark yoktur. Bu ülkede özel sektör kuruluşları bazı yönlerden kamu kurumlarına örnek olmuştur. Özel ve kamu kesiminin insan kaynakları eğitim programları da aşağı yukarı aynıdır (TEMEL, 1971, s.121).

ABD'de yöneticilik; hizmete girdikten sonra ve işbaşındaki deneyimlerle elde edilebilecek bir yetenek olarak görülmektedir. Bundan başka, bu ülkede ayrı bir üst

yönetici sınıfı oluşturulması fikri de benimsenmemiştir. Uygulanan kadro sınıflandırması sistemi de uzmanlaşmayı sağlayarak çeşitli mesleklerden kişilerin devlet memurluğuna girmesine imkan vermiştir (ONARAN, 1967, s.10-11).

Amerikan Federal Yönetiminde yönetici olabilmek için üniversite mezunu olma şartı aranmamaktadır. ABD bu bakımdan diğer ülkelerden farklıdır. Ancak, buna karşın Devlet Personel Dairesince yöneticilik kadrolarının yarışma sınavları ile yüksek öğrenim görmüş kişilerle doldurulduğu görülmektedir (KALKANDELEN, 1985, s.85).

Amerika'da yüksek yöneticilik makamlarına tepeden inme gelinmemekte, görevde kademe kademe yükselme yoluyla üst düzey yönetici olunmaktadır; bu durum yöneticilik pozisyonlarına gelecekler için hizmet öncesinde mesleğe hazırlama eğitimi olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu kadroları genellikle mesleklerinde çeşitli kademeleri geçerek gelen kişiler işgal etmektedir. Yani, hizmet içinde üstün başarı gösterenler, daha yukarı kadrolara yükseltilmekte, üst yönetim kadroları da böylece alttan gelen başarılı yöneticilerce doldurulmaktadır. Kamu personelinin hizmet içinde bilgi, beceri ve davranışlarının geliştirilmesi genellikle amirlerince işbaşında eğitim yoluyla gerçekleştirilmekte; ayrıca her kurumdaki eğitim birimlerince de, saptanan eğitim gereksinimleri çerçevesinde yöneticilerin eğitim ihtiyaçları giderilmeye çalışılmaktadır (KALKANDELEN, 1985, s.85).

Federal Yönetim Enstitüsü, kurumlar arası bir merkez olup Amerikan kamu yönetiminde yöneticilerin hizmet içinde yetiştirilmesi görevini yerine getirmektedir. Enstitü, üst düzey yöneticilere ileri düzeyde eğitim vermenin yanında politik olarak atanmış kişilere, seçilmiş eyalet ve yerel yönetim yöneticilerine ve yabancı ülkelere öğrencilere de eğitim vermektedir. Çeşitli kamu kuruluşlarının ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim programlarının bütün kuruluşların yüksek yöneticilerinin ortak gereksinmelerini karşılamasına özen gösterilir. Amerikan kamu yönetimindeki yöneticilerin büyük bir kısmı yönetime sonradan geçmiş olan çeşitli dallardaki uzmanlardan oluştuğundan Enstitünün eğitim programları, bu kişileri ikinci mesleklerinde yetiştirme ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunlar daha önce bir yönetim eğitimi almamış kişilerdir. Bu nedenle verilecek eğitim, onların önceki uzmanlıklarına ilaveten kamu yöneticisinin işlev ve sorumluluklarını, kamu örgütlerinin içinde buldukları ekonomik,



kültürel, sosyal ve politik koşulları kavramalarını sağlamayı amaçlamaktadır (ERGUN, 1988, s.54-56). Enstitü, eğitim programlarının düzenlenip uygulanmasında üniversitelerden ve tüm akademik kuruluşlardan yararlanmaktadır (ÖNDER, 1995, s.139).

Enstitü'de, ilk kez yöneticilik eğitimi alacaklar için dört haftalık programlar uygulanmaktadır. Bundan başka Enstitüden daha önce mezun olanlar için özel bir haftalık geliştirme ve bilgi tazeleme programları da uygulanmaktadır. Enstitünün dört haftalık programları çoğunlukla aşağıdaki beş alanı kapsamaktadır (ERGUN, 1988, s.56-57):

a) Federal kamu yöneticisinin rol ve işlevleri,

b) Yöneticilerin yönetim yeteneklerinin değerlendirilmesi,

c) Yöneticinin yaşam tarzı ve sağlığını etkin düzenlemesi,

d) Program boyunca belirlenen 15 ders konusundan seçilen üç konunun derinlemesine işlenmesi,

e) Yönetici forumları.

Bu program içerisinde yönetici adaylarına; yöneticinin örgüt dışı çevre ile ilgili ekonomi, dış politika; yönetim sistemleri, kaynak dağıtımı (yönetimin nicel karar analizleri), örgütsel değişme ve önderlik (bireylerin davranışlarını anlama) dersleri ile kuramsal dersler verilir. Programa katılanlar bir dersin gereksiz bulurlarsa o ders kaldırılır, eklenmesini istedikleri derslerse verilmeye çalışılır.

Enstitü'nün yaptığı bir araştırmayla bir yöneticide bulunması gereken yeterlik ve özellikleri formüle edilmiş olup programlar hazırlanırken bunlara öncelik verilir. Bu programlarda, yöneticilerin, örgüt içi ve dışı sorunların birbiriyle ilişkilendirip bütünleştirebilme (yani temel kavramsal beceriler), temsil, eşgüdüm, planlama, yöneltme, paranın ve maddi kaynakların yönetimi, insan kaynaklarından etkin yararlanma, uygulama ve sonuçların kontrol ve denetimi gibi yeterliliklerini geliştirme yanında; geniş görüş açısı, stratejik bakış, çevresel duyarlılık, önderlik, esneklik, sonuç odaklı yönetim, iletişim, kişiler

arası duyarlık, teknik yeterlik gibi özellikler kazandırılmasına da çalışılmaktadır. Enstitü'de kimi özel konular için daha farklı süreli programları içeren eğitim paketleri bulunmaktadır. Örneğin, bu programlardan biri, çoklu ekip yapma programıdır. Bu programa göre, sekiz ayrı örgütten yönetim ekipleri ortalama bir haftalık bir süre için bir araya gelmekte ve belirli konular üzerinde bilgi alış verişinde bulunmaktadır. Ulusal Yönetim Enstitüsünün yöneticilik programları bireysel gelişmeye ağırlık vermektedir. Bu eğitim programları yöneticiler için yapılan bir yatırım olarak değerlendirilir. Buradaki eğitimle, bireysel gelişmeyi sağlayarak örgütsel gelişme ve etkinliğin artırılması hedeflenmektedir. Federal Yönetim Enstitüsü, Amerika Birleşik Devletleri'nde ülke yönetiminde söz sahibi olan yöneticilerin yetiştirilmesini sağlayan devlet okuludur. Kısacası, Enstitü, üst düzey yöneticileri yetiştirme ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (ERGUN, 1988, s.61-62).

Enstitü'nün yönetici eğitiminde kişilerle yüz yüze yapılan görüşmeler, konferanslar, kısa süreli özel seminerler gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu çerçevede kursiyerlere; ünlü kişiler, fiilen görev yapan bir takım üst kademe yöneticileri, enstitünün öğretim üyeleri ve belli bir konuda uzmanlaşmış ünlüler gibi kişilerle yapılan ders, konferans ve sohbet toplantıları düzenlenmektedir. Ayrıca, politika tespiti etütleri ile yöneticilere, kendilerince önemli gördükleri bir alanda inceleme ve derinleşme imkanı verilmektedir.

Kamu kesiminde üst kademelere yönetici yetiştiren Federal Yönetim Enstitüsü yanında, kurumlar arası eğitim koordinatörlüğü yapan, kamu kurumlarının ortak nitelikteki eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bir kısım eğitim programları düzenleyen ve uygulayan, yöneticilerin yetiştirilmesini sağlayan Devlet Personel Dairesi de (Civil Service Commission) bulunmaktadır. Devlet Personel Dairesi kendi insan kaynakları yönetimi uzmanlarını da yetiştirmektedir (KALKANDELEN, 1985, s.85).

Ayrıca, Amerika'da büyük şirketler, üst düzey yöneticilerini yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla, Federal Yönetim Enstitüsüne benzer eğitim örgütleri kurmuşlardır. Bunlar genelde kurucu firmanın adı ile anılır: The General Motors Institute, The International Harvester School, The Standard Oil Company Center at Elizabeth vs. eğitim örgütleri gibi. ABD'de, ayrıca, ücret karşılığında, kuruluş ve işletmelerin istekleri üzerine yöneticiler için eğitim programları düzenleyen, özel olarak kurulan çok sayıdaki Sevk ve İdare Derneği

bulunmaktadır. Bunların ortak amacı yöneticilerin yönetsel yeteneklerini geliştirmektir (KALKANDELEN, 1985, s.85).

### **31. Türkiye**

#### **310.Tarihsel Gelişim**

##### **3100. Osmanlı Devleti Dönemi**

Türk kamu personel yönetiminin kökenleri Osmanlı personel yönetiminde aranabilir. Osmanlı Devleti, personel yönetiminde birçok sistem, ilke ve kural konusunda Selçuklulardan esinlenmiştir. Osmanlılar devşirme sistemini geliştirerek yönetim yapısının temel bir unsuru haline getirmişlerdir.

Osmanlı sınırlarının genişlemesi, etkinliklerinin artması, uzmanlaşmayı ve işbölümünü beraberinde getirmiş, yönetim yapısının gelişmesine neden olmuştur. Devletin yönetimi ile ilgili görevli olanlar başlıca; mülkiye, ilmiye, seyfiye ve kalemiye olmak üzere dört sınıfa ayrılmışlardır. Mülkiye sınıfı, devletin en üst düzeyindeki sivil ve askeri yöneticilerden oluşmaktaydı. Mülkiye sınıfı yüksek yönetim hizmetlerini içermekte ve bu sınıfta görev alan kamu personelinin görev unvanlarını göstermektedir. Sadrazam, Vezir, Beylerbeyi ve Sancak Beyleri gibi üst kademe sivil ve askeri yöneticiler bu sınıfın içerisinde yer almaktadırlar. Bu sınıftakilerin eğitimi ve yetiştirilmesi ileride bahsedilecek olan Enderun-u Hümayun'da sağlanmıştır. Bu dört yönetsel sınıf, padişah adına yönetim ve yargı işlevlerini yerine getirmektedir (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.70).

Osmanlıların kuruluş döneminde, Orhan bey zamanında, Devlet hizmetlerinde ilk defa sınıflandırma, hizmete alma ve hizmet içinde yetiştirme esasları kabul edilmiştir. Bu amaçla medreseler kurulmuştur. Bu medreselerde devletin üst kademe yöneticisi sayabileceğimiz kişiler eğitilmiştir. Daha sonra Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u alarak yaptırmış olduğu Sahn-ı Seman medreselerinin açılmasıyla ilim müesseseleri oluşturmaya başlamıştır. Kamu görevlerine atanırken kişilerin liyakatleri dikkate alınmaktaydı. Bu açıdan medreselerin personel yetiştirme konusundaki işlevi önemliydi.

Devlet hizmetlerinde görevlendirilen kişilerin yapacakları işlerin niteliğine göre yetiştirilmeleri, sayıları her gün artan medreselerde sağlanırken, görevlilerin hizmet içinde

eğitilmesinin bir ihtiyaç olduğu görüşü, ilk kez II. Murat tarafından belirtilmiş ve Edirne'de Enderun kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet zamanında daha sonraki adı "Enderun-u Hümayun" olan bu müessese Edirne'den İstanbul'a getirilmiş olup, dünyanın milattan sonraki ilk yüksek yöneticilik okuludur. Bu müessese, Osmanlı Devletine yüzyıllarca değişen sosyal, ekonomik, politik ve benzeri şartlara göre değişik kademelerde yöneticiler yetiştirmiş ve bu yöneticilerin hizmet içinde yetiştirilmelerini üstlenmiştir (KALKANDELEN, 1972, s.43). Enderun Mektebi, devlet yönetiminde becerikli yöneticiler yetiştirmek için kurulmuştur. Bu kurum, Osmanlı eğitim sisteminde elit bir kadro meydana getirme amacını güdüyordu.

Enderun Mektebi, Topkapı Sarayı içinde, orduda ve sarayda görevli olarak çalışacak seçkin yönetici ve nitelikli personeli yetiştirmek için eğitim veren önemli bir eğitim kurumu idi (AKKUTAY, 1984, s.25).

Enderun'a devşirme usulü ile öğrenci seçilirdi. "Devşirme" kavramı, toplama anlamına gelir. Devşirme usulü tebaadan olan hıristiyan çocuklarının toplanmaları demektir. Toplanan çocukların bazıları yetiştirildikten sonra Saray'a alınmış, burada yetiştirildikten sonra üst yöneticiler olarak hizmet etmişlerdir. Devşirme seçiminde çocukların fiziksel sağlığına, zeka ve yeteneklerine dikkat edilirdi.

Enderun mektebindeki eğitim ve öğretim devşirme usulü de dahil olmak üzere, kendi içinde bir bütünlük göstermektedir. Bu eğitim ve öğretimin her kademesi, bir diğerine sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Bunlardan birisindeki bir eksiklik veya aksama, diğerlerini de zedeleyecek ve aksatacak bir durum yaratmıştır (AKKUTAY, 1984, s.69). Saray'a alınanlardan ve Anadolu'daki Türk ailelerin yanından dönen çocuklardan yetenekli görülenler bazı saraylarda bulunan eğitim kurumlarında eğitilirdi. Bu saray mektepleri, Osmanlı imparatorluğunun üst düzey sivil memurlarını, devlet ileri gelenlerini, asker görevlilerini, yeniçeri ağasını, başbakanları, defterdarlarını, tarihçileri, beylerbeylerini ve valileri yetiştirmiştir. Enderun mektebinin eğitim programı ordu ve bürokraside görev alacakları tespit etme ve yetiştirme temeline dayanıyordu (AKKUTAY, 1984, s.138).

Enderun-u Hümayun, dinsel medrese türü okullardan uzaklaşmış bir bilim yeri idi. Bu okulun amacı, savaş sanatlarını bilen, devlet adamı nitelikleri olan, dine ve padişaha bağlı,

güzel konuşan, kibar ve adaletli kişiler yetiştirmektir (ERGUN, 1988, s.122). Enderun'daki derslerde edebiyata, Arapça ve Farsça'ya, Türkçe ve din eğitimine önem verilmiştir. Yazı çeşitleri, musikinin çeşitli dallarının öğrencilere verilmesi kültürel geliştirme politikasının gereği idi (AKKUTAY, 1984, s.124).

Enderun-u Hümayun dışında yönetici yetiştiren okullardan biri de "Bab-ı Ali Mektebi"dir. Bab-ı Ali Mektebi'de kamu yönetimine sivil yönetici personel yetiştiren bir okul olmuştur (ERGUN, 1988, s.123).

Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde üst düzey yönetici yetiştirilmesinde, liyakat ve yeterlik ilkelerinin büyük titizlikle uygulanması devlet mekanizmasının etkin çalışmasını sağlayan bir yönetim kadrosunun oluşumuna yol açmıştır. Bu dönemde oldukça başarılı işleyen bürokrasi, imparatorluğun duraklama ve gerileme döneminde giderek bozulmuş ve etkinliğini kaybetmiştir. Osmanlı Devleti, Avrupa orduları karşısında aldığı yenilgiler nedeniyle, dış gelirlerinden yoksun kalmıştır. Hazinesinin yükünün artması ve kaynak sıkıntısı dolayısıyla toprağa dayalı sistem bozulmuş, sonuçta toprak rejimine dayalı kamu personeli sistemi de sarsılmaya başlamıştır. Bu bozulma o dereceye gelmiştir ki; devlet hazinesine gelir sağlamak amacıyla resmi görevler açıkça satılabilen meta durumuna getirilmiştir.

Yukarıda açıkladığımız gelişmeler sonucunda merkezi otorite etkisini yitirmiş ve kamu görevlileri yeteneksiz ve bilgisiz kişilerin eline geçmiştir. Duraklama döneminde rüşvet, iltimas ve unvanların parayla satılması sonucu, devlet idaresine yetersiz kişiler getirilmiştir. Eğitim kurumlarına girilmedi, sınıflarda ilerlemedi ve işe alınmada liyakate daha az önem vermeye başlanmıştır. Askerler ve ulemanın yenilikçilikten uzaklaşmaları sonucu, üst düzey yönetici yetiştiren kurumlar da bozulmadan payını almıştır.

Nitelikli yüksek yönetici yetiştirmek için III. Selim, Medrese ve Enderun-u Hümayun dışında, birtakım üst düzey yöneticiliğe aday kişileri yabancı dillerini ve mesleki bilgilerini artırmaları için Avrupa'ya göndermiştir. II. Mahmut döneminde nitelikli, yabancı dil bilen yönetici yetiştirmek için Tercüme Odasının kurulması en göze çarpan husustur.

Tanzimat fermanı; yargıda, hukukta, idare ve maliyede bazı yeniliklerin başlangıcı olmuş, personel sisteminde de yine bazı değişikliklerin yapılmasını sağlamıştır. Fermana göre Devlet memurlarının aylıkları, yeterli bir düzeye ulaştırılacak, böylelikle üretimi yozlaştıran, rüşvet olayları engellenmiş olacaktır. Bu hükümlerle padişah karşısında bir güvence sistemiyle donatılan memurlar, göreve uygun bir eğitim ve aylık sistemine kavuşmuşlardır. Bu gelişmeler Kapıkulu sisteminin son bulması ve II.Mahmut döneminde temelleri atılan yeni bir Osmanlı bürokrasisinin kurulması ile sonuçlanmıştır (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.72).

Tanzimatı izleyen yıllarda padişah karşısında güvenceye kavuşan bürokrasi, padişahın yetkilerini kendine aktarmaya çaba göstermiştir. Merkezi yönetim kuruluşları Fransa ve Prusya Örneklerine göre geliştirilmeye çalışılmıştır. Bakanlıkların sayısı artırıldığı gibi Danıştay ve Sayıştay gibi kuruluşlar kurulmuştur. Personel eğitimi konusunda yeni okullar açılmaya başlamıştır. Devlet memuru ve yönetici yetiştirilmek üzere 1859 yılında Mekteb-i Fünûn-u Mülkiye kurulmuştur. Bu okulun açılması ile nahiye müdürleri ve kaymakamların Mülkiye Mektebi mezunlarından tayin edilmesi kararlaştırılmıştır (ERGUN-POLATOĞLU, 1984, s.72).

Kısa bir süre kapalı kalan Mülkiye Mektebi yüksek öğretim yapan bir okul olarak Mekteb-i Mülkiye-i Şahane adıyla 1877 tarihinde yeniden açılmıştır. 1895 yılında Mülkiye'nin lise bölümü Mülkiye'den ayrılmış ve 1895-1896 ders yılında yüksek bölüm üç yıla çıkarılmıştır (ERGUN,1988, s.124-125).

Tanzimat Döneminde Mekteb-i Mülkiye-i Şahane yanında Osmanlı Devleti'nin genişleyen kamu yönetimi için üst düzey memur yetiştirmek amacıyla birçok okul daha açılmıştır. Bu okullardan bir tanesi de Galatasaray Lisesi'dir. Bu lise, orta öğretim düzeyinde, bir yabancı dilde eğitim veren modern bir eğitim kurumudur (KAYA,1984, s.72). Üst düzey yöneticiler için açılan bu okulların amacı, Avrupa tarzında yönetici yetiştirmektir. Bu okullar zamanla üst sınıfların çocuklarının eğitim aldığı yerler durumuna gelmişlerdir.

1856 yılında çıkarılan Islahat Fermanı ile hangi dinden olursa olsun her yurttaşın sivil ve askeri devlet okullarına ve devlet memurluğuna girmeleri olanağı getirilmiştir. Böylece



gayrimüslimlerin devlet hizmetlerine Müslümanlarla eşit şartlarda girmelerine imkan sağlamıştır. Bu haklar sonucunda, birçok gayrimüslim devlet hizmetine girmiş ve bunların arasından üst makamlara yükselenler olmuştur.

Bu okulların açılması ile birlikte eğitim, Osmanlı-Türk bürokrasisinin seçkin grubunu diğer toplumsal gruplardan ayıran en önemli kriter olmaya başlamıştır. Tanzimat döneminde yeni okulların açılmasıyla birlikte devlet memuriyetlerine girecekler için genel ve mesleki bilgi şartı yönünden nitelik unsuru kısmen de olsa işlemeye başlamıştır (SENCER, 1984, s.67).

Birinci Dünya Savaşı'nın bütçeye yüklediği büyük yük nedeniyle Mülkiye'ye verilen ödenek kaldırılarak okul kapatılmış, ancak yönetici gereksinmesini karşılayabilmek için 1918 yılında çıkarılan bir yasayla uzman yöneticiler yetiştirmek üzere Dahiliye nezaretine bağlı olarak 3 yıllık öğretim süreli Mekteb-i Mülkiye yeniden kurulmuştur (ERGUN,1988, s.125).

Tanzimat'ta batı modellerine, özellikle Fransız sistemine göre biçimlendirilen kamu yönetimi yapısı, çok ciddi bir eleştiri ve gözden geçirme olmaksızın Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet dönemine geçmiştir. Bu arada devletin yüklendiği ekonomik kalkınma ve sosyal düzeni sağlamak işlevlerine paralel olarak, yeni birimler eklenen Türk kamu yönetimi, eski ve yeni parçalarının iç içe bulunduğu bir yapı olmuştur.

### **3101.Cumhuriyet Dönemi**

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda yönetim mekanizması, Osmanlı Devleti'nin son dönemdeki yönetim sistemi ve yöneticileriyle yönetilmekteydi. Bu dönemde yeni Cumhuriyetin en önemli hedefi batılılaşma idi. Batılılaşma yönünde 1924 yılında okul yönetmelikleri ve dersler yeniden gözden geçirilmiştir. Bu okullar arasında Mekteb-i Mülkiye de yer almaktadır.

1940'ların sonlarına doğru birtakım yabancı uzmanlar getirilerek Türk kamu yönetimi sistemini geliştirmek ve personel sistemi sorunlarına çözümler getirebilmek amacıyla çeşitli araştırmalar yaptırılmıştır. Bu araştırmalardan konumuzla ilgili olan, 1951 yılında Dünya Bankası tarafından görevlendirilen, başkanlığını Amerikalı James Barker'in yaptığı

kuruldu. Barker Kurulu Raporu'nda; yetişmiş personel yetersizliği, yönetsel örgütlenmenin düzeltilmesi, eğitim politikası-personel sorunları ilişkisi, kamu görevlilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi sorunlarına değinilmekte; Türk üniversitelerinde yabancı uzmanların görüşleri de alınarak hem kendi öğrencilerine, hem de bu alandaki üst düzey uzmanlara eğitim sağlamak üzere kamu yönetimi ve işletmecilik kürsülerinin kurulması, personel yönetiminin yeniden gözden geçirilmesi, merkezi personel örgütünün kurulması, hizmetiçi eğitim yapılması önerilmektedir (ÖKTEM, 1992, s.88).

Yöneticilik alanında lisansüstü düzeyde eğitim yapmak; toplumsal ve ekonomik kalkınma amaçlarının gerektirdiği nitelikli kamu yöneticilerini, yönetim bilim ve tekniğinin en son gelişmelerine uygun olarak yetiştirmek amacıyla 1952 yılında Türkiye ile Birleşmiş Milletler arasında imzalanan teknik yardım anlaşması çerçevesinde Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü'nün 1953 yılında faaliyete geçişi, bu alanda önemli bir atılım olmuştur (CANMAN, 1978, s.9).

Rasyonel ve verimli bir personel sistemi oluşturmak amacıyla 1960 yılında Devlet Personel Dairesi kurulmuştur. Kamu personelinin yetiştirilmesi ve daha üst düzey kadrolara hazırlanması için gerekli ilkelerin belirlenmesi Devlet Personel Dairesi'nin ana göreviydi. 1961 Anayasası ülkemizde planlı kalkınma sürecinin başlangıcını oluşturmuş ve Anayasa ile Devlet Planlama Teşkilatı kurularak planlı kalkınma dönemi başlamıştır.

Planlı döneme geçişle birlikte dikkatler, kalkınma planlarını hazırlama ve uygulama durumunda olan kamu yönetimine çevrilmiştir. Kamu yönetiminin etkin olarak işleminde yöneticilerin rolü çok önemlidir. Yöneticilerin bu çok önemli görevleri yerine getirebilecek bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanabilmeleri, onların iyi yetiştirilmelerine bağlıdır.

Türkiye'de yöneticilerin yetiştirilmesi için sistemli bir hizmet öncesi eğitim kurumları kurulmamıştır. Bu durumda yöneticilik görevleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların hizmet sırasında kazandırılması gerekmekte, bu da hizmetiçi eğitimi daha kritik hale getirmektedir. Bu nedenle planlarda hizmetiçi eğitime yer verilmiştir.

1962'de hazırlanan V. Mook Raporu'nda, Türkiye'de kamu personeli alanında reform konusu irdelenmiş; bilinen birçok soruna değinilmiş; uzmanlık, öğrenim, teknik personel

konularına yer verilmiştir. Devlet Personel Dairesinin personel kayıt ve istatistiklerini tutması, sınıflandırmaya gidilmesi, üst düzey yöneticiler için bir Yüksek Yönetim Akademisi kurulması önerilmiştir. Ayrıca bir yönetici sınıf oluşturulması gereği vurgulanmıştır (ÖKTEM,1992, s.91).

1963'de "Bir Yabancı Gözüyle Yirminci Yüzyıl Ortasında Türk Kamu Yöneticisi" başlığıyla Podol Raporu yayınlanmıştır. Türk kamu yöneticisinin belirgin bir niteliğinin bulunmayışı, iş başarıma eğiliminin zayıflığı, merkeziyetçilik, iletişimin yetersizliği, rütbe ve mevkiye aşırı önem verilmesi, teknik beceri ve yeteneğin görece geri olması, yöneticilik eğitimi görenlerin sayısının azlığı sorunlarına değinmiştir. Yöneticiliğin niteliğini etkileyen yedi ana etken aile, eğitim sistemi, mevzuat, beceri eksikliği, iş bulma güçlüğü, iktisadi devlet girişimlerinin yapısının belirsizliği, batı değerlerine yönelik olma biçiminde sıralanmıştır (ÖKTEM,1992, s.91).

1962'de yayımlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) Raporu bu dönemde hazırlanan raporlar içinde ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Çünkü raporun gösterdiği ilkeler, daha sonra çıkan Devlet Memurları Kanunu'nu etkilemiştir. Raporda personel yönetiminin geliştirilmesinin temellerine değinilmiş, sınıflandırma, ücret sistemi, kıdem, liyakat (yeterlik), sosyal hak ve yardımlar, devlet ve KİT personel grupları, zorunlu hizmet usulünün yeniden ele alınması, yerli uzmanların yetiştirilmesi, dış ülkelerde eleman eğitimi ve üst düzey yöneticilerin eğitimi konularına yer verilmiştir. Üst düzey yöneticilerin eğitimi hakkında, bu raporda, yönetici adaylarının önce dairelerinde kısa süreli ve staj niteliğinde bir eğitime tutulmaları, daha sonra adayların daireleriyle bağlantıları devam etmek şartıyla TODAİE'de yöneticilik eğitimi görmeleri önerilmiştir (MEHTAP Raporu, 1963, s.73-100). Beş yıllık kalkınma planlarında da kamu personelinin ve yöneticilerin yetiştirilmesine çeşitli boyutlarda yer verilmiştir. Ancak bunların irdelenmesi bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

1982 Anayasası ile üst kademe yöneticilerinin yetiştirilme usul ve esaslarının kanunla düzenleneceği hükmü getirilmiştir. Böylece, ülkemizde ilk defa üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesi usul ve esaslarının düzenlenmesi için yasa çıkarılması Anayasada öngörülmüştür. Bu konuya ileride daha geniş yer verilecektir.

Daha sonra, 657 Devlet Memurları Kanun'undan hareketle 1983 tarihinde "Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı" kabul edilmiştir. Bu planla çeşitli kademelerdeki memurların eğitiminin yanı sıra üst kademe yöneticiler için "üst kademe yöneticilerinin yetiştirilmeleri bu konudaki mevzuat hükümlerine göre yapılır" hükmü ile bu konunun ayrıca düzenleneceği belirtilmektedir.

### **311.Türkiye'de Günümüzdeki Durum**

Günümüzde devletlerin klasik işlevleri yanında, sosyal ve ekonomik işlevleri de artmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirmek de devletin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan, Türkiye'de de devletin ekonomik ve sosyal işlevlerini yerine getirebilmesi için üst düzey yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Mülki idare amirleri de, genellikle, Türk kamu yönetim düzeni içinde üst düzey yönetici olarak kabul edilmektedir.

Türk kamu yönetimi, genellikle yöneticilerin, özellikle de üst düzey yöneticilerin eğitimi konusunda açık ve belirli bir politika geliştirememiştir. Kamu kesiminde personel rejiminin yetersizliği, örgütlenme bozuklukları gibi sorunlar yanında yöneticilerin büyük çoğunluğunun yönetim konusunda eğitim görmemiş olmaları, bu sorunların daha belirgin bir biçimde ortaya çıkması sonucunu doğurmaktadır. Ciddi bir yönetici eğitimi Türk kamu yönetiminin daha etkili ve verimli çalışmasını sağlayacağı gibi, yönetimin çeşitli siyasal etkilerden uzakta ve yansız bir biçimde hizmet görmesi sonucunu da doğuracaktır (ERGUN, 1983, s.23).

Türk kamu yönetiminde yöneticilik kadrolarına atamada belli bir okul ve öğrenim konusu sınırlaması bulunmamaktadır. Üst düzey yöneticilik kadrolarının doldurulması, alt kadrolardaki memurların, atamaya yetkili amirlerin (gerçekte çoğu durumda politikacıların) takdirlerine dayalı olarak, yükseltilmesi yoluyla olmaktadır. Bu durumda, yöneticiliğin öğrenime ve hizmet öncesi eğitime bağlı olmaksızın, hizmette deneme-yanılma yöntemi ile öğrenildiği kabul edilmektedir. Üst düzey yöneticilik kadrolarına kurumlar arası nakiller dışında, kamu yönetimi dışından eleman atanması çok istisnai bir işlemdir.

Görüldüğü gibi, bugünkü personel düzeni içinde, yöneticilik mevkilerine atanacak kişiler için belli bir öğrenim ve mezuniyet sonrasında yeterlik ile yöneticilik eğitiminde başarıya ulaşmak gibi koşullar aranmamaktadır (ERGÜN, 1983, s.23).

Türkiye'de kurumlar arası bir yönetici sınıf bulunmadığından, doğrudan yönetici adaylığına eleman seçimi yapılmamaktadır. Halen yürürlükte olan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 1965 tarihinde ilk çıktığında, bir yönetici sınıf kurulmasını ve bu sınıf mensuplarının çeşitli bakanlıklar ve kurumlardaki yöneticilik mevkileri arasında yer değiştirmesini öngörmekteydi (Madde 36). Buna göre; yönetici sınıfa girme yolu tüm üniversite ve yüksekokul çıkışlılara açık bulunacak ve bu sınıf içindeki yükselmede liyakat ilkesi esas olacaktı. Bu düzenleme Türk kamu yönetiminde yüksek yöneticilerle ilgili köklü bir değişiklik anlamına gelmekteydi. Ancak, siyasal iktidar yüksek yöneticilik pozisyonları konusunda dilediği gibi tasarruf edebilmek için yasadaki yönetici sınıf kurulmasına ilişkin hükmü 1970 yılında kaldırmıştır (CANMAN, 1978, s.8). O günden bugüne halen bir genel yönetici sınıf kurulmuş değildir. Yönetici sınıfın kurulmaması, bir yönetici yetiştirme sisteminin geliştirilememesi sonucunu doğurmuştur. Bir yönetici sınıf kurulsaydı, bu sınıfa giriş ve yükselme sınavla olacak, bu da yöneticilik kariyerine başlayanlar için bir hazırlık eğitimini gerektirecekti.

1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre hazırlanması gereken "Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı" ancak 1983'de çıkarılabilmıştır. Bu plana işlerlik kazandırıldığı da söylenemez.

1982 tarihinde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na eklenen bir madde ile vali, büyükelçi, müsteşar, müsteşar yardımcılığı ve genel müdür görevlerine ve bakanlar kurulu kararı ile ataması yapılan bu düzeylere uygun diğer görevlere yapılacak atamalarda Milli Güvenlik Akademisi'nde öğrenim görenlere, diğer niteliklere uymak kaydı ile öncelik verileceği öngörülmüştür. Devlet memurları eğitimi genel planında bu konudan söz edilmemektedir. Böylece, üst kademe yöneticilerin yetiştirilmesi konusu, çok dar kapsamlı biçimde, Milli Güvenlik Akademisi ile bağlantılı olarak, mevzuata girmiş bulunmaktadır.

657 sayılı Devlet Memurları Kanununda özel olarak üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesini düzenleyen bir hüküm olmadığı gibi, bu konuda başka bir kanun da

bulunmamaktadır. Ancak, 1982 Anayasasının 128'inci maddesi, üst kademe yöneticilerinin eğitiminin özel olarak kanunla düzenleneceği hükmünü getirmiş, bu hüküm çerçevesinde 3149 sayılı Üst Kademe Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Hakkında Kanun çıkarılmış (19.01.1985 tarih ve 18640 sayılı Resmi Gazete), ancak bu kanun Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

Otuz-kırk yıl öncesine göre bugün, özellikle üst düzeydeki ya da üst düzeye aday yöneticilerin, yönetim konusunda eğitim görmelerinin yaşamsal önemde olduğu genellikle kabul edilmektedir. TODAİE'nin devam ettirdiği eğitim programlarının yanında zaman zaman kamu kuruluş ve kurumları da kısa süreli üst düzey yönetim seminerleri düzenlemektedir, ancak konunun sistemli ve sürekli bir biçimde ele alınmadığı da bir gerçektir (ERGUN, 1983, s.23).

### **3110.Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı**

Devlet Memurları Yasası, hizmetiçi eğitime yön vermek üzere Devlet Memurları Eğilim Genel Planı hazırlanmasını öngörmüştür. Bu planın kamu kuruluşlarının eğitim etkinliklerini düzenleyecek yönetmelikler için bir ana çerçeve oluşturması düşünülmüştür. Söz konusu genel eğitim planı, Yasa'dan 18 yıl sonra, 1983 yılında Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe girmiştir (Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı, T.C. Resmi Gazete, 19.10.1983/18196).

Plana göre hizmetiçi eğitim etkinlikleri, Devlet Personel Başkanlığı ile ilgili kurumun birlikte hazırlayacağı yönetmeliklere göre düzenlenip yürütülecektir, Bu yönetmeliklerin planda belirtilen ilke ve esaslara göre hazırlanması gerekmektedir. Plan, Yasa'da öngörüldüğü biçimde eğitim ilkelerini, bu ilkeler ışığında hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesinde kamu kuruluşlarının uyacakları bir takım kuralları içermektedir. Planın amacı, Türk kamu yönetiminin eşgüdünden yoksun, kurumların veya kişilerin kişisel düşüncelerine ve değer yargılarına dayanan bir eğitim politikası yerine, kamu kurumlarının hizmete göre personelinin hizmet öncesi ve hizmet içinde koordineli bir şekilde yetiştirilmelerini sağlayıcı yol ve yöntemleri belirlemek, yetiştirme faaliyetlerinin genel bir plan çerçevesinde yürütülmesini sağlamaktır.



Hizmetiçi eğitimi "Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personelin görevleri ile ilgili bilgi ve becerilerini artırmak" olarak tanımlayan plan, asli memurlar statüsünde bulunan personel için, "bilgi tazeleme eğitimi" ve "yeniden eğitim" olmak üzere iki tür eğitim programı öngörmektedir. Bilgi tazeleme eğitimi; iş verimini artırmak için personelin mesleki bilgilerinin genel çizgileriyle hatırlatılmasına yöneliktir. Yeniden eğitimde ise; mevzuat, teknoloji ve kullanılan araçlardaki değişikliklerin personele iletilerek bunlara ayak uydurmaları, yeni yol ve yöntemleri öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu bakımdan, geliştirme kavramının ifade ettiği içeriğin burada kısmen mevcut olduğu görülmektedir.

Plan, özellikle üst kadrolara hazırlama eğitiminde, bu yükselmenin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışın memura kazandırılmasını öngörmektedir. Çeşitli düzeylerdeki memurların eğitimini ele alan plan, "üst kademe yöneticilerin yetiştirilmeleri bu konudaki mevzuat hükümlerine göre yapılır" diyerek, bu konunun ayrıca düzenleneceğini belirtmektedir. Plan ayrıca, üst düzey yöneticiler dışındaki yöneticilerin yetiştirilmesinden, kurumların sorumlu olduğunu da belirtmektedir. Taşra örgütlerinde görevli diğer yöneticilerin yetiştirilmesinde de sorumluluk, kurumlarına veya kurumların yetkili taşra birimlerine aittir. Yerel yönetimdeki üst düzey yöneticilerin yetiştirilmelerine ilişkin sorumluluğun İçişleri Bakanlığında olduğu Plan'da belirtilmiştir.

