



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN  
UYGULADIKLARI YÖNETİM BİÇİMLERİ VE PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan**

**Ayşe KÖSE**

**İSTANBUL 2015**



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN  
UYGULADIKLARI YÖNETİM BİÇİMLERİ VE PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan**

**Ayşe KÖSE**

**Danışman**

**Prof. Dr. Sefer ADA**

**İSTANBUL 2015**



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

03.103.2015

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

AYŞE KÖSE, 03 / 03 / 2015 tarihinde yapılan  
"OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN  
KULLANILANLARI YÖNETİM BİLGİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME  
BEÇERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından ~~oyçokluğu~~ / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.  
 Başarısız bulunmuştur.  
 Düzeltmeler için adaya ..... ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF.DR. SEFER ADA

İmzası:

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF.DR. MÜNEVVER ÇETİN

İmzası:

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: DOÇ.DR. Z. NURDAN BAYSAL

İmzası:

## ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda İstanbul ili Anadolu yakasındaki çeşitli okul öncesi kurumlarında yönetici olarak bulunan 137 eğitimci ile görüşülmüştür. Gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS istatistik analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin en yoğun kullandıkları yönetim biçimi koruyucu ve birlikçi yönetim tarzıdır. Ayrıca, yetkeci yönetim biçimi haricinde diğer yönetim biçimlerinin, problem çözme becerileri ile yüksek seviyede ilişki içinde olduğu görülmüştür. Okul mevcudu arttıkça koruyucu yönetim biçimi azalmaktadır. Diğer taraftan, personel sayısı arttıkça yetkeci yönetim biçiminin kullanılması da artmakta fakat diğer taraftan birlikçi yönetim tarzının kullanımı azalmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre yetkeci yönetim biçiminde kadın okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, problem çözme becerilerinde de kadınlar lehine farklılıklar gözlemlenmiştir. Son olarak, müdürlerin koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini müdür yardımcılarına göre daha yoğun olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Aynı, şekilde lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin de koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini daha yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

## **ABSTRACT**

In the current study, the relationship between management styles and problem solving styles among pre-school principals was investigated. Additionally, the relationship of management styles and problem solving styles with some demographical variables were further investigated. Within that respect, 137 pre-school principals participated to the study voluntarily. The study was conducted with correlational design. The data were collected by using Management Styles of School Principals Scale and Problem Solving Scale. The collected data were analyzed by using SPSS statistical analysis program. Based on the findings, it was concluded that most frequently used management style is protective and the pre-school principals confederative management styles. Additionally, all the management styles other than authoritarian style were found in close relationship with problem solving skills. As the number of students increase in the school, principals use less protective management styles. On the other hand, as the number of workers in the school increases, authoritarian style scores increase but confederative management style scores decrease. It was found that female principals have higher problem solving scores than male principals. Finally, principals were found to have higher protective and supportive management styles than vice principals and those who have graduate degrees have higher protective and supportive management styles. Those findings were discussed in the light of relevant literature.

## ÖNSÖZ

Araştırmalarım esnasında her zaman yardımcı olan, tezimin her aşamasında bilimsel desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Sefer Ada'ya teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamda geliştirdiği ölçeği kullanmama izin veren Yrd. Doc. Dr. Mehmet Teyfur'a, yüksek lisans eğitimim süresince bana her türlü desteği sağlayan eşim Ahmet Köse'ye, kızım Bengisu Köse'ye de teşekkür ediyorum.

Ayşe Köse

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	vi

## BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.3. Çalışmanın Amacı .....	3
1.4. Çalışmanın Önemi .....	4
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	5

## BÖLÜM II: LİTERATÜR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okulöncesi Eğitim .....	6
2.2. Yönetim .....	10
2.2.1. Yönetim Kavramı .....	10
2.2.2. Yönetimin Amaçları .....	13
2.2.3. Okul Yönetimi .....	13
2.3. Yönetim Biçimleri .....	17
2.3.1. Yetkeci Yönetim .....	18
2.3.2. Koruyucu Yönetim .....	20
2.3.3. Destekçi Yönetim .....	21
2.3.4. Birlikçi Yönetim .....	23
2.4. Problem Çözme Becerileri .....	26
2.4.1. Problem Kavramı .....	26
2.4.2. Problem Çözme Kavramı .....	28
2.4.3. Problem Çözme Becerisi .....	33

2.5.İlgili Çalışmalar .....	35
-----------------------------	----

### **BÖLÜM III: YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	45
3.2. Evren ve Örneklem .....	45
3.3. Kullanılan Ölçme Araçları .....	45
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	47

### **BÖLÜM IV: BULGULAR**

4.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler .....	48
4.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yönetim Biçimleri ile Problem Çözme Yeterlik Seviyeleri .....	53
4.3. Problem Çözme Becerileri ile Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ...	55
4.4. Problem Çözme Yeterlikleri ve Yönetim Biçimleri ile Bazı Demografik Özellikler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....	56

### **BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1.Sonuç ve Tartışma .....	66
5.2. Öneriler .....	70
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	70

<b>KAYNAKÇA</b> .....	72
-----------------------	----

<b>EKLER</b> .....	79
--------------------	----

Ek1. Çalışmada Kullanılan Ölçekler .....	79
--	----

Ek2. Çalışmada Kullanılan Ölçek İçin Kullanma İzni.....	86
---	----



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	48
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaş Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	49
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Türü Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	49
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Meslek ve Yöneticilik Kıdem Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	50
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Öğrenim Durumu Dağılımlarına Ait Bilgiler ....	50
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branş Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	51
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Atanma Şekli Dağılımlarına Ait Bilgiler .....	51
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Okullarındaki Araç-Gereç Yeterliğine İlişkin Görüşleri .....	52
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları .....	52
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Buldukları Okullardaki Öğrenci ve Personel Sayısına Ait Betimleyici İstatistikler .....	53
Tablo 11: Yöneticilerin Problem Çözme Yeterlikleri ve Yönetim Biçimlerine Ait Değerler ..	54
Tablo 12: Problem Çözme Becerileri ile Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkiler .....	55
Tablo 13: Öğrenci Sayısı ve Personel Sayısı ile Uygulanan Ölçeklerin Alt Boyut Skorları Arasındaki İlişkiler .....	56
Tablo 14: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Cinsiyete Göre İlişkisinin İncelenmesi .....	57
Tablo 15: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Görev Türüne Göre İlişkisinin İncelenmesi .....	58
Tablo 16: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Eğitim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi .....	59
Tablo 17: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Okul Türüne Göre İlişkisinin İncelenmesi .....	60
Tablo 18: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Branşa Göre İlişkisinin İncelenmesi .....	63
Tablo 19: Bazı Demografik Özellikler İle Yönetim Biçimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .....	65

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1.Problem Durumu

Hızla değişen dünyada ve sürekli olarak gelişen bilgi ortamında, okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışları ile okulları yönetmeleri ve çağın gereklerini karşılayabilmeleri oldukça güç görünmektedir. Bu yüzden okul yöneticileri değişen koşullara uyum sağlayacak bilgi donanımına sahip olmalı, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmeli ve okulun verimliliğini artırmaya dönük çalışmalar yapmalıdır. Kısaca, eğitim sistemi, toplumun diğer alanlarını da etkileyen gelişme ve değişimlerden bağımsız düşünülemez. Bu yönü ile artık eğitim örgütlerinin klasik yönetim anlayışı ile bilgi çağındaki teknolojik gelişmelerin gereklerini yerine getirmeleri ve toplumun beklediği nitelikli insan gücünü yetiştirebilmeleri olanaklı değildir. Kurumların yapısını ve işleyişini etkileyen yeni düşünce ve yaklaşımlar izlenmesi ve sisteme uyarlanması örgüt yöneticilerinin öncelikli görevleri arasında yer almaktadır (Tekeli, 2005, s.7).

Bu açıdan ele alınacak olunursa, yönetim aslında bir örgütlenme, teşkilatlandırma, organizasyon, yapılan işin parçalara ayrılması ve çeşitli bölümler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ile çeşitli bölümlere gerekli personelin yerleştirilmesi etkinliklerini içerir. Yönetimin olabilmesi için önce bir organizasyonun olması gerekir. Bunun için de iyi bir yönetimi, sağlam bir organizasyonun ürünü olarak kabul etmek doğru olacaktır.

Eğitimin içinden veya dışından birçok kişi ve kurumun okullardan her geçen gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini arttıran öğeler olarak görülmektedir. Sonuç olarak, okul liderleri birçok mevcut durumun yetersiz olduğunu vurgulayan eleştirilerle birlikte, büyük bir baskı altındadırlar. Bazı iddialara göre, okul liderleri yetersiz akademik kazanımlardan dolayı suçlanırken, asıl endişe mevcut liderlerin durumu düzeltmek için gerekli değişiklikleri yapacak kapasitede olmamaları konusundadır. Eleştiriciler, okul liderlerinin mevcut durumdaki ihtiyaçlara cevap verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini

destekleme, okullarına çağın gerektirdiği yenilikleri getirme, yönetsel yapıyı iyileştirme ve bütün çocukların ihtiyaçlarını gidermede eksik olduklarını öne sürmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim yönetimi uygulamalarının daha sınırlı bir alan olan okulda uygulanması ile okul yönetimi kavramı ön plana çıkmıştır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin sahip olduğu hedefleri ve yapısı belirlemektedir. Okul yöneticisinin etkili olabilmesi için yalnızca kendisinin bazı özelliklere, bilgi ve becerilere sahip olması yetmez. Aynı zamanda öğretmenlerine, okulun eğitim felsefesine, öğrenme çevresine, öğrenci yardım sistemine, örgüt yapısına, müfredata, değerlendirme sistemine, velilere ve topluma da birtakım özellikler kazandırmaları beklenmektedir.

Başarı; karşılaşılan problemleri, onların tesiri altında ezilmeden, akılcı bir tutumla, tahlil ve sebepleri sistemli bir şekilde değerlendirip çözüme ulaştırmakla mümkündür. Bireyin başarılı olması ve toplumla baş edebilmesi problem çözme becerisi ile alakalıdır. Bu açıdan bakıldığında toplumların gelişimi, bireylerin problem çözme konusundaki yetkinliklerine bağlıdır demek yanlış olmayacaktır. Nitekim insan kendi sorunları ve çevresiyle alakalı problemleri ile, bilişsel gücü doğrultusunda başa çıkmak zorundadır. Bunun sonuca ulaştırılmasında ise kişinin kendi yeteneklerini değerlendirebilecek güçte olması son derece önemlidir. Problem çözme konusuna; “başarabilirim, üstesinden gelebilirim” şeklinde olumlu bakış açısı ile ve özgüvenle yaklaşmayı becerebilen bireyler problemler ile başa çıkma konusunda çok önemli ve büyük bir adım atmış olacaktırlar. Bu aynı zamanda, çözümlerin daha olumlu ve etkili olmasına vesile olacaktır.

Problem çözme, eleştirel ve mantıksal düşünme becerileri, günümüzde ve gelecekte bireylerin sahip olmaları gereken becerilerdir. Eleştiren, sorgulayan, olayları derinlemesine irdeleyen, geniş bakış açılı, problem çözme becerisine sahip ve yaratıcı bireyler günümüz toplumlarının en önemli ihtiyaçlarından biridir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirileceği öğretim kurumlarını yönetecek eğitimcilerin de bu özelliklere sahip olması ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleri önemlidir.

Günlük hayatımızda birçok problemle karşılaşmaktayız. Problem kavramını, karşılaşılan güçlük olarak ifade etmek mümkündür. Problemlerin çözümü, karşılaşılan güçlükleri tamamen yok etmeye yönelik bir takım eylemler içerisinde girmeyi ve emek

harcamayı içermektedir (Serin, 2004). Bu açıdan ele alındığında problem çözme bir zihinsel etkinliktir ve problem çözme süreci bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler problem çözmenin her adımını kullanarak problemi etkin bir şekilde çözebilir. Yöneticiler açısından düşünüldüğünde, özellikle problem çözme süreçlerini çok iyi kavramış olmaları gerekliliği göze çarpmaktadır. Nitekim eğitim kurumları, kurumların karmaşık yapısı ve farklı karakterdeki bireylerin bir arada buldukları örgütler olması sebebiyle başlı başına problem çözme yerleridir. Bu bağlamda yöneticilerin işlevinin büyük bir kısmı problem çözme meselesi ile ilgilidir. Personelin, yöneticisinden bağımsız, sürekli olarak bir meşguliyet dâhilinde olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple yöneticiler, kurumlarda karşılaşılabilen problemleri iyi analiz etmeli ve bu analizler ışığında yeni çözüm yolları geliştirebilmelidirler.

## **1.2.Problem Cümlesi**

İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında ilişki bulunmaktamıdır?

## **1.3. Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda belirlenen alt problemler şu şekildedir;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında ilişki bulunmaktamıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları ile yöneticilerin demografik ve mesleki özellikleri arasında ilişki bulunmaktamıdır?

- 2.1. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.2. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin öğrenci sayısına ve personel sayısına göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.3. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin görev türüne göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.4. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin eğitim durumuna göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.5. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin okul türüne göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.6. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin branşa göre ilişkisinin incelenmesi.
- 2.7. Yönetim biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdem özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi.

#### **1.4. Çalışmanın Önemi**

Bu araştırma sonucunda okul öncesi yöneticilerinin yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik elde edilen bulguların okul öncesi kurum yöneticilerinin yönetim biçimlerini belirlerken bir örnek teşkil edilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin günümüzün gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri, değişimin getirdiği yeni şartlara uygun yeterlilikleri ve donanımları edinmelerinin yanı sıra Üniversitelerin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinde bu konu ile ilgili farkındalık düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır.

Ayrıca bu çalışma ile okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yönetim biçimlerine ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu ile ilgili bilgi sahibi olunacağı düşünülmektedir.

Son olarak, yönetim biçimleri veya problem çözme becerileri ile ilgili literatürün oldukça kapsamlı olmasına ve ülkemizde de bu iki konuda yapılan araştırmaların sayısının giderek artmasına rağmen, gerek yurt dışında gerekse ülkemizde, bu konular ile

ilgili okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ile gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile ilgili literatürdeki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

- Araştırmaya katılanların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların, onların gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin ölçmek istenen değişkenleri ölçtüğü varsayılmıştır.
- Araştırmada görüşleri alınan örneklem grubu evreni temsil edebilir niteliktedir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

- Bu araştırma İstanbul İl Anadolu yakasında görev yapan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile sınırlıdır.
- Bu çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında toplanan verilerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.
- Bu çalışma kullanılan ölçme araçlarının bağlı oldukları kuramsal modeller ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

#### 2.1.Okul Öncesi Eğitim

Çocukların olabildiğince erken, evin dışındaki kurumlarda ve çocuğun bireysel özellikleri de dikkate alınarak eğitilmeleri gerektiğini savunan görüşler tarih boyunca hem destek bulmuş hem de geliştirilmiştir. Altı yaşından küçük çocukların evde anneleri ile bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimi üzerindeki rolünün önemi üzerinde duran Comenius, çocuğa erken yaşlarda somut bir şekilde ve nesnelere gösterilerek öğretim yapılmasını önermektedir. Rousseau, çocuğun yetişkinden farklı gelişim özellikleri olduğunu ve bu evreleri belirleyerek, her dönemdeki eğitimin, o dönemin özelliğine uygun olarak yapılması gerektiğini ortaya koymuş ve böylece, okul öncesi eğitimde günümüzde yaygın bir şekilde kabul gören, çocuğun ihtiyaçlarına uygun, çocuk merkezli yaklaşımın öncülerinden biri olmuştur. Froebel, çocuk gelişimi hakkındaki görüşleri ile hem teoriyi ortaya koyan hem de bunun okul öncesi dönemdeki çocuğa nasıl uygulanabileceğini belirleyen kişi olarak çağdaş okul öncesi eğitimin babası sayılmaktadır. Görüşleri kısaca; birey olarak, çocuğun ihtiyaçlarına ve haklarına saygı gösterilmelidir, çocuk oyunu onun öğrenme tecrübesi kazanması ve gelişmesinde çok önemli rol oynar şeklinde özetlenebilir. Comenius'a ait çocuğun bütünlüğü konusu, yani çocuğun hem doğuştan getirdiği özellikler hem de sürekli çevreden öğrenmesi görüşü doğrultusunda Montessori ve Piaget'in de oluşturdukları teorileri ve hazırlamış oldukları eğitim uygulamalarındaki ortak görüşleri, çocuğun iyi düzenlenmiş bir çevre ile etkileşim içinde, yetişkin rehberliğinde, kendi başlattığı hareketler yoluyla, ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir eğitim fırsatına sahip olmasının onun gelişimi yönünden son derece yararlı sonuçlarının olacağı yönündedir (Oktay, 1993).

Gelişmiş toplumlarda en kazançlı yatırımın, okul öncesi eğitime yapılan yatırım olarak algılandığı, çünkü bu dönemdeki kaliteli bir eğitimin ileriki dönemlerdeki eğitim ve öğretimin maliyetini düşüreceği belirtilmektedir. Ayrıca, çocuğa okul öncesi dönemde

kazandırılan birçok yeterliğin, ileriki dönemlerin çok daha güzel geçirilmesine de olanak sağlayacağı açık bir gerçektir.

Kadınların, sanayileşme süreci ile birlikte iş hayatında daha aktif hale gelerek iş gücüne katılması okul öncesi eğitimin önemini de ona duyulan ihtiyacı da artırmıştır (Büyükkaragöz, 1993).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur ve bu dönemde çocuğun fizyolojik gereksinimlerinin yanında aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat de son derece önemlidir. Zira bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir. Bu nedenle, bu dönemlerde çocuğa verilenlerle çeşitli nedenlerle verilmeyenler, onun yaşamı için büyük öneme sahiptir (Oktay ve Unutkan, 2007, s.11).

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (2005) tarafından yapılan çalışmanın tamamında “erken çocukluk eğitimi (EÇE)” üzerine odaklanılmaktadır. Raporda, erken çocukluk eğitimi için politika önerileri konusunda, 0-6 yaşın erken çocukluk eğitimi kapsamına alınması ve 6 yaş için erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin kamu tarafından zorunlu hale getirilerek, %100 oranına ulaşması ve yine kamu tarafından bu hizmetin ücretsiz verilmesi, ayrıca orta ve uzun vadede ise sırası ile 5 ve 4 yaş için aynı hedeflerin benimsenmesi önerisi sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini en sağlıklı biçimde destekleyerek; çocuklarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekânın temelini atar. Okul öncesi eğitim kurumları, uzman eğitici kadroya sahip temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlar olarak hizmet veren kurumlardır (Poyraz ve Dere, 2003, 21).

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların beden, zihin ve duygusal gelişimine katkı sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olmalıdır (Yavuzer, 1990, s.20).

