



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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİMSEL
KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ**

Nesrin GİRAY

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul - 2006



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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİMSEL
KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ**

Nesrin GİRAY

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Deniz BÖRÜ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul - 2006

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİMSEL
KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ**

Nesrin GİRAY

ONAY

Juri:

Yard. Doç. Dr. Deniz BÖRÜ
(Tez Danışmanı)

.....

Doç. Dr. Halil EKŞİ

.....

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

.....

Yüksek Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi...../...../2006

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY SAYFASI	ii
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	I
SİMGELER LİSTESİ	VII
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
ÇİZELGELER LİSTESİ	X
ÖNSÖZ	XI
ABSTRACT.....	XII
ÖZET	XIII
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1	
YÖNETİMDE KARAR VERME	3
1.1 YÖNETİM KAVRAMININ TANIMI	3
1.2 YÖNETİCİ	6
1.2.1 Yönetici Kavramının Tanımı	6
1.2.2 Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler	6
1.2.2.1 Üç özellik yaklaşımı	6
1.2.2.2 Yönetimsel beceriler yaklaşımı	8
1.2.3 Yöneticilik Rollerini	8
1.2.4 Yöneticilik ve Karar Verme	9
1.3 KARAR VERME NEDİR?.....	11
1.3.1 Karar Olayının Esası	11
1.3.2 Karar Tipleri	12
1.3.3 Karar Verme Sürecinin Özellikleri	14
1.3.4 Karar Verme Biçimleri	14
1.4 KARAR VERME VE SORUN ÇÖZME İLİŞKİSİ	15
1.4.1 Sorun Çözme Süreci	15

1.4.2 Karar Verme Süreci	16
1.4.3 Karar Verme / Problem Çözme İlişkisi	17
1.5 KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİN AŞAMALARI	19
1.5.1 Sorunu Duyma	20
1.5.2 Sorunu Tanıma	21
1.5.2.1 Karar verme ve “çerçeveleme” (framing) etkisi	22
1.5.3 Çözüm Arama	24
1.5.3.1 Amaç ve sorunları irdeleme, öncelikleri belirleme	24
1.5.3.2 Çözüm alternatiflerinin ve seçeneklerin belirlenmesi	27
1.5.4 Kararlaştırma	28
1.5.4.1 Geliştirilen alternatif ve seçeneklerin irdelenmesi	28
1.5.4.2 Seçim kriterin belirleme ve seçim yapma	29
1.5.5 Kararı Uygulama	30
1.5.6 Değerlendirme	31
1.6 KARARSIZLIK NEDENLERİ VE SONUÇLARI	33
1.7 KARAR MODELLERİ VE KARAR VERMEDE RASYONELLİK	35
1.8 KARAR VERME ETKİNLİĞİNİ İYİLEŞTİRME YOLLARI	37
1.9 YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİ VE KARAR SÜRECİ	39
1.10 KARAR VERME VE KÜLTÜR İLİŞKİLERİ	41
1.11 KARAR VERME SÜRECİNDE YARATICILIK VE YENİLİK	43

BÖLÜM 2

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ	47
2.1 EĞİTİM	47
2.2 EĞİTİM YÖNETİMİ, OKUL YÖNETİMİ, SINIF YÖNETİMİ	50
2.2.1 Eğitim Yönetimi	50
2.2.1.1 Eğitim yönetimi nedir?	50
2.2.1.2 Eğitim yönetiminin diğer alanlarla olan ilişkisi	50
2.2.2 Okul Yönetimi	51
2.2.3 Sınıf Yönetimi	52

2.3 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİ	55
2.3.1 Yurttaşların Eğitim Hakkı	55
2.3.2 Eğitimde Yasal Dayanaklar	55
2.3.3 Türk Millî Eğitiminin Amaçları	56
2.3.4 Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri	57
2.3.5 Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	59
2.3.6 Eğitimimizin Örgütsel Yapısı	60
2.4 EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE EĞİTİM YÖNETİCİNİN YETERLİLİĞİ	62
2.4.1 Eğitim Yönetici Kavramının Tanımı	62
2.4.2 Eğitim Yöneticisinin Yeterliliği	63
2.5 EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ	66
2.5.1 Eğitim Yönetiminin Özellikleri	66
2.5.2 Eğitim Yönetiminde Karar Verme	68
2.5.2.1 Eğitim yönetiminde karar verme ilkeleri	69
2.5.2.2 Eğitim yönetiminde karar verme / problem çözme sürecini etkileyen hususlar	70
2.5.2.3 Eğitim yönetiminde karar verme / problem çözme sürecinin özellikleri	71
2.6 EĞİTİMDE YERELLEŞME VE KATILIMCILIK	73
2.7 EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR VE KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ ÜZERİNE ETKİLERİ	75
 BÖLÜM 3	
OKUL YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ	80
 3.1 EĞİTİMDE TEMEL SİSTEM: OKUL	81
3.1.1 Okulun Görevleri	82
3.1.2 Okulun Örgüt Özellikleri	83
3.2 OKUL YÖNETİMİ	85
3.3 OKULUN ROL YAPISI	86
3.3.1 Okul Yöneticisi	86

3.3.2 Öğretmenler	86
3.3.3 Uzmanlar	87
3.3.4 Eğitici Olmayan İşgörenler	87
3.3.5 Öğrenciler	87
3.4 OKUL MÜDÜRÜ	89
3.4.1 Okul Yöneticisinin Yönetimsel Görevleri	90
3.4.2 Okul Yönetiminde Liderlik ve Yöneticilik	92
3.5 OKUL YÖNETİMİNDE KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ ...	94
3.5.1 Okul Yönetiminde Sorun Çeşitleri	94
3.5.2 Okul Yönetiminde Karar Verme / Problem Çözme Sürecin Aşamaları	96
3.5.2.1 Sorunu duyma	96
3.5.2.2.Sorunu tanıma	99
3.5.2.3 Çözüm arama	100
3.5.2.4 Kararlaştırma	102
3.5.2.5 Kararı uygulama	104
3.5.2.6 Değerlendirme	105
3.6 OKUL YÖNETİCİNİN OKUL KARAR VERME PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDEKİ ROLÜ	107
3.7 OKUL YÖNETİCİNİN YÖNETİMSEL KARAR VERME/PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİNİN ÖNEMİ	108
3.7.1 Okul Yöneticisinin Karar Verme Yeterlikleri	108
3.7.2 Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi	109
3.7.3 Okul Yöneticisinin Karar Verme / Problem Çözme Süreçlerinde Yeterli Olmaları Niçin Önemli?	110
BÖLÜM 4	
ARAŞTIRMA	115
4.1 KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	115
4.1.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	115

4.1.2 Dış Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	129
4.2 YÖNTEM	135
4.2.1 Araştırmanın Yöntemi	135
4.2.2 Problem	135
4.2.3 Önemi	137
4.2.4 Sınırlıklar	138
4.2.5 Evren ve Örneklem	138
4.2.6 Veri Toplama Araçları	139
4.2.7 Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği	140
4.2.8 Verilerin Çözümlemesi	141
4.2.9 Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgileri	142
4.3 BULGULAR VE YORUM	144
4.3.1 Sorunu-Duyma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.3.2 Sorunu-Tanıma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	147
4.3.3 Çözüm Arama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	149
4.3.4 Kararlaştırma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	151
4.3.5 Kararı Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	153
4.3.6 Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	155
4.3.7 Toplamda Karar Verme/Sorun Çözmeye İlişkin Bulgular ve Yorum ..	157
4.4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	159
4.4.1 Sonuçlar ve Tartışma	159
4.4.2 Öneriler	171
4.4.2.1 Uygulamacılar için öneriler	171
4.4.2.2 Araştırmacılar için öneriler	172
TANIMLAR	173
EK 1 - GÜVENİRLİK ANALİZLERİ	174
EK 2 - RESMİ OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ANKET MADDELERİ SEÇENEKLERİNE YÖNELİK GRUPÇA FREKANS (f) VE YÜZDE (%)’LİK KARŞILAŞTIRMA SIKLIK DERECELERİ	188
EK 3 - KADIKÖY İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	

EĞİTİM BÖLGELERİ	197
EK 4 - ANKET YAPILAN OKULLAR	199
EK 5 - M.E.B. ANKET ONAYI	200
KAYNAKLAR	210
ÖZGEÇMİŞ	215

SİMGELER LİSTESİ

df	Serbestlik Derecesi
f	Frekans
N	Sayı
p	Anlamlılık Düzeyi
S	Standart Sapma
t	T-testi sonucu
X	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.D	Amerika Birleşik Devleti
Anl.	Anlamlılık Düzeyi
M1	Madde 1
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SDM	Shared Decision Making
SBM	School Based Management
SBPS	School Based Problem Solving
SOP	Standard Operating Procedure
SPSS	The Statistical Packet for the Social Sciences
TKB	Teftiş Kurulu Başkanlığı
vd.	Ve Diğerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.3.1.1	Yönetici – Karar Verme İlişkisi	11
Şekil 1.4.2.1	Karar verme süreci	16
Şekil 1.5.1.1	Engelin ortaya çıkışı	20
Şekil 1.5.3.1.1	Balık Kılıçığı Tekniği ile Sorun Nedenlerinin İrdelenmesi	26
Şekil 1.5.3.1.2	Balık Kılıçığı Örneği	27
Şekil 1.9.1	Yönetim Bilgi Sistemi – Karar Verme – Uygulama İlişkisi	40
Şekil 1.11.1	Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilik Modeli	46
Şekil 2.4.2.1	Eğitim Yöneticinin Yeterlik Modeli	65
Şekil 3.5.2.1.1	Sorunu Duyma Akış Diyagramı	98
Şekil 3.6.1	Okul Yönetimini Etkileyen Öğeler	107
Şekil 3.7.3.1	Eğitim Hedeflerinin Hiyerarşisi	113

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 1.2.3.1 Yönetici rolleri ve bunlara ilişkin faaliyetler	9
Çizelge 4.2.5.1 Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2004 -2005 Eğitim-öğretim yılı resmi okullar istatistik verileri	138
Çizelge 4.2.7.1 Veri toplama aracından elde edilen verilerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları	140
Çizelge 4.2.9.1 Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel özellikleri	142
Çizelge 4.2.9.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri	143
Çizelge 4.3.1.1 Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	144
Çizelge 4.3.1.2 Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu	145
Çizelge 4.3.2.1 Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	147
Çizelge 4.3.2.2 Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu ...	148
Çizelge 4.3.3.1 Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	149
Çizelge 4.3.3.2 Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu ...	150
Çizelge 4.3.4.1 Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	151
Çizelge 4.3.4.2 Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu	152
Çizelge 4.3.5.1 Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	153

Çizelge 4.3.5.2	Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu	154
Çizelge 4.3.6.1	Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	155
Çizelge 4.3.6.2	Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu	156
Çizelge 4.3.7.1	Karar verme süreci davranışların boyut bazında yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi	157
Çizelge 4.3.7.2	Toplamda karar verme sürecine ilişkin algılarının unvana göre t-testi sonucu	158

ÖNSÖZ

“Öğretmenlik mi? Bundan kolay ne olabilir ki? – İki kere iki dört...Bilemedin, kızlara bir türkü, oğlanlara topu at... al maaşı.”

“Öğretmenlik mi? Bundan zoru ne olabilir ki? – Bizde bir çocukla elimiz ayağımıza dolaşıyor, onlar yüzlercesi ile nasıl baş edebiliyorlar? Akıl erecek gibi değil...”

Her gün, her evde, mahallelerde duyulabilen sözler. Eğitim ve eğitim çalışanlarının işi kimilerine göre o kadar kolay ki, her dürüst insan bunu yapabilir. Kimilerine göre ise o kadar zor ki, kolaylaştırma çabaları bile beyhude ye gider. Zira düne kadar: “Hocam şu keratanın eti senin kemiği benim. Al şunu adam yap!” diye okula gelen veli bugün inci parçası getirdiği, iddiası ile, dahi yetiştirilmesi talebinde. Toplum da hakeza. Düne kadar akı karadan ayırabilecek, başkalarının yaptıkları makineleri işletip durdurabilecek bilgilere sahip elemanlar yetiştirmesini yeterli görürken, bu gün okuldan talebi dünyada gelişen teknolojilere rekabet edebilecek bilgi ve becerilere sahip kadrolar yetiştirmesidir.

Bir taraftan kolay ve her dürüst insanın yapabileceği bir iş, diğer taraftan artan istekler çelişkisi arasında , onurunu koruma ve görevlerini gereği gibi yapma çabasında olan eğitim çalışanlarını şahsi örneği, fedakarlığı, yürekliliği ve azmiyle teşvik eden, güdülmeyen, yaratıcı bir örgüt ortamı yaratma, başka çevre örgütlerinin olumsuz etkilerine siper olan, yardımlarını sağlamak için elinden geleni yapan, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin sorunlarının zamanında ve en iyi bir şekilde çözümlenmesini sağlayacak doyumunu sağlamak; okulu, yalnız bilgi edindikleri bir yer gibi değil de, kendi evi olarak, kendi hayatlarının belli bir zaman cereyan ettiği bir yer gibi kabullenip sahiplenmesini sağlama mücadelesi veren okul yöneticilerinin durumu benim her zaman dikkatimi çekmiş ve öğretmen olarak görev yapmaya başladığımdan beri okul yöneticileri eğitimde ortaya çıkan bu kadar çok ve çeşitli sorunlarla nasıl başa çıkabiliyorlar; okullarda ders yılı boyunca bütün sınıf ve diğer birimlerde düzen hangi kararların uygulanmasıyla sağlanabiliyor gibi sorulara artan ilgimi gidermek için okul yöneticilerinin karar verme/ problem çözme yeterliliği araştırmasını yapmaya kararlaştırdım.

Hakikaten de her iyi öğretmen okul yöneticisi olabilir (yukarıda dürüst insan bahsindeki gibi) zihniyetiyle, yıllarca görev öncesi yöneticilik eğitimi almadan atanan, okul yöneticileri, amatörce, kimi zaman ve kimi yerde çokta başarılı olarak, kendi kişisel nitelik ve diğer yargılarıyla, adalet anlayışı ve görev sorumluluğu ile görevlerini sürdürmüş ve sürdürmektedir.

Ancak artan toplum ve veli beklentilerine cevap verebilmesi için gerekli yenileşmeyi yapmak, çağdaş teknoloji ve bilime ayak uydurarak yarının inşasını gerçekleştirecek nesiller yetiştirme yükümlülüğü olan çağdaş okul, artık yöneticiliği profesyonelce yapabilecek, bunun için gerekli yönetim bilgileri, atamadan önce veya yönetim üzerine yüksek lisans yaparak, yeterince kariyer ve meslek güvencesi ile donatılmış kadrolarla çözüme zamanı gelmiştir. Böylece eğitim sistemimiz çoğu zaman iyi bir öğretmeni alıp kötü yönetmen yapmak çelişkisinden kurtulmuş, bir çok eğitim çalışanı kendini yetiştirmiş olduğu yön dışında çalıştırılması sonucu doğan bazı yetersizlik çilekeşini bertaraf etmiş, eğitim faaliyetlerinde de beklenen başarıya bilinçli adım atılmış olur.

Eğer araştırma sonuçları ile ilgili makamların konuyla ilgili sorunlara dikkatini çekebildikse; Okul yönetiminde karar verme/sorun çözme sürecinde eğitimin özelliklerinden kaynaklanan bazı zorlukların bertaraf edilmesi için ilgili literatürden aktardığımız Okul Merkezli Eğitim modelleri gibi bazı bilimsel yaklaşım ve yöntemler eğitim uygulamalarında ipucu gibi görülürse maksadımıza ulaşmış sayılırız.

Bu araştırma için beni yüreklendiren, çalışmalarına Eğitim Yönetimi ile ilgili pek değerli eserleriyle kaynaklık eden Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü hocalarıma desteklerinden dolayı,

Tez çalışmalarım esnasında yoluma ışık tutan, rehberlik eden danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Deniz BÖRÜ'ye ,

En zorlandığım anlarda bile beni yalnız bırakmayan, bana moral gücü aşıl原因 Prof. Faik Somer Anadolu Lisesi yönetimi ve öğretmenlerine,

ve katılımları ile çalışmaya katkı sağlayan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Nesrin GİRAY
Mayıs, 2006

ABSTRACT

In this research , the adequacy/performance of school administrators in the decision making/problem solving process had been tested.

For this purpose:

To the question of what level the behaviors included in the six dimensions:

- 1) Problem recognition
- 2) Problem identification
- 3) Generating solutions
- 4) Selecting a solution
- 5) Implementing the solution
- 6) Evaluation

of the decision making/problem solving process had been performed, either school administrators' or teachers' perception level had been questioned. Moreover, it had also been questioned if there is a significant difference between their perception levels.

The sample of this research includes 107 school administrators and 248 teachers from different primary and secondary public schools in Kadıköy, Istanbul district. A questionnaire with 42 questions had been used.

For testing the reliability of the data obtained by the questionnaire Cronbach Alpha coefficient , using SPSS program, had been calculated.

For the assessment of the data related with personal characteristics of the groups, involved in the research, frequency and percentages had been calculated.

For the level of school administrators' performance of the dimensions of the decision making/problem solving process- frequency, percentages and means; in order to find the difference between administrators' and teachers' perceptions Independent Sample t- test had been used.

The results of the survey can be summarized as follow:

- 1) For the behaviors included in all dimensions of the decision making/problem solving process the administrators stated at least "Mostly" or "Completely" as their level of performance, while for the behaviors included in all dimensions of the decision making/problem solving process teachers evaluate their administrators performance at " Average" level.
- 2) In comparison between teachers' and administrators' perceptions, for all the questions included in the questionnaire the significant difference had been found.

Key Words: school administration, school administrator, decision making, problem solving

ÖZET

Bu araştırma okul yöneticilerinin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterliklerini/performanslarını test etmiştir.

Bu amaçla:

Karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları olan

1. Sorunu duyma
2. Sorunu tanıma
3. Çözüm arama
4. Kararlaştırma
5. Kararı uygulama
6. Değerlendirme

boyutlarında yer alan davranışları ne derece yerine getirebildikleri sorusuna, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılama dereceleri ve algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan 107 okul yöneticisi ve 248 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada 42 soruluk bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan istatistiksel incelemede SPSS programında iç tutarlıkları (Cronbach Alpha katsayıları) hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan grupların kişisel özellikleri ile ilgili verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetimde karar verme/sorun çözme sürecinde yer alan boyutları yerine getirme dereceleri için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama; yönetici ve öğretmenler algılamaları arasındaki manidar farklılığı belirlemek için Independent Samples t testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenmiştir:

1. Karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yönetimi, okul yöneticisi, karar verme, problem çözme

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, toplumun beklentileri, bilgi çağının değişen ve artan istemlerine ayak uydurabilmek için atılan adımlar, bu yönde tüm eğitim çalışanlarının – öğretmen ve her kademedeki eğitim yöneticilerinin azim ve gayreti bilinen bir gerçektir. Ama yine bilinen bir gerçektir ki hem ülke düzeyinde hem de ayrı ayrı okullar bazında eğitimin hedeflerine ulaşma gayretlerini engelleyen, zorlaştıran bir çok sorunlar da yaşanmaktadır. Eğitim sisteminde ülke düzeyinde kaynakların kullanımı, dağıtımı, eğitimin yaygınlanamaması gibi alanlardaki sorunlar yanında, okullarda boş geçen dersler, ödenek yetersizlikleri nedeniyle yaşanan krizler, hemen görülebilecek sorunların başında gelir. Bunlara ilâveten günlük, rutin sorunlarla, günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimin ortaya çıkardığı farklı yapıdaki yeni problemlerin çokluğu da eğitim sistemini, silktikçe tozuyan un çuvalına benzetilmesinin doğruluğuna delâlettir.