### **3111. Türkiye’de Yönetici Yetiştirme ve Geliştirmede Kurumsal Yapı**

Türkiye’de yönetici yetiştirmeye ve onların hizmet içinde eğitim ihtiyaçlarını gidermeye özgü bir eğitim kuruluşu bulunmamaktadır. Kamu yönetiminde bu amaçla sürdürülen dağınık, birbiri ile bütünleştirilmemiş faaliyetlere rastlanmaktadır. Bunlar sistematik bir yapıdan yoksun olup, analitik araştırma sonuçlarına göre tasarlanmış ve dizayn edilmiş değildir. Bir yönetici sınıf bulunmamaktadır, yöneticilik pozisyonlarına gelenlerin kendi kendine yetişmeleri, yönetici olarak atandıktan sonra deneme yanılma yoluyla yöneticiliği öğrenmeleri anlayışı egemendir (KALKANDELEN, 1985, s.106). Nitekim; Türk kamu yönetiminde kurumsal ve kurumlar arası eğitim gereksinmelerini karşılamak üzere eğitim merkezleri açılması 657 sayılı yasanın 216. maddesinde öngörülmüş, ancak buna işlerlik kazandırılmamıştır.

Ülkemizde yönetici yetiştirmeye ilgili başlıca örgütler, Devlet personel Başkanlığı, Türkiye ve Orta Doğu Ammesi İdaresi Enstitüsü, Milli Prodüktivite Merkezi, Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi, Milli Güvenlik Akademisi, Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü ile Yönetimi Geliştirme Merkezi vb. örgütlerdir.

### **31110.Devlet Personel Başkanlığı**

Kurumlar, öteden beri, kendi ihtiyaçlarına göre eğitim düzenlemektedir. Bunlar dağınık ve ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır, aralarında bir eşgüdüm yoktur. Oysa, bu faaliyetlerde yol gösterecek, ihtiyaçları saptayıp genel bir plan yaparak eğitimi geliştirecek, kurumların çoğunda ortak olan ya da kurumlarca düzenlenemeyecek eğitim ihtiyacını karşılayacak bir merkezi eğitim birimine ihtiyaç vardır (ONARAN, 1967, s.81).

Devlet Personel Dairesi bu ihtiyacı karşılamak amacıyla 1960 yılında kurulmuştur. Kuruluş yasasında Devlet Personel Dairesi'ne verilen görevlere bakıldığında "kavramların oturmamışlığı, merkezi devlet örgütünün reformcu kimliğinin unutulduğu, personel rejimini biçimlendirmede Devlet Personel Dairesi'ne sınırlı yetki tanındığı" görülmektedir (GÜLER, 1988, s.85-86). Zaman içerisinde Devlet Personel Dairesi bir personel sistemi oluşturamamış, varlık nedeni olan işlevleri Maliye Bakanlığına kaptırmıştır. Devlet Personel Dairesi'nin işlevlerini kaybettiği, Maliye Bakanlığı'nın personel konularında merkezi organ haline geldiği eleştirileri karşısında Devlet Personel Dairesi, başkanlık biçiminde yeniden örgütlenerek "Devlet Personel Başkanlığı" adını almıştır (Devlet Personel Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C. Resmi Gazete, 18.08.1984/18435, s.1).

Devlet Personel Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede bu dairenin eğitim ve yetiştirme hakkındaki görevleri; kamu personelinin yurt içinde ve yurt dışında hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim ile yetiştirilmeleri, personelin daha üst kadrolara hazırlanması için uygun yöntem ve araçları tespit etmek ve üst düzey yöneticilerin hizmetiçi eğitimleriyle ilgili işlemleri yapmak, bu konuda kamu kurum ve kuruluşlarına yardımcı olmak olarak belirtilmiştir.

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planında ise, Başkanlığın eğitimle ilgili görevleri eğitim politikasının belirlenmesi, eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlanması, denetlenmesi, danışmanlık ve yorumlama biçiminde dört başlık altında toplanmıştır.

Devlet Personel Başkanlığının eğitim politikasının belirlenmesine ilişkin görevleri içinde; ilgili kurumlarla birlikte yönetmeliklerin hazırlanması, eğitim konusunda eşgüdümün sağlanması, kurumlar arası eğitim merkezlerinin kurulması için Bakanlar Kuruluna öneride bulunulması ve üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesine ilişkin konular yer almaktadır.

### **31111.Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü**

TODAİE, 1952'de Türkiye ile Birleşmiş Milletler arasındaki bir teknik yardım anlaşması çerçevesinde kurulmuş ve 1953 yılında çalışmalarına başlamıştır. 1958 yılında bilimsel, yönetsel ve mali özerkliğe sahip bir tüzel kişilik olarak yasal statüye kavuşmuştur. Kuruluş yıllarında Ortadoğu bölgesinde bu alanda görev yapacak benzeri bir kuruluş olmadığı için Enstitü, Birleşmiş Milletler bursu ile çevre ülkelerden gönderilen öğrencileri de kabul etmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda Ortadoğu ülkelerinin çoğunun kendi yönetici eğitimi kurumlarını oluşturmaları sonucu TODAİE bütünüyle ulusal bir nitelik kazanmıştır (AR, 1986, s.18).

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü kurumlar arası nitelikte merkezi bir eğitim kuruluşu olup, sistemli sayılabilecek bir eğitim yapmaktadır. Enstitü, bir yandan yakın gelecekte yöneticilik mevkilerine gelmeleri olası genç kamu görevlilerine lisansüstü akademik eğitim vermekte, diğer yandan da kamu yönetiminin en çok ihtiyaç duyduğu bazı uzmanlık alanlarında (organizasyon ve yöntem, planlama, araştırma, personel yönetimi, eğitim yönetimi, hizmetiçi eğitim) eleman yetiştirmeye çalışmaktadır. Enstitü'nün diğer bir fonksiyonu da, orta ve üst kademe yöneticilerinin geliştirilmesi için seminerler ve toplantılar gibi kısa süreli eğitim programları düzenlemektir (CANMAN, 1978, s.9). Enstitü bu amaçlara ulaşmak için öğretim ve geliştirme, araştırma ve yardım, derleme ve yayın faaliyetleri yapmaktadır.

Öğretim ve yetiştirme etkinlikleri; kamu yönetimi öğretimini geliştirmek; kamu görevlilerinin bilgilerini artıracak, gelişimini sağlayacak önlemler almak ve kamu yönetimi alanı için öğretim elemanları yetiştirmek işlevlerini kapsamaktadır. Araştırma etkinlikleri ise; yönetsel sorunlar üzerinde doğrudan ya da kurumların istemi üzerine inceleme ve araştırmalar yaparak sonuçlarını sunmak biçiminde olmaktadır. Üçüncü olarak derleme ve yayın etkinliklerinde; kamu yönetimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı gelişmeleri izleyerek derlemek, araştırma ve incelemeleri yayınlamak ve kamu yönetimi öğretimi ile ilgili kurumlarla işbirliği içinde öğretim materyalleri hazırlamaktır.

TODAİE'nin kuruluşundan beri çalışmalarının ağırlık merkezini öğretim ve yetiştirme hizmeti oluşturmuştur. İlk dönemlerde yalnızca yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla programlar düzenlendiği görülmektedir (AR, 1986, s.19). Enstitü, yönetici yetiştirmek için "Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı (KYUP) adı verilen bir lisans üstü eğitim programı yürütmektedir. Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı, kamu yönetimi alanında yaptığı kuramsal ve Türk kamu yönetiminin ihtiyaçlarına dönük lisans üstü düzeydeki eğitimle kamu görevlilerini yöneticilik görevlerine hazırlamayı amaçlamaktadır.

Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programına girmek isteyen kamu görevlilerinin en az dört yıllık lisans öğrenimi almış, kamu kesiminde en az beş yıldır çalışıyor, sicil durumu iyi, 45 yaşını geçmemiş ve Enstitüce açılan yeterlik ve yarışma sınavını kazanmış olmaları gerekmektedir.

Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı, iki yıl sürelidir. Birinci akademik yıl Enstitü'de öğrenimle geçer. Bir yıl sonunda başarılı olan öğrenciler, ikinci yılda bir uzmanlık tezi hazırlar. Üç kişilik jürinin tezi kabul etmesi üzerine öğrenci kamu yönetimi uzmanlık diploması almaya hak kazanır ve bulunduğu memurlukta iki kademe ilerlemesi alır (AR, 1986, s.19).

Kamu Yönetimi Uzmanlık Programına her yıl, kamu kesiminin çeşitli kesimlerinden 80 dolayında öğrenci alınmaktadır. Bu öğrencilerin, kurumlarına dönüşlerinde ihtisaslarıyla ilgili kadrolarda çalışmalarını öngören bir yasal zorunluluk bulunmadığı gibi, kurumların bu potansiyelden yeterince yararlandığı da söylenemez. Kaldı ki; Türk kamu

yönetiminde yüzbinlerce kişiden, yılda yalnızca seksen tanesinin bu imkandan yararlanması, Enstitü'nün ihtiyacı karşılamada ne kadar yetersiz kaldığını gösterir. Hem Enstitü'de eğitim alanların kamu yönetiminde daha etkin kullanılması, hem de Enstitü'nün yönetici eğitimi faaliyetlerini çok büyük oranda artırması (8-10 katı daha çok kişiye hizmet vermesi) gereklidir (KALKANDELEN, 1985, s.108).

Bu programda; kamu yönetimi, araştırma yöntemleri, Türkiye'nin toplumsal, siyasal ve ekonomik yapısı, Türkiye'nin yönetim yapısı, çalışma ilişkileri, örgütsel davranış, örgüt ve yöntem, personel yönetimi, yerel yönetimler, büro yönetim teknikleri dersleri, yönetim hukuku, yönetsel yargı, insan hakları, karşılaştırmalı anayasa hukuku, halkla ilişkiler, kamu maliyesi, yönetimde nicel yöntemler, bilgi işlem, AB ile ilişkiler dersleri verilmektedir.

Her öğretim yılı sonunda değerlendirmeye tabi tutularak programın güncelliği korunmaya çalışılmaktadır. Programdaki dersler genellikle Enstitü'nün kendi öğretim üyeleri tarafından verilmektedir. Ancak üniversite öğretim üyeleriyle, yönetim konusunda bilgi, deneyim ve eserleriyle tanınan kişilerden de yararlanılmaktadır. Dersler ağırlıklı olarak, düz anlatım biçiminde olmaktadır. Görsel eğitim olanaklarından yararlanma çok sınırlı düzeydedir. Program süresince öğrencilere yönetime ilişkin güncel konularda konferanslar da verilmektedir (ERGUN, 1976, s.31).

TODAİE'nin Kamu Yönetimi Lisanüstü Uzmanlık Programı son yıllarda kapsam ve içerik olarak önemli atılımlar yapmış, yönetim bilimini bulgu ve tekniklerini bir hayli kullanır duruma gelmiştir. Programın kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri kazandırması, toplumsal, ekonomik ve yasal sorunlara ışık tutması, çeşitli kurumlardan gelen öğrenciler arasında ortak bir anlayışın gelişmesine katkıda bulunması açısından da yararlı olduğu kuşkusuzdur (KAYA, 1991, s.279).

Ayrıca, Enstitü, kamu kurumlarının araştırma planlama ve koordinasyon birimlerinde çalışan veya çalışacak olan elemanlara yönelik organizasyon ve yöntem kursları da vermektedir. Kursun amacı, kursa katılanlara, kamu kuruluşlarının örgüt yapılarının ve kullandıkları yöntemlerin geliştirilmesi, hizmetlerin en ekonomik, hızlı ve kaliteli olarak yapılması ve böylelikle etkinliğin ve verimliliğin yükseltilmesi için gerekli ilke ve

teknikleri öğretmektir. Enstitü tarafından düzenlenen bir başka program da, kurumlarda personel eğitimi uzmanı olarak çalışacak eğiticilerin eğitimidir (AR, 1988, s.34).

Enstitü bu kurs ve programlarının yanında üst ve orta düzey yönetim seminerlerini 1964 yılından beri devam ettirmektedir. Enstitü'nün düzenlediği bu seminerlerde, üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu seminerlerde, üst düzey yöneticilere, modern yönetim kavramları ve teknikleri hakkında bilgi verilmekte, örgüte bütüncül bakabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmakta, böylece yöneticilerin genel görüşlerinde olumlu bir değişim oluşturulması amaçlanmaktadır (CANMAN, 1978, s.13-14).

Enstitü, bunlardan başka, hem Türkiye'den, hem da yabancı ülkelerden kursiyerlerin katıldığı 30 kadar kısa süreli eğitim programı düzenlemektedir. Enstitüce düzenlenen kısa süreli eğitim programları şunlardır: Halkla ilişkiler, çağdaş personel yönetimi, hizmetiçi eğitim, sanat kurumlarının yönetimi, proje yönetimi, personel değerlendirmesi, çalışma ilişkileri, norm kadro ve teknikleri, işi basitleştirme teknikleri ve verimlilik, yetki devri, yönetim ve hukuk yönetiminde önderlik vb. gibi. Enstitü düzenlediği bu programlarla, yöneticilerin ve diğer kamu görevlilerinin eğitimini yürüten merkezi bir okul niteliğine ulaşmış bulunmaktadır. Aynı bir yerel yönetim okulu veya merkezi bulunmadığı içinde, belediye personelinin eğitimi konusunda enstitü kendiliğinden bir merkez durumuna dönüşmüştür (ERGUN, 1988, s.128).

Enstitü'nün genel faaliyetlerinden bir başkası da araştırma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar çoğunlukla çeşitli kurumlar için ortak özellik taşıyan sorunların aydınlatılması veya yeni ortaya çıkan sorunlara ışık tutulması amacıyla yapılmaktadır. Kamu yönetimi reform gereksinimine ışık tutmak amacıyla 1963 yılında gerçekleştirilen Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) buna örnektir. Ayrıca, istekte bulunan kamu kurum ve kuruluşları için yeniden düzenleme ve norm kadro çalışmaları da yapılmaktadır.

Enstitü, derleme ve yayın çalışmaları da yapmakta, kamu yönetimi alanında hissedilen kaynak ihtiyacını karşılamak üzere özel çaba harcamakta ve bu amaçla telif ve çeviri yapıtların yayınlanmasına önem vermektedir (AR, 1988, s.22).



Enstitü'nün son ve dördüncü faaliyeti, danışmanlık ve yardım çalışmalarıdır. Uygulamada oldukça geniş bir yer tutan bu çalışmalar çeşitli kurumlardan gelen istekleri karşılamak amacını gütmektedir (AR, 1988, s.23).

Türkiye'de üst düzey yönetim eğitimi veren kuruluşlardan olan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) ile Fransa'da üst düzey yönetici yetiştiren kuruluş olan Ulusal Yöneticilik Okulu'nu (UYO) karşılaştırmak yararlı olacaktır (AR, 1988, s.23).

Doğal olarak, TODAİE ve Ulusal Yöneticilik Okulu arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki kurum da kamu yönetimine yönetici yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ulusal Yöneticilik Okulu'nda araştırma yapılmaz iken TODAİE araştırmaya önem vermekte, genel ve kurumsal düzeyde araştırmalar yapmaktadır. Her iki kuruluşa da sınavla öğrenci alınmaktadır. Sınavların niteliği ve yapılış biçimi benzerlik göstermektedir.

Her iki kuruluş da öğretim elemanı gereksinimini karşılamada üniversitelerden ve görevdeki kamu yöneticilerden yararlanmaktadır. Ulusal Yöneticilik Okulu'nda eğitim süresi 2.5 yıl olup, bunun bir yılı stajda geçmektedir. Bu staj, onu izleyen eğitimde kolaylık sağlamaktadır. Fransa Ulusal Yönetim Okulu'nda tamamen öğrencilerin aktif katılımına dayalı ve deneyimsel öğretim yöntemleri kullanıldığı halde, TODAİE'de bu konu geliştirilememiştir.

Ulusal Yöneticilik Okulu'na girenlerin kurumları ile ilişkisi kesilir ve mezunların atanacakları kadrolar hazırır. Mezunlara, başarı derecelerine göre görevlere atanma olanağı sunulur. Fransa'da üst düzey yöneticiler bu okul mezunlarından çıkmaktadır. Oysa TODAİE'nün Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı mezunlarının ne tür görev alacağı konusunda yasal bir düzenleme yoktur. Üst düzey yönetici olmada bu program mezunlarına öncelik verilmesi de söz konusu değildir.

Bu kurumlara girmek için yaş sınırı TODAİE'de 45, Ulusal Yöneticilik Okulu'nda 37'dir. Ulusal Yöneticilik Okulu ile TODAİE'nün arasında eğitim konuları bakımından benzerlik mevcuttur. TODAİE'nin sözü edilen programa katılan öğrenci adedi 70-80 iken, bu rakam UYO 'da 150-160'dır.

TODAYE yeterlik ve yarışma sınavını kazanan aday için ülkemizde, adayın kurumunun izin vermesi gerekir. Oysa, Fransa'da sınavı kazanan aday, Ulusal Yönetim Okulu'nun öğrencisi olur ve kurumu ile ilişkisi kesilir.

### **31112.Milli Güvenlik Akademisi**

Milli Güvenlik Akademisi 1952 yılında, "Milli Savunma Akademisi" adıyla kurulmuş olup, 1964'te bugünkü adını almıştır.

Milli Güvenlik Akademisi'ndeki eğitim ve öğretimin amacı; eğitime katılan silahlı kuvvetler mensupları ile kamu yönetiminde görevli üst düzey yöneticilere milli güvenlik konularında bilgi ve planlama becerisi kazandırmaktır. Akademiye öğretim iki başlık altında toplanabilir. Bunlar (Milli Güvenlik Akademisi 31. Dönem Plan ve Program Kitapçığı, İstanbul, 1981, s.1-2):

a) Politik, ekonomik, sosyal ve askeri konuların tarihsel gelişimi, mevcut durum ve gelecekte ne olması gerektiğini milli güvenlik açısından inceleyen temel konular.

b) Harp planlarının hazırlanması, harp oyunu, bireylerin etüt ve grup çalışmaları ile inceleme gezilerini içine alan uygulamalı konular olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

Belli üst düzey görevlere atanmada, gerekli nitelikleri taşımak koşuluyla bu akademi mezunlarına öncelik verileceğine ilişkin yasal düzenlemeden yukarıda söz edilmişti.

### **31113.Milli Prodüktivite Merkezi**

Milli Prodüktivite Merkezi, 1965 yılında kurulan bir araştırma ve eğitim kurumudur. Merkez, kamu kurumu niteliğinde tüzel kişiliğe sahip ve bütün işlemlerinde özel hukuk hükümlerine tabi bulunmakta ve kamu ve özel kesime hizmet götürmektedir.

Merkezin kuruluş amacı, yurt ekonomisinin verimlilik esaslarına uygun olarak gelişmesine yarayacak önlemleri araştırmak, bu önlemlerin kamu ve özel sektörlerde

uygulanmaya konulmasını sağlayacak çalışmalarda bulunmaktır (Milli Prodüktivite Merkezi Kuruluş Kanunu, madde:2)

Milli Prodüktivite Merkezi; üst ve orta düzey yöneticiler için eğitim programları düzenlemektedir. Bu programlarda, yönetim bilimi, üretim planlaması, performans geliştirme, beşeri ilişkiler, ölçme ve değerlendirme, sevk ve idare konuları ele alınarak yönetici adaylarının yetiştirilmesine çalışılmaktadır.

Verimlilik konusunda diğer kamu ve özel kurumlarla birlikte çeşitli eğitim seminerleri de düzenlenmektedir. Bu seminerlerle, Milli Prodüktivite Merkezi yurt ekonomisinin verimliliği artırarak geliştirilmesine yardımcı olurken, yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine öncelik vermek suretiyle hizmetin etkinliğini artırmaya çalışmaktadır.

#### **31114.Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü**

Enstitü, TÜBİTAK bünyesinde 1983 tarihinde kurulmuş olup enstitünün amaçları yönetmelikte şöyle belirtilmiştir:

- 1) Kamu ve özel kesimde üst ve orta kademe yöneticilerine hizmete ilişkin eğitim vermek,
- 2) Kamu ve özel kesimde yönetimi geliştirmek, karşılaşılan yönetim problemlerini çözmek.

#### **31115.Yönetimi Geliştirme Merkezi**

Yönetimi geliştirmek amacı ile anonim şirket statüsünde kurulmuştur. Merkezin faaliyetleri, yıldan yıla gelişmekte ve etkinleşmektedir. Merkezde düzenlenen eğitim programlarında genel yönetim, pazarlama ve satış yönetimi, personel yönetimi ve eğitim kamu ve özel kesim yöneticilerine hitap eden bu programlar ücretli olarak yapılmaktadır.

### 312. Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Geliştirmeyi Etkileyen Yönetimsel Çevre

Türkiye’de yönetim sisteminin gelişimi deneme yanılma yoluyla ve Batı Avrupa’daki gelişmelerin iyi kötü izlenmesiyle olmuştur. Batılılaşma hareketleri ile birlikte Türkiye, kamu yönetimi düzenlemelerinde Fransa’yı örnek almıştır. Günümüzde bile, ülkemizin kendine özgü etkin bir yönetim yaklaşımı geliştirdiğini söylemek güçtür. Kamu yönetiminde örgütsel değişme, aşırı bürokratik özelliklerin hakim olması yönünde gerçekleşmiş, bu arada da gelişmiş Batılı ülkelerin yönetim uygulamaları bir ölçüde takip edilmiştir.

Bir ülkede yönetim, bir bütün olarak ekonomik, siyasal ve eğitim sistemlerini de belirleyen tarihsel gelişim, kurum ve kurallar ile değer yargıları, ideolojiler gibi temel kültürel faktörler tarafından etkilenir. Kamu yönetimi örgütleri belli bir kültürel çevre içinde faaliyet göstermektedir. Bu kültürel faktörler; yönetsel ve toplumsal gelenekler, değer yargıları, inançlar, bilgi birikimi, kurumlar ve kurallar ile ideolojiler gibi unsurlardır. Bu nedenle çevresel faktörlerin yönetimi nasıl etkilediğini incelemek önemlidir. Türk yönetsel çevresini oluşturan kültürel ve kurumsal faktörlerin yönetsel gelişmeyi hızlandırmadığını genel olarak söylemek mümkündür.

Türk kamu yönetiminin geçmişten aldığı sosyal ve kültürel miras modern kolektif çalışma biçimleriyle pek uyuşmamaktadır. Katı, esnek olmayan, inisiyatif kullanmayı ve risk almayı özendirilmeyen bir yönetim yapı ve anlayışı ile yönetim becerilerinin yetersizliği söz konusudur. Ülkemizde yönetici geliştirme konusunda açık bir başarısızlıktan ve kısa görüşlülükten söz edilebilir.

Yönetimi etkileyen bu kültürel faktörler arasında genel olarak otorite, daha özelden de kamu (devlet) otoritesi karşısında bireylerin tutum ve davranışlarını da saymak gerekir. Türkiye’de kamu otoritesi karşısındaki geleneksel tutum “devlet baba” anlayışı ile kendini göstermektedir. Devletin, daha somut olarak da kamu yöneticilerinin, kendi emri altındakilere ve yurttaşlara karşı bir babanın oğluna davrandığı gibi davranması gerektiği anlayışı toplumda çok yaygındır. Bunun bir sonucu olarak, yöneticilerde, astlarının istemlerine karşı aşırı bir duyarlılık bulunmaktadır. Yöneticiler sanki bir aile reisi gibi davranarak duygusal ilişkilere öncelik verebilmekte ve maliyetini düşünmeden aile

üyelerine davranır gibi yurttaşlara ve astlarına davranabilmektedir. Yönetim işlerinde objektif performans ölçütleri değil, kişisel veya duygusal güdüler öncelikli olabilmektedir. *Otoriter paternalizm* olarak nitelenebilecek bu uygulamaların kökleri Türk aile yapısına kadar uzanmaktadır. Bu anlayış, astların kişisel inisiyatif kullanmalarına pek imkan tanımaz, astlardan beklenen üstlerine itaat etmeleri ve emirleri sorgulamaksızın uygulamalarıdır. Bu anlayışın yönetici geliştirme yaklaşımını desteklemediği açıktır.

Türk eğitim sistemi girişim yeteneğini, zeka ve anlayışı, bilginin kullanımını geliştirmekten çok ezbere dayalı, bilgi artırmaya yönelik olarak dizayn edilmiştir. Türkiye'deki geleneksel ve hiyerarşik toplum kültürü, otorite ve yaşça büyüklüğün sorgusuz saygı gördüğü bir özellik sergiler. Bunun doğurduğu sonuç ise; astların, pek fazla sorgulamadan üstlerinin düşüncelerine itaat etmeleri, kendi düşüncelerini üstlerinin düşünceleri yönünde değiştirmelidir. Bu ise, ehliyetli bir yöneticide bulunması şart olan rasyonel, eleştirel, sorgulayıcı ve bağımsız düşünebilme becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır.

Ülkemizde yönetim kavramını anlamada eksiklik vardır. Hatta, yönetici olarak yetiştirildiğini düşünen pek çok kimse için bile yönetim, deneme yanılma yoluyla öğrenilen bir konudur. Bu sorun, biraz da kültürel bir sorundur. Çocuklar çalışmayı sevmeyi teşvik etmeyen, sorumluluk duygusunun ve etkinlik anlayışının egemen olmadığı bir kültürel ve sosyal çevrede büyümekte ve yetişmektedir. Onlar, düşünmekten ve sorgulamaktan çok, ana babalarına ve öğretmenlerine itaat etmeyi üstün gören bir kültürle yoğrulmaktadır. Onlar büyüdükleri zaman bu değer yargılarını ve alışkanlıklarını çalışma yaşamlarına taşımakta, ilerletilmeme korkusu ile her konuda amirlerine baş eğmektedir. Bu insanlardan daha üst yönetim mevkilerine gelenler de aynı alışkanlık ve gelenekleri sürdürerek bu kötü yönetim kültürüne katkıda bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin, içinde bulunulan çevre, temel yönetim teorileri ile yönetim kavramları arasında somut bağlantılar kuramama sorunu da bu yönetim kültürü ve anlayışı ile ilişkilidir.

Ülkemizdeki bir diğer sorun, devlet baba anlayışının da etkisiyle, kamuda bir işe yerleşmenin bir bağış, bir lütuf olarak görülmesidir. Yani, pek çok durumda kamuda işe yerleşmek, dahası yöneticilik pozisyonlarına atanmak, çalışarak, belli niteliklerden dolayı kazanılan bir statü değil, bir bedel (oy vb.) karşılığında ya da karşılıksız olarak verilen bir lütuf olarak görülmektedir. Kamuda çalışmak da, üretken emek ve çaba ile gerçekten

çalışmak değil, küçük ve bazen göstermelik çabalarla belli saatler arasında işyerinde bulunmak biçiminde algılanmaktadır. Bu yaygın uygulama fiili (ve kısmen de resmi) bir istihdam politikası olarak varlığını sürdürmekte ve doğal olarak açıkça verimsizliğe yol açmaktadır. Kamu yönetiminin sorunlarının kaynağında yatan en temel faktörlerden biri iş görenlerin (bu çalışmanın konusu açısından yöneticilerin) seçimi ve istihdamı politikalarıdır. Bu bakımdan kamu yönetiminin karakteristik özelliği iyi tanımlanmış ve yazılmış politikaların olmaması, yani politikasızlık politikasıdır. Türk toplumunun yaşadığı hızlı değişim karşısında kamu yönetiminin bilinçli ve planlı olarak insan kaynakları istihdamını sağladığı söylenemez. Bu kültürel özellik de yönetici geliştirmeyi özendirilmeyen bir faktördür.

Bununla yakından ilişkili bir kültürel özellik de, yönetici atama ve yükseltmelerinde akrabalık ilişkilerinin ve/veya etnik ya da ideolojik aidiyetlerin ağırlıklı rol oynamasıdır. Bu konuda objektif standartların bulunup uygulanmadığı, deneyim ve sahip olunan niteliklerin görmezden gelindiği sık rastlanan durumlardandır. Sistemin politik kayırma ve karışmalara aşırı derecede açık olması, bu karışmaların da artık sıradan olaylardan sayılması nedeniyle bürokraside önemli ve sorumlu mevkilerde bulunanlar sık sık değişmekte, bu da kurumsallaşmayı önlediği gibi yöneticilerin motivasyonunu bozmakta, inisiyatif kullanma isteğini zayıflatmaktadır. Ayrıca, bu tür ilişkiler personele objektif olmaktan çok kişisel-öznel bir dayanak noktası sağlamakta, yönetimin modernleşmesinde önemli rol oynayabilecek politika ve uygulamaları etkisiz ve sonuçsuz duruma getirerek güdükletmektedir.

İnsanların zaman anlayışları da kültürel faktörlerden biridir. Özellikle gelişmiş ülkelerde zaman, tasarruf edilmesi gereken önemli bir ekonomik değerdir. Türkiye’de ise; zaman ekonomik değeri olmayan sonsuz bir kaynak olarak görülmektedir. Zaman hakkında rasyonel olmayan bu anlayış, yöneticileri, kendilerini geliştirmeleri konusunda gevşekliğe itmektir.

Bilgi düzeyi de bir toplumun kültürel özelliklerindedir. Türkiye’de iyi eğitim görmüş nüfusun oranı hala düşüktür. Şüphesiz, bu durumun kamu yöneticilerinin eğitim ve kalite durumuna yansımalarının olması kaçınılmazdır. Ayrıca, eğitim düzeyi daha yüksek yurttaşlarla muhatap olan kamu yöneticilerinin kendilerini geliştirme ihtiyacını daha fazla



duyacakları da açıktır. Bundan başka, yöneticilerin bilgi ve beceri düzeyini sorgularken, bunların ortalama ne kadar zamanlarını kendi gelişimleri için harcadıkları da araştırmaya değer bir konudur. Ancak bu konu, bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

Bundan başka yöneticilerin eleştirilere karşı aşırı alingan ve tepkici olmaları da çok yaygın bir tutum ve davranıştır. Bu yüzden bireysel uygulamalardan kaynaklanan sorun ve engeller tartışılmamakta, çalışma ortamında söz konusu engellerin kaldırılması için gerekli tartışma atmosferi yaratılamamaktadır. Bu durum yöneticilerin (özellikle de kamu yöneticilerinin), eleştirilere tepki olarak sorumluluktan kaçınmalarına; kendilerini suçlamalardan, hatalarının sergilenmesinden, hesap vermekten ve küçük düşürülmekten kurtarmak için eleştirilere fırsat tanımamaya itebilmektedir.

Ülkemizin eğitim ve kamu yönetimi alanında uzun yıllar ideolojik tercihlerle ve mücadelelerle karşı karşıya kalmış olması da yönetici kalitesini etkilemiş kültürel bir faktördür. Yönetimde ve atamalarda ideolojik tercihlerin kişilerin sahip oldukları niteliklerin önüne geçmesi yönetici yetiştirme ve geliştirme yaklaşımının önemini ve etkinliğini zayıflatmıştır. Çünkü, bireylerin hangi niteliklere sahip oldukları değil, hangi ideolojik tercihlere sahip oldukları önemli olunca, insanlar kendilerini geliştirmek için gerekli gayret ve motivasyonu gösterememiştir. Böylece, ideolojik tercihler kamu yönetiminde yönetici geliştirme anlayışının ve liyakat ilkesinin yerleşmemesinde önemli rol oynamıştır.

Örgütlerin izlediği ödüllendirme ve değerlendirme yaklaşımı da kültürel unsurların etkisindedir ve yönetici geliştirmeyi etkilemektedir. Örneğin; İngiltere’de örgütlerin çoğunda personele sunulan kendini geliştirme olanakları bir ödüllendirme biçimi olarak kullanılmaktadır (ESSIEN, 1977, s.57). Oysa ülkemizde para, takdirname gibi dışsal özendiriciler tercih edilmektedir. Bundan başka, İngiltere’de amaçlara göre yönetim tekniklerini içeren karşılıklı konuşmaya dayalı, açık bir değerlendirme yöntemi benimsenmiştir (ESSIEN, 1977, s.57). Oysa Türk kamu yönetiminde gizlilik temeline dayalı bürokratik bir değerlendirme yöntemi uygulanmaktadır. Dolayısıyla, uygulanan değerlendirme ve ödüllendirme yöntemleri yönetici geliştirme yaklaşımını destekleyici nitelikte değildir. Daha etkin bir değerlendirme için yöneticilerin değerlendirilmesinde daha şeffaf ve katılımcı yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması yararlı olacaktır.

Türkiye’de kamu yönetim kültürü ve uygulamalarıyla ilgili bir diğer husus, yetkilerin aşırı biçimde merkezde toplanmış olması, yetki devrinde ise gizli veya açık bir güvensizliğin bulunmasıdır. Daha alt düzeydeki yöneticilere yetki kullandırmama anlayışı da bu yöneticilerin geliştirilmesi önündeki engellerden biridir.

Katı otoriter bir yönetim geleneğine sahip Türk kamu yönetiminde katılımcı yönetim tarzını yerleştirmek bir hayli güçtür. Türk yönetim kültüründe hizmet maliyeti, birim çıktı maliyeti, genel giderler ve verimlilik-fayda bilinci gelişmemiş ve yerleşmemiştir. Çalışma alışkanlıkları, Sears ve Lentz tarafından eski doğu bloğu ülkeleri için tanımlanan şu tipik özellikleri taşımaktadır (SEARS-LENTZ, 2000, s.1):

1. MESAİDE ZAMANINDA GÖRÜN;
2. SANA NE YAPILACAĞININ SÖYLENMESİNİ BEKLE;
3. BÜTÜN GÖREVLERİNİ ÖNCEDEN ÖNGÖRÜLMÜŞ, ALIŞILMIŞ SÜRELERDE TAMAMLA VE BİREYSEL PERFORMANS FARKLILIKLARINI DİKKATE ALMA.

O halde katılımı ve birlikte çalışma düşüncelerinin yaşama geçirilmesi, Türk kamu yönetimindeki yönetici geliştirme etkinliklerinin ana konularından biri olmalıdır.

Türkiye’de kamu yönetimi ile toplum arasında ikiyüzlülüğün, hile ve düzenbazlığın neredeyse egemen olduğu bir yönetim kültürü, bir yöneten-yönetilen ilişkisi vardır denilebilir. Bu, kanımızca diğer gelişmekte olan ülkelerde de aşağı yukarı böyledir. El altından gizlice yapılan hileli işler kamuoyu önünde kınanmakta, bunun dışında ise olağan ve sıradan bir davranış yöntemi olarak kabul görmektedir. Yapılan yanlış işlerin hak ettiği cezaya nadiren çarptırıldığı görülmekte iken, ödüller kişisel yakınlık ve kaprislere göre cömertçe dağıtılmaktadır. Bu nedenle de sistemin ve onun içindeki insanların çalışması verimlilik ve etkinlikten uzak bulunmaktadır. Aralarındaki açık çıkar ayrığına ve hatta bazen çıkar tartışmasına rağmen, özel sektördeki bir çok yönetim mevkilerine kamu yöneticilerinin getirilmeleri de, kamu yönetiminde moral bakımdan ciddi bir eğitim ve geliştirme açığının göstergesidir.

Kamu yönetiminde, tüm kaynakları etkin biçimde kullanarak belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye çalışmak yerine; yalnızca yerleşmiş biçimsel usullere ve mevzuata uyarak var olan düzeni sürdürme eğilimi egemendir. Karar alma yöntem ve süreçleri, ihtiyaç ve koşulların gerektirdiği çağdaş biçimde geliştirilemediğinden, hizmetler verimli bir şekilde görülememektedir. Yönetimsel planlama düşüncesi yeterince anlaşılmalı, benimsenmiş ve yerleşmiş değildir. Bu ise tüm yönetimsel işlevleri olumsuz etkilemektedir. Genellikle, kaynaklar belirli amaç ve planlara uygun olarak kullanılmadığından verimsizlik ve israf çok büyük oranlara ulaşmaktadır. Hizmetlerin yürütülüşünü her aşamada izlemek suretiyle, uygulamaların planlara uygunluğunu sağlayacak düzeltici tedbirler almak biçiminde tanımlanan gözetim ve denetim mekanizmaları gereğince işletilememektedir. Amaçların açıklıkla belirlenmemiş olması ve yetki karmaşası nedeniyle, kuruluşların kendi içinde ve kuruluşlar arasında eşgüdüm etkin biçimde sağlanamamaktadır. İletişim sistem ve becerilerinin yetersiz oluşu, tüm yönetim işleyişini aksatmaktadır. Son olarak, yönetimi ve insan kaynaklarını geliştirme yaklaşımı benimsenmediği ve bu görevi yerine getirecek yeterli bir örgütlenmeye gidilmediği için, aksaklık ve eksiklikler birbirine eklenerek sürüp gitmektedir. Kısaca, Türk kamu yönetiminde yönetimsel işlev bozuklukları ve yönetimsel beceri kapasitesinin eksikliği önemli boyutlardadır.

