



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MÜFREDAT LABORATUAR İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI

Hüseyin KAYIKÇI

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MÜFREDAT LABORATUAR İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI

Hüseyin KAYIKÇI

DANIŞMAN: Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007

Müfessalat Fabrikasının İşgöretmen Okulu Yöneticilerinin
Problemlerine Çözüm Önerileri

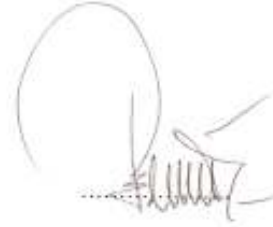
Hüseyin KAYIKCI

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Deniz BİRÜ



Üye

Prof. Dr. Canan GELİN

Canan Gelin

Üye

Dr. Mustafa FARUKOĞLU

Mustafa Farukoğlu

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 17.02.2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
KISALTMA LİSTESİ	V
TABLolar LİSTESİ	VI
ÖNSÖZ	VIII
ABSTRACT	IX
ÖZET	X

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. YÖNETİM, OKUL YÖNETİMİ VE EĞİTİM YÖNETİMİNDE PROBLEM ÇÖZME	8
2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı	8
2.2. Yönetim Süreçleri	9
2.2.1 Karar verme	10
2.2.2 Planlama	12
2.2.3 Örgütlenme	13
2.2.4 İletişim	15
2.2.5 Etkileme	17

2.2.6	Koordinasyon	18
2.2.7	Değerlendirme	20
2.3	Okulların Örgüt Yapısı	22
2.4	Okul Yönetimi	24
2.4.1	Okul yönetiminde liderlik	27
2.4.1.1	Vizyoner liderlik	29
2.4.1.2	Öğretim liderliği	30
2.4.1.3	Toplumsal liderlik	32
2.4.1.4	Örgütsel liderlik	33
2.4.1.5	Etik liderlik	34
2.4.1.6	Politik liderlik	35
2.5	Eğitim Yönetiminde Problem Çözme	36
2.5.1	Problem ve problem çözme kavramları	37
2.5.2	Problemlerin sınıflandırılması	39
2.5.3	Problem çözme süreci ve aşamaları	40
2.5.4	Problem çözme becerisi	42
2.5.5	Problemleri çözmenin önemi	43

BÖLÜM III

3. MÜFREDAT LABORATUAR OKULLARI

3.1	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)	46
3.2	Müfredat Laboratuar Okulları	48
3.2.1	Müfredat Laboratuar Okulları'nın özellikleri	50
3.2.2	Müfredat Laboratuar Okulları'nın ilkeleri	52
3.2.3	Müfredat Laboratuar Okulları'nın standartları	54
3.2.3.1	Fiziksel kaynaklarla ilgili standartlar	55
3.2.3.2	Eğitim öğretim ile ilgili standartlar	55
3.2.3.3	İnsan kaynakları ile ilgili standartlar	56
3.2.3.4	Öğrenci merkezli eğitim standartları	56

3.2.3.5 Ekipman standartları	56
3.2.4 Müfredat Laboratuvar Okulları'nda okul gelişim süreci basamakları.....	57

BÖLÜM IV

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	59
4.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
4.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59

BÖLÜM V

5. YÖNTEM	61
5.1 Araştırmanın Modeli	61
5.2 Evren ve Örneklem	61
5.3 Veri Toplama Araçları	61
5.3.1 Kişisel ve mesleki bilgi formu.....	62
5.3.2 Problem çözme envanteri (PÇE).....	62
5.4 Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	63
5.5 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	64

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUM	65
6.1 Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	65
6.2 Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Mesleki Özellikleri.....	66
6.3 Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları	69
6.3.1 Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları.....	69
6.3.2 Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarının mesleki özelliklerine göre farklılıkları.....	75

BÖLÜM VII

7.SONUÇLAR VE ÖNERİLER81
7.1 Sonuçlar81
7.2 Öneriler82

EKLER

Ek 1 : Valilik İzni

Ek 2 : Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Ek 3 : Problem Çözme Envanteri

Ek 4 : Müfredat Laboratuar Okulları Listesi (anket yapılan)

KAYNAKLAR

ÖZGEÇMİŞ

KISALTMA LİSTESİ:

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

MLO: Müfredat Laboratuar Okulları

PÇE: Problem Çözme Envanteri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Müfredat Laboratuvar Okullarının Özellikleri ve öğrenci merkezli eğitim şeması.....	51
Tablo 5.1. PÇE'nin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	64
Tablo 6.1. Demografik Bilgiler.....	65
Tablo 6.2. Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılması.....	66
Tablo 6.3 Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma.....	66
Tablo 6. 4. Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri.....	67
Tablo 6.5. Eğitim Yöneticiliği Görevini Severek Yapma Düzeyi.....	67
Tablo 6.6. Problem Çözme Konulu Kursa/Seminere Katılma.....	68
Tablo 6.7. Astlara Yetki Devretme.....	68
Tablo 6.8 Problem Çözme Yaklaşımları.....	69
Tablo 6.9. Yöneticilerin Aceleci Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	70
Tablo 6.10. Yöneticilerin Düşünen Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	71
Tablo 6.11. Yöneticilerin Kaçınan Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	72
Tablo 6.12. Yöneticilerin Değerlendirici Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	73
Tablo 6.13. Yöneticilerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	74

Tablo 6.14. Yöneticilerin Planlı Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	75
Tablo 6.15. Yöneticilerin Aceleci Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	76
Tablo 6.16. Yöneticilerin Düşünen Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	77
Tablo 6.17. Yöneticilerin Kaçınan Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	78
Tablo 6.18. Yöneticilerin Değerlendirici Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	79
Tablo 6.19. Yöneticilerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	80
Tablo 6.20. Yöneticilerin Planlı Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları.....	81

ÖNSÖZ

İlkçağlardan beri değişme, tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal hayatta önemli rol oynayan bir kavramdır. Bu bakımdan eğitim örgütleri de hızla değişmektedir. Bu konuda ülkemizde eğitim sisteminde yenileşme yapma çabaları içersinde bulunmaktadır. Yapılan programlardan biri de Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir. Bu projenin gerçekleşmesinde önemli bir faktör de gelişmelerin uygulama alanı olan Müfredat Laboratuvar Okulları'dır. Türkiye'de genel olarak program geliştirme süreçleri alanda denenmeden uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, çoğu zaman müfredat programını, ders kitaplarını, öğretim araç ve gereçlerini alanda deneme ve düzeltme sürecinden yararlanmaksızın geliştirmektedir. Müfredat ve materyaller çoğu zaman ülke çapında binlerce öğrenci üzerinde uygulanarak yaygınlaştırılmaktadır. Ancak, bu yeni uygulama için büyük oranda personel, zaman ve mali kaynak harcadığından yeniden düzeltme yoluna gidilmemekte, son şeklini almış programlar ülke genelinde uygulanmaktadır. Bu projede ise, daha farklı bir yaklaşım benimsenmektedir. Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticiler ve velilerin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerden de gerekli önerileri alarak ders programlarını geliştirme konusunda çalışan uzmanlara “ kalite kontrol” olanağı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin örnek uygulamaları yapmalarının yanı sıra karşılaştıkları problemler karşısında benimsedikleri problem çözme yaklaşımı nedir? Bunu ortaya koymak ve tüm okul yöneticilerine örnek teşkil ederek eğitim sistemimize ve bundan sonraki çalışmalara yarar sağlamaktır. Araştırma İstanbul ilindeki Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticileri üzerinde yapılmıştır.

Bu çalışma süresince bana rehberlik eden, büyük desteğini gördüğüm başta değerli hocam Doç.Dr.Deniz BÖRÜ'ye ,yüksek lisans eğitimim süresince derslerine katılmakla bahtiyar olduğum bütün hocalarıma, MLO uygulamaları hakkında yardımlarından dolayı Beşiktaş Şair Nedim İlköğretim Okulu Müdürü Abdullah ÖZCAN'a, araştırmanın bazı aşamalarındaki desteklerinden ötürü Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN'a, İlköğretim Genel Müdürü Prof.Dr.Yüksel ÖZDEN'e, yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen Aynur ULUTAŞ'a ve Özcan YETKİN'e son olarak çalışmanın başından beri beni destekleyen aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Hüseyin KAYIKÇI

ABSTRACT

The Research aims to investigate Curriculum Laboratory School Administrators approach to problems faced and their handling methods. The administrators touch on problem solving adoption levels are noted and these touches adoption levels are questioned whether they vary according to the demographic and professional speciality.

The search is realized by illustrative research model. Illusrative research is a search model which describes the relations between the variables and the situations and the relations within the variables.

(Kurtuluş, 1996)

The system of this research is 71 CL primary schools administrators of province İstanbul. The exemplifications are from 8 districts (Şişli, Kağıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükyalı, Fatih, Bakırköy) from 26 schools administrators which are active in this area.

In this research , to gather data Heppner's problem solving inventory and personel information form is used.

In problem solving the administrators of CLS usually compare the consequence of the solved problem their calculation before the solution. It was observed that they try to think all methods possible to solve the problem and to understand what they feel they usually investigate their emotions.

CLS administrators if married see themselves adequate and they have self-confidence in solving problems.

CLS administrators if they have self-confidence and if they evaluate the data correctly they give authority to inferiors easily.

ÖZET

Araştırma Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarını benimseme düzeyi belirlenmiş ve yaklaşımları benimseme düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma modelidir (Kurtuluş, 1996)

Araştırmanın evreni İstanbul il sınırları içerisinde faaliyet gösteren toplam 71 Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 8 ilçede (Şişli, Kağıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükyalı, Fatih, Bakırköy) faaliyet gösteren toplam 26 Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler (Müdür ve Müdür yardımcıları) oluşturmaktadır

Bu araştırmada, verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve Heppner'in Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerin çoğunlukla bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile düşündüğü sonucu karşılaştırdığı, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığı ve neler hissettiklerini anlamak için duygularını inceledikleri görülmektedir.

Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerinden evli olanların problem çözme konusunda kendisini yeterli gördükleri, kendilerine bu konuda güvendikleri görülmektedir.

Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri problem çözme konusunda kendilerine yeterince güvendiğinde ve eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdiğinde rahatlıkla astatlarına yetki devredebilmektedir.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bir örgütün etkili olmasında temel unsur, örgütün etkili yönetilmesidir. Etkili yönetimde birinci derecede sorumluluk yöneticilere aittir. Yöneticiler, hangi yolla yönetici olursa olsun, yönetimde yeterli olmalıdırlar. Yönetim yeterliliği, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde ve insan ilişkilerinde bilgili, becerili olmayı ve olumlu tutum sergilemeyi gerektirir.

Yöneticiler, kendi görev, yetki ve sorumluluk alanları içinde, verimliliği arttırmaya, çalışanların işlerinden doyumlarını sağlamaya, aralarındaki çatışmayı çözmeye, görevlerinde uyumsuzlukları gidermeye, takım bilincini geliştirmeye, yenilikleri benimsetmeye, gerektiğinde davranışlarını değiştirmeye çalışarak etkili yöneticilik yaparlar (Başaran, 1998).

Bir örgütte görevlerin düzeylerine göre dört tür etkili yöneticiliğe gereklilik vardır. Bunlar örgütü;

1. Kurmaya yönelik,
2. Geliştirmeye yönelik,
3. İşletmeye yönelik,
4. Sorun çözmeye yönelik,

etkili yöneticiliktir.

Bir örgüt için bu dört türdeki etkili yöneticilik, birbirlerine bağlı halkalar gibidir. Özellikle eğitim sisteminde, daire müdür ve müdür yardımcıları düzeyindeki yöneticilerin işletmeye yönelik; orta basamak yöneticisi olarak kabul edilen uzman, kurul üyeleri ve müfettişlerin, örgütün geliştirilmesine ve işletilmesine yönelik katkıları; sorunların

çözümünde ise sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde ilk koşul, problem (sorun) çözme yöntemini kuramsal düzeyde bilmek ve gerektiğinde uygulamaya koyabilmektir.

Eğitim sisteminde sorunlar insanlarla ilgili olduğu için uzun yıllar sonrası ortaya çıkar ve zamanında doğru çözüme kavuşturulmadıkları takdirde, ülkelerin felakete sürüklenmelerine neden olabilir. Problem çözmek için “tek bir yol değil”, “en iyi yol” vardır. Problem çözme, hedefe ulaşabilmek için alternatifler arasından en uygununu belirlemektir.

Ortaya çıkabilecek olası problemlerin çözümü için, örgüt çalışanlarının eğitilmesi, akla gelebilecek ilk çözüm yoludur. Çünkü eğitim, insan ile yaşam arasında bir köprü vazifesi gördüğünden, -toplumdaki değişim ve gelişim hızıyla orantılı olarak- insanın yetiştirilmesinde önem kazanmaktadır. İnsan, çevresinde meydana gelen değişimlere karşı çeşitli tepkiler verir. Bireyin oluşan etkilere yeni tepkiler göstermesi kaçınılmazdır ve karşılaştığı sorunları çözmesi zorunludur (Alkan, 1977). Bundan dolayı, okul, böyle bir ortamda insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere, bireyin davranışlarını değiştirmekle ve çağın gereklerine uygun yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür.

Modern dünyada hiçbir insan ya da hiçbir kuruluş, diğer düzenlerle karşılıklı bir ilişki içinde olmadan etkili ve verimli bir şekilde çalışmamaktadır. Karşılıklı ilişkiler ve bağımlılıklar, geleneksel işleyişlerin dışında meydana gelen faaliyetlerin önemini arttırmakta ve bu da disiplinler arası geçiş yapabilecek bireylere olan ihtiyacı yükseltmektedir. Problemlerin ve çözüm yollarının dinamik oluşu, sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen, yaratıcı ve meraklı bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini tetiklemektedir. Bu gereklilik, eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak, problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Problem çözme, yaşam boyu ihtiyaç duyulan bir yetenektir (Aksu, 1988).

Her toplum, kendine özgü bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel değerlerine ve ekonomik özelliklerine göre kurulur ve gelişir. Dolayısıyla

her eğitim sistemi, o toplum için geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplumun beklentilerini karşılar (Gürsel, 2003).

Eğitim sistemi oldukça karmaşık bir yapıya ve işleyişe sahiptir. Bu sistemin içinde ve dışında yer alan çeşitli elemanlar, okulların amaçları doğrultusunda bir araya gelerek sistemin işlemlerini sağlarlar. Ancak sistemin etkili bir şekilde işlemlerini, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine bağlıdır. Diğer faktörler (örneğin, yöntemler, teknikler, araç-gereçler vb.) bu temel elemanların özelliklerine, bilgilerine, becerilerine ve ilişkilerine göre şekillenmektedir. Okulun amaçlarını yaşatacak ve genel durumunu koruyacak iç unsurların lideri okul müdürüdür (Bursalıoğlu, 1984).

Bir toplumda, sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim kurumunun ve yöneticilerinin, oluşan değişikliklere aynı hızla uyum göstermesi beklenmektedir. Teknik alanlardaki önemli değişimler ve gelişmeler de, okul idarecilerinin görüş ve fikirlerinde de aynı derecede değişimi zorunlu kılar. Bu nedenle, yeni ve ortak problemlerin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir (Doğan, 1997). Bir okul idarecisinin en belirgin ve en önemli rolü, bu değişimlere ve gelişmelere göre gerekli öğretim imkanını sağlamak ve karşılaşılan problemleri çözmektir.

1.1. Problem

Problem, bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla yönelttiği güçlerinin karşısına çıkan bir engel iken; problem çözme, belli bir amaca erişmek için, karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998).

Problem çözme süreci, problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin, sorunları görmezden gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemlerin aksine, gelişmelerine katkılar sağlayabilecek barışçıl yollar ile problemlere çözümler üretebilmeleridir.

Koberg ve Bagnall (1981, s.56)'a göre problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- Yenilikçidirler ve yeni oluşumlara açıktırlar,
- Tercihlerini belirtip, kararlarını ifade ederler,
- Sorumluluk duygusuna sahiptirler,
- Düşüncelerinde esnektirler,
- Cesaretlidirler ve macerayı severler,
- Alternatif fikirler üretebilirler,
- Kendilerine güvenirlir ve kendileri için yeterlidirler,
- İlgil alanları geniştir,
- Objektif bakış açısına sahiptirler ve mantıklıdırlar,
- Rahat ve duygusaldırlar,
- Aktif ve enerjiktirler,
- Yaratıcıdırlar,
- Verimlidirler,
- Olaylara eleştirel bakış açılarıyla yaklaşırılar.

Başarılı kurumların yönetiminde başarılı yöneticiler vardır. Bir yöneticinin başarılı olabilmesi için, örgüt ortamında kriz durumuyla karşılaştığında, probleme çözüm arayışına geçmeden önce problemin farkına varıp, onu tanımlaması gerekmektedir. Çünkü problemi iyi tanımlamak, onu yarı yarıya çözmek demektir. Ancak problemin farkına varmak, onu tanımlamaktan daha güç ve daha önemlidir; problemi fark etmek, yöneticiyi zihinsel ve bedensel olarak yormaktadır.

Günlük yaşamda ve çalışma ortamlarında çeşitli problemlerle karşılaşılır ve uygun çözümler geliştirilmeye çalışılır. Bu çözümlerden bazıları problem için doğru iken bazıları

yanlış olabilmektedir. Okul m¼d¼rleri de hemen her g¼n, farklı derecede ve güçlükte problemlerle yüz yüze gelirler. Bu problemlerin çözümlünde deneme-yanılma yönteminin kullanılması zaman, enerji ve emek açısından ekonomik değildir. Özellikle Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin, problem çözmeye yönelik yeni yöntemlerden, tekniklerden ve bilimsel verilere dayalı bilgi ve bulgulardan yararlanmaları gerekmektedir. Bu nedenle Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problemleri ne şekilde, hangi yaklaşımlarla çözdükleri merak konusu olmaktadır.

Bu araştırmanın problem c¼mlesi “**M¼fredat Laboratuvar İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları Nedir?**” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Alt Problemler

1. Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerinin en fazla ve en az benimsediğı problem çözme yaklaşımı hangileridir?
2. Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarını benimseme düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, mezun olduğı fakülte, yöneticilik kıdemi, çalıştığı okuldaki çalışma süresi) göre farklılık göstermekte midir?
3. Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarını benimseme düzeyleri mesleki özelliklerine (eğitim yöneticiliğı kurs/seminerine katılma, eğitim yönetimi ile ilgili eser okuma, eğitim yöneticiliğı alanında katıldığı program türleri, eğitim yöneticiliğini severek yapma düzeyi, problem çözme konulu kursa/seminere katılma ve astlarına yetki devretme sıklığı) göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Başarılı bir okul yöneticisinin en belirgin ve en önemli rolü değışim ve gelişmelere göre gerekli öğretimi sağlamak ve karşılaşılan problemleri çözmektir. Örgüt ortamında kriz

durumuyla karşılaşan yöneticinin probleme çözüm aramaya geçmeden önce problemin farkına varıp onu tanımlaması gerekmektedir. Yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme yaklaşımı çağdaş yönetimin en önemli unsurlarındandır. Ayrıca bu araştırma Müfredat Laboratuar Okulları gibi birçok konuda diğer okullara örnek uygulamalar ortaya koyan okullardır. Bu okulların yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarının ortaya konması diğer okulların yöneticileri içinde örnek olması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Heppner'ın Problem Çözme Envanteri'nin araştırma için gerekli verileri sağlayacağı,
2. Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerinin kendilerine yöneltile sorulara ve anketlere içtenlikle ve objektif bir şekilde cevap verecekleri

kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıkları

1. Araştırma, Heppner'ın Problem Çözme Envanteri'nin kapsamıyla sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma, İstanbul ilindeki Müfredat Laboratuar İlköğretim Okullarında görevli Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcıları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma sonuçları, araştırmanın örnekleminde yer alan yöneticilerle benzer nitelikleri taşıyan bireyler için genelleştirilebilir.
4. Müfredat Laboratuar İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler, diğer yardımcı personel ile öğrenciler ve veliler, araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmaya özgü bazı kavramalar ilk geçtikleri yerlerde tanımlanmıştır. Ancak gerekli görülen bazı genel kavramlar burada verilmiştir.