Problemlerin çok ve kaçınılmaz olması nedeniyle eğitimin her kademesinde bulunan yönetici ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını, bu problemleri çözme kararlarını üretme ve sorunları çözme için harcamaktadırlar. Organizasyonun hangi kademesinde olursa olsun, hangi konularla uğraşırsa uğraşsın, bu işi sevsin veya sevmesin “yönetici” durumuna gelen bir kimsenin vazgeçemeyeceği en önemli iş karar vermektir. Karar vermek, yöneticiliğin o kadar aslı bir işidir ki bazen yöneticilik bir “karar verme işi” olarak da tanımlanmaktadır (Kocel, 1993).

Bilgi ve teknoloji çağının yaşanmaya başlandığı günümüzde, hızla değişip gelişen bir çevrede yaşamlarını sürdüren organizasyonlardaki görevli yöneticiler için, karşılaşılan problemleri çözmek ve çözebilmek artık yeterli olmamaktadır. Problemlere yaratıcı çözümler getirerek, bir “yaratıcı örgüt iklimi” oluşturmak, hem çağımızın modern insanın beklentilerinin karşılanmasında, hem de organizasyonun rekabet üstünlüğü elde ederek, hayatını sürdürebilmesinde bir ihtiyaç haline gelmiştir (Mert, 1997).

Okul yönetiminde karar verme/sorun çözme yeterliliğinin belirlenmesi hedeflenen bu araştırmayla aynı zamanda “öğretmenlik esastır” anlayışıyla eğitim ve okul yönetimine atanan yöneticilere görevlerini profesyonelce yapma gayretlerine destek verme düşüncesi

arzulanmıştır. Bu niyetle dört bölümün ilk bölümleri kuramsal kavramlar ve üretim yapan, hizmetler üreten başka örgütlerde karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları vurgulanmış, daha sonraki bölümlerde ise eēitimde ve okul yönetiminde bu aşamalardaki özellikler, sürecin gerçekleşmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözümü için bazı bilimsel ve pratik yaklaşımlar, yöntemler sunulmuş, bütün eēitim çalışanlarının, ērencilerin, velilerin ve evre örgütlerinin de eēitim sorunlarının çözümü kararlarının alışı aşamalarına katılmasını saēlayarak, okul sorunlarını sahiplenecek Okul Merkezli Yönetim sisteminin açıklanmasına geniş yer ayrılmıştır.

BÖLÜM 1

YÖNETİMDE KARAR VERME

Eğitim ve Okul yönetimi, genel kavram olan “yönetim” in bir bölümünü, eğitimle ilgili yönetsel karar verme ve problem çözme ise yönetim faaliyetlerinin temelini oluşturan fonksiyonlar olduğundan, tanımlarını doğru ve tam yapabilmek için önce yönetim ile ilgili genel kavramlara açıklık getirmek gerekir.

1.1 YÖNETİM KAVRAMININ TANIMI

Yönetim kavramının tarifine çeşitli bilim alanlarına göre çok farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. İktisatçılara göre yönetim, tabiat, işgücü ve sermaye ile birlikte üretim faktörlerinden biridir; yönetim bilimcilerine göre otorite sistemi, sosyologlara göre sınıf ve saygınlık sistemi, diğer bilim dalları (psikoloji , sosyal- psikoloji, hukuk gibi) yönetimi, ilgili alanlarının amacına uygun olarak tanımlamaktadır. Bütün bu yaklaşımların ortak noktası yönetimin, belli amaçları diğer kişilerin çabaları ile gerçekleştirmektir.

Yönetim; bir işletmede amaca ulaşma yolunda girişilen çalışmaların düzenlenmesi ve ortak bir amaca yöneltmek sürecidir (Kocel, 2001).

Eryılmaz yönetimi, geniş anlamda, başkalarını sevk ve idare etme faaliyeti veya süreci olarak kabul ederek: Yönetim, kaynakların (maddi ve beşeri), belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için düzenlenmesi ve kullanılması faaliyeti ya da sürecidir (Eryılmaz, 2003).

Yönetim, bir grup insanı belirlemiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki işbölümü, işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamıdır. Yönetim başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2003).

Yönetim, örgüt amaçlarının ekonomik ve etkin olarak gerçekleştirilmesi için faaliyetlerin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesidir (Efil, 1999). Bu tanımla yönetimin bir faaliyetler süreci olduğu vurgulanmıştır.

Yönetim sürecinin özellikleri şu şekilde açıklanmıştır:

- a) Yönetim, bir veya birden fazla amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir.
- b) Yönetim belirli bir takım beşeri ve maddi kaynaklarını serbestçe kullanabilme yetkisini gerekli kılar.
- c) Yönetimin olması için bir yönetici, en azından da bir yönetilen insanın olması gerekir, bu niteliği ile sosyal ve grupsal bir süreçtir.
- d) Yönetim, beşeri ve maddi kaynaklar arasında optimum bir uyumu ve işbirliği gerektirir.
- e) Yönetim, yönetici olan kimsenin bir otorite kurmasını zorunlu kılar.
- f) Yönetim, yönetici ve yönetilenler arasında ahenk, uyum ve haberleşmeyi gerektirir.
- g) Yönetim, her insanın bilgi, yetenek ve tecrübesi doğrultusunda en iyi yapabileceği şeyleri yapmasını ve bu işbölümü çerçevesinde uzmanlaşmasını gerekli kılar.
- h) Yönetim, zamanın ekonomik ve dikkatli şekilde kullanılmasını gerektirir.
- i) Yönetimin özünde eldeki kaynakları, imkânları ve zamanı en ekonomik şekilde ve en fazla fayda sağlayacak biçimde kullanmak yatar. Diğer bir deyimle yönetim rasyonel bir süreçtir.
- j) Yönetim, belirli bir veya birtakım amaçları gerçekleştirmek gayesiyle kurulmuş ekonomik nitelikli örgütler için kârlı olmalıdır (Eren, 2003).

Yukarıda sayılan bu çok önemli özelliklerden dolayı **Yönetim;** kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2004). Yönetim sanatı faaliyetlerin başkaları aracılığı ile yaptırılması eylemidir. Yönetim bilimi ise bir örgütün bünyesindeki çeşitli fonksiyonlara ilişkin operasyon, sistem ve kontrollerin planlamasıdır. Başka bir deyişle yönetim sanatı beşeri, kaynaklar ve gelişme açısından ele alınır. Yönetim bilimi ise ekonomiden hukuka kadar uzanan bilim dallarının yöntemlerinden yararlanan disiplinlerarası bir yaklaşım görünümündedir. Ayrıca, sanat bir amacı gerçekleştirmede bilgi ve becerilerin sistemli olarak uygulanmasını içerir. Bilim ise, geçmişteki olayların ve olguların açıklanmasını ve çeşitli bilgilerin elde edilmesini sağlar. Bu açıdan sanat ve bilim birbirini tamamlayan iki kavramdır (Efil, 1999).

Yönetimi bilim ve sanat gibi tesis edebilmek için belli bir birikim, bilgi ve deneyim gerekiyor. Amatörce bunu gerçekleştirmek artık neredeyse olanaksız. Artık profesyonel yönetici adı verdiğimiz kişilerin sadece işin uzmanı olmakla kalmayıp, yönetim kavram ve kurallarını kullanmada uzman olması ve meslek ahlâkından iş ahlâkına kadar çeşitli kurallara uygunluk göstermesinden bahsediliyor. Bu gelişmeler yönetimin artan bir hızla meslek olmaya yöneldiğini göstermektedir (Efil, 1999).

1.2 YÖNETİCİ

1.2.1 Yönetici Kavramının Tanımı

Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir. Fakat yönetici, insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zaman etkenini de kullanmak zorundadır (Erdoğan, 2004).

Bu durumda yönetici, bir zaman dilimi içerisinde ve değişken çevre koşulları altında belirli amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir (Eren, 2003).

1.2.2 Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Yönetici başardığı görevler ve taşıdığı yetki ile sorumluluklar bakımından toplumun çok önemli bir kişisidir. Bu insanlar, fonksiyonları etkin ve verimli bir şekilde yapabilmek için bir takım nitelik ve özelliklere de sahip olmalıdırlar. Eren (2003) yöneticinin sahip olması gereken özellikleri Üç Özellik Yaklaşımı ve Yönetimsel Beceriler Yaklaşımı ile açıklamıştır.

1.2.2.1 Üç özellik yaklaşımı

1.Yöneticinin entelektüel özellikleri: Yönetici, düşünen, yorumlayan, akıl yürüten, karar veren, plan yapan bir kimse olabilmesi için aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmalıdır:

- a)Genel kültür
- b)Mantıklık
- c)Analiz ruhu
- d)Sentez ruhu
- e)Sezgi gücü
- f)Hayal gücü
- g)Muhakeme (yargı) gücü

- h)Düşüncelerini konu ve sorunlara odaklaştırabilme yeteneği
- i)Düşüncelerini açık ve seçik ifade edebilme yeteneği

Bu nitelik ve özellikler, yöneticiyi çevresindeki insanları etkileme, onlara yol gösterme, düşünce ve kararlarını kabul ettirerek yönlendirme becerisini sağlayacaktır.

2.Yöneticinin Karakterine İlişkin Özellikleri: Bir yöneticinin başladığını başarı ile bitirebilmesi ve hareketlerinde dengeli, etrafına güven veren bir kimse olabilmesi için sahip olması gereken özellikler:

- a)Akıl ile duygu arası denge
- b)Değişken koşullara, ortamlara ve değişik kişilikteki insanlara uyum gösterebilme
- c)Dikkatlilik
- d)İhtiyatlılık
- e)Girişkenlik
- f)Hafıza gücü
- g)Dinamiklik
- h)Azim ve sebatkarlık
- i)Tertiplik ve düzenlik
- j)Yöntemlilik
- k)Süratlilik
- l)Ciddilik

3.Yöneticinin Sosyal Özellikleri: Yönetici kendisini iş çevresine, astlarına varsa üstlerine kabul ettirmesine ilişkin özelliklerdir:

- a)Dış görünüşü, giyim kuşamı ile çevresinden kabul görmelidir.
- b)Gruba hitab edebilecek nitelikte olmalıdır.
- c)Grup yapılarını, ortak amaç, değer ve duygularını anlayabilmelidir
- d)İş disiplini
- e)Kendisi ile beraber çalışacak her insandan yararlanmayı bilmeli ve onlarla işbirliği edebilmelidir.
- f)Her kişi ve olayın özelliğine göre ölçülü ve dengeli hareket etmeyi bilmelidir. Ne zaman ileri gideceğinin, ne zaman geri çekileceğinin bilincinde olmalıdır.
- g)Bilgi, tecrübe, adalet, hakkaniyet, güven verme özel hayatındaki dikkatlilik ile çevresinde etkili, otorite sahibi ve ikna gücü olan bir kimse olarak tanınmalıdır.

1.2.2.2 Yönetmel beceriler yaklaşımı

Yönetmel becerileri üç grupta toplanabilir:

a) Kavramsal beceriler; yöneticinin düşünme, çevresel faktörleri ve örgüt içi ilişkileri algılayabilme ve planlama yetenek ve bilgilerini içerir. Bu becerisi sayesinde yönetici örgütü çalışan bir bütün olarak görebilir, bütünün parçalarıyla ve çevresiyle ilişkilerini düzenleyecek kararlar alır.

b) Beşeri (insansal) beceriler; Başka insanlarla beraber olmak ve onlarla birlikte ahenkli çalışma yetenek ve bilgilerini içerir.

c) Teknik beceriler; iş yapma yöntemlerini, tekniklerini, işte kullanılan araç ve gereçleri anlama ve uygulama yetenek ve bilgileri ile ilgilidir (Eren, 2003).

Yöneticiler alt hiyerarşi kademelerinden orta ve üst kademelere doğru terfi ederek yükseldikçe teknik beceriler, beşeri ve kavramsal becerilerden daha az önemli konuma gelmektedir (Eren, 2003; Erdoğan, 2004).

1.2.3 Yöneticilik Roller

Yöneticilik rolü , bir yöneticiden beklenen davranışlar bütünüdür. Eren (2003) yöneticinin işini üç grup halinde ve on farklı role ayırarak incelemektedir. Onlar aşağıdaki Çizelge1.2.3.1 ile gösterilmiştir:

Çizelge 1.2.3.1 Yönetici rolleri ve bunlara ilişkin faaliyetler
Kaynak: H. Mintzberg “ The Manager’s Job: Folklore and Fact”, Harvard Business Review 53, No: 4 (1975) (Eren, 2003).

Grup	Rol	Faaliyet
Bilgisel	Kontrol	İhtiyaç duyulan bilgileri aramak ve elde etmek, periyodikleri ve raporları taramak, kişisel ilişkiler kurmak
	Dağıtma	Diğer örgüt üyelerine bilgi aktarmak, onlara bilgi notları ve raporlar göndermek telefon konuşmaları yapmak
	Sözcülük	Sözlü konuşmalarla, raporlarla, kısa mesajlarla dış örgütlere bilgi aktarmak
Bireyler arası	Temsil	Resmi törenler ve sembolik görevlerle, ziyaretçileri kabul etmek, resmi ve hukuki dokümanları imzalamak
	Lider	Astları yönetmek motive etmek, astları eğitmek, öğüt vermek, iletişim kurmak
	İlişki	Örgüt içi ve örgüt dışı bilgi ilişkileri oluşturmak, bu ilişkileri yazılı mektuplar, telefonlar ve toplantılar yaparak gerçekleştirmek
Karar verme	Girişimci	İyileştirici projelere girişmek, yeni fikirleri ortaya çıkarmak başkalarına fikir oluşturma hakkı verme
	Anlaşmazlık Çözme	Tartışma ve kriz ortamlarında düzeltici çabalara girişmek, astlar arasındaki çatışmaları çözmek, çevresel krizlere adapte olma
	Kaynak Dağıtma	Kaynakların kimlere dağıtılacağına karar verme, program ve bütçe önceliklerini belirlemek
	Müzakerecilik	Sendika, satış, satınalma ve bütçe kontratlarının müzakerelerinde bölümlerini temsil etme ve departman çıkarlarını savunma

1.2.4 Yöneticilik ve Karar Verme

Ekonomik, sosyal ve politik yönden hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, insanların değerleri, düşünme biçimleri, öncelikleri de etkilenip değişmektedir. Bu değişim etkisini işletmelerde de göstermekte olup, onları yapı, strateji, süreç yönünden etkilemektedir. Bu değişim ortamı içinde, yöneticiler, önceden saptanmış amaçlarına ulaşmada, birçok değişik sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. İşte bu sorunların varlığı, onları, bu sorunlara çözüm bulmaya, bir başka manada karar vermeye zorlamaktadır. Bir yandan yöneticinin içinde bulunduğu değişimin niteliği ve hızı, öte yandan önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirme isteği ve zorunluluğu, karar verme sorununun ortaya çıkmasına sebep olur (Mert, 1997).

Organizasyonda hangi kademesinde olursa olsun, hangi konularla uğraşırsa uğraşsın, “yönetici” durumuna gelen bir kişinin en önemli işi “ karar vermek” tir. Karar vermek yöneticiliğin o kadar aslı bir işidir ki, bazen yöneticilik bir “karar verme işi” olarak da

tanımlanmaktadır. Yönetici değerlemede yöneticinin karar verme yetenekleri ve özellikleri dikkate alınmaktadır (Kocel, 2001).

Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerden birisidir. Yönetim süreçlerin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer bütün süreçler karar verme ile örtülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklardan birisidir (Erdoğan, 2004).

Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacıyla başvurulan kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir. Yani karar süreci ile örgütteki değişme, birbirine neden-sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır (Gürsel, 1997).

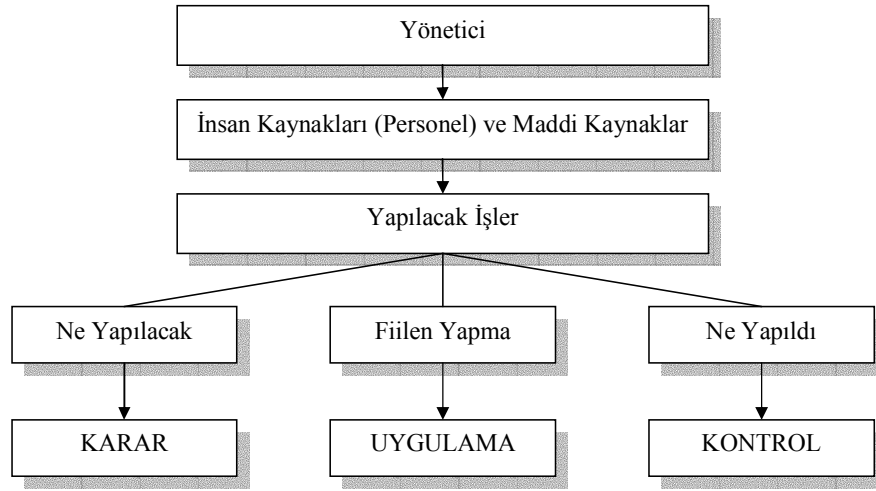
Yönetimin odak noktası amaçlara ulaşabilmek için etkin kararlar vermek ve bu kararların yerine getirilmesini, eyleme dönüşmesini sağlamaktır. Dolayısıyla karar verme sürecinin bulunmadığı bir yönetim düşünülemez. Çünkü yönetim, yapısal olarak insanlar ve onlara ilişkin eylemler, işleyiş mekanizması yönünden ise karar verme süreci ile ilgilidir (Efil, 1999).

1.3 KARAR VERME NEDİR?

1.3.1 Karar Olayının Esası

Sözlük tanımı itibariyle karar “... bir iş için düşünüp taşınarak uygun diye üzerinde durulan çare...”yi ifade etmektedir. Yönetimin bir kavramı olarak karar bir “seçim”i ifade eder. Yöneticinin veya herhangi bir kişinin herhangi bir konuda yaptığı seçim “karar”dır (Kocel, 2001).

Kararın neden yöneticilik işinin temeli olduğu aşağıdaki şekil yardımı ile açıklanabilir:



Şekil1.3.1.1 Yönetici – Karar Verme İlişkisi (Kocel, 2001).

Şekil 1 şunu ifade etmektedir: Yönetici belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kendisinin emrine beşeri ve maddi kaynakların verildiği bir kişidir. Bu kaynaklar kullanılarak organizasyonun amacı gerçekleştirilecektir. İşte karar verme burada karşımıza çıkmaktadır. Yönetici “hangi işler”in yapılacağını belirlemeli ki personel o işi yapabilsin. Dolayısıyla yönetici çeşitli alternatifler arasından bir seçim yapmak zorundadır. Seçilen alternatif yöneticinin kararını ifade eder (Kocel, 2001)

Karar vermek, bir durum karşısında, çeşitli düşün ve öneriler arasından “en doğru olarak kabul edilen birini seçmek” demektir (Binbaşıoğlu, 1983).

Seçim yapılamıyorsa kaynakların nasıl kullanılacağı bilinmiyor demektir. En önemli ve tekrar geri kazanılamayacak bir maliyet unsuru olarak “zaman” işlemektedir. Yönetici tercih yapamamaktadır. Dolayısıyla hem amaca ulaşılması gecikmekte, hem de “doğru mu yapılıyor yanlış mı yapılıyor” değerlendirme imkanı ortaya çıkmamaktadır. Böylece kıt kaynaklar bir anlamda israf edilmiş olmaktadır. Bu nedenle “en kötü karar bile kararsızlıktan iyidir” deyişi yönetim uygulamalarına yerleşmiş bulunmaktadır (Kocel, 2001).