Her eğitim kurumunda olduğu gibi yöneticilerin sahip olduğu nitelikler ve kişilik özelliklerinin yönettikleri kurumlar, çalışanlar ve hizmet alanlar üzerinde önemli



etkilerinin olduğu açıktır. Bu sebeple eğitim yöneticileri ile ilgili yapılacak çalışmaların, bu eğitim kurumlarının niteliğini doğrudan etkileyeceği açıktır.

Gülender (1993), Türkiye’de ilk yıllarda kreş, yuva ya da anaokulu olsun bütün okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çalışan annelerin çocuklarını bırakabileceği bir bakımevi olarak açıldığını ve dolayısıyla sadece çalışan annelere hizmet veren kurumlar gözüyle bakıldığı için ev hanımı annelerin çocuklarını yuvaya vermek istediklerinde eşleri ve çevrelerinden eleştiriler aldıklarını belirtmiştir. Yine bu kurumlar, ilk yıllarda sadece çocuğa iyi vakit geçirtmek ve gün boyu bakımını üstlenmek amacıyla kurulmakta idi. Günümüzde ise çocukların kişilik özelliklerinin temelini atıldığı bu yılları fiziksel ve ruhsal olarak en sağlıklı şekilde geçirmelerini, yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olunmasını, ailenin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmesini amaçlayarak açılmaktadır.

Kıldan’a (2011) göre, nasıl ilköğretim mecburi ise ve devletin ilgili kurumları, her çocuğun ilköğretime zorunlu olarak gitmesini sağlıyorsa, okul öncesi eğitim de bu kapsamda değerlendirilmeli ve çocukların bu eğitimi almalarının önü açılmalıdır. Bu görüşü destekleyen çalışmasında Yeşil (2008), okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların okula uyumlarını öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmış ve okul öncesi eğitimi alanlar lehine fark olduğu yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitime gereken önemin verilmesini ve her çocuğun bu hizmetten faydalanması için herkesin üzerine düşen görevi yapması gerektiğini belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkartılan ve 26 Temmuz 2014 yılında yayınlanan Resmi Gazete ile yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre okul öncesi yöneticilerinin görevleri, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte okulu yönetmektir. Yöneticinin görevi “okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlamak” olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli gibi öğelerle ilişkiler kurmak, kişi ve gruplar arasındaki çatışmaları uzlaştırıcı bir tavır ile engellemek ve bu yolla morali yüksek tutmak zorundadır. Moral, dinamik bir kavramdır. Devamlı değişiklikler, yükselip alçalmalar göstermektedir; onu yükseltmek için devamlı olarak özen gösterilmesi gerekmektedir (Eren,1989).

Oktaý (1999) tarafından okul öncesi yöneticilerinin görevleri şu şekilde ifade edilmiştir;

- Örgüt içi ve örgüt dışı gelişen durumlara karşı duyarlılık göstermek,
- Paydaşlarla iyi bir iletişim ağı oluşturmak,
- Örgütünü, kurumun amacı ve beklentileri doğrultusunda yönlendirmek,
- Personel seçimine doğrudan katılmak,
- Güncel çalışma ve araştırmaları inceleyerek, bunlar içerisinde kendi kurumuna yararlı olanları kullanabilmek,
- Örgütün resmi ve resmi olmayan yapısını ayırmak ve her iki yapıya da önem vermek.

Yine Oktaý (2011)'a göre, okul öncesi yöneticisinin bu görevleri başarı ile gerçekleştirebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekmektedir.

- Bulunduğu konumun verdiği resmi güçten ziyade, bilgisi ve yetenekleri ile çalışanlarını güdüleyerek verimli olmalarını sağlaması.
- Çevresinde güvenilir, dürüst, hoşgörülü, eleştiriye açık, konusunda bilgili, anlaşılır ve etkili olması,
- İletişim becerilerine sahip olması,
- Okul öncesi eğitim, çocuk beslenmesi, çocuk gelişimi ve yönetim konularında eğitim almış olması,
- Yeniliğe uyum sağlaması, kriz durumlarında bile doğru kararlar alabilmesi ve kararların doğruluğunu karşısındakine kabul ettirebilmesi,
- Yönetim biliminin temellerini bilerek plânlama ve organizasyonu gerçekleştirmesi, kontrol mekanizmalarını kullanabilmesi gerekmektedir.

## 2.2.Yönetim

### 2.2.1. Yönetim Kavramı

“Yönetime neden gereksinim duyulmuştur?” sorusuna cevap ararsak yönetim kavramını daha iyi anlamış oluruz. “Günümüz toplumlarında insan gereksinimlerinin artması, sınırlı kaynakların daha akılcı bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu akılcılık çeşitli yoluyla sağlanabilir. İşte işletme örgütleri de toplumun istediği mal ve hizmetlerin sağlanması için ortaya çıkan ve üretim bileşenlerini uyumlu bir biçimde bünyesinde toplayan sistemlerdir. Fakat bu ahengi sağlamak, sadece işletme organizasyonlarının ortaya çıkmasıyla gerçekleştirilemez. Aynı koşullarda ortaya çıkan iki işletmeden biri birkaç yıl sonra hızlı bir şekilde büyürken diğeri aynı süre içerisinde kaybolup gidebilir. Bütün bunların özünde yatan nedenin yönetim kavramıyla açıklanabilmesi mümkündür.” (Can ve Güney, 2007, s.173).

Yönetim denince genellikle üstlerin altta yer alanları, seçilenlerin seçenleri yönetmesi anlaşılmaktadır ve yönetimin olduğu her yerde mutlaka yönetici vardır. Öyleyse yönetici kime denmektedir? Yaklaşık 60-70 yıl önce, yönetici; astların işinden sorumlu olan kişi olarak bilinmekteydi. Yani yönetici aynı zamanda bir patrondur. Günümüzde dahi böyle bir tanımla karşılaşmak olasıdır. Fakat dünyanın değişim içinde olması ve bu değişimin işletmeleri ve toplumu etkilemesiyle birlikte, özellikle 1950’li yıllarda yönetici, Peter Drucker’ın deyimiyle “bilginin uygulanmasından ve performansından sorumlu kişi” olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Uçar, 2010).

Temel girdisi insan olan eğitim örgütlerinin kendine özgü yönleri ve bilgi toplumuna geçişin yaşandığı günümüzde nitelikli insana olan gereksinimin her geçen gün hızla artması, eğitim örgütlerini ve bu örgütlerin yönetimlerinin önemini de her geçen gün arttırmaktadır

Eski medeniyetlerden günümüz modern yaşam koşullarına geline nokta yönetimle ilgili farklı disiplinlere göre farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların iki nedeni vardır. Birincisi, yönetimi tanımlayanların, yönetim biçimine ilişkin görüşlerinin değişik olmasıdır. Görüşleri yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden birine yakın olanlar, yönetimi değişik şekilde tanımlarlar. İkinci nedeni ise,

yönetilen örgütlerde amaçların değişik olmasıdır. Bir güvenlik, sağlık, işletme ya da eğitim yönetiminin tanımları birbirinden ayrılır (Başaran, 2000, s.14).

Örgütlerin oluşumlarının temeli olarak, hedefler, onlara ulaşmada neler yaptığı ve etkili, verimli ürünler oldukça önemli yer tutmaktadırlar. Eldeki imkânların hali hazırda yeterli olmadığı gerçeğinden hareketle, yönetimin en bariz hedeflerinden biri; etkinliği sağlayarak akılcı olarak yöneticilik eylemlerini gerçekleştirmektir. Yönetim, organizasyonun mevcut koşullar altında minimum emek harcayarak varlığını devam ettirmesini sağlamalı ve gelecek zamanlarda da örgütün verimliliğini artırma amacı taşıyarak, hem hali hazırdaki durumu devam ettirmeyi hem de daha ileri amaçlara ulaşmak için performansı geliştirmeyi amaçlamalıdır (Mucuk, 1999, s.137-138).

Yönetim her şeyden evvel bir iş ve eylem sürecidir. Organizasyonların içinde yer alan eylemleri yönetsel ve yönetsel olmayan eylemler olmak üzere iki alt başlıkta ele almak mümkündür. Yönetsel eylemler, özellikle yöneticiler tarafından gerçekleştirilen ve örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri ve gelişmeleri için yakından ilintili olan eylemlerdir. Bu eylemler, Henry Fayol'dan bu yana bütün yönetim ve örgüt alanında yürütülen çalışmalarda planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, yöneltme ve denetim olarak 5 temel işleme ayrılarak incelenmiştir. Bu faaliyetler aynı zamanda yönetimin bir organı olarak yöneticilerin fonksiyonlarını, yönetim sürecinin de safhalarını oluşturmaktadır (Dinçer, Fidan, 1997, s.21).

Eğitim örgütlerinin temelini okullar oluşturur ve okullar da eğitimin temel hedefi olan davranış değiştirme sürecinin gerçekleştiği önemli kurumlardır. Okullar, hizmet üreten eğitim örgütleridir; okullar, insanların eğitilmek için başkalarıyla ilişkiye geçmesi ve toplumda eğitim için ilişkiler örüntüsünün oluşması ile ortaya çıkmıştır. Okullar ve eğitim sistemleri de birer sosyal sistemdir. Böyle sistemlerin sosyal temelleri, üyelerin rol davranışları, bu davranışları tanımlayan ve yaptırın normları, bu normların dayalı olduğu değerleri vardır. Her örgüt gibi eğitim örgütü de bir roller sistemidir ve yine her örgütün olduğu gibi okulun da kendine ait bir yapısı ve yönetimi vardır

Yönetim, eski çağlardan bu yana insanların topluluk olarak yaşamaya başlamasıyla birlikte, o topluluğun kendi aralarından birini yönetici olarak seçmeleri ve o kişinin yönetimini kabul etmeleri ile doğmuş bir ihtiyacın ürünüdür. İnsanlar tek başlarına

doğadaki mevcut kaynakları kullanıma hazır hale getirmede yeterli olmadıkları için topluluk olma bilinci kazanmışlar ve sonrasında da bu topluluklardan ihtiyacın doğrudan ya da dolaylı olarak karşılanması amacıyla teşebbüsler kurmuşlardır (Erdoğan, 1997, s.157-158). Aynı hammadde ve kaynakların mevcut olduğu durumlarda, yani her örgüt için şartların eşit olduğu durumlarda, bir örgütün diğerinden daha iyi konuma gelmesini sağlayan yönetimindeki başarısıdır.

Yönetici, işletmede mevcut kaynakları en iyi biçimde kullanma ve insanları etkili ve verimli bir şekilde çalıştırma görev ve sorumluluğunda olan kişidir. Yönetici, genel olarak bir iş ve işletmenin veya bir bölümün belirlenmiş amaçlar etrafında yönlendirilmesi, faaliyetlerin sonuçlarının değerlendirilmesi görevini yürüten kişi olarak bilinmektedir. Yöneticiyi aynı zamanda kâr ve zarar riski başkalarına ait olmak üzere mal veya hizmet ortaya koymak için üretim faktörlerini bulan ve bunları belli bir ihtiyacı karşılama amacına yönelten kişi olarak da tanımlamak mümkündür.

Aydoğan (2011, s.2)'a göre yönetim, farklı tutum ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan tarafları da göz önünde bulundurularak şu şekilde tanımlanmıştır: yönetim, herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma ve görevlerine uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme ve geliştirmedir.

Yönetim, belli bir amaca ulaşabilmek için, bir grup insanın işbirliğini sağlamak amacıyla harcanan çabaların tümüdür. Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, örgütlenme, yürütme, koordine etme, denetleme fonksiyonlarına ilişkin bu kavramı; planlama, ilke, teori, model ve tekniklerin tümü diye tanımlamak mümkündür. Yönetim, planlama, örgütlenme, yürütme, iletişim, denetleme ve çalışanların eğitimi öğelerini kapsamaktadır (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004, s.8).

Okulun, yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda toplumun da okulu olduğu hakkındaki düşünceler, okul yöneticisine yeni özellikler getirmiştir. Okul, eskinin okulları gibi, dört duvar arasında etkinlik gösteren bir kurum değildir. Okullarda eylemleri başlatıp sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul yöneticisinin sorumluluk alanındadır. Buna bağlı olarak, okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşması ve bu amaçlara

dayalı olarak yönetilmesinde anahtar konumunda olan kişi okul yöneticisidir. Çağdaş anlamda okulun çevrenin eğitim merkezi olması, okul yöneticisinden kimi etkin davranışları göstermesi beklentisini doğurmaktadır.

### **2.2.2. Yönetimin Amaçları**

Yönetim, bir örgütü amaçlarına ulaştırmak için işgücü, sermaye ve kaynakların koordinasyon ve sevkini ifade eden bir kavramdır (Genç, 2004, s.15-18). Yönetim bilimi, kaynakların etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını “işleri doğru yapmak” ve “doğru işleri yapmak” şeklinde öngörmektedir. Yani kısaca yönetimin amacı, kaynakların düzenli kullanımı ile hedeflenen örgütsel amaçlara ulaşmaktır.

Drucker (1994, s.232), yönetimin görevinin insanları başarabilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmak olduğunu belirtmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de bilimsel yöntemlerle yetişmiş, teşkilatın yapı ve işleyişi konusunda bilgi ve beceri sahibi olan kişilerden oluşacak etkili bir yönetime gereksinim vardır.

### **2.2.3. Okul Yönetimi**

Okullar ve eğitim sistemleri de birer sosyal sistemdir. Böyle sistemlerin sosyopsikolojik temelleri, üyelerin rol davranışları, bu davranışları tanımlayan ve yaptırın normları, bu normların dayalı olduğu değerleri vardır. Her örgüt gibi eğitim örgütü de bir roller sistemidir ve yine her örgütün olduğu gibi okulun da kendine ait bir yapısı ve yönetimi vardır (Demirbolat, 1997, s.142).

Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin okula uygulanmasıdır. Başka bir ifade ile Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi'ni kapsamaktadır. Eğitim Yönetimi sistemin genel olarak işleyişi ile ilgilenirken Okul Yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani Eğitim Yönetimi makro düzeydeki sorunlarla ilgilenirken, Okul Yönetimi içinde yaşadığı çevrenin parçası olarak daha mikro sorunlarla ilgilenir.

Okul yönetimi açısından okulun etkililiği çok önemlidir. Etkili yöneticilerin genelde etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim liderleri oldukları anlaşılmaktadır. Etkili yöneticilerin gösterdikleri şu işlevler bu yargıyı kanıtlar niteliktedir: ‘öğretime çok önem verme, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık-seçik olarak saptama, öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunlarıyla ilgilenerken geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma’ gibi işlevleri sıralamak mümkündür. Etkili yöneticinin etkenleri genelde iki grupta toplanabilir. Bunlardan biri kişisel etkenler diğeri de davranışsal etkenlerdir. Yöneticinin etkililik ölçütleri arasında okul özellikleri, öğrenci ürünü ve yöneticinin saygınlığı yer almaktadır. Bunlardan en sağlıklılarının okul özellikleri olduğu görülmektedir; çünkü araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin iyi öğrenmesinde yöneticinin doğrudan bir etkisi söz konusu olamaz; ancak dolaylı katkısı görülebilir. Bu katkı uygun öğrenme çevresinin-ortamının yaratılmasına yardımcı olmalıdır (Balcı, 1993, s.47).

Okul yönetiminin amacı, okulun örgütsel, yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimliliği arttırmak adına önceden hedeflenen davranışları öğrencilere planlı, programlı olarak kazandırmaktır. Okul yönetimi, bu amacını gerçekleştirmek için, çevresel değişimler doğrultusunda okulun geleceğe yönelik vizyonunu ve misyonunu çok iyi belirlemelidir. Bunu yaparken de örgüt içinde çalışanların farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanmalı, örgüt çalışanlarının karar sürecine etkili katılımlarını sağlamalıdır.

Eğitim sisteminin alt sistemi olan okulların değişimlerinde okul yöneticilerinin yani idarecilerinin görevleri de değişmiştir. Okul yöneticileri; insan ilişkileri temelinde ve okulun kendisine özgü özellikleri çerçevesinde işleyişine yardımcı olmak, yüksek moral üretmek ve bu konudaki zorlukları ortadan kaldırarak işleri kolaylaştırmak durumundadırlar. Bu, okul yöneticisinin kolaylaştırıcı liderliği sergilemesi demektir. Liderlik, genel boyutlarıyla yöneticilikten ayrı olarak, okullarda başarının elde edilmesi açısından kritik bir role sahiptir (Töremen ve Karakuş, 2008).

Okulun, yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda toplumun da okulu olduğu hakkındaki düşünceler, okul müdürüne yeni özellikler getirmiştir. Okul, eskinin okulları gibi, dört duvar arasında etkinlik gösteren bir kurum değildir. Okullarda eylemleri başlatıp sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul yöneticisinin sorumluluk

alanındadır (Akçay, 2003, s.157). Buna bağlı olarak, okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşması ve bu amaçlara dayalı olarak yönetilmesinde anahtar konumunda olan kişi okul müdürüdür (Köycü, 2004, s.234). Çağdaş anlamda okulun çevrenin eğitim merkezi olması, okul yöneticisinden kimi etkin davranışları göstermesinin beklemesine sebep olmaktadır (Binbaşıoğlu, 1998, s.126).

Okul yönetiminin en belirgin yararlarından birisi, eğitim- öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi merkeze almasıdır. Bir başka deyişle, okullar öğrencilerin, velilerin, ailelerin ve çevresinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte donatılacaktır. Yönetimin güdülemesi ile eğitim işlerinde halkın sorumluluk alması, okula sahip çıkma duygusuyla eğitime katkıda bulunması daha yüksek olur. Ayrıca ailelerinin okulda eğitim yönetim sürecinde rol aldığını gören öğrencilerin okula bağlılıkları ve okuma hevesleri artabilir.

Okul yöneticisinin etkili olabilmesi için, birçok kişisel performans standartlarına sahip olması, önceden belirlenmiş ve gerçekleştirilmesi beklenen sonuçlara ulaşmak için okulun tamamlayıcısı olan program ve insanların birlikte çalışmalarını temin etmiş olması gerekir. Okul yöneticisinin etkililiği, öncelikle, tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarını sağlamak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren başarı ve öğrenmeye odaklı okul programları, süreçleri ve uygulamalarını garanti etmesine bağlıdır (Karlı, 2006, s.203). Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutu önemli bir yere sahiptir. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada en önemli faktörlerden birisi okul yöneticisinin liderlik özelliğidir. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede, okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yerinin olduğunun, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir durum olduğu görölmektedir.