Örgüt: İki yada daha çok insanın önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için birbirleriyle düzenli, eşgüdüm, etkileşim ve ilişkilerden oluşan bir sistemdir (Başaran, 1982).

Eğitim Yönetimi: Toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1994.).

Okul Müdürü: İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre “gündüzlü veya yatılı ilköğretim okulları müdürleri”dir (Resmi gazete, 27.08.2003:25212).

Müfredat Laboratuvar Okulu(MLO): Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(EARGED) tarafından okullarda kaliteyi artırmak, ğrenci odaklı yönetim ve eğitimi geliştirmek üzere eğitim fakültelerinin bulunduğu illerde oluşturulan, çeşitli yönetim, program, eğitim-ğretim yöntem ve tekniklerinin denendiği, Türkiye’de sayıları 208 olan ilk ve orta ğretimi kapsayan okullardır.

Problem özme: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Aksu, 1988)

BÖLÜM II

2. YÖNETİM, OKUL YÖNETİMİ VE EĞİTİM YÖNETİMİNDE PROBLEM ÇÖZME

2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı

Yönetim alanında önemli çalışmaları bulunan düşünürlerden Mary Parker Follet (1868-1933) 'a göre yönetim, “başkalarını çalıştırarak hedefe ulaşma sanatı” dır (Uluçınar, 1991). Dolayısıyla yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması amacıyla bir insan topluluğunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik çalışmaların tümünü kapsar.

Yönetim kavramı, “Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla örgütlenme, planlama, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarıyla ilgili kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik olarak ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilişkili faaliyetlerin tümü” ele alınabilir.

Yönetimde göze çarpan unsurlar, belirli bir hedefe başkalarıyla birlikte yürüme, başkalarına iş yaptırma ve onların yardımlarını almadır. Bu noktada karşımıza yöneticiler ve yönetilenler çıkmaktadır.

Yönetim, insanların işbirliği yaptığı her yerde ve her zamanda var olan evrensel bir süreçtir. Yönetici, belirlenen hedeflere ulaşmak için, yetkisine verilmiş olan kaynakları uyum ve işbirliği içerisinde yönlendiren kişi olarak tanımlanabilir.

Bir yönetici için, biçimsel ve biçimsel olmayan iki tür görev tanımı yapılabilmektedir. Yöneticinin biçimsel görevleri, planlama yapmasını, elinde bulunan materyali insan kaynaklarıyla bağdaştırmasını, yetki dağıtarak denetleme yapmasını,

koordinasyonu, çevre ile işbirliği kurmasını, çalışanları en iyi şekilde ürün elde etmek için yönlendirmesini kapsar.

Yöneticiler için biçimsel olmayan görevler ise, örgütsel amaçlarla kişisel amaçlarını birleştirmesi, dışarıdan gelen baskılara, gelişmelere, taleplere uyum sağlamaya çalışmasıdır. Biçimsel olmayan görevleri çerçevesinde bir yönetici, meslektaşlarıyla sürekli iletişim halindedir. Destek veren grupların işbirliğine inanır ve bunları her zaman göz önünde bulundurur. Kişiliklerin, grupların, bağlılıkların, uzmanlıkların ve ayrılıkların çeşitliliğine uyum sağlayabilmek için esnek olmak zorundadır. Denetim görevini, iş akışını en az engelleyecek şekilde düzenler (Verner, 1993).

2.2. Yönetim Süreçleri

Henry Fayol, bir yöneticinin temel özelliklerini, planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve denetleme olarak sıralayarak POCCC formülünü öne sürmektedir. Mnwick ve Gulick adlı araştırmacılar ise, bir yöneticinin işlevlerini, planlama, örgütleme, personel yönetimi, yöneltme, eşgüdüm, denetleme ve bütçeleme olarak sistemleştirerek POSDCORB formülüyle birleştirmişlerdir. Henry Fayol, bu klasik yönetim işlevlerini “yönetim süreçleri” olarak adlandırmıştır. Davranışçı-çevresel ve sistem yaklaşımlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, karar verme, liderlik, iletişim, güdümlenme, hizmet içi eğitim, halkla ilişkiler gibi yeni işlevler de yönetim süreçleri kapsamında ele alınmaya başlanmıştır.

Süreçler, belirlenmiş hedeflerin elde edilmesine yönelik eylemler dizisi olarak tarif edilebilir. Örgüt süreçleri, fonksiyonel ya da yönetimsel olabilir. Örgütlenme, haberleşme-iletişim, denetim, önderlik, planlama ve karar verme gibi süreçler, başlıca yönetimsel süreçlerdendir. Ancak, tanımlanan bu süreçlerin, destekleyici ya da kolaylaştırıcı eylemlerin ilave edilmesiyle oldukça çeşitlendirilebileceği; diğer taraftan, bazı eylemlerin de süreçleri karmaşık bir hale getirebileceği kaçınılmazdır.

Literatürde, yazarlar yönetim süreçlerini farklı şekillerde gruplandırmaktadırlar. Başaran (1989, s.52) yönetim süreçlerini, sorun çözme veya karar verme, planlama,

örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olarak altı başlık altında toplamaktadır. Aydın (1984, s.68) ve Bursalioğlu (1994, s.81)'na göre yönetim süreçleri, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, güdümlenme-eşgüdümleme, değerlendirme olmak üzere yedi süreç olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada da eğitim süreçleri, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme olarak göz önünde alınmıştır.

2.2.1. Karar verme

Yönetim süreçleri, temelde birer karar verme süreçleridir. Bu anlamda karar verme, yönetimin kalbi demektir (Bursalioğlu, 1994). Karar verme, zihinsel bir süreç olduğundan, örgütte herhangi bir işi, bir eylemi hayata geçirmekten önce gelir. Hiçbir örgütsel eylem, karar vermeden yapılamaz. Örgütsel eylemlere ilişkin kararlar, örgüt yönetimi tarafından verilir.

Karar verme süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt çalışanlarını etkilemek amacıyla kullanılır ve diğer süreçler için öncü olur (Bursalioğlu 1994).

Drucker (1994, s.353)'a göre, karar verme aşamaları beş adımda gerçekleşir: Problemi tanımlamak, analiz etmek, alternatif çözümler üretmek, en iyi çözümler üzerinde karar vermek, varılan kararı uygulamak.

Aydın (1984, s.72) karar verme aşamalarını, problemin tanınması, tanımlanması ve sınırlandırılması, problemin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi, çözümlerin değerlendirilmesi, esas alınacak ölçütlerin ya da standartların saptanması, bilginin toplanması; tercih edilen çözümün veya çözümlerin formüle edilmesi ve seçilmesi, önceden denenmesi, son olarak varılan çözümün uygulamaya konulması olarak ele almaktadır.

Örgüt içindeki ve çevresindeki değişiklikler, alınmış olan kararları kısa süre içerisinde eskitmekte, yetersiz ve geçersiz duruma getirmektedir. Bunun sonucu olarak, yeni kararların alınması kaçınılmaz olmaktadır. Kararların bu şekilde sık olarak değişmesi,

kararı uygulamakla yükümlü kişileri rahatsız etmektedir (Açıklan, 1995). Karar süreci için tanımlanmış olan modeller, kavramlar ve ilkeler, eğitim yönetimi için de geçerli olmaktadır.

Bursalıoğlu (1994, s.97)'na göre, bir eğitim yöneticisi, karar verme sürecinde aşağıdaki ilkeler izlemelidir:

1. Grup dinamiğini anlamalı fakat kullanmaya kalkışmamalıdır,
2. Güdöleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem içinde olmalıdır,
3. Karar sürecinde, astlarına ve verilen kararın etkileyeceği kimselere katılma imkanı vermelidir,
4. Çevresinde demokratik bir hava yaratmalıdır,
5. Grup çalışmalarında amacı unutmamalıdır,
6. Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır,
7. Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
8. Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır,
9. Grubun başarısını ve sürekliliğini amaçlamalıdır,
10. Örgütün yapısını iyi kurmalıdır,
11. Grup değerlerini ve davranışlarını dikkate almalıdır,
12. Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözlemelidir.

Drucker (1994, s.365)'a göre, bir örgütte alınacak karardan etkilenecek kişilerin, karar verme sürecine katılımları sağlanmalıdır. Alınacak kararlarda örgütün amaçlarının yanı sıra çalışanların amaçları da dikkate alınmalı ve bu amaçlar arasında paralellik kurularak hareket edilmelidir.

Karar verme süreci, esas itibarıyla bir değerlendirme ve bir seçim sürecidir. Seçeneklerden en doğru olanın seçimi, seçeneklerin itinayla değerlendirilmesini gerektirir (Doğrusöz, 1995).

Karar verme sürecine katılma ortamının sağlanması ve yöneticilerle çalışanların birlikte ortak karar vermeleri, örgütlerde uyumlu çalışma ortamları sağlamanın yanı sıra

işbirliğini de arttıracaktır. Karar verme süreci, diğer süreçlerin temelini oluşturur ve yön verir. Uygulanabilir, rasyonel, grup dinamiğine uygun bir karar, yönetimin de başarısını arttıracaktır.

2.2.2. Planlama

Planlama, bazı amaçlara ulaşmak için, gelecekte uygulanması gereken bir dizi kararları almaktan oluşan bir süreç olarak tanımlanabilir (Adem, 1981). Bir başka ifadeyle, planlama, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gereken girdilerin sağlanmasının ve kullanma yollarının kararlaştırılmasının adıdır (Başaran, 1989). Planlama, bir örgütün nitel ve nicel yönleriyle, hedeflediği sonuçları gerçekleştirebilmesi için gereklidir. Bu bakımdan planlama, bir yönetim süreci olarak, yönetimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bir örgütün, sistematik ve uzun vadeli planlama yapması, hizmet vermeyi amaçladığı alanda zaman kazancını beraberinde getirir. Eğitimde planlama, öğrenci başarısının artmasının yanı sıra, katılımı ve veli memnuniyetini de sağlamış olacaktır (Guthrie ve Rodney, 1991).

Planlama, bir eğitim sisteminin her aşamasında ortaya çıkan bir yönetim fonksiyonudur. Planlama, sadece değişikliği başlatmak değildir. Planlamanın temel amacı, belirsizliği en alt düzeye indirerek, var olan kaynakları etkili bir şekilde kullanmak ve örgütsel aktiviteler üzerinde yoğunlaşmaktır (Guthrie ve Rodney, 1991).

Planlama, bir kimsenin amaçlarını açığa kavuşturabilmesi için ve daha sonra istenilen hedeflere ulaşabilmesi amacıyla, kimin, ne zaman, hangi yöntemlerle ve ne kadar maliyetle, hangi faaliyetlere girişeceğini kararlaştırılması olarak da tanımlanabilir (Ergun ve Polatoğlu, 1988).

Planlama, yönetim sürecinin gerekli ve hatta zorunlu bir ögesi sayılmaktadır (Aydın, 1986). Planlama, eyleme anlam kazandırır. Planlamacıya gerekli olgular ve veriler sağlandığı takdirde, gerçekçi ve uygulanabilir bir plan hazırlanabilir. İyi bir planın yapılabilmesi için önceden araştırmaya ihtiyaç duyulur. Planlama, geleceğe ve seçilen amaca yönelik bir kararlar sistemi olup, belirlenen amaca ulaşabilmek için en uygun yöntem ve araçların seçilmesi ile ilgilidir (Ergun ve Polatoğlu, 1988).

Planlama, eldeki sınırlı kaynakların, toplumun refahının ya da örgütsel verimliliğin artırılmasında, en az kayıpla kullanılmasını sağlamanın anahtarı olarak da düşünülebilir.

Başaran (1989, s.236-237)'a göre planlama, aşağıda sıralanmış olan niteliklere sahip olmalıdır:

1. Planlama, örgütün geleceğine ilişkin bir çalışmadır,
2. Planlama, yalnız çevreye ilişkin değil, örgüte ilişkin bilgilerin de yeterli, doğru, gerçekçi olmasını zorunlu kılar,
3. Planlama süreci, gelişi güzel değil akılcı eylemlerle oluşturulabilir,
4. Planlama sürecinde iletişimin büyük önemi vardır. Bir örgüt; sistem yaklaşımı, amaçsal örgütlenme, süreçsel örgütlenme, destekli amaçsal örgütlenme, bölgesel örgütlenme, proje örgütlenme, göze (hücre) örgütlenme şeklinde yapılandırılabilir.

2.2.3. Örgütlenme

Örgütlenme, planların verimli ve ekonomik bir biçimde uygulanabilmesi için gerekli olan koşulları sağlama ve devam ettirme yolundaki çalışmalara denilir (Tortop, 1990). Bir başka tanıma göre planlama, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi için, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin eşgüdümlemesidir (Aydın, 1986). Kaya (1979, s.56) ise örgütlemeyi, belirli bir iş için gerekli olan (insan gücü, para, malzeme, makine gibi) ve örgüte ait olan insan ve madde boyutuna ilişkin her şeyin tedarik edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere, örgütlenmede insan, madde ve bunların koordinasyonu temel unsur olarak göze çarpmaktadır. Örgütlenme, eşgüdümlemiş bir insan çabaları sistemi olarak da tasavvur edilebilir.

Örgütlenme, yapıyı kurma, kadrolama ve donatma eylemleridir (Bursalıoğlu, 1994). Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için, yönetimin amacına, işlevlerine ve sürecine elverişli bir yapıyı kurma süreci olarak da tanımlanabilir (Başaran, 1989).

Aydın (1986, s.77-78), bir örgütün formal ve informal (doğal) olmak üzere iki boyutunun bulunduğunu; informal örgüt olarak adlandırılan doğal grupların formal örgütün kararlarını etkilediğini belirtmektedir. Rensis Likert'in "New Patterns of Management" adlı yapıtında, örgüt biçimlerini "katılmalı" ve "otoriter" diye ikiye ayırmaktadır. Otoriter örgüt biçimini de "istismarcı otoriter", "hayırsever otoriter" ve "danışman otoriter" olarak kendi aralarında alt bölümlere ayırmıştır.

Örgütlemenin bir takım aşamaları vardır. Aydın (1986, s.44-45), örgütleme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Örgütün amacının tespiti,
2. Tespit edilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,
3. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
4. Belirlenen etkinliklerin, ayrıntılı olarak hazırlanmaları ve kendi aralarında sınıflandırılmaları,
5. Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecekleri şekilde gruplandırılmaları,
6. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
7. Otorite ilişkileri ile iletişim sisteminin ve bu grupların yatay ve dikey olarak birbirlerine bağlanmaları.

Yukarıda sıralanan aşamaların yanı sıra, örgütleme sürecinde dikkat edilmesi gereken bir takım ilkeler bulunmaktadır (Başaran, 1989, s.248):

- Hedeflerin tespit edilmesi,
- Çalışanların alanlarında uzman olmaları,
- Çalışanlar arasında eşgüdümleme sağlanması,
- Etkili bir yönetim yapısının kurulması,
- Çalışanların, örgüte karşı sorumluluklarının olması.

Örgütlenme, merkezi yönetimler ve yerel yönetimler olmak üzere, yapısal olarak iki boyutta bulunabilir. Merkezden ve yerinden yönetimin avantajlarının yanında dezavantajları da vardır.

2.2.4. İletişim

İnsan ilişkilerinde çok önemli bir araç olan iletişim, bireyler arası ilişkilerin başlatılması, değiştirilmesi ve sona erdirilmesinde en önemli unsurdur. Örgütte kişiler arası etkileşimi sağlayan süreç, iletişim sürecidir. İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin gerçekleşmesi söz konusu olamaz.

İletişim süreci, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, insan davranışlarını değiştirmek, kişiler arası ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak için kullanılır (Bursalıoğlu, 1994).

Yönetici açısından iletişim, nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alış verişini olarak tanımlanabilir. Burada dikkat çeken nokta, iletişimde, tek yönlü olmayan bir bilgi akışının varlığıdır (Açıkalın, 1995).

İletişim, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde, bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini iletterek birbirlerini algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir (Ergun ve Polatoğlu, 1988).

Bir örgüt ortamı içerisinde, formal ve informal olmak üzere iki çeşit iletişim tipi bulunur. Formal iletişim, hiyerarşideki basamaklar ve makamlar arasında, enformasyonun ve kararların çift yönlü akımıdır. İnfomal iletişim ise, kişiler ve gruplar arası ilişkilerden meydana gelir. İnfomal iletişim, üyelerin örgüte karşı tutumlarını gösterir ve örgütün de informal yanını işlevsel kılar.

Örgüt ortamında iletişimin önemi çok büyüktür. İletişim, bir örgütte, bilgi aktarımı, ilişkilere aracılık, etkileşime aracılık, kararların iletimi, emirlerin taşınması, geri besleme yapılması gibi ödevleri üstlenir.

Birer iletişim ağı olarak tanınan örgütlerde, bilgi akışına göre dikey iletişim ve yatay iletişim; kullanılan araca göre, hareket ve davranışlarla iletişim, yazılı iletişim ve sözlü iletişim olmak üzere türlere ayrılır.

İletişimin sağlıklı olmasını engelleyen bir takım etkenler vardır. Bunlar; dille ilgili etkenler, kültür ve eğitimle ilgili etkenler ve örgütsel etkenler olarak üç grupta toplanırlar. Bursalıoğlu (1979, s.149), iletişimin engellerini, psikolojik, semantik, hiyerarşi, statü, gizlilik, korunma, savsaklama olarak ifade eder.

İletişim bozukluğu, örgütün belirlenmiş amaçlarının gerçekleşmesini engeller. Korkmaz (1994, s.382-387), örgüt içinde iletişim bozukluğundan kaynaklanan çatışmayı ve verim düşüklüğünü önlemek için;

1. Örgüt içi grupları bir araya getirmek ve problemlerle yüz yüze gelmelerine olanak vermek,
2. Örgüt içinde anlamlı ve yapıcı tartışmaların yapılabileceği bir ortamın oluşmasını sağlamak,
3. İletişim engellerini ortadan kaldırmaya çalışmak,
4. Hangi tür çözümlerin olası olduğuna karar vermede, taraflara çözüm önerilerinde bulunarak yol göstermek,

davranışlarına başvurulabilir.

Eğitim yöneticileri, birer iletişim kaynağı durumundadırlar. Buldukları örgütte sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirmeye çalışan eğitim yöneticisi, iletişim özelliklerini dikkate almak durumundadır. Çünkü iletişim, insan davranışlarını etkileyen süreçlerin hem en önemlilerinden biridir hem de yönetim süreçlerinin hepsinin temelinde yer alır. Eğitim örgütlerinin ortamlarında doğal iletişimin rolü çok büyüktür. Bu nedenle, eğitim yöneticisi, kişiler ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli ve doğal iletişim kaynaklarını bularak, onları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmelidir.

Okulda iletişim, okuldaki bireylerin ya da okulun amaçlarını göz önüne alarak yaptıkları bilgi, duygu ve kavram alışverişidir. Okulda yönetsel eylemlerin sürdürülmesi, sorunların çözülmesi ve çalışanların kendiliğinden yeni bir şeyler başarmaları, iletişim süreci ile olanaklıdır (Açıkalın, 1995).

2.2.5. Etkileme

Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır (Aydın, 1986, s. 85). Bazı yönetim bilimcileri (Simon, 1957, s.85), “yönelme” yerine “etkileme” sözcüğünü tercih etmektedirler. Etkilemenin kaynağı, yönetmenin yetkileri konumundadır. Bunlardan, iş göreni etkilemede en etkin olan, yasal ve makam yetkilerinden çok, uzmanlık ve kişilik özelliklerinden doğan yetkilerdir (Başaran, 1989, s. 268).

Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için, ortak çabaya katkıda bulunabilecek biçimde etkilenmelerinin derecesiyle orantılıdır. Etkinin dış yolları yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitim; iç yolları ise bireysel gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere benimsetilmesidir (Bursalıoğlu, 1979).