Türk kamu yönetiminde aşırı bir 'mevzuatçılık' eğilimi egemendir. Bu aşırı eğilim, yöneticileri çekimserliğe itmektedir. Uzun zamandır süregelen personel yönetimi sorunları, yöneticilerin nitelikçe yetersizliği, etkili görev tanımlarının ve dağılımının yapılamamış bulunması, denetim sisteminin işlemlerde şekle uygunluğu amaçların önünde tutmada aşırı davranması, kırtasiyecilik, merkezcilik gibi sorunlar, Türk kamu yönetimi sisteminde görülen aksamaların önemli nedenlerindedir.

Gelişen teknolojiye koşut bir yönetim yapısına ulaşamayışın doğurduğu boşluk halen sürmektedir. Bu boşluk, yönetim görevlerine, yönetimin çağdaş gereklerine yanıt verebilecek üstün nitelikte yöneticilerin getirilmesiyle kapatılabilir.

Kamu yönetiminin görevlerini yerine getirmede karşılaştığı sorunların en önemlisi personel yönetimi konusundaki aksaklıklar ve yetersizliklerdir. Türk kamu yönetiminin gelişmesini engelleyen önemli nedenlerden birisi de yöneticilerinin çok büyük bir kısmının ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın gerektirdiği bilgi, tecrübe, beceri ve

davranışlara sahip bulunmamasıdır. Ayrıca, gereksiz ayrıntılara inen katı kurallardan ibaret durumdaki mevzuat, kamu yöneticilerinin karar ve hareket serbestliğini sınırlamakta, gelişmelere uymasını güçleştirmekte, hizmetlerin yürütülmesine engel olmaktadır.

Türk kamu yönetiminde, insan kaynaklarını geliştirmenin hep başkalarından beklenmesi, yaratıcılık yerine taklide önem verilmesi yönetici geliştirme alanında olumsuz etkiler yapmış bulunmaktadır. Türk kamu yönetiminde, yöneticilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi yönünden en önemli araçlardan olan bütçe, istatistik, örgütlenme ve yöntem, personel ve eğitim birimleri gibi danışma hizmetlerinin gelişmemiş olması, kamu yönetimi alanındaki gelişmelerin izlenmesini, öğretilmesini ve uygulanmasını güçleştirmesi sebebiyle çağdaş bir yönetim düzeni kurulmasını büyük ölçüde engellemektedir.

Eğitimin ve yaşam düzeyinin düşük standartlarının bir sonucu olarak seçkin yönetsel niteliklerin kıtlığı söz konusudur. Gelişmekte olan ülkelerde genel olarak eğitim eksikliğinin, eğitime olan ilgi noksanlığının, daha özeldede yönetim eğitiminin eksikliğinin doğurduğu sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durum ise, çalışanların bilimsel ve sistemli düşünce yöntemleri, istatistik ölçüm ve yorumlama, sorunların analizi ve karar verme yetenekleri konularında yetersizliklerine yol açmaktadır.

Örgütsel, çevresel, yasal ve insan kaynaklarından doğan tüm bu handikaplar ancak kapsamlı bir programın geliştirilmesi ve kararlılıkla uygulanması ile azalabilir. Bunun için de; objektif ölçütlerle ve geniş görüşlülükle, insanları olumlu yönde motive edecek unsurları da içeren, süreklilik gösteren, yönetim düzeninin bütün yönlerini kapsayan sistemli bir yönetim reformu ile paralel biçimde uygulanacak, bir yönetici geliştirme çabasına gereksinim vardır. Özellikle yönetici yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin etkin bir düzen kurulmalı ve işletilmelidir. Doğal olarak geliştirme süreçleri sorunlardan arınmış değildir. Özellikle bir takım yerel kuruluşlar, çeşitli sektörlerin gerçek gereksinimlerini karşılayacak eğitim ve geliştirme programlarını gerçekleştirme imkan ve kabiliyetine sahip olmayabilir. Ayrıca bunlar dünyadaki hızlı gelişmelere de ayak uyduramayabilir.

Yukarıda kaba çizgileriyle sözü edilen sorunların her biri diğeriyle ilişkilidir. Bu sorunların ana nedenlerinden biri, ülkemizde bu konudaki eğitim ve araştırma etkinliklerine gereken önem ve kaynağın verilmemesidir. Bundan başka, kamuda yönetici eğitim ve geliştirmesiyle ilgili kişi, kurum ve kuruluşların, düşük performans düzeyleri de bir sorun kaynağıdır. Dahası, bu kurum ve kuruluşların personel müdürlerinin çoğunlukla yönetici geliştirme ve bu konuda kendilerine düşen rollerin öneminin farkında olmadığı gözlenmektedir. Bu yöneticilerin bir çoğu, artık alışkanlık haline gelen bir takım uygulamaları bir şeyler yapmış olmak için tekrarlamaktan öteye gitme çabasında değildir. Hatta bir çok yöneticinin bu konudaki sorunların çözümünü kendi sorumluluğu olarak görmediği bile ileri sürülebilir.

Türkiye’de, örgütün davranışsal yönüne pek önem verilmemesi nedeniyle, yönetici geliştirmeye gerekli dikkat ve özen gösterilmemektedir. Yani, örgüt geliştirmenin davranışsal yönü, olması gerektiği kadar önemsenmemektedir.

Bunun sonucu olarak, Türkiye’deki yönetim yapı ve işleyişi yöneticilerin yönetsel, kavramsal ve teknik becerilerdeki yetersizliği ve bunlar arasındaki dengesizlikten olumsuz yönde etkilenmektedir. Pek çok yöneticinin kendisine verilen ünvan ve makamlara sahip olmayı yeterli bir iş tatmini olarak gördükleri ve yüzden de yönetim becerilerini, yönetsel ve teknik bilgilerini geliştirmeyi önemsemedikleri sıklıkla gözlemlenebilen bir husustur.

Bu açıklamalar göstermektedir ki; temel kültürel faktörler yönetim kurum ve uygulamalarını etkilediği gibi yönetici geliştirmeyi de etkilemektedir ve bu faktörler, genel olarak Türkiye’de yönetici geliştirme yaklaşımını kolaylaştırıcı yönde değildir.

Özetle; bu konuda Türk kamu yönetimini karakterize eden sorunlar şöyle sıralanabilir:

1-Türk kamu yönetiminde, hatta bazen özel sektörde de, gerek yöneticiler gerekse diğer personel arasında değişik kaynaklardan beslenen, yönetsel işlem ve kararları kendi ideolojileri yönünde biçimlendirme gayreti görülmektedir.

2-Eğitim ve teknoloji düzeyi iyi bir yönetim sistemini etkin ve verimli olarak işletmek için gerekenden düşüktür.

3-Özellikle kamu yönetiminde örgütlerin performansını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin neler olduğu konusunda ciddi bir ilgisizlik ve bilgisizlik egemendir.

4-Görevde yükselmelerde temel ölçüt kıdemdir. Bu bakımdan ödüllendirmelerde güvenilir performans ölçütleri bulunmamaktadır.

5-İstatistiki yöntemler, iş basitleştirme, iş ölçümleri gibi karar alma, planlama ve denetim için gerekli modern yönetim teknik ve araçlarını kullanma konusunda beceri eksikliği ve bilgisizlik söz konusudur.

6-Yöneticiler arasında çalışma arzusu doğurmayı ve sürdürmeyi teşvik etmeyen, karışma-konuşma-bulaşma anlayışı egemendir.

7-Kamu yönetimi ve yöneticiler üzerinde göze çarpan aşırı bir politik etki ve baskı söz konusudur. Bu durum, politik çıkarlara örgütsel verimliliği kurban ederek yöneticilerin etkinliğini azaltmakta, yönetimin hareketlerini sınırlamaktadır.

8-İleri derecede yaygın kayırmacılık, rüşvet ve yolsuzluk eylemleri dürüstlük, adalet ve erdem ilkelerinin hayata geçirilmesini engellemektedir.

Yönetim amaçları belirler, tanımlar, yönetim örgütlenmesinde buna ilişkin sınırları ortaya koyar ve gelecekteki eğilimlere yanıt vermek için uygun yöntemlerle uğraşır. Bunun için de alışlagelmiş yönetici yetiştirme ve hizmet içi eğitim anlayışının ötesine geçecek yaklaşımlara gereksinim vardır. Modern çizgilerde yönetimin geliştirilmesi yönündeki zorunluluk ve baskılar bir yönetim reformunun gerekli olduğunu sıkça konuşulur hale getirmiştir.

Derin kökleri olan adet ve geleneklerin yönetimin işleyişinde etkili olduğunu belirtmek gerekir. Bu geleneksel yaklaşım ve davranışların artık modern örgüt ve yönetim yöntemleriyle ve karmaşık yönetim uygulamalarıyla rekabet edemeyeceği açıktır. Artık geleneksel anlayışları, deneme yanılma gibi yöntemleri bırakarak vizyon, geniş görüşlülük, yeni yol ve yöntemlere yönelme, yaratıcılık gibi faktörlerle karakterize edilen modern yönetim anlayışına adapte olma yönünde ciddi adımlar atılmasına gereksinim vardır. Bu,



kamu oyununda, geniş kapsamlı gelişmenin önemli bir parçası olarak yönetici geliştirmeye özel bir önem verilmedikçe ulaşılamayacak bir amaçtır.

### 313. Türkiye’de Yönetici Geliştirmeye İlişkin Genel Değerlendirme

Türk kamu yönetiminde yöneticilik görevlerine atanmada en önemli kriter öğrenim durumu ve hizmet süresidir. Valilik ve büyükelçilik gibi istisnai memurluk olan yüksek kademe yöneticilik mevkileri için, kuruluş kanunlarındaki özel hükümler saklı kalmak kaydıyla, genel olarak 657 sayılı Devlet Memurları Kanunundaki devlet memuru olmak için aranacak şartları taşımak yeterlidir. Üst düzey kadrolara atanmada mevzuatla hizmet süresinin sınırları net bir şekilde çizilmiş olmasına rağmen öğrenim durumunun niteliği konusunda bir ayrıma gidilmemiştir. Örneğin; genel müdür olabilmek için 12 yıl, daire başkanı olabilmek için 10 yıl hizmet şartı aranmaktadır. Bugün Türk kamu yönetiminde, yöneticilik kadrolarına her çeşit fakülte, yüksekokul ve enstitü çıkışlılar bir öğrenim alanı sınırlaması yapılmaksızın atanabilmektedir. Ancak, üst düzey yöneticilerin büyük çoğunluğunu sosyal bilimler alanlarında öğrenim görenler oluşturmaktadır.

Yöneticilik kadroları kurum içinden, yani alt düzeydekilerin yükseltilmesi yoluyla doldurulmaktadır. Bu kadrolara kurumlar arası yer değiştirmeler dışında, kamu yönetimi dışından atama yapılması da istisnai bir işlemdir.

Genellikle, yöneticilik pozisyonları kariyer yerleri olarak görülmeyip, daha çok siyasal tercih konusu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, siyasal iktidarla birlikte yöneticilerin de değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Türkiye’de siyasal iktidarlar sık sık değiştiğinden yöneticilerin yeterli deneyimi kazanmaları mümkün olmamaktadır. Bu yönetsel istikrarsızlık aslında eğitim gereksinimini daha kritik duruma getiren bir faktördür. Bundan başka, üst kademe yöneticilerin atanmasına ilişkin belli esaslar bulunmadığından, gerekli eğitimi alanlardan yararlanılmadığı da bir gerçektir (İNAN, 1999, s.14). Aslında yöneticilerin atanmasında bir sistem geliştirilememiş olması yönetici yetiştirme programlarının etkinliğini azaltmaktadır. Çünkü bu durumda, yöneticiliğe atanma ve yükselmede sahip olunan niteliklerden çok kayırmacılık etkili olmaktadır. Demek ki, yalnızca nitelikli yöneticiler yetiştirilmesi yetmemekte, onların önlerinin açılması da gerekmektedir.

Ülkemizde bir yönetici sınıfın bulunmaması ve özel olarak yönetim hizmetlerine eleman yetiştiren bir kuruluşun olmaması nedeniyle yöneticilik için bir meslek öncesi, hazırlayıcı eğitim yapılmamaktadır. Genel eğitim kurumlarının ve sonra da üniversitelerin verdiği eğitimin kalitesi de ülkede çok tartışılan bir konudur. Bu durum, yöneticilerin hizmet içinde eğitilmelerinin ve yöneticiliğe atandıktan sonra geliştirilmelerinin önemini artırmaktadır.

Yeterli ve nitelikli kamu yöneticileri yetiştirmenin başlangıç noktası, hizmete ilk almada yönetici adaylarından en iyilerinin seçilmesidir. Yeterli yetenek ve potansiyele sahip olmayan kişilerin yetiştirilmesinde yeterince verim alınamayacağı açıktır. Hizmete alınan en yetenekli adayların iyi düzenlenmiş bir sistemle yetiştirilmesi gerekir.

Her ülkenin eğitim sistemi, yönetsel gelenekleri ve kültürü farklıdır. Bu nedenle bir ülkede başarılı olan sistem ve uygulamalar, diğer ülkelere aynen aktarılamaz; bir takım uyarlamalar yapmak gerekir. Bu gerçeği göz ardı etmeden, diğer ülkelerin yönetici yetiştirme ve geliştirme deneyimlerinden yararlanmak, dünyadaki gelişmeleri izlemek zorunludur.

Günümüzde birçok ülke üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesine gerekli önemi vererek bununla ilgili kurumlar oluşturmuşlardır. Bu kurumlar arasında kamu yönetimi okulları ve enstitüleri ilgi görmüş ve yaygınlaşmıştır. Örneğin; Fransa'daki Ulusal Yöneticilik Okulu, İngiltere'deki Yönetim Personeli Koleji, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Federal Yönetim Enstitüsü ile Almanya'daki Federal Kamu Yönetimi Akademisi ve Yönetim Bilimleri Yüksek Okulu en ünlü yönetici yetiştirme kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarından mezun olan yetenekli adaylar, değişik yönetim kademelerinden geçerek yetişmekte ve devletin en üst kademelerinde görev almaktadır. Bu okul ve enstitülerin pek çok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler arasında; çeşitli düzeylerde eğitim, araştırma, danışma, dokümantasyon, yayın ve hizmetiçi eğitim sayılabilir.

Gelişmiş batı ülkelerinin aksine, Türkiye'de nitelikli yönetici ihtiyacını yeterince karşılayacak eğitim kurumları oluşturulamamıştır. Türk kamu yönetimi üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesi için belirli bir politika geliştirememiştir. Türk genel eğitiminin sistemsizliği ve yetersizliği yönetici eğitimine de aynen yansımıştır. Oysa, zaten çok kıt

olan ülke kaynaklarının etkin kullanımı için bunun gerekliliği açıktır. Sistemli ve ciddi bir yönetici eğitimi hem Türk kamu yönetiminin daha etkili ve verimli çalışmasını sağlayacak, hem de yönetimin çeşitli siyasal etkilerden uzak, tarafsız bir biçimde hizmet görmesi sonucunu doğuracaktır.

Türk kamu yönetimindeki yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla bugüne kadar alınan kararların çoğu sadece metin üzerinde kalmış, çok az karar uygulamaya geçirilebilmiştir.

Türk personel sisteminin çağın hızlı gelişmelerine ayak uyduramamış olması nitelikli üst düzey yönetici yetiştirilmesini olumsuz etkilemiştir. Çünkü, üst düzey yönetici yetiştirilmesi ile yürürlükteki personel sistemi arasında yakın ilişki vardır. Üst kademe yönetici adaylarının hizmete alınışı, görev ve yetki dağılımı, yükselmeleri, başarılarının değerlendirilmesine ilişkin kurallar personel sistemine göre belirlenmektedir. Kamu yönetimini etkin biçimde çalışacak yapı ve işleyişe kavuşturmak için yeterlik ilkesini eksen alan bir personel sistemi oluşturmak, üst düzey yöneticilerin bilgili, yetenekli ve yetkin kişiler olmasını sağlamada çok önemlidir. Çünkü, yeterliğin atama ve yükselmelerde esas alınması yöneticilerin kendilerini yetiştirmede çok etkili bir motivasyon kaynağı olacaktır. Aksi halde, tek başına iyi eğitim programları bunu sağlamaya yetmeyecektir.

Günümüzde kamu yönetimi anlayışı hızlı bir değişim göstermekte, en kısa ifade ile "administration" anlayışına dayalı bir yönetim biçiminden "management" anlayışına dayalı bir yönetim biçimine geçilmektedir. (Bu kavramların her ikisinin Türkçe karşılığı da aynıdır: yönetim). Bu değişim; statü sorunları yerine etkinlik ve verimliliğin, kurallar yerine roller ve hizmet ölçütlerinin, yetki sorunları yerine sonuçların, kamu otoritesine saygı yerine yurttaşların müşteri olarak görülmesi ve müşteri odaklılığın, emir-komuta yerine yönetime katılmanın, klasik bütçe yerine performans bütçesinin, genel yönetim alışkanlıkları yerine proje yönetiminin geçmesi sonucunu doğurmaktadır (YAŞAMIŞ, 1997, s.20-21). Bu değişimin kamu yöneticilerinin ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri düzey ve çeşidini değiştireceği açıktır. O halde, yönetici geliştirme programları da içerik ve yöntem olarak bu değişime uymak zorundadır. Ancak, Türkiye'de, yöneticilere ilişkin eğitim faaliyetlerinin geliştirme kavramının içerdiği uzun dönemli perspektiften yoksun olduğunu belirtmek gerekir.

### **314. Türkiye’de Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi-Geliştirilmesi**

#### **3140.Mülki İdare Amirlerinin Statüsü**

Mülki idare amirliği, Türkiye’de devlet memurları ile ilgili temel ve genel yasa olan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 36. maddesinde ayrı bir sınıf olarak öngörülmüştür. Anılan madde hükmüne göre Mülki İdare Amirliği hizmetleri sınıfı; valiler ve kaymakamlar ile bu sıfatları kazanmış olup İçişleri Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında çalışanları ve kaymakam adaylarını kapsamaktadır. Bakanlık merkez örgütünde görevli yöneticiler ve mülkiye müfettişleri ile il hukuk işleri müdürleri de mülki idare amirleri sınıfının kapsamındadır.

Mülki idare amirliğinin yasal statüsü temel olarak üç yasa ile belirlenmiştir: 1700 sayılı Dahiliye Memurları Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 3152 sayılı İçişleri Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. Dahiliye Memurları Kanunu’nda mülki idare amirleri ve diğer dahiliye memurları sayılmış, bunların seçimi ve tayin usulleri belirtilmiştir.

Anayasa’ya göre Türk yönetim yapısı il ve ilçe esasına göre biçimlenmiştir. İl ve ilçelerin genel idaresinin “başı ve mercii” yani, devlet örgütünün il ve ilçedeki en üst yöneticileri vali ve kaymakamlardır. İl İdaresi Kanunu bu çerçevede temel yönetim yapısını ortaya koymakta, bunu yaparken de vali ve kaymakamların bu yapı içindeki yer ve işlevlerini yasal kurallara bağlamaktadır. Ayrıca, valiler devletin ve hükümetin, kaymakamlar ise hükümetin temsilcisi sıfatını da taşımaktadır. Bu açıklamalar Türk kamu yönetimi yapısı içinde mülki idare amirlerinin özellikli konumunu kısaca ortaya koymaktadır. Burada; yasal statülerinin ötesinde, mülki idare amirliğinin toplum gözünde tarihten gelen ayrı bir konumunun olduğunu da belirtmek gerekir.

#### **3141. Mülki İdare Amirlerinin Mesleğe Alınmaları**

Üstün nitelikli kişiler mesleğe kazandırılmadan yalnızca eğitimle istenen sonucu almak mümkün değildir.

Kaymakam adayları, üniversitelerin siyaset bilimleri, hukuk, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ile bunlara denkliği Yüksek Öğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt dışındaki en az dört yıllık fakültelerden mezun olanlar arasında özel bir sınavla alınmaktadır.

Burada öncelikle, mülki idare mesleğinde meydana gelen statü kaybı nedeniyle yüksek nitelikli üniversite çıkışlıların kaymakam adaylığı sınavına daha az rağbet etmelerinin gelecekte mülki idare amirlerinin kalitesini düşüreceğini belirtmek gerekir. Yönetici geliştirme etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öncelikle gerekli yetenek ve potansiyele sahip adayların seçilmesi gereği daha önce vurgulanmıştı. Bu gereğin yerine getirilmesi öncelikle mesleğin yetenekli insanlar için cazip olması ve ikinci olarak da bu seçimin yetenekli insanları seçmeye uygun özelliklere sahip olması gerekir. Mülki idare amirliği mesleğinin cazibesi konusu bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Ancak kaymakam adaylığı sınavları konusu üzerinde durmak gerekir.

Sınavlarda yeterlik ilkesinin uygulanabilmesi için öncelikle adaylarda hangi niteliklerin aranacağını çok açık biçimde ortaya konması gereklidir. Aslında yönetici adaylarında aranacak nitelikler, hangi tip yönetici yetiştirileceği ile ilgilidir. Mülki idare amirleri, Türkiye’de genel yönetici olarak yetiştirilen tek meslek grubudur. Emre, adaylarda aranacak niteliklerin belirsizlikten kurtarılamamış olmasını kaymakam adaylarının seçiminde karşılaşılan temel sorun olarak nitelemektedir. Gerekli nitelikler belirlenmeden yapılacak bir seçimin yerindeliği her zaman için tartışmalı olacaktır (EMRE ve diğerleri, 2002, s.83). Sınavların hangi konularda yapılacağı anılan yönetmeliğin 7. maddesinde sayılarak adayların sahip olmaları gereken bilgilerin neler olduğu belirtilmiştir (Kaymakam Adayları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 23 Mart 1994/21883, s.4). Ancak, Kaymakam Adayları Yönetmeliğinin 7. maddesinde sınavların, adayların bilgi, yetenek ve kişiliklerini ölçecek biçimde yapılacağı ifade edilmekle birlikte, adaylarda aranacak yöneticilik yetenek ve kişilik özellikleri açıkça belirtilmiş değildir. Bu konuda tek düzenleme 1998 yılında anılan yönetmeliğin aranılacak şartlarla ilgili 4. maddesine eklenen; “İl İdaresi Kanunundaki görev, yetki ve sorumlulukları yerine getirebilecek, mülki idare amirliğine yaraşır kültüre, bilgi birikimine, yeteneğe, Anayasa’nın başlangıç hükümleri ile 2. maddesinde ifadesini bulan demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin gerektirdiği çağdaş yaşam ve yönetim anlayışına sahip olmak” koşuludur (Kaymakam Adayları

Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete, 02.10.1998/23481, s.23). Aslında aranılacak nitelikleri belirlemede yöneticilik özellikleri bakımından bu düzenleme de yetersizdir. Burada getirilen nitelikler teknik olarak yöneticilik özelliklerinden çok, siyasal içeriklidir. Bu eksikliğin giderilmesi için, Mülki İdare Şurası sonuç raporunda; kaymakam adaylığı sözlü sınavlarının, adayların kişilik ve yeteneklerinin değerlendirilmesine olanak verecek şekilde yapılması amacıyla yukarıda sözü edilen Kaymakam Adayları Yönetmeliğinin 7. maddesinde ifade edilen yetenek ve kişilik kriterlerinin neler olduğu belirtilmesi önerilmektedir (Mülki İdare Şurası, 2002, s.134).

İngiltere Kabine Bürosunun yaptığı bir çalışmaya göre, kamu yöneticilerinde aranacak nitelikler Tablo 4'te ifade edilmiştir (EMRE, 1997, s.58):

**Tablo:4**

**Birleşik Krallıkta Yönetici Adaylarında Aranılan Nitelikler**

|                                       |                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kişilerarası ilişkilerdeki duyarlılık | Başkalarının düşünce ve duygularına karşı duyarlı olmak, aktif dinleme becerisine sahip olmak, başkalarının davranışlarını doğru olarak yorumlayabilmek, takım çalışmalarında aktif olabilmek. |
| İkna etme becerisi                    | Başkalarının bakış açısını dinleyip ne istediklerini anlayarak onları etkilemek. Kendi düşüncesini karşısındakine dayatmadan, karşılıklı yararları öne çıkararak başkalarını ikna edebilmek.   |
| Sorun çözme becerisi                  | Temel sorunları etkili biçimde ortaya koyabilmek, tatmin edici biçimde analiz edebilmek ve en uygun (optimal) çözüme ulaşabilmek için zamanında karar verebilmek.                              |
| Yenilikçilik                          | Yeni düşünceler geliştirebilme, var olan sorunlara yeni yaklaşımlar getirebilme.                                                                                                               |
| İsteklilik                            | Güçlükleri aşma ve başarılı olma konusunda güçlü istek bir duyma.                                                                                                                              |
| Dirençlilik                           | Güç koşullarda bile sürekli olarak etkili çalışma direncine sahip olma.                                                                                                                        |
| Uyarlanma becerisi                    | Farklı koşul, kişi ve kültürlere çabuk ve etkili adapte olabilme.                                                                                                                              |



Kaymakam adaylarının isabetli bir biçimde seçilebilmesinin ikinci koşulu ise belirlenen nitelikleri ölçmeyi olanaklı kılan bir sınav sisteminin var olmasıdır. (EMRE ve diğerleri, 2002, s.83). Kaymakam Adayları Yönetmeliğinde 2001 yılında yapılan değişiklikten sonra, kaymakam adaylığı sınavı üç aşamada yapılmaktadır (Kaymakam Adayları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik, T.C. Resmi Gazete, 15.08.2001/24494, s.7-8). ÖSYM’ce yapılan Özel Yarışma sınavına Tabii Tutulmak Suretiyle Girilen Meslekler İçin Yapılacak Eleme Sınavı (KMS) ilk aşamayı oluşturmaktadır. İkinci aşamada, Bakanlıkça yine ÖSYM’ne yaptırılan mesleki bilgiyi ölçmeye yönelik yazılı sınav yer almaktadır. Ancak bu ikinci sınav da test tekniği ile yapılmaktadır. Test tekniği ise, yöneticiler için çok önemli olan yazılı anlatım, bir konuyu iyi formüle etme, analitik ve sentezci düşünebilme gibi beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun bir sınav değildir. Sözlü anlatım yeteneğinin üçüncü aşamada yapılan mülakat sınavında ölçüldüğü düşünülebilir. Bu sınavda adayların kişiliklerinin yöneticiliğe uygun olup olmadığını test etmek için sınav kurulunda bir psikoloğun bulunması önerilmiştir ki; (TEZEL, 1985, s.75) bu öneri yerindedir.

Gürsoy, iyi yetişmiş ve görevlerinde başarılı mülki idare amirlerine sahip olabilmenin ön koşulunun tarafsız bir sınavla kaliteli gençleri mesleğe kazandırmak olduğunu, bu amaçla sınav komisyonunun Bakanlık’ın üst düzey elemanlarından oluşmasına özen gösterilmesinin ve üniversitelerin kamu yönetimi dalında uzman öğretim üyeleri ile takviye edilmesinin uygun olacağını ileri sürmektedir (GÜRSOY, 1998, s.209).

Yöneticinin doğuştan gelen ve eğitimle geliştirilen bir takım karakter niteliklerinin bulunması gerekir. Bunları tespit etmek için sözlü sınavın önce yapılması, bu sınavdan başarılı olanların yazılı sınava katılmasına izin verilmesi önerilmektedir (GÜRSOY, 1998, s.210). Bu öneri, bir takım yeteneklerin yöneticilik için bilgiden daha önemli olduğunu ima etmektedir. Ancak, kaymakam adaylığı giriş sınavlarına yapılan başvuruların beş bin civarında olduğu ve sayının yıldan yıla arttığı düşünülürse, bu önerinin uygulanmasındaki güçlük açıkça görülebilir.

### **3142. Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi**

Osmanlı döneminden devir alınan ve maiyet memurlarının yetiştirilmesi olarak bilinen sistem küçük değişikliklerle bugüne kadar sürdürülmüştür (GÜRSOY, 1998, s.210-211).

Türkiye’de genel olarak devlet memurlarının staj süreleri iki yıldır. Bunun bir istisnası mülki idare amirleri stajıdır. Kaymakam adayları, ayrıntıları Kaymakam Adayları Yönetmeliğinin üçüncü bölümünde düzenlendiği biçimde, üç yıllık bir staj programı ile mesleğe hazırlanmaktadır. Buna göre kaymakam adaylarının tabi olacakları stajlar Tablo 5’te gösterilmektedir (Kaymakam Adayları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 15.08.2001/24494 s.8).

**Tablo:5**

**Kaymakam Adayları Staj Aşama ve Süreleri**

| <b>Stajın Adı</b>             | <b>Stajın Süresi</b> |
|-------------------------------|----------------------|
| İl Merkez Stajı               | 1 Ay                 |
| Bakanlık Merkez Stajı-I       | 3 Ay                 |
| Kaymakam Refikliği Stajı      | 1 Ay                 |
| Mülkiye Müfettişi Refakatinde | 1.5 Ay               |
| Teftiş Stajı                  |                      |
| Bakanlık Merkez Stajı-II      | 4 Ay                 |
| Yurtdışı Stajı                | 12 Ay                |
| Milli Güvenlik Stajı          | 1.5 Ay               |
| Kaymakam Vekilliği Stajı      | 8 Ay                 |
| Kaymakamlık Kursu             | 4 Ay                 |

Kaynak: Kaymakam Adayları Yönetmeliği

Yönetmeliğe göre bu stajların süre ve sıraları İçişleri Bakanlığınca değiştirilebilir veya stajların bir kısmı kaldırılabilir. Yönetmelik, bu stajların nasıl yapılacağını da açıklamıştır. İl merkez stajında kaymakam adayları, o il valisinin veya görevlendireceği vali yardımcısının direktif ve gözetiminde hazırlanacak bir aylık programa göre, valilik birimlerinden başlamak üzere bütün Bakanlıkların ilde bulunan kuruluşlarında ve il belediyesinde belli sürelerle çalıştırılarak yapılır. Bu staj döneminde kaymakam adayına belli bir konuda araştırma yapmak gibi görevler verilebilir, valinin başkanlığındaki çeşitli toplantılara izleyici veya raporör olarak katılabilir. Her kaymakam adayını için atandıkları ilde göreve başlamalarından itibaren bir staj rapor dosyası açılır. Adayın kaymakamlık

kursuna katılmasına kadar geçecek sürede, değerlendirilmesine yarayacak bütün rapor ve yazılar bu rapora konulur.

Birinci il stajını tamamlayan kaymakam adayı, bilgi ve deneyiminden yararlanması için bir kaymakamın yanına kaymakam refiki olarak görevlendirilir. Bunun süresi bir aydır. Bu stajda kaymakam adayı, kaymakamın çalışmalarını ve tutumunu gözlemleyerek ve zaman zaman uygulamalara bizzat katılarak bilgi ve deneyim kazanır. Aynı şekilde, kaymakam adayı bilgi ve deneyiminden yararlanabileceği bir mülkiye müfettişinin yanına müfettiş refiki olarak görevlendirilir. Bu stajlar sonunda kaymakam adayı, her bir refiklik stajı için bir staj raporu hazırlar.

2001 yılından itibaren Yönetmeliğe konulan birinci Bakanlık merkez stajında kaymakam adayları, Bakanlıkça belirlenecek bir eğitim kurumunda yüksek lisans eğitime tabi tutulurlar. Aynı dönem içinde adaylara yabancı dil eğitimi de verilir. Yüksek lisans eğitimi sonunda kaymakam adayları bir yüksek lisans tezi sunmak zorundadır. Bu tez, kaymakamlık tezi yerine geçer. Yüksek lisans tezi hazırlayamayan ya da hazırladıkları yüksek lisans tezi kabul edilmeyen adaylar, bakanlıkça belirlenen konularda, bakanlıkça belirlenen takvime göre bir kaymakamlık tezi hazırlayarak Bakanlık'a sunarlar. Bugüne kadarki uygulamada, kaymakam adaylarının yüksek lisans eğitimi için Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi seçilmiştir. Üniversitelerin lisans üstü eğitim programlarının genellikle 10-15 kişiyle yapıldığı dikkate alındığında, her dönem 60 kişilik ek yüksek lisans öğrencisinin bir üniversiteyi zorlayabileceği düşünüldüğünde, kaymakam adaylarının yüksek lisans eğitimi için başka üniversitelerden de yararlanmak uygun olacaktır. Böylece üniversiteler arasında rekabetin yararları da ortaya çıkacaktır.

Kaymakam adaylarının yetiştirilmesinde yüksek lisans eğitime yer verilmesi, uygulamanın ve işbaşında eğitimin ağırlıklı olduğu bir yetiştirme sürecinden, daha akademik ağırlıklı bir yetiştirme sürecine geçildiğinin bir göstergesidir (EMRE ve Diğerleri, 2002, s.97).

Kaymakam adaylığı staj aşamalarından biri de, bilgi ve görgülerini artırmak ve uygulamaları yerinde görmek üzere yurt dışına (İngiltere) gönderilmeleridir. Esasen, Bakanlık merkez stajı sırasında, adayların yurt dışı eğitimine hazırlık olmak üzere

hızlandırılmış İngilizce kursları verilmektedir. Bu kurslar belirlenen bir üniversite tarafından yürütülmektedir. Yurt dışı eğitiminden yeterli verimin alınmadığı genel kabul gören bir düşüncedir. Nitekim, sonraki bölümde analiz edilen anket uygulama sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Daha iyi verim alınabilmesi için, yabancı dile daha yatkın olanların gönderilmesi, başarısızlığın belli yaptırımlara bağlanması gibi öneriler getirilebilir. Ancak; bu durumyla, yani yabancı dil eğitiminden istenen sonuçlar tam olarak alınamasa bile, mülki idare amirlerinin dünyayı tanımaları ve bir ufuk kazanmaları açısından yurt dışı eğitimi yararlıdır. Bununla birlikte, başarılı olanların daha uzun süre bu eğitimden yararlandırılmaları özendirici bir faktör, yararlı bir uygulama olacaktır.

Kaymakam adaylığı sınavına katılabilmek için belli düzeyde yabancı dil bilmenin şart koşulması da önerilmektedir (GÜRSOY, 1998, s.210). Bu öneri pek de uygun görünmemektedir. Çünkü yöneticilik yeteneklerini yalnızca yabancı dil düzeyi ile ölçmek doğru değildir, yöneticilik bunun dışında bir çok beceri ve yeteneği gerektirir. Yabancı dil ise bir ilgi konusudur ve bir kişinin yeterliliğini ölçmede tek başına yeterli olamaz. Ancak, Mülki İdare Şurası sonuç raporunda gündeme getirilen kaymakam adaylığı giriş sınavında adaylardan eşit puan alanlar arasında yabancı dil düzeyi daha iyi olanların tercih edilmesi önerisi (Mülki İdare Şurası, 2002, s. 134) daha akla yakın görünmektedir.

Özellikle ünlü 28 Şubat sürecini izleyen dönemde, 1999 yılından itibaren staj programına milli güvenlik stajı aşaması eklenmiştir. Başlangıçta 4.5 ay olan bu süre, daha sonra 1.5 aya indirilmiştir. Aslında, ulusal güvenlikle ilgili konular başlangıcından beri kaymakamlık kurslarının temel konuları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, milli güvenlik stajı, kaymakam adayları açısından tekrar niteliği taşımaktadır (EMRE ve diğerleri, 2002, s.102). Dolayısıyla, kaymakam adaylarına bu konuda verilen eğitimin içeriğinin yeniden gözden geçirilerek, varsa eksikliklerin tamamlanması ve milli güvenlik stajı aşamasının kaldırılması uygun olacaktır.

Süresi değişmekle birlikte, kaymakam adaylarının genel olarak farklı iki ilçede kaymakam vekili olarak görevlendirilmeleri de stajın bir parçasıdır. Bu sürede kaymakam adayları, valinin gözetimi altında, tam yetkili bir kaymakam gibi, ilçe yönetimini yürütmektedir. Esasen kaymakam adaylığı stajı işbaşında eğitim anlayışı ile

oluşturulmuştur. İş başında eğitimin en tipik uygulamalarından biri kaymakam vekilliği dönemidir.