Bir eğitim sisteminin etkililiği, okulların etkili olmasına bağlıdır. Okulların etkililiği ise okul yönetiminin etkili olmasına bağlıdır. İyi bir okul, planladığı amaçlara uygun yaptığı çalışmalarla çevresini etkileyen, yenilikleri ve değişimleri takip ederek eğitimin kalitesini arttıran, insanı değerli kılan, eğitim iş görenlerini ve öğrencilerini yüksek edime ve başarıya ulaştıran, öğrencilerin eğitim ihtiyacını en iyi şekilde karşılayan, sorun çözmeye, yaratıcı düşünmeye elverişli bir ortam yaratan, öğrencilerini gelecek yaşamlara hazırlayan, demokratik bir okul toplumu oluşturan ve bütün bunlara elverişli, örgütsel kültür oluşturun, bir okuldur (Başaran, 2000, s.78).



İdarecilerin okul yönetimini daha işlevsel olarak yönetebilmeleri için bilgi teknolojilerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin bilgi teknolojisi araçlarını kullanmada bilgi ve beceri eksikliği olması durumunda ciddi yönetim problemleri yaşanabilmektedir. Teknoloji yalnızca sosyal alanda değil aynı zamanda sınıf ortamında öğretme ve öğrenme alanlarına da yayılmaya başladı. Bu teknolojilerin kullanımı öğretmenlerden ayrılmaz bir hale geldi. Bu nedenle yöneticilerin de bu bilişim teknolojilerini yönetmeye ihtiyaçları vardır (Persuad, 2006).

Başarılı yönetici, bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten yöneticidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002, s.4-15).

Okul Merkezli Yönetim ile eğitime, yerel kaynaklar kazandırılabilir. Okullar arasında rekabet oluşur ve bu da sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltir. Okullar aile birlikleri ile birlikte ortaklaşa hareket ederek çevredeki esnaf ve hayırsever vatandaşlar ile iletişime geçerek ek kaynaklar oluşturabilir (Köycü, 2004). Okul Merkezli Yönetim ile okulların kendilerini yenilemesi, çalışanların düzenli aralıklarla seminerlere, hizmet içi eğitimlere katılarak gelişmelere ayak uydurmaları ve zamana uyum sağlaması kolaylaşmaktadır. Mevcut eğitim sisteminde kazanım düzeyinde verilen eğitimlerin uygulamaya dönüşemediği hem çalışanlar hem de yöneticiler açısından dile getirilen bir sorundur.

Yönetim ve örgüt kuramlarında meydana gelen değişimler, eğitim kurumlarındaki pek çok geleneksel uygulamanın sonunu getirmiştir. Günümüz eğitim örgütlerinin başarılı olabilmesi de sürekli olarak kendisini ve yapısını değişen koşullara uyumlu bir şekle getirebilmesine ve bu örgütü her yönüyle işletecek olan yöneticilerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticileri, değişen koşullara uyum sağlayacak bilgi donanımına sahip olmalı, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmeli ve okulun verimliliğini artırmaya yönelik yönetim biçimleri uygulamalıdır. Nitekim, okul müdürlerinin geleneksel yönetim anlayışı ile okullarını yönetebilmeleri ve çağa uydurabilmeleri oldukça güç görünmektedir. Bu yüzden, okul müdürleri, yeni bilimsel gelenekler doğrultusunda eğitim öğretimi, yeni yaklaşımlar doğrultusunda yönetimi, yeni

değerler doğrultusunda da okul kültürünü değiştirebilmeli; çağdaş okul anlayışının gerektirdiği tüm yenilikleri takip etmeli ve yeni yönetim yaklaşımlarını yakından takip ederek okulu için en uygun yönetim tarzını benimsemelidir (Aydın, 2002, s.4).

Okul Merkezli Yönetim uygulamasının katılıma dayalı bir sistem olması nedeniyle okulların amaç ve görevleri açıkça belirlenmelidir. Okulların yapacağı çalışmalar konusundaki beklentiler açık bir şekilde ortaya konulmalıdır (Balcı, 1993, s.15). Okul Merkezli Yönetim altında okullarda çalışan personel belli konularda bilgi ve deneyim eksikliği ile karşılaşabilir. Bu durumda bu sisteme geçişle birlikte çalışan kişilerin gerek hizmet içi eğitimle gerekse çağırılacak uzmanlarla eğitilmesi gerekebilir.

### **2.3.Yönetim Biçimleri**

Geçmişten günümüze kadar insanlar belli ihtiyaçları doğrultusunda, bu ihtiyaçların gidermek amacıyla örgütler kurmuşlardır. Okul da bu örgütlerden biridir. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda insan yetiştirmek, toplumun gelişmesini sağlamak amacıyla kurulan eğitim örgütleridir okullar. Okulların eğitim ihtiyacını karşılama, eğitimin düzenli ve aksamadan yürütülmesi sorumluluğunu okul yöneticileri taşımaktadır. Okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken kişisel özelliklerinin dışında, yönetimle ilgili kuram ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaları da onlara yardımcı olacaktır.

Her örgütteki farklı atmosfer (kültürel yapısı, o örgütün siyasal yapısı, vb. etkenler) şartları örgütlerin yönetimlerinin birbirlerinden farklılaşmasına yol açar. Şartların eşit olması durumunda bile örgütü yönetenlerin üslup farklılıkları o örgütün farklı yönetilmesine neden olacaktır. Yöneticilerin yönetimdeki tarzsal farklılıkları çalışanların davranışlarında doğrudan etkin bir rol oynayacaktır. Yöneticilerin, insana, örgüte, yönetime ilişkin besledikleri inanç, duygu, görüş ve değerler yönetim anlayışını etkileyerek yönetim tarzlarını oluşturur (Başaran, 2000, s.238).

Örgütlerde çok değişik yönetim biçimleri uygulanmaktadır. Yönetim biçimlerinin böyle farklılaşma nedeni, yöneticinin yönetim anlayışı ile ilgilidir. Yöneticinin yönetim anlayışı ise, onun eğitimi, kültürü, değerleri vb. ile oluşur. Buna göre, yöneticilerimizin

çevresel koşulları algılama biçimi, onların yönetim felsefelerini etkilemekte, farklı yönetim biçimlerinin ve dolayısıyla farklı örgütsel yapıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yönetim biçimi, örgütte en üst basamaktan en alt basamağa kadar görev alan yöneticilerin yönetim görüşlerine göre farklılık gösterir. Bu farklılığın bir boyutunu yöneticinin kendisi oluştururken, diğer boyutunu yönetmekle sorumlu olduğu bölümdeki görevler ve iş görenler oluşturur. Bir yöneticinin yönetim biçimi, iş görenleri güdülemek, yetkilerini kullanmak için takındığı tutumun örgüte ya da iş görene yönelik olmasına göre nitelik kazanır (Özcan, 1996, s.23).

### **2.3.1. Yetkeci Yönetim**

Bu yönetim biçimi, endüstri devriminin egemen yönetim modelidir ve kavram olarak en yakın 18. yüzyılda (1770) Adam Smith'in Ekonomi Kuramına dayanmaktadır. Daha sonra ise klasik yönetim kuramlarınca benimsenmiş olup, oldukça yaygın olarak uygulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

“Yetkeci liderlik davranışlarında, “ne yapmalı, nasıl yapmalı, nerede yapmalı, ne zaman yapmalı ve kim yapmalı?” gibi sorular açıkça belirtilmektedir. Örgüt üyelerinin performansları gizli olarak denetlenir ve gözetlenir. Emrindeki kişilere onlardan neler beklediğini söylemek, planlamak, program yapmak, amaç performansını denetlemek ve davranışlarda standartlar, yetkeci liderlik davranışları olarak kabul edilmektedir” (Peters, 2000, Akt. Yılmaz 2007, s.16).

Bu görüşe göre yönetmenin astlarının üstünde kişilik ve uzmanlık erkinin olacağı da varsayılır. Yine bu görüşe göre işlerinden kaytarma, kaçma eğilimleri yüksek olduğundan astların yönetmence tarafından sıkı bir biçimde denetlemeleri gerekir. Yetkeci yönetime göre, eğitim çalışanları doğal olarak en düşük düzeyde çalıştıkları için en düşük ücreti almalıdırlar. İşe alma, işten atma, ücret yükseltme, ücret kesme gibi kararları verme yönetmenin hakkıdır (Başaran,2000, s.75).

Otoriter yöneticiler sorumlu olduğu örgüt ya da birimde tek karar merkezidir. Bu tarz yöneticiler, emir ve talimat vermekten haz duyan, araştırmaya, tartışmaya, hoşgörüyü büyük ölçüde kapalı olan, astlarına ve çalışanlarına güvenmeyen ya da çok az güvenen

kişilerdir. Tüm konularda kendisine danışılmasını, izin alınmasını istemekte ve yetkisini devretmekten ve paylaşmaktan kaçınmaktadırlar. Yetkeci yöneticiler tüm konulara ve görevlere kuşku ile bakan, sürekli eksik arayan bir özelliğe sahiptirler (Bursalıoğlu, 2002).

“Yetkeci yönetim biçiminde, yöneticinin asıl ilgisi mal ve hizmet üretiminde toplanmaktadır. Otoriter yönetici insandan çok göreve önem vermektedir. Yöneticinin istediği, insanın azami ölçüde üretimde bulunmasıdır. Bu anlayışa göre insan, rahat bırakılırsa çalışmaz, iş yapmaz. İnsana iyi davranmak istismara yol açar. İnsanın ancak otoriter yönetilirse yararlı olacağı düşünülmektedir” (Urlu, 2002, s.20). “Otoriter ve merkezci yönetim biçiminin ana karakteri, okul yöneticisinin karar verme gücünü tek elde bulundurmak ve yetkilendirme aşamasını kısıtlamaktır. Tüm bilgiler doğrudan lidere gönderilmektedir. Problemleri çözmek için ast-üst ilişkisine önem verilmektedir” (Bursalıoğlu, 2002).

Yetkeci yönetim ortamında bir öğretmenin bir yönetim makamına getirilmesinin ölçütü, buyruklara koşulsuz uyması; üstlerinin karşısında uysal oluşu; üstlerinin verdiği kararları beğenmezlik etmemesi; işine erken gelip geç gitmesi; devamsızlık etmemesi; konuşmaktan çok susmayı bilmesi gibi yönetsel davranışlardır (Başaran,2000, s.75).

Yetkeci (otoriter) yöneticiler insan unsurundan çok görev unsuruna önem vermektedirler. Bu yöneticinin asıl istediği, insanın maksimum düzeyde üretimde bulunmasıdır. Bu düşünceye göre insan, rahat bırakılırsa çalışmaz, iş yapmaz. İnsana iyi davranmak istismara yol açmakta ve insan ancak otoriter olarak yönetilirse yarar sağlamaktadır (Urlu, 2002).

Literatürdeki çalışmalar dikkatle irdelendiğinde, yetkeci yönetim biçiminin dayanağının otorite olduğu görülmektedir. Bu yönetim biçiminin uygulandığı örgütlerde çalışanların duygularına, düşüncelerine, eleştirilerine, önerilerine önem verilmediği görülmektedir. Bu yönetim biçiminde verimlilik yöneticiye bağlı olarak düşünülmektedir. Yetkeci yönetim biçimini günümüz okullarında uygulamak oldukça zor görünmektedir. Çalışanların okul yöneticilerine mutlak itaatini temele alan bu yaklaşım, bu şekilde verimliliğin elde edileceğini temellendirmektedir. Denetim, bu yönetim biçiminin en önemli verimlilik aracı olarak kullanılmaktadır. Günümüzde karara katılımı olmadığı,

denetimin yoğun uygulandığı okullarda öğretmenlerin iş doyum ve memnuniyetlerinden söz etmenin oldukça güç olduğu bilinmektedir.

Yetkeci yöneticiler buyurmayı seven, buyruklarını yaptırımlarla güçlendiren kişilerdir. Bu yöneticiler, girişimcidir ve genellikle tehlikeyi sevmekte, sürekli gelişmek, ilerlemek istemekte, amacına ulaşmaya çalışmakta, sert ve kararlı davranmaktadırlar. Kısaca yetkesini sonuna kadar kullanmaktan kaçmamaktadırlar (Başaran, 2000).

### **2.3.2. Koruyucu Yönetim**

Bu yönetim biçiminin koruyucu olarak ifade edilmesinin nedeni, örgütte gereksinimleri ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. Koruyucu yönetim biçimi örgütte birlikte çalışmaya dayalı olarak, insan ilişkilerinin daha iyi olacağını, bu durumun da çatışmaları en alt düzeye düşüreceğini ve örgütsel etkililiğin artacağını savunmaktadır.

Koruyucu yönetim biçiminin insanı ön plana çıkarma düşüncesi, Mary Parker Follett, Elton Mayo ve Chester Barnard gibi yazar ve düşünürlerin öncülüğünü yaptığı neo-klasik yönetim düşüncesinin, insan ilişkilerin değerini savunan görüşünü yansıtmaktadır (Cesur, 2005).

Koruyucu yönetim biçimi, yönetimde insan ilişkileri kuramının ürünüdür. Okullarda koruyucu yönetim, eğitimin niteliğini arttırmak için, eğitim çalışanlarının güven içinde olmasının, işten doyumlarının sağlanmasının gerektiği görüşüne dayanır (Başaran, 2000, s.76).

Özcan'a (1996) göre, koruyucu yönetim biçiminde erk kaynağı yöneticinin sorumluluğundaki ekonomik kaynaklardır. Yönetici çalışanların ekonomik yönden doyumunu sağlayarak onların örgüte bağlanmasını ve güçlerini örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde harcamasını hedeflemektedir.

Koruyucu yönetim biçiminde erk kaynağı yöneticinin sorumluluğundaki ekonomik kaynaklardır. Yönetici çalışanların ekonomik yönden doyumunu sağlayarak onların örgüte bağlanmasını ve güçlerini örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yönünde harcamasını amaçlamaktadır. Bu yönetim biçiminin insanın fizyolojik gereksinmelerini

karşılamiş olduğu varsayımından hareketle, insanların güvenlik gereksinmelerine yöneleceği varsayılmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Koruyucu yönetim, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinden daha çok, eğitim çalışanlarının okulca sağlanabilecek gereksinmelerini karşılamayı ön plana alır. Bu tür yönetime koruyuculuk sıfatı, bu niteliğinden gelir. Koruyucu yönetime göre, eğitim çalışanlarına hakkı olan ödemeler, toplumsal hakları ve iş güvencesi tam olarak verilmelidir. Verimliliğin artırılması için çalışanlar, parasal ödüllere özendirilmelidir. Koruyucu yönetim, çalışana sağladığı ekonomik yararlarla onun okula bağlanacağını, böylece gücünü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için harcamaktan çekinmeyeceğini varsayar. Ama insanın, sağladığı ekonomik yararları karşılık kendini bir örgüte ne derecede adayacağı tartışma konusudur (Başaran, 2000, s.76).

Bu yönetim biçiminin insan ilişkilerine önem vermesinin eğitim kurumlarının doğasına uygun olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında personelin görev tanımları yapılmasına rağmen bireysel çalışmalar kadar grup faaliyetlerine de önem verilmektedir. Bu yönetim tarzında yönetici erk kaynağı olarak sorumluluğundaki ekonomik kaynakları kullanır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının erk kaynağının sadece parasal kaynak olamayacağı bilinmektedir.

Bu yönetim biçiminde yöneticiler, çalışanlar üzerinde baskı ve kontrol uygulanmazsa, onlara iyi davranılırsa, çalışanların daha verimli çalışacağı ve işlerinde daha mutlu olacağı değer yargısına sahiptirler. Yönetimde bu tip yöneticiler genellikle “arkadaş yöneticiler” diye nitelendirilmektedirler. Bu tarz yöneticiler çalışanlarına karşı güler yüzlü, tatlı dilli ve dost tavırlı olup, çalışanları ile arkadaşlık havası içinde çalışmaktadırlar (Aytürk, 2003).

### **2.3.3. Destekçi Yönetim**

Bu yönetim biçimi Likert’in yönetim sistemleri yaklaşımından da yararlanarak ortaya çıkıp yaygınlaşmaya başlamış ve Rensis Likert tarafından “destekleyici ilişkiler ilkesi” olarak ifade edilmiştir. Bu görüşe göre, çalışanın özgeçmişinin, değerlerinin, beklentilerinin, yaşantılarının ışığı altında, kendi kişisel değerine, önemine ilişkin duygularını geliştirmesi, sürdürmesi için yöneticinin tüm etkileşim, ilişki, liderlik

olanaklarını kullanarak çalışanı desteklemesininin gerekliliği ifade edilmiştir (Likert, 1961, Akt. Erçetin, 1998).

Bu kuramın örgütte uygulanması yöneticiye önemli görevler yüklemektedir. Yöneticinin örgütsel önderlik niteliği kazanması, sonra da çalışanları tanımak için yoğun bir çalışmaya girmesi gerekmektedir. Bu çalışma özellikle, çalışanların tanınması onların gereksinmelerinin, sorunlarının ne olduğunu; onlara nasıl yardım edilebileceğini; yetişmeleri için nelerin gerektiğini içermelidir. Bu yöneticiler risk almayı destekleme, çalışanları değişime güdüleme ve onlara fırsat verme davranışlarına liderlik yapmaktadırlar. Destekçi yönetici personele eşit davranır; personel arasında sağlıklı bir iletişimin oluşması için uygun ortam oluşturmaktadır. Personel iş konularında üstleri ile konuşmakta özgür davranışlar göstermektedir (Yılmaz, 2004, s.9).

Destekçi yönetime göre çalışana ilişkin şu varsayımlar geçerlidir: eğitim çalışanları işlerinde edilgen olmaktan çok etkin olmayı yeğlerler. Eğitim çalışanları, okulun ya da eğitimin amaçlarına karşı olmaktan çok bu amaçları gerçekleştirmek için çalışırlar. Eğitim çalışanları, sorumluluktan kaçınmazlar, aksine sorumluluk almaya isteklidirler. Yönetime katılmayı isterler, katıldıklarında da başarılı olurlar. Eğitim çalışanlarının mesleklerinde gelişmeye, yardımlaşmaya, güç birliği yapmaya, eğitsel sorunlarını çözmeye elverişli öğrenimleri ve deneyimleri vardır (Başaran, 2000, s.76).

Destekçi yönetim biçimi, Rensis Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımına benzetildiği gibi Mc Gregor'un Y teorisine de benzetilmektedir. Y teorisi, işi, sorumluluk almayı ve yönetmeyi seven, saygınlık için güdülenen ve yaratıcı bir çalışan profili çizmiş, güven duygusuna ilişkin önemli ipuçları ortaya atmıştır. Bireyin örgüt içindeki davranışlarının sadece maddi beklentilerine dayalı olmadığı görüşüne bağlı olarak çalışanın örgüt ortamındaki psikolojik beklentilerinin de tatmin edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Cesur, 2005). Bu bağlamda örgüt içerisinde psikolojik atmosferin iyileştirilmesiyle yöneticiler ve çalışanlar arasında güven duygusunun da sağlanmış olacağı savunulmuştur.