Yöneticinin aldığı kararlar iki sebepten dolayı çok önemlidir. Birincisi, yöneticinin aldığı kararlar direkt onun kariyer fırsatlarını, ödüllendirilmesini ve iş memnuniyetini etkilemektedir. İkincisi, yöneticinin kararları örgütün başarısına veya başarısızlığına katkıda bulunmaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Örgütün yapısına biçim veren etkenlerden biri karar sürecidir. Örgüt yapısı karar yetkilerinin dağılımına göre kurulur. Örgütte herhangi bir işi yapmadan, eylemde bulunmadan önce karar verilir. Bu nedenle karar verme süreci yönetim süreçlerinin ilkinin oluşturur (Taymaz, 2003).

1.3.2 Karar Tipleri

Organizasyonlarda yönetim uygulamalarında verilen kararları, değişik kriterlere göre gruplamak ve tiplere sınıflandırmanın en önemli yararı, hem değişik karar türlerinin sorunlarını daha açık görebilmek, hem de farklı karar türlerinde farklı teknik ve yaklaşımların kullanılabileceğini görmektir.

Karar tipleri ile ilgili olarak en çok kullanılan sınıflamalar şunlardır:

- 1)Programlanabilen (rutin) ve programlanamayan (rutin dışı) kararlar.
- 2)Stratejik ve operasyonel kararlar.
- 3)Kişi ve grup kararları.
- 4)Alt ve üst kademe kararları.
- 5)Belirlilik ve belirsizlik şartları altında verilen kararlar.

Bu sınıflamalar arasında örtüşmeler olmakla beraber her karar tipinin vurguladığı özellik farklıdır. Örneğin, üst kademelerde verilen kararların çoğu stratejik nitelikte,

programlanamayan ve belirsizlik şartları altında verilen kararlardır. Ancak bu ortak özelliklere rağmen, programlanabilme ve programlanamama, karar vermede izlenecek yol ve prosedürler ile seçim kriterlerini vurgulamaktadır. Kişi ve grup kararları ise, karar sürecini tek kişinin kullanması ile çok kişinin kullanması halinde ortaya çıkacak sonuçları vurgulamaktadır (Kocel, 2001). Grup ve kişi kararlarının karşılaştırılmasında, Shaw tarafından yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar:

1. Gruplar bireylerden daha fazla doğru çözümlere ulaşabilmektedir.
2. Doğru olmayan fikirlerin ortaya çıkması, yanlışların grup kararlarında daha çabuk ortaya çıkması, fark edilmesi. Birey kendi yanlışını görmese bile grup üyeleri bunu daha kolaylıkla fark edebilmektedir.
3. Gruplarda sorunlar daha fazla gözden geçirilmekte, gruplarda bireyler kadar çabuk hataya düşülmemektedir.
4. Özetle karmaşık sorunların çözümünde gruplar bireylere kıyasla daha doğru kararlar vermektedirler (Ilgar, 1996).

Bu sınıflamanın hepsi, kullanım amaçları açısından önemli olmakla beraber, özellikle kararların programlanabilmesi, günümüz yönetim uygulamalarındaki gelişmeler nedeniyle ön plana çıkmış görünmektedir. Toplam kalite bakış açısının gerektirdiği süreçlerin tarifi, standart faaliyet prosedürleri (SOP - Standart Operating Procedures) , bilgisayara dayalı karar verme uygulamaları ve benzeri konular, programlanabilir – programlanamaz karar tiplerinin önemini artırmıştır. Programlanabilen kararlar rutin, tekrarlanan, karar süreci içinde prosedürleri belirlenebilen, kişiden ziyade sistemi vurgulayan özellikteki kararlardır. Organizasyonlarda toplam kalite yaklaşımı büyük ölçüde bu tür süreçlerine dayanmaktadır. Buna karşılık programlanamayan karar tipi, daha çok kişiye bağlı olan, prosedürlere bağlanması zor olan, yaratıcılığın ağır bastığı ve çoğu kez bilinmeyenlerle dolu bir ortamda yapılan stratejik nitelikteki seçim işlemi ile ilgilidir. Bu gruba giren kararların ilgili olduğu sorunların yapısını önceden tarif etmek veya belirlemek zordur. Bu tür karar durumlarında, karar verme sürecinin her safhası için önceden belirlenmiş prosedürlerden yararlanmak mümkün değildir. Her durum için her safhanın gereklerini ayrı ayrı yerine getirmek gerekir. Programlanamayan karar tipinin bir diğer özelliği, çoğu kez yaratıcılığın ön plana çıktığı karar tipi olmasıdır (Kocel, 2001).

1.3.3 Karar Verme Sürecinin Özellikleri

Karar genelde geleceğe yöneliktir. Gelecek kesin olarak bilinmediğinden karar veren insana bir risk yükler. Kararın uygulanması konusunda isabetli olup olmadığı hakkında yine hükme varılır. Karar verme süreci aşağıdaki özellikleri taşır:

- 1) Yönetim işlevleri kararla başlar, kararla biter.
- 2) Bir amaca yönelik bir tercihtir.
- 3) Karar, hüküm, yargı yönetimin eksenidir.
- 4) Karar verme zihinsel bir süreçtir.
- 5) Bir örgütte karar süreci,
 - a) değişiklik yapmak
 - b) insanları etkilemek
 - c) anlaşmazlıkları halletmek
 - d) çatışmaları yönlendirmek, gibi sorunları çözmek üzere kullanılır.
- 6) Gruba karar yetkisi verilir, sorumluluk aktarılmaz.
- 7) Örgütte her karar kendi basamağında alınır.

Kademeler

Üst

Orta

İlk

Kararlar

Amaç ve politika ile ilgili

Politikaları uygulamaya dönüştürecek kararlar

Uygulama ve işlemlerle ilgili kararlar (Taymaz, 2003).

1.3.4 Karar Verme Biçimleri

Karşılaşılan soruna, ihtiyacın durumuna ve ortama göre kararlar aşağıdaki biçimlerden biri esas alınarak verilir:

- 1) Kişisel- otokratik; Yönetici kararları tek başına verir.
- 2) Danışma yoluyla; Yönetici uzman veya astlarına danışır.
- 3) Grupla Çalışma; Yönetici grupla birlikte karar verir veya gruba karar verir. Yetki ve sorumluluk kendisinde kalır.
- 4) Yetki Devri; Yönetici astlarına görev ile birlikte görevin gerektirdiği yetki ve sorumluluğu devreder (Taymaz,2003).

1.4 KARAR VERME VE SORUN ÇÖZME İLİŞKİSİ

1.4.1 Sorun Çözme Süreci

Problem çözme faaliyeti, insan yaşamının her düzeyinde ve çeşitli ortamlarda görülmektedir. Problemler, bireysel, örgütsel ve sosyal düzeylerde bulunabilen, ekonomik, politik, sosyal veya örgütsel problemler olabilecekleri gibi günlük, rutin problemler veya günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimin ortaya çıkardığı farklı yapıdaki, yeni problemler de olabilecektir. Problemlerin kaçınılmaz olması nedeniyle organizasyonlarda her kademede bulunan yönetici ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını, bu problemleri çözmek için harcamaktadırlar. Zaten, “karar verme faaliyeti” olarak da tanımlayabileceğimiz yöneticilik, problem çözmeye yönelik, organizasyon için vazgeçilmez bir faaliyettir (Mert, 1997).

Yönetici sürekli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya kalır. Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değil gibidir. Sorunlar yönetici ve kurum için stres, tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak yönetici de bunun için vardır. Özetle, sorunlar ve bunların çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından birisi olarak görülmektedir (Erdoğan, 2000).

Erdoğan’a göre sorun çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

1. Sorunun kabullenilmesi ve çözmek için teşebbüse karar verilmesi
2. Sorunun tanımı
3. Alternatif çözüm yollarının (seçeneklerin) araştırılması ve geliştirilmesi
4. Alternatif çözümler (seçenekler) arasında seçim yapma
5. Seçilen çözümün (seçenek) uygulanması
6. Değerlendirme (Erdoğan, 2000).

Gordon (1999), sorun çözerken kullanılacak altı basamaktan oluşan bir sistematik model de önermektedir. Bu sistemin basamakları şunlardır:

1. Basamak, Sorunu Tanımlama

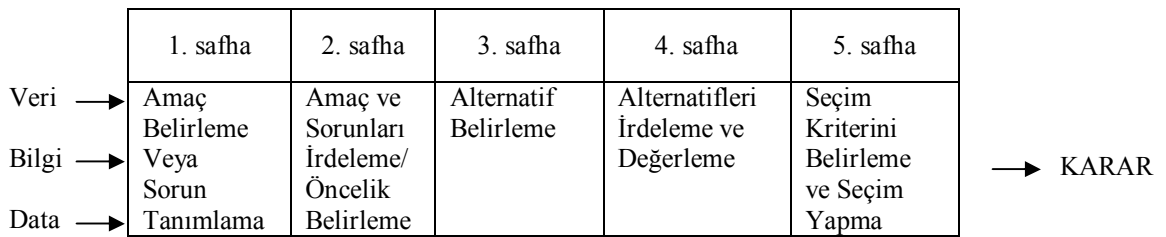
2. Basamak, Çözümler Üretme
3. Basamak, Çözümleri Değerlendirme
4. Basamak, En İyi Çözüme Karar Verme
5. Basamak, Kararın Nasıl Uygulanacağını Belirleme
6. Basamak, Değerlendirme İçin Çözümün Uygulanışını İzleme (Kenç, 2004).

1.4.2 Karar Verme Süreci

Eren'e göre karar verme ,çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkanlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır (Eren, 2003).

Karar verme, zahmetli bir iş olması nedeniyle stresli bir süreçtir. Alternatifleri araştırmak, bulmak, her birinin yarar ve sakıncalarını karşılaştırmak zor ve stresli bir iştir. Karar verme, amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan sorun ve engelleri bertaraf etme işidir. Yani karar verme sorunlarla ve belirsizliklerle mücadele etme ve onları bertaraf ederek neyin, nasıl, ne zaman yapılabileceğini ortaya koymaktır (Eren, 2003).

Koçel karar verme sürecini aşağıdaki şekil 2'de gösterilen beş safha içinde incelemektedir.



Şekil1.4.2.1 Karar verme süreci (Kocel, 2001).

John Adair geliştirilmiş “Beş nokta plan” adlı bir karar modeli sunmuştur:

1. Etkileri hisset
2. Hedefi tanımla
3. Bilgi topl
4. Tercihleri oluştur

5. Değerlendir ve karar ver
6. Uygula
7. Neticeleri gözlemle (Adair, 2003).

1.4.3 Karar Verme / Problem Çözme İlişkisi

İnsanlar gerek bireysel faaliyetlerinde gerekse organizasyonlardaki görevleri gereği sürekli olarak kararlar vermek ve sorunları çözmek zorundadırlar. Problemler, gerçek durumların koşulları istenen durumların koşullarından farklı olduğunda ortaya çıkar. Bazen, problemler, beklenenin tersine yeni fırsatların yaratılmasına yardımcı olur. Bu gibi durumlarda yönetici bir yandan problemi çözerken, diğer yandan fırsatları değerlendirmiş olur. Belirli bir problem çözme sürecinde, yöneticinin birçok karar vermesi gerekir. Her bir karar beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problem çözmeye dönük faaliyetleri gerektirir. Her örgütte, her ortamda bir karar verme zorunluluğu vardır. Ortaya çıkan problemler, üzerinde düşünme ve tartışmayı sonuçta da bir karara varılmasını gerektirir. Örgütlerin yönetimi karmaşık bir karar verme süreci içinde devam etmektedir. Karar verme, birtakım bilgilerin elde edilmesini ve bu bilgilerin çeşitli yöntemler kullanılarak analiz edilmesini gerektirir. Örgütlerde yönetim faaliyeti gerçekleştirilirken zaman zaman problemlerle karşılaşılması tabii bir durumdur. Karşılaşılan bu problemler basit olabileceği gibi çok karmaşık da olabilirler. Basit veya karmaşık bir problemin çözümü için alternatif hareket tarzlarından şartlara göre en uygununu seçilmesi gerekir. Bu durumda, Dinçer'e göre (1995), problem çözme aynı zamanda bir karar faaliyeti, karar verme de bir problem çözme faaliyetidir denilebilir (Mert, 1997).

Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır. Örgütlerin yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Karar verme bir süreçtir ve bu süreç, aynı zamanda sorun çözme olarak adlandırılan sürecin büyük ölçüde benzeri olarak görülmektedir. Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanını seçilmesidir. Bu tanımdan yola çıkarak Erdoğan karar vermeyi sorun çözme sürecinin içinde yer alan bir süreç olarak nitelendirmektedir (Erdoğan, 2000).

Karar vermek, “sorun”u çözmek için yöneticinin yargıda bulunmasıdır (Binbaşıoğlu, 1983). Olay veya sorun ile ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma sürecidir. Karar verme, bir sorunu çözmek için uygulanacak yaptırımı saptama sürecidir. Bir problemi çözenin iki veya daha fazla yolu, alternatifi varsa, en uygun ve en iyisinin seçilmesi beklenir. Karar verme süreci bir ihtiyacın veya problemin ortaya çıkışından kararın biçimlendirilmesine kadar yapılan tüm faaliyetleri ifade eder. Taymaz’a göre karar verme süreci aşağıdaki aşamalarla gerçekleşir:

Amaç: Problemi çözme kararı

1. Problemin anlaşılması, tanımlanması
2. Gerekli bilgilerin sağlanması
3. Bilgilerin analizi ve yorumlanması
4. Çözüm alternatiflerinin belirlenmesi
5. Alternatiflerin karşılaştırılması
6. En uygun alternatifin seçilmesi
7. Uygulama ilkelerinin saptanması
8. Uygulanması ve değerlendirilmesi

Sonuç: Problem çözüldü, amaç gerçekleşti.

Bu nedenle problem çözme ve karar verme birbiri ile yakından ilgilidir. Bir problemin çözümü için bir karara gereksinim vardır ve pek çok yönü ile problem çözme bir karar verme sürecidir (Taymaz, 1997).

1.5 KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİN AŞAMALARI

Yönetimde birbirinin yerine kullanılan sorun çözme ile karar verme, süreç olarak bilimsel yönetime dayalıdır (Başaran, 1996). Bilimsel yöntemin aşamaları şunlardır:

1. Güçlüğü sezilmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Çözümün tahmin edilmesi
4. Gözlenebilir sınavıcıların belirlenmesi
5. Deneme ve değerlendirmelerin yapılması
6. Raporlaştırma (Karasar, 2004).

Görüldüğü gibi, bilimsel yöntemin, sorun çözmenin ve karar vermenin basamakları biraz değişikliklerle birbirinin aynıdır. Aynı olması da doğaldır. Çünkü aynı sürece verilmiş değişik adları anlatmaktadır. Başaran, sorun çözme yöntemiyle karar verme yöntemin de aşama süreçleri yönünden kimi farklılıklar gözlemlense de yakınlık gösterdiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı yönetim sürecine ister sorun çözme, ister karar verme açısından bakılsın her ikisi de “süreç” olarak aynı olduğunu söylemektedir (Başaran, 1996).

Karar Verme / Problem Çözme Sürecin başlıca aşamaları şunlardır:

1. Sorunu duyma
2. Sorunu tanıma
3. Çözüm arama
4. Kararlaştırma
5. Kararı uygulama
6. Değerlendirme

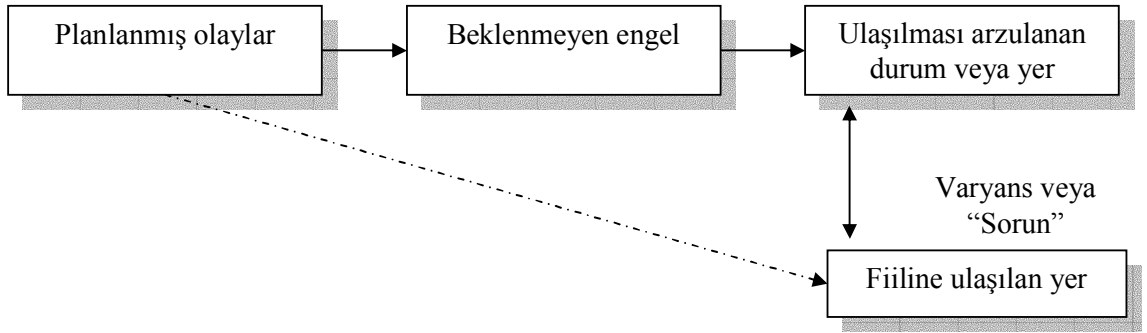
Karar verme, mantıksal bir süreçtir. Karar verme sürecinin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi doğru bir karar vermede önemli olduğu gibi, karar verme sürecinden kaynaklanan yanlışları azaltacağından karar vermede etkinlik sağlar.

1.5.1 Sorunu Duyma

Yöneticinin karar verme sürecini kullanması ve karar vermesi için ortada çözmesi gereken bir sorun (problem) olması gerekir. O halde sorun nedir?

Bir kurumun veya insanın amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran, yavaşlatan veya durduran her engel bir problemdir. Problem bir bilmece, bilinmeyen, anlaşılmayan bir konu, çözüm bekleyen bir durum, belirsizlik ve beklenmedik bir husustur (Taymaz, 1997). Problem, gerçek durum ve istenilen durum arasındaki farkı ifade etmektedir (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Genel tanımı itibariyle sorun arzu edilen doğrultuda ilerlerken ortaya çıkan engel veya engeller olarak tarif edilebilir. Aşağıdaki şekil bunu göstermektedir:



Şekil1.5.1.1 Engelin ortaya çıkışı (Kocel, 2001).

Görüldüğü üzere sorun, ortadan kaldırılması gereken bir engeli ifade eder. Bu engelden dolayı arzulanan yer yerine fiilen başka bir yöne gitme söz konusudur. Dolayısıyla bu engelin kaldırılması gerekir (Koçel, 2001).

Uzmanlar, problemin farkında olmak için şu metotları önermektedir:

- 1) “Yakın geçmiş geleceğin en iyi tahminidir”.- Bu yöntemle yöneticiler geçmiş tecrübelerine dayanarak tahmini trendlerden farkı sezmeye çalışırlar. Bu yöntemin çok subjektif olduğu kabul edilmektedir. Hata payı yüksek olduğu düşünülmektedir.
- 2) Planlama yaklaşımı daha sistemli ve daha doğru sonuçlara götürmektedir. Bu yöntem gelecekle ilgili projeksiyonlar veya senaryolardan oluşmaktadır. Genelde

bir ya da daha fazla yıl kullanılmaktadır. Senaryo tekniği spekülative varsayıma dayalı tahmini bir araç olarak belirli çevre şartları içinde gelecek durumu belirlemek için kullanılmaktadır. Değişik senaryolar geliştirildiğinde örgütler farklı durumlarda ayakta kalabilmek için alternatiflerini tasarlamaktadır.

- 3) Problemin farkında olmak için kullanılan son yöntem diğerlerin algılarına dayanmaktadır. Başka bir deyişle , müşterilerin düşünceleri / yorumları bir problemin varlığını işaret edebilir. İlginç olarak örgütler sıkça müşterilerin şikayetlerini ve geri bildirimleri önemsememektedirler (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Özetle sorun çözme süreci, bir sorunun olduğunu kabullenmekle ve çözmek için bir girişime karar vermekle başlar (Erdoğan, 2004).