Kaymakam adaylığı staj programının en son ve belki de en oturmuş aşaması kaymakamlık kursudur. Kaymakamlık kursu temelde konferanslar biçiminde olmaktadır. Bu kurs programlarında verilecek konferansların konuları, önceden beri, mülki idare amirlerinin görev alanı ve bakanlıkların kuruluşu esas alınarak belirlenmektedir (EMRE ve Diğerleri. 2002, s.107). Kaymakamlık kursunun içeriği esas olarak ilk başladığı 1940'lardan beri hiç değişmediği gibi, kursların düzenleniş biçiminde de önemli sayılabilecek bir değişiklik olmamıştır (ARSLAN, 1992, s.72). Yalnızca içerik olarak değil, kursta uygulanan yöntem açısından da dikkate değer bir değişiklik bulunmamaktadır. Yöntem, kursun düzenlendiği dönemde İçişleri Bakanlığı, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile üniversitelerden çağrılan konferansçıların esas olarak mevzuata dayalı konferanslar vermesi biçimindedir (EMRE ve Diğerleri. 2002, s.107). Dersler genelde bürokratlar tarafından verilmekte, çok az sayıda ders için üniversite öğretim üyelerinden yararlanılmaktadır. Bürokratların bir bölümünün birikimleri yeterli ise de, tüm görevlendirmeler için aynı şey söylenemez. Dahası ders verenler kurs dönemine ve yıldan yıla sık sık değişmekte; bu da istikrarsızlık, belli bir standardın tutturulmasını zorlaştırmaktadır.

Aslında aşağıdaki alıntı, bu konuda onyıllar itibariyle hemen hemen hiçbir şeyin değişmediğini çok iyi özetlemektedir: "...kursun istenilen amacı sağlamadığı, bazı bakanlık ve kurumlardan tecrübesiz ve çok genç elemanların konferans için görevlendirildiği ve bunların kursa katılanlar üzerinde bilgi, tecrübe ve eğitim tekniği bakımından gerekli otoriteyi tesis edemedikleri" İçişleri Bakanlığının yetkili yöneticileri tarafından çeşitli vesilelerle belirtilmiştir. Yıllardan beri kurs tamamen takrir (düz anlatım) metoduna göre yürütülmekte ve sabahtan akşama kadar birbirini kovalayan ve büyük çoğunluğu mevzuatın tekrarından ibaret bulunan konferanslar kursa katılanlar için hayli yorucu ve sıkıcı olmaktadır." (Amme İdaresi Bülteni'nden aktaran EMRE ve Diğerleri, 2002, s.107).

Kaymakamlık kursunda stajın diğer aşamalarındaki konuları içerik bakımından tekrar eden pek çok konu bulunmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, örneğin milli güvenlik

stajı kaymakam adaylığı stajına eklendikten sonra milli güvenlikle ilgili konuların kaymakamlık kurs programından çıkarılması gerekirdi. Aynı şey, yönetim bilimi alanında yüksek lisans eğitiminde verilen konuların kaymakamlık kurslarında tekrar işlenmesi için de geçerlidir. Bu tekrarlamalar, aslında staj programında genel olarak bir bütünlük, her aşamanın bir diğeri ile arasında iyi bir eşgüdüm bulunmadığını göstermektedir. Aslında bu durum, ciddi bir zaman ve kaynak savurganlığıdır. Çünkü bir takım konular gereksiz yere yinelenirken, yönetim becerileri gibi yönetici açısından kritik nitelikteki konulara yeterli zaman ayrılmamaktadır. Yöntem bakımından da, onyıllarca hep düz anlatım yönteminin kullanılıyor olması insan kaynakları eğitimi bakımından istenilir bir durum değildir. Nitekim Mülki İdare Şurası'nda kaymakamlık kursu programının, uygulamaların yerinde görüldüğü ve grup çalışması yoluyla adayların değerlendirme ve muhakeme yeteneğini geliştirici bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir (Mülki İdare Şurası, 2002, s.134). Daha önce Fransız Ulusal Yöneticilik Okulu'ndan söz edilirken, bu okuldaki eğitimin katılımcılığı esas alan, uygulamaya dönük yöntemleri benimsediği belirtilmişti. Her alanda olduğu gibi, yönetici eğitiminde, bunların içerik ve yöntemlerinde de, dünyadaki gelişmeleri izlemek şüphesiz gereklidir.

Kaymakam adayları staj programı temel olarak iş başında eğitim anlayışına göre dizayn edilmiştir ve kağıt üzerinde ideal görünmektedir. Ancak bu staj programının uygulanması için aynı değerlendirmeyi yapmak zor görünmektedir. Bu staj programının amacına uygun yürütülebilmesi esas olarak valilerin göstereceği ilgi ve özene bağlıdır. Geçmişteki uygulamalarla ilgili olarak yapılan değerlendirmeler bunun bütünüyle bir şans işi olduğunu, çoğu kaymakam adayının yalnızca göreve başlarken ve ilden ayrılırken valileri ile bir araya gelebildiklerini, tezlerin de ciddiyetten uzak bir anlayışla hazırlanıp değerlendirildiğini, sonuç olarak bu staj programının yetiştirici ve eleyici bir niteliğinin kalmadığını ortaya koymaktadır (EMRE ve Diğerleri, 2002, s.94). Bu staj aşamalarından, uygulama yönü fazla olan il merkez stajı ile kaymakam refikliği stajları yozlaşmıştır. Staj uygulamalarındaki yozlaşma ve ciddiyetsizliğin nedenlerinden biri, kaymakam adaylarının yetiştirilmesi sürecinin bir bütün olarak ele alınıp tasarlanmaması, farklı birimlerin ve sorumluluk üstlenen mülki idare amirlerinin bu konuyla ilgili aynı duyarlılığa sahip olmamasıdır. Aslında staj aşamalarının yozlaşarak amacına hizmet edemez duruma gelmesinde stajın eleme özelliğinin bulunmaması çok önemli bir etkidir. Bunlara ek



olarak, adaylarda nesnel davranılmayacağı, staj döneminde gösterilen performansın dikkate alınmayacağı genel yargısı da stajı ciddiye almama sonucunu doğuruyor olabilir.

Mülki İdare Şurası sonuç raporunda (2002, s.134) staj sıra ve sürelerinin uygulamalı, teorik ve akademik eğitim arasında denge sağlayacak biçimde düzenlenmesi, bunun için gerekirse staj sürelerinin artırılması önerilmektedir.

Üç yıl gibi, neredeyse bir üniversite lisans eğitimi kadar, uzun bir sürenin iyi değerlendirildiği söylenemez. Sonuç olarak; bazı iyileştirmelere rağmen kaymakam adaylığı stajı bugünkü şekliyle ömrünü tamamlamıştır. Bugünkü programla ve eğitim yöntemiyle 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun yönetici yetiştirmek mümkün değildir (GÜR SOY, 1998, s.211-212).

Kaymakam adayları staj programındaki bu aksaklıkları gidererek daha etkin bir yönetici yetiştirme sürecini hayata geçirmek için ortaya konulan, en çok tartışılan öneri, Fransız Ulusal Yöneticilik Okulu'na benzer bir Mülki İdare Akademisi kurulmasıdır. Kaymakam adayları stajı ile ilgili olarak yukarıda sözü edilen aksaklıkları ortadan kaldırmak, stajın çeşitli aşamaları arasındaki eşgüdüm noksanlıklarını gidermek, dünyadaki gelişmeleri daha yakından izleyerek mülki idare amirlerini daha etkin yetiştirmek, hizmetiçi eğitimi daha verimli ve ihtiyaçlara cevap verir hale getirmek için bir mülki idare akademisi kurulması önerisi mülki idare amirleri arasında büyük destek bulmaktadır. "Kaymakam adaylarının yetiştirilmesinde bu sorunların aşılması, yetiştirme sürecinin amaca uygun hale getirilmesi için, adaylık dönemi eğitiminin tek bir birimin sorumluluğu ve eşgüdümü altında düzenlenmesi zorunlu görünmektedir. Bu düzenlemede uygulamalı eğitim ile akademik eğitim arasında belli bir denge bulunmalı ve uygulamalı eğitim aşamalarının gereken ciddiyetle ele alınması ve değerlendirilmesi tek bir birime bırakılmalıdır (EMRE ve Diğerleri, 2002, s.111). Gürsoy, Polis Akademisi ve Harp Akademileri ile Fransız Ulusal Yöneticilik Okulu örnek alınarak bir Mülki İdare Akademisi kurulmasını, bunun eğitim süresinin üç yıl (kaymakamlık stajı kadar) olmasını önermekte; bu akademinin sağlayacağı düşünülen yararları şöyle sıralamaktadır (GÜR SOY, 1998, s.213):

- Mesleğin sorunları bilimsel yöntemlerle ele alınıp çağdaş gelişmeler yakından izlenebilecektir.

- Staj süresi daha verimli kullanılacak, yetiştirme süreci akademik disiplin içinde gerçekleştirilecektir.

- Değişik fakültelerden gelen adayların mesleğe uyumu, ortak mesleki değerlerin onlara kazandırılması daha etkin gerçekleştirilecektir.

- Hizmetiçi eğitim daha sistemli ve verimli biçimde yapılacaktır.

Nitekim mülki idare amirlerinin yetiştirilmesi ve bunlara nitelikli hizmetiçi eğitim verilmesi için bir mülki idare akademisi kurulması önerisi Mülki İdare Şurası'nın Mülki İdare Amirlerinin Mesleğe Alımı, Yetiştirilmesi ve Statüsü ile ilgili 1 No.lu komisyon raporunda da dile getirilmektedir (Mülki İdare Şurası, 2002, s.134).

Bu biçimde bir yöneticilik okulunun yalnız mülki idare amirleri için değil, ulusal çapta yönetici yetiştirme ve geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak için kurulması da düşünülebilir.

Mülki idare amirlerinin yöneticilik formasyonlarının geliştirilmesi için mesleğe atanmalarından sonra çeşitli hizmetiçi eğitim programları da düzenlenmektedir. Hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenme biçimi, uygulanan yöntem ve içerikleri de irdelenmeye muhtaçtır. Hizmetiçi eğitim programları ile ilgili olarak göze çarpan ilk nokta, bu programların düzenlenişinin bir sistematikten yoksun bulunmasıdır. Bu programlar bir eğitim ihtiyacı analizine dayanmamaktadır. Bu programlarda uygulanan yöntem de, kaymakamlık kurslarında olduğu gibi, temelde konferans yöntemidir. Uygulama ve katılım ağırlıklı yöntemlere baş vurulmamaktadır. İçerik olarak, yine mevzuat ağırlıklıdır. Genel olarak bakıldığında, eğitim yapmış olmak için yapıldığı izlenimi doğmaktadır. Bundan sonraki bölümde hizmetiçi eğitim programlarının içerikleri de çeşitli boyutlar yönünden daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

Dünyada her alanda yaşanan baş döndürücü değişmelerle birlikte halkın daha kaliteli kamu hizmeti talep eder olması, kamu kaynaklarının daha verimli kullanılması

konusundaki duyarlıkların artması sonucunda, tüm dünyada kamu yöneticilerinin nitelikleri ve geliştirilmeleri çok büyük önem kazanmıştır. Bu nedenle, özellikle üst düzey kamu yöneticilerinin kaynakları verimli kullanmaları, değişimlerin farkında olmaları, personel yönetimi ve finansman konularında yeterli becerilere sahip olmaları gerekmektedir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. MÜLKİ İDARE AMİRLERİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA

#### 40.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye’de mülki idare amirlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için uygulanan eğitim programlarının temel yönetim becerilerini kazandırmada ne derece etkin olduğunu, amaca yeterince hizmet edip etmediğini araştırmak, bundan çıkan sonuçlara göre de uygulamaya yönelik önerilerde bulunmaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1-Mülki idare amirlerinin hangi temel yönetim becerilerine daha çok gereksinim duyduklarının tespiti.

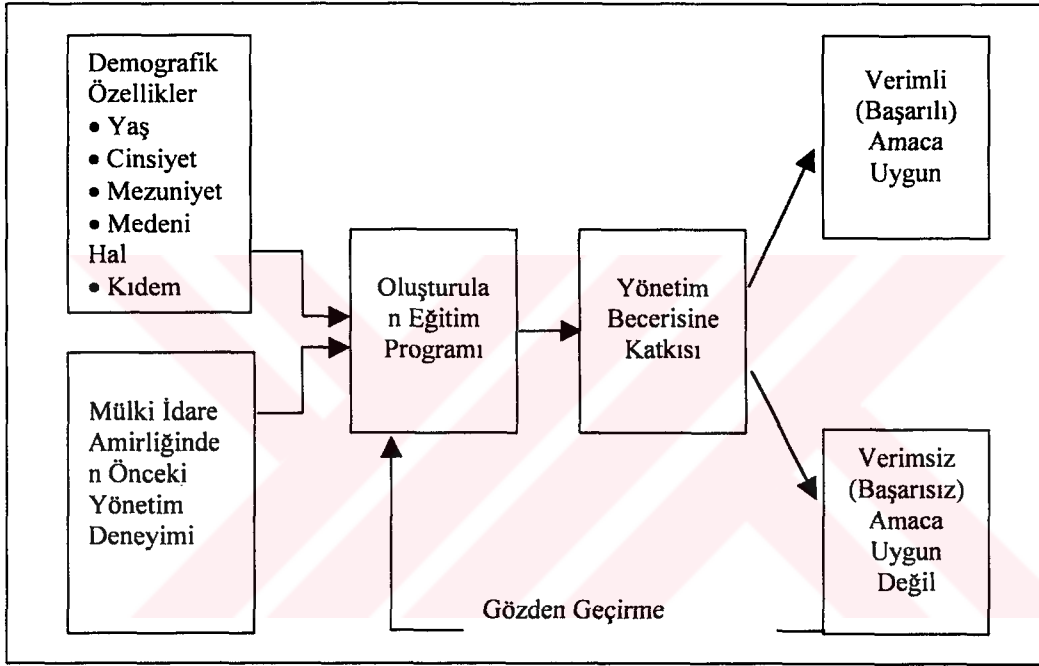
2-Mevcut eğitim programlarının bu becerileri kazandırmada ne kadar etkin olduğunun belirlenmesi; yani mülki idare amirlerine uygulanan eğitim ve geliştirme programlarının temel yöneticilik becerilerini kazandırma açısından değerlendirilmesi.

3-Mülki idare amirlerinin, uygulanan eğitim programları hakkında yaptıkları değerlendirmelerden yola çıkarak bu programların güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi.

4-Araştırmaya katılan deneklerin, kendi mesleki başarıları açısından, temel yöneticilik becerilerini ne derece önemli gördüklerinin, bu becerilerin kazanılma derecesinin ve eğitim programlarının değerlendirilmesinin çeşitli demografik özelliklerine (yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, kıdemleri, eğitim durumları vb.) göre farklı olup olmadığının tespit edilmesidir.

#### 41. Araştırmanın Modeli

Araştırma modelinde, farklı demografik özelliklere sahip deneklere uygulanan eğitim programlarının yönetim becerilerinin deneklerce kazanılmasına etkisinin farklı olacağı değerlendirilmiştir. Eğitim programlarının amacında (yani yönetim becerilerinin mülki idare amirlerine kazandırılmasında) istenen başarıya ulaşamaması durumunda programların içerik ve yöntem açısından yeniden değerlendirmeye tabi tutulması gerekir. Araştırma modeli Şekil: 5'te gösterilmiştir.



Şekil:5

#### Araştırmanın Modeli

#### 42. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır:

1- Verimli ve etkin yöneticilik tutum, davranış ve becerileri bireylerce öğrenilebilir. Yönetici yetiştirme ve geliştirme programları mülki idare amirlerinin yöneticilik becerilerini olumlu yönde geliştirir.

2- Demografik özelliklerdeki farklılıklar yöneticilik becerilerinin gerekliliğini algılama ve kazanılma düzeylerinde farklılık doğurur.

3- Mülki idare amirlerinin uygulanan eğitim programlarına ilişkin değerlendirmeleri, demografik özelliklere göre farklılık arz eder.

#### **43.Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1) Yönetici Yetiştirme ve Geliştirme Etkinlik Anketi, uygulanan eğitim programlarının temel yöneticilik becerileri açısından değerlendirilmesi için gerekli özelliklere sahiptir.

2) Araştırmaya katılan (ve doldurdukları anketler değerlendirmeye alınan) denekler, anket sorularını içtenlikle ve doğru olarak yanıtlamışlardır.

3) Burada belirtilenlerden başka bağımsız değişkenler analiz edilen faktörleri etkilememektedir.

#### **44.Araştırmanın Sınırları, Sınırlılıkları**

Mülki idare amirlerinin genellikle çok yoğun bir iş yükü altında bulunmaları nedeniyle anket formlarını doldurmada çok istekli davranmamaları, araştırma sırasında karşılaşılan temel güçlük olmuştur.

Bu araştırma, halen görev yapan mülki idare amirlerinden ulaşılabilenler üzerinde yapıldığından, araştırmanın bulguları, bu deneklerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma; yasada mülki idare amirleri sınıfı içinde sayılan kaymakam adayları, kaymakamlar, vali yardımcıları, hukuk işleri müdürleri ve İçişleri Bakanlığı merkez örgütü personelini kapsamaktadır. Araştırma belli bir coğrafi alana özgülenmemiştir. Çalışma Şubat 2003-Kasım 2003 tarihleri arasında yapılmıştır.



#### 45.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olay, birey veya nesnenin kendi koşulları içinde, olduğu gibi, değiştirmeye kalkmadan gözlenmesi ve tanımlanmaya çalışılmasıdır (KARASAR, 1995, s.77). Genel tarama yöntemleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir kaniya varmak amacıyla evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, bir örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (KARASAR, 1995, s.79).

Bu araştırma, temelde uygulanan anketlerden elde edilen verilere ve araştırmacının gözlemlerine dayanmaktadır.

Betimsel nitelikteki bu araştırmada, araştırma kapsamındaki mülki idare amirlerinin demografik özellikleri ile uygulanan eğitim programları bağımsız değişken; yöneticilik becerilerinin gerekliliği ve kazanılma derecesi ile bu programların değerlendirilmesine ilişkin algılamaları bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

#### 450.Örnekleme Çerçevesi ve Örnek Büyüklüğü

Bu araştırmanın örnekleme çerçevesini, halen Türkiye’de görev yapmakta olan (Valiler hariç) mülki idare amirleri oluşturmaktadır. Bunların sayısı 1600 civarındadır. Türkiye’deki mülki idare amirlerinin üzerinde durulan özelliklerine ait gözlem sonuçları araştırmanın anakütlesidir. Bu anakütle hakkında yargıda bulunmak için, örnek seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi (ARSEVEN, 1994, s.99) kullanılmıştır.

Anakütleyi temsil edecek ve dolayısıyla anketin uygulanacağı örnek büyüklüğü,

$n = \frac{NPQZ^2}{[(N-1)d^2 + PQZ^2]}$  formülü yardımıyla hesaplanmıştır (YILDIZ-  
AKBULUT-BİRCAN, 2002, s.142). Burada,

n: örnek büyüklüğünü

N: Türkiye’de görev yapan mülki idare amirlerinin yaklaşık sayısını (anakütle hacmini)

P: Yönetici geliştirme programlarına katılma olasılığını

Q: Yönetici geliştirme programlarına katılmama olasılığını (1-P)

Z:  $\%(1-\alpha)$  güven düzeyinde Z test değerini

$\alpha$ : Önem düzeyini

d: Hata payını

göstermektedir.

$P = Q = \frac{1}{2}$ , %5 önem düzeyi ve %10 hata payı ile ana kütleyi temsil edecek örnek büyüklüğü bu çalışma için

$$n = 1600(0.5)(0.5)(1.96)^2 / [(1600-1)(0.10)^2 + 0.5(0.5)(1.96)^2] = 91 \text{ olarak belirlenmiştir.}$$

Verilen anakütleyi temsil etmesi bakımından 91 örneğin alınması yeterlidir. Ancak, anketlerin % 50'sinin geri dönmeyebileceği, geri dönen anket formlarının da yaklaşık % 25'nin tutarsız ve/veya eksik cevaplanabileceği dikkate alınarak 300 kişiye anket formu gönderilmiştir. Anket formları hem normal posta ile, hem de elektronik posta adresleri temin edilebildiği durumlarda e-posta yoluyla deneklere gönderilmiştir. Gönderilen anket formlarının 174 tanesi cevaplanarak geri gönderilmiştir. Ancak, bunlardan 28 tanesi eksik veya hatalı doldurulduğu için değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan 146 anket örnekleme çerçevesinin yaklaşık %10'unu oluşturmaktadır.

#### **451. Veri Toplama Yöntemi, Veri toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırma problemlerinin analiz edilebilmesi için ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde uzman görüşlerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Peker'in kamu yöneticilerinin yeterliklerini belirlemek için kullandığı anket (PEKER, 1994, s.116) ile bir üniversiteden mezun olma aşamasındaki öğrencilere uyguladığı "Yönetici Yetiştiren Eğitim Kurumları Lisans Öğrencilerinin Programı ve Mesleği Değerlendirmeleri" konusunda yaptığı araştırmada kullandığı anketten (PEKER, 1994, s.127) yararlanılarak hazırlanan anket formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ankette beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Burada 5: kesinlikle katılıyorum; 4: katılıyorum; 3: fikrim yok; 2: katılmıyorum ve 1: kesinlikle katılmıyorum anlamına gelmektedir.

Anketin güvenilirliği Cronbach yöntemiyle (SPSS Basic 9.0, 1999, s.262) belirlenmiş olup, genel uyum katsayısı  $\alpha = 0.9107$  olarak saptanmıştır. Bu katsayı anketin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anket formunun ilk bölümünde demografik verilere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bölüm toplam 12 sorudan oluşmaktadır.

İkinci bölümdeki 30 soruda, deneklerden, temel yöneticilik becerilerinin mülki idare amirlerince yöneticilik bakımından ne kadar gerekli görüldüğünü ve uygulanan eğitim programlarının bunları ne derece kazandırdığını değerlendirmeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünü oluşturan temel yönetim becerileri; kavramsal beceriler, beşeri ilişkiler becerileri ve teknik beceriler olmak üzere üç alt boyuta ayrılmıştır. Anket sorularının temel yöneticilik becerilerine göre boyutlandırılması Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo:6**

**Temel Yönetim Becerilerine İlişkin Soruların Gruplandırılması**

| <b>Temel Yönetim Becerilerinin Boyutları</b> | <b>Sorular</b>                    |
|----------------------------------------------|-----------------------------------|
| Kavramsal Beceriler                          | 1-2-3-4-7-9-10-16-20-21-29-30     |
| Beşeri İlişkiler Becerileri                  | 5-6-11-12-13-14-17-18-22-25-26-28 |
| Teknik Beceriler                             | 8-15-19-23-24-27                  |

Temel yönetim becerilerine ilişkin bu soruların boyutlandırılmasında Kavram: kavramsal becerilerin gerekliliğini; Kkavram: kavramsal becerilerin kazanılma derecesini; Gbeşeri: beşeri ilişkiler becerilerinin gerekliliğini; Kbeşeri: beşeri ilişkiler becerilerinin kazanılma derecesini; Gteknik: teknik becerilerin gereklilik derecesini; Kteknik: teknik becerilerin kazanılma derecesini göstermektedir.

Anketin üçüncü bölümünde ise, katılımcılara uygulanan eğitim programları ile ilgili değerlendirmeleri sorulmuştur. Bu değerlendirmeler, yöntem, içerik ve katılımcıların eğitim programlarına ilgi durumu biçiminde üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu bölümdeki 1. ve 30. sorular bu alt boyutlar içinde değerlendirilmemiş ve bu sorulara ilişkin sonuçlar, frekans tabloları şeklinde özetlenmiştir. Anket sorularının eğitim programlarının temel değerlendirme konularına göre boyutlandırılması Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo:7****Eğitim Programlarına İlişkin Değerlendirme Sorularının Gruplandırılması**

| <b>Eğitim Prog. Değerlendirme Boyutları</b> | <b>Sorular</b>                             |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Yöntem                                      | 3-4-5-7-9-10-11-13-15-18-19-21-24-25-26-29 |
| İçerik                                      | 6-8-12-14-16-22-23-27-28                   |
| Katılımcıların İlgi Durumu                  | 2-17-20                                    |

Eğitim programlarına ilişkin soruların boyutlandırılmasında E yöntem: eğitim programlarında uygulanan yöntemi; E içerik: eğitim programlarının içeriğini ve E ilgi: katılımcıların eğitim programlarına ilgi durumunu ifade etmektedir.

**452. Verilerin Analiz Edilmesi**

Araştırmada bağımlı değişkenler olan temel yöneticilik becerileri üç boyutta, uygulanan eğitim programlarının değerlendirilmesi de yine üç boyutta toplanmıştır. Tespit edilen boyutların demografik değişkenler açısından birbirinden farklı olup olmadığını tespit etmede bağımsız örneklere uygulanan Student-t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkilerin tespit edilip yorumlanmasında Spearman sıra korelasyon analizleri kullanılmıştır. Dahası üç boyutta tarif edilen temel yönetim becerilerinin gerekliliği ile yine üç boyutta tarif edilen uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırma derecesi arasındaki genel ilişki kanonik korelasyon analizi yardımıyla tespit edilmiştir. Bağımsız değişken boyutlarıyla bağımlı değişken boyutları arasındaki fonksiyonel ilişkilerin tespit edilmesinde ise çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca bu analizlerin kullanılmadığı durumlarda üzerinde durulan değişkene ait sonuçlar frekans tablosu şeklinde özetlenmiştir. Değerlendirmeye alınan anketlerdeki veriler SPSS 11.5 paket programı yardımıyla değerlendirilmiştir.

**46. Bulgular ve Yorum**

Bu alt bölümde, araştırma hipotezlerinin incelenmesi için toplanan verilerin yöntem bölümünde açılan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular çizelgeler halinde sunulurken, gereksiz bilgi yığından kaçınmak için istatistiki açıdan anlamlı veya gerekli olmayan bilgiler tablolardan çıkarılmıştır.

#### 460. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

##### 4600. Yaş

Tablo 8’de görüldüğü üzere incelenen her bir boyuta ilişkin algılarında deneklerin yaşları itibariyle farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve hiçbir boyutta yaşlar itibariyle bir fark bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).

**Tablo:8**  
**Yaş Gruplarına Göre Boyutların Varyans Analizi**

|                |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | F Test<br>İstatistiği | Önem<br>Seviyesi (P) |
|----------------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| <b>Gkavram</b> | Gruplararası | 1.727              | 3                      | 0.576                 | 1.359                 | 0.258                |
|                | Grupiçi      | 60.144             | 142                    | 0.424                 |                       |                      |
| <b>Kkavram</b> | Gruplararası | 0.934              | 3                      | 0.311                 | 0.687                 | 0.561                |
|                | Grupiçi      | 64.373             | 142                    | 0.453                 |                       |                      |
| <b>Gbeşeri</b> | Gruplararası | 0.901              | 3                      | 0.300                 | 0.794                 | 0.499                |
|                | Grupiçi      | 53.685             | 142                    | 0.378                 |                       |                      |
| <b>Kbeşeri</b> | Gruplararası | 0.839              | 3                      | 0.280                 | 0.562                 | 0.641                |
|                | Grupiçi      | 70.655             | 142                    | 0.498                 |                       |                      |
| <b>Gteknik</b> | Gruplararası | 2.340              | 3                      | 0.780                 | 2.479                 | 0.064                |
|                | Grupiçi      | 44.674             | 142                    | 0.315                 |                       |                      |
| <b>Kteknik</b> | Gruplararası | 0.251              | 3                      | 0.083                 | 0.152                 | 0.928                |
|                | Grupiçi      | 78.248             | 142                    | 0.551                 |                       |                      |
| <b>Eyöntem</b> | Gruplararası | 0.513              | 3                      | 0.171                 | 0.506                 | 0.679                |
|                | Grupiçi      | 48.045             | 142                    | 0.338                 |                       |                      |
| <b>Eiçerik</b> | Gruplararası | 0.237              | 3                      | 0.079                 | 0.269                 | 0.848                |
|                | Grupiçi      | 41.697             | 142                    | 0.294                 |                       |                      |
| <b>Eilgi</b>   | Gruplararası | 1.509              | 3                      | 0.503                 | 0.922                 | 0.432                |
|                | Grupiçi      | 77.462             | 142                    | 0.546                 |                       |                      |

##### 4601.Cinsiyet

Tablo 9’da görüldüğü üzere incelenen her bir boyuta ilişkin algılamalarında denekleri cinsiyetleri itibariyle farklı olup olmadığı Student-t testi yardımıyla test edilmiş ve bir boyut hariç hiçbir boyutta cinsiyet itibariyle bir fark bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ). Analiz edilen faktörler arasında cinsiyet bakımından yalnızca eğitim programlarının yöntemini değerlendirmede bir farklılık gözlenmiştir ( $P < 0.05$ ). Erkek ve bayan mülki idare amirleri genel olarak eğitim programlarında uygulanan yöntemi yetersiz bulmaktadır. Bayan mülki idare amirlerinin erkeklere göre, eğitim programlarında uygulanan yöntemi daha yetersiz

bulduğu; yani, bu konuya daha eleştirel baktıkları görölmektedir. Ancak aradaki fark çok büyük de değildir.

**Tablo: 9**  
**Cinsiyete Göre Boyutların Student-t Testi**

|         | Cinsiyet | N   | Ortalama | Standart Sapma | Standart Hata | Test İstatistiği | Önem Seviyesi(P) |
|---------|----------|-----|----------|----------------|---------------|------------------|------------------|
| Gkavram | Erkek    | 134 | 4.1623   | 0.6600         | 0.057         | -0.80            | 0.427            |
|         | Kadın    | 12  | 4.3194   | 0.5772         | 0.166         |                  |                  |
| Kkavram | Erkek    | 134 | 3.2065   | 0.6739         | 0.058         | 0.09             | 0.926            |
|         | Kadın    | 12  | 3.1875   | 0.6677         | 0.192         |                  |                  |
| Gbeşeri | Erkek    | 134 | 4.1984   | 0.6240         | 0.053         | 0.47             | 0.642            |
|         | Kadın    | 12  | 4.2847   | 0.4968         | 0.143         |                  |                  |
| Kbeşeri | Erkek    | 134 | 3.1418   | 0.7095         | 0.061         | 0.05             | 0.963            |
|         | Kadın    | 12  | 3.1319   | 0.6430         | 0.185         |                  |                  |
| Gteknik | Erkek    | 134 | 4.0821   | 0.5733         | 0.049         | 0.07             | 0.942            |
|         | Kadın    | 12  | 4.0694   | 0.5480         | 0.158         |                  |                  |
| Kteknik | Erkek    | 134 | 3.0075   | 0.7434         | 0.064         | 0.53             | 0.595            |
|         | Kadın    | 12  | 2.8889   | 0.6641         | 0.191         |                  |                  |
| Eyöntem | Erkek    | 134 | 2.7905   | 0.5896         | 0.050         | 2.07             | 0.040            |
|         | Kadın    | 12  | 2.4333   | 0.2878         | 0.083         |                  |                  |
| Eiçerik | Erkek    | 134 | 3.0075   | 0.5387         | 0.046         | 1.76             | 0.081            |
|         | Kadın    | 12  | 2.7250   | 0.4731         | 0.136         |                  |                  |
| Eilgi   | Erkek    | 134 | 2.7861   | 0.7508         | 0.064         | 1.04             | 0.302            |
|         | Kadın    | 12  | 2.5556   | 0.5566         | 0.160         |                  |                  |

#### 4602.Medeni Durum

Tablo 10'da görüldüğü üzere, deneklerin incelenen her bir boyuta ilişkin algılamalarında medeni durumları itibariyle anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve hiçbir boyutta medeni durumlar itibariyle bir fark bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).



**Tablo:10**  
**Medeni Duruma Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | F<br>İstatistiği | Test Önem<br>Seviyesi<br>(P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|------------------|------------------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 0.598              | 2                      | 0.299                 | 0.697            | 0.500                        |
|         | Grupiçi      | 61.274             | 143                    | 0.428                 |                  |                              |
| Kkavram | Gruplararası | 0.775              | 2                      | 0.387                 | 0.858            | 0.426                        |
|         | Grupiçi      | 64.533             | 143                    | 0.451                 |                  |                              |
| Gbeşeri | Gruplararası | 0.240              | 2                      | 0.120                 | 0.316            | 0.730                        |
|         | Grupiçi      | 54.345             | 143                    | 0.380                 |                  |                              |
| Kbeşeri | Gruplararası | 0.225              | 2                      | 0.112                 | 0.225            | 0.798                        |
|         | Grupiçi      | 71.269             | 143                    | 0.498                 |                  |                              |
| Gteknik | Gruplararası | 0.155              | 2                      | 0.775                 | 0.024            | 0.977                        |
|         | Grupiçi      | 46.998             | 143                    | 0.329                 |                  |                              |
| Kteknik | Gruplararası | 0.227              | 2                      | 0.113                 | 0.207            | 0.813                        |
|         | Grupiçi      | 78.273             | 143                    | 0.547                 |                  |                              |
| Eyöntem | Gruplararası | 0.118              | 2                      | 0.590                 | 0.174            | 0.840                        |
|         | Grupiçi      | 48.440             | 143                    | 0.339                 |                  |                              |
| Eiçerik | Gruplararası | 0.246              | 2                      | 0.123                 | 0.423            | 0.656                        |
|         | Grupiçi      | 41.687             | 143                    | 0.292                 |                  |                              |
| Eilgi   | Gruplararası | 2.600              | 2                      | 1.300                 | 2.435            | 0.091                        |
|         | Grupiçi      | 76.371             | 143                    | 0.534                 |                  |                              |

#### 4603.Görev

Tablo 11’de görüldüğü üzere; katılımcı mülki idare amirlerinin halen görev yaptıkları mesleki pozisyon itibariyle, analize tabi tutulan faktörleri değerlendirmeleri bakımından genel olarak bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $P > 0.05$ ). Ancak, eğitim programlarının yöntem ve içeriği konusunda değişik kademelerde bulunan mülki idare amirlerinin birbirinden farklı düşündüğü ortaya çıkmıştır ( $P < 0.05$ ). Eğitim programlarında uygulanan yöntemleri en yetersiz bulanlar ankette diğerleri olarak nitelendirilen bakanlık merkez örgütünde görev yapan mülki idare amirleri iken ( $\bar{X}=2.16$ ), kaymakam adayları yöntemin yeterli olduğunu düşünen tek grup olarak ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}=3.56$ ). Ancak genel olarak mülki idare amirlerinin eğitim programlarında uygulanan yöntemi yeterli bulmadığı görülmektedir ( $\bar{X}=2.76$ ).

Eğitim programlarının içeriğini değerlendirme bakımından da çeşitli görevlerdeki mülki idare amirleri arasında fark bulunmaktadır ( $P < 0.05$ ). Kaymakam adayları ve kaymakamlar

eğitim programlarının içeriği konusunda daha olumlu düşünmektedirler (sırasıyla  $\bar{X}=3.72$  ve  $\bar{X}=3.04$ ). Bakanlık merkez örgütünde çalışanlar ( $\bar{X}=2.67$ ), hukuk işleri müdürleri ( $\bar{X}=2.75$ ) ve vali yardımcıları ( $\bar{X}=2.84$ ) ise, eğitim programlarının içeriğini yetersiz bulmaktadırlar. Genel ortalamaya bakıldığında da mülki idare amirlerinin uygulanan eğitim programlarının içeriğini yetersiz buldukları görülmektedir ( $\bar{X}=2.98$ ). Ancak yöntem ile ilgili değerlendirmelerle karşılaştırıldığında, eğitim programlarının içeriği hakkında kısmen de olsa daha olumlu düşünüldüğünü söylemek mümkündür. Bu sonuçlara bakarak, uygulanan eğitim programlarının içerik ve yöntem bakımından gözden geçirilerek geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4604.Kıdem**

Tablo 12’de görüldüğü üzere; katılımcıların kıdemleri, yani meslekte geçirdikleri süreler bakımından ise, kıdem ile analiz edilen faktörler arasında genellikle bir fark görülmemiştir ( $P>0.05$ ). Ancak, kıdem arttıkça eğitim programlarında uygulanan yöntem hakkında daha olumsuz düşünüldüğü, uygulanan yöntemle daha eleştirel yaklaşıldığı görülmektedir. 1-5 yıl için ortalama 2.96; 6-10 yıl için ortalama 2.77; 11-15 yıl için ortalama 2.75 ve 16 yıl üstü için ortalama 2.43 olarak bulunmuştur. Bir başka deyişle, eğitim programlarında uygulanan yöntemin değerlendirilmesi kıdeme göre farklılık arz etmektedir. Bu durum, mülki idare amirlerinin daha çok deneyim sahibi oldukça eğitim programlarında izlenen yöntemin yetersiz yönlerini daha çok fark ettikleri biçiminde yorumlanabilir.