“Destekleyici yönetici, liderliği örnek olan, yapılanları takdir ve tebrik eden, öğretmenlerine yardım eden, eleştirilenin sebebini açıklayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, çalışanların ve diğer insanların refahı için çalışmalara göndermede bulunan bir liderlik

türüdür” (Turan, 1998, s.13). Bu yöneticiler, öğretmenlerin kendi ilgi, yetenek ve bilgileri doğrultusunda çalışmalarına olanak sağlamakta ve kararlara katılmalarını desteklenmektedir. Bunu yaparak çalışanların iş doyumlarının yükseleceği düşünülmektedir.

Okullarda destekçi yönetimin, yetkeci ve koruyucu yönetime göre daha başarılı olacağı varsayılmaktadır. Okul çalışanlarının öğrenim ve deneyim düzeylerinin yüksek olması da destekçi yönetime daha uygundur (Sağlam, 2010, s.180).

Destekçi yönetimde çalışanlar, iş konularında üstleriyle konuşmakta serbesttirler. Destekçi yöneticiler çoğu kez karar verirken astlarının görüşlerine başvurmaktadır. İş tanımlarını ve görev dağılımını çalışanlarıyla birlikte yapmaktadırlar. Ayrıca destekçi yöneticilerin görev ve ilişki davranışı birbirine denktir ve bu iki davranışın da en üst düzeye çıkması için çalışmaktadırlar. Çalışanlarla açık bir iletişim kurmaktadırlar ve çalışanlardan gelen her türlü öneriye açıktırlar. Bunlara ek olarak destekçi yöneticiler, hem örgütsel amaçlar hem de çalışanların her türlü gereksinimlerini karşılamak için çalışmaktadırlar ve çalışanların iş doyumunun sağlanmasının her şeyden daha önemli olduğuna inanmaktadırlar (Bursalıoğlu, 2002).

#### **2.3.4. Birlikçi Yönetim**

Birlikçi yönetim biçimine göre, üst yönetmenin görevi, işgörenlere elverişli bir çalışma ortamı yaratmaktır. Bunun için bürokratik engelleri kaldırmak işgörenlerin gereksinmelerini karşılamayı kolaylaştırmak; elverdiğince onların iş dışında uğraşmalarını gerektirecek sorunlarını çözmek yönetmenin görevidir. Birlikçi yönetim, meslek ve bilim adamlarının çalıştığı örgütlerde görülen ve son yıllarda bu tür örgütlerde yayılan bir yönetim biçimidir. Yüksek düzeyde uzmanlaşmış çalışan çalıştıran örgütlerde bu çalışanların, yaratıcılıklarından yüksek düzeyde yararlanabilmek için onların bir bağımsızlık ortamı içinde çalışmaları gerekir. Yüksek nitelikteki çalışanlar, araştırmalarını, denemelerini, baskısız, güdümsüz, özgür bir ortamda yapmak isterler (Başaran, 2000, s.77).



Birlikçi yöneticilerin erk kaynağı, üretim konularındaki uzmanlığı ve örgütsel önderliğidir. Bu tarz yöneticiler, yasal erke ve makam erkine başvurmamakta, yönetsel erkini çalışanlara bıraktığı için ancak takımın bir üyesi gibi davranmaktadırlar. Birlikçi yönetim biçiminin uygulandığı örgütlerde yöneticiler, çalışanları güdülemek, etkilemek özendirme için çaba harcamamaktadırlar ve başarının çalışanı etkileme, özendirme ve güdüleme faktörü olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, işbölümünün çalışanlarca yapılmasına rehberlik etmektedirler ve örgütün işlerinin çoğunluğu takım üyelerince yerine getirilmektedir. Birlikçi yöneticiler, işlerin yapılması konusunda takıma sonsuz özgürlük tanımaktadırlar (Bursalıoğlu, 2002).

Birlikçi yönetim, “kararların sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan ve kararları uygulamadan sorumlu olan” herkesin yönetim sürecine katılmasını öngörmektedir. İyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması şarttır. Bunu sağlamanın tek yolu çalışanları karara ve yönetime katmaktır. Katılım, liderin astlarının da bilgisine ihtiyacı olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1999, s.107-118).

Birlikçi yönetim, takım çalışmasına dayanır. Üzerinde çalışılan işin niteliğe göre takım içinden bir üye yönetmen olur. Örgütün başında bir atanmış yönetmen bulunabilir; ama proje üzerinde çalışanlar, takım çalışmasının gereği olan özgür ortamı sağlamak için takım önderini kendi aralarından seçmelidirler (Başaran, 2000, s.77).

Birlikçi yönetimde çalışanlara duyulan güven tamdır ve bu noktadan hareketle, yönetim kararlarının planlanması, programlanması, örgütsel kaynakların örgütlenmesi ve eşgüdümlemesi, iletişimin sağlanması, işlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi takım üyelerinin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Bunların yanında da örgüt içinde çıkan çatışmaların yönetimi, takım liderlerinin ve yöneticilerin görevi olarak tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2002).

İster seçilmiş isterse atanmış olsun, okul yönetmenin görevi, çalışanlara daha elverişli bir çalışma ortamı yaratmaktır. Bunun için bürokratik engelleri kaldırmak; çalışanların gereksinmelerini karşılamayı kolaylaştırmak; elverdiğince onların iş dışında uğraşmalarını gerektirecek sorunlarını çözmek yönetmenin görevidir. Birlikçi yönetimin başarısı, çalışanların çalıştıkları iş için birbirlerine karşılıklı yaptıkları katkının ve işi

başarmaktan sağladıkları doyumun yüksekliğidir. Bu yönetimde her çalışanın kendini denetlemekte ve yönetmekte yetkin olması gerekir. Özdenetim ve özyönetim olgunluğuna ulaşan çalışanların başkalarınca yönetilmesi gerekmez. Ayrıca birlikçi yönetimde çalışanların, sorumluluk almaya gönüllü olmaları beklenir (Başaran, 2000, s.77).

Özetle, birlikçi yönetim biçimi, destekçi yönetim biçiminin daha geniş bir şeklidir. Bu yönetim biçiminde de destekçi yönetim biçiminde olduğu gibi takım çalışmasına, yaratıcılığa, uygun eğitim ortamına önem verilmekte; buna ilaveten her çalışanın kendi kendini denetlemesini, mesleksel coşkuya ulaşmasını ve aldığı sorumluluğu yerine getirebilmesini; yani özdenetim, özyönetim ve öz gerçekleştirmeyi vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okulların amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticilerin birlikçi yönetim anlayışını benimsemelerinin okulda daha etkili ve verimli bir hava yaratacağını söylemek mümkündür. Birlikçi yönetim biçimi genel görünümüyle, çalışanların yaratıcılığına, yeni yöntemler geliştirmelerine, önerilerini rahatça söylemelerine, eleştirilerini açıkça ifade etmelerine, sorunlarını çözmelerine olanak sağlar. Bu yönetim biçiminin uygulandığı örgütlerde yönetime katılma ve yönetimin demokratikleştirilmesi gerçekleştirildiğinden ücret adaletsizliği ve işbölümü dengesizliği ile ilgili yakınmalara çok az rastlanmaktadır. Kısacası örgüt, tümüyle açık toplumsal sistem özelliği taşımaktadır.

## 2.4.Problem Çözme Becerileri

### 2.4.1. Problem Kavramı

Problem kelimesi Latince bir kavram olup, Arapça'da, "mesele" kavramına karşılık gelirken, günümüz Türkçesi'nde problem kavramına karşılık olarak "sor" kökünden türetilen "sorun" kavramına karşılık gelmektedir. Sorun kavramı, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde sorun, "düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya gerekliliği olan durum" olarak açıklanmıştır (Kalaycı 2001, s.8).

Problem, kısaca insanların karşılaştığı sorunlar, çözümü mümkün değilmiş gibi görünen durumları ifade etmektedir. Problemlerle karşılaşılması durumunda kişi ile durum arasında bir dengesizlik oluşabilmektedir. Problemin çözümü halinde ise bu dengesizlik ortadan kalkar, kişi duruma uyum sağlar. Dewey, problemi şüphe ve belirsizlik uyandıran her hangi bir şey diye tanımlamıştır. Bilimsel ilkelerimizin, tekniklerimizin, amaçlarımızın yetersiz kaldığı her yerde problem vardır (Sünbül, 2010, s.254).

Problem, bireyde fiziksel ya da düşünsel açıdan rahatsızlığa sebep olan kararsızlık durumu ve birden fazla çözüm yolu imkanı görülen herhangi bir durumdur (Karasar, 2005). "Problemlerin temel nedeni ihtiyaçlardır. Problem çözenin yolu problemi çözülebiliyor olarak görebilmektir. Günümüzdeki tüm bilgiler ve teknolojik kazanımlar gerçekte birer "çözülmüş problem" dir (Ünsal, 2006).

Problem, bireysel bazda bireyin ulaşmak istediği bir amaca ulaşmasını engelleyen etmenlerden oluşan basit veya karmaşık bir süreç, zor ya da sonucu belirsiz bir sorundur (Altun 2000, s.68).

Problem; teoremlerden veya kuramlardan yardım alınarak çözülmesi istenen soru ya da mesele olarak ifade edilmektedir. Yaşamımız boyunca birçok problem ile karşılaşmakta ve bunları değişik yollarla çözmek için çaba harcamaktayız. Karşımıza çıkan ya da tespit ettiğimiz problemleri çözmek için öncelikle problemin ne olduğunu tespit eder, nasıl çözeceğimizle ilgili açıklamalar geliştirir, problem ve çözüm yolları ile ilgili bilgiler toplar ve bu bilgilere dayalı olarak belirlediğimiz çözüm yollarını test ederiz. Bu sürecin sonunda ise topladığımız bilgi ve deneyimleri çözümlenerek benzer

problemleri en iyi hangi şekilde çözeceğimize ilişkin bir takım kurallar geliştiririz (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.38).

Problem, özü itibariyle, kişinin bir amacı gerçekleştirmede engellendiğinde karşısına çıkan çatışma durumudur. Bu engellenme amaca ulaşmayı zor duruma sokabilir. Böyle bir durumda problem çözme, engelle baş etmenin en iyi tarafını belirleyebilmektir. Yani, problem kavramına bağlı olarak “ne yapılacağı hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda yapılacak olan hakkında bilgi sahibi olmaktır” şeklinde açıklanabilir (Kılıç ve Koç 2003).

Problem çözümü “çok sayıda deneme yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur” görüşü ile “problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır” görüşü uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermez. Bu süreçlere iç görü yaklaşımı önem verir. Deneme – yanılma yaklaşımı “boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı içinde yapılır (Cüceloğlu, 1997, 221).

Kalaycı (2001)’ya göre ise yukarıda üzerinde durulan problem tanımlarına göre problemin, üç temel özelliği karşımıza çıkmaktadır;

- Birey problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir ön hazırlığa sahip değildir.
- Problem, bireyin çözmek için gereksinim içerisinde olduğu durumdur.
- Problem, onunla karşılaşan birey için bir engeldir. “Engel” sözcüğü hemen hemen tüm tanımlarda yer almaktadır. Fakat engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.

Problemle ilgili tanımlara bakıldığında birbirlerinden çok da farklı olmadıkları görülmektedir. Birey bu durumu çözme ihtiyacındaysa ve bunu çözmeye çalışıyorsa, bu durum zihnini karıştırıyor, düşüncelerini alt üst ediyorsa bundan kurtulmak istiyordur ve bunun için çözüm yolu arayışı başlamaktadır. Yeni eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biri de problem çözme becerisi kazandırmaktır. Bu sayede birey, gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelerek uyumu kolaylaşacaktır.

Yapılan tüm tanımlar incelendiğinde, problemi insanın denge halini bozan, istediği hedefe ulaşmasında karşılaştığı bir engel ve içsel bir gerginlik olarak özetlemek mümkündür. İnsanın böyle bir durumdaki nihai hedefi, karşılaştığı ve kendisini rahatsız eden bu engeli aşarak fizyolojik açıdan başlangıçtaki denge haline gelmektir.

#### **2.4.2. Problem Çözme Kavramı**

Eğitimin temel fonksiyonu bireyleri hayata hazırlamaktır. Hayata hazırlama sürecinde birey birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde eğitim bir problem çözme süreci olarak da kabul edilebilir. Bu süreçte öğretmen ve öğretmen adaylarının iyi düzeyde problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Serin, 2004).

İnsan hayatının her anında problem ve problem çözme süreci önemli olmuştur. Her ne kadar bireyler problem durumuyla karşılaştıklarında sıkıntılı anlar yarasalar da problemler bireylerin kendini geliştirmesi açısından bir fırsattır. De Bono (1995, s.22), problem çözenin önemini şu şekilde belirtmektedir: problem çözme bir çocuk için aslında gıda gibi, oyun gibi temel bir ihtiyaçtır. Bir çocuk kaydırakta kayarken veya trampolinde zıplarken bedenini kullanmaktan nasıl hoşlanıyorsa, yaşadığı problemi çözmek için kafasını kullanıp düşünürken de aynı şekilde hoşlanır.

Birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumu, aynı zamanda öğrenme süreci içerisinde yer alan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Zembat ve Unutkan, 2003, s.221). Problem çözme ise üst düzey bilişsel yeterliklerin edinilmesinde özellikle kullanılan bir öğrenme türüdür. Problem bir etkinlik sırasında ortaya çıkar ya da öğretmen tarafından tasarlanır. Burada önemli olan nokta çözümün sadece öğrenciler tarafından bulunmasıdır. Zihinsel kararlardaki üretkenlik, kendini ifade, güven ve çözümün uygulanmasından dolayı problem çözüme bilişsel, devinişsel ve duygusal gelişim en üst düzeydedir (Temel ve Avşar, 2011, s.75).

Problem çözme problem kavramına bağlı olarak “ne yapılmasının gerektiğinin bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir”. Bir problemle karşılaşıldığı zaman problemin anlaşılması çok önemlidir. Birey problemi anlayamadığı zaman çözüm

öneremez, herhangi bir çözüm stratejisi tespit edip bunu uygulamaya koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözme süreci; “net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için planlı ve kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır” şeklinde açıklanabilir (Altun, 2000, s.24).

Problem çözme, kavram olarak ilk defa 19. yy’ın ikinci yarısının başlarında Howard Barrows tarafından Kanada’da tıp fakültesinde verilen öğretim sürecinde yer alarak bilim dünyasında yer bulmuştur. Fakat eğitimde kullanılması ve sistematik olarak ele alınması ilk defa Amerikalı eğitimci John Dewey tarafından olmuştur. Dewey’e göre eğitimcinin rolü, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre problemin çözümü için öğrencilere rehber olmak ve problem çözme becerisi edinmelerini sağlamaktır. Dewey, okulun ve öğretmenin problem çözümedeki fonksiyonlarına önem vermiştir. Eğitim ve problem çözme becerisi bağlamında hem birey hem de toplum önem taşımaktadır (Koray ve Azar, 2008).

Heppner ve Krouskopf (1987, s.391) problem çözmeyi, içsel ya da dışsal istekler ve çağrılara uyum göstermek amacıyla davranışsal tepkiler gösterme gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir amaca yöneltme olarak belirtirken, Morgan (1999, s.6) ise problem çözmeyi, karşılaşılan sorunu çözenin en iyi yolunu bulmak olarak ifade etmiştir. Problem çözme, sadece kişi bazı seviyelerde tepki göstermesi gerektiğini algıladığı anda başlayabilir. Diğer taraftan kişinin bir hedefinin olması gerekir ki, bu sayede elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için gayret gösterebilir (Taylan, 1990, s.4).

Problem çözme; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Sürecin ilk adımını problemin tanımlanması almaktadır. İkinci adımında alternatif çözümler üretme, üçüncü adımında ise problemin değerlendirilmesi, dördüncü adımda ise karar verme süreci yer almaktadır. Son basamak ise verilen kararın uygulamaya konulmasıdır. Bu son basamak ile problem çözme basamakları sona ermektedir. Belirtilen işlemlerden de anlaşılacağı gibi problem çözme sistematik bir işlemdir (Genç ve Kalafat, 2007).

Problem çözme sosyal bir etkinliktir ve gelişiminin bütün aşamaları boyunca direkt olarak diğer bireylerle ilgilidir. İnsanlar hayatlarının tamamında farklı sorunlarla karşılaşır. Problem çözme ile bir hedefe ulaşma, o hedefe ulaşmak için bir takım yollar

bulma ve bunu gerçekleştirirken de ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırma işlevleri gerçekleştirilmiş olur (Koray, Azar, 2008, 126).

Problem çözme niçin önemlidir? Bir Çin atasözü: “Duyarım ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım...” der. Bu söz aslında birçok şeyi özetlemektedir. Araştırmalar okunanların %10’unun, işitilenlerin %20’sinin, görülenlerin %30’unun, hem görülen hem de işitilenlerin %50’sinin, bizzat söylenenlerin %70’inin, bizzat yapılanların %90’ının hatırlandığını yani unutulmadığını göstermektedir. Öğretimdeki amaçlardan biri de kazanılan bilgilerin öğrenciler tarafından okul dışında da bir başka ifade ile günlük yaşamda da kullanılabilmesidir. İşte bu noktada problem çözme becerileri akla gelir. Problem çözme öğrencilerin bilgilerini, öğrendikleri kavram ve becerileri kendileri için kullanabilmeleri yoluyla gerçekleşen bir süreçtir. Problem çözme becerileri; genel öğretim becerilerini, yaratıcı ve eleştirel olmayı, kuvvetli bir gözlemi-planlamayı-karar vermeyi-beyin fırtınasını, uygulamayı ve değerlendirme becerilerini içermektedir (Tertemiz, 2000, s.18).

Problem çözme, problem kavramı ile doğrudan ilişkili bir şekilde ne yapılacağı hakkında fikir sahibi olunmadığı durumlarda yapılacak olan hakkında bilgi sahibi olmak olarak ifade edilebilir. Bir problem karşınıza çıktığı zaman onu anlayabilmeniz önem arz etmektedir. Kişi ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmadığı bir problem için çözüm üretmez, herhangi bir çözüm yolu tespit edip bunu faaliyete geçiremez. Bu açıklamalar bazında düşündüğümüzde problem çözme sürecini; bariz olarak dizayn edilen fakat hemen gerçekleştirilemeyen bir amaca ulaşmak amacı ile kontrollü etkinliklerle araştırma yapmak olarak ifade etmek mümkündür (Altun, 2000, s.2).

Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı, bunlar arasında seçim yapmayı ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğine sahip olarak doğduğunu varsayarlar. Oysaki bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az kişi mevcuttur (Kneeland, 2001, s.3). Buradan anlaşılan sonuç, problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilen bir beceridir. Ancak burada etkili bir problem çözümü için gerekli olan ön koşul ise problem çözme sürecinin bilinmesi ve uygulanmasıdır.

Fender (2003, s.225-226) ise problem çözüme sürecini beş aşamada tanımlamıştır. Birinci aşamada problem ile yüzleşmek, problemi sahiplenmek yer almaktadır. Diğer aşamalar problemin belirlenmesi, seçeneklerin belirlenmesi, uygun çözümlerin belirlenmesi ve uygulanması şeklinde sıralanmaktadır.

Problem çözüme becerisi öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olmalıdır. Problem çözüme becerisi çok boyutlu bir kavram olması sebebiyle; zeka, duygu, irade ve fiil gibi kavramları bünyesinde barındırmaktadır (Bingham 1998, s.12). Yani, mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ifade etmek de mümkündür (Öğülmüş, 2006, s.10).

Problem çözüme sosyal bir aktivitedir ve gelişiminin bütün dönemleri süresince doğrudan tüm insanlarla ilgilidir. İnsanlar hayatları boyunca birçok problemle karşılaşır. Problem çözüme ile bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak için araçlar geliştirme ve bunu yaparken de karşılaşılan engelleri asma işlevleri yerine getirilmiş olur

Karşılaşılan problemlerin çözümünde ünlü bir takım düşünürlerin izlediği çeşitli yollar vardır. Bu yollardan dört ortak nokta çıkmaktadır. Bunlar; Hazırlık evresi, Kuluçka evresi, Kavrayış ve Aydınlanma evresi ve son olarak da Değerlendirme ve Düzeltme aşaması olarak açıklanmıştır. Bu yolla öncelikli olarak problem tanımlanır, veriler toplanır (Hazırlık evresi). Sonrasında problemle ilgili daha iyi bir çözüm bulunacağı düşüncesinden hareketle bir süre konuyla alakalı çözüm aranmaz (Kuluçka). Sonraki aşamada ise ani ve yeni bir çözüm bulunur (Kavrayış ve Aydınlanma). Bulunan çözüm kontrol edilir, işleyip işlemediği değerlendirilir (Değerlendirme) (Genç ve Kalafat, 2007).

Problem çözüme becerisine sahip öğretmenler okul içinde karşılaştıkları sorunların temelini anlar ve çözmeye çalışır. Yöneticiler de öğretmenlere ve öğrencilere örnek olmalı ve demokratik bir ortam sağlanmalıdır. Anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gelecek nesiller açısından önemlidir. Uygulanan yöntem, teknik, tavırlar ve tutumlar problem çözüme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır.

Problemlerin çözümü, karşımıza çıkan sorunların yok edilmesine yönelik bir takım emeği içerir. Bu bakımdan problem çözüme bir zihinsel eylemdir ve problem çözüme süreci bir beceri olarak ele alınabilir. Bilim ve teknolojide ortaya çıkan yeniliklerin her



geçen gün daha da artması ve çeşitlilik kazanması yeni durumlar karşısında, yöneticilerin pek çok alternatif arasından seçim yapabilmesini sağlamaktadır. Bu ise yöneticilerin soruna en uygun çözüm yolunu üretebilmesi ve bu sayede problem çözme becerilerinin gelişmesi ve nitelik sahibi olmasını beraberinde getirir (Serin, 2004).

Günlük hayatımızda birçok problemle karşılaşmaktayız. Problem, kişinin karşılaştığı engellenme ile çatışma durumudur. Problemlerin çözümü, karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Bu bakımdan problem çözme bir zihinsel etkinliktir ve problem çözme süreci bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Mountrose (2000), problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir yöntem önermiştir. Mountrose, davranışın farklılaştırılmasında davranışın temelinde bulunan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Önerilen problem çözme yönteminin aşamaları şunlardır:

*Problemi Tanımlama:* İlk aşamada yetişkinlerin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinlemeleri gerekmektedir.

*Duyguları İfade Etme:* Çocuk problem durumu hakkında ne hissettiğini söylemelidir. Yetişkinler çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.

*Olumsuz İnancı Bulma:* Soruna neden olan, sorunun altında yatan inançlar ve düşünce süreci keşfedilmelidir.

*Olumlu İnancı Bulma:* Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeden yararlanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir.

*Geleceği Zihinde Canlandırma:* Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp gelecekte olacak şeyleri bu inançla hayal etmelidir (Akt. Öğülmüş, 2006, s.68).

### 2.4.3. Problem Çözme Becerisi

Senemoğlu (2003)'na göre problem çözme becerisi, bireyi çözüme ulaştıracak becerilerin kazanılıp, kullanıma hazır hale getirilebilecek seviyede bir araya getirilerek bir problemin çözümünde yararlanabilme düzeyidir. Problem çözme becerisi, kişinin ve grubun içinde yer aldığı çevreye etkin uyum göstermesine yardımcı olur. Tüm jenerasyonlar, içerisinde yer aldıkları çevreye uyum gösterebilmek için problem çözmeyi öğrenmek zorundadırlar.

Problem çözme becerisinin gelişmesi toplum için de büyük önem arz etmektedir. Birey toplumda karşılaştığı durumlara karşı direnç göstermektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız birçok örnek göstermektedir ki problem çözme becerisi, kişilerin toplumda karşılaştığı durumlarda önemli bir yardımcı etkidir.

İyi bir problem çözme, bugünün karışık dünyasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Değişik çalışma yöntemleri bulmak, problem çözme fırsatlarının yaratılmasına yardımcı ortam hazırlamada esastır. Merakların teşvik edildiği ve fikirlerin tartışıldığı; bireylere ait doğruların dikkate alındığı ve bireysel ihtiyaçların göz önünde tutulduğu, öğrenmek için gerçek amacın bulunduğu bir ortamda problem çözme yeteneği gelişmektedir. Böyle bir ortamda yaşayan, onun etkilerini duyan ve onun iç unsurlarını bilen bir çocuk, problem çözme yeterliliğinin birçok alanda ve çeşitli durumlarda gerekli olduğunu düşünmektedir. Artık problemlerin çözümü denilince aritmetik veya sosyal bilgiler gibi belirli bir ders hatırına gelmez. Problem çözenin etkili bir çalışma olduğunu anlar. Yani artan bilgi ve becerilerini kullanmakla kendisi ve genişleyen dünyası hakkında daha derin bir anlayış edinmekte; ilişki kurduğu kimseler arasında uyumlu etkileşim imkânı yaratma konusunda yetenek kazanmakta; düşünme ve eylem alanında sağlıklı bir bağımsızlığa kavuşmakta; önlenmesi mümkün olmayan ileriye ait değişim ile uğraşmak için güven ve güç kazanmakta olduğunu hissetmektedir. Böylece karşılaştığı hayat durumları ve problemleri ile daha kolay bir şekilde mücadele edebileceğinin farkına varmaktadır. (Bingham, 2004, s.117).

Problem çözme becerisi denilince öncelikle akla denklemler, formüller kullanılarak yapılan çözümler gelebilir. Oysaki hayatın her alanında her zaman karşılaştığımız milyonlarca problem vardır ve biz bu problemlere iyi, hızlı, güncel

çözümler ürettiğimiz ölçüde yaşam kalitemizi artırabiliriz. Tabi ki bu becerilerin bireysel çabalarla öğrenilmesi oldukça zor ve zaman alıcı bir süreçtir fakat her birey için yaşamsal öneme sahiptir.

Problem çözme süreci bireyde; eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri de geliştirmektedir (Demirel, 2004). Problem çözme becerilerini kazanan bireyler bu yolla birçok sorunun üstesinden gelir ve üst düzey düşünme becerilerine de sahip olur. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Saracaloğlu ve diğ., 2009).

Problem çözme konusunda her bireyin kendine göre beceri ve yöntemleri olmakla birlikte toplumlara yön veren büyük fikir insanlarının konuyla ilgili belirli tespitleri vardır:

- Problem çözümedeki adımlar; kişinin problemle ilgili bilgiyi ve malzemeyi topladığı hazırlık basamağı; kişinin bir süreliğine çözüm aramaktan vazgeçtiği kuluçka dönemi; kişinin kavrayış gücünde artma olduğu ve ani, tümüyle yeni fikirlerin olduğu aydınlanma dönemi ile son olarak kişinin fikirlerinin çalışıp çalışmadığını sınıadığı değerlendirme dönemidir.
- Bireysel etkenler ise kişinin işe başlamasına ve problemin çözümünü toparlamasına yardımcı olan güdülenme; insanların bu zamana dek yararlandıkları belli şeyleri yapma şekillerinin, yeni problemleri ele alma biçimini etkilediği kurulum ve belli ilkeler uyarınca doğru muhakeme etmeyi sağlayan mantık kurallarıdır (Morgan 1999, s.3-4).

Anlamli problem çözümü ya da çözüm yolları geliştirme süreci her zaman konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu bir sürekli inşa etme ve güçlendirme sürecidir. Problem çözme başarısı öğrenmede başarıyı sağlamakta ve başarıyla birlikte öğrencilerin yeteneklerini geliştirmektedir (Tertemiz, 2000, s.3).

Problem çözme becerisi az ya da çok her insanda belirli şekilde var olan bir değerdir. Bazı insanlar diğerleriyle benzer problemlerle karşılaştığında diğerlerine nazaran daha hızlı ve kesin çözümler üretebilirler. Problem çözme becerisi konusunda yapılan bazı araştırmalar ışığında problem çözme konusunda başarı sağlayan ve

sağlayamayan insanların davranışlarıyla ilgili belirli özellikler ortaya konmuştur. Bunlar; sorun yapısını kavrama, sorunla ilgili düşünceyi anlama, sorunun çözümüne genel yaklaşım ve sorun çözümüne karşı doğru tavır olarak açıklanmıştır. Ayrıca bir sorunun çözülmesi veya çözülmemesi; sorunun bireyin yaşına uygunluğuna, çözüm için ön bilgiye veya eğitime sahip olup olmamasına, yeteneğine, sağlık durumuna, çözümün kişiye getireceği faydaya ve bilişsel stil, değerler, duygular, içe-dışa dönüklük, zekâ, güdülenme gibi kişisel değişkenlere bağlıdır. Problem çözme becerisi birey için üstün bir zihinsel yetkinlik olarak da ele alınmaktadır (Ulupınar 1997, s.10-11).

Sorunun kişilerin yaşına uygunluğu, problemi çözmedeki bilgisinin yeterliliği, problemi çözme becerisi, problemi çözdükten sonraki başarı artışları göz önünde bulundurulursa kişinin problem çözmedeki yetileri de artar. Okul yönetiminde problem çözme yetisinin önemi tam anlamıyla kavrandığında, profesyonel becerileri gelişmiş, eğitim öğretim faaliyetlerinin önemini bilen okul yöneticileri hizmet verecektir. Kaliteli eğitim, eğitimin sorunları bilindiği takdirde bu sorunların tanınması ve çözüm odaklı yaklaşılmasıyla doğru orantılıdır. Bu durumu geliştirmek, problem çözme yaklaşımının kullanılması ile mümkündür.

## **2.5.İlgili Çalışmalar**

Heppner ve arkadaşları (1983), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklanabildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır.

Özcan (1996) “Liselerde Uygulanan Yönetim Biçimleri” adlı çalışmasında Ankara’da 44 yönetici ve 282 öğretmene anket yoluyla ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin ne

tür yönetim biçimlerini uyguladıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, liselerde yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden herhangi birinin ağırlıklı olarak uygulanmadığını, her birinin orta düzeyde uygulandığını tespit etmiştir.

Koray, Yaman ve Altunçekiç (2004) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının problem çözme, akademik başarı ve laboratuvar tutum düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılı I. döneminde Gazi Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada deneysel çalışma yapılmış olup ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için kullanılan nicel veriler, problem çözme envanteri, laboratuvara tutum ölçeği, akademik başarı testi ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı düzeyi açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak laboratuvar tutum düzeyi ve problem çözme becerisi açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiş olup, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerisi, laboratuvar tutum düzeyi ve akademik başarı düzeyleri üzerinde etkisiz bulunduğu gözlenmiştir.

Urlu (2002) “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımları” adlı araştırmada 87 yöneticiye anket uygulamış, bu amaçla okul yöneticilerinin yönetimsel yaklaşımlarını cinsiyet, kıdem, okul türü, branş ve eğitim durumu değişkenleri açısından irdelediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetim anlayışları karşılaştırıldığında, bayan yöneticilerin erkeklere göre daha fazla demokratik ve insancıl yönetim anlayışlarına sahip oldukları, sosyal bilimler branşına mensup idarecilerin orta yol yönetim anlayışına daha fazla sahip oldukları, ortaöğretim yöneticilerinin orta yol yönetim anlayışına daha fazla sahip oldukları, eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerinin orta yol yönetim anlayışına daha fazla sahip oldukları bulgusu elde etmiştir

Genç ve Kalafat (2007, s.18) çalışmalarında öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim gören 360 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın

verileri Gözütok (1995) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı bulunmuştur. Problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tok (2008) çalışmasında düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli ön test- son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desendir. Araştırmada uygulanan eğitim programı Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramına dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan Başarılı Zekâ Kuramına Dayalı Düşünme Becerileri Eğitim Programı 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 güz döneminde eğitim alan 101 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu eğitim ve iki tane karşılaştırma grubundan oluşturulmuştur. Veri toplamada Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (1964), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (1966) ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim grubunun problem çözme envanteri son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Karşılaştırma gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı derecede farklılık görülmemiştir. Eğitim Grubunun sonuçlarına bakıldığında, puanlarının son testte düştüğü görülmüştür. Bunun sonucunda uygulanan düşünme becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Cesur'un (2005) okullarda görevli yöneticilerin yönetim biçimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 287 öğretmen ve 41 yöneticinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve yöneticilere göre okullarında az derecede yetkeci yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler yetkeci yönetim biçiminin uygulanmasını istememektedirler. Öğretmen ve yöneticilere göre,

okullarında beklenen düzeyden daha fazla yetkeci yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmenlere göre okullarında uygulanan yönetim biçimi orta derecenin üzerinde koruyucudur. Buna karşın yöneticilere göre, tamamen koruyucu yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler koruyucu yönetim biçiminin uygulanmasını istemektedirler. Öğretmenlere göre, beklenen düzeyden daha az koruyucu yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmenlere göre okullarında uygulanan destekçi yönetim biçimi orta seviyenin biraz üzerindedir. Buna karşın yöneticilere göre, okullarında tamamen destekçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler destekçi yönetim biçiminin uygulanmasını istemektedirler. Öğretmenlere göre okullarında orta seviyede birlikçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Buna karşın yöneticilere göre okullarında orta seviyenin biraz üzerinde birlikçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler birlikçi yönetim biçiminin uygulanmasını istemektedirler. Öğretmenlere göre beklenen düzeyden daha az birlikçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Diğer taraftan, yöneticilere göre, okullarında beklenen düzeyde birlikçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Son olarak, öğretmen ve yöneticilere göre başıboş yönetim biçimi uygulanmamaktadır ve uygulanması da istenmemektedir. Elde edilen bu bulgular ilgili alan literatür ışığında tartışılmıştır.

Demirtaş ve Dönmez (2008) araştırmalarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının düzeyinin ve algılar arasındaki ilişkinin cinsiyet, kıdem, branş, çocuk sayısı, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006- 2007 öğretim yılında, Malatya ili şehir merkezinde görev yapan 445 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, orijinali Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerini genel olarak “orta düzeyde” yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, branş ve çocuk sayısı değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında kıdem, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Arlı (2007) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasının evrenini, İzmir ilinin Konak, Bornova, Karşıyaka ve Buca ilçelerinde bulunan 302 ilköğretim okulunda görevli 10295 öğretmen ile 302 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 335 öğretmen ile 121 okul müdüründen oluşturmuştur. Araştırma süresince elde edilen bulgular şu şekildedir; ilköğretim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerine ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre fark göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin, çalıştıkları okulun mevcuduna göre, yetkeci yönetim biçimi puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Cinsiyet ve yöneticilikteki kıdem değişkenleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin yetkeci, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerine ilişkin algılarında bir değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özgül (2009) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi ve problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008- 2009 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamada Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE), öğretmenlik tutumlarını belirlemek için de Bilgin (1996) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ve tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki unvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise demokratik tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri yüksekken, boş vermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri düşük görülmüştür.

Serin(2004)’in öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen bilimlerine yönelik tutum ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; öğrencilerin problem çözme becerisini algılamaları ile fen başarıları arasında istatistiksel olarak



anlamli olmayan negatif yonde bir iliskinin olduğu saptanmiştır. Araştırma sonucunda; oğrencilerin problem cözme becerilerinin, bölümünde okumaktan memnun olma/olmama durumuna göre anlamli bir biçimde farklılaştığı saptanmiştır. Ancak, bölüm tercih nedeni açısından istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte oğrencilerin problem cözme becerisini algılamaları ile fen başarıları arasında istatistiksel olarak anlamli olmayan negatif yonde bir iliskinin olduğu saptanmiştır

Tavlı (2009) lise oğretmenlerinin problem cözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği calışmasını İstanbul'da görev yapan 258 lise oğretmeni üzerinde gercekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Problem Cözme Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise oğretmenlerinin problem cözme becerilerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, oğrenim düzeylerine, sınıflardaki ortalama oğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, yöneticilerinin yönetim tarzını benimsemelerine göre farklılaşmadığı, bunun yanında branşlarına ve calıştıkları ortamdaki memnuniyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Lise oğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem cözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, lise oğretmenlerinin problem cözme becerilerinin artmasıyla tükenmişliklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Sarıbıyık ve diğ., (2004) tarafından yapılan araştırmada, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı Fen Bilgisi Laboratuvarı Dersini alan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında oğrenim gören oğrencilerin bu derse olan ilgilerinin ve problem cözme becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Calışmadan elde edilen verilere göre Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliğinde eğitim gören oğretmen adaylarının Fen Bilgisi Laboratuvarı dersine yönelik farklı düzeylerde ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliğinde eğitim gören oğrencilerin laboratuvar dersine daha fazla ilgi duydukları ve problem cözme becerileri bakımından ise, farklı anabilim dalında eğitim görmesinin anlamli bir etkisi görülmediği, oğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında karşılaştıkları problemleri cözmede aynı düzeyde başarılı olacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Vural (2010) okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Bar-On (1997) tarafından geliştirilen Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları ile problem çözme becerisi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve problem çözme puanları ile duygusal zekâ ölçeğinin sadece uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Saracaloğlu ve diğ., (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelenmesidir. Araştırmaya Adnan Menderes ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 184 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli, okuma ilgilerinin orta, problem çözme becerilerinin de yeterli düzeyde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olması öğretmen adaylarının gelecekte başarılı öğretmenler olacağını düşündürmüştür.