1.5.2 Sorunu Tanıma

Problem açık olarak ifade edilir, her yönü ile açıklanır ve ortaya konulur (Taymaz, 1997). Sorun tanımı, hakkında karar verilecek olan engelin tarifini ifade eder. Ancak bu konuda bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, yöneticilerin çözüm bulmak zorunda oldukları sorunların her zaman açık ve net olarak ortaya çıkmamalarıdır. Yönetici, özellikle orta ve üst kademelerdeki yöneticiler, çoğu kez karışık bir manzara içinden sorunları teşhis etmek ve tanımlamak durumu ile karşı karşıyadır. İkincisi, çoğu kez gerçek sorun ile sorunun varlığına işaret eden belirtilerin birbirine karışmış olmasıdır. Bunu insan vücudundaki baş ağrısına benzetebiliriz. Baş ağrısı bir sorun mudur yoksa daha derindeki başka bir sorunun belirtisi midir? Baş ağrısı sorun kabul edilip onu giderici önlem alınabilir. Ama gerçek soruna el atılmadığı için bir süre sonra başka bir şekilde rahatsızlık devam edecektir. Bu konuda başka güçlük de yöneticilere gerçek sorunun ne olduğunu hemen söyleyecek bir teknik veya modelin bulunmamasıdır. Dolayısıyla yöneticiler kendi yetenekleri ile baş başadır. Özellikle üst kademelerde sorunun ne olduğunu tarif edecek yönetici tamamen yalnız bir durumdadır (Koçel, 2001).

Bu aşamada çözmek için ele alınan sorun, ortaya çıkış nedenleri ile araştırılır ve tanımlanır. Sorun ne, nerede, niçin, ne zaman ve nasıl gibi sorularla açılıp irdelenir (Erdoğan,2004)

1.5.2.1 Karar verme ve “çerçeveleme” (framing) etkisi

Karar olayının başlangıcı, kişinin “seçim” yapmayı gerektiren bir durum olduğunu algılamasıdır. Algılama, kişiden kişiye değişen bir olaydır. Kişiye has özellikler kadar, kişi dışındaki ortam faktörleri de algılamayı etkiler. Bu nedenle, aynı data veya bilginin farklı kişiler tarafından farklı algılandığı çok sık görülür. Burada önemli olan; kişilerin olayları, datayı, bilgiyi algılama tarzlarının; amaç belirleme veya sorun tanımlamayı etkileyecek olmasıdır.

Bu konuda klasik örnek haline gelmiş Tversky ve Kahneman’ın 1981’deki çalışmasında kullandığı Asya Hastalığı çerçeveleme örneği verilmektedir (Kocel, 2001):

Sağlık Bakanlığı, ülkenin bir bölgesinde baş gösteren ve 600 kişiyi öldüreceği tahmin edilen, tam olarak tanınmayan bir Asya hastalığı ile mücadele etmektedir. Bu mücadele programlarının sonuçlarının bilimsel tahminleri şu şekilde ifade edilmiştir.

- Eğer mücadele için A programı kabul edilirse, 200 kişi ölümden kurtulacaktır.
- Eğer B programı kabul edilirse; 1/3 olasılıkla 600 kişi kurtulacak ve 2/3 olasılıkla hiç kimse kurtulamayacaktır.

Acaba hangi program kabul edilmelidir?

Bu soruya cevap verenlerin %72’si A programını, %28’i B programını seçmiştir. A programı, 200 kişinin kesin kurtulduğu (riskin olmadığı) alternatifi; B programı ise belli olasılık düzeyinde riskin mevcut olduğu alternatifi ifade etmektedir. Dolayısıyla cevap verenler “riskten kaçan”- risk aversion- bir tutum göstermiştir.

Esasında, yukarıdaki iki alternatif, sonuçları itibariyle aynıdır. 600 kişiyi etkileyecek bir olay, birinci alternatifte risk unsuru bertaraf edilerek doğrudan 200 kişinin kurtulacağı şekilde çerçeveye (frame) oturtulmakta; ikinci B alternatifinde ise aynı olay olasılıklarla ifade edilerek risk faktörü vurgulamaktadır. İkinci alternatifin “beklenen sonucu” birincisi ile aynıdır ($600 * 1/3 = 200$).

Karar verme süreci açısından buradan çıkarılacak sonuç şudur: Sorunların takdim şekli, karar davranışını etkilemektedir. Karar gerektiren olayın veya alternatiflerin takdim tarzı (çerçevesi); karar vericilerin algılamasını, dolayısıyla davranışlarını ve sonuç olarak seçimlerini etkilemektedir. Karar olaylarına çizilen çerçeve, bir bakıma, davranışları manipüle etme imkanı vermektedir. Einstein'ın belirttiği gibi"...bir problemin ifade tarzı (formülasyonu), çözümünden çok daha önemlidir. Çünkü çözüm, matematik veya deneysel yeteneklerden ibarettir"(Kocel, 2001).

Karar verme uygulamalarındaki bu "çerçeveleme etkisi" ile "manipülasyon" arasındaki ilişkileri görmek mümkündür. Sorunları tarif ve takdim ederken kullandığımız kavram ve terimlerle, karşımızdakinin tepkilerini yönlendirmek çabaları bir manipülasyon örneği olarak ele alınabilir (Kocel, 2001).

Sorunu tanımlarken neden ile belirti karıştırılmamalıdır. Sorun için yapılan tanımlama, başvurulacak çözüm yollarının ne olacağını büyük ölçüde etkiler. Örneğin personelin geç kalması sorun olarak kabul edilirse, çözümü de personele "zamanında gel" denmesi şeklinde gerçekleşebilir. Oysa sorun iş ortamındaki yetersizlikler olarak tanımlanırsa çözümü de doğal olarak farklı olabilir. Sorunu tanımlarken hangi sonuçlara ulaşılmak istendiği ve sorunun açık bir şekilde nasıl ifade edilebileceği üzerinde durulmalıdır. Bir sorunun tanımlanması sağlam verilere dayandırılmalıdır. Sorunu tanımlarken ortaya konan verilerin geçerliliği ve güvenilirliği ölçüsünde daha sonraki aşamalardaki çalışmalar kolaylaşır (Erdoğan, 2004).

Sorun tanımlama karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü karar verme sürecinin diğer safhaları tarif edilen problem doğrultusunda ele alınacaktır. Örneğin, öğrencilerin başarı oranı düşmesi karşısında, problem öğrencilerin motivasyonu olarak tarif edilirse başka, aile baskısı olarak tarif edilirse başka, eğitimin kalite sorunu tarif edilirse başka yönlere gidilecektir (Kocel, 2001).

Problemin tanımlanması, problemin çözümünde öncü görevi yapacaktır. Problemin tanımlanmasında yapılacak yanlışlık tüm problem çözme faaliyetini yanlış yönlendirir.

Bundan dolayı Rivett'e göre (1994) problemler tanımlanırken, çözüm etkinliğinin arttırılabilmesi için önyargısız ve mevcut durumun düşünce sınırlamalarından bağımsız bir tanımlama yapılmalıdır (Mert, 1997).

Albert Einstein bu aşamanın önemini şu şekilde ifade etmektedir:“Bana çözmek için bir soru sorulsa ve bir saatlik süre tanınsa; bir saatlik sorunun 45 dakikasını soruyu okuyup, anlamaya, 10 dakikasını çözüm yolu üretmeye, son 5 dakikasını da çözüme ayırırım” (Erdoğan,2004).

1.5.3 Çözüm Arama

Bu basamakta genel olarak sorunun nitelikleri, çeşitli yönleri araştırılır ve o konuda bilgi toplanır. Böylece karar vermeye temel olacak birtakım ön düşünceler saptanır. Bu basamakta konu ile ilgili yazılı ya da yazısız kaynaklardaki bütün bilgiler bir araya getirilir. Okul yöneticisi karşılaştığı herhangi bir problemin çözümü için yazılı ya da yazılı olmayan kaynaklara başvurur (Ilgar, 1996).

Bu aşama iki safhadan oluşmaktadır:

- a. Amaç ve Sorunları İrdeleme, Öncelikleri Belirleme
- b. Çözüm Alternatiflerinin ve Seçeneklerin Belirlenmesi

1.5.3.1 Amaç ve sorunları irdeleme, öncelikleri belirleme

Bu aşamada amaç veya sorunların nedenlerinin, özelliklerinin, aciliyetinin, çözülmemesi halinde karşılaşılabilecek durumları, niteliklerinin vs. incelenmesi ve analiz edilmesi gerekir.

Ayrıca, problemi yaratan durumlar incelenir, ilgililerle görüşülür, araştırma ve soruşturma yapılacak probleme ilişkin bilgiler elde edilir. Gerçek ve ilgili görülen bilgiler ile fikirler ayrıntılı olarak saptanır, bilgilerle fikirlerin problemle ilişkileri belirlenir, bilgiler analiz edilir ve yorumlanır. Problemin nedenleri, etki ve önem derecelerine göre sıralanır (Taymaz, 1997).

Amaçlarla ilgili olarak ilk sorulması gereken soru, amaç belirleme ilkelerine uyulup uyulmadığıdır. Kısacası; amaçlar, gerekli aksiyona işaret ediyor mu, elde edilmek istenen

durum veya konum net olarak ifade edilmiş mi, ölçülebilir mi ve zaman ölçüsü konmuş mu? - gibi irdellemeler yapılmalıdır.

Sorun tanımının irdelenmesine gelince, burada da çeşitli sorular sorarak tanımlanan sorunun irdelenmesi yapılacaktır. Bu sorulardan bazıları şunlardır:

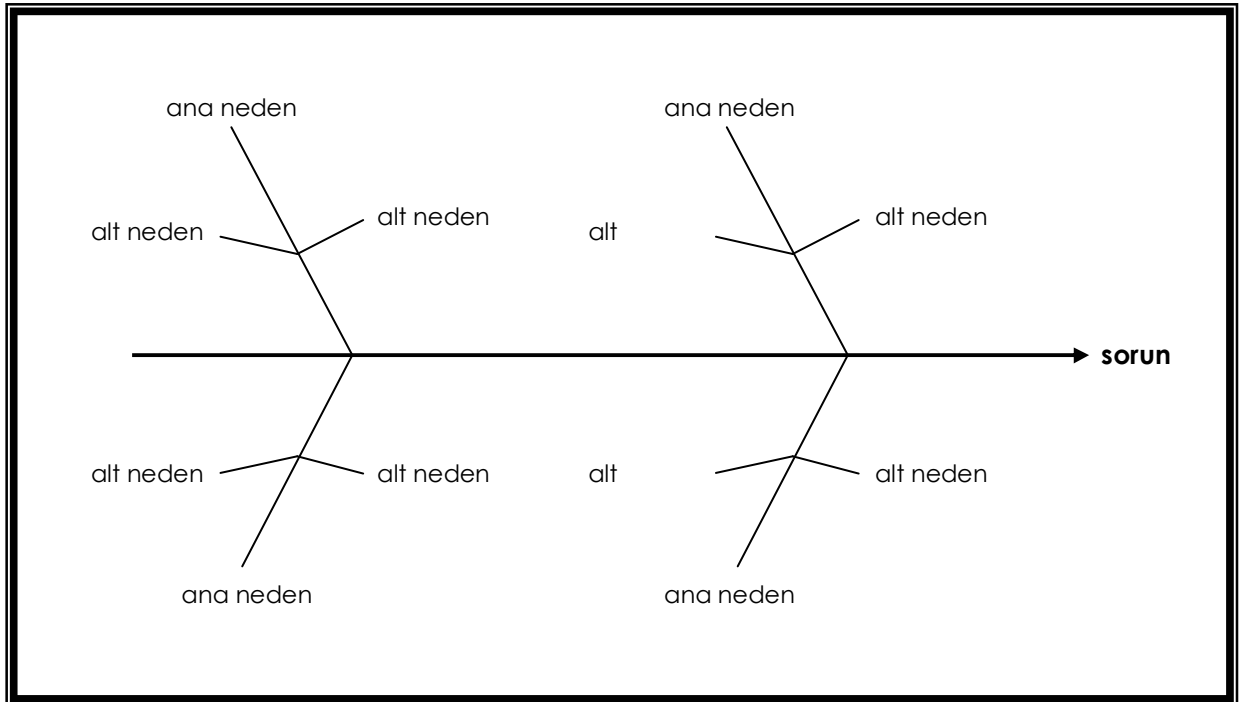
- Gerçek durum nedir?
- Gerçek durumu ifade eden bilgi ve veriler doğru ve sıhhatli midir?
- Sorunu tanımlamak için gerekli bütün bilgilere sahip miyiz?
- Bu bilgi ve data kimden geliyor?
- Ulaşmaya arzu ettiğimiz durum net olarak tariflenmiş mi?
- Sorun olarak gördüğümüz dolayısıyla düzeltilmesini istediğimiz konunun kalite, büyüklük, yer ve zaman olarak boyutları belirli mi?
- Tanımlanan bu sorun hangi daha büyük sorunun parçasıdır?
- Bu sorunun yarattığı alt sorunlar nelerdir?
- Bu sorunun çözülmemesi ne gibi arzu edilmeyen sonuçlar doğabilir?
- Bu sonuçlar işletme açısından ne ölçüde ciddiyet arzeder?
- Tarif edilen sorun gerçekten realiteyi yansıtıyor mu, yoksa yanlış bilgi ve algılara mı dayanıyor?
- Sorunların çözüm önceliği nelerdir? (Kocel, 2001)

Sorunların daha sistematik bir şekilde tanımı ve irdelenmesi ile ilgili çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunların içinde en bilinenleri Pareto Analizi, Balık Kılıçığı Tekniği, Sebep-Sonuç Analizi, Akış Diyagramlarıdır.

Sorunların sistematik olarak irdelenmesini sağlayacak bu tekniklerden birisi “Balık Kılıçığı Tekniği” (Fishbone Technique) olarak bilinen bir yöntem yaygın kullanılmaktadır. Bu teknik, esas itibarıyla, Japonya’da Kalite Çemberleri uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır. Tekniğin, düşüncelerin sistematik hale getirme özelliği, bunun hızla yayılmasına ve kalite çemberi uygulamaları dışında da kullanılmasına neden olmuştur. “Balık Kılıçığı Tekniği”nin temelinde, tarif edilen bir sorunun (problemin) muhtemel ana nedenlerin ne olduğunun düşünülerek yazılması, daha sonra bu ana nedenlerin nedenlerinin (alt nedenler) düşünülerek yazılması vardır. Bundan sonra,

özellikle kalite yönetimi uygulamalarında rastlanan şekliyle, ortaya dökülen bu nedenlerden seçilecek bir veya iki ana neden ele alınarak bunları ortadan kaldıracak veya sorunu çözecek alternatifler üzerinde durulur. Üzerinde fikir birliğine varılan çözüm alternatifi ayrıntılı olarak incelenir ve yapılması gereken değişiklikleri içeren bir rapor hazırlanarak kalite çemberi içinde veya daha büyük bir grupta tartışılır. Bu son kısım bir yana bırakılırsa, karar verme sürecinin ikinci safhası olan sorunun irdelenmesi safhasında bu “Balık Kılıçığı Tekniği”nden şöyle yararlanmak mümkündür:

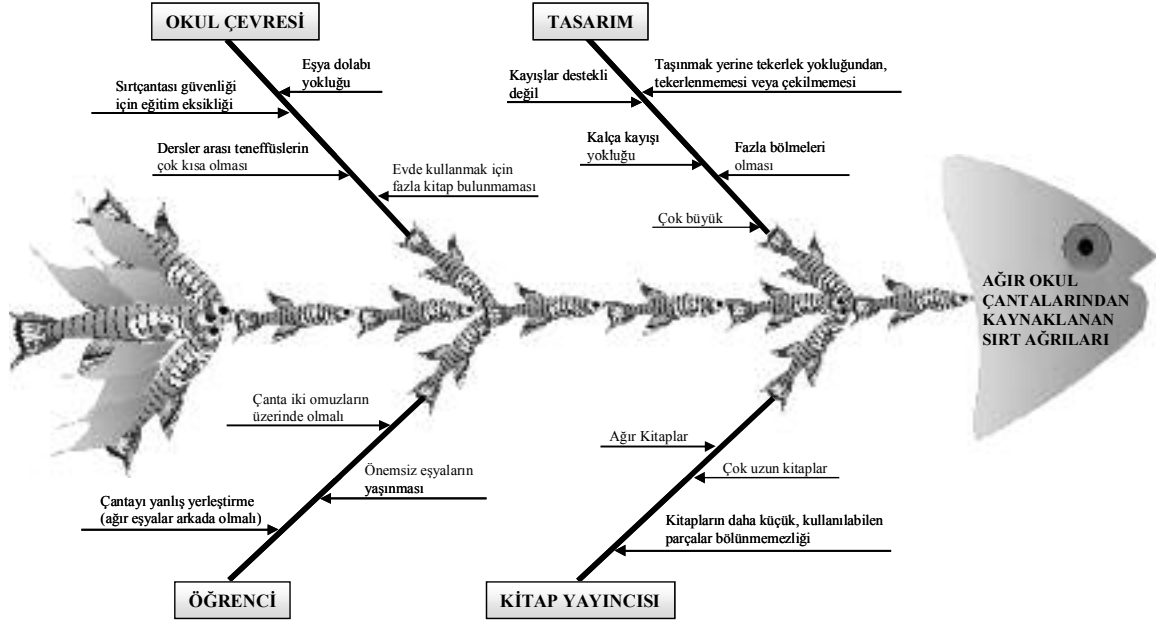
- Önce sorun veya problem sağ tarafa yazılır (balığın kafası)
 - Daha sonra bu sorunu ortaya çıkaran ana nedenlerin neler olabileceği ya grup şeklinde veya kişisel bazda tartışılarak bulunan nedenler, sorun tarifinden sol tarafa doğru çıkan çizgilerin ucuna yazılır (kılçıklar)
 - Daha sonra ana neden olarak yazılanların ucundan yanlara doğru çıkılan çizgilere bu ana sorun nedenini ortaya çıkaran diğer nedenler, alt nedenler yazılır. (ince kılçıklar)
- Böylece bu işlemin sonunda ortaya çıkan manzara aşağıdaki gibi olacaktır:



Şekil1.5.3.1.1 Balık Kılıçığı Tekniği ile Sorun Nedenlerinin İrdelenmesi (Kocel, 2001).

Böyle bir şema sorunların irdelenmesini ve önceliklerin belirlenmesini kolaylaştıracaktır (Kocel, 2001).

Böyle bir diyagram çizilmesi ile durum açıklıkla ortaya konur. Nedenlerin açıklıkla ortaya konması aralarındaki ilişkilerin karşılaştırılmasını sağlar. Böylece neden veya nedenler daha kolay seçilir. Şekil1.5.3.1.2 ile Balık kılıçığı yöntemiyle “Ağır okul çantalarından kaynaklanan sırt ağrıları” konulu bir uygulama örneği sunulmuştur.



Şekil1.5.3.1.2 Balık Kılıçığı Örneği

Kaynak : <http://www.smartdraw.com/exp/flo/examples/index.htm>

1.5.3.2 Çözüm alternatiflerinin ve seçeneklerin belirlenmesi

Karar vermenin bu safhası yeniliğin, yaratıcılığın ve olaylara farklı bakabilmenin ortaya çıktığı, yöneticilerin kendi kişisel farklılıklarını ortaya koydukları safhadır. Bu safha, sorunlara, geçmiş uygulamalarda farklı çözümlerin önerilmesine imkan verir. Standart, alışılmış, kolay çözümlerin yerine standart dışına çıkan, daha önce düşünülmemiş, bazen kabulü kolay olmayan, yeni ve yaratıcı çözüm alternatifleri bu safhada geliştirilir. Şüphesiz bütün bunları yönetici fiilen tek başına kendisi yapmak durumda değildir. Yöneticinin verdiği yön ve yarattığı alternatif geliştirme ortamı içinde yardımcıları veya danışmanları bu tür alternatifler geliştirebilecektir. Yöneticilik hayatında büyük önemi olan “fikir geliştirme” nin yeri burasıdır. Bu safhada yapılan işin esası şudur: Belirlenmiş olan amaca ulaştıracak veya tanımlanmış olan sorunu ortadan kaldıracak, düşünülebilen başlıca

alternatiflerin bir listesi yapılacaktır. Bu alternatif veya seçenek, amacı gerçekleştirmek için veya sorunu ortadan kaldırmak için insan gücü ve fiziksel kaynakların nasıl kullanılacağını gösteren bir yoldur (Kocel, 2001).