**Tablo:11**  
**Göreve Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | Test<br>İstatistiği | Önem<br>Seviyesi (P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 1.859              | 4                      | 0.465                 | 1.092               | 0.363                |
|         | Grupiçi      | 60.013             | 141                    | 0.426                 |                     |                      |
| Kkavram | Gruplararası | 1.308              | 4                      | 0.327                 | 0.721               | 0.579                |
|         | Grupiçi      | 63.999             | 141                    | 0.454                 |                     |                      |
| Gbeşeri | Gruplararası | 1.283              | 4                      | 0.321                 | 0.849               | 0.497                |
|         | Grupiçi      | 53.302             | 141                    | 0.378                 |                     |                      |
| Kbeşeri | Gruplararası | 1.421              | 4                      | 0.355                 | 0.715               | 0.583                |
|         | Grupiçi      | 70.073             | 141                    | 0.497                 |                     |                      |
| Gteknik | Gruplararası | .537               | 4                      | 0.134                 | 0.407               | 0.803                |
|         | Grupiçi      | 46.477             | 141                    | 0.330                 |                     |                      |
| Kteknik | Gruplararası | 3.281              | 4                      | 0.820                 | 1.538               | 0.194                |
|         | Grupiçi      | 75.218             | 141                    | 0.533                 |                     |                      |
| Eyöntem | Gruplararası | 5.135              | 4                      | 1.284                 | 4.169               | 0.003                |
|         | Grupiçi      | 43.423             | 141                    | 0.308                 |                     |                      |
| Eiçerik | Gruplararası | 4.481              | 4                      | 1.120                 | 4.218               | 0.003                |
|         | Grupiçi      | 37.453             | 141                    | 0.266                 |                     |                      |
| Eilgi   | Gruplararası | 3.340              | 4                      | 0.835                 | 1.557               | 0.189                |
|         | Grupiçi      | 75.631             | 141                    | 0.536                 |                     |                      |

**Tablo:12**  
**Kıdeme Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | Test<br>İstatistiği | Önem<br>Seviyesi (P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 1.333              | 3                      | 0.444                 | 1.042               | 0.376                |
|         | Grupiçi      | 60.539             | 142                    | 0.426                 |                     |                      |
| Kkavram | Gruplararası | 0.548              | 3                      | 0.183                 | 0.401               | 0.753                |
|         | Grupiçi      | 64.759             | 142                    | 0.456                 |                     |                      |
| Gbeşeri | Gruplararası | 1.116              | 3                      | 0.372                 | 0.988               | 0.400                |
|         | Grupiçi      | 53.470             | 142                    | 0.377                 |                     |                      |
| Kbeşeri | Gruplararası | 0.612              | 3                      | 0.204                 | 0.409               | 0.747                |
|         | Grupiçi      | 70.882             | 142                    | 0.499                 |                     |                      |
| Gteknik | Gruplararası | 0.438              | 3                      | 0.146                 | 0.445               | 0.721                |
|         | Grupiçi      | 46.575             | 142                    | 0.328                 |                     |                      |
| Kteknik | Gruplararası | 1.300              | 3                      | 0.433                 | 0.797               | 0.497                |
|         | Grupiçi      | 77.199             | 142                    | 0.544                 |                     |                      |
| Eyöntem | Gruplararası | 2.957              | 3                      | 0.986                 | 3.069               | 0.030                |
|         | Grupiçi      | 45.601             | 142                    | 0.321                 |                     |                      |
| Eiçerik | Gruplararası | 1.129              | 3                      | 0.376                 | 1.310               | 0.274                |
|         | Grupiçi      | 40.805             | 142                    | 0.287                 |                     |                      |
| Eilgi   | Gruplararası | 3.090              | 3                      | 1.030                 | 1.927               | 0.128                |
|         | Grupiçi      | 75.881             | 142                    | 0.534                 |                     |                      |

#### 4605. Eğitim Durumu

Tablo 13'de görüldüğü üzere; katılımcıların eğitim durumu ile analiz edilen faktörlerden kavramsal becerilerin gerekliliği, beşeri ilişkiler becerilerinin gerekliliği ve yönetim programlarının içeriğinin değerlendirilmesi arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $P<0.05$ ). Yüksek lisans yapanlar kavramsal becerileri lisans mezunlarına göre daha gerekli bulurken ( $\bar{X}=4.30$ ), doktora ve üzeri düzeyinde eğitim yapmış olanlar -lisans ve yüksek lisans düzeyindekilere göre- kavramsal becerilerin mülki idare mesleği bakımından daha az gerekli olduğunu düşünmektedir ( $\bar{X}=3.40$ ). Oysa, bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe durum ve olaylara daha analitik yaklaşacakları düşünülürse, eğitim düzeyi ile kavramsal becerilerin gerekliliği arasında daha doğru yönlü bir ilişkinin olması beklenirdi.

Eğitim programlarının beşeri ilişkiler becerilerini kazandırma düzeyi bakımından da çeşitli eğitim düzeyindekiler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Lisans ve doktora düzeyinde eğitim alanlar, yüksek lisans mezunlarına göre, uygulanan eğitim programlarını beşeri ilişkiler becerilerini kazandırma konusunda başarılı olduğunu düşünmektedirler. Bir başka deyişle lisans ve doktora düzeyinde eğitim alanların ortalamaları (sırasıyla,  $\bar{X} = 3.2$  ve  $\bar{X}=3.16$ ) yüksek lisans mezunlarının ortalamalarına göre ( $\bar{X}=2.98$ ) daha yüksektir. Bu durum, eğitim düzeyi ile eğitim programlarının beşeri ilişkiler becerilerini kazandırma derecesinin değerlendirilmesi arasında doğru yönlü bir ilişkinin kesin olarak var olduğunun söylenemeyeceğini göstermektedir.

Katılımcıların eğitim durumu ile eğitim programlarının içeriği hakkında olumlu düşünme oranı arasında ters ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe, eğitim programlarının içeriğini olumlu ve yeterli bulanların oranı düşmekte, yani eğitim programlarının içeriğine daha eleştirel yaklaşılmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi alanların ortalamaları, sırasıyla,  $\bar{X}=3.10$ ,  $\bar{X}=2.80$  ve  $\bar{X}=2.10$ 'dur.

**Tablo:13**  
**Eğitim Durumuna Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | Test<br>İstatistiği | nem<br>Seviyesi (P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 5.324              | 2                      | 2.662                 | 6.732               | 0.002                |
|         | Grupiçi      | 56.547             | 143                    | 0.395                 |                     |                      |
| Kkavram | Gruplararası | 1.520              | 2                      | 0.760                 | 1.703               | 0.186                |
|         | Grupiçi      | 63.788             | 143                    | 0.446                 |                     |                      |
| Gbeşeri | Gruplararası | 3.375              | 2                      | 1.688                 | 4.712               | 0.010                |
|         | Grupiçi      | 51.210             | 143                    | 0.358                 |                     |                      |
| Kbeşeri | Gruplararası | 1.113              | 2                      | 0.556                 | 1.130               | 0.326                |
|         | Grupiçi      | 70.381             | 143                    | 0.492                 |                     |                      |
| Gteknik | Gruplararası | 1.515              | 2                      | 0.758                 | 2.381               | 0.096                |
|         | Grupiçi      | 45.498             | 143                    | 0.318                 |                     |                      |
| Kteknik | Gruplararası | 0.283              | 2                      | 0.142                 | 0.259               | 0.772                |
|         | Grupiçi      | 78.216             | 143                    | 0.547                 |                     |                      |
| Eyöntem | Gruplararası | 0.836              | 2                      | 0.418                 | 1.252               | 0.289                |
|         | Grupiçi      | 47.722             | 143                    | 0.334                 |                     |                      |
| Eiçerik | Gruplararası | 8.335              | 2                      | 4.167                 | 17.737              | 0.000                |
|         | Grupiçi      | 33.599             | 143                    | 0.235                 |                     |                      |
| Eilgi   | Gruplararası | 1.565              | 2                      | 0.783                 | 1.446               | 0.239                |
|         | Grupiçi      | 77.406             | 143                    | 0.541                 |                     |                      |

#### 4606.Mezun Olunan Fakülte

Tablo 14'te görüldüğü üzere incelenen her bir boyutun deneklerin mezun oldukları okullar itibariyle farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve hiçbir boyutta deneklerin mezun oldukları okullar itibariyle bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $P > 0.05$ ).

**Tablo:14**  
**Mezun Olunan Okula Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | Test<br>İstatistiği | Önem<br>Seviyesi (P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 0.161              | 2                      | 0.080                 | 0.186               | 0.830                |
|         | Grupiçi      | 61.710             | 143                    | 0.432                 |                     |                      |
| Kkavram | Gruplararası | 1.800              | 2                      | 0.900                 | 2.027               | 0.136                |
|         | Grupiçi      | 63.507             | 143                    | 0.444                 |                     |                      |
| Gbeşeri | Gruplararası | 0.114              | 2                      | 0.057                 | 0.150               | 0.861                |
|         | Grupiçi      | 54.472             | 143                    | 0.381                 |                     |                      |
| Kbeşeri | Gruplararası | 2.550              | 2                      | 1.275                 | 2.644               | 0.075                |
|         | Grupiçi      | 68.944             | 143                    | 0.482                 |                     |                      |
| Gteknik | Gruplararası | 0.190              | 2                      | 0.095                 | 0.291               | 0.748                |
|         | Grupiçi      | 46.823             | 143                    | 0.327                 |                     |                      |
| Kteknik | Gruplararası | 0.393              | 2                      | 0.196                 | 0.359               | 0.699                |
|         | Grupiçi      | 78.107             | 143                    | 0.546                 |                     |                      |
| Eyöntem | Gruplararası | 1.115              | 2                      | 0.558                 | 1.681               | 0.190                |
|         | Grupiçi      | 47.442             | 143                    | 0.332                 |                     |                      |
| Eiçerik | Gruplararası | 0.883              | 2                      | 0.441                 | 1.537               | 0.219                |
|         | Grupiçi      | 41.051             | 143                    | 0.287                 |                     |                      |
| Eilgi   | Gruplararası | 0.064              | 2                      | 0.032                 | 0.059               | 0.943                |
|         | Grupiçi      | 78.906             | 143                    | 0.552                 |                     |                      |

#### 4607.Mesleğe Girişten Önceki Deneyim

Tablo 15'te görüldüğü üzere; mesleğine girişten önce başka bir alanda deneyimi olan ve olmayan mülki idare amirlerinin, bu konuda deneyim sahibi olup olmamaları ile analizi yapılan faktörler arasında genellikle anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır ( $P>0.05$ ). Ancak, daha önceden yöneticilik deneyimi olan mülki idare amirlerinin, diğerlerine göre, eğitim programlarının içeriğini kısmen de olsa daha yetersiz buldukları görülmektedir ( $\bar{X}=2.37$ ).



**Tablo: 15**  
**Mesleğe Girişten Önceki Deneyime Göre Boyutlar**

|         | Yöneticilik Deneyimi |    | Ortalama | Standart Sapma | Standart Hata | Test İstatistiği | Önem Seviyesi (P) |
|---------|----------------------|----|----------|----------------|---------------|------------------|-------------------|
|         | N                    |    |          |                |               |                  |                   |
| Gkavram | Evet                 | 14 | 3.9048   | 0.6832         | 0.1826        | -1.64            | 0.103             |
|         | Hayır                | 13 | 4.2039   | 0.6460         | 0.0562        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Kkavram | Evet                 | 14 | 2.9643   | 0.6985         | 0.1867        | -1.42            | 0.159             |
|         | Hayır                | 13 | 3.2304   | 0.6658         | 0.0579        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Gbeşeri | Evet                 | 14 | 4.0536   | 0.5742         | 0.1535        | -0.97            | 0.332             |
|         | Hayır                | 13 | 4.2216   | 0.6174         | 0.0537        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Kbeşeri | Evet                 | 14 | 2.9464   | 0.5185         | 0.1386        | -1.09            | 0.277             |
|         | Hayır                | 13 | 3.1616   | 0.7174         | 0.0624        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Gteknik | Evet                 | 14 | 3.9881   | 0.4735         | 0.1265        | -0.64            | 0.522             |
|         | Hayır                | 13 | 4.0909   | 0.5793         | 0.0504        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Kteknik | Evet                 | 14 | 2.7738   | 0.5905         | 0.1578        | -1.20            | 0.232             |
|         | Hayır                | 13 | 3.0215   | 0.7475         | 0.0650        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Eyöntem | Evet                 | 14 | 2.6571   | 0.3603         | 0.0962        | -0.71            | 0.481             |
|         | Hayır                | 13 | 2.7722   | 0.5971         | 0.0519        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Eiçerik | Evet                 | 14 | 2.3786   | 0.7192         | 0.1922        | -4.75            | 0.000             |
|         | Hayır                | 13 | 3.0485   | 0.4748         | 0.0413        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |
| Eilgi   | Evet                 | 14 | 2.6905   | 0.7563         | 0.2021        | -0.41            | 0.684             |
|         | Hayır                | 13 | 2.7753   | 0.7385         | 0.0642        |                  |                   |
|         |                      | 2  |          |                |               |                  |                   |

#### 4608.Yönetim Kademesi Anlayışı

Tablo 16'da görüldüğü üzere incelenen her bir boyutun, deneklerin mülki idare amirliğini hangi yönetim kademesi olarak algıladıkları itibariyle farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve hiçbir boyutta yönetim kademesi algılayışı itibariyle bir farklılık bulunmamıştır ( $P>0.05$ ). Ancak bu durum, teoride ortaya konulan genel anlayışa uymamaktadır. Teoride, üst kademe yöneticilerinin kavramsal ve insan ilişkileri becerilerine, alt kademe yöneticilerinin ise teknik becerilere daha çok ihtiyaç duydukları biçiminde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Bir başka deyişle, örneğin mülki idare amirliğini üst kademe yöneticilik olarak niteleyenlerin kavramsal ve beşeri ilişkiler

becerilerin gerekliliğini, alt kademe olarak niteleyenlerin de teknik becerilerin gerekliliğini daha yüksek oranda düşünmesi teorideki nitelermeye daha uygun olurdu.

**Tablo: 16**  
**Yönetim Kademesi Anlayışına Göre Boyutlar**

|         |              | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | Test<br>İstatistiği | Önem<br>Seviyesi (P) |
|---------|--------------|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Gkavram | Gruplararası | 0.482              | 3                      | 0.161                 | 0.372               | 0.773                |
|         | Grupiçi      | 61.389             | 142                    | 0.432                 |                     |                      |
| Kkavram | Gruplararası | 3.297              | 3                      | 1.099                 | 2.517               | 0.061                |
|         | Grupiçi      | 62.010             | 142                    | 0.437                 |                     |                      |
| Gbeşeri | Gruplararası | 0.318              | 3                      | 0.106                 | 0.277               | 0.842                |
|         | Grupiçi      | 54.268             | 142                    | 0.382                 |                     |                      |
| Kbeşeri | Gruplararası | 1.550              | 3                      | 0.517                 | 1.049               | 0.373                |
|         | Grupiçi      | 69.944             | 142                    | 0.493                 |                     |                      |
| Gteknik | Gruplararası | 0.441              | 3                      | 0.147                 | 0.448               | 0.719                |
|         | Grupiçi      | 46.572             | 142                    | 0.328                 |                     |                      |
| Kteknik | Gruplararası | 2.103              | 3                      | 0.701                 | 1.303               | 0.276                |
|         | Grupiçi      | 76.397             | 142                    | 0.538                 |                     |                      |
| Eyöntem | Gruplararası | 1.150              | 3                      | 0.383                 | 1.148               | 0.332                |
|         | Grupiçi      | 47.408             | 142                    | 0.334                 |                     |                      |
| Eiçerik | Gruplararası | 0.896              | 3                      | 0.299                 | 1.033               | 0.380                |
|         | Grupiçi      | 41.038             | 142                    | 0.289                 |                     |                      |
| Eilgi   | Gruplararası | 0.0280             | 3                      | 0.093                 | 0.017               | 0.997                |
|         | Grupiçi      | 78.943             | 142                    | 0.556                 |                     |                      |

#### 461. Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 17’de, mülki idare amirleri tarafından temel yönetim becerilerinin ne kadar gerekli görüldüğü, bunların ne derece kazanıldığı ve bunlar arasındaki sıralamanın nasıl olduğunu gösteren ortalamalar verilmektedir.

**Tablo:17**  
**Mülki İdare Amirlerine Göre Becerilerin Önem ve Kazanılma Derecesi**

| Beceriler                   | Becerilerin<br>Gereklilik Derecesi | Becerilerin<br>Kazanılma Derecesi |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Kavramsal Beceriler         | .1752                              | 3.2049                            |
| İnsan İlişkileri Becerileri | .2055                              | 3.1410                            |
| Teknik Beceriler            | .0811                              | 2.9977                            |

Tablo 17 incelendiğinde, mülki idare amirlerine göre en gerekli becerinin insan ilişkileri becerileri olduğu, bunu sırasıyla kavramsal ve teknik becerilerin izlediği görülmektedir. Üst düzey yöneticilerin kavramsal ve insan ilişkileri becerilerine; alt kademe yöneticilerinse teknik becerilere nispeten daha çok gereksinim duydukları teoride yaygın bir görüştür.

Deneklerin %45.2'si (66 kişi) mülki idare amirliğini üst-orta kademe, %39.7'si (58 kişi) üst kademe, %13.7'si (20 kişi) orta kademe ve yalnızca %1.4'ü (iki kişi) alt kademe yöneticilik olarak değerlendirmiştir. Mülki idarenin hangi yönetim kademesi olduğuna ilişkin algılamaları ile yönetim becerilerinin gereklilik derecesi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ki-kare analizi ile test edilmiş sonuçta bu iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).

Mülki idare amirliği mesleğine girmeden önce deneklerden %12.3'nün (18 kişi) yöneticilik deneyimi bulunmaktadır. Diğerlerinin (% 87.7) daha önce herhangi bir yöneticilik deneyimi bulunmamaktadır. Yani, bu deneklerin yönetim eğitim ve deneyimleri bu mesleğe girmeleriyle başlamıştır. Bu durum, mülki idare amirlerinin gerek mesleğe hazırlanmalarında, gerekse meslekte iken uygulanan hizmetiçi eğitim programlarının önemini artırmaktadır.

Deneyimi olanlardan %1.4'ü (iki kişi) üretim, %4.8'i (yedi kişi) pazarlama ve satış, %1.4'ü (iki kişi) muhasebe-finans, %2.1'i (üç kişi) halkla ilişkiler, %0.7'si (bir kişi) satın alma ve %2.1'i (üç kişi) diğer alanlarda yöneticilik deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Deneklerin kendini geliştirmek amacıyla kurum içinde ve kurum dışında katıldıkları eğitim etkinliklerinde ilk sırayı kurum içinde kısa seminerler (%87, 127 kişi) almakta; onu konferanslar (%70.5, 103 kişi), staj (%67.8, 99 kişi), paneller (%48.6, 71 kişi), kurum dışı seminerler (%36.3, 53 kişi) ve üst gözetiminde çalışma (%27.4, 40 kişi) izlemektedir. Burada dikkati çeken nokta, ankette sunulan seçenekler arasında, eğitim amaçlı iş rotasyonlarının %1.4 (iki kişi) ile en az kullanılan eğitim etkinliği olduğunun belirtilmesidir.

Ankete katılan denekler yabancı dil düzeyleri bakımından gruplandırıldığında; yabancı dil düzeyi düşük ve çok iyi olanlar % 8.2 (12 kişi), orta olanlar %53.5 (78 kişi) ve iyi olanlar %30.1 (44 kişi) biçiminde bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi, mülki idare amirleri İngilizce öğrenmeleri için özel kurslara tabi tutulmalarına ve bu amaçla yurt dışına da gönderilmelerine rağmen, yabancı dil bakımından istenilen düzeyde olmaktan uzaktırlar.

Mülki idare amirlerine yabancı dil eğitimi mesleğin daha giriş aşamasında verildiği düşünülerek, zamanla yabancı dil bilgilerini unutmuş olabilmeleri olasılığı karşısında deneklerin kıdemleri ile yabancı dil seviyeleri arasında ki-kare testi yapılmış ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ( $\chi^2 = 10.98$ ,  $P = 0.277$ ). Mülki idare amirlerinin kıdemlerine göre yabancı dil seviyeleri Tablo:18'de gösterilmiştir.

**Tablo:18**  
**Kıdeme Göre Yabancı Dil Seviyeleri**

| Kıdem          | Yabancı Dil Seviyesi |           |           |           | Toplam     |
|----------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                | Düşük                | Orta      | İyi       | Çok iyi   |            |
| 1-5 yıl        | 3                    | 11        | 9         | 4         | 27         |
| 6-10 yıl       | 3                    | 32        | 12        | 1         | 48         |
| 11-15 yıl      | 3                    | 26        | 19        | 6         | 54         |
| 16 yıl ve üstü | 3                    | 9         | 4         | 1         | 17         |
| <b>Toplam</b>  | <b>12</b>            | <b>78</b> | <b>44</b> | <b>12</b> | <b>146</b> |

Kıdem ve yabancı dil seviyesi arasında bir ilişki bulunamamış olması karşısında, öğrenilen yabancı dilin zamanla unutulmuş olması olasılığı bir kenara bırakılarak dil öğretiminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yani, mülki idare amirlerine dil öğretiminin yöntem, içerik ve motivasyon bakımından yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Çünkü, bu eğitimin hem maliyeti yüksektir, hem de bir mülki idare amirinin yabancı dil bilmesi gereklidir.

**Tablo:19****Lisans Eğitiminin Yeterliliği ve Mülki İdare Akademisi Hakkındaki Görüşler**

| Katılma Seviyesi       | Lisans eğitiminin yeterliliği |       | Mülki İdare Akademisi kurulması |       |
|------------------------|-------------------------------|-------|---------------------------------|-------|
|                        | Sıklık                        | Yüzde | Sıklık                          | Yüzde |
| Katılmıyorum           | 21                            | 14.4  | 4                               | 6.0   |
| Fikrim yok             | 1                             | 0.7   | 6                               | 9.1   |
| Katılıyorum            | 77                            | 52.7  | 5                               | 7.6   |
| Kesinlikle katılıyorum | 47                            | 32.2  | 51                              | 77.3  |
| Toplam                 | 146                           | 100.0 | 66                              | 100.0 |

Tablo 19'un birinci kısmına göre; mülki idare amirlerinin büyük çoğunluğu (%85) aldıkları lisans eğitiminin mesleki staj ve hizmet içi eğitim programlarındaki dersleri kolaylıkla izlemeye yetecek düzeyde olduğunu düşünmektedir ( $\bar{X}=4.03$ ). Bu durumda, eğer mülki idare amirlerinin yetişmesinde bir noksanlık var ise bunun nedenlerini mesleki staj ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinde aramak daha doğru olacaktır.

Tablo 19'un ikinci kısmında görüleceği gibi; mülki idare amirlerinin büyük çoğunluğu (%85'i) mülki idare amirlerinin daha iyi yetişmesi için bir mülki idare akademisi kurulması gerektiğini düşünmektedir ( $\bar{X}=4.35$ ). Bu ise mevcut eğitim ve yetiştirme sisteminin yeterli bulunmadığını ima etmektedir. Mülki idare amirlerinin büyük çoğunluğu, Fransa'daki Ulusal Yöneticilik Okulu'na benzer bir kurumun mülki idare amirlerinin yetişmesinde olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ancak böyle bir eğitim kurumunun oluşturulması halinde, bu kurumun Türk yönetim yapısındaki hantallaşma ve benzeri bürokratik hastalıklardan uzak kalabilme ihtimali güçlü görünmemektedir.

**462.Boyutlar Arası İlişkiler**

Temel yönetim becerilerinin kazanılma derecesi ile eğitim programlarının çeşitli boyutları arasında istatistiksel açıdan nasıl bir ilişki bulunduğu, bulunan ilişkilerin anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir. Bu ilişkiler Tablo 20'de gösterilmektedir.

**Tablo:20**  
**Boyutlar Arası İlişkileri Gösteren Spearman Korelasyon Katsayıları ve Önem Seviyeleri**

|         |          | Gkavram | Kkavram | Gbeseri | Kbeseri | Gteknik | Kteknik | Eyöntem | Eicerik |
|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Kkavram | r        | 0.192   |         |         |         |         |         |         |         |
|         | P Değeri | 0.021   |         |         |         |         |         |         |         |
| Gbeseri | r        | 0.877   | 0.168   |         |         |         |         |         |         |
|         | P Değeri | 0.000   | 0.042   |         |         |         |         |         |         |
| Kbeseri | r        | 0.167   | 0.846   | 0.165   |         |         |         |         |         |
|         | P Değeri | 0.044   | 0.000   | 0.046   |         |         |         |         |         |
| Gteknik | r        | 0.826   | 0.182   | 0.788   | 0.184   |         |         |         |         |
|         | P Değeri | 0.000   | 0.028   | 0.000   | 0.026   |         |         |         |         |
| Kteknik | R        | 0.045   | 0.783   | 0.026   | 0.785   | 0.067   |         |         |         |
|         | P Değeri | 0.592   | 0.000   | 0.756   | 0.000   | 0.422   |         |         |         |
| Eyöntem | r        | -0.066  | 0.182   | -0.105  | 0.241   | -0.066  | 0.237   |         |         |
|         | P Değeri | 0.426   | 0.028   | 0.209   | 0.003   | 0.426   | 0.004   |         |         |
| Eicerik | r        | 0.119   | 0.261   | 0.125   | 0.318   | 0.102   | 0.278   | 0.578   |         |
|         | P Değeri | 0.153   | 0.001   | 0.133   | 0.000   | 0.222   | 0.001   | 0.000   |         |
| Eilgi   | r        | -0.020  | 0.054   | -0.009  | 0.126   | -0.063  | 0.126   | 0.499   | 0.395   |
|         | P Değeri | 0.813   | 0.516   | 0.917   | 0.128   | 0.451   | 0.129   | 0.000   | 0.000   |

Bu tabloda r, Spearman korelasyon katsayısını; P ise önem seviyesini göstermektedir.

Kavramsal becerilerin gerekliliğini düşünme ile uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırdığını düşünme arasında doğru yönlü, %19.2'lik istatistiksel açıdan anlamlı ( $r = 0.192$ ,  $P < 0.05$ ) bir ilişki vardır.

Beşeri ilişkilerle ilgili becerilerin gerekliliğini düşünme ile uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırdığını düşünme arasında doğru yönlü, %16.5'lik istatistiksel açıdan anlamlı ( $r = 0.165$ ,  $P < 0.05$ ) bir ilişki vardır.

Teknik becerilerin gerekliliğini düşünme ile uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırdığını düşünme arasında doğru yönlü, %6.7'lik istatistiksel açıdan anlamlı olmayan, ( $r = 0.067$ ,  $P > 0.05$ ) ve çok zayıf bir ilişki vardır.

Üç boyutta tarif edilen temel yönetim becerilerinin gerekliliği ile yine üç boyutta tarif edilen uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırma derecesi arasındaki



kanonik korelasyon katsayısı 0.3072 olarak bulunmuştur. Yani yönetim becerilerinin gerekliliği ile kazandırılması arasında %31'lik bir ilişki vardır. Bu katsayının önemli olup olmadığını test etmek için hesaplanan ki-kare katsayısı 22.72 olarak bulunmuştur. Bulunan kanonik korelasyon katsayısı %1 önem seviyesinde önemi çok yüksektir ( $P = 0.0069$ ).

Kavramsal becerilerin gerekli olduğunu düşünenler, aynı zamanda beşeri ilişkiler becerilerinin de çok gerekli olduğunu düşünmektedir ( $r = 0.877$ ,  $P < 0.05$ ). Çok az bir miktarda daha düşük olmakla birlikte aynı ilişki kavramsal ve teknik becerilerin gerekliliği arasında da vardır ( $r = 0.826$ ). Beşeri ve teknik becerilerin gerekliliği arasındaki ilişki ( $r = 0.788$ ) gibi çok yüksek bir orandadır, ancak bu, diğerlerinden daha düşüktür.

Kavramsal becerilerin kazanılma derecesi ile eğitim programlarında uygulanan yöntem arasında doğru yönlü, %18.2'lik istatistiksel açıdan anlamlı ( $r = 0.182$ ,  $P < 0.05$ ) bir ilişki bulunmaktadır.  $r$  değeri, bu ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir. Yani, kavramsal becerilerin kazandırılmasında eğitim programlarında uygulanan yöntemin önemli bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Kavramsal becerilerin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarının içeriği arasında %26.1'lik istatistiksel açıdan çok anlamlı, doğru yönlü ve orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.261$ ,  $P < 0.05$ ). Bir başka ifade ile, mülki idare amirleri kavramsal becerilerin kazanılmasında eğitim programlarının içeriğinin yöntemden daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Kavramsal becerilerin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarına katılım yönünde eğitilenlerin ilgisi arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).

Beşeri ilişkiler becerilerinin kazanılma derecesi ile eğitim programlarında uygulanan yöntem arasında %24.1'lik istatistiksel açıdan çok anlamlı, doğru yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.241$ ,  $P < 0.05$ ).

Beşeri ilişkiler becerilerinin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarının içeriği arasında %31.8'lik istatistiksel açıdan çok anlamlı, doğru yönlü, önemli oranda bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.318$ ,  $P < 0.05$ ). Bir başka ifade ile, mülki idare amirleri beşeri

ilişkiler becerilerinin kazanılmasında eğitim programlarının içeriğinin yöntemden daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Beşeri ilişkiler becerilerinin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarına katılım yönünde mülki idare amirlerinin ilgi düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).

Teknik becerilerin kazanılma derecesi ile eğitim programlarında uygulanan yöntem arasında %23.7'lik istatistiksel açıdan çok anlamlı, doğru yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.237, P < 0.05$ ).

Teknik becerilerin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarının içeriği arasında %27.8'lik istatistiksel açıdan çok anlamlı, doğru yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.278, P < 0.05$ ).

Teknik becerilerin kazanılma derecesi ile uygulanan eğitim programlarına katılım yönünde mülki idare amirlerinin ilgi düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $P > 0.05$ ).

Her üç temel yöneticilik becerisinin eğitilenlere kazandırılmasında da, eğitim programlarının içeriği en etkili faktör olarak görülmektedir. Demek ki; bu becerilerin eğitilenlere daha etkinlikle kazandırılması için üzerinde en çok durulması gereken husus eğitim programlarının içeriği ve ondan sonra da uygulanan yöntemlerdir. Sözü edilen becerilerin kazanılma derecesi ile katılımcıların eğitim programlarına ilgi durumları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkması beklenirdi. Böyle bir ilişkinin bulunamamış olmasında, katılımcıların programlara ilgi durumlarının yalnızca programların özelliği ile ilgili olmayıp, daha geniş anlamda meslekteki motivasyon düzeyi ile ilgili olduğunun değerlendirilmiş olabileceği akla gelmektedir.

Uygulanan eğitim programlarına ilişkin üç bağımsız boyut değişkeni ile temel yöneticilik becerilerine ilişkin üç bağımlı boyut değişkeni arasındaki (ayrı ayrı) sebep-sonuç ilişkisinin fonksiyonel şekli çoklu regresyon analizi yardımıyla belirlenmiştir. Üç bağımsız değişkenli lineer regresyon modeli

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 \text{ şeklindedir.}$$

Bu modelde; Y bağımlı değişkeni, a modelin sabitini,  $b_1$  birinci bağımsız değişken  $X_1$ 'in (eğitimin yöntemi) sabitini,  $b_2$  ikinci bağımsız değişken  $X_2$ 'nin (eğitimin içeriği) sabitini ve  $b_3$  üçüncü bağımsız değişken  $X_3$ 'ün (eğitime ilgi düzeyi) sabitini göstermektedir.

Kavramsal becerilerin kazandırılmasında (Y) etkili olan eğitimsel faktörler

$$Y = 2.316 - 0.031X_1 + 0.379X_2 - 0.056X_3$$

şeklindeki çoklu regresyon modelinde özetlenmiştir. Bu modeldeki katsayıların önemli olup olmadıkları Tablo 21'de özetlenmiştir.

**Tablo:21**

**Kavramsal Becerilerin Belirlenmesinde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi**

|         | Katsayılar | Standart Hata | Test istatistiği (t) | Önem Seviyesi (P) |
|---------|------------|---------------|----------------------|-------------------|
| Sabit   | 2.316      | 0.324         | 7.156                | 0.000             |
| Eyöntem | -0.031     | 0.132         | -0.239               | 0.811             |
| Eicerik | 0.379      | 0.128         | 2.947                | 0.004             |
| Eilgi   | -0.056     | 0.090         | -0.618               | 0.538             |

Tablo 21'e göre kavramsal becerilerin kazandırılmasında uygulanan eğitim programının içeriğinin doğrudan etkili olduğu, eğitim programının yöntemi ve katılanların programa ilgi durumlarının etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Beşeri ilişkiler becerilerinin kazandırılmasında (Y) etkili olan eğitimsel faktörler

$$Y = 1.990 + 0.064X_1 + 0.331X_2 - 0.006X_3$$

şeklindeki çoklu regresyon modelinde özetlenmiştir. Bu modeldeki katsayıların önemli olup olmadıkları Tablo 22'de özetlenmiştir.

**Tablo:22**

**Beşeri ilişkiler Becerilerinin Belirlenmesinde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi**

|         | Katsayılar | Standart Hata | Test istatistiği (t) | Önem Seviyesi (P) |
|---------|------------|---------------|----------------------|-------------------|
| Sabit   | 1.990      | 0.337         | 5.908                | 0.000             |
| Eyöntem | 0.064      | 0.137         | 0.469                | 0.640             |
| Eicerik | 0.331      | 0.134         | 2.479                | 0.014             |
| Eilgi   | -0.006     | 0.093         | -0.060               | 0.952             |

Tablo 22’de görüldüğü üzere; beşeri ilişkiler becerilerinin kazandırılmasında da, yöntem, içerik ve motivasyon öğeleri arasında en önemli faktörün içerik olduğu görülmektedir. Çünkü, beşeri ilişkiler becerilerinin kazandırılmasında da eğitim programlarının içeriğinin doğrudan etkili olduğu, diğer faktörlerin önemli sayılacak bir etkilerinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Teknik becerilerin kazandırılmasında (Y) etkili olan eğitimsel faktörler

$$Y = 1.990 + 0.064X_1 + 0.331X_2 - 0.006X_3$$

şeklindeki çoklu regresyon modelinde özetlenmiştir. Bu modeldeki katsayıların önemli olup olmadıkları Tablo:23’te özetlenmiştir.

**Tablo:23**

**Teknik Becerilerin Belirlenmesinde Etkili Olan Eğitimsel Faktörlerin Analizi**

|         | Katsayılar | Standart Hata | Test istatistiği (t) | Önem Seviyesi (P) |
|---------|------------|---------------|----------------------|-------------------|
| Sabit   | 2.028      | 0.358         | 5.666                | 0.000             |
| Eyöntem | 0.030      | 0.146         | 0.206                | 0.837             |
| Eicerik | 0.315      | 0.142         | 2.218                | 0.028             |
| Eilgi   | -0.019     | 0.099         | -0.194               | 0.846             |

Tablo 23’te görüldüğü üzere teknik becerilerinin kazandırılmasında da, yöntem, içerik ve motivasyon öğeleri arasında istatistiksel açıdan önemli faktör içeriktir.

Buradaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kavramsal, beşeri ilişkiler ve teknik yönetim becerilerinin kazanılmasında en önemli faktörün eğitim programlarının içeriği olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak, kaymakamlık kurslarının ve uygulanan hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin ayrıntılı olarak değerlendirilmesinin

yararlı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca eğitim programlarının bu biçimde değerlendirilmesi, anket yöntemine göre daha nesnel verilere ulaşılması anlamına da gelmektedir. Bunun için son yirmi yılda uygulanan kaymakamlık kurslarının beşer yıllık aralıklarla değerlendirilmesinin yeterli verileri sağlayabileceği, varsa bu kurs programlarının içeriğindeki sistemli değişimleri anlamamızı olanaklı kılabilceği değerlendirilmiştir. Bunun için İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığına gidilerek hem gerekli kaymakamlık kurs programları, hem de ellerinde bulunduğu kadarıyla bu dönemde uygulanan hizmet içi eğitim programlarının birer fotokopisi temin edilmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının tümü bulunamamıştır. Ancak elde edilen örneklerin temsil yeterliliğine sahip olduğu kabul edilmektedir. (Birden fazla gruba aynen uygulanan, yani birbirinin tekrarı olan hizmetiçi eğitim programlarının yalnızca biri değerlendirmeye alınmıştır). Hizmet içi eğitim programlarının içeriğine ilişkin değerlendirmeler elde edilebilen hizmet içi eğitim programları ile sınırlı olup, bunların listesi ekler kısmında sunulmuştur.