Otorite, bir bireyin, örgütteki diğer bireylerin eylemlerini yönlendirecek kararlar verme gücü olarak tanımlanabilir. Bir başka yaklaşımla, biri üst biri ast olan iki çalışan arasındaki ilişkidir. Üst, ast tarafından kabul edileceği beklentisi içinde kararları tasarlar, biçimlendirir ve daha sonra asta aktarır; astın bu kararlara uymasını ve kararlara uygun davranış göstermesini bekler (Aydın, 1986).

Otoritenin dışındaki diğer etkileme kaynakları olan, liderlik, bilgi, prestij ve ortak öğrenme yollarından, özellikle eğitim örgütlerinde yararlanılmalıdır. Daha iyi kontrol edebilme ve eritebilme için karşıt kişilerin gruba alınması yolunda bir taktiğe başvurulur. Okul aile birliği, öğrenci derneği gibi kuruluşlardan formal örgütün beklediği bir başka yarar da budur (Bursalıoğlu, 1994).

Etki bakımından yetki, belki de en son başvurulabilecek çaredir ve yöneltme ya da kontrol etme eylemlerini desteklemek için kullanılabilir. Yetki, tek başına kullanıldığında bazı durumlarda yetersiz kalabilir. Eğitim yöneticisinin başka etki yollarına da gereksinimi olabilir. Eğitim örgütleri ve bu örgütlerin üyeleri, formal bakımdan gevşek olan fakat informal bakımdan sıkı bir yapıda bulunan, farklı bir hava içinde bulunurlar (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim yöneticisi, özellikle ayrı etken ve ayrı davranışlar yaratarak, gerekli yapıyı kurmalı ve işletmelidir. Ancak, bunların yanı sıra, davranışlarındaki anlayış gösterme boyutu da, iyi bir yönetici için vazgeçilmez olmalıdır. Çalışan kadrosunu, eğitimin amaçları ve planları konusunda düşünmeye ve yaratıcılığa sevk etmeli, bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirmelidir. Zira örgüte, örgütün amaçlarına ve diğer iş görenlere bağlılık, birey açısından etkileme kaynağı olmaktadır.

Örgütlerde yetki, yetki dışı etkileme yolları ile birlikte kullanıldığında, etkileme daha rahat sağlanır. Karar vermeye ve planlamaya ortak yaklaşım, önemli bir etkileme yolu olarak düşünülmektedir.

2.2.6. Koordinasyon

Yönetim süreçlerinin en önemlilerinden biri olarak ele alınan koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar (Bursalıoğlu, 1979).

Koordinasyonu eşgüdümleme adı altında ele alan Aydın (1986: s. 82), belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda, eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Koordinasyona, yönetimin esas ögesi olarak bakmak gerekir. Zira grup amacının gerçekleştirilmesi doğrultusunda, bireysel çabaların bütünleştirilmesi

yönetimin temel amacıdır. Merkezden ve yerinden yönetim anlayışının ve tutumlarının, koordinasyon üzerindeki etkileri büyüktür (Bursalıoğlu, 1994).

Koordinasyon, işbölümü yoluyla çeşitli parçalara ayrılmış bulunan örgütsel faaliyetlerin, değişik birimlerde değişik iş görenler tarafından harcanan çabaların, örgüt amaçları doğrultusunda bütünleştirilmesidir (Kaya, 1993). İş bölümünün olduğu her örgütte koordinasyon da vardır. Bazı örgütlerde yöneticiler "koordinatör" olarak adlandırılmaktadırlar.

Bir yöneticinin yeterliliğinin ölçütü, çalışanları, belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi doğrultusunda, planlı, bilinçli ve etkili davranışlar göstererek katkıda bulunmalarını koordine edebilme derecesidir. Koordinasyon, ayrı bir eylemler bütünü değildir. İşlevsel bir planlamanın, sağlıklı bir örgütlenmenin ve etkili bir iletişimin, etkili bir koordinasyonun gerçekleştirilmesinde büyük payı vardır.

Koordinasyon iki temel yolla yapılır. Bunlardan biri örgütlenme, diğeri ise fikrin egemen kılınmasıdır. Ayrıca, koordinasyon sorununa, küçük ve büyük örgütlerde, basit ve karmaşık örgütlerde, statik ve dinamik örgütlerde farklı farklı biçimlerde yaklaşmak gerekir. Başaran (1989, s.266-272), koordinasyon (eşgüdümleme) sürecinin güdülenme, güdüleme, işbirliği, yönlendirme ve özendirme gibi öğeleri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, gözdağı, ödül ve ceza, borçlandırma, yarışma, işe sarma, işi çekici kılma ve takım kurma gibi koordinasyon sağlama yöntemleri de sıralamaktadır.

Koordinasyon sağlama işlevi, eğitim yönetiminde çok daha büyük önem taşımaktadır. Zira çeşitli öğelerin etkisi altında bulunan okul yönetiminde aktif güçleri ve grupları dengede tutabilme zorunluluğu, koordinasyon eyleminin önemini bir kez daha arttırmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticisinin koordinasyon planı, bu öğelerin tamamını kapsamalıdır (Bursalıoğlu, 1994).

Bursalıoğlu (1994, s.125), bir eğitim örgütünde, koordinasyonu sağlamayı kolaylaştıracak koşulları şöyle özetlemektedir;

1. Görevsel bir yönetim yapısı,

2. Görevleri ile ilişkileri açıkça belirten bir örgüt şeması,
3. Yazılı politika ve tüzükler,
4. Etkili bir iletişim sistemi,
5. Bir koordinasyon birimi ve uzman personel,
6. Yazılı plan ve programlar,
7. Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
8. Düzenli raporlar ve kayıtlar,
9. Problemlerin gerektirdiği uzmanlık komiteleri,
10. Moral eğitimi.

Koordinasyon sağlamada hizmet içi eğitim faaliyetleri, dolayısıyla grup toplantıları, önemli ve etkili yer tutmaktadır. Çalışanlara tek tek ulaşamayacağı için, örgütün koordinasyonu ile ilgili toplantılar yapılarak, çalışma zamanından ve ekonomik yönden tasarruf sağlanabileceği gibi, bilgilerin ilk kaynaktan ve doğru olarak akması da gerçekleşmiş olacaktır.

2.2.7. Değerlendirme

Değerlendirme, var olan yönetim süreçlerinin önemli ve ayrılmaz bir ögesidir. Gerçekleştirmek istenen amacın etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, iyi düşünülmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak, yönetsel bir sorundur (Aydın, 1986).

Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir (Bursalıoğlu, 1994). Örgütte, belirlenen programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Değerlendirme, öğretim süreci ile ilgili kararları verebilmek için uygun olan verilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir. Ayrıca değerlendirme, yeterliliğe (ölçüte - standarta) göre değerlendirme, tam ve doğru olarak ölçme, sistemin taraflarca uygun bulunması ve değerlendirme kullanışlı olması gibi dört temel öğede ele alınmaktadır (Doğan, 1997).

Değerlendirme ölçüsünün, uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir. Böyle yapılmazsa, bu ölçünün, uygulamanın başarılı yanlarına yöneltildiği ileri sürülebilir. Değerlendirme, bölgesel veya yönetsel, genel veya sınırlı, sürekli ya da aralıklı, dışarıdan veya içeriden, statik veya dinamik olarak yapılabilir (Bursalıoğlu, 1994). Değerlendirme yolu ile girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikler belirlenerek, azaltılır ya da giderilir.

Diğer yönetim biçimlerinde olduğu gibi, eğitim yönetiminde de değerlendirmenin amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir. Bunun gerçekleşmesi ise, ilk aşamada karar çözümlerinin karşılaştırılmasını sağlayan enformasyonun belirlenmesi ve sunulması ile mümkündür (Bursalıoğlu, 1979).

Değerlendirme ve karar süreçlerine değişik yaklaşımlar olmakla beraber, değerlendiricinin ve karar vericinin ilişkileri konusunda bazı genellemeler yapılabilir. Değerlendiricinin karar sürecine katılma derecesi, kararların alındığı ortama göre değişiklik gösterir. Verilen kararlara ait çözümlere ilişkin enformasyonu sunmakla görevli olan değerlendirici, bu enformasyonun kullanılmasına yarayacak değerlerin dışında kalmalıdır (Bursalıoğlu, 1979).

Sistem teorisinin terimleri açısından değerlendirme, karar çözümlerinin girişe dönüştürülmesi, bu çözümlere ilişkin bilgi öğelerinin en çok yararlanılacak biçimde işlenmesi ve sistem ortamına ilişkin kuşkuğu azaltacak bir çıkışın sağlanmasıdır.

Denetleme, örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının yönetici tarafından görülmesidir. Bundan sonra ise sonucun değerlendirilmesi aşaması gelir. Yapılan işlerin ölçülmesi, belirlenmiş standartlara uygunluğu açısından karşılaştırılması ve hataların düzeltilmesi, denetimin-değerlendirmenin üç önemli aşamasıdır.

Değerlendirme kavramını dört boyutta ele alan Bursalıoğlu (1979, s.169)'na göre, eğitimde karara dönük değerlendirmenin dört aşaması bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, değerlendirme sürecidir ki bu süreç, enformasyonun belirlenmesi, sağlanması

ve sunulması öğelerini kapsar. Karar ortamlarından oluşan ikinci boyutun üç ögesi, homeostatic, incrementalizm ve neomobilizm terimleri ile açıklanabilir. Homeostatic ortamda, eğitim sisteminde teknik ve rutin standartlara dayalı olarak, eski dengenin sağlanması ve sürdürülmesi öngörülür. Düzenli araştırma ve uzman yargısı ile desteklenen ve sürekli gelişmeyi amaçlayan incremental ortamdır. Neomobilistic karar ortamı ise, eğitim sisteminin sorunlarını karşılayacak yeni çözümlerin bulunması, denenmesi ve yayılmasını öngören yenilikçi yaklaşımları kapsamaktadır. Ortam, giriş işleme ve ürün değerlendirmeleri, üçüncü boyutu oluşturan değerlendirme türleridir. Dördüncü boyutu meydana getiren karar tipleri ise, planlama, yapılaştırma, uygulama ve tekrarlama kararlarıdır.

Bir eğitim sisteminin etraflıca değerlendirilebilmesi için, yukarıda açıklanan dört boyutun dikkate alınması gerekmektedir. Değerlendiriciler ve karar vericiler aynı kişiler olmamalıdır; zira değerlendirmenin de değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme biriminin görevi, belli amaçlar çerçevesinde ayrıntılı olarak tespit edilmeli ve bu birime başak yönetim görevi verilmemelidir. Ayrıca, değerlendirme birimi, uzman kişilerden oluşturulmalı ve gerekli imkanlarla donatılmalıdır. Aksi takdirde, yetersiz değerlendirme, karar vericileri yanıltabilecektir.

2.3. Okulların Örgüt Yapısı

Bir örgütte yönetim olgusu, nelerin nasıl yapılacağına ayrıştırılması ve bileşimi ile oluşturulur. Yönetimin bir sanat mı yoksa bir bilim mi olduğu tartışmaları halen sürmektedir. Araştırmacılardan bazıları, yönetimin bir bilim olmaktan çok sanat olduğunu ileri sürseler de, günümüzde yönetimin hem bir bilim dalı hem de sanat olduğu kabul edilmektedir.

Okul yöneticiliği, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanını kapsamaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak için, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belli politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Bundan dolayı, bir okul yöneticisinin insan ve madde kaynakları, örgüt politikaları, hedef belirleme ve yönetim süreçleri konularında bilgili ve deneyimli olması gerekmektedir. Okul yöneticiliği konularında eğitimli ve deneyimli olmayan

kişilerin atanmaları, teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir (Taymaz, 2000). Zira okul yöneticiliği, eğitim ve öğretimin en kritik ögesi olmasının yanı sıra kalitenin de garantisi konumundadır. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı insandır. İnsan ögesinin en iyi şekilde yetiştirilmesi ve bulunduğu çevreye bilgili ve istendik davranış örüntüleri ile geri gönderilmesi amaçlanmalıdır. Bu ögenin istenilen düzeyde yetiştirilmesi ise öncelikle öğretmen ve okul yöneticisinin yeterlikleri ile sınırlıdır. Bir okul yöneticisi, okulun işleyişini doğrudan etkilemektedir. Eğitim-öğretim ortamında okul yöneticisinden en başta etkilenen unsurlar, öğrenci, öğretmen, alt düzey personel, veli, okul çevresi vb. dir. Okul yöneticisinin mesleki ve toplumsal değişimleri yakından takip etmesi ve bunları okul ortamına uyarlaması gerekmektedir. Değişen mesleki ve toplumsal değerler, okul yöneticilerini sürekli olarak etik sorunlarla yüz yüze getirebilmektedir. Okul ortamında oluşan problemlerin çoğunun temelinde, okul yöneticisinin etik anlayışının etkisiyle vermiş olduğu örgütsel kararlar ve eylemler bulunmaktadır. Çağdaş bir okul yöneticisinde bulunması gereken etik ilkeler şöyle sıralanabilir; adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk bilinci, insan hakları, bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, saygı, hoşgörü, olumlu insan ilişkileri, tutumluluk, demokrasi vb. olarak sıralanabilir. Etik dışı davranışlar ise; ayrımcılık, kayırma, rüşvet, ihmal, bencillik, yıldırma-korkutma, şiddeti yaranma, yolsuzluk, hakaret, bedensel taciz, yetkiyi kötüye kullanma, dedikodu, dogmatik davranışlar ve bağnazlıktır (Pehlivan, 1995).

Bir okul yöneticisi, çok çeşitli kaynaklardan gelen arzu, istek, baskı ve zorlamalar altında çalışmak durumundadır. Aynı zamanda, bir takım hedeflere ulaşmak için, okul içinde ve okul dışında oluşan koşulları, hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında uyumlaştırma işlevini yerine getirmekle yükümlüdür. Bu bakımdan, okul yöneticisinde zeka, az hata yapma, geniş görüş açısı, mantık, hafıza, fiziksel ve moral güç, tahammül, hoşgörü, değişikliklere uyum gösterebilme, sorumluluk almaktan hoşlanma, olumlu sonuçları paylaşma, ortak karar alabilme kabiliyeti, birleştirme gücü ve insanları sevme gibi doğuştan kazanılan niteliklerin yanı sıra, eğitim, öğretim ve tecrübe ile sonradan elde edilebilecek bilgi, ustalık ve yetenek birikimi gibi vasıfların bir arada bulunması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı incelendiğinde, illerdeki taşra teşkilatı içerisinde okul yöneticileri, alt düzey yöneticiler olarak değerlendirilmektedir. Çünkü okul müdürlerinin bağlı buldukları İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri; İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin de bağlı buldukları İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşra örgüt yapısını oluşturmaktadır. Bu nedenle okul müdürlüğü, alt düzey yöneticilik sınıflaması içerisinde değerlendirilmektedir. Böylece, milli eğitimin en alt birimi olan okullarda görev yapan okul müdürleri, iş görenlere (öğretmen, memur, hizmetli vb.) en yakın yönetici pozisyonundadır. Bundan dolayı günlük faaliyetlerin belirlenen standartlara uygun olarak yerine getirilmesinden, yönetsel işlevlerin yürütülmesinden sorumlu ilk amirlerdir.

Bir okul müdürünün sahip olması gereken yönetsel becerilerin başında iletişim ve insan ilişkileri becerisi gelmektedir. Bu beceriler yöneticilere astlarını anlama ve kendini ifade etme, onlarla birlikte çalışabilme, onlara nasıl davranılması ve nelere dikkat edilmesi gibi konularda önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Aynı zamanda örgüt içerisindeki işlerin yürütülmesi esnasında ya da iş görenler arasında çıkabilecek çatışmalarda, sorunları baştan engelleme fırsatı sağlayacaktır.

2.4. Okul Yönetimi

Davranış değiştirme süreci olarak da tanımlanabilen eğitimin büyük oranda gerçekleştiği yerler olan okullar, kendilerine özgü özellikleri ile okul yönetiminin önemini arttırmaktadırlar. Okulun örgüt özellikleri olarak öne çıkan unsurlar şöyle sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 1991):

1. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur.
2. Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışma halindedir.
3. Okul örgütünün, ürününü değerlendirme güçlüğü vardır.
4. Okul, özel bir çevredir.
5. Okul, çevredeki formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür.

6. Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmektedir.
7. Okul, bürokratik bir kurumdur.
8. Her örgütte olduğu gibi okulun da kendine özgü bir kişiliği olur.

Okulların önceden belirlenen hedeflerine ulaşabilmeleri, yani etkili olabilmeleri, okuldaki eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden ve diğer etkinliklerin koordinasyonundan sorumlu olan okul yöneticilerinin etkinliklerine bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile kendi haline bırakılamayacak kadar önemlidir ve planlama gerektirmektedir. Bu durum, okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okullarda ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin kritik etkenlerin başında geldiğini göstermektedir (Balcı, 1993).

Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için çalışanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordinasyonu sağlayan ve denetimi yapan kişiler, okul yöneticisi olarak tanımlanır. Her okul yöneticisinin amacı, toplumun mevcut eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarının varlığını sürdürmek ve etkili bir şekilde işlevsel halde tutmaktır (Gürsel, 2003).

Okul yöneticisinin öğretim liderliği yaptığı okullar, etkili olarak varlıklarını sürdüren okullardır. Bu okullarda öğretime özel önem verilir. Öğretmen ve öğrencilerden büyük beklentiler söz konusudur. Bu okullarda destekleyici bir ortam yaratılmıştır. Başarı verileri, programları değerlendirmelerinde esas alınır. Okul yöneticisinin, okulun ya da öğretim hangi noktada olduğuna, nereye vardırılacağına karar verme gibi önemli liderlik davranışları gösterme hakkı ve daha da önemlisi yükümlülükleri vardır (Balcı, 1998).

Bir okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken görevler aşağıda verilmiştir (M.E.B., 1987):

1. Kurum ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak,
2. Öğretmen, personel ve öğrenci uyum problemlerini çözmek,
3. Personelin ve öğretmenin mesleki gelişimlerine ve ilerlemelerine yardımcı olmak,
4. Kurumu ve çevresini geliştirmek,

5. Eğitim ihtiyaçlarını tam ve doğru olarak belirlemek,
6. Çevresindeki diğer yöneticilerle işbirliği yapmak,
7. Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip değerlendirmek,
8. Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak ve uygulanmasını sağlamak,
9. Kurum ile çevre arasında sağlıklı iletişim, ilişki ve etkileşimi sağlamak,
10. Eğitim-öğretim programlarını sürekli değerlendirmek,
11. Program ve amaçlara uygun görevlendirme ve işbölümü yapmak,
12. Milli eğitim politikalarına uygun çalışmalara girmek,
13. Eğitim kurumlarında yürütücü olduğu kadar, danışman olarak da hizmet edebilmektir.

Okul ürünlerinden sorumlu olan ve bu amaçla okulun mevcut kaynaklarını kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olarak okul müdürlerinin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır.

Bu hedefler doğrultusunda okul müdürleri;

1. Hedefleri ve politikaları geliştirmek,
2. Amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek,
3. İlerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak,
4. Kaynakları sağlamak ve yönetmek,
5. Kişisel ve mesleki gelişmeye elverişli bir okul iklimi yaratmak,
6. Okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek

gibi ödevleri yerine getirmek durumundadırlar (Tanrıöğen, 1988).

Okul yöneticileri, yukarıda sıralanan görevleri yerine getirebilmek üzere bir takım yetkilerle donatılmışlardır. Bütün okul yöneticileri, kanun, yönetmelik ve emirlerin çerçevesinde okulun bütün işlerini (eğitim ve öğretimle ilgili görevler, okul bina ve eşyasının korunup kollanması, okulun temizliği, düzeni sağlayacak diğer işler) yürütmeye,

düzenlemeye ve denetlemeye yetkilidir. Ayrıca, çalışanların görevlerini gerektiği gibi yapmamaları durumunda da yasal yollara başvurmaya yetkisine sahiptirler.

Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişimler, özellikle okulda çalışan eğitici personelin düşünüş ve davranışlarında değişiklikleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi, daima bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olmak durumundadır (Taymaz, 1995). Buna göre, toplumların yapılarında meydana gelen değişimlere bağlı olarak, eğitim sistemlerinde de değişimlerin meydana gelmesi kaçınılmaz olmaktadır (Şişman, 1994).