Tarif edilen sorunu ortadan kaldıracak veya belirlenen amaca ulaşılmasını sağlayacak çözüm alternatiflerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek tekniklerden birisi Türkçe’imizde “Beyin Fırtınası” olarak kullanılan “Brainstorming” tekniği olabilir. Beyin fırtınası en basit anlatımda bir fikir üretme ve bunun için bireyleri teşvik etme yöntemidir. Beyin fırtınası daha çok düşünce yaratmak amacıyla grubun yaratıcı kapasitesinden yararlanmayı amaçlar. Bir beyin fırtınası toplantısı döneminde grup üyeleri 4 ila 12 kişiden oluşur (Efil, 1999). 1930’larda Alex Osborn tarafından geliştirilen bu tekniğin temeli, bir sorun üzerinde düşünen grup üyelerinin, bu sorunun çözümü ile ilgili olarak akıllarına gelen, düşünebildikleri her türlü fikri, hiçbir eleştiri ve değerlemeye tabi tutulmadan söylemeleri ve yazmalarına dayanmaktadır. Böylece bir yandan yaratıcılık özendirilmiş, bir yandan da gruptaki kişi sayısından çok daha fazla fikrin ortaya çıkması sağlanmış olacaktır. En ters ve aykırı gelen fikir ve öneriler bile herhangi bir değerlendirme yapılmadan listeye ilave edilmelidir. Bu şekilde bir liste geliştirildikten sonra listedeki fikirler teker teker ele alınarak incelenir, analiz edilir ve değerlemeye tabi tutularak birleştirilir veya elimine edilir. Sonunda üzerinde fikir birliği sağlanan bir çözüm alternatifleri listesi ortaya çıkar (Kocel, 2001).

1.5.4 Kararlaştırma

Bu aşama iki safhadan oluşmaktadır:

- a) Geliştirilen Alternatif ve Seçenekleri İrdelenmesi
- b) Seçim Kriterinin Belirleme ve Secim Yapma

1.5.4.1 Geliştirilen alternatif ve seçeneklerin irdelenmesi

Karar sürecinin bu dördüncü safhasında, geliştirilmiş bulunan çözüm alternatif ve seçeneklerinin bir irdelenmesi yapılır. Bu alternatiflerin irdelenmesi bunların çeşitli açılardan değerlemeye tabii tutulmaları ile gerçekleştirilir. Bu açılardan bazıları şunlardır:

- 1) Teknik olarak uygulanabilirlik,
- 2) Maliyeti (iş gücü, malzeme vs.),
- 3) Sosyal açıdan arzu edilirliliği,
- 4) Öngördüğü kaynakların miktarı,
- 5) Başarı olasılığının derecesi,
- 6) Uzun vade – kısa vade dengelerine etkisi,
- 7) Değişik kişi ve grupların bekleyişlerine uygunluğu,
- 8) Muhtemel sonuçları.

Örgütler özelliklerine göre bunlara başka irdeleme faktörlerini de ilave edebilirler.

Bu safhanın amacı, alternatifler arasında uygulama ve başarı şansı yüksek olanları ön plana getirmektir. Başka bir deyişle, bu safhada, karar vericinin sahip olduğu kaynakların bir nevi değerlemesi yapılır ve kaynaklara (para, insan gücü, bilgi vs.) uygun olan alternatifler belirlenmeye çalışılır (Kocel, 2001).

En uygun yolu bulabilmek için olabildiğince yasa hükümlerine aykırı olmayan alternatif geliştirilir. Problemlerle ilgili elde edilen bilgiler de göz önünde tutularak her problem nedeni için belirlenen alternatif çözüm önerileri kıyaslanarak değerlendirilir. Bu kıyaslamalarda hangi alternatifin daha iyi, ucuz, hızlı, emin, katılım sağlama, kurum ve bireyin amaç ve politikasına uygun olma durumuna bakılır (Taymaz, 1997).

1.5.4.2 Seçim kriterin belirleme ve seçim yapma

Seçimi yapabilmek için bir seçim kriterine ihtiyaç vardır. Seçim kriteri, alternatif veya seçeneklerin özelliklerinden hangilerinin, bunları karar olarak seçerken kullanılacağını ifade etmektedir. Örneğin “maliyet” bir seçim kriteri olabilir. Bu durumda en düşük maliyeti olan alternatif seçilecektir. “Gerektirdiği ek kaynak” seçim kriteri olarak alınır, en az kaynak gerektiren alternatif seçilecektir: Seçilecek kriter ile problem tanımı ve sahip olunan kaynaklar arasında yakın bir ilişki vardır. Uygulamaya bakıldığında seçim kriteri olarak değişik kriterlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Objektif ve rakamsal olarak hesaplamaların yapılabildiği durumlarda seçim kriterini uygulamak nispetten kolay olmaktadır. Bazen üst kademe yöneticilerin bekleyişleri önemli bir kriter haline gelebilmektedir. İnsan ilişkileri, zaman faktörü, tecrübe, geçmişte yaşanmış bazı önemli

olaylar, “altıncı his” gibi kriterler, alternatifler arasında seçim yapmakta kullanılan kriterler olabilir. Yönetici belirlenmiş olan seçim kriterine göre alternatiflerden birisini seçecektir. Seçilen alternatif yöneticinin kararını temsil edecektir. Görüldüğü üzere “karar”, bir dizi çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece karara bakarak kararı anlamak zordur. Bu kararın alındığı süreci incelemek gerekir (Kocel, 2001).

Bu aşama problemi çözümlerin karar verme safhasıdır. Değerlendirilen her alternatifin amaca uygunluğu bakımından avantaj ve dezavantajları yönünden değerlendirilerek çözüm alternatiflerinden biri seçilir (Taymaz, 1997).

1.5.5 Kararı Uygulama

Uygulanmayan kararların hiçbir değeri olmaz. Bu yüzden verilen karar, zaman geçirmeden uygulamaya konulmalıdır. Uygulamayı gerçekleştirirken tüm güçle kanalize olmak gerekir (Erdoğan, 2004).

Ilgar, kararların uygulatılmasında yöneticinin kullanabileceği yöntemleri şöyle sıralamaktadır:

1. Kararı, onu uygulayacak astlara zorla benimsetmek,
2. Yöneticinin babacan rolü oynayarak; sadakat, görev, güven gibi duyguları uyandırarak benimsetmesi,
3. Kararın iyi, doğru, yararlı yanlarını belirterek, astların o kararı uygulatması için kişisel çıkarları vurgulayarak ikna etmesi ve benimsetmesi.,
4. Kararların verilmesinde astların tartışmalarını sağlayan ancak son kararın yine yöneticiye bırakılmış olduğu danışma yöntemi.

Bu yöntemlerin seçiminde yöneticinin kişisel özellikleri, deneyim ve bilgisi, yönetim tarzı etkili olmaktadır (Ilgar, 1996).

Uygulama aşamasında, başvurulacak çözümün süresi ve yöntemi saptanmalı, sorumluluklar dağıtılmalı, kim, neyi, nasıl, ve ne zaman yapacak açıkça belirtilmelidir (Erdoğan,2004)

Başarılı yöneticiler bu aşamada aşağıda belirtilen üç eğilimlerden kaçınmalıdır.

- 1) insanların ne yapılması gerektiğini anlamalarının sağlanamaması
- 2) insanların yapılması gerekenleri kabullenmesinin ve motivasyonunun sağlanamaması
- 3) yapılması gerekenler için uygun veya yeterli kaynaklar sağlanamaması

Kreitner, Kinicki gereken anlayışı, kabulü ve motivasyonun teşvik edilmesi için yöneticilerin uygulayıcıları kararlaştırma aşamasına katılmasını sağlamalarını önermektedir (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Problemin çözülmesi için uygun alternatif seçildikten sonra verilen kararın nasıl uygulanacağı tasarlanır (Taymaz, 1997). Snowden ve Gorton'a göre kararın uygulama aşamasında yapılması gereken faaliyetler şunlardır:

- 1) Planlama
- 2) Örgütlenme
- 3) Personel sağlamak
- 4) Yönelmek
- 5) Eşgüdüm sağlamak
- 6) Rapor etmek
- 7) Bütçe yapmak
- 8) Değerlendirmek (Snowden ve Gorton, 2004).

Uygulama aşaması, zaman bakımından uzun, koşulları bakımından karmaşık olursa, yeni gelişmeler ve alınan sonuçlar karşısında ilk kararı gözden geçirip tamamlayıcı veya değiştirici yönde bazı kararlar vermek durumu ortaya çıkabilir. Ayrıca, sorumlu kişiler veya kurumlar uygulama aşamasında ortaya çıkan problemleri çözmek ve kararı zamanında ve en iyi biçimde uygulayabilmek için “uygulama kararları” almak zorunda kalabilirler (Gürsel,1997).

1.5.6 Değerlendirme

Uygulama her aşamasında izlenir, plandan ayrılmalar, sapmalar, hata ve eksiklikler varsa zamanında ve yerinde durdurulur, düzeltilmesi için önlemler alınır. Planın uygulamasında

elde edilen sonuçlar değerlendirilerek problemin çözülmüş olma durumu hakkında bir yargıya varılır (Taymaz, 1997).

Karar ya da sonuç yönetici tarafından yazılı ya da sözlü olarak alt basamaklara bildirilir ve sonucu takip edilerek değerlendirilir. Eğer uygulama sonucunda verilen karar yanlış çıkmışsa (sorun çözümlenmemişse) önceki basamaklara dönülür ve nerede yanlış yapıldığı araştırılır. Son basamak uygulamanın başarı derecesinin değerlendirildiği basamaktır (Ilgar, 1996).

Değerlendirme, planlı yapılan çalışmalar sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirilmesi üç aşamada yapılır:

- 1) Karar öncesi; Amaç, ihtiyaç, sorunun tanımlanması
- 2) Karar aşamasında; En uygun alternatiflerin seçilmesi
- 3) Karar sonrası; Kararın uygulanması sonunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi.

Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ilkeler esas alınır.

- 1) Açıklık; Amaç ve sürece katılma
- 2) Tutarlılık; Uygulamada çatışmaları azaltma
- 3) Bütünlük; Mesleki ve kültürel birlik sağlama
- 4) Süreklilik; Politikayı uzun süre sürdürme.

Karar için seçenekleri, dolayısıyla verilen kararları değerlendirmede aşağıdaki üç ölçüt kullanılır.

- 1) Amaçlılık, amaca uygunluk
- 2) Rasyonellik- akılcılık
- 3) Kabule değer (Taymaz,2003).

Yukarıda sunulan sorun çözme/karar verme süreci birkaç kez uygulandıktan sonra doğallaşır ve daha sonraları çok kısa bir süre harcanarak gerçekleşir. Bu süreci alışkanlık haline geldiğinde, herhangi bir sorunla karşılaşıldığı zaman çözüm için otomatik olarak başvurulan bir yöntem haline gelir (Erdoğan, 2004).

1.6 KARARSIZLIK NEDENLERİ VE SONUÇLARI

Yöneticilik işinin “karar verme” olarak tanımlanmasına ve “en kötü karar dahi kararsızlıktan iyidir” denmesine rağmen bazı yöneticiler kararsız kalmakta ve seçim yapamamaktadır.

Kocel, yöneticileri kararsızlığa sevk eden başlıca faktörleri, herhangi bir önem sırası gözetmeksizin, şöyle sıralamaktadır:

- 1) Bilgi, data ve veri yetersizliği: yönetici amaç belirlemek veya sorun tanımlamak için gerekli bilgiden yoksundur. Bu nedenle karar verme sürecinin işletemiyor olabilir.
- 2) Amaçlar veya sorunlar net ve açık olarak tanımlanmadığı için alternatifler arasında seçim yapmak güç olabilir.
- 3) Alternatifler yetersiz ve tatmin edici olmaktan uzak olabilir.
- 4) Seçim kriteri belirsiz olabilir.
- 5) Çözüm alternatifleri birbirine çok yakın olduğu için yönetici aralarında tercih yapmakta güçlük çekebilir.
- 6) Yönetici karar sürecini kullanma yetkisine sahip olmayabilir. Yani karar vermek durumunda olmayabilir.
- 7) Yönetici vereceği kararın uygulamada çıkaracağı güçlükler nedeniyle tercih yapmakta zorlanıyor olabilir.
- 8) Tercih edilen alternatifin olumsuz sonuç vermesi halinde ortaya çıkacak zarar veya diğer sonuçların büyüklüğü karşısında yönetici seçim yapmakta zorlanabilir.
- 9) Yönetici risk almak istemeyebilir. Dolayısıyla riski yüksek alternatifler karşısında seçim yapmakta zorlanabilir.
- 10) Yönetici kişilik özellikleri itibariyle kendisini belli bir yöne kanalize edemeyen “karasız” bir tip olabilir.
- 11) İşletme içi politika ve güç mücadeleleri yöneticiyi tercih yapmakta çekimser bırakabilir.
- 12) Olayı yaşayan ve yakın olan kişi ile karar vericinin birbirinden uzak olduğu durumlarda, karar verici durumundaki yönetici olayın veya durumun özelliklerini tam bilemediği için kendi önceliklerine göre seçim yapma eğilimine girebilir.

13) Seçim yapmak suretiyle hata yapmak dolayısıyla eleştirilmek korkusu bazı yöneticileri kararsızlığa sevk edebilir.

14) Yöneticinin kişisel hedefleri ile işin gerekleri bir birine uymaya bilir. Bu nedenle yönetici tercih yapmakta çekimser davranabilir.

Bu ve benzeri nedenlerle yöneticiler kararsız kalacaktır. Yönetimde kararsızlığın en önemli sonucu, diğer bütün hususlar bir yana, zaman maliyetinin işlemesidir. Verilmeyen kararlar ve yapılmayan tercihler nedeniyle amaçlara ulaşmak veya sorunları çözmek daha fazla kaynak gerektirecek ve sorunlar birikeceği için daha çapraşık hale gelecektir (Koçel, 2001).

2.7 KARAR MODELLERİ VE KARAR VERMEDE RASYONELLİK

Karar verme işinin rasyonel ve bilinçli bir seçim yapma işi olduğu anlayışına dayanmaktadır. Böyle bir anlayış çerçevesinde, seçim yapma işini daha sistematik bir hale getirmek ve kişisel özelliklerden etkilenmesini önlemek amacı ile çeşitli karar verme modelleri geliştirilmiş bulunmaktadır.

Model, en basit ifadeyle günlük yaşamda karşılaşılan gerçek durumların bir benzetmesidir. Karar modeli, genel ifadesiyle geleceğe dönük olarak seçim yapmayı gerektiren durumların değişken ve parametrelerle açıklanması; değişken ve parametrelerin aralarındaki ilişkilere göre amaca en uygun seçimin yapılmasını sağlayan bir semboller topluluğudur. Bu semboller topluluğu gerçek yaşamı temsil ettiği sürece modelin geçerliliği ve güvenilirliği artacaktır (Kocel, 2001). Karar sürecinde çeşitli modellerin görevi, değişik çözümlerin sonuçlarını kestirmeye yardım etmektir. Her model bazı varsayımlar üzerine kurulur. Bu varsayımlar, gerçeğe, ne kadar yakın bulunursa, model de sistemi o kadar iyi simgeler (Gürsel, 1997).

Karar verme sürecini bir model çerçevesi içinde ele alınca, bir model geliştirmek için şu safhaları izlemek gerekecektir:

- 1) Sorunun (durumun) algılanması ve formüle edilmesi,
- 2) Sorunu etkileyen parametrelerle, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesi,
- 3) Parametre ve değişkinlerin ölçülebilir olacak şekilde tanımlanması,
- 4) Parametrelerle değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi.

Bu safhaları izleyerek oluşturulan model kullanılarak parametre ve değişkenlerin değerlerine göre değişik sonuçlar üretilebilecektir. Bu değişik sonuçların hangisinin amaca (sonuca) en uygun olduğu rakamsal olarak görülebilecektir. Karar verme konusunda yaygın bir şekilde kullanılan başlıca modelleri ve matematik – istatistik yöntemleri şöylece belirlemek mümkündür:

- 1) Stok (envanter) modelleri,
- 2) Kar noktası analizleri,
- 3) Oyun teorisi,
- 4) Simülasyon,

- 5) Regresyon ve korelasyon analizleri,
- 6) PERT ve CPM (Kocel, 2001).

Modellerin yararlarını saymak gerekirse, bir model, ilişkileri belirtilen kapsamın düzenlenmesini kolaylaştırır ve iletişim aracı olarak hizmet eder. Bursalıoğlu' na göre (1982) Her modelin en az üç öğesi bulunmalıdır:

- Çözümleri değerlendirecek olan bir kestirme sistemi,
- Problemi aydınlatacak bir değer sistemi,
- En iyi çözümlü seçebilmek için, bu ikisini birleştirecek bir ölçüt (Gürsel, 1997).

Karar vermeyi alternatifler arasından rasyonel bir seçim yapma süreci olarak ele almak, esasında şu varsayımlara dayanmaktadır:

- a) Karar verici alternatifler hakkında tam bilgiye sahiptir.
- b) Her alternatifin sonucu hakkında tam bilgi vardır.
- c) Karar verici bu sonuçlarla ilgili olarak net bir tercihe sahiptir.
- d) Karar verici alternatiflerin sonuçlarını karşılaştıracak hesaplamaları yapabilir.
- e) Sorun net ve kesin olarak tanımlanabilir.

Ancak gerçek yaşamda bu varsayımların her zaman geçerli olmadığı, karar vericinin çoğu kez yetersiz ve kısıtlı bilgi çerçevesinde seçim yapmak zorunda kaldığı bilinmektedir (Koçel, 2001).

1.8 KARAR VERME ETKİNLİĞİNİ İYİLEŞTİRME YOLLARI

Karar verme etkinliğini iyileştirmede bazı teknikler kullanılarak bireysel veya grup halinde karar verenlerin karar etkinlikleri iyileştirilebilmektedir. Bu teknikleri kısaca şöyle özetleyebiliriz.

1) **Simülasyon (Benzetim) Yöntemi:** - Gerçek hayatta çözülmesi zor problemler, bir laboratuvar ortamında incelenerek çözümlenmeye çalışılır. Bu açıdan simülasyon bir deneme, yanılma yöntemidir. Bir model kurma ve problem çözme yöntemi olarak kullanılan bu yöntemde model geçmişteki verilerden yararlanarak kurulur ve gelecekte de aynen işleyeceği bir varsayım olarak kabul edilir.

2) **Korelasyon Analizleri:** Bir faktörün (değişkenin) başka bir faktör veya faktörler üzerindeki bağımlılık derecesini ölçmede kullanılan bir araçtır.

3) **Matematik Modeller:** Bir veya daha çok olayın geçmişte ve şu anda elde edilmiş sonuçlar doğuracağını veya birden çok olay varsa gelecekte ne gibi sonuçlar doğuracağını veya birden çok olay varsa, onların geçmişteki sonuçlarını analiz edip, aralarında ilişki kurarak karşılıklı etkileşmelerinin ilerideki oluşumlarına ne şekilde etkiler yapacağını araştırmamıza yardımcı olan kantitatif yöntemlerdir.