Gürten (2011) araştırmasında probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünleri, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. Sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen'in 1982'de geliştirdiği Problem Çözme Envanteri, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ile Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Genç ve Kalafat (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı

bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ile Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin ve bölümlerinin öğretim biçimlerinin (birinci öğretim ve ikinci öğretim) empatik beceri ile ilgili görüşlerini etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenim gördükleri sınıfın, anabilim dalının, anne ve babanın öğrenim düzeylerinin ise empatik becerilerini etkilemediği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfın, anabilim dallarının ve babalarının öğrenim düzeylerinin problem çözme becerilerini etkilediği ancak cinsiyet, bölümlerinin öğretim biçimlerine ve annelerinin öğrenim düzeylerine göre ise bir farklılık olmadığı çalışmada ortaya konulmuştur.

Traş, Aslan ve Taş (2011) öğretmen adaylarının mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 251'i kız, 191'i erkek olmak üzere toplam 442 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda olumlu problem çözme yaklaşımı arttıkça benlik saygısı, katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah kullanımının arttığı, saldırgan mizah ve yıkıcı mizahın ise azaldığı görülmüştür.

Polat (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre "problem çözme becerileri" arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana İli, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 356 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık

çıkmiştir. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Çevik (2011) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 70 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ancak sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Üstündağ ve Beşoluk (2012) çalışmalarında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve okul değişkenleri açısından incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim öğretim yılında Sakarya ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olan Problem Çözme Envanteri ve çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini belirlemek için yapılan bu çalışmanın sonucunda, çalışma grubunun genel aritmetik ortalamasının 84.14 olduğu hesaplanırken, fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları problem çözme becerileri puanlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, cinsiyete, öğrenim görülen okula ve öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Küçükkaragöz, Denis, Ersoy ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen (1982) Problem Çözme Envanteri, Kolb tarafından

geliştirilen (1984) Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe bölümlerinde öğrenim gören 183 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulunmamıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında tercih edilen öğrenme stili özümseme öğrenme stili iken, dördüncü sınıflarda ayırıştırma öğrenme stildir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Envanterden düşük puan alanların problem çözme becerilerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ortalamalara göre Türkçe öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar 2009, s.77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan 220 okul öncesi eğitim kurumunda çalışan yöneticilerdir. Evrenin tamamına ulaşma hedeflenmiş ve araştırmayı kabul eden, veri toplama formlarını eksiksiz olarak dolduran, İstanbul ili Anadolu yakasındaki çeşitli okul öncesi kurumlarında yönetici olarak bulunan 137 yönetici bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

#### 3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

##### *Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Ölçeği*

Teyfur (2011) tarafından hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm araştırmaya katılan kişilere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölüm ise yöneticilerin yönetim biçimlerine ilişkin 55 maddelik soru havuzundan oluşmaktadır. İlköğretim okul yöneticileri yönetim biçimleri ölçek formu, tez kapsamında geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçek formu eğitim yönetimi alanında en az doktora derecesine sahip, beş uzmana verilerek kapsam ve içerik açısından geçerliği kontrol edilmiştir. Ölçek formu oluşturulduktan sonra, 173 kişiye uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Yetkeci,

koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimi boyutlarının yapı geçerliğini incelemek için yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi boyutlarını oluşturan 55 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yöntemi olarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör özdeğeri 1'in üzerinde 18 faktör gözlenmiştir. Temel bileşenler analizine kuramsal olarak anlamlı 4 faktör üzerinden varimax döndürmesi yapılarak devam edilmiştir. Sonuçta 1, 2, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 16 maddelerin yetkeci boyutu, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 45, 47, 48, 49, 53, 54 ve 55 maddelerin koruyucu, 32, 34, 43 ve 50 maddelerin destekçi boyutu, 38, 39, 40, 41, 42, 44 ve 52 maddelerin birlikçi boyutu oluşturdukları görülmüştür. Orijinal ölçeğin faktör yapısının bu dört faktör toplam varyansının yaklaşık %47'sini açıkladığı görülmüştür.

### ***Problem Çözme Envanteri (PÇE)***

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Problem Solving Inventory" olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Taylan (1990) ile Şahin (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Taylan'ın çalışmasında 0,82, Savaşır'ın çalışmasında 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Çalışmada Taylan'ın geçerlilik güvenilirliğini yaptığı form kullanılmıştır PÇE, kişilerin kendi sorun çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Ölçek 6 puanlı likert tipinde 35 maddeden oluşmakta, her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta maddedeki gibi davrandıkları sorulmaktadır, "1" her zaman böyle davrandığımı, "6" ise hiçbir zaman böyle davranmadığımı göstermektedir. Ölçekteki maddeler sorun çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve gelişigüzel sıralanmaktadır. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2,3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan aralığı 32-192'dir. Düşük puan (en düşük puan 32), sorun çözüme etkililiği ve başarılı sorun çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade etmektedir. Yüksek puan ise (en yüksek puan 192) sorunlar karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşur. Bunlar kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine uyan inancını ifade eden Problem Çözme Güveni (5-10-11-12-19-23-24- 27-33-34-35. sorular), gelecekte başvurmak için

ilk problem çözüme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden Yaklaşma-Kaçınma (1-2-4-6-7-8-13-15-16-17-18-20- 21-28-30-31) ve problemleri durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten Kişisel Kontroldür (13-14-25-26-27-32) (51)

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi**

Veri toplama formu ve Problem Çözme Envanteri ve Yönetim Biçimleri Ölçeğinin araştırmacı tarafından okullara gidilerek katılımcılarla birebir görüşülüp doldurulması sağlanmıştır. Toplam 137 kişiden geri dönüş sağlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analizler SPSS.17.0 istatistik analiz programı ile değerlendirilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler yüzde ve frekans istatistikleri kullanılarak betimlenmiştir. Ölçek alt boyut skorları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyut skorlarının bazı değişkenlere göre ilişkisinin incelenmesi için Pearson korelasyonu kullanılmıştır.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikli olarak katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler, daha sonrasında ise çalışmanın giriş kısmında belirtilen alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **4.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler**

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
Kadın	125	91,2
Erkek	12	8,8
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin cinsiyet dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 125’i (%91,2) kadın, 12’si (%8,8) ise erkektir.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaş Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
25-35 Yaş	19	13,9
36-45 Yaş	88	64,2
46-55 Yaş	23	16,8
56 Yaş ve Üzeri	7	5,1
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin yaş dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 19’u (%13,9) 25-35 yaş aralığında, 88’i (%64,2) 36-45 yaş aralığında, 23’ü (%16,8) 46-55 yaş aralığında ve son olarak 7’si (%5,1) ise 56 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

**Tablo 3: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Türü Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
Müdür	127	92,7
Müdür Yard.	10	7,3
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin cinsiyet dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 3’te yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 127’si (%92,7) müdür, 10’u (%7,3) ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

**Tablo 4: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Meslek ve Yöneticilik Kıdem Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	Mesleki Kıdem		Yöneticilik Kıdem	
	N	%	N	%
1-5 Yıl	7	5,1	27	19,7
6-10 Yıl	17	12,4	33	24,1
11-15 Yıl	30	21,9	61	44,5
16-20 Yıl	67	48,9	13	9,5
21 Yıl ve üzeri	16	11,7	3	2,2
Toplam	137	100	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin mesleki ve yöneticilik kıdem durumlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 4’te yer almaktadır. Buna göre mesleki kıdemlerine göre yöneticilerin 7’si (%5,1) 1-5 yıl aralığında, 17’si (%12,4) 6-10 yıl aralığında, 30’u (%21,9) 11-15 yıl aralığında, 67’si (%48,9) 16-20 yıl aralığında ve son olarak 16’sı (%11,7) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Diğer taraftan, yöneticilik kıdemlerine göre ise yöneticilerin 27’si (%19,7) 1-5 yıl aralığında, 33’ü (%24,1) 6-10 yıl aralığında, 61’i (%44,5) 11-15 yıl aralığında, 13’ü (%9,5) 16-20 yıl aralığında ve son olarak 3’ü (%2,2) ise 21 yıl ve üzeri sürelerde yönetici olarak çalışmaktadır.

**Tablo 5: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Öğrenim Durumu Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
Ön Lisans	7	5,1
Lisans	104	75,9
Lisansüstü	26	19,0
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin öğrenim durumlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 5’te yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 7’si (%5,1) ön lisans seviyesinde, 104’ü (%75,9) lisans seviyesinde ve 26’sı (%19) ise lisansüstü seviyesinde eğitime sahiptir.

**Tablo 6: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branş Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
Okul Öncesi Öğr.	50	36,5
Çocuk Gelişimi	51	37,2
Rehberlik	14	10,2
Sınıf Öğr.	11	8,0
Türkçe Öğr.	7	5,1
Fen Bilgisi	2	1,5
İletişim	2	1,5
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin branş dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 6’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde en yoğun temsil edilen iki branşın okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümleri olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin 50’si (%36,5) okul öncesi öğretmenliğinde, 51’i (%37,2) çocuk gelişimi bölümünde eğitim almışlardır.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Atanma Şekli Dağılımlarına Ait Bilgiler**

	N	%
Asaleten	134	97,8
Vekâleten	3	2,2
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin atanma şekline göre dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 7’de yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 134’ü (%97,8) asaleten, 3’ü (%2,2) vekâleten atanmışlardır.

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Okullarındaki Araç-Gereç Yeterliğine İlişkin Görüşleri**

	N	%
Evet	114	83,2
Kısmen	22	16,1
Hayır	1	0,7
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin buldukları kurumlardaki araç gereçlerin yeterliğine ilişkin görüşlerine ait betimleyici istatistikler Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin 114’ü (%83,2) araç gereçleri yeterli, 22’si (%16,1) kısmen yeterli görmekte ve son olarak 1’i (%0,7) ise yeterli görmemektedir.

**Tablo 9: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları**

	N	%
Devlet	19	13,9
Vakıf	19	13,9
Özel	99	72,3
Toplam	137	100

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim görev aldıkları okul türlerine göre dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre

yöneticilerin 19'u (%13,9) devlet okullarında, 19'u (%13,9) vakıf okullarında ve son olarak 99'u (%72,3) ise özel okullarda görev almaktadırlar.

Diğer taraftan araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin tamamı eğitim yönetimi ile ilgili bir eğitim programına katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin 115'i problem çözme becerileri ile ilgili seminere katıldıklarını, 22'si ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 10: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Buldukları Okullardaki Öğrenci ve Personel Sayısına Ait Betimleyici İstatistikler.**

	N	$X_{\min}$	$X_{\max}$	$\bar{X}$	$X_{SS}$
Okul Mevcut	137	12	472	73,06	59,04
Personel Sayı	137	4	17	8,72	3,33

Okul Öncesi öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin buldukları okullardaki öğrenci ve personel sayısına ait betimleyici istatistikler Tablo 10'da yer almaktadır. Buna göre yöneticilerin çalıştıkları okullarda eğitim gören öğrenci sayıları 12 ile 472 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 73,06$ ,  $SS = 59,04$ ). Bu okullarda çalışan personel sayıları da 4 ile 17 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 8,72$ ,  $SS = 3,33$ ).

#### **4.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yönetim Biçimleri ile Problem Çözme Yeterlik Seviyeleri**

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin yönetim biçimleri ile problem çözme beceri seviyelerinin belirlenmesi için kullanılan ölçeklerin alt boyut skorlarına ait betimleyici istatistikleri (minimum değer, maksimum değer, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11: Yöneticilerin Problem Çözme Yeterlikleri ve Yönetim Biçimlerine Ait Değerler**

	$X_{\min}$	$X_{\max}$	$\bar{X}$	$X_{SS}$
Yetkeci	12	37	26,76	4,13
Koruyucu	59	148	87,54	14,10
Destekçi	8	20	15,72	2,59
Birlikçi	20	35	30,51	3,81
Problem Çözme Güveni	18	48	26,37	5,32
Yaklaşma-Kaçınma	27	52	36,91	6,77
Kişisel Kontrol	14	26	16,89	2,15
Prob. Çözüm. Top.	68	106	80,17	9,72

Yönetim Biçimleri Ölçeği'nin Yetkeci alt boyutunda yöneticilerin verdikleri yanıtların skorları 12 ile 37 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 26,76$ ,  $SS = 4,13$ ), Koruyucu alt boyutu için 59 ile 148 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 87,54$ ,  $SS = 14,10$ ), Destekçi alt boyutu için 8 ile 20 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 15,72$ ,  $SS = 2,59$ ) ve son olarak Birlikçi alt boyutunda ise 20 ile 35 arasında değiştiği görülmektedir ( $\bar{X} = 30,51$ ,  $SS = 3,81$ ). Elde edilen bu bulgular katılımcıların yönetim biçimlerinin her bir alt boyut için orta seviyede olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Özcan (1996) tarafından elde edilen bulgular ile de örtüşmektedir.

Problem Çözme Envanter'inin Problem Çözme Güveni alt boyutu için yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar 18 ile 48 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 26,37$ ,  $SS = 5,37$ ), Yaklaşma-Kaçınma alt boyutu için 27 ile 52 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 36,91$ ,  $SS = 6,77$ ) ve son olarak Kişisel kontrol alt boyutu için ise verilen yanıtların 14 ile 26 arasında değiştiği görülmüştür ( $\bar{X} = 16,89$ ,  $SS = 2,15$ ). Ayrıca Problem Çözme Envanterinin toplam skorlarının da 68 ile 106 arasında değiştiği görülmüştür ( $\bar{X} = 80,17$ ,  $SS = 9,72$ ). Elde edilen bu bulgular katılımcıların problem çözme becerilerinin yüksek

seviyede olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından elde edilen bulgulardan daha yüksektir fakat Saracaloğlu ve diğ. (2009) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

#### 4.3. Problem Çözme Becerileri ile Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Yönetim Biçimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson Çarpım Momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12: Problem Çözme Becerileri ile Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkiler**

	Yetkeci	Koruyucu	Destekçi	Birlikçi
Problem Çözme Güveni	0,225**	-0,060	-0,119	-0,391**
Yaklaşma Kaçınma	-0,074	-0,440**	-0,310**	-0,401**
Kişisel Kontrol	-0,108	-0,254**	-0,232**	-0,133
Prob. Çözm. Top.	0,048	-0,396**	-0,332**	-0,523**

Tablo 12’de de görüldüğü üzere yetkeci yönetim biçimi ile problem çözme güveni arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,01$ ). Buna göre yetkeci yönetim biçimini benimseyen yöneticilerin problem çözme güvenlerinin daha düşük olacağı söylenebilir. Koruyucu yönetim biçimi ile Yaklaşma Kaçınma, Kişisel Kontrol, Problem Çözme Toplam skorları arasında anlamlı ve negatif ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Benzer ilişkiler Destekçi yönetim biçimi için de gözlemlenmiştir. Son olarak, Birlikçi yönetim biçimi ile Problem Çözme Güveni, Yaklaşma/Kaçınma ve Problem Çözme toplam skorları arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).



#### 4.4. Problem Çözme Yeterlikleri ve Yönetim Biçimleri ile Bazı Demografik Özellikler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Okul öncesi öğrenim kurumlarında çalışan yöneticilerin Problem Çözme Yeterlikleri ve Yönetim Biçimleri ile bazı demografik özelliklerinin aralarındaki ilişkilerin incelenmesi için fark testleri (t-test ve ANOVA) gerçekleştirilmiş ve Pearson korelasyon katsayıları ve Spearman'ın rho katsayıları hesaplanmıştır. Bu bölümde gerçekleştirilen bu analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13: Öğrenci Sayısı ve Personel Sayısı ile Uygulanan Ölçeklerin Alt Boyut Skorları Arasındaki İlişkiler**

	Okul Mevcudu	Personel Sayısı
Yetkeci	0,072	0,173*
Koruyucu	-0,181*	-0,021
Destekçi	-0,109	-0,021
Birlikçi	-0,120	-0,208*
Problem Çözme Güveni	0,110	0,248**
Yaklaşma/Kaçınma	0,122	-0,012
Kişisel Kontrol	0,103	0,029
Prob. Çözme Top.	0,168*	0,134

Tablo 13'te görüldüğü üzere okul mevcudu ile koruyucu yönetim biçimi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki, problem çözme toplam skorları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Personel sayısı ile yetkeci yaklaşım arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ( $p < 0,05$ ), birlikçi yönetim arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Ayrıca, okullardaki personel sayısı ile problem çözme güveni arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p < 0,01$ ).

Daha sonrasında okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin problem çözme becerileri ve yönetim biçimlerinin kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı seviyede

farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

**Tablo 14: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Cinsiyete Göre İlişkinin İncelenmesi**

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cinsiyet	X	SS
<b>Yönetim Biçimleri</b>						
Yetkeci	4,114	135	0,001**	Kadın	27,19	4,01
				Erkek	22,33	2,30
Koruyucu	1,674	135	0,097	Kadın	88,17	14,27
				Erkek	81,08	10,52
Destekçi	-0,028	135	0,978	Kadın	15,73	2,65
				Erkek	15,75	2,05
Birlikçi	1,694	135	0,093	Kadın	30,69	3,72
				Erkek	28,75	4,49
<b>Problem Çözme Becerisi</b>						
Problem Çözme Güveni	-0,938	135	0,350	Kadın	26,24	5,09
				Erkek	27,75	7,47
Yaklaşma Kaçınma	-2,646	135	0,009**	Kadın	36,45	6,65
				Erkek	41,75	6,41
Kişisel Kontrol	-2,181	135	0,031*	Kadın	16,77	2,14
				Erkek	18,17	1,89
Prob Çözm Top	-2,869	135	0,005**	Kadın	79,46	9,67
				Erkek	87,67	6,81

Tablo 14’te görüldüğü üzere yetkeci yönetim biçimleri kadın ve erkek okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ve bu farklılık kadın yöneticiler lehinedir ( $p < 0,01$ ). Yani kadın yöneticilerin yetkeci yönetim biçimini daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca, problem çözme becerilerinden yaklaşma/kaçınma, kişisel kontrol ve problem çözme toplam skorlarının da anlamlı seviyede farklılaştığı ve

bu farklılaşmanın erkek katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. Yani erkek katılımcıların bu alt boyut ve toplam skorlarda anlamlı seviyede daha düşük seviyede yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 15: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Görev Türüne Göre İlişkisinin İncelenmesi**

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Görev Türü	X	SS
<b>Yönetim Biçimleri</b>						
Yetkeci	0,132	135	0,895	Müdür	26,77	4,21
				Müdür Yrd.	26,60	3,17
Koruyucu	2,062	135	0,041*	Müdür	88,23	14,11
				Müdür Yrd.	78,80	11,24
Destekçi	2,759	135	0,007**	Müdür	15,89	2,55
				Müdür Yrd.	13,60	2,27
Birlikçi	1,312	135	0,192	Müdür	30,63	3,83
				Müdür Yrd.	29,00	3,33
<b>Problem Çözme Becerisi</b>						
Problem Çözme Güveni	0,475	135	0,635	Müdür	26,43	5,39
				Müdür Yrd.	25,60	4,50
Yaklaşma Kaçınma	-1,306	135	0,194	Müdür	36,70	6,89
				Müdür Yrd.	39,60	4,50
Kişisel Kontrol	-1,084	135	0,280	Müdür	16,83	2,17
				Müdür Yrd.	17,60	1,84
Prob Çözm Top	-0,886	135	0,377	Müdür	79,97	9,88
				Müdür Yrd.	82,80	7,19

Problem çözme becerileri ve yönetim biçimlerinin görev türüne göre ilişkisinin incelenmesi için gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır. Buna göre, Koruyucu ( $p < 0,05$ ) ve Destekçi ( $p < 0,01$ ) yönetim biçimlerinin müdür ve müdür yardımcılığı yapan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür. Görülen bu farklılaşma müdür ünvanı ile çalışan yöneticiler lehinedir. Buna

göre, müdür ünvanı ile çalışan okul öncesi yöneticilerinin koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini daha yoğun olarak kullandıkları söylenebilir.