2.4.1. Okul yönetiminde liderlik

Liderlik geniş bir çerçevede farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Bu tanımlamalar, bireysel, toplumsal, örgütsel farklılıklara, algı ve değerlendirme farklılıklarına ve liderliğe ilişkin genel beklentilere göre değişiklik göstermektedir (Erçetin, 1998). Bununla beraber genel olarak lider, öncülük eden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olmasının yanı sıra; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Tosun, 1982). Diğer taraftan, liderliğin belirleyici özelliği, yenilik ve değişime yönelme iken, yöneticiliğin başlıca özelliği, koruma ve kollamadır (Lipham, 1964).

Başka tanımlamalara göre lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını ve gelişmesini sağlayan ve her şeyden önce başlatıcı rol oynayan birimdir (Başar, 1994). Lider, günlük değil kritik kararlar veren kişidir (Bursalıoğlu, 1984).

Anlaşılacağı üzere, liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri içeren iki farklı kavramdır. Yaratıcılık ve başlatıcılık liderin, yürütücülük yöneticinin işlevidir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmayı hedefleyen yöneticilerin bu tamamlayıcılığı (bütünlüğü) algılamaları büyük önem taşımaktadır. Örgütlerin, günümüzde yaşanan ve gelecekte de yaşanması muhtemel olan hızlı değişimler ve gelişmeler karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri, yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. çok boyutlu liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışı kazanmış liderler aracılığı ile olanaklı olacaktır.

Lider olarak nitelendirilecek bir yönetici, çevresindekileri etkilemede ve onları beklentileri ötesindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilinçli olarak bütünleştirme yeteneğine sahip olmalıdır. Çalışanların, örgüte bağlanmalarını sağlayabilmeli, onların enerjilerini, örgütün amaçları doğrultusunda eşgüdümlü olarak harekete geçirebilmelidir.

Liderlik, büyük ölçüde bir etkileme sürecidir. Örgütsel başarı, örgütte görev yapan personelin yönetici-lider tarafından etkilenecek gönüllü işbirliğine razı edilmesine dayanır (Kaya, 1979).

Etkili liderler, grubun daha yaratıcı ve daha verimli olmasına yardımcı olan kişilerdir. İnsanları, istenilen biçimde davranmayı ödüllendirici ve doyum sağlayıcı bularak, o yönde hareket etmeye istekli hale getirirler.

Okul müdürleri, yöneticiliğini yaptığı kurumun liderleridir. Okul müdürlerinin, yukarıda da söz edildiği üzere, çağın gereklerine cevap verebilecek şekilde etkili olabilmeleri için;

- Vizyoner Liderlik
- Öğretim Liderliği
- Toplumsal Liderlik
- Örgütsel Liderlik
- Etik Liderlik
- Politik Liderlik

özelliklerini barındırmaları gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere, gelişmiş ülkelerin pek çoğunda, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek okul müdürleri için gerekli olan liderlik alanları, son yıllarda akademisyenlerin ve araştırmacıların ayrı ayrı ve ortaklaşa yürüttükleri çalışmaların temel konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen verilerle önemli aşamalar kaydedilmiş, çağdaş bir okul müdürünün liderlik alanları yeniden

çizilmiştir. Bu liderlik alanlarının her birinin kendine özgü bilgi, beceri ve tutumları vardır. Bu alanlara ilişkin önemli davranışlar aşağıdaki gibi altı başlık altında açıklanabilir.

2.4.1.1. Vizyoner liderlik

1990'lı yıllardan sonra vizyoner liderlik, çok daha fazla önem kazanan liderlik alanlarından biri olmuştur. Vizyoner liderliğe verilen bu büyük önemin temel nedenlerinden bir tanesi, örgütlerde geleceğe yönelik belirsizlikleri gidermeye ciddi katkılar sağlamasıdır. Yaşadığımız yüzyılda süregelen hızlı değişim sürecinden önemli ölçüde etkilenen örgütlerin varlıklarını etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için, örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıma becerisini gösterebilecek vizyoner liderlere ihtiyaç vardır (Çelik, 1999). Bu gereklilik, tabii ki değişim ve gelişmelerden en fazla etkilenen okul örgütleri için de büyük önem taşımaktadır.

Bir okul müdürünün vizyoner liderlik alanında yeterli olabilmesi için aşağıdaki davranışları sergileyebiliyor olması gerekmektedir:

- Tüm ilgililerin katılımı ile okulun vizyonunu ve misyonunu geliştirmek,
- Okulun vizyonunu ve misyonunu, okul personeli, veliler ve diğer üyelere etkili bir biçimde aktarmak,
- Okulun vizyonunun ve misyonunun çeşitli semboller, törenler, konferanslar ve benzeri etkinlikler aracılığıyla sürekli olarak gündemde tutmak,
- Ortak vizyona ulaşmak için takım çalışması yapmak; öğretmen, öğrenci, personel ve velilerin işbirliğini sağlayarak, ortak çalışabilecekleri koşulları yaratmak,
- Öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililerin, okulun vizyonuna ulaşma doğrultusundaki çabalarını tanımak ve takdir etmek,
- Vizyon ve misyona ilişkin olarak ortaya çıkan gelişmelerden tüm ilgileri haberdar etmek,
- Okul toplumunun, okul geliştirme etkinliklerine katılımını sağlamak,
- Okulun eğitim programlarının, planlarının ve etkinliklerinin vizyon doğrultusunda düzenlenmesini ve uygulanmasını sağlamak,

- Vizyon ve amaçları gerçekleştirmeye yönelik hedef ve stratejileri içeren uygulama programları geliştirmek,
- Okulun vizyonunu ve amaçlarını geliştirmede, öğrenci başarısına dair verilerden yararlanmak,
- Vizyona ulaşmayı engelleyen faktörleri tanımak ve anlamak; bunları ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri almak,
- Okulun misyonunun ve amaçlarının gerçekleşmesi için gereksinim duyulan kaynakları araştırmak ve tedarik etmek,
- Mevcut kaynakların, vizyon ve amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlamak,
- Vizyon, misyon ve uygulama planlarını, okul toplumu ile birlikte düzenli olarak izlemek, değerlendirmek ve gözden geçirmek.

2.4.1.2. Öğretim liderliği

Günümüz okul müdürlerinin yeterli olmak zorunda oldukları bir diğer liderlik alanı da öğretim liderliğidir. Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Diğer taraftan, öğrenciler, öğretmenler ve toplum, bir okulu tanımlayan ve şekillendiren üç temel güçtür. Bir okulun etkili olabilmesi, bu üç temel gücün, müfredat programı doğrultusunda etkileşim halinde çalışmasına bağlıdır. Öğretim lideri olan okul müdürünün temel görevi de öğretimi nitelikli kılmak için bu güçlerin, okulun amaçları doğrultusunda koordinasyonunu sağlamaktır (Findley, B., Findley, D. 1992).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği alanında yeterli olabilmesi için aşağıdaki davranışları sergileyebiliyor olması gerekmektedir:

- Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
- Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,

- Farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve farklı öğretim yöntemlerine cevap verebilecek nitelikte öğretim materyalinin ve tecrübelerinin tedarik edilmesini ve oluşturulmasını sağlamak,
- Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretim şeklini teşvik etmek,
- Öğrenci başarısını sürekli olarak ve sistematik bir şekilde ölçmek ve değerlendirmek,
- Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
- Müfredatın ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
- Eğitimle ilgili geliştirilen yeni teknolojileri takip etmek ve okulda kullanılmalarını sağlamak,
- Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin, öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
- Okulun vizyonu ve misyonu tutarlı olarak, sürekli gelişime olanak verecek nitelikte personelin gelişmesini sağlayacak plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
- Yaşam boyu öğrenme anlayışını özendirme ve bu konuda personel için model olmak,
- Okulu, başarıya dönük şekilde örgütlemek,
- Öğrenci ve personelin, kendilerine değer verildiğini hissetmelerine imkan tanıyacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
- Başta kendisi olmak üzere, çalışanların tamamının performansına yönelik yüksek beklenti kültürü yaratmak,
- Öğrencilerin ve çalışanların başarılarını yakından takip etmek ve sonuçları ödüllendirmek,
- İlgililerin katılımıyla, okul kültürünü ve okulun iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
- Karar alma aşamalarında, mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,

- Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

2.4.1.3. Toplumsal liderlik

Günümüzde okulların değişen çevre yapıları, okul müdürlerinde toplumsal liderlik kabiliyetinin de bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Velilerin ve toplumun, okullara ve genel olarak eğitime karşı daha ilgili davranmaları, okulla ilgili çeşitli etkinliklere ve görevlere katılma istekleri, okul müdürlerinin, okul dışındaki unsurlara da liderlik yapması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, çağımız okullarını yönetecek olan okul müdürlerinin, aynı zamanda toplumsal bir lider olabilmeleri için, verdikleri kararları ve uyguladıkları eylemleri etkileyen iç ve dış faktörlerin varlığından haberdar olmaları kaçınılmazdır. Böylece, kararlar üzerindeki etkilerini çözümleyebilmeleri ve onlarla iletişime ve etkileşime hazır bir tutum sergileyebilmeleri mümkün olabilecektir (Açıkalın, 1995).

Bir okul müdürünün aynı zamanda bir toplumsal lider olabilmesi için aşağıdaki davranışları göstermesi gerekmektedir:

- Okul ve çevre ilişkilerine yönelik, kapsamlı bir halkla ilişkiler programı hazırlamak,
- Okul çevresi ve veliler ile açık, etkin ve katılıma dayalı bir iletişim sistemi kurmak ve sürdürmek,
- Okul programlarına ve amaçlarına destek sağlamak için okul toplumu liderlerini tanımak ve etkilemek amacıyla gerekli çalışmaları yapmak,
- Velilerin ve okul toplumunun, okula ilişkin görüşleri, beklentileri, düşünceleri ve kaygıları ile ilgili olarak düzenli ve sistematik şekilde bilgi toplamak ve bunlardan yararlanmak,
- Öğrencilere daha iyi eğitim olanakları sunabilmek için çevredeki tüm özel kuruluşlarla, kamu kuruluşlarıyla ve yüksek öğrenim kurumlarıyla etkileşim içerisinde olmak,

- Okulun, belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi ve sorunlarını çözebilmesi için, toplum kaynaklarını harekete geçirecek politikaları belirlemek ve bunların uygulanmasını sağlamak,
- Okul programları ile tutarlı, toplum, aile ve gençlik programları hazırlamak ve uygulamak,
- Okul çevresindeki farklı kişilerden ve gruplardan haberdar olmak ve tüm kesimlere eşit davranmak,
- Basın ile etkili ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek,
- Kamuya ait kaynaklardan ve fonlardan, okulun amaçları doğrultusunda, akıllıca yararlanmak,
- Personele, çevre ile işbirliğini geliştirmeleri için olanaklar sağlamak ve destek olmak.

2.4.1.4. Örgütsel liderlik

Okul müdürlerine düşen önemli görevlerden bir diğeri de, okul çevresindeki değişimlerin sürekli olarak izlenilmesi, okulun örgüt ve yönetim yapısının bu değişimler doğrultusunda yeniden uyarlanmasıdır. Bu nedenle okul müdürleri, bir yandan etkinlikleri yürütüp uyarlanma ile ilgili oluşabilecek sorunları çözer, bir yandan da bireysel çabaları ve takım etkinliklerini koordine ederek okulun hedefleri doğrultusunda bir bütün olarak ilerlemesini sağlar (Sashkin, 1998).

Bir okul yöneticisini bütün bunları gerçekleştirebilmesi, aşağıdaki davranışları gösterebilmesine bağlıdır:

- Okulun vizyonuna ve belirlenmiş amaçlarına uygun işleyiş planları ve programları hazırlamak,
- Kararlara yön vermek için, öğrenim, öğretim ve öğrenci ilerlemesine ilişkin bilgilerden yararlanmak,
- Karar sürecinde işbirliğini olanaklı kılan süreçleri devreye sokmak,
- İşleyiş ile ilgili süreçleri öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemeler yapmak ve uygulamak,

- Yeni eğilimleri ve gelişmeleri yakından izlemek, bunları değerlendirmek ve okula uyarlamak,
- Yönetmelik çalışmalarda yeni teknolojilerden faydalanmak,
- Okul ile ilgili sözleşmeleri ve anlaşmaları düzenlemek ve uygulamak,
- Okul binası, araç-gereç ve donanım sistemlerinin güvenli, verimli ve etkili bir biçimde çalışmalarını sağlamak,
- Zamanı, örgütsel amaçlara en üst düzeyde ulaşacak şekilde etkili yönetmek,
- Olası sorun ve fırsatları ortaya çıkarmak ve değerlendirmek,
- Sorunları doğru zamanda belirleyip yüzleşerek, sorun çözme becerilerini etkili kullanmak,
- Çatışma yönetimi becerilerini etkili kullanmak,
- Grup süreci ve fikir birliği sağlama becerilerini etkili kullanmak,
- İletişim becerilerini etkili kullanmak,
- Para, insan ve madde kaynaklarını, okul amaçları doğrultusunda etkili olarak kullanmak,
- Okulu sürekli geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmak,
- Örgüt yapısını ve yönetim sistemlerini sürekli ve sistematik olarak gözden geçirmek,
- Güvenli, temiz ve estetik bir okul ortamı yaratmak ve sürdürmek,
- Okul kayıtlarının gizliliğini ve güvenliğini sağlamak,
- Bütçe yönetimi ve raporlama işlevlerinin düzenli ve eksiksiz olarak yapılmasını sağlamak.

2.4.1.5. Etik liderlik

Okul müdürleri, mevcut yasalar ve belirlenmiş politikalar çerçevesinde görevlerini yaparlarken, mesleki etik kurallarına da uygun davranmak durumundadırlar (Pehlivan, 2001). Çağın gereksinimlerine cevap vermeyi benimseyen bir okul müdürü, dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmeye gayret etmeli; bir başka ifadeyle, etik açıdan bir lider olmalıdır.

Etik açıdan lider olabilen bir müdür, aşağıdaki davranışları gösterir:

- Bireysel olarak ve mesleki açıdan ahlaki standartlara uygun davranışlar sergileyerek, çalışanlara ve okul toplumuna örnek olmak,
- Okuldaki herkesi yüksek edime yönlendirecek değerleri, inanışları ve tutumları sergilemek,
- Okulda düzenlenen etkinliklerin sorumluluğunu üstlenmek,
- Makamının etkisini ve gücünü kişisel çıkarlar doğrultusunda değil okulun çıkarları için kullanmak,
- Kişiler arası ilişkilerde duyarlı, saygılı, adil, eşit ve tutarlı olmak,
- Personelin ve öğrencilerin hak ve mahremiyetlerini korumak,
- Okul toplumunu oluşturan farklı grupların görüş ve düşüncelerine değer vermek, onlara büyük duyarlılıkla yaklaşmak,
- Başkalarının yasal yetkilerini tanımak ve saygı göstermek,
- Okul toplumuna hakim olmuş değerleri yakından gözlemlemek ve bunları dikkate almak,
- Okul toplumunda yer alan herkesin bütünlük içerisinde ahlaki davranışlar sergilemelerini teşvik etmek,
- Okulu kamu denetimine açmak,
- Kanun, tüzük ve yönetmelikleri adil bir biçimde ve okulun amaçları doğrultusunda kullanmak,
- Öğrenci ve personelin başarıları kutlamak,
- Kanunlardan ve sözleşmelerden doğan yükümlülükleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmek.

2.4.1.6. Politik liderlik

Sosyal bir örgüt olmasının yanı sıra politik özellikler de taşıyan eğitim sistemi göz önüne alındığında, okulun, politik fikirlerin ve eylemlerin odağında bulunması, okul müdüründen aynı zamanda politik liderlik özelliklerinin beklenmesine neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994). Okul müdürünün başarısı, bir anlamda, içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal ve kültürel koşullarını anlamasına, bunlara uymasına ve gerektiğinde etkilemesine bağlıdır.

Okul müdürlerinden politik liderlikle ilgili aşağıdaki davranışları göstermeleri beklenmektedir:

- Okulun ve öğrencilerin yararına olabilecek politikalar geliştirmek,
- Okulun politikasının ve programlarının planlanmasına ve değerlendirilmesine, okul toplumunun katılmasının sağlanması,
- Öğrencilerin ve velilerin temsilcisi olarak, okulun çevresine de katkılarda bulunmak,
- Okul toplumunu oluşturan unsurlar arasında okul çevresinin eğilimleri, önem verilen konular ve olası deđerıŐimlerle ilgili iletişim ağı oluŐturmamak,
- Okul toplumunu meydana getiren eŐitli grupların temsilcileri arasında sürekli bir fikir alıŐveriŐini gerçekleŐtirebilecek uygun programları hazırlamak ve bunları uygulamak,
- Okul toplumunun, eğitimle ilgili anayasa, yasa, tüzük ve yönetmeliklerden haberdar olmalarını sağlamak ve bunlara uygun olarak etkinlik göstermelerine yardımcı olmak,
- Kamu eğitim politikasının, öğrencilere nitelikli eğitim sağlama doğrultusunda Őekillenmesine katkıda bulunmak,
- Eğitime yön veren karar organları ile sürekli iletişim halinde olmak,
- Okul toplumu dışındaki karar organları ile iletişimi geliştirmek ve bu iletişimi devamlı kılmak,
- Öğrenci haklarını korumak ve öğrencilere sağlanan imkanları arttırmak için yasal kuruluşlarla işbirliği yapmak.

2.5. Eğitim Yönetiminde Problem zme

Bireyler sürekli olarak, günlük hayatlarında ve mesleki yaŐantılarında, problemlerle yüz yüze gelirler. Karşılaştıkları problemlerin hızlı ve etkili olarak çözülebilmesi için yeni yöntem ve stratejiler geliŐtirmelidirler (Posamentier ve Krulik, 1998:1). Bu doğrultuda, bireysel başarı, kişilerin gündelik hayatlarında karşı karŐıya kaldıkları problemlerin esiri olmadan, problemi akılcı bir yaklaşımla analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi olarak belirleyip çözmelerine bağlıdır.

Problem çözüme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden bir tanesidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu, çevresiyle ve sorunlarıyla kendi kapasitesiyle ve kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun gerçekleşmesinde de kişinin, problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusunda kendini değerlendirmesi, son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözümede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, problem çözme becerisinde de diğer insanlara göre çok daha başarılı olabileceklerdir. Çünkü "ben problemlerimle başa çıkabilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı" şeklinde düşünceler içinde problemlerine, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir.

Problem çözme, bütün yöneticilerin başlıca sorumluluğudur (Hoy ve Miskel, 1987). Problem çözme sürecinin önemini bütün okul yöneticileri çok iyi anlamalıdır; çünkü okul yönetimi temelde bir problem çözme sürecinden ibarettir. Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticileri kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır.

2.5.1. Problem ve problem çözme kavramları

Problem, Latince bir kavramdır. *Problema* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *Proballo* - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça'da ise *mesele* olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979:403) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak *sor* kökünden türetilen *sorun* kavramı kullanılmaktadır. *Sorun* kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade etmektedir. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak *problem* kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde, birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Devvey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan

okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991:167). Bingham'a göre (1998), problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999:149) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar.

Problem çözmenin de değişik tanımları yapılmıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlar. Bingham (1998), belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak ifade eder. Morgan (1999) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözmeye, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir.

Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985). Problem çözmenin ve başa çıkmanın birçok yönü vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997) şöyle sıralamaktadır:

-*Genel olarak başa çıkabilme yönü:* Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.

-*Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler.* Seçenek üretebilme ve karar verebilme gibi.

-*Bilişsel süreçler:* Sonuçsal düşünme gibi.

-*Problem çözen olarak kendine değer biçme:* Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir.

Kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir. Yapılan çalışmalarda problem çözmenin, fiziksel sağlıkla (Elliot, 1992), kariyer ilerletebilme ile (Heppner ve Krieschok, 1983) ve akademik performansla (Elliot ve arkadaşları, 1990) ilgili olduğu bulunmuştur.