4) **Karar Ağaçları:** Karar almada çeşitli kolaylıklar sağlayan bir yöntemdir. Kararların bir sıra ile alınmasını, özellikle tercihleri, parasal kazançları ve karar almada gerekli bilgileri kapsamaları nedeniyle çok yararlı bir yöntemdir. Karar alternatifleri, çizgilerle belirtilerek gösterildiği için bir ağaca benzetilmektedir. Riskli konularda kazanç ve kayıpları açıkça bünyesinde gösterdiği için çok yararlıdır. Bu yöntemde ağacın ana dalları ve ince dalları vardır. Her dal bir alternatif gösterir. Ağacın uç dalları alternatifin sonucunu gösterir.

5) **Delphi Yöntemi:** Grup halinde düşünme ve karar almayı esas almıştır. Bu yöntemin bazı özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

a) Tahminleri yapacak uzmanları dikkatlice seçmek

- b) Grup faaliyetlerini harekete geçirecek bir merkez oluşturmak
- c) Araştırma safhalarına göre uzmanların verdiği cevaplar gruplaştırılarak sapmalar varsa tekrar gözden geçirilmeli ve cevapların odaklaşması sağlanmalıdır.

6) **Bir Şeytanın Avukatını Tayin Etme:** Bu şahıs grup tarafından verilecek kararlarda meydan okuyucu alternatifler belirleme rolünü üstlenmektedir. Şeytanın Avukatı sorunun çözümü gerçekleşmeden önce grubu bazı varsayımlar ve meydana gelebilecek durumlar hakkında yeniden düşünmeye zorlayarak grubu alternatifleri ve akla gelmeyecek gelişmeleri önceden görerek geniş görüş açısından değerlendirmesini ve kararın daha nitelikli ve uzak görüşlü olmasını sağlamaktadır.

7) **Philips 66 Tekniği:** Büyük bir grup önce 5-6 kişilik küçük gruplara bölünür. Her gruba bir başkan belirlenir. Her grup sorunu kendi içinde ele alır, çözüm yolları arar. Grup kararını belirler. Müşterek toplantıda her lider kendi görüşünü açıklar. Ortak bir karara varılmaya çalışılır. Bu teknik Beyin Fırtınasının büyük gruplarda uygulanma tekniğinin bir yöntemidir. Uygulamada buna arama konferansı adı da verilmektedir. Böylece karar verme süreci değişik teknikler yardımıyla daha etkin duruma getirilebilmektedir (Eren, 2003).

1.9 YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİ VE KARAR SÜRECİ

Bilgi, bilgi çağının kilit kaynağıdır. Bugün bilgi ve yapabilme bilgisi (know-how) her yönetim için dayanak, örgütler için zorunluluktur. Kendine gerekli bilgiyi nereden ve nasıl yararlanabileceğini bilmeden veya farkında olmadan , örgütler çalışan bir müessese olarak yaşamını devam edemezler. Başarılı 21. yüzyılın örgütleri - okullar, küçük işletmeler veya büyük holdingler- en iyi şekilde bilgi ve enformasyonu kullananlar ve onları kendi sahiplerine yeni değer yaratmak için kullandırabilen şirketlerdir. İşletmeler ve devlet adamları, her zaman bilginin gücünü önemli olarak görürken, bugün bilgiye bakış açıları değişmiştir.Vurgu artık bilgiyi gizlemekte değil, paylaşılmasındadır. Bilgi kıt iken değerli bir güç ve yetki kaynağı gibi görülmektedir. Geçmişte bilgi sadece bazı kişilerin tekelinde ve sınırlı kişilerin alanıydı- zengin ve güçlülerin, bugün İnternet muazzam bir bilgi kaynağıdır ve herkesin potansiyel bilgi alanıdır. Bugün biz bilgi kıtlığı yıllarından bilgi bombardımanı yıllarına geçmekteyiz. Bugünkü problem bilgiyi nerede bulalım, nasıl ulaşalım değil , onu nasıl olumlu ve yaratıcı güç gibi kullanalım, yönetelimdir. Bugün örgütlerin yarışı bilgiyi nasıl işleyelim, ayırt edelim, sınıflandıralım, hangisi önemli, hangisi değil ve en iyi ve yaratıcı şekilde ondan yararlanmak yönündedir. Zira kendi öz bilgi kaynağından yararlanmasını öğrenmiyor ve öğrenemiyorsa örgütün var olma şansı azalmaktadır. Bilgini en iyi şekilde kullanılması ve ondan yararlanma örgütleri başarılı kılmaktadır (Sallis ve Jones, 2002).

Bilgi, yöneticinin kararlar almasında, politikalar geliştirmesinde, değerlendirme yapmasında, sorunları belirlemesinde ve daha birçok etkinlikte başvurabileceği en temel kaynaktır. Yöneticinin yaptığı her iş için bir bilgi temeline ihtiyacı olur (Erdoğan,2004).

Karar vermek bir bakıma bilgiyi işlemektir. Yani yönetici kendisine gelen bilgi, data ve veriyi inceleyecek, analiz edecek, değerleyecek ve bunun sonucunda bazı sorunları görerek sorunu tanımlayacak veya amaç belirleyecektir. Ancak bunu yapabilmesi için kendisine gerekli bilgi, data ve verinin ulaşması gerekmektedir. Bunu da yönetim bilgi sistemi (Management Information System –MIS) sağlayacaktır. Yönetici bu bilgiyi işleyecek, karar verecek, bu karar uygulamaya aktarılacaktır. O halde karar verme süreci bir yönü ile

Yönetim Bilgi Sistemine bir yönü itibariyle de uygulamaya bağlıdır. Bunu aşağıdaki gibi gösterebiliriz (Kocel, 2001).



Şekil1.9.1 Yönetim Bilgi Sistemi – Karar Verme – Uygulama İlişkisi
Kaynak: İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış
Klasik- Modern- Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar (Kocel, 2001).

Erengül'e göre yönetici, bilginin kurumda kimde ve nerede olduğu, kimin tarafından kullanıldığı, bu bilgiyle nelerin yapılabileceği, bilgiyi kullanabilmek için hangi engellerin ortadan kaldırılması gerektiği gibi sorulara cevap aramalıdır. Yönetici kurumda bilgi ağlarının haritalarını çıkarmalıdır. Bu ağlarda kimlerin kimlere danıştığı, kimlere güvendiği, bilgi akışının yönünün nasıl olduğu gibi ilişkiler belirlenmelidir. Böylece bilgi boşluklarının nerelerde oluştuğunu ve bir sorun çözüleceği zaman kilit kişilerin kimler olduğunu anlamak mümkün olacaktır (Erdoğan, 2004).

1.10 KARAR VERME VE KÜLTÜR İLİŞKİLERİ

Kültür, bir topluluğun tüm yaşam biçiminin ifadesidir . Kültürün , kendine öz işlevleri vardır. Onları şöyle sıralayabiliriz:

1. Kültür, bir toplumun diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir.
2. Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar.
3. Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.
4. Kültür, bir toplumsal yapının hem kalıbını, hem de içeriğini dolduracak, biçimlendirecek malzemeyi sağlar.
5. Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir (Tezcan, 1996).

Karar verme, sonuç itibariyle, bir kişinin, tek başına veya başkaları ile birlikte sorunları algılama ve tanımlama, bilgi ve veri toplama, çözüm alternatifleri geliştirme, bu alternatifleri karşılaştırma ve aralarından birisini seçme işidir. Karar sürecinin safhalarına yakından bakıldığında, her safhada karar vericinin “kültürel değişkenleri” etkisi altında olduğu görülebilir. Dolayısıyla bir organizasyondaki karar verme işi, genel – makro kültür olduğu kadar mikro veya örgüt kültürü tarafından etkilenecektir.

Makro kültürün karar verme sürecine etkisi şu şekilde açıklanabilir. Bazı kültürler “sonuç alma”yı, “sorun çözme”yi karşılaşılan sorunların, değişimi gerçekleştirecek bir fırsat olarak görmeyi vurgularken, başka bazı kültürler de durumu olduğu gibi kabul etmeyi, durumunun özelliklerine göre kişinin kendisini değiştirmesini vurgular. Aynı şekilde değişik kültürlerin “risk alma” olayına bakışı farklıdır. Benzer tarzda bazı kültürlerde “kararlı” olmak arzu edilen bir özellik sayılırken başka kültürlerde kararı vermek için harcanan zamanın uzunluğu değer verilen faktördür. Bu konudaki tipik örnek olarak verilen şudur: Amerikan yöneticileri karar vermeyi rasyonel bir süreç olarak ele alır ve kişisel düzeyde seçimi yaparak ulaştıkları kararı uygulayıcılara benimsetmeye çalışır. Buna karşılık Japon Yöneticiler ise kararlar ilgili tüm kişilerin sorunu anlaması ve algılaması için mümkün olduğu kadar geniş bir katılım sağlar, yakın bir iletişim içinde bilgi-görüş alışverişi yapılarak sorunun önemi, arzu edilen çözüm yolu konusunda bir fikir birliği

(konsensüs) oluştuktan sonra organizasyonun kaynaklarının tahsis edileceği “seçim” yapılır. Bu nedenle karar verme çok uzun zaman alır (Kocel, 2001).

Makro kültürün bu etkileri yanında mikro veya örgütsel düzeyde de kültürün karar verme davranışı üzerinde etkileri vardır. Kültür, değerlerin, olaylara yaklaşımların, örgüt üyeleri arasındaki paylaşımı olup bilimsel ve yazılı olmayan sadece örgütün hissedilen kısmıdır. Örgüt kültürünü, genel olarak, bir organizasyonda çalışanların benimsedikleri, paylaştıkları ve davranışlarında bir kılavuz olarak kullandıkları değer yargıları, inançlar, normlar, semboller, kullanılan dil ve konuşma tarzı, merasim, iyi veya kötü olarak kabul edilen hususlar oluşturur.

Her organizasyonun sahip olduğu bu özellikler toplamına göre oluşacak kültürü, o organizasyondaki karar vericilerin davranışlarını da etkileyecektir. Organizasyonların açık sistem olmaları, çevrelerindeki kültürel özelliklerden etkilenmeleri sonucunu doğurur. Esasında her kültür kendine özgü bir çalışan karar verme modeli üretmektedir (Kocel, 2001).

1.11 KARAR VERME SÜRECİNDE YARATICILIK VE YENİLİK

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, organizasyonları etkileyerek, onların yapılarında, süreçlerinde, çevrelerinde değişiklikler meydana getirmekte ve bu da organizasyonların her kademedeki yöneticilerinin karşısına yeni ve çok çeşitli problemler çıkarmaktadır. Karşılaşılan bu problemler basit olabileceği gibi çok karmaşık da olabilir. Her zaman bilinen, alışılmalı, standart yöntemler, ne kadar bilimsel olsalarda, bunlarla baş etmeye yetersiz kalır, yeni çözümlere ve yeni düşünce şekillerine ihtiyaç duyulur. Yeni çözümlerin üretilmesi içinse yaratıcılık ve yeni fikirlerin denenmesi için risk alma yeteneği gereklidir. Sorunların üstesinden gelebilmek her ne kadar cesaretle yaklaşmayı öngörüyorsa da, genelde akıllıca çözümler gerektirmektedir. Yaşadığımız evrende her karmaşık olayı veya düğümün bir de basit çözümü vardır. Ancak bu basit çözümleri bulabilmek için kişide yaratıcı ruhu olması gerekir.

Yaratıcılık, icat etme veya yaratma, herhangi bir alandaki problemlere yeni bakış açısından ve alışılmalıdan farklı yollarla yaklaşma yeteneğidir. Yaratıcılık yeteneğinin yüksek olduğu bireyler, problemlere karşı açık ve duyarlı olma ve çözümler getirebilme yanı sıra, yeni ve değişik çözümler üretme, esnek ve bağımsız düşünme, karar verme, karmaşaya, çelişkilere ve belirsizliklerle hoşgörü gösterme, bilinenlere ve standartlara rağbet etmeme, meraklı ve araştırmacı olma şeklinde özelliklere sahiptirler. Bu nedenle yaratıcı bireyler problemlerini çözmeye yaratıcı olmayanlardan daha başarılı olabilirler (Sonmaz, 2002).

Bireyler için olduğu gibi organizasyonların yaşamı için de yaratıcı karar vermenin yararları tartışılmazdır. Çünkü geleceğin belirsizliği, rekabet yapısındaki hızlı değişim, sosyal etkileşimin artması yanında mevcut bilgi ve teknoloji hızlı bir şekilde değişmekte, çözümünde çok az bilgi bulabileceğimiz yeni karmaşık problemler ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda mevcut metod ve yaklaşımlar yetersiz kalmakta ve verilen kararlara yaratıcı düşüncenin hakim olması bir ihtiyaç, hatta bir zorunluluk haline gelmektedir. Yaratıcı düşünmenin sonucu üretilen yeni ürünler, işletmeleri faaliyette buldukları alanda öncü durumuna getirerek rekabet üstünlüğünü artırmaktadır (Evans, 1991).

Yaratıcılığı, becerilerin ve hayal etme gücünü kullanarak yeni veya eşsiz ürün , obje, süreç veya düşünce geliştirme süreci gibi tanımlarsak bununla yaratıcılığın üç türü vurgulanmış olur:

1. Yeni bir şeyin yaratılması (yaratmak)
2. Bir şeyleri birleştirmek (sentez)
3. Bir şeyleri geliştirmek ya da değiştirmek (değiştirme) (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Üç türde de mevcut durumuna göre yaratıcılığın bir gelişme, bir artı ve yeni kazanç sağladığı aşikârdır. Eğer bu yeni yaratıcı düşünceyse, elbette ki kullanılması problem çözme ve karar verme sürecinde yeni olumlu sonuç almaya yararlı olacaktır. Her süreç gibi yaratıcı düşünmenin de belirli aşamaları vardır. Onlardan genel kabul görür nitelikte olanları şunlardır:

1. Hazırlık
2. Dikkatini toplama
3. Kuluçka- insanlar günlük faaliyetlerinde çalışırken zihinleri aynı anda düşünüp taşınmakta ve uzaktan yakından çağrışım yapmaktadır.
4. Aydınlanma
5. İspat (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Yukarıda sıralanan aşamalar daima aynı sırada görülmeyebilir. Bunlar birbirleri içine girmiş durumdadırlar. Yaratıcı düşüncenin bu aşamalarını günlük yaşamımıza adapte ederek yani her aşamayı yaşamaya çalışarak, problemleri çözmeye yaratıcılığımızı arttırabiliriz.

Yaratıcı düşünmeyi öğrenmek: ilk önce hareketle duyular arasında, sonra fikirler arasında ve en sonunda da insan aklının en karmaşık ve ileri ürünleri olan ilham ve değerlendirme arasında bağlantılar kurma sürecidir. Bu süreci geliştirmek ve uygulamaya koymak, etkili bir şekilde düşünebilmeyi ve zihni bloklardan kurtulabilmeyi gerektirir (Sonmaz, 2002).

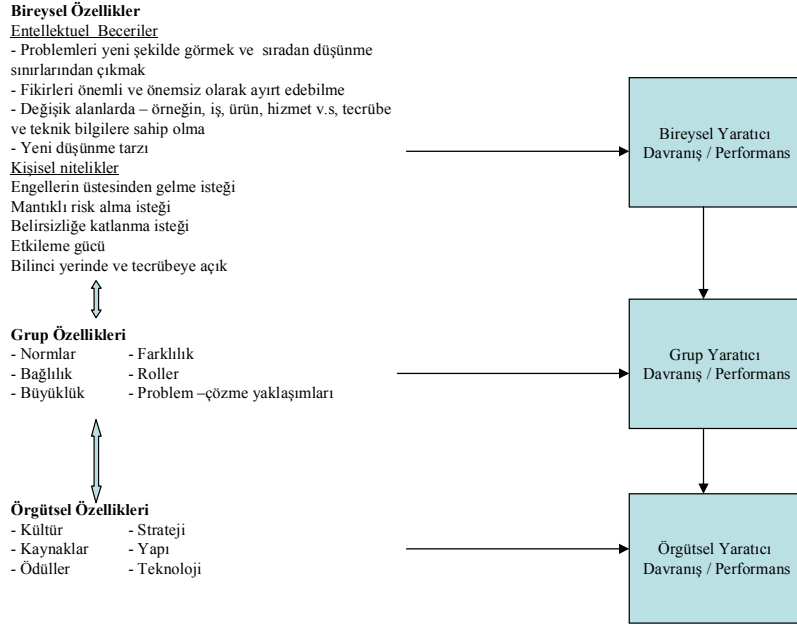
Yaratıcı problem çözmenin uygulanabilmesi için yöneticilerin bu yaklaşımı benimsemeleri, günlük faaliyetleri içinde kullanmaları gerekir. Bu da kişinin yaratıcı düşünmeye olan ihtiyaca ve zorunluluğa inanması, böylece de kendinde ve çalışanlarda mevcut olan yaratıcı düşünebilme potansiyelini kullanabilmesi ile mümkün olacaktır. Yöneticiler sadece problemlere yaratıcı çözümler getirmekle, yönetsel yaratıcılığı tam

anlamıyla uygulamış olmazlar. Çalışanların yaratıcı düşünme potansiyelinden yararlanmaları, onların fikirlerini, problem çözüme sürecine katmaları gerekir. Çünkü yaratıcı fikirler, onları üreten kişiler arttıkça “sinerjik” bir etki ile çoğalır.

Yaratıcılık, yöneticileri iki şekilde etkiler. Birincisi bir yönetici/lider olmak, ikincisi ise yaratıcı potansiyeli yönetmek. Bu şekilde bir yönetici olabilmek, organizasyonlara yeni teknoloji ve metotları adapte etmekten öte, yönetilenlerin mevcut potansiyelinden haberdar olmayı, yeni düşünce stilleri getirmeyi, kişilere ve problemlere farklı yaklaşımları gerektirir (Mert, 1997).

Yaratıcılık, örgüt etkinliği için ihtiyaç duyulan önemli bir faktördür. Günümüzde, örgütlerin karşısına çıkan sorunların çözümünde, her düzeydeki bütün elemanların katkısından yararlanarak, yaratıcı çözümler getirmek konusunda büyük bir eğilim vardır. Yöneticilerin, çalışanları yaratıcı düşünmeye teşvik etmeleri yeterli değildir. Yaratıcı düşüncenin gelişebileceği, ödüllendirileceği ve kanalize edileceği bir örgüt kültürü oluşturmak, yaratıcı düşünme önündeki engelleri kaldırarak, uygun bir organizasyon ortamı sağlayabilmek gerekir.

Kreitner ve Kinicki örgütsel yaratıcılık ve yenilik iklimi oluşumunun bir modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde örgütsel yaratıcılık direkt olarak örgütsel özelliklerinden ve çalışma gruplarının yaratıcı davranışlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan grubun yaratıcı davranışı grubun özelliklerinden ve grup üyelerinin bireysel yaratıcı davranış ve performanslarından etkilenmektedir. Bireysel yaratıcı davranışı ise bireysel özelliklerinden etkilenmektedir. Sonuç olarak birey, grup ve örgütsel özellikler bu sürecin içinde birbirleriyle etkilenmektedir. Bu nedenle örgütsel yaratıcılığın inşası organizasyonda kaynak, bağlılık ve örgütsel kültürün güçlendirilmesini ve kaynaştırılmasını gerektirmektedir (Kreitner ve Kinicki, 2004).