Tablo:24

## Mülki İdare Amirleri Eğitim Programlarının İçeriklerinin Değerlendirilmesi

| Eğitim Programlarının İçerik Boyutları | Kaymakamlık Kursu Eğitim Programları (Birim Saat) |                      |                      |                      |                      | Hizmetiçi Eğitimler 1985-2003 |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------------|
|                                        | 1982                                              | 1987                 | 1992/3               | 1997                 | 2002-3               |                               |
| Kültür-Bilgi                           | 23<br>(%6.30)                                     | 26<br>(%5.36)        | 44<br>(%13.75)       | 33<br>(%9.16)        | 23<br>(%6.78)        | 104<br>(%8.13)                |
| Yönetim Becerileri                     | 36<br>(%9.91)                                     | 36<br>(%7.42)        | 19<br>(%5.93)        | 19<br>(%5.27)        | 33<br>(%9.73)        | 183<br>(%14.31)               |
| Deneyim Paylaşımı                      | -                                                 | -                    | 8<br>(%2.50)         | 14<br>(%3.88)        | 20<br>(%5.89)        | 63<br>(%4.92)                 |
| Bilgisayar Eğitimi                     | -                                                 | -                    | 34<br>(%10.62)       | 26<br>(%7.22)        | -                    | -                             |
| Eğitim-İnceleme Gezileri               | 84<br>(%23.14)                                    | 57<br>(%11.75)       | 7<br>(%2.18)         | 22<br>(%6.11)        | 17<br>(%5.01)        | 95<br>(%7.43)                 |
| Mesleki Bilgi Genel                    | 56<br>(%15.42)                                    | 166<br>(%34.22)      | 78<br>(%24.37)       | 102<br>(%28.33)      | 68<br>(%20.05)       | 458<br>(%35.83)               |
| Mevzuat                                | 164<br>(%45.17)                                   | 200<br>(%41.23)      | 130<br>(%40.62)      | 144<br>(%40)         | 178<br>(%52.50)      | 375<br>(%29.34)               |
| <b>Toplam</b>                          | <b>363</b><br>(%100)                              | <b>485</b><br>(%100) | <b>320</b><br>(%100) | <b>360</b><br>(%100) | <b>339</b><br>(%100) | <b>1278</b><br>(%100)         |

Tablo 24 incelendiğinde; kaymakamlık kurslarında ve hizmet içi eğitim programlarında toplam zamanın yaklaşık %5.40 ila %13.75'lik oranlar arasında genel kültür konularına ayrıldığı görülmektedir. Genel kültür konularına ayrılan zaman azaltılmalı, yalnızca zaruri görülen bir takım konularla sınırlandırılarak mülki idare amirlerinin bu konularda kendi kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Bir yöneticinin yöneticilik rollerini etkinlikle yerine getirebilmesi için yönetim becerilerini yeterli düzeyde edinmesi zorunludur. Oysa, gerek kaymakamlık kursu programlarında, gerekse hizmet içi eğitim programlarında bunlara yeterli zamanın ayrılmadığı ortadadır. Bu oran kaymakamlık kursu programlarında %5.27 ile %9.91 arasında değişmekte, hizmetiçi eğitim programlarında ise %14 civarında bulunmaktadır.

Bu nedenle gerek kaymakamlık kurslarında, gerekse hizmetiçi eğitim programlarında yönetim becerilerinin kazandırılması için daha fazla zaman ayrılması zorunludur. Ayrıca, bu becerilerin kazandırılmasında daha uygulamalı yöntemler izlenmeli, yalnızca düz anlatım yönteminin tek başına verimli olmayacağı bilinmelidir. Bunu sağlamak içinse, staj döneminin ve kaymakamlık kurslarının süresi yeterli miktarda artırılmalıdır. Bir başka deyişle; üç yıllık staj dönemi ve bunun içinde de özellikle kaymakamlık kurslarının süreleri, gerekli içeriğin etkinlikle öğrenilmesine imkan verecek biçimde yeterli düzeye çıkarılmalıdır.

Eğitim programlarının içeriği bakımından bir diğer ciddi eksiklik de, proje yönetimi, problem ve değişim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi, sistem mühendisliği, kamu yönetiminde bilgisayar uygulamaları, karşılaştırmalı kamu yönetimi, ergonomi, zaman yönetimi, stres yönetimi, vücut dili gibi çağdaş yönetim teknik ve yaklaşımlarının hiç yer almaması veya çok az yer almasıdır. Ayrıca, kamu yöneticilerinin işletme yönetiminin en azından temel bilgilerine sahip olmaları da günümüz koşullarında gereklidir. Bu konularda mülki idare amirleri lisans düzeyinde temel bilgileri almış olmalıdırlar; ancak yöneticilik eğitiminde de uygulamaya dönük olarak eğitilmeleri gereklidir.

Ekonomi artık toplumsal önceliklerin başında yer almaktadır. Bu ise mülki idare amirlerinin ekonomik gelişmede daha işlevsel rol oynamaları beklentisini yaratmaktadır.



Zaten, kamu yönetiminin ve yöneticilerinin toplumdaki değişme ve gelişmelere kayıtsız kalmaları düşünülemez. Öyleyse, kamu yöneticilerinin, bu arada mülki idare amirlerinin, toplumsal beklentileri karşılayacak, hatta bu beklentilere yeni ufuklar açacak biçimde yetiştirilmeleri gereklidir. Bu eğitim içeriği ile mülki idare amirlerinin toplumdaki ve dünyadaki gelişmelere cevap vermeleri olası değildir.

Burada dikkate alınması gereken bir diğer konu da, deneyim paylaşımının yeterli düzeyde olmamasıdır. Deneyim paylaşımına kaymakamlık kurslarında ayrılan süre, tüm kurs programı süresinin %2.50 ile %5.89 arasında bir oranını kapsamakta olup; bu oran hizmet içi eğitim programları için %4.9 civarındadır. Ayrılan ders saatleri bakımından da yetersizlik ortadadır. Oysa deneyim paylaşımı veya aktarımı bireysel ve örgütsel öğrenme için çok işlevsel bir yöntemdir. Ancak 1982 ve 1987 yılları kurs programlarında deneyim paylaşımı hiç yer almazken, sonraki yıllarda gittikçe artan saat ve oranlarda yer alması olumlu bir gelişmedir.

Yönetimde bilgisayar kullanımı uygulamalarına ilişkin eğitim yetersizdir. Bilgisayar eğitiminin yeterli düzeyde ve bazen de hiç verilmediği anlaşılmaktadır. Dünyada artık elektronik-devlet (e-devlet) konusundaki gelişme ve uygulamaların kamu yönetiminde çok önemli bir hale geldiği günümüzde, ülkenin yönetim ve kalkınmasında etkin roller oynaması beklenen mülki idare amirlerinin çok yetersiz bilgisayar eğitimi ile başarılı olmaları ve vizyon geliştirmeleri mümkün görünmemektedir.

Oysa; devlet yönetiminde ve daha özelden kamu hizmetlerinin görülmesinde bir devrim olarak kabul edilen e-devlet uygulamaları konusunda, ülkenin mevcut bürokratik yapısının, tarihten tevarüs eden geleneklerinin, değişime karşı direnç faktörünün göz önüne alınması ile yeni bir “değişim yönetimi” yaklaşımının sergilenmesi gerekmektedir. İlgili bürokratların üst düzey görevlilerden başlamak üzere yeni paradigmaya göre eğitilmesi, halkın yeni gelişmelerden haberdar edilmesi bu çerçevede alınacak tedbirlerden bazılarıdır (ALTINOK, 2002, s.3).

Kaymakamlık kursu programlarında eğitim ve inceleme gezilerine ayrılan zamanın hem saat olarak, hem de oran olarak genel anlamda bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Bunun nedeni, eğitim ve inceleme gezilerinin eğitim amacına gereğince hizmet etmediğinin

düşünülmesi olabilir. Bu gezilerin eğitim içeriği iyi ayarlandığı ve gerekli ciddiyetle uygulandığı takdirde, görerek öğrenmenin sağlayacağı yararlar söz konusu olabilir.

Eğitim programlarında özellikle 1990'lardan itibaren Avrupa Birliği ile ilgili konuların daha ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu durum, ülke gündemindeki gelişmelerin eğitim programlarına bir derece yansıdığına göstergesidir. Yine, eş zamanlı olarak, ülke gündemi ile paralel biçimde; terör, insan hakları, sivil savunma ve afet yönetimi konuları eğitim programlarının içeriğinde daha çok önemli yer işgal etmişlerdir. Bu da ülkedeki gündem konuları ile koşutluk göstermektedir.

Eğitim programlarının içeriği bakımından en büyük zamanın mevzuat bilgilerinin aktarılmasına ayrıldığı görülmektedir (%40 ila %52.5). Hizmet içi eğitim programlarında ise bu oran, ortalama %29.3 civarındadır. Türk kamu yönetiminin aşırı merkezîyetçi, katı ve ayrıntılı düzenlemelerin egemen olduğu, inisiyatif kullanmayı özendirilmeyen yapısı dikkate alındığında mevzuat öğretimine bu kadar fazla ağırlık verilmesi anlaşılabilir. Bundan başka, bu durum Türk kamu yönetiminde yöneticinin mevzuatı uygulayan görevliler olduğu anlayışının bir göstergesi veya yansıması da olabilir. Oysa, mülki idare amirlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin kendi kendilerine hukuki metinleri okuma, anlama ve yorumlama becerilerini onlara kazandırmış olması beklenir. Ayrıca, mevzuatın değişmesi ve bu kadar büyük hacim tutan mevzuatın öğrenilmesindeki güçlük göz önüne alındığında, temel önemdeki mevzuatın öğretilmesi, bunun dışında kalan mevzuatın ise nerede ve nasıl bulunacağını öğretimi ile yetinilmesi daha yararlı olabilir. Ayrılan zaman bakımından mevzuatı mesleki genel bilgi (%15 ila %35 arasında bir oranla) izlemektedir. Mesleki bakımdan bilinmesi gereken gerekenler, yöneticilerin günlük iş akışında önemli yer tuttuğundan, bu konuya gereği kadar zaman ayrıldığı değerlendirilmektedir.

Burada, kısaca, değerlendirilen programlarda uygulanan eğitim yönteminden de söz etmek yararlı olur. Tablo 25'te kaymakamlık kurs programları ile hizmet içi eğitim programlarında göze çarpan konferans (düz anlatım) dışındaki yöntemlere ayrılan süreler verilmiştir.

Panel, uygulamalı dersler ve tartışma-değerlendirme gibi, konferans-düz anlatım dışındaki yöntemlere ya hiç başvurulmadığı, ya da çok az başvurulduğu görülmektedir. Bu

durum, konferans dışındaki yöntemlerle yapılan eğitim etkinliklerinin saat toplamları ile konferansları da içeren eğitim saatleri genel toplamının karşılaştırılması yoluyla Tablo 25'te görülebilir. Oysa, temel yönetim becerileri öğrenimi başta olmak üzere, öğrenmenin etkinliği, kalıcılığı ve işe etkin transferinde kursiyerlerin aktif katılımını içeren konferans dışındaki uygulamalı yöntemlerin daha verimli olacağı düşünülmektedir.

**Tablo:25**

**Mülki İdare Amirleri Eğitim Programlarında Konferans Dışındaki Yöntemler**

| Eğitim Programlarında<br>Konferans Dışında<br>Yöntemler (Birim Saat) | Yıllara göre Kaymakamlık Kursu<br>Eğitim Programları |            |            |            |            | Hizmetiçi<br>Eğitimler |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------------------|
|                                                                      | 1982                                                 | 1987       | 1992/3     | 1997       | 2002-3     | 1985-2003              |
| Uygulamalı Dersler                                                   | -                                                    | -          | -          | -          | -          | 12                     |
| Panel                                                                | -                                                    | 12         | 6          | 6          | -          | 6                      |
| Değerlendirme-Tartışma                                               | -                                                    | -          | 7          | 4          | -          | 50                     |
| Toplam                                                               | -                                                    | 12         | 13         | 10         | -          | 68                     |
| <b>Genel Toplam</b>                                                  | <b>363</b>                                           | <b>485</b> | <b>320</b> | <b>360</b> | <b>339</b> | <b>1278</b>            |

Nitekim, bir önceki bölümde Fransız Ulusal Yöneticilik Okulu'ndan söz edilirken, yönetici eğitim ve geliştirme yöntemi olarak düz anlatım-konferans yönteminin bu okulda neredeyse tamamen terk edildiği belirtilmişti.

Bu verilerden ortaya çıkan sonuçlar ve bunların değerlendirilmesi ile ortaya konan öneriler bir sonraki bölümde açıklanacaktır.

## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Önceki bölümlerde konunun kuramsal sunumu ve uygulama sonuçlarının analizi yapıldıktan sonra, bu bölümde, çıkarılan sonuçlardan söz edilecektir. Ayrıca, yönetici geliştirme literatürü ve anket uygulamaları ışığında bazı öneriler ortaya konulacaktır.

Aşağıda sunulan öneriler, bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçları oluşturmaktadır. Bu önerilerin amacı, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme ve performanslarını artırmalarına katkı sağlamaktır. Bu bakımdan amaç, yönetici geliştirme ve onun içerdiği çeşitli etkinliklerin önemine dikkat çekmektir. Bu noktada, örgütsel etkinliği artırmak bakımından bu önerilerin geliştirilmeye muhtaç olduğunu da belirtmek gerekir.

Bu öneriler, öncelikle, ulusal ya da örgüt çapında insan kaynaklarını geliştirmekten sorumlu olan yüksek yönetim düzeyine hitap ediyorsa da, aynı zamanda tüm yönetim düzeylerine yöneliktir. Çünkü, bir yönetici geliştirme çabası ancak ona dahil olan tüm düzeylerdeki bireylerin işbirliği ile başarıya ulaşabilir.

Teorik olarak, bir ülkenin yönetsel kapasitesini geliştirme iki yolu olabilir. Bunlardan ilki, “bırakınız yapsınlar” yaklaşımıdır. Bu durumda, örneğin, bir kurum yönetici geliştirme değerini anlayıp sistemli olarak uygulamaya çalışırken bir diğeri buna hiç önem vermeyebilir. Türkiye’deki uygulama bu yaklaşımı yansıtmaktadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede, özellikle de kamu yönetiminde, bu yaklaşımın benimsenmesi yararlı görünmemektedir. Bunun yerine, akılcı bir yönetici yetiştirme ve geliştirme stratejisinin, sistemli bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir. Yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için kamu yönetimince sağlam ve rasyonel bir stratejinin oluşturulması gereklidir. Bu çaba, aynı zamanda, yönetici geliştirme etkinliğini zayıflatan bazı sosyal ve kültürel davranışların değiştirilmesi de içerir. Bu bakımdan Türk kamu yönetiminin iyi bir noktada bulunduğunu söylemek güçtür. Örneğin önümüzdeki on ya da yirmi yıl için etkin bir yönetici geliştirme stratejisi tasarlamak herhangi bir kamu kurumunun kapasitesini aşmaktadır. Bunu yapmanın en iyi yolu, stratejinin

uygulanmasında rol oynayacak bireysel ve kurumsal tüm aktörlerin aktif katılımını sağlamak, ortak akli kullanmaktır.

Ortaya konulan önerilerin hem genel olarak, hem de daha özeldir ülkemiz için önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Çünkü ülkemizde, genelde insan kaynaklarının, daha dar anlamda da yöneticilerin yetiştirilmesine ve geliştirilmesine ve buna ilişkin sorunları inceleyen uygulamaya ilişkin sonuçlar ortaya koymaya dönük bilimsel çalışmalar çok sınırlıdır. Şüphesiz bu sorunların kültürel ve toplumsal yönleri de bulunmaktadır. Yönetimde bilgi ve deneyim noksanlıklarının, hatalardan ders almamanın, bilinen doğruların yaşama geçirilmemesinin de bu sorunlarda payı vardır.

### **50. Kamu Yönetiminde Yönetici Geliştirmeye İlgili Örgütsel Öneriler**

Ülkemiz kamu yönetimi ile ilgili olarak yönetici geliştirme konusunda şunlar önerilebilir:

a- Yöneticilerin seçimi, atanması, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusuna hükümetlerin ilgisi artırılmalıdır. Ekonominin büyümesi, gelişmesi ve teknolojinin daha işlevsel bir nitelik kazanması ile birlikte yönetim sorunu da daha büyük bir hal alacaktır.

b- Ulusal çapta bir yönetici yetiştirme ve geliştirme plan ve programı bulunmalı, uygulanabilir bir politika oluşturulmalıdır. Böyle bir ulusal plan yapılması durumunda örgütsel planların ulusal planla uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Böyle bir uyum kamu kurum ve kuruluşları için şüphesiz daha açık bir gerekliliktir.

c- Yönetici geliştirme programları, kamu yönetimindeki reformlarla paralel, bu reformların gereklerini karşılamaya yönelik olmalı, bunlarla uyumlu biçimde düzenlenmelidir.

ç- Yönetici geliştirmeden yararlanmanın ilk adımı olarak, yönetimin her düzeyi için, temel amaçlar ile ikincil amaçlar ışığında örgütün genel ve özel hedeflerinin açıklıkla belirlenmesi gerekir. Yönetici geliştirme programları ayakları yere basar biçimde uygulanmalıdır. Aslında yönetici geliştirme, örgüt geliştirme gibi, örgüt amaçlarına

ulaşılabilmesi için tüm örgüt çalışanlarının performans ve verimliliğini artırmayı hedef alan bir süreçtir.

Kurum, öncelikle, yönetici geliştirme programlarıyla ulaşmak istediği somut hedefleri tanımlamalı ve bu programlara katılacak olanlara iyice anlatmalıdır. Yönetici geliştirme programlarının açık strateji ve hedefleri olmalı, ne gibi sonuçlar beklendiği bilinmeyen programlara yöneticilerin katılımına izin verilmemelidir. Yönetici geliştirme programları günlük çalışma ile hiçbir ilgisi olmayan sıradan etkinlikler değildir. Yine, bunlar işten kaytarmanın veya uzaklaşmanın bir yolu olarak da görülmemelidir.

d- Yönetim olgusuna bilimsel yaklaşmanın bilgi toplumunu yakalamadaki önemi iyi kavranmalıdır. Yönetici yetiştirme ve geliştirme araştırmalarının örgütün ve yöneticilerin etkinliğini ve verimliliğini artırmak için, sorunların teşhis ve tedavisinde kullanılabilecek pratik yararlar sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu konuda da bilimin verilerini göz ardı etmek değil, bunları hareket tarzının temeli yapmak yönetimde profesyonelliğin gereğidir.

e- Yönetici geliştirme süreci, tüm örgütsel işleyiş sürecinin bir parçasıdır ve örgütsel etkinliklerden kaynaklanır. Yönetici geliştirmenin; ücret yapısı, eleman seçme ve işe alma, yetiştirme, motivasyon, performans değerlendirme, düzeltici müdahaleler için ölçme değerlendirme, ödüllendirme gibi insan kaynakları yönetiminin çeşitli yönleri ile karşılıklı bağlantılarına dikkat edilmelidir. Bu etkinlikler birbirini tamamlayıcı niteliktedir ve yönetici geliştirmenin başarısı için her biri yaşamsaldır.

f- Örgütün tüm düzeylerindeki yöneticilerin seçimi, atanması ve görevde yükseltilmelerinde liyakat ilkesine sıkı sıkıya bağlı kalınmalı, liyakat ilkesinden asla ödün verilmemelidir. Atamalar mutlaka adil ve açık rekabet koşullarında düzenlenen sınavla ve liyakat esasına göre yapılmalıdır. Mesleki yeterlik koşulları yasal olarak düzenlenmeli ve hiç kimse, bu koşullar dikkate alınmadan bir kamu görevine, özellikle de yöneticilik görevlerine atanmamalıdır.

Örgüt; yöneticilerin seçimine ilişkin açık ve nesnel kurallara sahip olmalı ve bunları titizlikle uygulamalıdır. Çünkü, yeterli potansiyele sahip uygun kişilerin yöneticiliğe seçimi ve atanması yönetici geliştirme programlarının başarısı için yaşamsal önem taşır.



Örgütte; görevde yükselmelerde performans odaklı bir yaklaşım benimsenmeli, bu husus objektif kurallara bağlanmalıdır. Bu kurallar bütünü, performans düzeyini yükseltmek için ilgililer arasında olumlu rekabeti teşvik edecek nitelikte olmalıdır. Örneğin; belli bir yönetici geliştirme eğitimini başarı ile tamamlamış olmak görevde yükselmeye şart koşulabilir. Ayrıca, bir yöneticinin kendinin ve astlarının bilgi ve becerilerini geliştirmede göstereceği gayret de yükselmeye göz önüne alınabilir.

Liyakat sisteminin kurulması yönetici geliştirme konusundaki en kritik faktörlerden biridir. Çünkü, liyakatin atama ve yükselmelerde esas alınması yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinde de çok etkili bir motivasyon kaynağı olacaktır. Aksi halde, tek başına iyi eğitim programları bunu sağlamaya yetmez.

g- Örgüt, yöneticilerin performansını değerlendirmede nesnel bir sistem kurmalıdır. Bu performans değerlendirme sisteminin amacı; yalnızca cezalandırma ya da zorlama değil, güçlü olunan noktaları daha da güçlendirmek, zayıflıkları gidermek için eğitim gereksinimlerini ortaya koymak da olmalıdır. Bir başka deyişle; yöneticilerin eğitim gereksinimlerine ışık tutmaya yönelik, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi de amaçlayan, şeffaf bir değerlendirme sistemi benimsenmelidir.

İzlenen ödüllendirme ve değerlendirme yaklaşımı yönetici geliştirmeyi etkilemektedir. Ülkemizde para, takdirname gibi dışsal özendiriciler tercih edilmektedir. Yine, Türk kamu yönetiminde gizlilik temeline dayalı bürokratik bir değerlendirme yöntemi uygulanmaktadır. Dolayısıyla, uygulanan değerlendirme ve ödüllendirme yöntemleri yönetici geliştirme yaklaşımını destekleyici nitelikte değildir. Yapılması gereken ise; personele sunulan kendini geliştirme olanaklarının da bir ödüllendirme biçimi olarak kullanılması; amaçlara göre yönetim tekniklerini içeren karşılıklı konuşmaya dayalı, açık bir değerlendirme yönteminin benimsenmesidir. Kısacası; daha etkin bir değerlendirme için yöneticilerin seçiminde ve değerlendirilmesinde daha şeffaf ve katılımcı yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması yararlı olacaktır.

ğ- Yönetici ile işi arasındaki ilişkiyi güçlendirecek, yöneticiye işini sevdirecek olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmalıdır. Bunu oluşturmak için mesleki güvence ve doyumun sağlanmasına; yöneticinin ait olduğu sosyal sınıf, aile, ideolojik, etnik ve ırksal aidiyet gibi

faktörler dikkate alınmaksızın eşit yükselme olanakları sunulmasına önem verilmelidir. Bunun için yapılacak birincil iş ise, liyakat ilkesinin ödünsüz uygulanmasıdır.

Örgüt liderliği, yönetim tarzı konusunda astlardan gelecek eleştiriler karşısında aşırı alınganlık göstermemelidir. Böylece etkin ve verimli yönetici geliştirme programları için uygun örgüt atmosferi oluşturulmuş olur. Çünkü gelişme, örgütün tüm bölümleri ve üyeleri arasında açık ve işlek bir iletişimi gerektirir.

h- Etkin yönetici geliştirme programları hazırlayıp uygulayabilmek için sürekli olarak dünyada bu alanda görülen değişme ve gelişmeler izlenmeli, kıyaslama (bench-marking) yöntemi ile bunlardan uygun olanlar ülkemiz koşullarına uyarlanmalıdır. Bunun yanında, yönetici geliştirme programlarının geliştirilmesi için kamu kuruluşları, üniversiteler ve özel kesim kuruluşları arasında etkin bir işbirliği gerçekleştirilmelidir. Yönetici geliştirme faaliyetlerinde etkinliği sağlamak için, bu konuda faaliyet gösteren ulusal ve uluslararası kuruluşlarla sürekli ilişki içinde bulunulmalıdır. Böylece, çağdaş gelişmeleri izleme ve diğerlerinin deneyimlerinden yararlanma olanağı elde edilebilir. Yönetici geliştirme alanındaki değişimler sürekli olduğundan, bu husus çok önemlidir. Başka bir deyişle, bir örgüt, yönetici yetiştirme ve geliştirme ile ilgili bir kurum, yalnızca kendi kendini organize etme ve kendi kaynaklarını kullanmakla yetinmemeli, aynı zamanda çevresi ile bilgi ve deneyim alış verişinde de etkili ve verimli olmalıdır.

1- Örgüt liderliği; astlarının potansiyel ve becerilerini fark etme, yeteneklileri seçme, onları öne çıkararak sürekli destekleme ve teşvik etme yeteneğine sahip olmalıdır. Yöneticiler, yönettikleri örgütteki yöneticilerin temel yöneticilik becerilerine ne derecede sahip olduklarını, uygulanan eğitim programlarının bu becerileri kazandırmada ne kadar etkin olduklarını sorgulamalıdır. Çünkü, rasyonel olarak, örgütün dinamizmini ve verimliliğini en üst düzeye getirmek için ellerinden gelen gayreti göstermek onların temel görevidir.

i- Yapılacak bütün geliştirme programları, bilimsel yöntemlerle ve çok titizlikle belirlenmiş ihtiyaçlara dayanmalıdır.

Eğitilecek yöneticiler eğitim ve geliştirme gereksinimlerinin belirlenmesi sürecine aktif biçimde katılmalıdır. Bunun amacı, hem onların bu etkinlikleri benimseyip sahip çıkmaları, hem de bu programların örgütün ve bireylerin gereksinimlerine göre tasarlanmasıdır.

Düzenlenecek her bir etkinliğin içeriğini, kullanılacak yöntem ve araçları belirleyebilmek için, yönetici geliştirme programlarını hazırlayıp uygulayacak yönetim birimlerinin her bir programa hangi yöneticilerin katılacağını tanımlaması ve belirlemesi gereklidir.

j- Yönetici geliştirme programlarına katılanların bilgi ve deneyimlerini birbirlerine aktarabilmeleri için uygun atmosfer sağlanmalıdır. Bunun için tartışma zamanları ayrılabilir ve belli konularla ilgili görüş alış-verişi yapılmasına zemin hazırlanabilir. Ayrıca, yöneticilerin geliştirme programlarından elde ettiği bilgi ve becerileri uygulamaya aktarabilmeleri için her türlü kolaylık sağlanmalıdır. Olumlu bir atmosfer sağlanması, belli sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin alış verişine yarayabilir.

Kurum, eğitim programlarını hazırlarken, yalnızca personelini eğitmeyi ve geliştirmeyi değil, onların kendi kendilerini geliştirmelerine imkan sağlamayı da amaçlamalıdır.

### **51. Mülki İdare Amirlerinin Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Öneriler**

1) Kaymakamlık mesleğine üstün yetenekli, gerekli potansiyele sahip kişilerin alınması için özen gösterilmelidir. Yönetici, geliştirme çabalarının başarısı, temel olarak bireyin yöneticilik potansiyelinin doğru olarak belirlenmesine bağlıdır. Bunun temeli liyakat (yeterlik) ilkesine titizlikle uyulmasıdır.

Kaymakam adaylığı sözlü sınavlarının, adayların kişilik ve yeteneklerinin değerlendirilmesine olanak verecek şekilde yapılması amacıyla, istenen yetenek ve kişilik ölçütlerinin neler olduğunun açıklıkla belirtilmesi gereklidir.

Kaymakam adaylarının isabetli bir biçimde seçilebilmesinin ikinci koşulu ise belirlenen nitelikleri ölçmeyi olanaklı kılan, açık yarışmayı uygulamaya geçiren adil bir sınav sisteminin var olmasıdır.

Mesleğe girişte yapılan yazılı sınavların her ikisi de test tekniği ile yapılmaktadır. Test tekniği ise, yöneticiler için çok önemli olan yazılı anlatım, bir konuyu iyi formüle etme, analitik ve sentezci düşünebilme gibi beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun bir sınav değildir. Yazılı anlatım yeteneğini ölçmeye de önem verilmelidir. Üçüncü aşamada yapılan mülakat sınavında adayların kişiliklerinin yöneticiliğe uygun olup olmadığını test etmek için sınav kurulunda yeterli sayıda psikolog bulunması sağlanmalıdır.

Kaliteli, üstün nitelikli kişileri mülki idare amirliği mesleğine kazandırmak için mesleğin maruz kaldığı statü kaybı önlenmelidir.

2) Mülki İdare Amirlerinin daha iyi seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir Mülki İdare Akademisi kurulmalıdır. Bu akademinin Türk kamu yönetimi örgütlerinin malul bulunduğu bürokratik hastalıklara, alışkanlık ve geleneklerin olumsuzluklarına yakalanmaması için özerk olması, yapı ve işleyişinin diğer kamu yönetimi örgütlerinden farklı kılınması gereklidir.

Bu akademinin temel amacı; ülke koşullarına ve dünyadaki değişimlere göre yöneticilerin hangi nitelik ve becerilere ihtiyaç duyacaklarını belirlemek; eğitim gereksinimlerini belirlemek, yönetici yetiştirme ve geliştirme konusunda uzmanlar yetiştirmek, araştırma ve yayın faaliyetleri yapmak, dünyadaki gelişmeleri izleyerek kazanımlarını ülkemize aktarmak olmalıdır. Bundan başka; özel ve kamusal tüm kuruluşlara bu konuda danışmanlık hizmetlerinin sunulması da düşünülebilir.

Bu akademi, yönetici geliştirme etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirmeli, elde edilen sonuçları izlemeli, bu konuda etkinliği artıran ve önleyen faktörleri araştırmalıdır. Ayrıca, yönetici geliştirme programlarının bireysel, kurumsal ve ulusal çaptaki gereksinim ve amaçlara uygun içerik ve duruma getirilmesi çalışmalarını da yürütmelidir. Yine bu kurum; yerel yönetimler yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine de yardımcı olabilir.

3) Yönetici geliştirme programlarının örgütün genel stratejisi ile uyumlaştırılması da önemli bir sorundur. Türk kamu yönetimindeki son reform çabaları çerçevesinde 2004 Şubat ayında Yasama Organınca büyük oranda kabul edilen düzenlemeler, mülki idare amirlerinin Türk kamu yönetimi içindeki işlevini büyük oranda artırdığı gibi, onların çok

daha iyi yetiştirilmeleri, gerekli çağdaş kamu yönetimi bilgi, beceri ve tekniklerine hakim olmaları gereğini de artırmaktadır. Örneğin kamu yönetimi reformu mülki idare amirlerinin bütçe yapma, proje yönetimi gibi konularda eğitilmesini gerektirecektir. Bu değişimin mülki idare amirlerinin ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri düzey ve çeşidini değiştireceği açıktır. O halde, yönetici geliştirme programları da içerik ve yöntem olarak bu değişime uymak zorundadır.

### **510. Eğitim Programlarının İçeriğine İlişkin Öneriler**

Ekonomi artık toplumsal önceliklerin başında yer almaktadır. Bu ise, mülki idare amirlerinin ekonomik gelişmede daha işlevsel rol oynamaları beklentisini yaratmaktadır. Zaten, kamu yönetiminin ve yöneticilerinin toplumdaki değişme ve gelişmelere kayıtsız kalmaları düşünülemez. Öyleyse, kamu yöneticilerinin, bu arada mülki idare amirlerinin, toplumsal beklentileri karşılayacak, hatta bu beklentilere yeni ufuklar açacak biçimde yetiştirilmeleri, geliştirmeleri gerekir. Oysa mevcut programların eğitim içeriği ile mülki idare amirlerinin toplumdaki ve dünyadaki gelişmelere cevap vermeleri olası değildir.

- Eğitim programlarında genel kültür konularına ayrılan zaman azaltılmalı, yalnızca zaruri görülen bir takım konularla sınırlandırılarak mülki idare amirlerinin bu konularda kendi kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

- Gerek kaymakamlık kurslarında, gerekse hizmetiçi eğitim programlarında yönetim becerilerinin kazandırılması için daha fazla zaman ayrılması zorunludur. Eğitim ve geliştirme programlarının içeriği yöneticilik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri, yönetim becerilerini kazandıracak özellikte değildir. Ayrıca, pratik yöneticilik yaşamında karşılaşılan sorunların çözümüne yeterli ağırlık verilmemesi eğitimin teorik kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, düzenlenen programların örgüt ve insan yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak içeriğe sahip olmasına özen gösterilmeli, yani beceri temelli bir yönetici yetiştirme ve geliştirme sistemi benimsenmelidir. Benimsenen içeriğin kalıcı olarak öğretimine uygun yöntemlerin uygulanması, yani içerik-yöntem uyumu da gözetilmelidir.

Uygulanan programlarında yönetici (veya yönetici adaylarına) kazandırılması hedeflenen davranışların neler olduğu çok kolay anlaşılabilir biçimde açıklanmalıdır;

ancak uygulamada bu yapılmamaktadır. Bu nedenle, kalıcı öğrenme etmenlerinden biri kullanılamamaktadır.

- Eğitim programlarının içeriği bakımından bir diğer ciddi eksiklik de, proje yönetimi, problem çözme ve değişim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi, sistem mühendisliği, kamu yönetiminde bilgisayar uygulamaları ve e-Devlet, karşılaştırmalı kamu yönetimi, ergonomi, zaman yönetimi, stres yönetimi, vücut dili gibi çağdaş yönetim teknik ve yaklaşımlarının hiç yer almaması veya çok az yer almasıdır. Ayrıca, kamu yöneticilerinin işletme yönetiminin en azından temel bilgilerine sahip olmaları da günümüz koşullarında gereklidir. Bu konularda mülki idare amirleri lisans düzeyinde temel bilgileri almış olmalıdırlar; ancak yöneticilik eğitiminde de uygulama ağırlıklı olarak eğitilmeleri gereklidir.

- Deneyim paylaşımına ayrılan zaman da yeterli düzeyde değildir. Oysa, deneyim paylaşımı veya aktarımı bireysel ve örgütsel öğrenme için çok işlevsel bir yöntemdir. Bu nedenle, hem özel kesim, hem de kamu yönetimi örgütlerinden yöneticilerle mülki idare amirleri arasında deneyim paylaşımına imkan verilmesine özen gösterilmelidir.

- Yönetimde bilgisayar kullanımı uygulamalarına ilişkin eğitim yetersizdir. Bilgisayar eğitiminin yeterli düzeyde ve bazen de hiç verilmediği anlaşılmaktadır. Dünyada artık elektronik-devlet (e-devlet) konusundaki gelişme ve uygulamaların kamu yönetiminde çok önemli bir hale geldiği günümüzde, ülkenin yönetim ve kalkınmasında etkin roller oynaması beklenen mülki idare amirlerinin çok yetersiz bilgisayar eğitimi ile başarılı olmaları ve vizyon geliştirmeleri mümkün görünmemektedir. Oysa, bilgisayar teknolojisinin kullanılması yönetimde etkinlik ve verimliliği artıracığı gibi, e-devlet yaklaşımı da gelişmiş ülkelerle ülkemiz arasındaki farkı kapatmada işlevsel olabilir.

Kamu hizmetlerinin görülmesinde ve genel olarak devlet yönetiminde bir devrim olarak kabul edilen e-devlet uygulamaları konusunun; ülkenin mevcut bürokratik yapısı, yönetim kültür ve gelenekleri ve değişime karşı direnç faktörleri de göz önüne alınarak ciddi bir değişim yönetimi yaklaşımıyla ele alınması gerekmektedir. Mülki idare amirleri de başta gelmek üzere üst düzey görevlilerden başlamak üzere bütün yöneticilerin bu yeni paradigmaya göre eğitilmesi, halkın yeni gelişmeler hakkında bilinçlendirilmesi bu amaçla



alınacak önlemlere örnektir. Yani, bilgisayarın eğitim ve geliştirme etkinliklerinde kullanılması bir “yöntem” sorunu olduğu gibi, kamu yönetiminde bilgisayar kullanımı ise bir “içerik” sorunudur.

- Kaymakamlık kursu programlarında eğitim ve inceleme gezilerine ayrılan zamanın hem saat olarak, hem de oran olarak genel anlamda bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Bunun nedeni, eğitim ve inceleme gezilerinin eğitim amacına gereğince hizmet etmediğinin düşünülmesi olabilir. Bu gezilerin eğitim içeriği iyi ayarlandığı ve gerekli ciddiyetle uygulandığı takdirde, görerek öğrenmenin sağlayacağı yararlar söz konusu olabilir.

- Ülke gündemindeki gelişmelerin eğitim programlarına bir derece yansıdığı görülmekte ise de; mülki idare amirleri gibi topluma ufuk çizmesi ve liderlik yapması beklenen kişilerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde yalnızca gündemi izlemekle yetinmek doğru değildir. Dünyadaki gelişmelerin yakından takip edilerek, bunların eğitim programlarına derhal yansıtılması, böylece en azından ülke gündeminin önüne geçilmesi sağlanabilir. Proaktif yönetici yetiştirme ve geliştirme sistemleri yoluyla proaktif yöneticiler yetiştirmenin gereklerinden biri de budur.