Problemler bireyin ve kurumun ortaya koyacağı verimliliği ve performansı doğrudan etkilerler. Çözülen her problem yeni bir durum ya da gelişme yaratır. Problemlerin kendilerin özgü anatomik yapıları sözkonusudur. Bu noktada problemlerin anatomik yapılarının incelenmesinde yarar vardır (Gökçe, 2000).

Problemlerin anatomisi;

- Genellikle kendilerini pek fazla belli etmeden dallanıp budaklanırlar.
- En az beklenildikleri zamanlarda aniden ortaya çıkarlar.
- Büyüklüklerini ve sınırlarını çizmek oldukça zordur.
- Göründüklerinden ya da algılandıklarından çok farklı olabilirler.
- Neler olup bittiğini algılamamızı güçleştirirler.
- Ortaya çıkmalarının genellikle birden çok nedeni vardır.
- Kendi kendilerine çözümleri neredeyse imkansızdır.
- Bireylerin yaşama biçimleri ve kurumların yapı ve işleyişinin değişmesine neden olurlar.
- İnsanlar içgüdüsel olarak sorunlardan uzak durmayı ya da sorunlarla birlikte yaşamayı tercih ederler.
- Arkalarından hem büyük yıkımları ve sıkıntıları hem de önemli gelişmeleri ve ilerlemeleri getirirler.

2.5.2. Problemlerin sınıflandırılması

Problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmaktadır. Burada somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır ve problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel problemleri veya kararları içerirler. Heppner (1978) ise, problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır: (1)

Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler, (2) Aşılımlı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler, (3) Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler.

Çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre problemin doğasındaki zorluk düzeyi, problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Birincisi nesnel olarak zorluğu, diğeri ise, öznel algılanan zorluk olarak belirtilmektedir. Problemleri nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözme, kişi tepki verme gereksinimini hissettiği anda başlayabilir.

2.5.3. Problem çözme süreci ve aşamaları

Yukarıda belirtildiği gibi problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğiyle donanık olarak doğduğunu düşünür. Ancak, bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001:3). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992:2). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir.

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Devvey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu

çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993: 135). Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Stevens (1998: 12-17) Problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin köküne inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi.

Ancak bu aşamalar çoğaltılabilir. Bingham'a (1998) göre ise, problem çözme sürecinin aşamalarını şunlardır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Probleme ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında, çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılamayacağı gibi, çözüm işlemi de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

2.5.4. Problem Çözme Becerisi

Problem genelde, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir. Problem, dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, kişi herhangi bir güçlük ya da sorunu, bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilmedir (Saygılı, 2000). Meijerss (1978), problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir.

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidirler; tercih ve kararlarını açıkça belirtirler; sorumluluk duygusuna sahiptirler; esnek düşünürler; cesaretli ve maceracıdırlar; farklı fikirler ortaya koyabilirler; kendilerine güvenirlere; ilgi alanları geniştir; mantıklıdırlar ve nesnel davranırlar; rahat ve duygusaldırlar; etkin ve enerji doludurlar; yaratıcı ve üreticidirler, eleştirel bir yapıya sahiptirler.

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985). Ayrıca, etkisiz problem çözenin, stres

verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Heppner ve Baker, 1997).

2.5.5. Problemleri çözmenin önemi

Problem, karmaşık ve sıkıntılı bir durumdur. Problemler kişisel, örgütsel, toplumsal, ekonomik veya teknolojik olabilir. Problem çözme de hayata ve topluma uyum süreci olarak düşünülebilir. Bazı araştırmacılar problemlerin, zorluk ve güçlükler olarak değil, fırsatlar olarak değerlendirilmesini önerirler. Bütün problemler iki ana ögeden oluşur: Bunlardan birincisi, problem çözmeye gereksinim duyulmasıdır. İkincisi ise, çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir (Evans, 1991:11).

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını göstermektedir. Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşması doğaldır ve bu problemler çözülmeden okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz, örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci, bir problem çözme sürecidir. Problem çözme becerisi, yöneticiliğin mihenk taşıdır. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Çünkü, iş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Ayrıca yönetim işi insanlarla ilgilidir ve insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacındadır (Bedoyere, 1995:10).

Bu durumda yöneticinin rolü, ideal olarak problemi olan kişiye kendi çözümünü bulması için yardımcı olmaktır. Yönetici çerçeveyi verip süreç boyunca yardımcı olur ve gerekli düzeltmeleri yaparak problemin çözülmesi için destek verir. Problemlerle karşılaşan kişi, bu problemi anlayıp bir çözüm bulmaya çalışmalıdır yoksa, başarılı olamaz. Başkasının bulduğu bir çözümün de pek yararı olmaz. Kişi problemini kendi çözerse, bu deneyiminden çok şey öğrenecektir ve gelecekte karşılaşacağı problemler

karşısında neler yapması gerektiği konusunda deneyim kazanmış olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, problem çözenin örgütte çalışanları geliştirme için önemli bir araç olduğu görülebilir. Problem çözmek kişilere pek çok yarar sağlar. Bu yararlar şöyle sıralanabilir (Keenan, 1997: 61):

- Problemlerin üstesinden gelmeyi öğretir,
- Çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesini sağlar,
- Problem çıkacağı anlaşılır anlaşılmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur,
- Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar,
- Karar verirken kişinin kendine güven duymasına yardımcı olur,
- Tartışmayı bırakıp, harekete geçilmesini sağlar.

Ayrıca karar verme ve problem çözme etkinliği, kişileri zihinsel olarak da dinç tutar ve yeni problemlerle uğraşmaya hazır hale getirir. Cesaret kazandırır ve harekete geçilmesi için kişilere itici bir güç sağlar (Keenan, 1997). Ancak, çoğu yönetici, bir problemle karşılaştığında, problemin getireceği yükün altında kalmak istemediğinden ya da çözemeyeceğinden, problemi ortaya çıkararak çözmek yerine yönetimlerinin kötü yanlarının ortaya çıkacağı korkusu nedeniyle gizlemek veya görmezlikten gelmektedir. Mimarlık, avukatlık, doktorluk ve öğretmenlik vb. mesleklerde çalışanların problem çözme yeteneğine sahip olmaları gerektiği, yaygın bir görüştür ve bu mesleklerin yapılabilmesi için özel bir uzmanlık gerekir. Aynı şekilde yöneticilerin özellikle, eğitim yöneticilerinin problem çözme konusunda uzman olmaları zorunludur (Allison ve Allison, 1993). Bu konuda, Leithvood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Leithvood ve Stager (1989:129), deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır:

Deneyimli okul müdürleri;

1. Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
2. Probleme ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Söz konusu bilgileri, kullanmada ve uygulamada oldukça başarılıdırlar.
3. Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
5. Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
6. Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
7. Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar.

Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

3. MÜFREDAT LABORATUAR OKULLARI

3.1. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)

Okullar, çağın, toplumun ve bireyin değişen ve gelişen gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan ve yenilenen örgütlerdir. Farklı okul türleri, amaçlarında, çalışmalarında ve yaklaşımlarında farklılık göstermelerine rağmen, genelde öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişimlerini gerçekleştirmelerine cevap verecek bilgi ve becerileri kazandırmak gibi hizmetleri sunmaktadır.

Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte, Millî Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmalarına başlamış bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri de *Millî Eğitimi Geliştirme Projesidir* (MEGP).

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile ilgili İkraz Anlaşması, T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı için, *Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin* üç önemli amacı bulunmaktadır:

1. Milli ve orta öğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak: Bu amaçla;
 - Milli Müfredat programlarının yapı, muhteva ve gelişim faaliyetlerini iyileştirme,
 - Ders kitaplarının teknik ve fizikî kalitesini yükseltme,

- Öğretim materyallerinin teknik ve fiziksel kalitesi ile, kullanım süre ve yerlerini artırma,
 - Okullara uygun olan modern eğitim donanımını tedarik etme,
 - Hazırlanan plana göre uygun ek sınıfları temin etme,
 - Ders kitabı ve öğretim materyallerini daha kullanışlı ve yeterli miktarda sağlama,
 - Fiziksel veya öğrenme yetersizliğine sahip özürlü öğrenciler için kolaylıklar ve programlar hazırlama.
2. Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği arttırarak, OECD ülkelerindeki standartlara ulaştırmak: Bu amaçla;
- Öğretmen ve diğer öğretim personelinin bilgi ve becerisini geliştirme,
 - Öğretim elemanı, öğretim programı ve donanımı dahil olmak üzere, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını iyileştirme,
 - Öğretim eğitimi programlarının kalitesini ve uygunluğunu sağlama,
 - Öğretmen açığı bulunan bölgelerdeki okullara ders yükü az olan öğretmenleri yeniden dağıtma.
3. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek, kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak: Bu amaçla;
- Organizasyon yapısının yenilenmesini ve geliştirilmesini sağlama,
 - Planlama ve karar verme için yeni metotlar geliştirme,
 - Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatının eğitimdeki etkinliğini arttırma.

3.2.Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)

Müfredat Laboratuvar Okulları, geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır. Müfredat Laboratuvar Okulları, pilot uygulama çalışmalarından elde edecekleri deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara liderlik yapacaklardır.

Müfredat Laboratuvar Okullarının hedeflenen rolünü yerine getirebilmesi için yapılacak çalışmaları ortaya koyan Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli geliştirilmiştir.

Türkiye çapında 208 adet bulunan Müfredat Laboratuvar Okullarının (MLO) seçiminde kullanılan kriterler şunlardır:

- Ülkenin yedi coğrafi bölgesini temsil etmelidir.
- Lojistik yönetim amacıyla her bölgeden iki il seçilmelidir.
- Eğitim fakültelerinin bulunduğu iller esas alınmalıdır.
- Okul seçiminde kırsal-kentsel bölge ilişkisi, ilkokulların %30'u, ortaokulların %20'si, liselerin %15'i kırsal kesimlerden seçilmelidir.

Eğitimde öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öğrenci merkez olarak kabul edilmektedir. Başarılı bir öğrenci; bilgiyi ezberlemekten çok bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen öğrencidir. Ayrıca, başarılı öğrenci, daha sonraki gelişimi için gerekli olan becerilerin farkında olan ve buna süreklilik kazandırabilen öğrencidir.

Bu niteliklerdeki öğrenci çıktısına ulaşabilmek için MLO'lar planlı ve sürekli gelişimi hedeflemelidir. Bu hedef için, MLO'larda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile iş birliğine dayalı çalışma sisteminin okul kültürüne yerleşmesi gerekmektedir. Okullarımıza bu konuda rehberlik yapmak amacıyla Okul Gelişim Modeli hazırlanmıştır.

Eğitim ile teknoloji arasında teknolojik olanaklardan yararlanma, teknik insan g¼c¼ yetiştirme ve teknolojik ortama uyum sağlayacak yeteneklerde bireyler yetiştirmek üzere üç yönl¼ bir ilişki söz konusudur. Eğitim teknolojisi, içeriğinde devamlılık ve b¼t¼nl¼k sağlamak, öğretmenin etkililiğini artırmak ve öğrenme öğretme süreçlerini öğrenci yeteneklerine uydurmak üzere eğitimin analiz ve organizasyonunda yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenme öğretme sistemlerini tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik sistematik bir yaklaşımdır.

Bilim ve teknolojinin insan yaşamının ayrılmaz bir parçası h¼line geldiği bu günlerde eğitimcilerin, eğitim teknolojisinin kuramlarını öğrenme öğretme süreçlerinde uygulamaları sürecin yapısında, niteliğinde, işlevlerinde ve uygulama boyutunda başarılar getirecektir. Bu başarıların öğrenci başarısına dönüřt¼r¼lmesi ve devamlılığın sağlanması aynı zamanda Dünya'da ve Türkiye'de ve eğitim alanındaki gelişme, yenilik ve yeni yaklaşımların takip edilmesine ve yansıtılmasına bağlıdır.

B¼t¼n öğrencilere kaliteli eğitim fırsatının sağlanabilmesi için eğitim öğretim hizmetlerine etki eden etmenler, ulaşılması gereken MLO standartları ve MLO özellikleri şeklinde ortaya konmalıdır. Bunlar, MEGP içinde MLO için ayrılan kaynakların kullanımında önceliklerin belirlenmesine rehberlik yapacaktır.

M¼fredat Laboratuar Okullarında *gelişimsel rehberlik yaklaşımı* benimsenmiştir. Bu yaklaşım, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlayan geleneksel rehberlik yaklaşımlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyacı ön plândadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olması esastır.

M¼fredat Laboratuar Okullarında *toplam kalite yönetimi anlayışı* benimsenmiştir.

M¼fredat Laboratuar Okullarında rehberlik ve danışmanlık ağırlıklı bir teftiş anlayışı benimsenmiştir.

3.2.1. Müfredat Laboratuvar Okulları'nın özellikleri

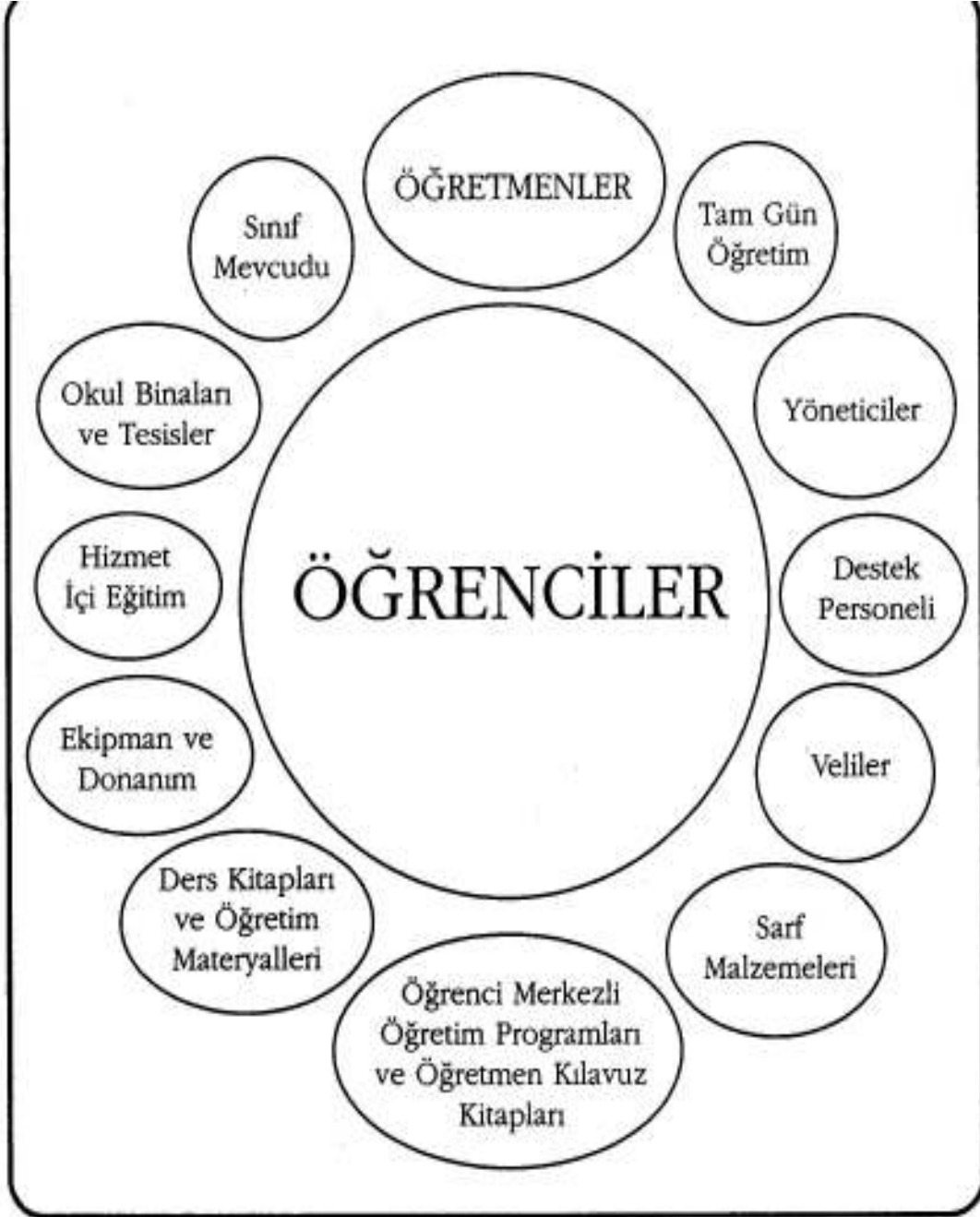
Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin kırsal ve kentsel kesimlerinden seçilmiş olan Proje Okullarının Müfredat Laboratuvar Okulları olabilmeleri için bazı ortak özelliklere ve bunların göstergelerine sahip olmaları gereklidir.

MLO özellikleri; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) şubelerine, Milli Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüklerine danışılarak ve ilgili eğitim literatürü, OECD göstergeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Standartları ile Türkiye'de ve yurt dışında yapılan uygulamalar incelenerek ve yerli yabancı eğitimcilerle yapılan görüşmeler esas alınarak belirlenmiştir.

MLO özellikleri; sınıf mevcudu, tam gün öğretim, okul yönetimi, okul personeli, sarf malzemeleri, okul-veli-çevre-üniversite iş birliği, öğrenci merkezli öğretim programları ve öğretmen kılavuzları, öğrenciler, ders kitapları ve öğretim materyalleri, ekipman ve donanımlar, hizmet içi eğitimler, okul binaları ve tesisleri olmak üzere 12 alanda toplanmaktadır. Eğitimde kalitenin ve öğrenci başarısının artırılmasında büyük önem taşıyan MLO özellikleri ile öğrenciler arasındaki ilişki, Şekil 1'de şematik olarak gösterilmektedir.

MLO özellikleri, okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğini doğrudan doğruya etkileyen; fizikî kaynaklar ve bunların kullanımıyla ilgili prosedürleri, okul içi ve okul dışı personelin sahip olması gereken yeterlikleri ve onların meslekî gelişimlerini, okulun yönetim anlayışı ve işleyiş biçimini ve okulun veliler-okul çevresi üniversiteler ile iş birliğini kapsar.

Proje Okullarının MLO özellikleri ve Müfredat Laboratuvar Okulları standartlarına ulaşma yönünden birbirlerine göre farklılık gösterecekleri ve bazılarının diğerlerine oranla daha kısa sürede Müfredat Laboratuvar Okulu statüsüne erişeceği bu modelin bir başka varsayımıdır.



Tablo 3.1. Müfredat Laboratuar Okullarının Özellikleri ve öğrenci merkezli eğitim şeması

3.2.2. Müfredat Laboratuvar Okulları'nın ilkeleri

Müfredat Laboratuvar Okulları ilkeleri, öğrenci merkezli okulu ve okul merkezli sistemi esas alarak ve eğitimde kaliteyi sağlayarak öğrenci başarısını arttırmayı hedefler. Bu ilkeler kısaca şunlardır:

1. Müfredat Laboratuvar Okulları, geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullar olarak pilot uygulamalardan elde edecekleri deneyimler ile diğer okullara liderlik görevini yapacaklardır.
2. Müfredat Laboratuvar Okullarında öğrenci merkezli eğitim esastır. Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir.
3. Öğrenci merkezli öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde *Alan Testine* katılan Müfredat Laboratuvar Okullarından alınan sonuçlar (geri bildirim) değerlendirilir.
4. Müfredat Laboratuvar Okulları için öngörülen pilot uygulama çalışmaları öncesinde, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilecek bir değerlendirme sistemi ile bu okulların, MLO İlkelerine uygun olarak, MLO Standartlarına ve MLO Özelliklerine ulaşma düzeyleri değerlendirilir.
5. EARGED, Müfredat Laboratuvar Okullarında öğrenci başarısının arttırılmasına yönelik olarak, Dünya'da ve Türkiye'de eğitim alanındaki gelişmeleri yakından izler, yeni yaklaşımları ve teknolojik gelişmeleri yansıtan ekipman ve donanımların, Müfredat Laboratuvar Okullarında kazandırılmasına danışmanlık ve rehberlik eder.