Şekil1.11.1 Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilik Modeli
 Kaynak: Kreitner ve Kinicki, 2004

Bilgi çağının yaşanmaya başlandığı günümüzde, hızla değişip gelişen bir çevrede yaşamlarını sürdüren organizasyonlardaki görevli yöneticiler için, karşılaşılan problemleri çözmek artık yeterli olmamaktadır. Problemlere yaratıcı çözümler getirerek, bir “yaratıcı örgüt iklimi” oluşturmak, hem çağımızın modern insanın beklentilerinin karşılanmasında, hem de organizasyonun rekabet üstünlüğü elde ederek, hayatını sürdürebilmesinde bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sadece gelecek yirmi yıl içinde, insanlığın şimdiye kadarki bilgi birikiminin bin katının üretilebileceği tahminleri, Japonya’da günde 20 kişinin patent almak için başvurduğu, globalleşmenin etkilerinin en küçük işletmelerde bile görüldüğü günümüzde, problemlere yaratıcı çözümler getirmek bir zorunluluk olmuştur. Kendi insanları arasında yaratıcı potansiyeli geliştirmesini ve teşvik etmesini en iyi bilen milletler de, diğer milletler arasında çok avantajlı bir yere sahip olacaklardır (Mert, 1997).

BÖLÜM 2

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ

2.1 EĞİTİM

21. Yüzyılda, bilgisayar ve iletişim alanındaki gelişmeler ve küreselleşme her alanda ülkelerin birbirlerine etkilerini gittikçe artırmıştır. Bu gelişmeler ülkemizi de sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan derinden etkilemeye başlamıştır. Bu etkileşimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek ancak eğitimle mümkündür. Eğitim, insanın bugünkü ve gelecekteki yaşamına bir müdahale olarak görülmektedir. İnsan düşünce ve davranışlarında amaçlı olarak istenilen yönde bir değişiklik gerçekleştirme sürecidir. İnsanın ve toplumun yararı ve yarını düşünülerek uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliğini yaratma çabasıdır. Çağımızda eğitimin değeri, hem bireyin hem de ulusun mutluluğu açısından kabul edilmektedir. Başaran'a (1987) göre eğitim, bireylerin ve ulusun mutluluğunu sağlamak için geçerli bir araç olarak kullanılmakta, gittikçe önem ve güç kazanmaktadır(Duman, 2002).

Kemertaş, 1997 eğitimi; bireye gerekli bilgi, beceri, davranış, alışkanlıklar ve idealler kazandırmak, yeteneklerini geliştirmek, kişiliğini oluşturup ilgi ve yeteneklerine göre bir meslek sahibi yaparak, uyumlu bir varlık olarak toplumsallaştırma olarak görürken, Ertürk,1975, eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Duman, 2002).

Eğitim insanı temel alır ve onun öğrenmesiyle başlar. Öğrenme yeteneği olmadan eğitim olmaz. Eğitimin başlangıcı, insanın insan olarak çevresiyle etkileştiği güne kadar uzanır. Birey davranışlarının hemen tamamını başkalarıyla etkileşerek, onları gözleyip taklit ederek öğrenir. Bu anlamda birey, doğduğu andan başlayarak çevresinin etkisindedir. Yeni davranışlar kazanma uğraşı, bitmeksizin, yaşam boyu süregider. (Başaran, 1996).

Eğitim, formal ve informal bir süreçtir. Bireyin yaşamı boyunca kazandığı yeni davranışlar içinde kendiliğinden oluşan öğrenmeler, doğal yani informal süreçlerin ürünüdür. Bunlar amaçlı, programlı ve bütünleşik olmayan; sistemsiz, sıradan ve gelişigüzel öğrenmelerdir.

Birey , içinde bulunduğu her farklı durumda, bilinçli bilinçsiz yeni kazanımlar elde eder. İnfomal eğitim sürecinin en önemli iki aracı gözlem ve taklittir. İnsanlarla birlikte yaşama dürtüsü, gözlem ve taklit yardımıyla bireyi toplumun beklediği davranışlara yöneltir. İçinde yaşanan çevreyle etkileşime dayanan doğal eğitim sürecinde yer yer istenmeyen davranışlar da kazanılır. Formal eğitimin temel özellikleri; amaçlı, planlı, kapsamlı, yöntemli ve sonuçları açısından ölçülebilir olmasıdır. Bu anlamda formal eğitim; önceden hazırlanmış belirli bir program bağlamında, özel bir çerçeve, özel koşullar altında ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Dolayısıyla formal eğitimin aracı öğretimdir (Uluğ, 1999).

Eğitimin sosyal işlevleri

Eğitimin işlevi, onun gördüğü iş demektir (Celkan, 1989). Eğitimin işlevleri “Açık” ve “Gizli” olarak ikiye ayrılmaktadır.

Eğitimin açık işlevleri şu noktalarda toplanmaktadır:

1. Toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarılması.
2. Çocuğun toplumsallaştırılması.
3. Yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek.
4. Siyasal işlev. Siyasal bakımdan eğitimin iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır. İkincisi, önderlerin (Elit zümre, seçkin entelektüel lider) seçimi ve eğitilmesi ile ilgilidir.
5. Eğitimin seçme işlevi. Birçok ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması siyasal bir amaçtır.. Bu amaç, eğitim yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Çeşitli siyasal partiler eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Bununla birlikte, bir ülkenin nüfusu, farklı yetenekteki kişilerden oluşur. İşte her toplumda çeşitli yetenekteki kimseleri kapsayan bir “ Yetenek Havuzu” vardır. Eğitimin seçme işlevi, bu havuzdaki en yetenekli çocukların seçilmesi, onlara tam bir eğitim imkânı verilerek kendilerinden ilerde geniş ölçüde yararlanılmasını sağlamaktır.
6. Eğitimin ekonomik işlevi. Kısaca, ekonominin gereksinimlerine uyan ve geleceğin tüketicilerine gerekli bilgiyi verecek insan gücü ile birlikte beyin gücünü sağlamaktır. İnsangücü gereksinimleri, hem nitelik ve hem de nicelik yönünden incelenmektedir. Burada nitel yönden, bireye, genel eğitimle birlikte, endüstriyel becerilerin esaslarının öğretilmesi, ona endüstriyel becerilerin verilebilmesi

anlaşılmaktadır. Nicel yön, gerekli sayıda işgücü sağlanmasıdır. Sanayide teknik yenileşme çok sık gerçekleşmektedir. Böylece yenileşme iki yoldan gerçekleşir. Birincisi, gerekli yeteneklere sahip, yeni elemanların eğitim sisteminden doğrudan alınması, ikincisi, mevcut işgücünün yeniden eğitilmesidir. (Celkan, 1989;Tezcan, 1996; Uluğ, 1999).

Eğitimin gizli işlevleri şu noktalarda özetleyebiliriz:

1. Eş seçme
2. Tanıdık sağlama
3. Statü kazandırma
4. Çocuk bakıcılığı
5. İşsizliği önleme
6. Çocuğun ekonomik sömürülmesini önleme
7. Temizleyicilik (Celkan, 1989;Tezcan, 1996; Uluğ, 1999).

Eğitimin, planlı bir şekilde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda verilmeye çalışıldığı örgütler okullardır. Bu örgütlerde de eğitim faaliyetlerinin koordineli olarak yürütülmesi aşamasında eğitim yönetimi devreye girmektedir (Duman, 2002)

2.2 EĞİTİM YÖNETİMİ, OKUL YÖNETİMİ, SINIF YÖNETİMİ

2.2.1 Eğitim Yönetimi

2.2.1.1 Eğitim yönetimi nedir?

Eğitim yönetimi; toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünün belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir biçimde işletme, geliştirme ve yönetme sürecidir. Eğitim olanaklarını her yurttaşın yararlanabileceği biçimde yaymak, eğitim yönetiminin öncelikli amacıdır (Başaran,1996).

Bursaloğlu (1982)'na göre "Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlarda bile eğitim devletin gözetim ve denetimi altında yürütülür. Bu nedenle eğitim yönetiminin saptanan genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, devletin eğitim politikasını uygulamakla yükümlüdür." Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz,1995). Görülen o ki, yönetim için verilen tanımlar, eğitim yönetimi için de geçerlidir.

Eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Bunu yaparken; eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarının eşgüdümlemek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanır. Bu yüzden, eğitim yönetimini, genel yönetimin eğitim alanında uygulanması olarak tanımlayanlar da vardır (Kaya, 1986).

2.2.1.2 Eğitim yönetiminin diğer alanlarla olan ilişkisi

Eğitim Yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalı olarak görülebilir. Çünkü Eğitim Yönetimi'nin temel çerçevesi, yönetim biliminin temel ilkelerinin eğitim kurumları için

uyarlanmış bir halidir. Eğitim Yönetimi'ni kamu yönetiminin özel bir alanı olarak da görmek mümkün. Çünkü ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı, devletin belirlediği eğitim politikasını uygulamakla yükümlüdür. Eğitim Yönetimi aynı zamanda eğitim bilimlerinin bir alt dalıdır. Çünkü eğitim bilimi eğitimi bir bütün olarak ele alan ve her açıdan geliştirmeye çalışan kapsamlı bir alandır. Eğitim Bilimi, eğitim konusuyla Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Tarihi ve Eğitim Felsefesi gibi alt disiplinler yoluyla ilgilenir. Eğitim Yönetimi de işte bu alt disiplinlerden birisidir (Erdoğan, 2004).

2.2.2 Okul Yönetimi

Bursalıoğlu, (1994) Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır. Başka bir ifade ile Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin bir alt uygulama alanıdır. Okul Yönetimi'nin Eğitim Yönetimi ile olan farkı şu şekilde açıklanabilir: Eğitim Yönetimi sistem ile ilgilenirken Okul Yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani Eğitim Yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2004).

Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler; yönetsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir(Kaya, 1993; Erdoğan, 2004) .

Yönetsel Süreçler:

- Sorun çözme
- Karar verme
- Planlama
- Örgütlenme
- İletişim
- Değerlendirme.

İşlevsel süreçler:

- Öğrenci işleri

- Personel işleri
- Öğretim işleri
- Eğitim işleri
- Okul işleri.

2.2.3 Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi, eğitim hiyerarşisinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan, öğrenci davranışlarının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Sınıf Yönetimi; sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının ve öğrenme kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Ayrıca sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır; sınıftaki kaynakları, insanları, zamanı yönetimidir (Başar, 1990).

Sınıfta planlı-programlı, disiplinli, demokratik yapılanmaya önem ve öncelik veren, bireysel ayrılıklar ilkesine uygun, etkin öğrenmeyi sağlamak için en uygun sınıf ortamının ve atmosferinin oluşturulmasına hizmet edecek gerekli çalışma, etkinlik ve düzenlemelerin kurallar içinde hayata geçirilmesi sınıf yönetiminin amacıdır.

Sınıf yönetimi, Sınıf Liderliği, Öğrenime İlişkin Sınıf Atmosferi ve Disiplin öğelerinden oluşur.

-Öğretmenin etkili bir lider olması; öğrencilerle iletişim kurma ve öğrenciyi motive etme becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenin liderlik tarzları, onun kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin, emreden, tenkitçi, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. öğrencilerin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Öğretmen otoriter, demokrat ya da vurdumduymaz bir lider olabilir. Öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel atmosferini ve öğrencilerin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiği ile de doğrudan ilişkilidir.

-Sınıf atmosferi; sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir. Sınıf çevresi öğrenci davranışı üzerinde doğrudan etkilidir. Çekici bir sınıf atmosferi öğrencileri öğrenmeye yönlendirir. Öğretmen psikolojik açıdan, sınıfta güven veren bir ortam oluşturmaktadır.

-Disiplin; ceza kavramı ile asla karıştırılmamalıdır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise; yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Başka bir deyişle, problemi önlemek için ne yaptığımızın yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla da ilgilidir. Disiplinde önemli ilke; bireyin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasında sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. Anlamlı etkinlikler, uygun çevre, grupla çalışma, kendi kendini kontrol gibi kavramlar da disiplin kavramı içinde düşünülmelidir. Disiplin oluşturmada demokratik ilkelerin uygulanması önkoşuldur (Gürsoy, 2001).

Sınıf yönetiminin boyutlarını şu şekilde açıklayabiliriz:

-Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıfın çeşitli etkinlikler için bölümlenmesi, ısı, ışık ve gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır. “Eğitim” olarak tanımlanan davranış değişikliğinin uygun ortamlarda gerçekleştiği önemli bir gerçektir.

-Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme etkinlikleri sınıf yönetiminin ikinci boyutuna girer.

-Üçüncü boyut zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim; öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın, çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın önlenmesi bu boyut içinde görülmelidir.

-Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ilişki düzenlemeleriyle ilgilidir. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri bu boyut içinde incelenir.

-Sınıf yönetiminin beşinci boyutu, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyut içinde düşünülür (Gürsoy, 2001).

Eğitim bütün ülkelerde olduğu gibi, devletimiz için de milli bir görevdir. Bu görevi yerine getirme yükümlülüğü olan eğitim yönetimi, hiyerarşisindeki tüm basamaklarıyla devletin belirlemiş olduğu ilke, kural ve ölçütler doğrultusunda işlevlerini yerine getirme suretiyle yurttaşlarımızın eğitim gereksinim ve haklarını, Türk Milli Eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirme yönünde ve devletimizin eğitim politikasını uygulamada başarı için gerekli adımı atmış olacaktır.

2.3 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİ

2.3.1 Yurttaşların Eğitim Hakkı

Her insan, yasal kurallar içinde toplumun öbür üyeleri gibi, eğitilme hakkına sahiptir. 10 Aralık 1948’de Paris’te kabul edilmiş İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddesinde, 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 7. maddesinde yer alan eğitim hakkının yurttaşlara verilmesinden ve yurttaşların bu haklarını kullanmalarından sorumlu olan Devlet’tir. Devlet’in bu sorumluluğunu gerçekleştirecek olan Türkiye Eğitim Sistemi’dir. Yurttaşların eğitim hakkını tam olarak kullanmaları ise, bu sistemin etkili yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 1996).

2.3.2 Eğitimde Yasal Dayanaklar

Kamu hizmetinde yönetme gücü, yasal belgelerden doğar. Başka bir deyişle, hiçbir yönetmen, yasal belgelerin kendine vermediği bir yönetme gücünü kullanamaz. (Başaran, 1996) Eğitim de bir kamu alanıdır. Bu nedenle, Türkiye’deki eğitim yönetim sisteminin yönetme gücü yasal belgelere dayanmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin temel yasal dayanakları şunlardır:

1. Anayasa
2. Kanun
3. Tüzük
4. Kararname
5. Yönerge
6. Genelge

Genelge, kanun ve yönetmeliklerin uygulanmasında yol göstermek için idarenin emir ve görüşlerini alt makamlara bildiren duyurulardır (Türk, 1999).

Eğitim örgütü, toplumun planlı eğitim gereksinmesini karşılamak için kurulur ve eğitim örgütü anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, kararname, yönerge, genelge ve eğitim

programları gibi yasal belgelerle belirtilmiş amaçların gerçekleştirilmesi için eğitim hizmeti üretir. Örgüt bu hizmeti üretmek için kurulur (Başaran, 1996).

2.3.3 Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre şöyle belirlenmiş ve halen geçerlidir.

a. Genel amaçlar

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

b. Özel amaçlar

Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçlarla gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (MEB, 1973)

Yukarıda sayılan eğitimin genel ve özel amaçları, her eğitim etkinliğinde uyulması gereken amaçlardır. Bu genel ve özel amaçlar bir bakıma eğitime bir çerçeve vermektedir.

2.3.4 Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri

a. **Genellik ve eşitlik** - Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

b. **Ferdin ve toplumun ihtiyaçları** - Millî Eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

c. **Yönelme** - Fertler, eğitimleri süresince, ilgi istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

d. **Eğitim hakkı** - Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

e. **Fırsat ve imkân eşitliği** - Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

f. **Süreklilik** - Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

g. **Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği** - Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasa'da ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine

önem verilir;çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

h. **Demokrasi Eğitimi** - Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere geliştirilmesine çalışır;ancak,eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

ı. **Lâiklik** - Türk Millî Eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

i. **Bilimsellik** - Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretme ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddî ve manevî bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

j. **Plânlılık** - Millî Eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde plânlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın meslekî eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

k. **Karma eğitim** - Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya erkek öğrencilere ayrılabilir.

l. **Okul ile ailenin iş birliği** - Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Millî Eğitim Bakanlığınca çıkartılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

m. **Her yerde eğitim** - Millî Eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (MEB, 1973).

2.3.4 Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulmuştur.

1. **Örgün eğitim**, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar.

a. Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.

b. İlköğretim, 6 - 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

c. Orta öğretim, ilk öğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.

d. Yüksek öğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

2. **Yaygın eğitim**, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında,

1. Okuma - yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkanları hazırlamak,

2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkanları hazırlamak,
3. Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
5. İktisadi gücün arttırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
6. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
7. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkanlar hazırlamak,
8. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkanlarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir (MEB, 1973).

2.3.5 Eğitimimizin Örgütsel Yapısı

Eğitim Yönetimi daha çok sistemle ilgili bir alandır. Bu çerçevede Eğitim Yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Erdoğan, 2004).

Ülkemizde; bugün her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı adıyla örgütlenmiştir. Bakanlık; eğitim ve öğretim faaliyetlerini, merkez yönetim örgütü, taşra yönetim örgütü ve her düzeydeki eğitim kurumları aracılığıyla yürütmektedir (MEB, 1992). Tüm örgüt, eğitim ve öğretimin gözetim ve denetim altında tutulması, eğitim kurumlarında Cumhuriyet yönetimine ve Atatürk ilkelerine bağlı, insan haklarına saygılı, barışsever ve hoşgörü sahibi kuşakların yetiştirilmesi, zorunlu parasız öğretimin yaygınlaştırılması, eğitim kurumlarının kalkınma gereklerine uygun programlarla işletilmesi, çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine aykırı eğitim ve öğretimin önlenmesi, başarılı ve yetenekli öğrencilere her

türlü gelişme olanaklarının sağlanması gibi genel eğitim politikalarının gerçekleşmesinden sorumludur (Kaya, 1996).

Bakanlığın merkez örgütünde; bakan, müsteşar, müsteşar yardımcıları, kurul başkanları, genel müdürler, daire başkanları, daire müdürleri, genel müdür yardımcıları ve daire başkanı yardımcılığı, bakanlık müfettişleri ve şube müdürleri üst düzey eğitim yöneticilerdir. Ana amaç bakımından örgütlenmiş olan Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütünü yöneten eğitim yöneticileri ise: il ve ilçelerde Milli Eğitim müdürleri, ilköğretim müfettişleri, Halk Eğitim Merkezi Müdürleri ve bütün bu yöneticilerin yardımcılığı orta düzey eğitim yöneticileridir. Bakanlığa bağlı her düzeydeki eğitim kurumunun yönetimi, genellikle müdür unvanını taşıyan bir okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu altındadır. Bunların da; daha alt düzeyde yönetimsel eylemlerde bulunan yardımcılığı bulunabilmektedir (MEB, 1992; Kaya, 1996; Türk, 1999). Bakanlığın merkez ve taşra örgütüyle çeşitli düzeydeki eğitim kurumlarındaki bu eğitim yöneticileri, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, özel amaçları ve temel ilkeleri çerçevesinde buldukları örgütü yönetmekten sorumludurlar. Ayrıca, bu eğitim yöneticileri, görevleri gereği emirler vermek, iletişimde bulunmak, kararlar almak, halkla ilişkileri yürütmek, bütçe, plan ve programlar hazırlamak ya da ilgililere bu konularda bilgiler sunmak, örgütlerinin çapına göre özlük işleri yapmak- cezalandırmak, ödüllendirmek- etkilemek, güdülemek, denetlemek ve değerlendirmek zorundadırlar. Eğitim yöneticilerimizin, bu yönetimsel eylemleri başarıyla gerçekleştirebilmek için gerekli yöneticilik ve liderlik niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, yeterli olmaları gerekmektedir.