- Mülki idare amirlerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde mevcut anlayış bilgi aktarmak, özellikle de mevzuat bilgilerinin öğretimidir. Oysa, bu eğitim ve geliştirme programlarının davranış değişikliği yaratmaya yardımcı olacak biçimde düzenlenmesi gerekir. Artık günümüzde öğretme anlayışı yerini hep birlikte öğrenme anlayışına, bilgi aktarma yaklaşımı ise yerini bilginin nasıl elde edileceği ve kullanılacağını aktarma yaklaşımına bırakmaktadır.

Mevzuat öğretimine bu denli ağırlık verilmesi göstermektedir ki; mülki idare amirleri geleneksel hukuk eğilimli anlayışa göre yetiştirilmektedir. Türk kamu yönetiminin aşırı merkeziyetçi, katı ve ayrıntılı düzenlemelerin egemen olduğu, inisiyatif kullanmayı özendirilmeyen yapısı dikkate alındığında, mevzuat öğretimine bu kadar fazla ağırlık verilmesi anlaşılabilir. Bundan başka, bu durum Türk kamu yönetiminde yöneticinin yalnızca mevzuatı uygulayan görevliler olduğu anlayışının bir göstergesi veya yansıması da olabilir. Bu durum, mülki idare amirlerinin üstlenebileceği işlevler bakımından çok da

uygun değildir. Çünkü mülki amirler yalnızca yasaları uygulama işlevi gören memurlar olmayıp, toplumsal kalkınma için vizyon geliştirebilen, önderlik yapabilen, yenilikler ortaya koyabilen önder yöneticiler olmak durumundadır. Ayrıca, mülki idare amirlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin kendi kendilerine hukuki metinleri okuma, anlama ve yorumlama becerilerini onlara kazandırmış olması beklenir. Bundan başka, mevzuatın değişmesi ve bu kadar büyük hacim tutan mevzuatın öğrenilmesindeki güçlük göz önüne alındığında, temel önemdeki mevzuatın öğretilmesi, bunun dışında kalan mevzuatın ise nerede ve nasıl bulunacağını ve yorum tekniklerinin öğretilmesiyle yetinilmesi daha yararlı olacaktır.

Bunun için de, en az mevzuatın öğretimi kadar, yönetsel becerilere, genel mesleki bilgilere, davranış bilimi konularına ve modern yönetim tekniklerinin öğretilmesine ağırlık verilmesi gerekir.

- Kaymakam adaylarına uygulanan staj süreci gözden geçirilmelidir. Bu bağlamda, birbirinin tekrarı niteliğindeki staj aşamaları kaldırılabilir. Örneğin; milli güvenlikle ilgili eğitimin içeriği yeniden gözden geçirilerek, varsa eksikliklerin tamamlanması ve milli güvenlik stajı aşamasının kaldırılması uygun olacaktır.

- Mülki idare amirlerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde yabancı dil eğitimine daha da önem verilmelidir. Yurt dışı eğitiminde başarılı olanların daha uzun süre bu eğitimden yararlandırılmaları özendirici bir faktör, yararlı bir uygulama olacaktır.

### **511. Eğitim Programlarının Yöntemine İlişkin Öneriler**

- Yöneticilerin hem ufkunu açmak, hem de uygulamaya ilişkin yetenek ve becerilerini geliştirerek verimlerini artırmak gibi amaçları olması gereken yönetici geliştirme programlarının düzenlenmesinde; eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi belli bir yöntem ve sistemden uzak biçimde, afaki olarak yapılmakta ya da hiç yapılmamaktadır. Bu ise yöneticilerin kişisel gereksinimleri ile uygulanan programların içeriği arasında uyumsuzluk doğurmaktadır. Bu da açıkça göstermektedir ki; eğitim ve geliştirme programlarının düzenlenmesi sürecinin yeniden ele alınması zorunluluğu vardır.

Bilimsel yöntemlerle eğitim ihtiyaçları analiz edilmeden düzenlenen programlar yeterli yararı sağlamaktan çok uzaktır. Bu nedenle eğitim ihtiyaçları büyük bir titizlikle saptanmalı, programların içerik ve yöntemi belirlenirken bu saptamalar temel alınmalıdır.

- Uygulanan eğitim yöntemleri hedeflenen yönetici beceri ve yeterliliklerini kazandırmaya uygun yöntemler değildir. Düz anlatım dışındaki yöntemlere ya hiç başvurulmadığı, ya da çok az başvurulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, neredeyse tamamen, öğrencinin pasif durumda olduğu düz anlatım yöntemleri kullanılmaktadır. Oysa, temel yönetim becerileri öğrenimi başta olmak üzere, öğrenmenin etkinliğini, kalıcılığını ve işe transferinde verimi sağlayan, kursiyerlerin aktif katılımını içeren örnek olay çözümü, grup tartışması, bekleyen sorunlar sepeti gibi uygulamalı yöntemler daha verimli olacaktır.

Bu yöntemlere başvurulabilmesi için, staj döneminin ve kaymakamlık kurslarının süresi yeterli miktarda artırılmalıdır. Bir başka deyişle; üç yıllık staj dönemi ve bunun içinde de özellikle kaymakamlık kurslarının süreleri, gerekli içeriğin etkinlikle öğrenilmesine ve bunun için de uygun yöntemlerin uygulanmasına imkan verecek biçimde yeterli düzeye çıkarılmalıdır.

- Türk kamu yönetiminin genelinde olduğu gibi, mülki idarede valilerin yetki devrinde gizli veya açık bir güvensizlik duygusuyla çekimser davranmaları, alt düzeydeki mülki idare amirlerine yetki kullandırmama anlayışının yaygınlığı da bu yöneticilerin geliştirilmesi önündeki engellerden birini oluşturmaktadır. Aynı olgu merkezi yönetim ile taşradaki mülki idare amirleri arasında da geçerlidir.

- Eğitim ve geliştirme programlarında eğitim teknolojisi alanındaki en gelişmiş bilgi teknolojileri kullanılmalıdır. Göze ve kulağa hitap eden, hatta öğrenciyi simülasyon yöntem ve araçları ile sanal da olsa uygulamanın içine çeken araç ve yöntemler öğrenmenin kalıcılığını, etkisini ve transferini olumlu yönde etkileyecektir.

- Mülki idare amirlerine uygulanan eğitim ve geliştirme programlarında genellikle tek bir kitaba veya sadece ders notlarına bağlı kalınmaktadır. Halbuki, bir çok kaynaktan

yararlanılması halinde yönetici veya yönetici adaylarının analiz ve sentez yetenekleri gelişecektir.

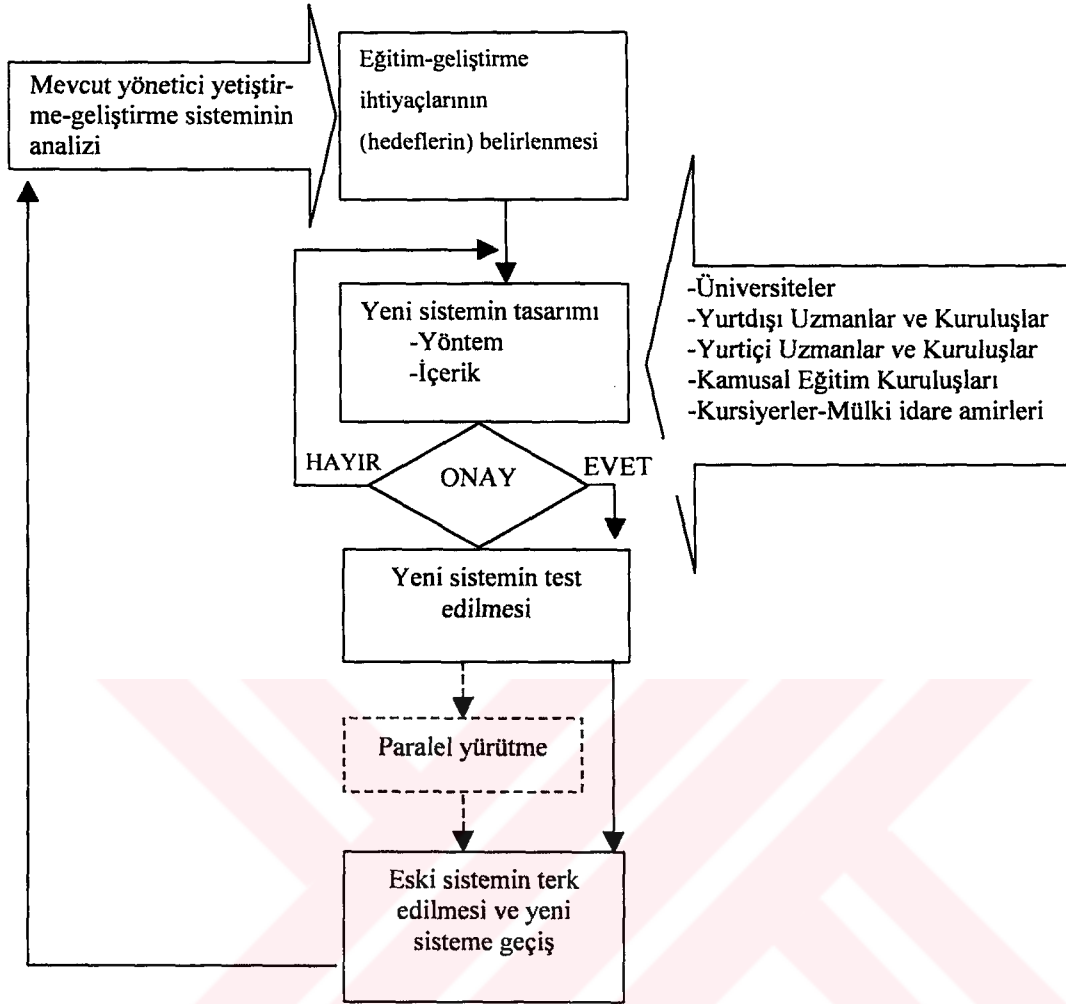
- Dersler genelde bürokratlar tarafından verilmekte, çok az sayıda ders için üniversite öğretim üyelerinden de yararlanılmaktadır. Konferans vermek üzere görevlendirilen bürokratların bir bölümünün birikimleri yeterli değildir. Dahası, ders verenler kurs dönemine göre ve yıldan yıla sık sık değişmekte; bu da istikrarsızlık doğurmakta, belli bir standardın tutturulmasını zorlaştırmaktadır. Bürokratlar yanında işletme ve kamu yönetimi alanlarındaki akademisyenler ile özel kesimde parlak kariyere sahip yöneticilerden de konferansçı olarak yararlanılması yararlı olacaktır. Böylece, kursiyerlere hem yönetim alanındaki yeni kavram ve gelişmeler tanıtılmış olacak, hem de farklı bakış açıları kazandırılacaktır.

- Eğitim ve geliştirme programlarının öncesinde ve sonrasında ölçme ve değerlendirme amaçlı testler uygulanmalıdır. Uygulanan bu testler sadece bilgiyi değil kavrayış, uygulama, analiz ve sentez yetenek ve becerilerini de yetkinlikle ölçebilmelidir. Oysa; mevcut uygulama sadece bilgiyi, yani anlatılanların ne kadar ezberlendiğini ölçme düzeyindedir. Zira, programların başında ölçmeye temel oluşturacak davranış kalıpları, yani hedeflenen tutum ve davranışlar belirlenmemektedir. Oysa, bilginin yanında tutum ve davranışlar ile konuyu analiz, sentez ve yorumlayabilme becerilerinin ölçüm ve değerlendirmesi de yapılmalıdır.

-Mülki idare amirleri yüksek lisans veya doktora seviyesinde eğitime teşvik edilmelidir.

### **512. Bir Model Önerisi: Dinamik Sistem Mühendisliği Modeli**

Mevcut yönetici yetiştirme ve geliştirme düzeni, sistem mühendisliği yaklaşımı ile ele alınarak daha etkin ve dinamik bir yönetici yetiştirme ve geliştirme sistemine geçilmelidir. Bunun için önerilen model Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil:6

### Yönetici Geliştirmede Dinamik Sistem Mühendisliği Modeli

Bu modele göre; uygulanmakta olan yönetici geliştirme sistemi ve bunun doğurduğu sorunlar analiz edilerek, yöneticilerin hangi alanlarda ve ne tip eğitim ve geliştirme programlarına ihtiyaçları olduğu belirlenecektir. Belirlenen bu ihtiyaçlar, kapatılması gereken eğitim açığını, dolayısıyla da ulaşılabilecek hedefleri ifade etmektedir.

Ulaşılabilecek hedefler belirlendikten sonra; bu hedefe ulaşmada kullanılacak, uygulama şansı olan, örgütün ve yöneticilerin özelliklerine uygun yeni bir yönetici geliştirme sisteminin kurulması gerekir. Bu sistemin kurulması için ilgili üniversitelerden, yerli ve yabancı uzmanlardan ve danışmanlık firmalarından, yönetici eğitimi veren kamusal ve özel kurumlardan ve mülki idare amirlerinden yararlanılacaktır. Şüphesiz, bu kişi ve kurumların

uzmanlık bilgileri, deneyimleri, öneri ve görüşleri ile bunlardan elde edilecek geribildirimler bu yararlanmanın konusunu oluşturur.

Yeni bir sistem tasarlanarak içerik ve yönetime ilişkin esaslar belirlendikten sonra, bu yeni sistem örgüt üst yönetiminin ya da örgüt liderliğinin onayına sunulacaktır. Eğer, yeni sistem onaylanmaz ise, yeniden gözden geçirilecektir. Onaylanması durumunda ise, yeni sistem test edilecektir. Bu, sistemin belli bir süre uygulanıp sonuçlarının değerlendirilmesi biçiminde olabileceği gibi, modelde kesik çizgilerle gösterilen paralel yürütme yoluyla da olabilir. Paralel yürütmede yöneticiler ya da yönetici adayları iki gruba ayrılmakta, bu gruplardan birine eski, diğerine yeni sistem eş zamanlı olarak uygulanmaktadır. Buna pilot uygulama da denilebilir. Ancak, eğitim etkinliklerinin sonuçlarının bütünüyle ortaya konması bazı durumlarda mümkün olmayabilir veya bu uzun zaman alabilir. Ayrıca, yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi maliyeti yüksek bir iş olduğundan, hiçbir yönetici grubunun feda edilmemesi için paralel yürütme aşamasının uygulanmasından vazgeçilebilir.

Eğer yeni sistem başarılı bulunursa, eski sistem terk edilerek, tamamen, tasarlanan beceri temelli yeni sistemin uygulanmasına geçilebilir. Artık, bu yeni sistemin sorunları analiz edilecek, bu sistemin daha etkin kılınması, doğurduğu aksaklıkların giderilmesi için yeni tasarımların yapılması düşünülecektir.

### **513. Araştırmacılara Öneriler**

Ülkemizde de yönetimin etkinliğini sınırlayan önemli problemlerin çözümünde gerekli olduğu düşüncesiyle yöneticilerin yetiştirilmesi üzerinde duranlar olmuştur. Ancak, yöneticilerin geliştirilmesi kavramı ne yazık ki göreceli olarak yeni bir kavramdır ve Türk yönetim bilimi literatüründe bu konuda yapılmış çalışmalar da bir hayli sınırlı sayıdadır. Oysa, Türk kamu yönetiminin geçmişten miras aldığı pek çok sorun ve pürüzler yönetici kalitesinin artırılması ile çözülebilir.

Şüphesiz; hem ülkemiz için, hem de genel olarak, yönetici geliştirme konusunda yapılabilecek pek çok çalışma ve katkı bulunmaktadır. Genel olarak gelişmekte olan ülkeler, daha özeldede Türk kamu yönetimi (ve onun bir parçası olarak mülki idare amirleri) konusunda, içinde bulunan çevrenin özelliklerini dikkate alan yönetici



geliştirme çalışmalarına gereksinim vardır. Bu bakımdan, yönetici geliştirme etkinliklerinin verimliliği üzerinde Türk kamu yönetiminde sosyal ve kültürel çevrenin etkilerinin araştırılması önemlidir. Ayrıca, ülkemizin yönetim kültürü, gelenek, yapı vb. koşullarına en iyi uyan yönetici yetiştirme ve geliştirme program, araç ve yöntemlerinin neler olabileceği, bu konudaki etkinlikleri değerlendirmede en uygun yöntemlerin incelenmesi de özel araştırmalara konu edilebilir.

Dış ülkelerden getirilen yönetici geliştirme programlarının ve eğitim uzmanlarının avantaj ve dezavantajları da üzerinde çalışabilecek hususlardandır. Ayrıca, yönetici geliştirme etkinlikleri konusunda yerli ve yabancı, özel ve kamu sektörleri de karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Yöneticilerin, özellikle de mülki idare amirleri gibi lider konumda olacak yöneticilerin seçimi, atanması ve görevde yükseltilmesi gibi konularda gelişmiş ve gelişmekte olan diğer ülkeler ile Türkiye'nin durum, yaklaşım ve uygulamaları karşılaştırılabilir.

Bunlardan başka, bu alanda faaliyet gösteren kuruluşlar ve üniversitelerin sundukları yönetici geliştirme programlarının etkinliği de sorgulanmalı ve çözümlenmelidir. Burada, özellikle incelenecek nokta, bu programların örgütün ve yöneticilerin gereksinimlerini ne derecede karşıladığı ve yansıttığıdır.

Sosyal açıdan kadınların yöneticilik ve liderlik konusundaki geri ve zayıf durumlarının altında yatan faktörler ile bunun yönetici geliştirmenin amaçları ve etkinliği üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ülke ve dünya nüfusunun genç ya da yaşlı olması, bu konuda görünen eğilimlerin gelecekteki yönetici geliştirme programlarına etkisi gibi konularda da ilginç araştırmalar yapılabilir. Teknolojinin çok hızlı değişmesi ve yaygınlaşması da, ihtiyaç duyulan yöneticilik becerilerini değiştireceğinden, araştırmaya değer bir başka konudur.

Örgütteki değişik yönetim kademelerinin her biri için uygun yönetici geliştirme yöntem ve araçlarının bulunup bulunamayacağı, astlarını geliştirme konusunda üst yöneticilerin sahip oldukları anlayışın yönetici geliştirme programlarının verimliliğini nasıl etkilediği gibi sorular da ancak yönetim bilimi ile ilgili ciddi araştırmalarla yanıtlanabilir.

Bu araştırma, Türkiye'deki mülki idare amirlerinin yaklaşık %10'nun yöneticilik becerilerine ve uygulanan yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarının içeriğine ilişkin algı ve görüşlerinin verileriyle sınırlıdır. Bu nedenle, bütün mülki idare amirlerinin gerçek eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının bilimsel yöntemlerle belirlenmesi, değerlendirilmesi ve bundan böyle uygulanacak programların bu bilimsel veriler ışığında, gerçek ihtiyaçları karşılayacak biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, bu konuda zamanla meydana gelen değişme ve gelişmeler sürekli incelenerek, değişimlerin olumlu ve olumsuz sonuçları, nedenleri ve yönü belirlenmeli, böyle kesitsel araştırma ve incelemelerin yanında boylamsal (zaman içindeki akışı izleyen) araştırmalar da yapılmalıdır.



## YARARLANILAN KAYNAKLAR

### a. Kitaplar

- ADAL, Hasan Şükrü : Kamu Personel İdaresi, Ahmet Sait Matbaası Yayını, İstanbul, 1968.
- AKKUTAY, Ülker : Enderun Mektebi, Gazi Üniversitesi Yayını, Ankara, 1984.
- ALSBURY, Alison : Avrupa'da Yönetici Eğitimi, Çev: Abdullah ERSOY, Milliyet Yayınları, İstanbul. 1996.
- ALTINOK, A. Ramazan : Türkiye İçin E-Devlet Yol Haritası: E-Dönüşüm İçin Bir Strateji ve Örgütlenme Modeli Önerisi, Basılmamış Kitap Çalışması, Ankara, 2004.
- ANTHONY, P. David :The Foundation of Management, Tavistock Publications, London and New York, 1986.
- ARAT, M. ve Diğerleri : Öğrenen Organizasyonlar, KalDer Yayınları, No: 16, İstanbul, 1997.
- ARSEVEN, Ali D. : Alan Araştırma Yöntemi: İlkeler Teknikler Önekler, 2. Baskı, Tekişik Matbaası, Ankara, 1994.
- ASHTON, D.  
SMITH, J. : Management in Organisation, Macmillan Press Ltd, London, 1979.

- AYTÜRK, Nihat : Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri, 2. Basım, Emel Yayınevi, Ankara, 1990.
- BAN, Carolyn : How Do Public Managers Manage?, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 1995.
- BAŞARAN, İ.Ethem : Yönetimde İnsan İlişkileri. Varol Matbaası, Ankara, 1992.
- BEDNAR, D. A. : Organizational Behavior, Allynad Bacon Publication, Boston, 1991.
- BENLİKOL, Sebahattin : Çeşitli Ülkelerde Kamu Personeline İlişkin Sorunların Karşılaştırmalı Çözüm Yolları, Işık Matbaası, Ankara, 1972.
- BERBEROĞLU, Güneş : Yönetim ve Organizasyon. Cilt: 2, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 951, Ankara, 1997.
- BİNGÖL, Dursun : İnsan Kaynakları Yönetimi, Dördüncü Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.
- BOISOT, M. : Information and Organisation: The Manager As Anthropologist, Addison-Wesley Publication, Fontana, 1987.
- BUMİN, Birol : İşletmelerde Amaçlara ve Sonuçlara Göre Yönetim Sistemi Yoluyla Örgütsel Gelişim. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No:82, Ankara, 1974.

- BURSALIOĞLU, Ziya : Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, 1982.
- CAN, Halil : Organizasyon ve Yönetim. Adım Yayıncılık, No: 19, Ankara, 1991.
- CANMAN, Doğan : Türk Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, TODAİE Yayını No:181. Ankara, 1979.
- \_\_\_\_\_ : Çağdaş Personel Yönetimi, TODAİE Yayını, No: 169, Ankara, 1995.
- \_\_\_\_\_ : İnsan Kaynakları Yönetimi, Vargı Yayınevi, Ankara, 2000.
- CEM, Cemil : Türk Kamu Kesiminde Üst Düzey Yöneticileri, TODAİE Yayınları No: 153. Sevinç Matbaası, Ankara, 1976.
- CHALOFISKY, Neal E.
- REINHART, Carlene : Effective Human Resources Management, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1988.
- COLE, G. : Management Theory and Practice, Second Edition, The Guernsey Press, Great Britain, 1986.
- COOPER, Joseph D. : Etkili Karar Verme Sanatı, Çev: Alp E. ASLAN, Emre Yayınları, İstanbul, 2000.

- COWLING, A.G.  
MAILER, C.J.B. : Managing Human Resources, Hodder and Stoughton Ltd, London, New York, Melbourne ve Auckland. 1989.
- ÇÖRTEKOĞLU, Tuğba : Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları Yönetimi, 2. Basım, (Editör: Figen TAHİROĞLU), Hayat Yayınları, No: 136, İstanbul, 2002.
- DAFT, R. L.  
STEERS, R. M. : Organizations, A Micro/Macro Approach, Harper Collins Press, U.S.A., 1986.
- DAVIS, Keiht : İşletmelerde İnsan Davranışı. Çev: Kemal Tosun ve Diğerleri, İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayını, No: 136, İstanbul, 1982.
- DİNÇER, Ömer : Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 5. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.
- DRUCKER, Peter F. : Management: Tasks, Responsibilities, Practises, Harper and Row Publishers, New York, 1974.
- \_\_\_\_\_ : Gelecek İçin Yönetim, Çev: Fikret ÜÇCAN, İş Bankası Yayınları, Ankara, 1994.
- EFİL, İsmail : İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, 6. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999.
- EKİN, N. : Değişim ve Eğitimde Yeni Boyutlar, Küresel Bilgi Çağında Eğitim-Verimlilik-İstihdam, İstanbul Ticaret Odası Yayını, No: 43, İstanbul, 1997.



- ELQOBASY. M. : Evaluating Management Training Programmes, Pittsburg-USA, 1983.
- EMRE, Cahit : Karşılaştırmalı Kamu Yönetimi: Birleşik Krallık, ABD, Fransa ve Japonya'da Kamu Yönetiminin Yapısı ve İşleyişi, Siyasal Kitabevi Yayınları, Ankara, 1997.
- EMRE, C. ve Diğerleri : İyi Yönetim Arayışında Türkiye'de Mülki İdarenin Geleceği, Türk İdari Araştırmalar Vakfı Yayını, Yayın No: 1, Ankara, 2002.
- EREN, Erol : Yönetim Psikolojisi, İşletme İktisadı Enstitüsü 30. Yıl Yayınları No: 2, İstanbul, 1984.
- \_\_\_\_\_ : Yönetim ve Organizasyon, A.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul, 1991.
- \_\_\_\_\_ : Yönetim Psikolojisi, 4. Baskı, İşletme Ekonomisi Dizisi, Yayın No: 402, İstanbul, 1993.
- \_\_\_\_\_ : Yönetim ve Organizasyon, 4. Bası, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.
- ERGUN, Turgay  
POLATOĞLU, Aykut : Kamu Yönetimine Giriş, 2. Baskı, TODAİE Yayını, Ankara, 1984.
- ERGUN, Turgay : Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, Üçbilek Matbaası, Ankara, 1988.
- ERTÜRK, Mümin : İşletme Biliminin Temel İlkeleri, 3. Bası, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.

- ESSIEN, A. E. : Appraisal Practice and Problems in Industrial Organisations of a Developing Economy: A Comparative Study, Cardiff, 1977.
- EURICH, Nell : Corporate Classrooms, The Carneige Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, 1985.
- FINDIKÇI, İlhami : İnsan Kaynakları Yönetimi. 3. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.
- FOMBRUN, J. Charles,  
TICHY, Noel M.  
DEVENNA, Mary Anne : The Strategic Role of the Human Resources Systems, John Wiley and Sons Publication, Printed in New York-Toronto-Singapore-Chicter-Brisbane, 1984.
- FRENCH Wendel L.  
BELL, Cecil H. : Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement, Prentice Hall Inc., New York, 1978.
- GENÇ, Nurullah,  
DEMİRDÖĞEN, Osman : Yönetim El Kitabı, Birey Yayınları, Erzurum, 1994.
- GENÇMEHMETOĞLU, N. : The Various Factors That Are Responsible for Effective Employee Development Schemes, Unpublished Master Thesis, University of Wales Institute, Cardiff Bussiness School, Cardiff, 2002.
- GIBSON, James : Fundamental of Management, D. Irwin Inc. Publication, Boston, 1992.

- GÖZÜBÜYÜK, A. Ş.  
AKILLIOĞLU, Tekin : Yönetim Hukuku, Turhan Kitabevi, Ankara, 1992.
- GRAHAM, H.T. : Human Resources Management, Pitman Publishing, Great Britain, 1986.
- GRAVES, David : Corporate Culture-Diagnosis and Change: Auditing and Changing the Culture of Organisations. St. Martin Publishing, Boston, 1986.
- GÜÇLÜOL, Kemal : Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar, Vargı Yayınları, Ankara, 1985.
- HANDY, C. B. : Understanding Organizations, Second Edition, Penguin Publishing, Harmondsworth, 1985.
- HAWRYLYSHYN, B. : Condemned to Co-Exist: Road Maps for the Future, Elsevier Publication, New York, 1980.
- HITT, W. : The Leader Manager: Guidelines for Action, Batelle Publications, USA. 1988.
- HOLMES, J. Ve Diğ. : Streamlining the Human Resources Management Regime: A Study of Changing Roles and Responsibilities (Report of the Auditor General of Canada), 2000.
- HUSSEY, D.
- LONGHAM, M. : Corporate Planning: The Human Factor, Jossey-Bass Publishers, Oxford, 1979.

- İZCİ, Ferit : Yöneticilerin Eğitimi: Kamu ve Özel Sektöre Ait Dört Bankada Karşılaştırmalı Bir Uygulama, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum, 1995.
- KALKANDELEN, A.H. : Personel Yönetimi ve Yönetimde Sistemler ve İlkeler, Şenyuva Matbaası, Ankara. 1972.
- KARASAR, Niyazi : Bilimsel Araştırma Yöntemi, 7. Basım. Ankara, 1995.
- KATZ, Daniel
- KAHN, Robert L. : Örgütlerin Sosyal Psikolojisi. Çev: Halil CAN-Yavuz BAYAR, TODAİE Yayını, Ankara, 1977.
- KAYA, Yahya Kemal : İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Geliştirilmiş 4. Baskı, Ankara, 1984.
- \_\_\_\_\_ : Eğitim Yönetimi Kuramı ve Türkiye'deki Uygulama, Geliştirilmiş 4. Baskı, Ankara, 1991.
- KAYNAK, T. : Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi, 2. Baskı, Alfa Yayınları No: 235, İstanbul, 1995.
- KENNEY, J.
- REID, M. : Training Interventions, Second Edition, Printers Ltd., Great Britain, 1988.
- KIRKPATRICK, D. L. : Evaluating Training Programmes, USA: American Society for Training and Development, 1975.

- \_\_\_\_\_ : Management Development, (Cited in Reviewing the Personnel Function, Edited by Nickie FONDA and Keith BUCKTON), The Institute of Personnel and Development Publication, London, 1995.
- KOÇEL, Tamer : İşletme Yöneticiliği, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1993.
- \_\_\_\_\_ : İşletme Yöneticiliği, 9.Baskı, Beta Yayınları. İstanbul, 1999.
- KOLB, D.
- OSLAND, J.
- RUBIN, I. : Organisational Behaviour: An Experiential Approach, Sixth Edition, Prentice Hall Publication, New Jersey, 1995.
- KOONTZ, Harold
- O'DONNEIL, Cyril : Principals of Management, McGraw-Hill Inc., New York, 1968.
- \_\_\_\_\_ : Management: A Book of Reading, McGraw-Hill Book Company, New York, 1972.
- KOPARAL, Celil : Yönetim ve Organizasyon, (Editör: İnan ÖZALP), Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 951, Eskişehir, 1997.
- LUTHANS, Fred. : Organizational Behaviour, Fifth Edition, McGraw-Hill Book Co. Singapore, 1989.
- MARCHINGTON, Mick
- WILKINSON, Adrian : Core Personnel and Development, Institute of Personnel and Development Publication, London, 1997.

- MARTIN, Bortol : Management, Mc Graw-Hill Inc., New York, 1991.
- McGREGOR, Douglas : Örgütün İnsan İlişkileri Yönü, Çev: Doğan ENERGIN, ODTÜ Yayını, Ankara, 1970.
- MIHÇIOĞLU, Cemal : Yönetim Bilimine Giriş, A.Ü. S.B.F. Yayını, Ankara, 1989.
- \_\_\_\_\_ : Yönetim Bilimi Ders Notları, SBF Yayını, Ankara, 1983.
- \_\_\_\_\_ : Yönetim Sorunları, A.Ü.S.B.F. Yayını, No: 564. Ankara, 1987.
- Milli Güvenlik Akademisi : Milli Güvenlik Akademisi 31. Dönem Plan ve Program Kitapçığı, İstanbul, 1981.
- MORRIS, Lorrant : Program Evaluation Kit: How to Deal with Goals and Objectives, London and Sage, Gower Publishing Company Limited, 1978.
- MUMFORD, Alan : Developing Top Msanagers. Billing & Sons, G.B. Worcester, 1990.
- İçişleri Bakanlığı : Mülki İdare Şurası, İçişleri Bakanlığı Yayını, 25-27 Nisan, Ankara, 2002.
- NADLER, Leonard
- NADLER, Zeace : Developing Human Resources, Jossey and Bass Publishers, San Francisco-Oxford, 1991.
- NEWMAN, H. William : Sevk ve İdare, Çev: Kenan SÜRGİT, TODAİE Yayını, Ankara, 1979.



- NOE, Raymond A. : İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi, Çev: Canan ÇETİN, Beta Yayınları, İstanbul, 1999.
- ODIORNE, George S. : Training by Objectives: An Economic Approach to Management Training, McMillan Co., New York, 1970.
- OĞUZKAN, Ferhan : Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara, 1974.
- ONARAN, Oğuz : Yönetici Sınıfın Eğitimi, Belçika, Fransa. İngiltere ve Türkiye, TODAİE Yayını, Ankara, 1967.
- ÖZÇELİK, Oya : İnsan Kaynakları Yönetimi. (Editör: Ramazan GEYLAN), Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları, Yayın No: 20, Eskişehir, 2000.
- PEKER, Ömer : Yönetici Eğitimi, 2. Baskı, TODAİE Yayını, No: 257, Ankara, 1994.
- \_\_\_\_\_ : Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, TODAİE Yayını, no: 258, Ankara, 1995.
- PHILLIPS, Jack J. : Improving Supervisors' Effectiveness, Jossey-Bass Publishers, California and London, 1985.
- RAE, Leslie : Management Skills and Application, Irwin Inc., Boston, 1990.
- REDDIN, William J. : Managerial Effectiveness, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970.

- REID, M.
- BARRINGTON, H. : Training Interventions: Managing Employee Development, Fourth Edition. Jossey-Bass Publishers, London, 1994.
- REIGEL, John W. : Executive Development: A Survey of Experience in Fifty American Operations, University of Michigan Press, 1972.
- ROBBINS, Stephen. P. : Personel: The Management of Human Resources, Prentice Hall Inc., New York, 1978.
- RUMMER, Geary A.
- BRACHE, Alan P. : Improving Performance, Jossey-Bass Publishing, San Francisco, 1990.
- SAĞLAM, Mehmet : Örgütsel Değişme, T.O.D.A.İ.E. Yayını, No: 185, Ankara, 1979.
- SCHEIN, Edgar H. : Örgüt Psikolojisi, Çev: Mustafa TOSUN, TODAİE Yayını, Ankara, 1978.
- \_\_\_\_\_ : Increasing Organizational Effectiveness Through Better Human Resource Planning and Development, (Cited in Readings in Human Resource Management, Edited by Micheak BEER-Bert Spector), The Free Press Publication, New York, 1985.
- SENGE, Peter : Beşinci Disiplin, 4. Bası, Çev: Ayşegül İLDENİZ –Ahmet DOĞUKAN, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

- SİĞRI, Ünsal : Örgütlerde Yönetici Geliştirme Faaliyetleri (Kara Kuvvetleri Komutanlığında Bir Araştırma), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum, 1997.
- SIMON, Herbert A.
- SMITHBURG, Donald W.
- THOMPSON, Victor A. : Kamu Yönetimi, Çev: Cemal MIHÇIOĞLU, S.B.F. Yayını, Ankara, 1973.
- \_\_\_\_\_ : SPSS Basic 9.0, Applications Guide, SPSS Inc., Chicago, 1999.
- STERNBERG, R. J. : The Triarchic Mind, Viking Press, New York, 1988.
- STEWART, Rosemary : Choices for the Manager, McGraw-Hill, Maidenhead, 1982.
- STEWART, Douglas : The Power of People Skills, A Willey Press Book, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1986.
- SYRETT, Michel
- LAMMIMAN, Jean : Management Development, The Economist Books, London, 1999.
- ŞİMŞEK, M. Şerif : Yönetim ve Organizasyon, Damla Matbaacılık, Konya, 1995.
- TAYLOR, B.
- LIPPITT, G. L. : Management Development and Training Handbook, McGraw-Hill Publishing, 1975.
- TELİMEN, Osman : Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler, İ.İ.T.İ.A. Yayını, İstanbul, 1978.

- TEZEL, Ergün : Mülki idare Amirlerinin Yetiştirilmesi; Örnek Olay: Maiyet Memurluğu, TODAİE Kamu Yönetimi Uzmanlık Tezi, Tez No: 130, Ankara, 1985.
- TİTİZ, Pınar : Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri, Mess Yayınları No: 334, İstanbul, 2000.
- TORRINGTON, D.  
CHAPMAN, J. : Personnel Management, 2nd Edition, Prentice-Hall International Publishing, New York, 1979.
- TORTOP, Nuri : Mahalli İdareler, 4. Baskı, TODAİE Yayını, Ankara, 1991.
- \_\_\_\_\_ : Personel Yönetimi, Devlet İstatistik Matbaası, Ankara, 1992.
- \_\_\_\_\_ : Yönetimin Temel İlkeleri, Varol Matbaası, Ankara, 1990.
- \_\_\_\_\_ : Personel Yönetimi, Yargı Yayınları, Ankara, 1994.
- TORTOP, Nuri
- İSBİR, Eyüp Günay : Yönetim Bilimi, Varol Matbaası, Ankara, 1986.
- TOWNE, Douglas C. : Training Systems: An Overview, (Cited in Reviewing The Personel Function, Editted by Nickie FONDA and Keith BUCKTON), The Institute of Personel and Development, London, 1995.
- TRACEY, William R. : Designing Training and Development Systems, Amacom Publication, New York, 1984.