**Tablo 16: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Eğitim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi**

	t	df	p	Eğitim	X	SS
<b>Yönetim Biçimleri</b>						
Yetkeci	0,945	135	0,346	Lisans ve Altı	26,92	3,42
				Lisansüstü	26,07	6,37
Koruyucu	-4,185	135	0,001**	Lisans ve Altı	85,24	10,57
				Lisansüstü	97,38	21,57
Destekçi	-3,589	135	0,001**	Lisans ve Altı	15,36	2,47
				Lisansüstü	17,31	2,59
Birlikçi	-1,117	135	0,266	Lisans ve Altı	30,34	3,82
				Lisansüstü	31,27	3,76
<b>Problem Çözme Becerisi</b>						
Problem Çözme Güveni	0,028	135	0,978	Lisans ve Altı	26,38	5,56
				Lisansüstü	26,35	4,24
Yaklaşma Kaçınma	0,151	135	0,880	Lisans ve Altı	36,95	7,26
				Lisansüstü	36,74	4,18
Kişisel Kontrol	0,521	135	0,604	Lisans ve Altı	16,94	2,32
				Lisansüstü	16,69	1,23
Prob Çözm Top	0,236	135	0,814	Lisans ve Altı	80,27	10,51
				Lisansüstü	79,77	5,21

Problem çözme becerileri ve yönetim biçimlerinin okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre ilişkisinin incelenmesi için gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır. Buna göre, Koruyucu ( $p < 0,01$ ) ve Destekçi ( $p < 0,01$ ) yönetim biçimlerinin lisans ve altı seviyesinde eğitime sahip olan yöneticiler ve lisansüstü seviyede öğrenime sahip okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı

görülmüştür. Görülen bu farklılaşma lisansüstü seviyede eğitime sahip yöneticiler lehinedir. Buna göre, lisansüstü seviyede eğitime sahip okul öncesi yöneticilerinin koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini daha yoğun olarak kullandıkları söylenebilir.

**Tablo 17: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Okul Türüne Göre İlişkisinin İncelenmesi**

		Kareler T.	df	Kareler O.	F	p	Okul Tür.	X	SS
<b>Yönetim Becerileri</b>									
Yetkeci	Gruplar A.	19	2	9,7	0,567	0,569	Devlet	26,4	4,97
	Gruplar İ.	2301	134	17,2			Vakıf	27,6	2,66
	Toplam	2320	136				Özel	26,6	4,19
Koruyucu	Gruplar A.	3259	2	1629,8	9,185	0,001**	Devlet	77,1	8,93
	Gruplar İ.	23778	134	177,4			Vakıf	95,2	19,66
	Toplam	27037	136				Özel	88,1	12,52
Destekçi	Gruplar A.	159	2	79,5	14,064	0,001**	Devlet	13,1	2,67
	Gruplar İ.	757	134	5,6			Vakıf	16,3	1,67
	Toplam	917	136				Özel	16,1	2,42
Birlikçi	Gruplar A.	183	2	91,5	6,844	0,001**	Devlet	27,8	2,06
	Gruplar İ.	1793	134	13,3			Vakıf	29,8	3,11
	Toplam	1976	136				Özel	31,1	3,95
<b>Problem Çözme B.</b>									
Prob. Çözm Güveni	Gruplar A.	423	2	211,6	8,265	0,001**	Devlet	28,5	4,28
	Gruplar İ.	3430	134	25,6			Vakıf	29,7	2,34
	Toplam	3854	136				Özel	25,3	5,53
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar A.	1149	2	574,7	15,127	0,001**	Devlet	42,4	6,71
	Gruplar İ.	5091	134	37,9			Vakıf	31,4	4,01
	Toplam	6240	136				Özel	36,9	6,38
Kişisel Kontrol	Gruplar A.	35	2	17,7	4,004	0,020*	Devlet	18,1	3,76
	Gruplar İ.	593	134	4,4			Vakıf	16,7	0,81
	Toplam	629	136				Özel	16,7	1,83
Prob Çözm Top	Gruplar A.	1773	2	886,6	10,73	0,001**	Devlet	89,1	7,80
	Gruplar İ.	11072	134	82,6			Vakıf	77,9	5,96
	Toplam	12845	136				Özel	78,8	9,76

Problem çözüme becerileri ve yönetim biçimlerinin okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre ilişkisinin incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Buna göre, koruyucu yönetim biçiminde farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre her üç okul türünde çalışan yöneticiler arasında da anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Destekçi yönetim biçiminde, farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre vakıf ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin elde ettikleri skorların daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Birlikçi yönetim biçiminde, farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre her üç okul türünde çalışan yöneticiler arasında da anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Problem çözüme becerilerinin problem çözüme güveni alt boyutunda farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre özel okullarda çalışan yöneticilerinin bu alt boyutta elde ettikleri skorların diğer iki okul türünde çalışan okul yöneticilerinin elde ettikleri skora göre daha düşük olduğu söylenebilir ( $p<0,01$ ).

Yaklaşma/Kaçınma problem çözüme yeterliği alt boyutunda farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre her üç okul türünde çalışan yöneticiler arasında da anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Kişisel Kontrol alt boyutunda farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre devlet okullarda çalışan yöneticilerinin bu alt boyutta

elde ettikleri skorların diğer iki okul türünde çalışan okul yöneticilerinin elde ettikleri skorlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir ( $p<0,01$ ).

Problem çözme becerileri toplam skorlarının ise farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre devlet okullarda çalışan yöneticilerinin bu alt boyutta elde ettikleri skorların diğer iki okul türünde çalışan okul yöneticilerinin elde ettikleri skorlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir ( $p<0,01$ ).

**Tablo 18: Problem Çözme Becerileri ve Yönetim Biçimlerinin Branşa Göre İlişkisinin İncelenmesi**

		Kareler T.	df	Kareler O.	F	p	Okul Tür.	X	SS
<b>Yönetim Biçimleri</b>									
Yetkeci	Gruplar A.	164	2	82,3	5,09	0,007*	Okul Ö.	27,1	4,14
	Gruplar İ.	2152	133	16,2			Çocuk G.	27,8	4,31
	Toplam	2317	135				Diğer	25,0	3,34
Koruyucu	Gruplar A.	3322	2	1661,2	9,65	0,001**	Okul Ö.	84,0	10,86
	Gruplar İ.	22894	133	172,1			Çocuk G.	94,1	16,31
	Toplam	26216	135				Diğer	83,8	10,58
Destekçi	Gruplar A.	65	2	32,8	5,121	0,007**	Okul Ö.	15,3	2,73
	Gruplar İ.	851	133	6,4			Çocuk G.	16,6	2,33
	Toplam	916	135				Diğer	15,0	2,49
Birlikçi	Gruplar A.	41	2	20,7	1,434	0,242	Okul Ö.	30,1	4,41
	Gruplar İ.	1922	133	14,4			Çocuk G.	31,2	3,13
	Toplam	1963	135				Diğer	30,1	3,75
<b>Problem Çözme B.</b>									
Prob. Çöz. Güveni	Gruplar A.	53	2	26,8	0,955	0,387	Okul Ö.	26,4	5,19
	Gruplar İ.	3729	133	28,1			Çocuk G.	27,1	4,99
	Toplam	3783	135				Diğer	25,5	5,84
Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar A.	490	2	245,3	5,701	0,004**	Okul Ö.	39,3	7,41
	Gruplar İ.	5724	133	43,1			Çocuk G.	34,9	5,97
	Toplam	6214	135				Diğer	36,2	6,07
Kişisel Kontrol	Gruplar A.	25,44	2	12,7	2,805	0,064	Okul Ö.	17,4	2,59
	Gruplar İ.	603	133	4,5			Çocuk G.	16,4	1,80
	Toplam	628	135				Diğer	16,8	1,82
Prob Çözm Top	Gruplar A.	662	2	331,1	3,62	0,029*	Okul Ö.	83,1	11,63
	Gruplar İ.	12165	133	91,4			Çocuk G.	78,5	7,93
	Toplam	12828	135				Diğer	78,5	8,39

Problem çözme becerileri ve yönetim biçimlerinin okul yöneticilerinin geldikleri branşa göre ilişkisinin incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.



Buna göre yetkeci yönetim biçimi skorlarının farklı branşlardan gelen okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Daha sonrasında gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki “diğer” branşlardan gelen yöneticilerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar anlamlı seviyede daha düşüktür ( $p<0,01$ ).

Koruyucu yönetim biçimi skorlarının farklı branşlardan gelen okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür ( $p<0,01$ ). Daha sonrasında gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki çocuk gelişimi branşından gelen yöneticilerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar anlamlı seviyede daha yüksektir ( $p<0,01$ ).

Destekçi yönetim biçimi skorlarının farklı branşlardan gelen okul öncesi yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür ( $p<0,01$ ). Daha sonrasında gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki çocuk gelişimi branşından gelen yöneticilerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar anlamlı seviyede daha yüksektir ( $p<0,01$ ).

Problem çözme becerileri alt boyutu olan Yaklaşma/Kaçınma alt boyutunda okul yöneticilerinin elde ettikleri skorların farklı branşlardan gelen yöneticiler arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür ( $p<0,01$ ). Daha sonrasında gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki okul öncesi öğretmenliği branşından gelen yöneticilerin bu alt boyutta elde ettikleri skorlar çocuk gelişimi branşından gelen yöneticilerin elde ettikleri skarlardan anlamlı seviyede daha yüksektir ( $p<0,01$ ).

Son olarak, problem çözme toplam skorlarının farklı branşlardan gelen yöneticiler arasında anlamlı seviyede farklılaştığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Daha sonrasında gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki, okul öncesi öğretmenliği branşından gelen okul öncesi yöneticilerinin problem çözme yeterlikleri diğer branşlardan gelen yöneticilerin elde ettikleri skarlara göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

**Tablo 19: Bazı Demografik Özellikler İle Yönetim Biçimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

	Yaş	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdem
Yetkeci	0,151	0,052	0,188*
Koruyucu	0,183*	0,294**	0,377**
Destekçi	0,168*	0,220**	0,271**
Birlikçi	0,107	0,094	0,153
Problem Çözme Güveni	-0,010	0,088	0,001
Yaklaşma Kaçınma	-0,145	-0,300**	-0,345**
Kişisel Kontrol	0,053	-0,116	-0,182*
Prob. Çözme Toplam	-0,031	-0,089	-0,231**

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yaş, mesleki kıdem ve yönetici olarak kıdemleri ile yönetim biçimleri ve problem çözme yeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Spearman'ın rho katsayı değerleri Tablo 19'da yer almaktadır. Buna göre, okul öncesi yöneticilerinin yaşı, meslek kıdemleri ve yöneticilik tecrübeleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve bu demografik özellikler arttıkça koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini daha yoğun kullandıkları görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem ile Yaklaşma/Kaçınma problem çözme yeterliği arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Son olarak, okul öncesi yöneticilerinin yöneticilik tecrübeleri arttıkça Yaklaşma/Kaçınma, Kişisel Kontrol ve Problem Çözme Envanteri Toplam skorları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yani, yöneticilerin yöneticilik becerileri arttıkça problem çözme becerilerini daha yoğun olarak kullandıkları söylenebilir.

## **BÖLÜM 5**

### **SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda dördüncü bölümde yer alan bulgular özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır. İkinci kısımda ise bu tartışma ışığında uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik gerekli olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1.Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin en yoğun kullandıkları yönetim biçimi koruyucu ve birlikçi yönetim tarzıdır. Birlikçi yönetim ile milli eğitim müfredatı, takım çalışmasına yönelik ve profesyonel olmaları açısından benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin uygulanan müfredatı benimsediklerini söyleyebiliriz. Modern yönetim tarzlarının da birlikçi yönetim tarzını destekledikleri söylenebilir. Ayrıca, günümüz yönetim anlayışında çalışanları makine olarak nitelendiren, maddi bir varlık olarak gören ve kendilerini yöneten yönetici yerine, onları yönlendiren, birey olarak saygı duyan, katılımcı ve birlikçi yönetim davranışlarını sergileyen ve daha üst düzeydeki ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunacak lider yönetici isteklerini ortaya koymaktadırlar.

Genel genel olarak birlikçi yönetim biçiminin daha yoğun olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu nedenle, yöneticilerin birlikçi yönetim tarzını benimsemelerinin çalışan iş doyumunu olumlu yönde etkileyeceğinden faydalı olacağı söylenebilir. Çalışanların örgüt ve kendileri ile ilgili alınan kararlara katılmasına olanak sağlanması, görüşlerine değer verildiğinin hissettirilmesi çalışanın motivasyonunu ve performansını arttıracığından faydalı olacaktır. Ancak bu noktada unutulmaması gereken husus her türlü kararın çalışanlarla beraber alınmasının bazı durumlarda sakıncalar doğurabileceğidir. Bu nedenle son karar yetkisinin yöneticide olmak üzere bu tarz uygulamalara gidilmesi olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin problem çözme beceri skorlarının yüksek olduğu söylenebilir. Problem çözme becerilerinin yüksek olması yöneticilik açısından önemli kabul edilen bir özelliktir.

Yetkeci yönetim biçimi haricinde diğer yönetim biçimlerinin, problem çözme becerileri ile yüksek seviyede ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Okul mevcudu arttıkça koruyucu yönetim biçimi azalmaktadır. Diğer taraftan, personel sayısı arttıkça yetkeci yönetim biçiminin kullanılması da artmakta fakat diğer taraftan birlikçi yönetim tarzının kullanımı azalmaktadır.

Okul mevcudu arttıkça yöneticilerin genel problem çözme becerilerinin azaldığı görülmüştür, diğer taraftan personel sayısı arttıkça problem çözme güveni azalmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre yetkeci yönetim biçiminde kadın okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Erkek okul yöneticilerine göre kadın yöneticilerin okullarını daha geleneksel yönetim biçimleriyle yönettikleri söylenebilir.

Aynı şekilde, problem çözme becerilerinde de kadınlar lehine farklılıklar gözlemlenmiştir. İlgili alan literatür incelendiğinde, problem çözme becerilerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ergin'in (2009) çalışmasında erkeklerin problem çözme performanslarının kadınlardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Çilingir (2006), Ateş (2008), Dünder'in (2009) ve Tümkaya ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmalarda ise problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. İlgili literatürde çelişen sonuçlar olmakla birlikte problem çözmede kadınların anlamlı olmamakla birlikte, daha yüksek bir ortalama göstermelerinin de beklendiği karşılanacağı bakış açıları mevcuttur. Kadınların evrim boyunca, erkeklerden daha fazla problemle karşılaştıkları düşünülürse, problem çözme becerilerinin daha fazla deneyim ve öğrenme sayesinde artmış olduğu söylenebilir. Bu sayede, problemler söz konusu olduğunda kadınlar, bunlarla baş etmede erkeklerden bir adım önde olabilir.

Müdürlerin koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini müdür yardımcılara göre daha yoğun olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Aynı, şekilde lisans üstü eğitime sahip yöneticilerin de koruyucu ve destekçi yönetim biçimlerini daha yoğun olarak

kullandıkları görülmüştür. Koruyucu yöneticiler, kararlarında duygusallardır. Eğitim düzeyi arttıkça insanlar profesyonelleşmektedirler. Eğitim düzeyi arttıkça yöneticiler yönetimde daha akılcı kararlar almaktalar. Bu sebeple okul müdürlerinin daha koruyucu yönetim biçimini benimsemeleri kararlarında daha duygusal olmaları elde edilen ilginç sonuçlardan birisidir.

Okul türüne göre yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Problem çözme becerilerinin genellikle devlet okullarında çalışan okul yöneticileri lehine anlamlı seviyede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinin ise vakıf ve özel okullarda daha yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguların, okulların sahip olduğu kaynak ve imkânlardaki farklılıklar ve ayrıca kurumlarda egemen olan örgüt kültüründeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, kurumların ticari kaygı yaşayıp yaşamamaları, çalışan personelin iş garantisinin olup olmamasının da elde edilen bulguları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, devlet okullarındaki okul yöneticilerinin genellikle farklı ölçütler baz alınarak atanma ihtimalleri de olduğu için, etkin yönetim biçimi içinde daha farklı yönetim davranışı örüntüleri gösterebilmeleri de mümkündür. Özel öğretim kurumlarında ise okul yöneticilerinde aranan niteliklerin bir çoğunu üzerinde bulundurmasına dikkat edilir. Devlet okullarında da bu kıstas, hedef olarak alınmalıdır. Haliyle halihazırdaki bu çalışmada gözlenen bu farklılık olasıdır.

Okul öncesi öğretmenliği mezunu okul yöneticilerinin yetkeci ve koruyucu yönetim biçimlerini daha yoğun olarak kullandıkları, destekçi yönetim biçimini ise çocuk gelişimi bölümü mezunu okul yöneticileri tarafından daha yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenliği mezunu okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin daha yoğun olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan yöneticilerin gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimleri sırasında daha yoğun olarak eğitimin sorunları ile aşına oldukları ve bu sorunlar ile ilgili düşünme şansına sahip oldukları bilinmektedir. Ayrıca, okul deneyimi derslerinde doğrudan gözlemler yaparak erken dönemde okul öncesi eğitimi ve Türk eğitim sisteminin sorunları ile aşına oldukları

bir gerçektir. Sahip olunan bu ön tecrübelerin daha sonrasında yönetici olarak çalışırken karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu etkilerinin de olacağı aşikardır.