6. Müfredat Laboratuvar Okulları personeli ile bağlı buldukları Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı personelinin hakları ve sorumlulukları bulunmaktadır ve bunlar arasında iş birliğine dayalı bir çalışma anlayışı benimsenir.
7. Müfredat Laboratuvar Okulları personeli ile Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı personeli için dzenlenecek bireysel ve meslekî gelişim amaçlı hizmet içi eğitimler, MLO Model'i kapsamında yapılacak uygulamaların başarılı olmasını sağlayacaktır.
8. Müfredat Laboratuvar Okulları ynetiminde, toplam kalite ynetimi felsefesi ve ilkeleri ile eğitim oğretim hizmetleri yurutulur.
9. Müfredat Laboratuvar Okullarının teftişinde eğitim oğretim sürecinin ve ortamlarının gelişimini hedefleyen rehberlik ve danışmanlık esastır, önceliklidir.
10. Müfredat Laboratuvar Okullarında, paylaşımcı ynetim anlayışı ve iş birliğine dayalı çalışma sistemi ile planlı ve sürekliliğe dayanan gelişim anlayışı benimsenir.
11. Müfredat Laboratuvar Okullarında bireyin gelişimsel ihtiyaçlarını ön plâna alan ve rehberlik hizmetlerinin oğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmasını öngören *gelişimsel rehberlik* anlayışı esastır.
12. Müfredat Laboratuvar Okulları Standartlarında bulunan bütün mekânlar, bu mekânlarda yer alan donanımlar ve ekipmanlar, eğitim oğretime hizmeti esas alır.
13. Müfredat Laboratuvar Okulları ile üniversitelerin eğitim fakülteleri ve diğer bölümleri ile veliler ve okul çevresi arasında etkili bir iş birliği sistemi kurulur.

3.2.3 Müfredat Laboratuvar Okulları'nın standartları

Dünyanın birçok ülkesinde okullar için ulusal standartların geliştirilmesi konusu tartışılmaktadır. **Educational Leadership** dergisinin Şubat 1993 sayısında Birleşik Devletler Ulusal Eğitim Standartları ve Ölçme Konseyi tarafından (Council on Education Standards and Testing) standartlara dayalı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır. Konseye göre,

1. Kapsam Standartları; öğrencinin neleri bildiğini ve neleri yapması gerektiğini,
2. Öğrenci Performans Standartları; belli bir konuda öğrencinin yeterlilik düzeyini,

3. Sistem Performans Standartları; tüm öğrencilerin okul, bölge, eyalet ve ülke düzeyinde bir bütün olarak yüksek performans standartlarına ulaşması açısından, başarılarının değerlendirilmesini içerecek şekilde geliştirilmelidir. Ayrıca konsey, “Okulların bu yüksek standartlarına ulaşıp ulaşmadıklarını, öğrencilere yeterli olanakların sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için eyaletlerin Okul Öğretim Standartları geliştirmelerini de istemektedir.”

Her proje okulunun EARGED tarafından geliştirilen veya düzeltilen müfredat, ders kitapları, öğretim materyalleri ve stratejilerinin “kalite kontrolü” için alan uygulamasına geçilmeden önce, belirtilen ortak özelliklerle ve Müfredat Laboratuvar Okulları standartlarına ulaştırılması, bu modelin dayandığı varsayımlardan biridir.

Yaygınlaştırma kapsamında yapılan çalışmalarda okullar asgari MLO standartlarına ulaşmalıdır.

MLO' larda ekipman, donanım, tesis ve bina unsurları bakımından diğer okullara göre farklılıklar bulunduğu için fiziksel, öğretimsel, insan kaynakları ve

öğrenci merkezli eğitim gibi bazı standartlar bulunmaktadır Bu amaçla planlı okul gelişimi modeli geliştirilmiştir (MEB, 1995).

3.2.3.1. Fiziksel kaynaklarla ilgili standartlar:

- Ekipmanla ilgili standartlar: Öğretmen ve öğrenciler için eğitim ve öğretim etkinliklerinde gereksinim duyulan tepegöz, fotokopi, teksir makinesi, slayt makinesi, bilgisayar ve laboratuvar takımları gibi, dayanıklı araçlar bulundurulmalıdır.
- Donanım ile ilgili standartlar: öğrenci sıraları, dolapları, laboratuvar masa ve tabureleri, siyah ve beyaz yazı tahtası, ilan panosu, kitaplık, harita askılığı, perde, okul ve sınıflarda bulundurulması gereken eşyalardır.
- Okul tesisleri ile ilgili standartlar: Okulun eğitim tesisleri, okul programını destekler, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına ve gelişimlerine katkıda bulunur. Tesislerde, binaların okul ve ilgili diğer bölümleri laboratuvar, sınıf, spor salonu, kütüphane vb. bulunduğundan, okulun temel felsefe ve amaçlarının uygulanmasına yardımcı olur.

3.2.3.2. Eğitim-öğretim ile ilgili standartlar:

- Sınıf mevcudu: Her sınıfta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 30'dur.
- Tam gün öğretim: Okulda normal (tekli) öğretim verilmektedir.
- Öğrenci merkezli eğitim programları: Öğretim programları, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun konu, yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.
- Öğretimde sarf malzemeleri: Sarf malzemeleri, okulda yeterince ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır.

3.2.3.3. İnsan kaynakları ile ilgili standartlar:

- Öğretmenler: Genel kültür, alan bilgisi, teknik bilgi ve kişilik olarak istenen düzeyde yetiştirilmiş, en az dört -yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.
- Okul danışmanı: Alan bilgisi, teknik bilgi, beceri ve yeterlikler ile kişisel özellikler açısından istenen düzeydedir.
- Yöneticiler ve müfettişler: Eğitim bilimleri, yönetim becerileri, kişilik özellikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.

3.2.3.4. Öğrenci merkezli eğitim standartları:

- Okul yaşantıları, öğretmen merkezli faaliyetler yerine istendik öğrenci davranışlarıyla sonuçlanan öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetler üzerinde yoğunlaşmalıdır.
- Öğretim süreci; “öğretme” yerine “öğrenme” üzerine odaklanmalıdır.
- Öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir.

3.2.3.5. Ekipman standartları:

MLO Modeli'nde *ekipman*; "Öğrenci ve öğretmenler için eğitim ve öğretim etkinliklerinde gerek duyulan tepegöz, fotokopi, teksir, slayt makinesi, bilgisayar ve laboratuvar takımları gibi dayanıklı araçlar olarak tanımlanmıştır.

Ekipman Standartları üç bölümde toplanmıştır;

1. Bölüm: Ekipman Politikası ve Yönetimi Standartları,

2. Bölüm: Her MLO için minimum ekipman miktarını gösteren "Genel

Ekipman Listesi",

3. Bölüm: Ekipmanların bulunacağı mekanlar ve kullanım amaçları yer almaktadır. Ekipmanın bulunacağı mekânlar; sınıf, laboratuvarlar, müzik odası, resim odası, kütüphane, öğretmen çalışma odası, müdür odası vb. Ayrıca bu bölümde her sınıfta bulunmayan, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda sınıfa taşıyarak kullanabileceği ekipmanlar da bulunmaktadır.

3.2.4. Müfredat Laboratuvar Okulları'nda okul gelişim süreci basamakları

MLO'larda planlı okul gelişimi çerçevesinde "Okul Gelişim Süreci" birbirini takip eden on basamaktan oluşmaktadır. Bunlar(MEB, 1996, 2002):

- 1) Okul gelişimi yönetim ekibinin kuruluşu: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu temsilen planlı okul gelişiminden sorumlu ekiptir. Her öğretim yılı için hazırlanacak olan okul gelişim planının hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur. OGYE okul toplumunu temsil ettiğinden, her birimden temsilcilerin demokratik şekilde seçimi ile kurulur.
- 2) Stratejik planlama ve okul gelişim hedeflerinin belirlenmesi: Okul gelişim planlarının hazırlanmasından önce yapılması gereken bir çalışmada okulun stratejik planının hazırlanmasıdır. Stratejik plan, yapılacak çalışmalara yön verecek, önceliklerin tespitine yardımcı olacak ve okulun sürekli gelişimini garanti altına almış olacaktır. Stratejik plan; okulun ilkelerini, değer yargılarını, misyonunu, vizyonunu ve değerlendirme ~ ölçütlerini kapsamaktadır. Stratejik planlamanın boyutları;" okul misyonunun belirlenmesi, okulun zayıf ve güçlü yönleri, fırsatlardan yararlanma durumu ve aldığı riskler, okulun vizyonunun belirlenmesi, stratejik seçeneklerin tespiti, stratejilerin seçimi, uygulama planı, sonuçların belirlenmesinden oluşmaktadır.
- 3) Öz değerlendirme-ihtiyaç çözümlemesi: Okul gelişimi hedeflerine ulaşmak için okulda yapılması gerekli çalışmaları belirlemek amacı ile yapılmaktadır.

- 4) Öz değerlendirme sonuçlarına göre, iyileştirmeye açık alanların öncelikle belirlenmesi ve çalışma gruplarının kurulması. İhtiyaç çözümlemesi ile belirlenen çalışma alanları arasından okulun gelişimine en fazla katkıda bulunacak olanların öncelikli olarak belirlenmesi, eldeki sınırlı kaynakların bunlar için ayrılması sağlanır. Dinamik bir çalışma için 3-5 kişilik gruplar önerilmektedir.
- 5) Çalışma planlarının hazırlanması: Her çalışma grubu, yapacağı çalışmaların her biri için ayrı bir çalışma planı hazırlar.
- 6) Yıllık okul gelişim planının hazırlanması: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) tarafından çalışma planları esas alınarak, okul gelişim planı, uygulanacağı öğretim yılı başı hazır olmalıdır. OGYE, plan çerçevesinde gerekli bütün uygulamaları organize edip yürütür.
- 7) Yıllık okul gelişim planının uygulanması: OGYE'nin desteği ile çalışma grupları tarafından plan uygulanır.
- 8) Biçimlendirici değerlendirme ve düzeltme: OGYEi okul gelişim planını, birinci dönemin sonunda yaparak gerekli düzeltme ve eklemeleri yapar.
- 9) Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması: Düzeltilmiş okul gelişim planı, çalışma grupları tarafından uygulanır.
- 10) Son değerlendirme ve rapor yazımı: OGYE, öğretim yılının sonunda okul gelişim planının son değerlendirmesini yapar ve okul gelişim raporunu hazırlar.

BÖLÜM IV

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim yönetimi konularında yurt dışında ve yurt içinde çok sayıda literatür vardır. Bu bölümde yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmaların bazıları okul müdürünün görevleri,(Baltzel and Dentler,1983) çatışma yönetimi,(Cohen and March, 1974) değişime karşı tutumları, (Odiome ,1981) öğretim liderliği, (Blumberg and Greenfield, 1980) etkili okulun özellikleri, (Edmonds,1978; Levine and Lezotte,1990) okul çevre ilişkileri, (Black and English, 1986) ve müdürün iletişim becerilerinin önemi, (Barth and Deal, 1982) gibi konuları vurgulamıştır.

Bazıları da okul çevre ilişkilerinde okulun etkiliğinin artırılmasında ve okul ikliminin sağlıklı olmasında okul müdürlerine düşen görevlere (Sergiovanni, 1993) dikkati çekmiştir. Yapılan benzer araştırmalarda eğitim örgütlerinde problem çözme konuları işlenmiş ve okul müdürünün bir problem çözücü olması gerektiği savunulmuştur (Tarr,1978).

Ancak eğitimde yönetsel problem çözme ile ilgili çok az sayıda çalışma vardır.Leitwood ve Allison kadar ses getiren çalışma da mevcut değildir. Bu iki araştırmacı okullardaki eğitimsel problem çözme süreçleri üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Leitwood problem orijinindeki anahtar öğeleri belirleyebilmiştir. Ayrıca uzman problem çözücü eğitim yöneticileri ile ilgili çalışmada problem çözme süreci kurmuştur. Bu süreçle birlikte işbirliği gibi önemli faktörler anlatılabilmektedir.

Allison 1993 yılında çeşitli kademelerden 29 eğitim yöneticisi ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada uzman olan, olmayan ve acemi yöneticilere analiz etmeleri için bir olay çalışması vermişler. Bu olaydaki problemlere olan tepkileri etkinliklerine göre yorumlanmıştır. Bu çalışmada ölçümler uzmanlık, okul etkinliği belirlenen jürinin notlarına göre belirlenmiştir. Bu çalışmalar da az sayıda katılımcı vardır. Bu nedenlerle Allison'ın çalışmaları eğitim yöneticilerinin problem çözme süreçleri için bir referans teşkil etmemiştir.

4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmaların bazıları okul müdürünün görevleri,(Başaran, 1994; Taymaz, 2000) çatışma yönetimi,(Karip, 1999) değişime karşı tutumları, (Çelikten, 2001)

öğretim liderliği, (Çelikten, 1998) etkili okulun özellikleri, (Balcı, 1993) okul çevre ilişkileri, (Başar, 1999) gibi konuları vurgulamıştır.

YÖK'e bir örneği gönderilen yüksek lisans ve doktora çalışmaları tarandığında eğitim/okul yöneticisi konularında 71 problem çözme konularında 79 yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin problem çözme becerileri konusunda "Lise Yöneticilerinin Sorun Çözme Yaratıcılığı" konusunda bir doktora çalışmasına (Güçlü, 2003) ve "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri" konusunda da iki yüksek lisans çalışmasına (Tokyay,2001; Erdoğan, 2004) rastlanmıştır.

Doktora çalışmasında (Güçlü,2003) sonuç olarak; lise müdürlerinin problem çözme becerilerine algılarının genel olarak yüksek çıktığı, kendilerine güvendikleri ancak çeşitli nedenlerden dolayı bazen duygusal davranabildikleri ortaya çıkmıştır.

Yüksek lisans çalışmalarından ilkinde ise (Tokyay, 2001) sonuç olarak; öğrenci velilerin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleriyle uğraşmaktan okulun problemi araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerimizin astlarına güvenmemekte ve sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci yüksek lisans çalışmasında ise (Erdoğan, 2004) erkek okul yöneticilerinin bayan okul yöneticilerine oranla daha aceleci, kaçınan ve değerlendirci yaklaştıkları, yöneticiliğe yeni başlayan okul yöneticilerinin diğer kıdemlerdeki okul yöneticilerine göre daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Müfredat Laboratuvar Okulları ile ilgili yapılan araştırmalarda ise, daha çok "eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörler" (Cemaloğlu, 1999) gibi çeşitli konular ele alınmıştır. Bu okulların diğer okullara örnek teşkil edecek uygulamaları yaptıkları göz önüne alınırsa doğaldır. Ancak bu okulların yöneticilerinin problem çözme becerileri gibi konularda yapılmış herhangi bir çalışma henüz yapılmamıştır.

BÖLÜM V

5. YÖNTEM

Araştırma Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarını benimseme düzeyi belirlenmiş ve yaklaşımları benimseme düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma modelidir (Kurtuluş, 1996). Buna göre araştırmada Müfredat Laboratuar İlköğretim Okullarında görev yapan yöneticilerin problem çözme yaklaşımları ve söz konusu yaklaşımların yöneticilerin çeşitli özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul il sınırları içerisinde faaliyet gösteren toplam 71 Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 8 ilçede (Şişli, Kağıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükyalı, Fatih, Bakırköy) faaliyet gösteren toplam 26 Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler (Müdür ve Müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Söz konusu okullardaki yöneticilerin toplam sayısı 91'dir. Araştırmada elde edilen geçerli anket sayısı ise 65 olmuştur (geri dönüş oranı=%71).

5.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

5.3.1. Kişisel ve mesleki bilgi formu

Kişisel ve mesleki bilgi formunda Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerinin demografik (cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, mezun olduğu fakülte, yöneticilik kıdemi, çalıştığı okuldaki çalışma süresi) ve mesleki (eğitim yöneticiliği kurs/seminerine katılma, eğitim yönetimi ile ilgili eser okuma, eğitim yöneticiliği alanında katıldığı program türleri, eğitim yöneticiliğini severek yapma düzeyi, problem çözme konulu kursa/seminere katılma ve astlarına yetki devretme sıklığı) bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır.

5.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE),

Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan "genel yönelim", "problemin tanımı", "alternatif üretme", "karar verme" ve "değerlendirme" gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988. Akt. Taylan, 1990), daha sonra Taylan (1990) ve Savaşır ve Şahin (1997:79), tarafından yapılmıştır. Taylan (1990), Heppner'den aktararak envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış ve psikolojik danışmada, tıpta ya da eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldığını belirtmiştir.

PÇE toplam 35 maddeden oluşmakta ve 6 problem çözme yaklaşımını değerlendirmektedir:

1. Aceleci Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettiğini göstermektedir. (13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32)
2. Düşünen Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tarttığını, seçenekleri ölçerek aralarında karşılaştırma yaptığını göstermektedir. (18,20,31,33, ve 35)

3. Kaçınan Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkında bilgi toplamayı düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında uyguladığı çözüm başarısız olduğunda o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düştüğünü göstermektedir. (1,2,3 ve 4)
4. Değerlendirici Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırdığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığını göstermektedir. (6,7 ve 8)
5. Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problem çözüme konusunda kendine güvendiğini, problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli gördüğünü göstermektedir. (5,23,24,27 ve 34)
6. Planlı Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problemi çözmek konusunda planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaştığını göstermektedir. (10,12,16 ve 19)

PÇE, ifadeleri 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Puanlamada yüksek puan bireyin söz konusu problem çözüme yaklaşımını benimsediğini; düşük puanlar ise tam tersi bir durumu göstermektedir.

5.4. Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çeşitli araştırmalarda PÇE'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Heppner, 1988; Taylan, 1990; Savaşır ve Şahin, 1997; Keleş, 2000; Nurten, 2004). Bu araştırmada da ilgili envanterin geçerlilik ve güvenirliliği test edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda anket uygulaması gerçekleştirilen yöneticilerden 13 tanesine anket 10 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Elde edilen test-tekrar-test güvenirlilik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise ölçeğin boyutları itibarıyla iç tutarlılığa sahip olduğunu ($\alpha > 0,60$; Akgül ve Çevik, 2005) göstermektedir.

Tablo 5.1. PÇE'nin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

	İfade Sayısı	Cronbach α
Aceleci Yaklaşım	9	0,75
Düşünen Yaklaşım	5	0,61
Kaçıngan Yaklaşım	4	0,63
Değerlendirici Yaklaşım	3	0,62
Kendine Güvenli Yaklaşım	5	0,67
Planlı Yaklaşım	4	0,64

5.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma örnekleme giren Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticilere Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu ile Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Uygulamaya İstanbul Valiliğinden 03.08.2005 tarih ve 580/1433 sayılı onayı alınarak başlanmıştır. İstanbul'daki 8 ilçede (Şişli, Kağıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükyalı, Fatih, Bakırköy) faaliyet gösteren toplam 26 Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticilere (Müdür ve Müdür yardımcıları) ulaşılmış ve anketler elden dağıtılmış ve toplanmıştır. Söz konusu okullardaki yöneticilerin toplam sayısı 91'dir. Araştırmada elde edilen geçerli anket sayısı ise 65 olmuştur (geri dönüş oranı=%71).

Araştırmada elde edilen sonuçlar frekans dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Yöneticilerin PÇE'ye verdikleri yanıtların demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla iki kategorili değişkenlerde z testi; ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerde ise tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Farklılığın hangi kategoriler arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla post hoc testlerden Tukey HSD testinden faydalanılmıştır.

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUM

6.1. Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamındaki Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin demografik özellikleri incelendiğinde (Tablo 1) yöneticilerin çoğunluğunun (%82) erkeklerden oluştuğu; çoğunluğunun (%82) 36 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı; büyük çoğunluğunun (%91) evli olduğu ve yarıdan fazlasının (%51) 2 çocuğa sahip olduğu; yarıdan fazlasının (%63) Eğitim Fakültesi veya Eğitim Yüksek Okulu mezunu olduğu; yarıdan fazlasının (%63) yöneticilik kıdeminin 10 yıldan az olduğu; yarıdan fazlasının (%55) bulunduğu okuldaki yöneticilik süresinin 3 yıldan az olduğu görülmektedir.