- TRACEY, William R. : Human Resources Management and Development Handbook, Amacom-American Management Assosiation, New York, 1985.
- TUTUM, Cahit : Personel Yönetimi, Doğan Basımevi, Ankara, 1979.
- \_\_\_\_\_ : Personel Yönetimi, Doğan Basımevi, Ankara, 1984.
- TÜMER, Melih : Yönetim ve Yönetici, Sevinç Matbaası, İstanbul, 1975.
- WEISS, Donald H. : Yüksek Verim Alma Stratejileri. Çev: Doğan ŞAHİNER, Rota Yayınları, İstanbul, 1997.
- WHETTEN, David A.  
CAMERON, Kim S. : Developing Managemet Skills, Harper-Collins College Publishers, New York, 1993.
- YALIN, Halil İbrahim : Temel Hizmetlerde Kapasite Geliştirilmesi, T.C. Hükümeti-UNICEF İşbirliği Programı, Aydoğdu Ofset Ltd. Şti., Ankara, 2003.
- YAZICI, Kamil : İşletme Bilimine Giriş, Eser Ofset Matbaacılık, Trabzon, 2001.
- YILDIZ, Necati  
AKBULUT, Ömer  
BİRCAN, Hüdaverdi : İstatistiğe Giriş: Uygulamalı Temel Bilgiler, Çözümlü ve Cevaplı Sorular, Genişletilmiş 3. Baskı, Aktif Yayınevi, Erzurum, 2002.
- ZOGA, Ergun : İdarecilik ve Sanat-ı Umumi Sevk ve İdare Serisi II, Türk Sevk ve İdare Derneği Yayım, Ankara, 1965.

ZAIMLER, Damla : Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları Yönetimi, 2. Basım, (Editör: Figen TAHİROĞLU), Hayat Yayınları No: 136, İstanbul, 2002.

#### b. Makale ve Bildiriler

ABRAHAMS, M. : "A Manager's View of Management Development" **Management Education and Development**, Vol.12, No.2(1981), pp.113-115.

ADAL, Zeki : "İşletmelerde Yetiştirme ve Geliştirme Programlarının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi ", **Yönetim Dergisi**, 1981, ss.34-39.

APPLEBAUM, S. : "Management Development and Organization Development: Getting It Together", **Personel Management**, August 1975, pp.33-35.

AR, A. Fikret : "Fransa ve Türkiye'de Yönetici Yetiştiren Başlıca Kurumlar -ENA, HAP ve TODAİE", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 19, Sayı: 4(Aralık 1986), ss.18-24.

\_\_\_\_\_ : "Organizasyon ve Metod Birimleri ve Çalışmaları Üzerine Düşünceler", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 21, Sayı: 2(Haziran 1988), ss.22-34.

ARGYRIS, Chris : "Akıllı İnsanlara Öğrenmeyi Öğretmek", (Çev: Gündüz BULUT), **Harvard Business Review**, May-June 1991, pp.74-93.

ARSLAN, Yılmaz : "77. Dönem Kaymakamlık Kursunun Ardından", **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 395(Haziran-1992), ss.69-76.



- BACH, Stephen  
WINCHESTER, David : "Opting Out of Pay Devolution? Prospects for Local Pay Bargaining in UK Public Services" **British Journal of Industrial Relations**, Vol. 32(1994), pp.42-49.
- BOWEN Patrick : "Management Skills Training", **Transition**, April 1987, pp. 12-14.
- BUCHEN, Irving H. : "The Inner Circle of the Trusted Advisor" **Industrial and Commercial Training**, Vol 33, Issue 3(2001), pp.1-12, (www.emerald-library.com, 22.09.2002).
- CANMAN, Doğan : "Türkiye'de Kalkınma Gereklerine Uygun Olarak Yüksek Yöneticilerin Yetiştirilmesi", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt II, Sayı: 3(1978), ss.7-14.
- CLEMENT, R. : "Management Development in the 1980s: A Field in Transition." **The Journal of Management Development**, Vol. 7, No: 1(1988), pp.45-55.
- CRAPO, F. : "A Five Step Programme That Keeps Training on Target", **Personel Journal**, November 1986, pp. 106-114.
- ÇELEBİ, Nursen : "Başarılı Yöneticilik ve Liderlik", İşletmelerde Yönetici Geliştirme Konferansları, Üniversite-Sanayii İşbirliği Yayınları, No: 1 (1987), ss.45-51.
- DIKKEN, L. van der Sluis  
HOEKSEMA, Ludwing H. : "The Palette of Management Development" **The Journal of Management Development**, Vol 20, Issue 2(2001), pp.1-14.

- ERGUN, Turgay : "TODAİE ve Akademik Gelişme Olanakları", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 9(1976), ss.27-32.
- \_\_\_\_\_ : "Yüksek Yöneticilerin Yetiştirilmeleri Sorunu", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 16, Sayı 2(Haziran 1983), ss.21-28.
- GARVIN, David A. : "Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak", (Çev: Gündüz BULUT), **Harvard Business Review**, July-August 1993.
- GLASNER, Daniel M. : "Why Management Development Goes Wrong?: Five Reasons" **Personel Journal**, Vol. 47, No: 9(1968), pp.655-658.
- GÜLER, Birgül : "Devlet Personel Başkanlığı Üzerine Bir İnceleme", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 21, Sayı: 1(Mart 1988), ss.84-91.
- GÜRSOY, E. Zihni : "Cumhuriyetin 75. Yılında ve 21. Yüzyılın Eşiğinde Çağdaş Yönetim ve Mülki İdare Amirliği" **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 421(1998), ss.197-216.
- HALES, Colin P. : "What Do Managers Do? A Critical Review of the Evidence", **Journal of Management Studies**, Vol. 23(1986), pp.88-113.
- HERSH, W. ve Diğerleri : Management Development: Matching Business Needs to Human Resources, **Manpower Policy and Practice**, Part 3(1987), pp. 21-25.
- HODGE, R. : "Commitment to Management Education and Development", **Management Education and Development**, Part 3, Vol. 18(1987), pp.194-203.

- HUCYNSKY, A.  
BUCHANAN, D. : "Management Development and Social Science: Complementary or Conflicting Endeavours?" **Management Education and Development**, Part 3, Vol. 13(1982), pp. 95- 200.
- İNAN, Atilla : "Üst Kademe Yöneticilerin ve Yargıçların Yetiştirilmesi" **Sayıştay Dergisi**, Sayı: 32(1999), ss.11-17.
- IRWING, J.A  
WILLIAMS, D.I. : "Personal Growth and Personal Development" **British Journal of Guidance**, Vol. 27(1999), pp.517-526.
- JAIN, H.  
MURRAY, V. : "Why the Human Resources Management Function Fails"; **Californian Management Review**, Vol. 23(1984), pp.89-107.
- JONES, R.G.  
WHITMORE, M.D. : "Evaluating Development Assessment Centres as Interventions" **Personel Psychology**, Vol. 48(1985), pp.377-388.
- KALKANDELEN, A.H. : "Yöneticilerin Yetiştirilmesi, Geliştirilmesi", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 18, Sayı: 1(Haziran 1985), ss.85-106.
- KANE, R. L. : "Strategic Look at Training and Development", **Human Resources Management**, Vol. 24(1986), pp.143-149.
- KARAER, Tacettin : "Yöneticilerin Yetiştirilmesi, Federal Almanya Örneği", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 22, Sayı: 4(Aralık 1989), ss.85-96.

- KÖPRÜLÜ, Ayda : "Üst Düzey Yöneticilerin Eğitimi Sorunu", **Kooperatif Dünyası**, Cilt 16, Sayı: 187(Temmuz 1986), ss.9-16.
- KUYAKSİL, Ali : "Personel Eğitimi ve Türkiye" **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 409(1995), ss.159-176.
- LEE, Karen E. : "A change in the Outlook for Psychology in Management - from Skill-building to Personal Development" **Journal of Managerial Psychology**, Vol: 14(1999), pp.1-11, (www.emerald-library.com, 24.09.2002).
- LEONARD, Dorothy  
STRAUS, Susan : "Şirketinizin Beyninin Tamamını İşe Koşmak", (Çev: Gündüz BULUT), **Harward Business Review**, July-August 1997.
- LONGENECKER, C. O.  
FINK, Laurence S. : "Improving Management Performance in Rapidly Changing Organizations" **The Journal of Management Development**, Vol 20(2001), pp.1-14, (www.emerald-library.com, 24.09.2002).
- LUOMA, Mikko : "Developing People For Bussiness Success: Capability-driven HRD in Practice" **Management Decision**, Vol. 38, Issue 3(2000), pp.1-9, (www.emerald-library.com, 23.09.2002).
- MARQUART, Michael J. : "Action Learning and Leadership" **The Learning Organisation**, Vol. 7, Issue 5(2000), pp.1-12, (www.emerald-library.com, 23.09.2002).

- MAVIN, Sharon  
BRYANS, Patricia : "Management Development in Public Sector – What Roles Can Universities Play?" **The International Journal of Public Sector Management**, Vol. 13 Issue 2(2000), pp.1-16, (www.emerald-library.com, 12.10.2002).
- McNATT, D. Brian : "Ancient Pygmalion Joins Contemporary Management: A Meta-Analysis of the Result", **Journal of Applied Psychology**, Vol. 85, No. 2(2000), pp. 314-322, (www.emerald-library.com, 23.09.2002).
- McNULTY, N.  
CANTY, G. : "Proof of The Pudding", **Journal of Management Development**, Vol. 14, No: 1(1995), pp.53-66, (www.emerald-library.com, 06.10.2002).
- MINTZBERG, Henry : "Yöneticinin İşi-İnançlar ve Olgular", (Çev: Meral TÜZEL), **Harvard Business Review**, March-April 1990.
- MONKS, Kathy  
WALSH, James S. : "The Role of Postgraduate Education in Management Development", **Journal of European Industrial Training**, Vol. 25(2001), pp.1-13, (www.emerald-library.com, 24.10.2002).
- MUMFORD, Alan : "What's New in Management Development?", **Personel Review**, Vol. 85(May 1985), pp.132-148.
- NONAKA, Ikujiro : "Bilgi Yaratan Şirket", (Çev: Gündüz BULUT), **Harvard Business Review**, November-December 1991.
- ÖKTEM, M. Kemal : "Türk Kamu Personel Yönetiminin Gelişimi", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt: 25, Sayı: 2(Haziran 1992), ss.87-93.

- ÖNDER, Murat : "Üst Düzey Yöneticilerin Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi: Bazı Ülkelerde ve Türkiye'de Durum" **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 409(1995), ss. 133-158.
- PAAUWE, Jaap  
WILLIAMS, Roger : "Seven Key Issues For Management Development" **The Journal of Management Development**, Vol. 20, Issue 2(2001), pp.1-19, (www.emerald-library.com, 24.09.2002).
- SEARS, Woodrow H.  
LENTZ, A. Tamulionyte : "Looking for a CEE-Specific Manager Development Model" **European Business Review**, Vol. 12, Issue 6(2000), pp.1-11, (www.emerald-library.com, 24.09.2002).
- JANSEN, Paul ve Diğerleri : "A Typology of Management Development" **The Journal of Management Development**, Vol. 20, Issue 2(2001), pp.1-14, (www.emerald-library.com, 24.09.2002).
- SENCER, Muzaffer : "Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Sonrası Siyasal ve Yönetimsel Gelişmeler", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 17, Sayı: 3(Eylül 1984), pp.63-74.
- SÜRGİT, Kenan : "Yüksek Yöneticilerin Yetiştirilmesi", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1(Mart 1970), ss.62-69.
- \_\_\_\_\_ : "Çağdaş Yönetim Anlayışı ve Yöneticilerin Amaç ve Politika Belirleme İşlevleri", **Amme İdaresi Dergisi**, Sayı:14 (Mart 1981), ss.1-17.
- SEVİNÇ, Bilal : "Örgütsel ve Yönetimsel Gelişme; Başarı İçin İki Yöntem: Duyarlılık Eğitimi ve Transaksiyonel Analiz" **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 431(1995), ss.135-162.



- ŞAYLAN, Gencay : "Türkiye'de ve Yabancı Ülkelerde Yüksek Memurlar Sorunu", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 5, Sayı: 1 (Mart 1972), ss.43-52.
- TEMEL, Türkay : "ABD'de Yüksek Yöneticilerin Eğitimindeki Yeni Gelişmeler", **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 329(Mart-Nisan 1971), ss.120-137.
- TEMPERLEY, John : "Identifying Management Development Needs Balancing Individual and Organizational Requirements" **Executive Development**, Vol. 7. Issue 2 (1994), pp.1-16, (www.emerald-library.com, 27.09.2002).
- TORTOP, Nuri : "Fransa'da İdarecilerin Yetiştirilmesi ve Milli İdarecilik Okulu" **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 30(Mayıs-Haziran 1966), ss.103-117.
- \_\_\_\_\_ : "Fransa'da İdarecilerin Yetiştirilmeleri ve Milli İdarecilik Okulu", **Amme İdaresi Dergisi**, Sayı: 41(Mayıs-Haziran 1966), ss.110-118.
- \_\_\_\_\_ : "Batı Almanya'da Memurların Yetiştirilmesi ve Yönetimi", **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 364(Eylül 1984), ss.44-76.
- TORUM, Oya : "Yönetici Gelişim ve Eğitimlerinde "e-learning" Platformu", **Dünya Gazetesi**, 28 Mart 2003, s.13.
- TUTUM, Cahit : "Fulton Raporu", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 2, Sayı: 1(Mart 1969), ss.57-67.

WILLCOCKS, Stephen

CONWAY, Tony

:“A Local Authority Management Development Programme: Behavioural Versus Cognitive Development?” **Executive Development**, Vol. 08, Issue 7(1995), pp.1-9, (www.emerald-library.com, 11.10.2002).

WORRALL, Les

COOPER, Cary

: “Management Skills Development: a Perspective on Current Issues and Setting the Future Agenda” **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. 22 Issue 1 (2001), pp.1-8, (www.emerald-library.com, 11.10.2002).

YAŞAMIŞ, F. Demir

: “Kamu Yönetimi Kuramında ve Uygulamasında Yeni Gelişmeler: “Administiration”dan “Management’a”. **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 417(1997), ss.1-28.

**c. Kanun, Tüzük, Yönetmelik, Tebliğ ve Diğerleri**

Civil Service Management Code, 1.1. Annex A: Civil Service Commissioners' Recruitment Code, (<http://www.civilservicecommissioners.gov.uk/documents/csr99.pdf>).

580 Sayılı Milli Prodükktivite Merkezi Kuruluş Kanunu, (T.C. Resmi Gazete, 11978/17.04.1965).

Devlet Personel Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Resmi Gazete, 18435/18 Ağustos 1984).

3149 Sayılı Üst Kademe Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Hakkında Kanun (Resmi Gazete, 18640/19.01.1985).

Kaymakam Adayları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 21883/23 Mart 1994).

Kaymakam Adayları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, 23481/02.10.1998).

Kaymakam Adayları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, 24494/15 Ağustos 2001).

Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) Raporu, TODAİE Yayını, Ankara, 1963.

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı (Resmi Gazete, 18196/19 Ekim 1983).

[http://www.hrzone.com/articles/pygmalion\\_effect.html](http://www.hrzone.com/articles/pygmalion_effect.html) (17.01.2004)

[http://www.accel-team.com/pygmalion/prophecy\\_01.html](http://www.accel-team.com/pygmalion/prophecy_01.html) (17.01.2004)

[www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (27.01.2004)

## EKLER

### MÜLKİ İDARE AMİRLERİ HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI

- Kasım 1985- Tekirdağ İli 5. dönem Vali Muavinleri Semineri Programı
- Mayıs 1985- 4.Dönem Vali Muavinleri Semineri Programı
- Şubat 1985- 3. Dönem Vali Muavinleri Semineri Programı
- Kasım 1996- 7. Dönem Vali Muavinleri Semineri Eğitim Programı (Diyarbakır)
- Kasım 1988- 8. Dönem Vali Muavinleri Semineri Programı
- Ekim 1990- 9. Dönem Vali Yardımcıları Sivil Savunma Seminer Programı
- Mayıs 1993- Mülki İdare Amirleri Kurs Programı
- Mayıs 1993- 4. Dönem Mülki İdare Amirleri Kurs Programı
- Ağustos 1994- Yöneticilere (Vali-Kaymakam) verilecek psikolojik hareket kurs Programı
- Şubat 1994- 1. Dönem Yöneticilerde Stres ve Stres Yönetimi Seminer Programı
- Nisan 1994- 7. Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (Zaman ve Toplantı Yönetimi.)
- Mart 1994- 6. Mülki İdare Amirleri Semineri (Dış Görünüm ve Giyim)
- Ocak 1995- 2. Dönem Mülkiye Müfettişleri Kurs Programı
- Nisan 1995- 8.Dönem MİA Semineri(Çağdaş Personel Yönetimi) Programı
- Mayıs 1995- 9. Dönem MİA Semineri(Yönetimde Önderlik ) programı
- Şubat 1996- 10.dönem Vali Yardımcılara Sivil Savunma Seminer Programı
- Eylül 1996- İnsan Hakları Semineri
- Mart 1996- 11. Dönem Mülkiye İdare Amirleri Seminer Programı (Yönetim Biçimleri)
- Nisan 1996- 12. Dönem Kamu Yönetimden Halkla İlişkiler Seminer Programı
- Şubat 1997- 15. Dönem MİA (Yazılı ve Sözlü Anlatım Teknikleri) Kon.Sem. prog.
- Mart 1997- 16. Dönem Üst Düzey Yöneticileri Seminer Programı(Yönetim Psiko.)
- Nisan 1997- 17. Dönem Üst Düzey Yöneticileri Seminer Programı (Çağdaş Personel Yönetimi Teknikleri ile Yönetimde İletişim.)
- Ekim 1997- 19. Dönem Üst Düzey Yöneticileri Seminer Programı (Verimlilik, İş Basitleştirme ve İş Dağıtım Teknikleri)
- Kasım 1998- 25. Dönem MİA Semineri (Kriz Yönetim Merkezi)
- Kasım 1998- Vali Yardımcılarına Uygulanacak Seminer Programı
- Ocak 1998- 20. Dönem Üst Düzey Yöneticileri(Liderlik) Seminer Programı

- Kasım 1998- 24. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri (Sınır İl ve İlçeler)
- Haziran 1998- İnsan Hakları Semineri (2. Grup)
- Ekim 1998- 23. Dönem MİA Semineri (Köylere Hizmet Götürme Birlikleri)
- Mart 1998- Yönetimde Toplam Kalite Yönetimi Politikaları Semineri
- Haziran 1998- İnsan Hakları Semineri (1. Grup)
- Şubat 1998- 21. dönem Üst Düzey Yöneticileri Seminer Programı (Yöneticilikte Bellek Geliştirme ve Bilginin Kullanımı)
- Haziran 1999- İnsan Hakları Seminer Programı
- Mart 1999- 86.dönem Kaymakam Adayları Oryantasyon (Uyum) Eğitimi Programı
- Haziran 1999- Vali Yardımcıları Oryantasyon Eğitimi Programı
- Mart 2000- 30. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (3.dönem Mülkiye Müfettişleri Semineri)
- Nisan 2000 -Avrupa Birliği Konusunda Bakanlık Merkez Teşkilatı ve Bağlı Kuruluşlarını Bilgilendirme Toplantısı Programı
- Nisan 2000- 31.Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı
- Nisan 2000- 32. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı
- Şubat 2001- 37. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (Mali Konular)
- Nisan 2001- 40. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (İnsan Hakları)
- Şubat 2001- 36. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (Doğal Afet Yönetimi ve İmar Mevzuatı).
- Eylül 2001- İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Programına Göre Mülki İdare Amirlerinin Eğitimi Programı.
- Kasım 2001- İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Programına Göre Mülki İdare Amirlerinin Eğitimi Programı.
- Temmuz 2001- 41. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (Dış İlişkiler, Sınır Ticareti ve Gümrük Mevzuatı).
- Kasım 2001- 42. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı
- Mart 2002- İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Programına Göre Mülki İdare Amirleri Eğitim Programı
- Nisan 2002- İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Programına Göre Mülki İdare Amirleri Eğitim Programı
- Mayıs2002- 45. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminerine Katılacak MİA ve Eşleri Sosyal Dersler Programı

- Eylül 2002- 89. Dönem Kaymakam Adayları Topyekün Savunma Sivil Hizmetleri Eğitimi.
- Ekim 2002- 47. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri (Sivil Savunma Hizmetleri).
- Mart 2002- 44. Dönem Mülki İdare Amirleri Seminer Programı (Uyum Sürecinde Anayasa ve Medeni Kanunda Yapılan Değişikler ve İnsan Hakları)
- Mart 2002- 43. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri (Sivil Savunma Hizmetleri)
- Mayıs 2002 -45. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri (Komşu Ülkelerle İlişkiler Ve İç Güvenlik.)
- Ekim 2003- 51. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri (Afet Yönetimi)
- Mart 2001- 87. Dönem Kaymakam Adayları Oryantasyon Eğitim Programı
- Ekim 2003- 90. Dönem Kaymakam Adayları Oryantasyon Eğitimi Programı





## YÖNETİCİ YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME PROGRAMLARI ETKİNLİK ANKETİ

Bu araştırma, Mülki idare Amirlerine uygulanan yetiştirme ve geliştirme programlarının temel yöneticilik becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmakta olan bir doktora çalışmasıdır. Araştırmanın değeri ve başarısı tamamen sizin katılımınıza ve vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Bu çalışmada soru formunu doldurmanın kimliği değil, sadece cevaplar önemlidir, bu nedenle soru formu üzerine lütfen kimliğinizi yazmayınız. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

**İbrahim AVCI**  
Erzurum Vali Yardımcısı

### BÖLÜM I

1. Yaşınız? ① 30'un altında ② 31-40 arası ③ 41-50 arası ④ 50'den fazla
2. Cinsiyetiniz? ① Erkek ② Kadın
3. Medeni durumunuz? ① Bekar ② Evli ③ Boşanmış/dul
4. Kurulusta şu anki göreviniz?  
① Vali Yard. ② Kaymakam ③ Huk. İşl. Müdürü ④ Kaymakam Adayı ⑤ Diğer
5. Kaç yıldır bu kurulusta çalışıyorsunuz? ① 1-5 yıl ② 6-10 yıl ③ 11-15 yıl ④ 16 yıl ve üstü
6. Eğitim durumunuz? ① Üniversite (Lisans) ② Yüksek Lisans ③ Doktora ve üzeri
7. Aşağıdakilerden hangisinde lisans eğitiminizi aldınız? ① SBF ② Hukuk Fak. ③ İİBF
8. Yönetici olarak mülki idare amirliği mesleğinden önce herhangi bir alanda yöneticilik deneyiminiz oldu mu?  
① Evet ② Hayır
9. Sekizinci soruya yanıtınız Evet ise, yöneticilik deneyiminiz hangi alan veya alanlarda olmuştur?  
① Üretim ② Pazarlama - Satış ③ Muhasebe - Finans ④ Kalite Kontrol ⑤ Halkla ilişkiler ⑥ Satın alma ⑦ Eğitim ⑧ Diğer (yazınız).....
10. Şimdiye kadar kendinizi geliştirmek amacıyla kurumunuz bünyesinde veya dışında hangi eğitim etkinliklerine katıldığınızı işaretleyiniz.  
① Kurum içinde, görev esnasında kısa seminerler ② Konferans ③ Panel ④ Kurum dışında seminerler ⑤ İş rotasyonu ⑥ Staj ⑦ Üst gözetiminde çalışma ⑧ Kurmay toplantıları ⑨ Okuma parçaları ile eğitim ⑩ Özel görevli bir komitede çalışma  
Diğer ( Lütfen açıklayınız ).....
11. Yabancı dil seviyeniz nedir? ① Düşük ② Orta ③ İyi ④ Çok iyi
12. Size göre kaymakamlık, vali yardımcılığı vb. hangi yönetim kademesi olarak nitelenebilir?  
① Alt kademe ② Orta kademe ③ Üst kademe ④ Üst-orta kademe arası

## BÖLÜM II

Bu bölüm bir yöneticinin, yöneticilik mesleğine ilişkin olarak sahip olması gerektiği düşünülen ve eğitimle kazanılabilen, bazı temel özellikleri (bilgi, beceri, tutum, davranış vb.) içermekte ve sizden bu özelliklerle ilgili görüşünüz sorulmaktadır. Size yöneltilen bir soruyu **ÖNEM DERECESİ** ve **KAZANMA DERECE**NİZ şeklinde iki kez değerlendirmeniz istenmektedir.

**ÖNEM (GEREKLİLİK) DERECESİ:** Size göre, bir yöneticinin söz konusu beceri veya özelliğe sahip olması ne derece gereklidir?

**EĞİTİMİN BU BECERİYİ KAZANDIRMA DERECESİ:** Kaymakamlık stajı, kurs vb. katıldığınız eğitim programları bu becerileri size ne derece kazandırmıştır?

Her iki bölümde de, size uygun bir seçenekteki dairenin üzerine (x) işareti koymanız yeterlidir.

|                                                                                                                                                                     | YÖNETİM BECERİSİNİN GEREKLİLİK DERECESİ |            |            |             |                        | EĞİTİMİN BU BECERİYİ KAZANDIRMA DERECESİ |                |            |                  |                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------|------------|-------------|------------------------|------------------------------------------|----------------|------------|------------------|-----------------------------|
|                                                                                                                                                                     | Çok Gereklidir                          | Gereklidir | Fikrim Yok | Gereksizdir | Kesinlikle Gereksizdir | Tamamen Kazandırmıştır                   | Kazandırmıştır | Fikrim Yok | Kazandırmamıştır | Kesinlikle Kazandırmamıştır |
| 1. Bir amacı gerçekleştirmek için, en uygun alternatifleri tasarlama ve geliştirme anlamına gelen planlama bilgi ve becerisi.                                       | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 2. Hazırlanmış bir planı yorumlayıp uygulayabilme becerisi.                                                                                                         | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 3. Örgüt sorunlarına duyarlılık ve sorunları çözme yöntem, bilgi ve becerisine sahip olma.                                                                          | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 4. Örgüt planında saptanmış hedeflere ulaştıracak insani ve maddi üretim öğelerini uyumlu bir biçimde örgütleyebilme becerisi                                       | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 5. Örgütü hedeflerine ulaştırmak için harekete geçiren ve dinamik tutan emir-komuta (yürütme, yöneltme) bilgi ve becerisine sahip olma.                             | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 6. Çeşitli düzeylerdeki insanlarla uyumlu çalışma ve etkili iletişim kurma becerisine sahip olma.                                                                   | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 7. Yönetimin temel kavram ve süreçlerinin bilgisine sahip olma.                                                                                                     | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 8. Bildiği ilkeleri yeni ve özel durumlara uygulama becerisi.                                                                                                       | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 9. Toplum sorunlarına dönüklük tutumu ve ayrıca sosyal değişimin içeriğini kavrama gücü.                                                                            | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 10. Uluslararası ilişkiler ve bu ilişkilerin ülkemiz için önemini kavrama gücü.                                                                                     | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 11. Liderlik bilgi ve becerilerine sahip olma.                                                                                                                      | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 12. Çeşitli Örgüt birimlerinin, örgüt amaçlarını gerçekleştirmedeki işbirliği ve uyumunu sağlamak demek olan koordinasyon (eşgüdüm) bilgi ve becerisine sahip olma. | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 13. İşgörenleri motive etmede maddi ve manevi olanakları yerinde ve zamanında kullanma bilgi ve becerisine sahip olma.                                              | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 14. Örgütün diğer örgütlerle ve çevresiyle (özellikle hükümet ve halkla) olan ilişkilerinde etkili olma bilgi ve becerisine sahip olma.                             | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 15. Örgüt planında belirlenen hedeflere ulaşılmadığını denetleme ve düzeltme bilgi ve becerisine sahip olma.                                                        | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 16. Kendi yöneticilik alanında, ilgili uzmanlarla iletişim kurmaya yeter düzeyde bilgi ve beceri sahibi olma.                                                       | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 17. Astarlarını yetiştirmek için öğreticilik bilgi ve becerisine sahip olma.                                                                                        | 5                                       | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                                        | 4              | 3          | 2                | 1                           |

|                                                                                                                 | Çok Gereklidir | Gereklidir | Fikrim Yok | Gereksizdir | Kesinlikle Gereksizdir | Tamamen Kazandırmıştır | Kazandırmıştır | Fikrim Yok | Kazandırmamıştır | Kesinlikle Kazandırmamıştır |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|------------|-------------|------------------------|------------------------|----------------|------------|------------------|-----------------------------|
| 18. Personel yönetimi kavram ve süreçlerinin bilgi ve becerisine sahip olma.                                    | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 19. İnsan-makine sistemlerinin yapısı, içeriği ve sayısal karar verme süreçleri bilgi ve becerisine sahip olma. | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 20. Bir yabancı dili iyi derecede bilme.                                                                        | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 21. Bilinçli zaman planlaması ve kullanımı becerisine sahip olma.                                               | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 22. Etkin toplantı yönetimi becerisine sahip olma.                                                              | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 23. Performans ölçme ve değerlendirme yöntemleri bilgi ve becerisine sahip olma.                                | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 24. Protokol kural ve uygulamaları bilgi ve becerisine sahip olma.                                              | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 25. İnsanlar üzerinde iyi imaj oluşturma yöntemleri bilgi ve becerisine sahip olma.                             | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 26. Etkili mülakat ve müzakere yöntemleri bilgi ve becerisine sahip olma.                                       | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 27. Stres Yönetimi teknik ve yöntemleri bilgi ve becerisine sahip olma.                                         | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 28. Çatışma Yönetimi bilgi ve becerisine sahip olma.                                                            | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 29. Kriz yönetim yöntemleri bilgi ve becerisine sahip olma.                                                     | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |
| 30. Değişim yönetimi yöntem ve teknikleri bilgi ve becerisine sahip olma.                                       | 5              | 4          | 3          | 2           | 1                      | 5                      | 4              | 3          | 2                | 1                           |

### BÖLÜM III

Bu bölüm, gördüğünüz yöneticilik eğitim ve öğretiminin bugünkü durumunun saptanması ve gelecekteki gelişmesine katkınız açısından değerlendirmenize sunulmuştur.

Bu bölüm; katıldığınız yöneticilik eğitimi programları hakkında sizin görüşlerinizi saptamak amacıyla gütmemektedir.

Her sorudaki düşünceye katılma derecenize göre size en uygun olan seçenekteki daireye (x) işareti koymanız yeterlidir.

|                                                                                                                                                                                                  | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Fikrim Yok | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1. Mezun olduğum fakültede kazandığım bilgi düzeyi, mesleki staj ve hizmet içi eğitim programlarındaki dersleri kolaylıkla izlememe yetecek düzeydedir.                                          | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 2. Gerek stajda, gerekse hizmet içi eğitim programlarında kursiyerlerin eğitim etkinliklerine ilgisi ve devamlılığı hayli fazladır.                                                              | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 3. İzlediğimiz her dersin amaçları ya da bize kazandıracağı beceri ve davranışlar, ders başlangıçlarında veya aralarında iyice açıklanmıştır.                                                    | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 4. Konuların öğrenilmesinde, her ders için ayrılan süreler kalıcı bir öğrenme için kesinlikle yeterlidir                                                                                         | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 5. Eğitim etkinliklerinde sadece ders notlarına veya tek bir kaynağa bağlı kalınmamakta, çok çeşitli kaynaklardan yararlanılmaktadır.                                                            | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 6. Yöneticilik öğretimine ilişkin dersler ve diğer etkinlikler birbirini tamamlar niteliktedir.                                                                                                  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 7. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için konular yeterince tekrarlanmaktadır.                                                                                                                           | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 8. Yönetim bilgi ve becerilerinin öğretiminde derslerin teorik biçimde işlenmesi yanında, uygulamada karşılaşılan ya da karşılaşma ihtimali olan somut sorunlara da yeterince yer verilmektedir. | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |

|                                                                                                                                                                                                                            | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Fikrim Yok | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 9. Eğitim ve geliştirme etkinliklerinde yeni teknolojilerden yeterince yararlanılmaktadır.                                                                                                                                 | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 10. Eğitim ve geliştirme programlarında, sadece konferans gibi düz anlatım yöntemi uygulanmakta; örnek olay çözümü, rol oynama, grup tartışması, simülasyon gibi öğrenci odaklı yöntemlere <u>hiç başvurulmamaktadır</u> . | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 11. Staj ve diğer yönetici eğitim ve geliştirme programlarında çok sayıda kurum içi ve kurum dışı eğitici gezilere katıldık.                                                                                               | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 12. Programlar, ihtiyaç duyduğum ve ilgilendiğim konuları <u>icermektedir</u> .                                                                                                                                            | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 13. Hakkımdaki eğitime ilişkin başarı değerlendirmelerinin etkin, objektif ve adil yapıldığına inanıyorum.                                                                                                                 | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 14. Eğitim programları sonunda yapılan sınavlarda yalnızca ezbere dayalı sorular sorulmaktadır.                                                                                                                            | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 15. İşlenen konular eskilerin tekrarı olmayıp, yenilikler takip edilmektedir.                                                                                                                                              | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 16. Kurumumuzun eğitim sistemi, iş hayatı ile iyi ilişkilendirilmiştir.                                                                                                                                                    | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 17. Terfi fırsatım başkalarının elinde olduğundan ilerlemem için kendimi geliştirme adına yapabileceğim fazlaca bir şey yok.                                                                                               | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 18. Uygulanan eğitim yöntemleri, yönetici beceri ve yeterliliklerini kazandırmaya tam anlamıyla uygun yöntemlerdir.                                                                                                        | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 19. Programın gerçekleştirildiği yer ve ortamın fiziki koşulları verimli öğrenmeyi sağlayacak nitelikte düzenlenmektedir.                                                                                                  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 20. Eğitimin ve gelişimin terfi vb. hususlarda doğrudan etkisi olduğundan katılım için gerekli motivasyon sağlanmakta, katılım ciddi olmaktadır.                                                                           | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 21. Kurumca verilen kurs, seminer, konferans vb. eğitim ve geliştirme etkinliklerinde eğitimciler konularında uzman kişilerdir.                                                                                            | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 22. Yönetici geliştirme programlarının içeriği gereğinden fazla teorik olduğundan öğrendiklerimi işime uygulayamıyorum.                                                                                                    | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 23. Katıldığım yönetici eğitim programları mevzuatla ilgili bilgilerimi tazelemek ve artırmaktan başka bir işlev görmemiştir.                                                                                              | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 24. Eğitim programlarında hangi konuların yer alacağına bizim de görüşlerimiz alınarak karar verilmektedir.                                                                                                                | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 25. Eğitim etkinliklerindeki başarı durumumuz yapılan sınavlar; yaptığımız inceleme ve araştırma gibi çalışmalar ve hakkımızda üstlerimizce yazılan raporlar dikkate alınarak <u>çok boyutlu</u> olarak değerlendirilir.   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 26. Eğitim etkinliklerine kursiyerlerin aktif katılımını sağlamak amacıyla teorik ya da uygulamaya dönük ödev veya rapor hazırlama, sınıfta sunma ve tartışma, simülasyon vb. yöntemlere sıklıkla başvurulur.              | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 27. Eğitim ve geliştirme programlarının içeriği yöneticilik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandıracak özelliktedir.                                                                                                 | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 28. Katıldığım Yönetici geliştirme programları işimdeki performansımı ciddi olarak artırmaktadır.                                                                                                                          | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 29. Eğitim programları sonunda uygulanan testler sadece bilgiyi değil; kavrama, uygulama, analiz ve sentez yetenek ve becerilerini de yetkinlikle ölçmektedir.                                                             | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 30. Mevcut yönetici yetiştirme ve geliştirme sistemi yetersiz olduğundan MİA.lerinin yetiştirilmesi için bir Mülki İdare Akademisi veya Türkiye Ulusal Yöneticilik Akademisi kurulması kesinlikle gereklidir.              | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| Konuyla ilgili düşünce ve önerileriniz:                                                                                                                                                                                    |                        |             |            |              |                         |

Sorulara sabırla cevap verdiğiniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

## ÖZGEÇMİŞ

1968 yılında Osmancık'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladıktan sonra 1986 yılında girdiği Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesinden 1990'da mezun oldu. 1992'de kaymakamlık mesleğine intisab etti. 1993-1994 yıllarında İngilizce öğrenimi için yaklaşık bir yıl süreyle İngiltere'de bulundu. Bu süre içinde West Of England Üniversitesi'nde kamu yönetimi kursuna katıldı. 1999 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Maliye Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. Düzköy (Trabzon), Şavşat (Artvin) ilçelerinde kaymakamlık; Mardin ve Erzurum illerinde vali yardımcılığı yaptı. İngilizce bilen İbrahim AVCI evli ve iki çocuk babasıdır. Halen Çankırı-Ilgaz Kaymakamı olarak görev yapmaktadır.