Yaş ve kıdem arttıkça, koruyucu ve destekçi yönetim biçiminin arttığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan yöneticilik tecrübesi arttıkça problem çözme verilerinin de arttığı görülmüştür. Doğal seçimde problem çözebilenlerin hayatta kalma ihtimalinin daha yüksek olduğu, problem çözenin beyin kimyasıyla birebir ilgili bir fizyolojik reaksiyon ya da refleks olduğu, genetik olarak aktarıldığı ya da sonradan öğrenildiği, model alarak ve koşullanarak pekiştiği, bilişsel şemalarda başka bir alanı kapladığı fikirlerinin hepsinin doğruluk payı vardır. Bununla beraber temel nasıl kurulmuş olursa olsun birey ciddi bir travma ya da bozukluk yaşamadığında, hayat boyunca, problem çözme becerileri gittikçe artma eğilimi göstermektedir. Bu sebeple elde edilen bulgular anlaşılabilir niteliktedir.

Diğer taraftan yönetim tecrübesi arttıkça okul müdürlerinin daha profesyonel bir yönetim biçimi olan birlikçi yönetim biçimine yönelerek koruyucu yönetim biçiminden uzaklaşmaları beklenmektedir. Buna gerekçe olarak ise öğretmenlerin suistimalci tutumlarından dolayı yöneticilerin koruyuculuktan uzaklaşıp birlikçi yönetimi, yani daha profesyonel bir yönetimi tercih etmeleri olasıdır. Fakat elde edilen bulgular bu bakış açısı ile örtüşmemektedir.

Ayrıca, tecrübeye paralel olarak problem çözme becerisinde artış olduğu da görülmüştür. Bu bulgunun mantıklı bir açıklaması olarak; daha uzun süredir görev yapan yöneticilerin daha fazla kuramsal ve yaşamsal bilgiye sahip oldukları daha kısa süredir görev yapmakta olan okul öncesi yöneticilerinin ise yaşamsal birikimleri daha az olduğundan ortalamalarının daha geride kaldığı söylenebilir. Bir anlamda, kişinin kendi problem çözme kapasitesi hakkında yorum yapabilmesi için de yeterince problemle karşılaşmış ve problemi çözebilmemiş ya da çözememiş olması gerekir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara yönelik şu önerilerin getirilmesi uygun görülmüştür;

- Problem çözme becerisinin okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilere kazandırılması için, öğretmen adayları problem durumları ile karşı karşıya bırakılarak onlardan çözüm bulmaları istenebilir.
- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim düzeylerinin onların yönetim biçimlerini tamamıyla etkilediği sonucuna dayalı olarak lisansüstü eğitiminin yalnızca üniversitede çalışmak anlamına gelmediği eğitimin sonucunda yeni bir kurum kültürü meydana getireceği düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının lisansüstü eğitimi teşvik edecek yasal düzenlemeler oluşturması ve bunların kısa sürede uygulamaya geçirilmesi önerilebilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Konu ile ilgili bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda, araştırmacılara şu öneriler getirilebilir.

- Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Başka bir araştırmada değişkenler arttırılabilir ve bu sayede çok değişkenli istatistikler kullanılarak karmaşık modeller test edilebilir. Örneğin; yöneticilerin zekâ türleri, velilerin eğitim durumları ve sosyal çevre gibi konular dikkate alınabilir.
- Benzer bir araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Aynı araştırma İstanbul il sınırları dışında başka evrenlerde de yapılabilir.

- Okul öncesi kurumları yöneticilerinin mevcut yönetim beceri düzeyleri saptanabilir.
- Araştırmada araç olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek dışında görüşme ve gözlem ile de bu değişkenler nitel olarak derinlemesine incelenerek karma yöntem desenler tercih edilebilir.
- Benzer bir çalışma farklı öğretim kademeleri için de yinelenabilir.
- Bu araştırma yalnızca okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticileri kapsamaktadır. Yöneticilerin problem çözme becerilerini ve yönetim biçimlerini inceleyen farklı türdeki eğitim öğretim kurumları açısından düzeyini belirleyebilmek ve konu hakkında bir genellemeye varabilmek için farklı kurumlardaki yöneticilerin problem çözme becerilerini ve yönetim biçimlerini konu alan başka araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2003), "Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 1-13.
- Arlı, D. (2007) *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ateş, S. (2008). Mekanik konularındaki kavramları anlama düzeyi ve problem çözme becerilerine cinsiyetin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148). 3-12.
- Aydın, M. (2000), *Eğitim Yönetimi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Aydoğan, S. (2011). *Yönetim ve İlkeleri*, Hava Teknik Okulu Komutanlığı Basımevi, İzmir.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). *Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*, Yapa Yayın Pazarlama, İstanbul.
- Aytürk N. (2003). *Yönetim Sanatı. Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri*. 3. Baskı. Yargı Yayınevi. Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A., (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara.
- Başaran, İ., (2000). *Yönetim*, Umut Yayıncılık, Ankara.
- Başaran,İ. E. (2000). "Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul", Feryal Matbaası, Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (çev. A. F. Oğuzkan). (6. baskı) Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1987), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Büyükkaragöz, S. (1993). Ana Babalarla, Öğretmenlerin “Okulöncesi Eğitim Programı” Hakkındaki Görüşleri. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Can, H. ve Güney, S. (2007). *Genel İşletme*, Arıkan Basımevi, Ankara.
- Cesur M. (2005). *Kastamonu İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3 (19), 1003-1012.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- De Bono, E. (1995). *Çocuklar Sorun Çözüyor*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Demirbolat, A. (1997), *İlköğretim Okullarında Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (9), 177-198.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1997), *İşletme Yönetimine Giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Drucker, P. (1994), *Etkin Yöneticilik*, Çev., Özden, A. ve Tunalı, N. (2. Baskı) Eti Kitapları, İstanbul.

- Dündar, S. (2009). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24(2), 139-150.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Önder Matbaacılık Ltd. Şti. Ankara,
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*, 2. Baskı. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. İstanbul.
- Ergin, B. (2009). *Kişilerarası Problem Çözme Davranışı, Yetişkinlerdeki Bağlanma Biçimleri ve Psikolojik Rahatsızlık Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. Hacettepe Üniversitesi, Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Fender, G. (2003). *Öğrenmenin ABC'si, öğrenmeyi öğrenmek* (çev. O. Akinhay), Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Genç, N. (2004), *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Seçkin Yayıncılık, 1. Baskı. Ankara
- Genç, S., Kalafat T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2).
- Gülender, S. (1993). Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarından Kurumların Velilerden Beklentileri. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.
- Hoy, Wayne, K. ve Miskel Cecil, G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Selahattin Turan). Nobel Yayınevi. İstanbul.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Gazi Kitabevi, Ankara.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karşlı, M. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kıldan, A. O. (2012b). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-73.
- Kılıç, A., ve Koç, M. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Düzeylerinin Mesleki Eğitim Programları Açısından Karşılaştırılması”. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,17, 1-17.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme* (çev. N. Kalaycı), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Koray, Ö. ve Azar, A.(2008). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi””, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s.16(1), 125-136.
- Koray, Ö., Yaman, S., Altunçekiç, A. (2004). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Köycü, N. (2004), *Eğitim Yöneticiliğine Hazırlanma ve Yetişme Rehberi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Küçükkaragöz H., Denis, H., Ersoy, E. ve Karataş E. (2009). İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar konulu *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri* (1-3 Mayıs 2009).
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H.Arıcı ve Ark.) Meteksan, Ankara.
- Mucuk, İ. (1999). *Modern İşletmecilik*, 10. Baskı. Türkmen Kitabevi. İstanbul.
- Oktay, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim ve Teori “Tarihçe”. *9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

- Okday, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (1. Baskı) Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- Okday, A. ve Unutkan, P. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler (2.baskı)*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Öztekin A. (2002). *Yönetim Bilimi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Polat, H. R. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Serin, O. (2004). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum ile Başarıları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:31, 80- 88.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (4. baskı) Eğitim Kitabevi, Konya
- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylan, S.(1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışmaları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara

- Tekeli, M. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algularının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel, C., Avşar, P. (2011). *İlköğretim Beden Eğitimi Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. (4. baskı). İstanbul: Aykut Basım Yayın, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tertemiz, N. I. (2000). *Problem Çözme*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Alguları ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Erzurum.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töremen, F. ve Mehmet, K.(2008). “Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, sayı 25.
- Tras, Z., Aslan C. ve Tas A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 716- 733.
- Turan, S. (1998). *A Study of organizational commitment in human organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio University, Ohio.
- Tümkiye, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Uçar, G., (2010). *Yöneticilerde Değer Yargıları*, Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu, Manisa, 9.sayı.

- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Sorun Çözme Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik AD. İstanbul.
- Urlu, R. (2002). *Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ünsal, Y. (2006). *Fizik eğitiminde bir öğretim tekniği olarak işbirliğine dayalı öğrenme takımlarıyla sürdürülen problem çözme seansları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, S. ve Beşoluk, S. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri (27–30 Haziran, Niğde)*. 1-8.
- Vural, D. E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 972- 980.
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın Anne-Baba Tutumları*. Ana Baba Okulu, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8-17.
- Zembat, R.ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları, 221-229.İstanbul.

## EKLER

### Ek1. Çalışmada Kullanılan Ölçekler

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

##### Sayın Okul Yöneticisi;

Bu form, “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Uyguladıkları Yönetim Biçimleri ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki” konusunda yapılan tez çalışması için bilgi toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Bu çalışmada toplanan bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu nedenle de formda kimliğinizin belli olmasını sağlayacak herhangi bir soru bulunmamaktadır. **Lütfen formdaki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri, görüşlerinizi tam olarak yansıtmıyorsa görüşlerinize en yakın olanını (X) işareti ile işaretleyiniz.** Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ayşe Köse

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

#### KİŞİSEL BİLGİLER

##### 1. Cinsiyetiniz:

1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek

##### 2. Yaşınız:

1. ( ) 25–35 2. ( ) 36–45 3. ( ) 46–55 4. ( ) 56 ve Üstü

##### 3. Göreviniz:

1. ( ) Müdür 2. ( ) Müdür Yrd.

##### 4. Meslekteki Kıdeminiz:

1. ( ) 1–5 yıl 2. ( ) 6–10 yıl 3. ( ) 11–15 yıl 4. ( ) 16–20 5. ( ) 21 Yıl ve Üstü

##### 5. Yöneticilikteki Kıdeminiz:

1. ( ) 1–5 yıl 2. ( ) 6–10 yıl 3. ( ) 11–15 yıl 4. ( ) 16–20 yıl 5. ( ) 21 Yıl ve Üstü

##### 6. Öğrenim Durumunuz:

1. ( ) Ön Lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Lisansüstü (Yüksek Lisans ya da Doktora) 4. Diğer.....

##### 7. Branşınız:

(Lütfen yazınız):.....

##### 8. Atama Durumunuz:

1. Asaleten( ) 2. Vekâleten( )

##### 9. Eğitim Yönetimi Alanında Kaç Semine veya Kursu Katıldınız:

1. Hiç katılmadım( ) 2. (Lütfen sayısını yazınız) ..... Seminer veya Kursu katıldım

##### 10. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Kaç seminere veya Kursu Katıldınız:

1. Hiç katılmadım( ) 2. (Lütfen sayısını yazınız) .....Seminere veya Kursu katıldım



**11.Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı:**

(Lütfen yazınız):.....

**12.Okulunuzdaki Personel Sayısı:**

(Lütfen yazınız):.....

**13.Okulunuzdaki Araç Gereciniz Yeterlimi:**

1.Evet ( ) 2.Kısmen ( ) 3.Hayır ( )

**14.Çalıştığınız Kurum:**

1.Devlet( ) 2.Vakıf( ) 3.Özel( )

## Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları

Bu bölümde yöneticinin davranışlarını ifade eden maddeler yer almaktadır. Sizden, okulunuzda uyguladığınız yönetimi düşünerek bu maddelere ne derece katıldığınızı, maddelerin karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına “X” işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Yönetim Biçimleri</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Az Katılıyorum</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>	<b>Çok Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticisi</b>					
1. Okulun geleceği ile ilgili misyonunu ve vizyonunu kendisi belirler					
2. Okula alınacak her türlü araç gerecin karar vericisi olmak ister					
3. Verdiği kararların koşulsuz yerine getirilmesini ister					
4. Toplantılarda kendisini eleştirenleri çeşitli yöntemlerle cezalandırır					
5. Personel arasındaki çatışmaları çözmede yasal gücünü kullanır					
6. Tecrübenin en doğru çözüm yolu olduğuna inanır					
7. Okulun parasının harcanmasında sorumlu tek kişi olarak hareket eder					
8. Okuldaki iş bölümünü yaparken çalışanlara danışmadan kararlar alır					
9. Hizmet içi eğitime katılacak öğretmenleri kendisi belirler					
10. Öğretmenlerin verilen emirleri eksiksiz yerine getirmesini ister					
11. Personelin sıklıkla denetlenmesi gerektiğini savunur					
12. Velilerin verilen emirler dışına çıkmalarına izin vermez					
13. Velilerin isteklerine önem vermez					
14. Okula yardım etmede velilerin isteksiz davrandıklarına inanır					
15. Okulun para işlerine velilerin karışmalarına izin vermez					
16. Velilerin öğretmenleri mesai saatlerinde rahatsız ettiğini düşünür					
17. Okulun işleyişine velilerin karışmamalarını ister					
18. Velilerin getirdiği sorunları yasalara göre çözer					
19. Kurallara uymayan öğrenci velilerinin cezalandırılmalarını ister					
20. Öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması için çalışır					
21. Personelle ilişkilerinde empatik davranır					
22. Öğretmenlerle iletişimde insan ilişkilerine çok dikkat eder					
23. Çalışanların eşgüdümlü çalışmasını sağlar					
24. Okulda çıkan çatışmaları uzlaşma yoluyla çözmeye çalışır					
25. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar					

<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Yönetim Biçimleri</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Az Katılıyorum</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>	<b>Çok Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticisi</b>					
26. Öğretmenlerle iyi ilişkiler kurarak okulun örgütsel etkililiğini yükseltmeye çalışır					
27. Velilerin okul yönetimine katılmaları konusunda onları güdüler					
28. Velilerle ilişkilerinde insani değerlere önem verir					
29. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin duygu ve düşüncelerine değer verir					
30. Örgüt ortamında öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarını destekler					
31. Çalışanları etkileme-güdüleme işini takım liderlerine bırakır					
32. Her velinin kendi yetenekleri oranında okuldaki faaliyetlerin bir parçası olmasını sağlar					
33. Velilerin okul yönetimine gönüllü olarak katkı sağladığını düşünür					
34. Velilerin okulda kendilerini değerli olarak hissetmelerini sağlayarak, onları okulun bir parçası haline getirir					
35. Öğretmenlerin velilerle ilişkilerinde kendi kararlarını vermelerini ister					
36. Velilerin okul yönetimine katılmaları konusunda onlara liderlik eder					
37. Öğrenci velileri ile iyi ilişkiler geliştirir					
38. Velilerle yaşanan sorunları uzlaşma yoluyla çözer					
39. Okuldaki yetkilerini çeşitli çalışma gruplarına devrederek kullanır					
40. Öğretmenlerin aktif öğretim yöntemleri kullanmaları konusunda yapıcı eleştirilerde bulunur					
41. Çocukları geleceğe hazırlamada, gösterdikleri başarıya göre öğretmenleri değerlendirir					
42. Okulda çıkabilecek çatışmaları, okulun ve öğretmenlerin yararını dengeleyerek yönetir					
43. Yönetime katılmaları konusunda öğretmenlere fırsatlar verir					
44. Hem okulun amaçlarının hem de öğretmenlerin gereksinmelerinin karşılanması için çalışır					
45. Velilere dostça ve arkadaşça davranır					
46. Okula katkıda bulunan velileri takdir eder					
47. Okulda her türlü sosyal faaliyet ile ilgili karar verirken ilgili velilerin görüşünü alır					
48. Velilerin her türlü sorunu getirip paylaşımlarında destek olur					
49. Okulun olanaklarını kullanmaları konusunda velilere destek verir					
50. Okul çevresinde ortaya çıkan sorunları öğretmen ve velilerle beraber çözer					
51. Okula kaynak üretmede velilerle beraber çözümler üretir					

<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Yönetim Biçimleri</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Az Katılıyorum</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>	<b>Çok Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticisi</b>					
52. Personelin karşılaştığı sorunları çözmeye onlara liderlik yapar					
53. Sağlıklı bir örgüt kültürü için öğretmenlerde öz denetimin gelişmesi yönünde olanaklar sunar					
54. Öğretmenlerin katılmak istedikleri hizmet içi eğitim konusunda özgürce düşüncelerini ifade edecekleri olanaklar sunar					
55. Herkesin yeteneklerine göre işbölümünün ortaya çıkması için ortam oluşturur					

## PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

"Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

1	2	3	4	5	6
Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok az Katılıyorum	Çok az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum

1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem	1	2	3	4	5	6
2. Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorun çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulananmaya başlarım	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem)	1	2	3	4	5	6
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra, beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun aklıma karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilmek yeteneğim vardır	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir	1	2	3	4	5	6
12. Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir	1	2	3	4	5	6
13. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum	1	2	3	4	5	6
14. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım	1	2	3	4	5	6
15. Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm	1	2	3	4	5	6
17. Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulamam	1	2	3	4	5	6

"Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

1 2 3 4 5 6  
Tamamen Kısım Çok az Çok az Kısım Kesinlikle  
Katılıyorum Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Katılmıyorum Katılmıyorum

18. Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın ise yarayacağından oldukça emin olurum	1	2	3	4	5	6
20. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez	1	2	3	4	5	6
21. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir	1	2	3	4	5	6
23. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım	1	2	3	4	5	6
24. Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim	1	2	3	4	5	6
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim	1	2	3	4	5	6
26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözmeye yeteneğime güvenirim	1	2	3	4	5	6
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım	1	2	3	4	5	6
29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm	1	2	3	4	5	6
31. Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toparlamak ve durumu gözden geçirmektir	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır	1	2	3	4	5	6

## Ek2. Çalışmada Kullanılan Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Ölçeği İçin Kullanma İzni

izin konusu



mehmet.teyfur@ege.edu.tr 25.02.2014 ▶

Kime: Ayşe Kose ✉

Sevgili Ayşe Hanım tezinizde doktora tez aşamasında geliştirdiğim ölçeği kullanmanızda hiç sakınca yoktur. Akademik yaşantınızda size başarılar dilerim Sağlıkla kalın Yrd Doç. Dr Mehmet TEYFUR

EGE ÜNİVERSİTESİ

-----  
Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmez ve kullanmazsınız. Bu yasaktır ve bu elektronik postayı derhal silmeniz gerekmektedir.