Tablo 6.1. Demografik Bilgiler

n=65		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	53	82
	Kadın	12	18
Yaş	25 – 35 yaş arası	12	18
	36 – 45 yaş arası	26	40
	35 yaş ve üzeri	27	42
Medeni Durum	Evli	59	91
	Bekar	6	9
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	8	12
	1 tane çocuğu var	11	17
	2 tane çocuğu var	33	51
	3 tane çocuğu var	13	20
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	21	32
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	12
	Eğitim Yüksek Okulu	20	31
	Diğer	16	25
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	22	34
	6 – 10 yıl	19	29
	11 – 15 yıl	8	12
	16 yıl ve üzeri	16	25
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	36	55
	4 – 6 yıl	13	20
	7 – 9 yıl	9	14
	10 yıl ve üzeri	7	11

6.2. Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Mesleki Özellikleri

Araştırma kapsamındaki yöneticilere eğitim yöneticiliği alanında herhangi bir kursa ya da seminere katılıp katılmadığı sorulmuş elde edilen yanıtlara göre (Tablo 2) yöneticilerin yarıya yakınının (%48) eğitim yöneticiliği alanında herhangi bir kursa ya da seminere 1-2 kez katıldıkları görülmektedir. Bunu %23 ile 5 ve üzeri kez ilgili kurs ya da seminere katılanlar; %18 ile de 3-4 kez katılanlar izlemektedir. Eğitim yöneticiliği alanında herhangi bir kursa ya da seminere katılmadığını belirten yöneticilerin oranı ise %11 olmuştur.

Tablo 6.2. Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma

	Frekans	Yüzde
Hiç katılmadım	7	11
1-2 kez katıldım	31	48
3-4 kez katıldım	12	18
5 ve üzeri kez katıldım	15	23
Toplam	65	100

Okul yöneticilerine yönetici olduktan sonra kişisel gelişimleri için eğitim yönetimi ile ilgili kaç eser okudukları sorulmuş; elde edilen yanıtlara göre (Tablo 3) yöneticilerin yarıya yakınının (%40) yönetici olduktan sonra eğitim yöneticiliği ile ilgili 5 ve üzeri sayıda eser okuduklarını belirttikleri görülmektedir. Bunu %35 ile 1-2 eser okumuş olanlar; %18 ile de 3-4 eser okumuş olanlar izlemektedir. Yönetici olduktan sonra eğitim yöneticiliği ile ilgili hiç eser okumamış yöneticilerin oranı ise %6 olmuştur.

Tablo 6.3. Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma

	Frekans	Yüzde
Hiç okumadım	4	6
1-2 eser	23	35
3-4 eser	12	18
5 ve üzeri eser	26	40
Toplam	65	100

Okul yöneticilerine eğitim yöneticiliği alanında katılmış oldukları program türleri sorulmuş; elde edilen yanıtlara göre (Tablo 4) yöneticilerin çoğunluğa yakınının (%75) eğitim yöneticiliği ile ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldıkları görülmektedir. Bunu %11 ile ilgili alandaki lisansüstü eğitime katılanlar izlemektedir. Eğitim yöneticiliği ile herhangi bir programa katılmamış yöneticilerin oranı ise %11 olmuştur.

Tablo 6.4. Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri

	Frekans	Yüzde
Lisansüstü	7	11
Hizmetiçi	49	75
Katılmadım	7	11
Diğer	2	3
Toplam	65	100

Araştırmada kapsamındaki okul yöneticilerine eğitim yöneticiliği görevini ne düzeyde severek yerine getirdikleri sorulmuş; elde edilen yanıtlara göre (Tablo 5) yöneticilerin tamamında yakınının (%97) eğitim yöneticiliği görevini severek yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu yöneticilerin %49'u görevini çok severek yerine getirdiğini belirtirken; %48'i ise sadece sevdiğini ifade etmiştir. Görevini kısmen severek yerine getirdiğini belirtenlerin oranı ise sadece %3 olmuş; hiç sevmediğini belirten yönetici ise olmamıştır.

Tablo 6.5. Eğitim Yöneticiliği Görevini Severek Yapma Düzeyi

	Frekans	Yüzde
Çok seviyor	32	49
Seviyor	31	48
Biraz seviyor	2	3
Hiç sevmiyor	0	0
Toplam	65	100

Okul yöneticilerine problem çözme konulu herhangi bir kursa ya da seminere katılıp katılmadıkları sorulmuş; elde edilen yanıtlara göre (Tablo 6) yöneticilerin yarıya yakınının (%48) konu ile ilgili bir kursa ya da seminere 1-2 kez katıldıkları görülmüştür. Problem çözme konulu herhangi bir kursa ya da seminere hiç katılmadığını belirtenlerin oranı ise %40'tır.

Tablo 6.6. Problem Çözme Konulu Kursa/Seminere Katılma

	Frekans	Yüzde
Hiç katılmadım	26	40
1-2 kez katıldım	31	48
3-4 kez katıldım	4	6
5 ve üzeri kez katıldım	4	6
Toplam	65	100

Okul yöneticilerine okullarındaki sorunların çözümünde yetki ve sorumluluğu astlarına devredip devretmedikleri sorulmuş; elde edilen yanıtlara göre (Tablo 7) yöneticilerin yarıdan fazlasının (%52) her zaman ya da çoğunlukla sorunların çözümünde astlarına yetki vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Astlarına ara sıra yetki devrettiğini belirten yöneticilerin oranı %37; astlarına hiç yetki devretmediğini ifade eden yöneticilerin oranı ise %11'dir.

Tablo 6.7. Astlara Yetki Devretme

	Frekans	Yüzde
Her zaman	10	15
Çoğu zaman	24	37
Ara sıra	24	37
Hiçbir zaman	7	11
Toplam	65	100

6.3. Müfredat Laboratuvar Okulları Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları

Araştırma kapsamındaki Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri'nden elde ettikleri puanlar incelendiğinde (Tablo 8) yöneticilerin problem çözme yaklaşımları içerisinde çoğunlukla değerlendirici yaklaşımı benimsedikleri (O=4,93) görülmektedir. Bunu sırasıyla planlı yaklaşım (O=4,56), kendine güvenli yaklaşım (O=4,51) ve düşünen yaklaşım (O=4,50) izlemektedir. Yöneticilerin arasına benimsedikleri problem çözme yaklaşımları ise aceleci (O=3,09) ve kaçınan (O=2,60) yaklaşımlar olmuştur.

Tablo 6.8. Problem Çözme Yaklaşımları

	Ortalama	St.Sapma
Aceleci Yaklaşım	3,09	1,00
Düşünen Yaklaşım	4,50	0,84
Kaçınan Yaklaşım	2,60	1,09
Değerlendirici Yaklaşım	4,93	0,83
Kendine Güvenli Yaklaşım	4,51	0,84
Planlı Yaklaşım	4,56	0,95

6.3.1. Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları

Araştırmada Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin her bir problem çözme yaklaşımına ilişkin elde ettikleri puanların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde aceleci yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 9) yöneticilerin aceleci yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.9: Yöneticilerin Aceleci Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	3,12	1,01	0,50	0,62
	Kadın	2,96	1,01		
Yaş	25 – 35 yaş arası	3,06	1,24	0,19	0,83
	36 – 45 yaş arası	3,01	1,05		
	35 yaş ve üzeri	3,18	0,88		
Medeni Durum	Evli	3,08	1,01	-0,30	0,77
	Bekar	3,21	1,00		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	3,15	1,10	2,45	0,07
	1 tane çocuğu var	3,47	1,10		
	2 tane çocuğu var	2,78	0,91		
	3 tane çocuğu var	3,50	0,95		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	3,00	1,18	0,56	0,64
	Fen Edebiyat Fakültesi	2,90	1,02		
	Eğitim Yüksek Okulu	3,33	0,83		
	Diğer	2,99	0,98		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	3,00	1,06	0,66	0,58
	6 – 10 yıl	3,13	1,04		
	11 – 15 yıl	2,75	1,26		
	16 yıl ve üzeri	3,33	0,75		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	3,11	0,87	1,30	0,28
	4 – 6 yıl	2,66	1,21		
	7 – 9 yıl	3,32	1,25		
	10 yıl ve üzeri	3,46	0,83		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde düşünün yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 10) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.10: Yöneticilerin Düşünen Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	4,50	0,87	-0,13	0,90
	Kadın	4,53	0,78		
Yaş	25 – 35 yaş arası	4,55	0,81	0,93	0,40
	36 – 45 yaş arası	4,65	0,79		
	35 yaş ve üzeri	4,34	0,91		
Medeni Durum	Evli	4,52	0,88	0,42	0,68
	Bekar	4,37	0,48		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	4,50	0,56	0,18	0,91
	1 tane çocuğu var	4,67	0,88		
	2 tane çocuğu var	4,45	0,93		
	3 tane çocuğu var	4,49	0,81		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	4,47	0,75	0,07	0,98
	Fen Edebiyat Fakültesi	4,63	0,82		
	Eğitim Yüksek Okulu	4,49	0,93		
	Diğer	4,51	0,93		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	4,31	0,88	0,64	0,59
	6 – 10 yıl	4,56	0,94		
	11 – 15 yıl	4,70	0,60		
	16 yıl ve üzeri	4,61	0,81		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	4,34	0,81	1,24	0,30
	4 – 6 yıl	4,78	1,02		
	7 – 9 yıl	4,53	0,88		
	10 yıl ve üzeri	4,80	0,48		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde kaçınan yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 11) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.11: Yöneticilerin Kaçınan Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	2,70	1,05	1,54	0,13
	Kadın	2,17	1,17		
Yaş	25 – 35 yaş arası	2,50	1,18	0,07	0,93
	36 – 45 yaş arası	2,64	0,97		
	35 yaş ve üzeri	2,60	1,19		
Medeni Durum	Evli	2,63	1,09	0,72	0,47
	Bekar	2,29	1,03		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	2,50	0,94	0,31	0,82
	1 tane çocuğu var	2,89	1,17		
	2 tane çocuğu var	2,53	1,16		
	3 tane çocuğu var	2,58	0,99		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	2,52	1,16	0,40	0,75
	Fen Edebiyat Fakültesi	2,28	1,01		
	Eğitim Yüksek Okulu	2,75	1,12		
	Diğer	2,67	1,04		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	2,88	0,92	1,11	0,35
	6 – 10 yıl	2,26	1,13		
	11 – 15 yıl	2,53	1,11		
	16 yıl ve üzeri	2,65	1,21		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	2,65	1,05	0,12	0,95
	4 – 6 yıl	2,63	1,21		
	7 – 9 yıl	2,47	1,21		
	10 yıl ve üzeri	2,42	1,09		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde değerlendirici yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 12) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.12: Yöneticilerin Değerlendirici Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	4,89	0,86	-0,84	0,41
	Kadın	5,11	0,66		
Yaş	25 – 35 yaş arası	5,08	0,70	0,60	0,55
	36 – 45 yaş arası	4,80	0,75		
	35 yaş ve üzeri	4,99	0,96		
Medeni Durum	Evli	4,94	0,85	0,30	0,77
	Bekar	4,83	0,66		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	4,75	0,71	0,55	0,65
	1 tane çocuğu var	5,06	0,94		
	2 tane çocuğu var	4,85	0,89		
	3 tane çocuğu var	5,13	0,66		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	4,87	0,79	0,83	0,48
	Fen Edebiyat Fakültesi	4,67	0,94		
	Eğitim Yüksek Okulu	4,88	0,92		
	Diğer	5,19	0,72		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	4,89	0,85	0,27	0,85
	6 – 10 yıl	5,05	0,71		
	11 – 15 yıl	4,75	0,66		
	16 yıl ve üzeri	4,92	1,04		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	4,91	0,88	0,92	0,44
	4 – 6 yıl	4,90	0,63		
	7 – 9 yıl	4,70	0,98		
	10 yıl ve üzeri	5,38	0,68		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 13) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin medeni durumları hariç diğer demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre evli yöneticilerin kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.13: Yöneticilerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	4,58	0,75	1,43	0,16
	Kadın	4,20	1,13		
Yaş	25 – 35 yaş arası	4,28	0,94	1,25	0,29
	36 – 45 yaş arası	4,42	0,86		
	35 yaş ve üzeri	4,70	0,77		
Medeni Durum	Evli	4,58	0,84	2,02	0,04*
	Bekar	3,87	0,53		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	3,93	0,44	1,85	0,15
	1 tane çocuğu var	4,62	0,86		
	2 tane çocuğu var	4,66	0,90		
	3 tane çocuğu var	4,40	0,76		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	4,30	0,87	0,68	0,57
	Fen Edebiyat Fakültesi	4,63	0,95		
	Eğitim Yüksek Okulu	4,66	0,87		
	Diğer	4,54	0,73		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	4,48	0,85	0,87	0,46
	6 – 10 yıl	4,34	0,89		
	11 – 15 yıl	4,45	0,72		
	16 yıl ve üzeri	4,79	0,83		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	4,57	0,77	0,37	0,77
	4 – 6 yıl	4,31	1,08		
	7 – 9 yıl	4,47	0,82		
	10 yıl ve üzeri	4,66	0,85		

* $p < 0,05$

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde planlı yaklaşımı benimseme düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 14) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.14: Yöneticilerin Planlı Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	4,52	0,96	-0,76	0,45
	Kadın	4,75	0,92		
Yaş	25 – 35 yaş arası	4,69	0,69	1,35	0,27
	36 – 45 yaş arası	4,33	0,85		
	35 yaş ve üzeri	4,73	1,10		
Medeni Durum	Evli	4,56	0,98	-0,06	0,95
	Bekar	4,58	0,61		
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	4,28	0,71	1,85	0,15
	1 tane çocuğu var	4,14	1,09		
	2 tane çocuğu var	4,81	0,91		
	3 tane çocuğu var	4,46	0,94		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	4,75	0,67	1,51	0,22
	Fen Edebiyat Fakültesi	4,09	0,99		
	Eğitim Yüksek Okulu	4,38	1,09		
	Diğer	4,78	1,00		
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	4,73	0,94	1,54	0,21
	6 – 10 yıl	4,34	0,93		
	11 – 15 yıl	4,13	0,94		
	16 yıl ve üzeri	4,81	0,94		
Okuldaki Yöneticilik Süresi	0 – 3 yıl	4,52	0,98	0,82	0,49
	4 – 6 yıl	4,73	0,75		
	7 – 9 yıl	4,22	1,26		
	10 yıl ve üzeri	4,89	0,63		

6.3.2. Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarının mesleki özelliklerine göre farklılıkları

Araştırmada Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin her bir problem çözme yaklaşımına ilişkin elde ettikleri puanların mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde aceleci yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 15) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.15: Yöneticilerin Aceleci Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	2,83	1,22	0,24	0,87
	1-2 kez katıldım	3,06	0,84		
	3-4 kez katıldım	3,21	1,09		
	5 ve üzeri kez katıldım	3,16	1,21		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	3,19	0,69	0,91	0,44
	1-2 eser	3,35	1,02		
	3-4 eser	2,91	1,06		
	5 ve üzeri eser	2,92	1,00		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	2,62	1,23	1,49	0,23
	Hizmetiçi	3,22	0,95		
	Katılmadım	2,57	1,09		
	Diğer	3,39	0,55		
Eğitim Yöneticiliğini Severek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	2,92	0,94	1,21	0,31
	Seviyor	3,22	1,01		
	Biraz seviyor	3,78	2,04		
Problem Çözme Konulu Kurs/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	3,04	1,02	0,57	0,64
	1-2 kez katıldım	3,06	0,94		
	3-4 kez katıldım	3,72	1,18		
	5 ve üzeri kez katıldım	2,95	1,39		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	2,86	0,77	2,00	0,12
	Çoğu zaman	3,20	1,08		
	Ara sıra	2,86	0,98		
	Hiçbir zaman	3,81	0,88		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde düşünün yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 16) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.16: Yöneticilerin Düşünen Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	4,66	0,60	1,24	0,30
	1-2 kez katıldım	4,34	0,89		
	3-4 kez katıldım	4,87	0,90		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,49	0,78		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	4,50	0,48	0,77	0,52
	1-2 eser	4,39	0,90		
	3-4 eser	4,83	0,67		
	5 ve üzeri eser	4,45	0,91		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	4,60	0,91	0,07	0,97
	Hizmetiçi	4,48	0,90		
	Katılmadım	4,51	0,58		
	Diğer	4,70	0,14		
Eğitim Yöneticiliğini Severek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	4,45	0,87	0,16	0,85
	Seviyor	4,55	0,82		
	Biraz seviyor	4,70	1,27		
Problem Çözme Konulu Kursa/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	4,55	0,90	0,10	0,96
	1-2 kez katıldım	4,50	0,80		
	3-4 kez katıldım	4,30	1,14		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,50	0,89		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	4,58	0,99	0,19	0,91
	Çoğu zaman	4,49	0,85		
	Ara sıra	4,43	0,85		
	Hiçbir zaman	4,69	0,73		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde kaçınan yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 17) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.17: Yöneticilerin Kaçınan Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	2,32	1,22	0,38	0,77
	1-2 kez katıldım	2,69	0,99		
	3-4 kez katıldım	2,71	1,18		
	5 ve üzeri kez katıldım	2,43	1,22		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	2,56	1,07	1,93	0,13
	1-2 eser	2,87	0,96		
	3-4 eser	2,90	1,05		
	5 ve üzeri eser	2,21	1,15		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	2,00	0,91	1,33	0,27
	Hizmetiçi	2,59	1,05		
	Katılmadım	3,07	1,20		
	Diğer	3,13	1,94		
Eğitim Yöneticiliğini Severecek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	2,49	1,14	0,28	0,75
	Seviyor	2,70	1,02		
	Biraz seviyor	2,63	1,94		
Problem Çözme Konulu Kursta/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	2,52	0,97	0,44	0,73
	1-2 kez katıldım	2,60	1,15		
	3-4 kez katıldım	3,19	1,31		
	5 ve üzeri kez katıldım	2,50	1,40		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	2,28	1,39	1,45	0,24
	Çoğu zaman	2,38	1,01		
	Ara sıra	2,83	1,02		
	Hiçbir zaman	3,07	0,98		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde değerlendirici yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 18) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin herhangi bir mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.18: Yöneticilerin Değerlendirici Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	5,14	0,57	0,73	0,54
	1-2 kez katıldım	4,94	0,79		
	3-4 kez katıldım	4,64	1,03		
	5 ve üzeri kez katıldım	5,04	0,85		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	4,58	0,87	0,75	0,53
	1-2 eser	4,97	0,87		
	3-4 eser	4,70	0,75		
	5 ve üzeri eser	5,05	0,84		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	5,05	0,40	0,43	0,73
	Hizmetiçi	4,88	0,90		
	Katılmadım	5,00	0,64		
	Diğer	5,50	0,71		
Eğitim Yöneticiliğini Severek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	4,97	0,85	1,01	0,37
	Seviyor	4,84	0,82		
	Biraz seviyor	5,67	0,47		
Problem Çözme Konulu Kurs/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	4,95	0,89	0,75	0,53
	1-2 kez katıldım	4,82	0,80		
	3-4 kez katıldım	5,17	1,04		
	5 ve üzeri kez katıldım	5,42	0,42		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	4,87	1,06	0,88	0,46
	Çoğu zaman	4,74	0,86		
	Ara sıra	5,08	0,70		
	Hiçbir zaman	5,14	0,84		

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 19) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin astlarına yetki devretme sıklıkları hariç diğer mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre astlarına her zaman yetki devreden yöneticilerin kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin daha az sıklıkla yetki devreden yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.19: Yöneticilerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	4,60	0,89	0,67	0,58
	1-2 kez katıldım	4,43	0,80		
	3-4 kez katıldım	4,80	0,90		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,40	0,88		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	4,40	0,71	0,14	0,94
	1-2 eser	4,46	0,72		
	3-4 eser	4,47	0,82		
	5 ve üzeri eser	4,59	0,99		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	4,49	0,68	0,50	0,68
	Hizmetiçi	4,48	0,89		
	Katılmadım	4,86	0,50		
	Diğer	4,20	1,41		
Eğitim Yöneticiliğini Severek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	4,68	0,90	1,41	0,25
	Seviyor	4,36	0,77		
	Biraz seviyor	4,10	0,42		
Problem Çözme Konulu Kurs/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	4,56	0,76	0,34	0,80
	1-2 kez katıldım	4,46	0,94		
	3-4 kez katıldım	4,25	0,57		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,80	0,86		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	5,10	0,86	3,61	0,02*
	Çoğu zaman	4,29	0,86		
	Ara sıra	4,63	0,68		
	Hiçbir zaman	4,00	0,84		

*p<0,05

Yöneticilerin problem çözme becerileri içerisinde planlı yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde (Tablo 20) yöneticilerin söz konusu yaklaşımı benimseme düzeylerinin astlarına yetki devretme sıklıkları hariç diğer mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre astlarına her zaman yetki devreden yöneticilerin planlı yaklaşımı benimseme düzeylerinin daha az sıklıkla yetki devreden yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.20: Yöneticilerin Planlı Yaklaşımı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Özelliklerine Göre Farklılıkları

		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitim Yöneticiliği Kurs/Seminerine Katılma	Hiç katılmadım	4,64	0,85	0,28	0,84
	1-2 kez katıldım	4,48	0,92		
	3-4 kez katıldım	4,77	0,85		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,52	1,16		
Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Eser Okuma	Hiç okumadım	4,44	0,52	0,45	0,72
	1-2 eser	4,41	1,14		
	3-4 eser	4,54	0,67		
	5 ve üzeri eser	4,72	0,94		
Eğitim Yöneticiliği Alanında Katıldığı Program Türleri	Lisansüstü	4,71	0,91	0,24	0,87
	Hizmetiçi	4,51	0,99		
	Katılmadım	4,71	0,59		
	Diğer	4,88	1,59		
Eğitim Yöneticiliğini Severek Yapma Düzeyi	Çok seviyor	4,57	1,07	0,12	0,89
	Seviyor	4,53	0,82		
	Biraz seviyor	4,88	1,24		
Problem Çözme Konulu Kurs/Seminere Katılma	Hiç katılmadım	4,70	0,96	0,68	0,56
	1-2 kez katıldım	4,40	0,91		
	3-4 kez katıldım	4,50	0,89		
	5 ve üzeri kez katıldım	4,94	1,33		
Astlara Yetki Devretme	Her zaman	5,05	0,96	2,92	0,04*
	Çoğu zaman	4,17	0,93		
	Ara sıra	4,77	0,89		
	Hiçbir zaman	4,50	0,76		

*p<0,05

BÖLÜM VII

7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

7.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme yaklaşımları içerisinde çoğunlukla değerlendirici yaklaşımı benimsedikleri (O=4,93) görülmektedir. Bunu sırasıyla planlı yaklaşım (O=4,56), kendine güvenli yaklaşım (O=4,51) ve düşünen yaklaşım (O=4,50) izlemektedir. Yöneticilerin ara sıra benimsedikleri problem çözme yaklaşımları ise aceleci (O=3,09) ve kaçınan (O=2,60) yaklaşımlar olmuştur. Buradan anlaşıldığı üzere Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerin çoğunlukla bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile düşündüğü sonucu karşılaştırdığı, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığı ve neler hissettiklerini anlamak için duygularını inceledikleri görülmektedir. Daha sonra sergiledikleri yaklaşım ise planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaştıkları görülmektedir. Ancak ara sıra da olsa aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettikleri (aceleci yaklaşım), problem karşısında uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düştükleri de (kaçınan yaklaşım) görülmektedir.

Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme becerileri içerisinde kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin medeni durumları hariç diğer demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre evli yöneticilerin kendine güvenli yaklaşımı benimseme düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerinden evli olanların problem çözme konusunda kendisini yeterli gördükleri, kendilerine bu konuda güvendikleri görülmektedir.

Müfredat Laboratuvar Okulları yöneticilerinin problem çözme becerileri içerisinde kendine güvenli yaklaşımı ve planlı yaklaşımı benimseme düzeylerinin mesleki özelliklerine göre astlarına yetki devretme sıklıkları hariç diğer mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre astlarına her zaman

yetki devreden yöneticilerin kendine güvenli yaklaşımı ve planlı yaklaşımı benimseme düzeylerinin daha az sıklıkla yetki devreden yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri problem çözme konusunda kendilerine yeterince güvendiğinde ve eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdiğinde rahatlıkla astlarına yetki devredebilmektedir.

7.2. Öneriler

- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerinin (Müdür ve Müdür yardımcıları) standartları yükseltilmeli, en az yüksek lisans yapmış olmak ön koşul olarak görülmelidir. Ancak şu an görev yapanlar da üniversitelerle anlaşarak, onların eğitim yönetimi kurslarından geçmeleri sağlanmalıdır.
- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerini (Müdür ve Müdür yardımcıları) yetiştirmek için eğitim akademileri kurulmalı ve programlarında problem çözme konularına ağırlık verilmelidir.
- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri (Müdür ve Müdür yardımcıları) hizmet içi eğitime alınarak problem çözme yaklaşımları ve önemi konuları gerçek hayattan alınmış örnek olay incelemeleriyle benimsetilmelidir.
- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri (Müdür ve Müdür yardımcıları) diğer okul müdürleri gibi öğretmenler arasından seçilmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde okutulan “okul yönetimi” dersinin kapsamı genişletilerek problem çözmenin yolları hakkında yeterli bilgiler verilmelidir.
- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerine (Müdür ve Müdür yardımcıları) başarının problemlerin farkına varabilme ve çözebilme becerisi olduğu benimsetilmelidir.
- Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri (Müdür ve Müdür yardımcıları) problemle karşılaştıklarında kendilerine yeterince güven duyacakları görülecektir. Böylece Toplam Kalite Yönetiminin uygulayıcısı olan bu kurumlarda astlarına yetki devretme konusunda sıkıntı yaşanmayacaktır.

Bu öneriler burada Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri (Müdür ve Müdür yardımcıları) için yapılmaktadır. Ancak bu okullar uygulamalarıyla diğer okullara örnek teşkil ettiğinden tüm ilk ve ortaöğretim kurumları yöneticileri içinde geçerlidir.

Ek:1

VALİLİK İZİN FORMU

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1438
KONU : Anket (Hüseyin KAYIKÇI)

4./08/2005

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İLGİ: a) Valilik Makamının 03.08.2005 tarih ve 580/1433 sayılı onayı,
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri,
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.07.2005 tarih ve 3000 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüseyin KAYIKÇI "**Müfredat Laboratuvar Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları**" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


A.Hacı BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Anket (2 sayfa)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
1435
30-03-2006



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çarşıoğlu 3125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/c_kultur

4440632

Ek:2

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİ FORMU

Ek: 2/2
[Signature]

Sayın Eğitim Yöneticisi,

Bu araştırma Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımlarını ele alan bir yüksek lisans tezi olarak yapılacak bir çalışmadır. Araştırmada kullanılmak üzere ekte bir bilgi toplama aracı verilmiştir. Araştırma tamamen bilimsel amaçlı olup toplanan veriler sadece bu amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir.

Kısa bir süre ayırarak bu anketi doldurmakla yapacağınız katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

SAYGILARIMLA.

Hüseyin KAYIKÇI

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst.
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz?

Erkek () Bayan ()

2.Yaşınız?

25-35 () 36-45 () 46-55 () 56- ve üzeri ()

3.Medeni durumunuz?

Evlü () Bekar ()

4.Kaç çocuğunuz var?

Yok () 1 () 2 () 3 () Diğer.....

5.Mezun olduğunuz Fakülte veya Yüksekokul?

Eğit.Fak. () Fen-Edb.Fak. () Eğt.Yük.Okul () Diğer () Belirtiniz.....

6.Yöneticilikteki kıdeminiz?

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üzeri ()

7.Bu okuldaki yöneticilik süreniz nedir?

0-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10 yıl ve üzeri ()

8.Eğitim yöneticiliği alanında herhangi bir kurs veya seminere katıldınız mı?

Hiç katılmadım () 1-2 Kez katıldım () 3-4 Kez katıldım () 5 ve üzeri katıldım ()

9.Yönetici olduktan sonra kişisel gelişiminiz için Eğitim Yönetimi ile ilgili kaç eser okudunuz?

Okumadım () 1-2 Eser () 3-4 Eser () 5 ve üzeri Eser ()

10.Eğitim yöneticiliği alanında katıldığınız program türleri nedir?

Lisansüstü () Hizmetçi () Katılmadım () Birden çok ise.....

11.Eğitim yöneticiliği görevini;

Çok severek () Severek () Biraz severek () Hiç sevmeyerek () yaparım.

12.Problem Çözme konulu herhangi bir kurs veya seminere katıldınız mı?

Hiç katılmadım () 1-2 Kez katıldım () 3-4 Kez katıldım () 5 ve üzeri katıldım ()

13.Okulunuzda sorunların çözümünde yetki ve sorumluluğu üstlerinize devreder misiniz?

Her zaman () Çoğu zaman () Arasına () Hiçbir zaman ()

Ek:3

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Sayın Yönetici ;
Aşağıda sizin problem çözme yaklaşımlarınızı belirlemek amacı ile bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak tercihlerinizi, lütfen size en uygun gelen seçeneğin altına (X) işareti koyarak belirtiniz. Şimdiden teşekkür ederim.

Hüseyin KAYIKÇI

Cevaplarınızı aşağıdaki ölçeğe göre veriniz.

1. Her zaman böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sık sık böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak öyle davranırım
6. Hiçbir zaman böyle davranmam

		HER ZAMAN	ÇOĞUNLUKLA	SIK SIK	ARADA SIRADA	ENDER OLARAK	HIÇBİR ZAMAN
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırırım						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bir bilgi toplayacağımı uzun uzun düşünmem						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin ne işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem						
5	Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve kararlarımdan hoşnut olurum						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma ilk gelen yolu izlerim						
14	Bazan durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel						

		HER ZAMAN	ÇOĞUNLUKLA	SIK SIK	ARADA SIRADA	ENDER OLARAK	HİÇBİR ZAMAN
	sürüklenip giderim						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını değerlendirmem						
16	Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve sorun üzerinde düşünürüm						
17	Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer,tartar , birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem, karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25	Bazan bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, her türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
26	Ani kararlar verir sonra pişmanlık duyarım						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam						
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32	Bazan duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam						
33	Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

Ek:4

ANKETİN UYGULANDIĞI MÜFRADAT LABORATUAR OKULLARI LİSTESİ

1. Beşiktaş Şair Nedim İlköğretim Okulu
2. Kağıthane Zuhal İlköğretim Okulu
3. Haluk Ündeğer İlköğretim Okulu
4. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
5. Cevatpaşa İlköğretim Okulu
6. Nail Reşit İlköğretim Okulu
7. Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu
8. Şişli Celalettin Buluş İlköğretim Okulu
9. Çapa İlköğretim Okulu
10. 23 Nisan Zehra Hanım İlköğretim Okulu
11. Çapa Atatürk İlköğretim Okulu
12. Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
13. Etiler Cumhuriyet İlköğretim Okulu
14. Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu
15. Küçükyalı Merkez İlköğretim Okulu
16. Pilot Cengiz Topel İlköğretim Okulu
17. İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
18. Peyami Safa İlköğretim Okulu
19. Hüviyet Bekir İlköğretim Okulu
20. Şişli Süleymanşah İlköğretim Okulu
21. Kağıthane Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu
22. Ferit Aysan İlköğretim Okulu
23. Dr.Hasan Akgün İlköğretim Okulu
24. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
25. Bahçelievler İlköğretim Okulu
26. Kağıthane Atatürk İlköğretim Okulu

KAYNAKLAR

- Açıklan, A., **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara, 1995.
- Adem, M., **Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- Aksu, M. 1988, "Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi", **Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı**, O.D.T.Ü., Ankara, s: 3.
- Alkan, C., **Eğitim Teknolojisi**, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1977.
- Allison, D. J. ve Allison, P. A. (1993). "Both Ends of a Telescope: Experience and Expertise in Principal Problem Solving". **Educational Administration Quarterly**, **29** (3), 302-322.
- Arabacı , İ.B.,2002, **Müfredat Laboratuar Okullarında Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, Anakara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Arnold, J. D. (1992). **The Complete Problem Solver**, Canada: John VViley & Sons Inc., 1992.
- Aydın, M., **Eğitimde Yönetimsel Davranış**, Hatipoğlu Basım Yayınevi, Ankara, 1984.
- Aydın, M., **Eğitim Yönetimi Ders Notları Kavramlar Kuramlar Süreç İlişkiler**, IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara, 1986.
- Balcı, Ali. 1991, "Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, s: 22
- Başar, H., **Sınıf Yönetimi**, Şafak Matbaacılık, Ankara, 1994.
- Başaran, I.E., **Yönetim**, Gül Yayınevi, Ankara, 1989.
- Başaran, I. E., **Örgütsel Davranış Yönetimi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1989.
- Başaran, I. E., **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Ankara, 1998.
- Bedoyere, Q. (1995). **Sorun Çözme Teknikleri**, İstanbul: Rota Yayınları.
- Bingham, A., **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**, Çev. A. Ferhan Oğuzkan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1998.
- Bursalıoğlu, Z., *Eğitim Yöneticisinin Davranış Ekenleri*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1979.

Bursalıoğlu, Z., 1984, “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, No:154, Ankara, s: 12.

Bursalıoğlu, Z., 1991, “Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı 2, Ankara, s: 4.

Bursalıoğlu, Z., **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara, 1994.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem A-Yayıncılık.

Cemaloğlu, N.,**Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Çelik, V., **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

Çukadar, C., **23472 Sayılı Resmi Gazete’de Yayımlanan Yönetmelikle Göreve Yeni Başlayan A Tipi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Doğan, H. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ankara, 1997.

Doğrusöz, H., 1995, “Karar Vermede Değerlendirmenin Yeri ve Önemi”, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**, No:147, Ankara.

Drucker, P., **Etkin Yöneticilik**, Eti Kitapları, İstanbul, 1994.

Elliot, T. R. (1992). Problem Solving Appraisal, Oral contraceptive Use and Anenstrual-Pain, *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 286-297.

Elliot, T. R., Godshall F., ShROUT, J. R. ve VVitty, T. E. (1990). Problem Solving Appraisal, Self-Reported Study Habits and Performance of Academically Atrisk College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 203-207.

Erçetin, Şule, **Lider Sarmalında Vizyon**, Önder Matbaacılık, Ankara, 1998.

Ergun, T. ve Polatoğlu, A., **Kamu Yönetimine Giriş**, TODAİE Yayınları, No:22, Ankara, 1988.

Ergüç, N., **İlköğretim Müfredat Laboratuar Okulu Müdürlerinin Mesleki Etik İİkelere İlişkin Davranışları**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Evans, J. R. (1991). "Creativity in OR/MS: The Creative Problem Solving Process, Part 1". *Interfaces*, 27 (5), 7-83.
- Findley, B., Findley, D., *Effective Schools: The Role of Principal*, Contemporary Education, 1992.
- Gelbal, S., 1991, "Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi", **Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme**, İstanbul. Özel Kültür Yayınları.
- Gökçe, E., 2000, "Problem Belirleme, Önleme ve Çözme Teknikleri", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**.
- Guthrie, J.W. ve Rodney, J.R., *Educational Administration And Policy*, Allyn and Bacon Publication, Massachusetts, U.S.A., 1991.
- Gürsel, Musa, **Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)**, Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.
- Heppner, P. P. (1978). "A Review of the problem Solving Literature and It's Relationship to the Counseling Process", *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366-375.
- Heppner, P. P. Ve Baker, C. E. (1997). "Applications of the Problem Solving Inventory", *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*. 29 (4), 229-313.
- Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987). "The Integration of Personal problem Solving Processes Vvlthin Counseling", *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. ve Jakson, J. (1985). "Depression and Attributional Style: Are They Related?", *Cognitive Therapy and Research*, 9,105-113.
- Heppner, P. P. ve Krieshok, T. S. (1983). "An Applied Investigatation of Problem Solving Appraisal Vocational İdentity And Career Service Request, Utilization and Subsequent Evaluation". *Vocational Guidance Ouarterly*, 31, 240-249.
- Heppner. P. P. ve Petersen, C. H. (1982). "The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory". *Journal of Counseling Psychology*. 29 (1), 66-75.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C. G., *Educational Administration-Theory, Research and Practice*. USA: Random House, 1987.
- Kalaycı, N., **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**, Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti., 2001.
- Kaya, Y.K., **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Doğan Basımevi, Ankara, 1979.
- Keenan, K. (1997). **Sorun Çözme**, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Keleş, O. B. (2000). **Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kneeland, S. (2001). **Problem Çözme**, Çev. Nurdan Kalaycı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Koberg, D. ve Bagnall, J., *The Universal Traveler*, Kaufman, Inc., California, U.S.A., 1981.

Korkmaz, M., **Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara, 1994.

Leithvood, K. A. ve Stager, M. (1989). "Expertise in Principals' Problem Solving". *Educational Administration Ctuarterly*, 25 (2), 126-161.

Lipham, James, *Learned and Administration*, Behavioral Science and Educational Administration, University of Chicago Pres, 1964.

M.E.B., Teftiş Kurulu Başkanlığı, **Yöneticiler Semineri Notları**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1987.

Meijerss, W. (1978). **Problem Solving Therapy with the Social Anxiety Children**, Canada.

Morgan, C. T., **Psikolojiye Giriş**, (Çev. H.Arıcı ve Ark.). Ankara: Meteksan., 1999.

Oğuzkan, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Emel Matbaacılık.

Özçelik, N., **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar**, Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Kırkkale.

Pehlivan, İ., **Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1995.

Posamentier, A.S., *Problem-Solving Strategies for Efficient and Elegant Solutions. A Researce for the Mathematics Teacher*, Califomia: Corwin Press, İne, 1998.

Sashkin, M., *Leadership Behavioral Questionnarie*, Leadership Development Center, Ohio, 1998.

Savaşır, İ. Ve Şahin. N. H. (1997). **Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Saygılı, H. (2000). **Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Simon, H.A., **Yönetimde Karar Verme**, Amme İdaresi Dergisi, Ankara, 1967.

- Stevens, M. (1998). **Sorun Çözümleme**, (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Şişman, M., **Örgüt Kültürü**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1994.
- Tanrıöğen, A., **Okul Müdürlerinin Etkliliği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1998.
- Taylan, S. (1990). **Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H., **Okul Yönetimi**, Saypa Yayınları, Ankara, 1995.
- Taymaz, H., **Uygulamalı Okul Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Tokyay, N., **Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı ilköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Tortop, N., **Yönetim Biliminin Temel İlkeleri**, TODAİE Yayınları, Ankara, 1990.
- Tosun, K., **İşletme Yönetimi**, (2. Baskı)
- Türk Dil Kurumu., **Türkçe Sözlük**, (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1979.
- Uluçınar, A.T. 1991, "İşletme Yöneticilerinin Davranışlarına Yön Veren Hakim Kişilik Faktörleriyle Yönetimsel Davranış Arasındaki İlişkiler ve Uygulama", **Marmara Üniversitesi Yayınları**, No:534, İstanbul.
- Verner, I., **Liderlik ve Yönetim**, Rota Yayıncılık, İstanbul, 1993.

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin KAYIKÇI

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 07/12/1976

Doğum Yeri: İstanbul

Medeni Durumu: Bekar

Eğitim :

İlkokul	1983-1988 Etiler Cumhuriyet İlkokulu – İSTANBUL
Lise	1988-1994 Kağıthane Lisesi
Fakültesi	Lisans 1995-1999 Selçuk Üniversitesi Fen- Edebiyat Tarih Bölümü – KONYA
	Yüksek Lisans 2003 -D.E. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2006 – D.E.	Osman Saçmacı Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu SARIYER/İSTANBUL
1999-2006	Atatürk Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu KAĞITHANE/İSTANBUL