2.4 EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE EĞİTİM YÖNETİCİNİN YETERLİLİĞİ

2.4.1 Eğitim Yönetici Kavramının Tanımı

Bursalıoğlu, (1991)'na göre Eğitim yöneticisi eğitimin bütünü ile ilgilenen yani sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlayan kişidir (Erdoğan, 2004).

Böyle tanımlanan Eğitim yöneticisi için Başaran'a (1996) göre değişik fotoğraflar vardır. Bu fotoğrafların birleşen tek yönü, bir yönetmenin yönetilenlerden daha farklı kimi yetenek ve yeterliklere sahip olması gerektiğidir. Başka bir deyişle, yönetilen bir kişi kendisini yönetenin yönetimde kendisinden daha iyi, daha farklı niteliklere sahip olması beklentisindedir.

Bu farklı niteliklerin belirlenmesi için yapılan pek çok araştırmaların ortaya çıkardıkları sonuçların birleşen yönlerine göre eğitim yönetiminde olması gereken bazı nitelikler şöyle sıralanabilir:

1. Yönetmen zeki olmalı yönettikleriyle iyi ilişki kurabilmeli, yönetimde onlardan daha yeterli olabilmeli; örgütün amaçlarına onlardan daha yüksek ilgi duyabilmeli ve güdülenmeli; astlarının gücünü, değerini iyi bilip onları yerli yerinde değerlendirebilmeli.
2. Astlarıyla yeterli düzeyde etkileşebilmelidir. Bu etkileşim insancıl olmayıp ta, elindeki yasal erki (gücü) yerli yersiz kullanma eğilimi varsa örgütte pek çok sorunlara neden olabilir.
3. Eğitim yönetmeni eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi ile astlarının gereksinmelerinin karşılanmasını dengeleyebilmelidir. Aksi halde ya birincisi yapılamaz, görevini yapmamış olur, ya örgütü karşısında bulur.
4. Örgütte (Okulda) yönetime elverişli bir ortamı oluşturmaya yeterli olmalıdır. Aksi halde örgüte içerden ve dışardan gelen baskılar yönetimin etkililiğinin düşme göstermesi kaçınılmazdır.
5. Yönetimde astların kendilerini ile ilgili yönetim işlerine katılmaları yönetimce sağlanmalıdır. Bu hem doyumunu hem de görevine bağlılığı sağlama yönünden yararlı sonuç verecektir (Başaran, 1996).

Eğitim yöneticisi; ğretmen, personel, ğrenci, veli evre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez rgt ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır. Eğitim yöneticisi; bir yandan personel işleri, ğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Etkili yönetim için; yöneticiler tarafından politikalar saptanacak, plan ve programlar yapılacak, kararlar alınacak, emirler verilecek, eşgüdüm sağlanacak, değerlendirme ve denetleme yapılacaktır. Sağlıklı kararlar alabilmek amacıyla; eğitim yöneticisi, bir yandan iyi bir iletişim sistemi yaratacak, öte yandan da rasyonel karar vermeyi ve sağlıklı iletişimi engelleyen n yargıları, siyasal ve ideolojik görüşleri, dil güçlüklerini, dedikodu ve fisiltı gazetesine dayanan doğal iletişim kanallarını, eğitim ve statü farklarından ileri gelen kopmaları, doğal gruplarla yakın işbirliği geliştirmek yoluyla, etkisiz duruma getirmeye çalışacaktır (Kaya, 1996).

Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve ağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetimsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da eğitim yöneticisinin, her Şeyden önce, bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından, temel bilgilere – kısaca yöneticilik yeterliklerine – sahip olmasına dayanır (Kaya, 1996).

2.4.2 Eğitim Yöneticisinin Yeterliliği

Yeterlik çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Genel olarak, bir hizmet dalında ya da belirli bir konuda gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmaya yeterlik denir. Böylece; yeterlilik kişinin belli bir yerde, belirli bir işi, gerekli olduğu zamanda yapabilmesini sağlar. Bu nedenle, Bursalıoğlu yeterliliği, “bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu” olarak

tanımlıyor. Buna göre, yeterli kimse belli bir görevin gereklerini karşılayabilen kimsedir (Kaya, 1996).

Yeterlilik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir. Bilgi, insanın karşılaştığı durumları irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı edinilmiş düşüncelerdir. Beceri ise, bir davranışın kolaylıkla, ustalıkla gereken nitelikte, yöntemde ve biçimde yapılmasıdır. Yeterlilik, hem düşünsel çabaları gerektirdiğinden insanın bilişsel gücüne, hem de bedensel çabaları gerektirdiğinden devinimsel gücüne dayanır (Başaran, 1996).

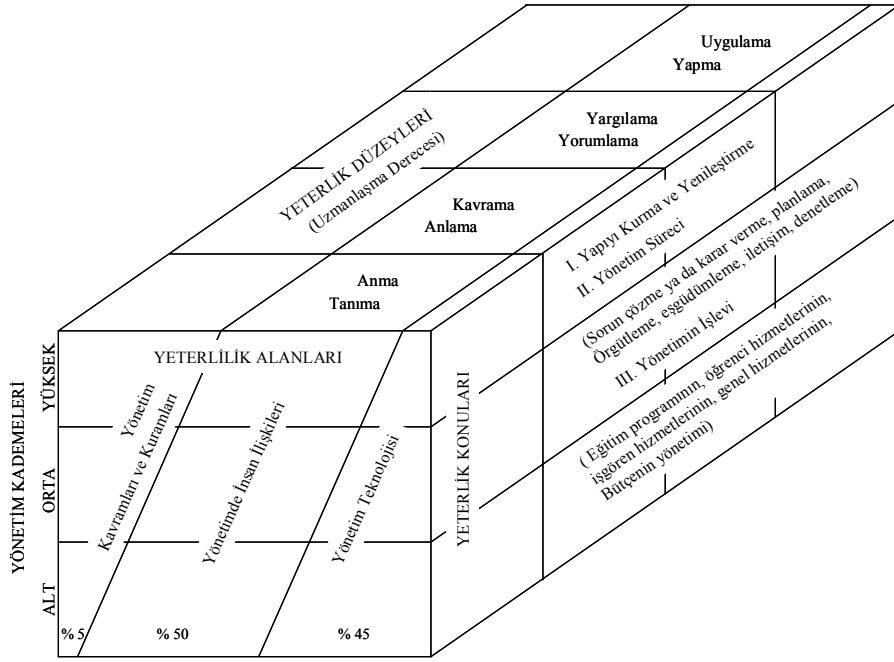
Eğitim yöneticisinin yeterliğine ilişkin geliştirilen modelin üç boyutu vardır:

1. Yeterlik alanı – bunlar yönetim kavram ve kurumları, yönetimde insan ilişkileri ile yönetim teknolojisi alanlarıdır. Yeterlilik alanlarından, yönetim kavram ve kuramları alanı ile yönetim teknolojisi alanı yönetim kademelerine göre, gereklilik derecesinde ayrılık göstermektedir. Yönetim teknolojisinin gerekliliği, yönetim kademesi yükseldikçe azalırken, yönetim kavram ve kuramlarının gereklilik derecesi artmaktadır.

2. Yeterlik konuları- Birinci boyutun üç alanında da yer alan yeterlik konuları, yapı kurma ve yenileştirme, yönetim süreci ve eğitim yönetimin işlevleri genel başlıkları altında toplanmıştır.

3. Yeterliğin düzeyi- Yeterlilik alanlarını oluşturan yeterlilik konularında, eğitim yönetiminin yeterlik derecesi arttıkça yönetimde uzmanlaşması da sağlanmış olmaktadır. Yeterlik düzeyi de tanıma-anma düzeyinden en yüksek düzey olan yapma- uygulama düzeyine kadar dört dereceye ayrılmıştır (Başaran, 1996).

Eğitim yöneticisinin yeterlilik modelinin üç boyutunu oluşturan öğeler aşağıda Şekil 2.4.2.1 ile gösterilmiştir.



Şekil2.4.2.1 Eğitim Yöneticinin Yeterlik Modeli

Kaynak: Türkiye Eğitim Sistemi, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran, 1996.

Bu modele göre, eğitim yöneticisi karar verme / problem çözümede yeterli olması için yönetsel karar verme / problem çözme kavram ve kuramlarını iyi bilmesi gerekir. Ayrıca, eğitim yöneticileri karar verme / problem çözme sürecinde insan ilişkiler konusunda da yeterli olmalıdır. Mevcut ve yeni teknolojileri kullanabilmelidir. Bunlarla birlikte, eğitim yöneticileri uygulamada da yeterli olmaları gerekmektedir. Karar Verme / Problem Çözme konusunda uzmanlaşmaları ve görevlerinde başarılı olmaları için tanıma-anma düzeyinden en yüksek düzey olan yapma- uygulama düzeyine kadar gelmeleri gerekmektedir.

2.5 EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ

2.5.1 Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetimi ile diğer yönetimler arasında pek çok benzerlik vardır. Gerçekte, özel ve kamusal her tür örgütte yönetimini karşı karşıya olduğu bazı önemli görevler vardır. Bu ortak görevler şöyle özetlenebilir:

1. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek
2. Bu amaçları gerçekleştirmede diğer insanları inisiyatif ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak kullanmak
3. Diğer insanları (Personeli) mutlu etmek, morallerini yükseltmek
4. Örgütü, gelişme için bir değişme (yenileşme) ortamına sokmak
5. Lider ya da liderler seçmek ve yetiştirmek için yöntem geliştirmek
6. Grubun her üyesi tarafından oynanacak rolleri belirlemek için yöntem geliştirmek (Kaya, 1996).

Eğitim yönetiminin diğer yönetimlerden farklı olarak kendine özgü nitelikleri vardır. Eğitim yönetimin diğer yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Kaya, 1996). Bu nedenle, eğitim yönetimi bilimi “bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirme” amacına yönelik çalışmalar yapar (Bursalıoğlu, 2003).

Campbell 1957 , eğitim ve eğitim yönetiminin özellikleri konusunda aşağıdaki görüşleri ileri sürmüştür:

1. Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaştı, didişken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir, fakat onları değiştirir. Analar-babalar ise çocuklarında gördükleri bazı değişmelerden kuşkulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açabilir.

2. Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Öte yandan, öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler eleştirici düşünce nin yararı üzerine farklı görüşlere sahip olduklarından, çoğu kez, öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirilince de, okul, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlanır.

3. Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır. Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekte kullanılamazlar. Örneğin; eğitim politikalarında sözü edilen “iyi vatandaş” nedir? Mevcut hükümete karşı eleştirici tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretimin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranış değişmesi uzun yıllarda oluşur. Değerlendirilmesi güçtür. Oysa, bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlarla, üretim artışlarına, maliyete... bakılır ve verim ölçülür, ilgili personel değerlendirilir.

4. Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana- babaların değerşik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değerşik baskılar altında bulunurlar.

5. Okul personeli genellikle mesleki öğretim görmüştür. Pek çok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.

6. Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirir. Öteki örgütlerden, örneğin hastaneden farklı olarak okul ayrı bir birim olarak anlaşılmaz. Eğitim örgütleri, ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır (Kaya, 1996).

Bu özelliklere ek olarak eğitim ve okul, başka alanlarda ve sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır. Başta kamu (devlet), din, siyaset, iş dünyası, toplum, ve sivil kuruluşlar olmak üzere birçok kurum, eğitimle yakından ilgilenecek ve kendi perspektifleri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkilemek isterler. Çünkü eğitim, bu kurumların ihtiyaç duyduğu ve önemsemiği bilgi, beceri ve değerleri üreten bir sistemdir. Örneğin devlet, makro düzeydeki insan gücü ihtiyaçlarının karşılanmasını ve sahip olduğu sistemin sürekliliğini sağlayacak değerlerin kazandırılmasını ve korunmasını okullardan bekler. Aynı şekilde toplum da hayata yeni başlayan üyeleri olarak gördüğu çocukların okullar tarafından sosyalleşmesini ve kültürlenmesini bekler. Yine iş dünyasının

da sahip olduğu sektörler için gerekli olan becerileri kazandırmasını beklediği yer okuldur. Bu kurumlar, kendileriyle ilişkili bulduğu okuldaki işleyişleri değişik yollarla etkileyebilir ve hatta sınırlayabilir. Dolayısıyla okuldaki işleyişleri bu kurumları göz ardı ederek veya onların desteğini almadan sürdürmek zordur. Bu durumda, eğitim konusunda farklı beklentilere sahip kurumlarla ilişki kurmak ve bu ilişkilerde çok dikkatli ve duyarlı olmak gerektirmektedir (Erdoğan, 2004).

Eğitim yönetimi bilimi bu özellikleri dikkate alarak, eğitim örgütlerinin en verimli biçimde yönetilmesi için gerekli bilgiler sağlar, bu amaçla kuramlar geliştirir, ilkeler ve yöntemler oluşturur (Kaya, 1996). Eğitime özgü olan özellikler, eğitim yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken durumlardır (Erdoğan, 2004). Dolayısıyla eğitim yönetiminde yönetim biliminin karar verme ve problem çözme ile ilgili sunduğu bilgi ve perspektifler kullanılırken eğitim dışı kurumlara göre farklılık sergileyen bu özellikler kesinlikle dikkate alınmalıdır.

2.5.2 Eğitim Yönetiminde Karar Verme

Karar verme yönetimin en önemli süreçlerden birisidir ve tüm yönetsel eylemlerin kaynağıdır. Eğitim yönetiminde de karar vermenin önemi büyüktür. Çünkü eğitim yönetimin süreçleri ve eğitim işlevlerin niteliği, karar verme ile yakından ilişkilidir ve bütün süreçler ve işlevler karar verme ile örtülmüş, bütünleşmiştir. Bu nedenle , hangi düzeyde bulunursa bulunsun, yöneticilerin görevlerine ilişkin konularda kararlar almaları ya da kararların oluşmasına katkıda bulunmaları gerekir. Aynı zamanda yöneticilerin, astlarını kararlar almaya ya da kararlara katkıda bulunmaya özendirilmeleri beklenir. Böylece; karar verme yetkisinin, örgüt hiyerarşisi boyunca yayılması sağlanır ve örgüt, kararlar hiyerarşisi durumuna dönüştürülür.

Kararlar hiyerarşisi oluşturmanın yararları şöyle özetlenebilir:

- 1) Yönetici ayrıntılar hakkında karar verme yükünden kurtulur,
- 2) Kamu hizmeti çabuk yapılır, gecikmeler önlenir,
- 3) İletişim yükü hafifler,
- 4) Görevliler onure edilmiş olur,

- 5) Karar alanlarında uzmanlaşma gelişeceğinden yönetsel kararlarda rasyonelliğe yaklaşılr (Kaya, 1996).

Kararların niteliği, kurumun hiyerarşik yapısına göre değişir. Genellikle üst düzeyde ilke kararları (stratejik) verilirken orta ve alt kademelerde de teknik ve rutin kararlar (operasyonel) verilir. Başka bir ifade ile üst kademelerde planlamaya yönelik, orta ve alt kademelerde ise uygulamaya yönelik kararlar verilir (Erdoğan, 2004).

Ülkemizde, eğitim örgütlerinde, kararlar oluşurken, üst düzey yöneticiler dışındaki yönetici ve eğitimci personelin etkililik derecesine ilişkin Kaya, 1996 tarafından uygulanan anket sorusuna, eğitim sistemimizde kararların, üst yöneticiler tarafından oluşturulduğunu ileri sürmüştür. Kaya'ya göre gerçekte karar verme yetkisi bakan ve müsteşarin tekelinde olduğundan, bu yetki alt kademelere doğru dağılsa bile, belirli yerlere- çoğunlukla genel müdürlüklerde- toplanmıştır. Genel müdürler de illerdeki temsilcilerinin yetkisini kısıtlamak eğilimindedirler. Bu nedenle, milli eğitim müdürleri ve okul müdürlerinin karar verme yetkileri oldukça sınırlıdır. Ayrıca, karar yetkisinin üst düzeylerde toplanması, üst yöneticilere, imza ve paraf işlerinden, ana amaç ve politikalara, eğitim plan ve programlarına gereken önemle eğilecek zaman bırakmamakta, öteki yöneticiler ise karar almayan sekreterler durumuna getirilmiştir. Bu durumun yaratılmasından, sürdürülmesinden ve düzeltilmesi için önlem alınmamasından, Kaya eğitim sistemimizi yönetenleri – eğitim yöneticileri sorumlu tutmaktadır (Kaya, 1996).

Genel olarak üst düzey eğitim yöneticileri eğitimle ilgili ana amaç ve politikaları, eğitim plan ve programlar hakkında kararlar; alt düzey yöneticileri üst düzeydeki yöneticilerin almış olduğu kararların uygulanması ile ilgili kararlar almaları beklenmektedir.

2.5.2.1 Eğitim yönetiminde karar verme ilkeleri

Eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken ilkeler şöylece özetlenebilir. Yönetici:

1. Grup dinamiğini anlamalı, fakat örgüt amaçları dışında kullanmaya kalkışmamalıdır,

2. Gdleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,
3. Karar sürecinde, astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir,
4. Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır,
5. Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir,
6. Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır,
7. Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
8. Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır,
9. Grubun başarısı ve sürekliliği amaçlamalıdır,
10. Örgütün yapısını iyi kurmalıdır,
11. Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır,
12. Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir (Bursalıoğlu, 2002).

2.5.2.2 Eğitim yönetiminde karar verme / problem çözme sürecini etkileyen hususlar

Eğitim alanında bir problemi çözmeye çalışırken, bu konudaki tüm bilgiler toplanamaz ve bunlar ciddi bir analiz ve yoruma tabi tutulamazlarsa konulacak teşhis ve dolayısıyla alınacak karar yanlış olur (Grsel, 1997).

Karar verilecek konuda, karar vericinin bilgi yetersizliği ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmayışı rasyonel kararın düşmanıdır. Karar verme durumunda olan yöneticiler, sağlıklı bir iletişim ağı oluşturmadıkça, aldıkları kararlarda her zaman daha fazla riskle karşı karşıya kalabilirler (Kaya, 1996).

Görev, yetki ve sorumluluk dengesi, otorite yetersizliği veya genellikle çok sınırlı otorite bulunuşu eğitim örgütlerinde çok tartışılan ve belli düzeyde varlığı saptanan sorunlar arasındadır (Güçlüol, 1985). Onlar da eğitim yönetimindeki karar verme / problem sürecinin etkinliğini etkilemektedir.

Eğitim kurumlarındaki sorunların ve karara katılacak kişilerin nitelikleri de karar sürecini ve alınan kararların niteliğini doğrudan etkiler. Katılım, eğitim örgütleri, saptanmış kurallar çerçevesinde, mevcut eğitsel seçeneklerden birini seçmeye yarayan birer araç

olarak kabul edilebilir. Birlikte çalışılan kimselerle alınan kararların daha kabul edilir nitelikte olma, sorunları daha açık olarak belirleme ve daha çok seçenek arasından sonuca ulaşma olanağı ve şansı bulunduğu kabul edilir. Eğer gruptan gereğince yararlanmayı başarabilse, yönetici daha etkin kararlar alma ve uygulama şansına kavuşacaktır. Bu nedenle, katılım, karar almada yöneticiye güç ve etkinlik kazandırabilir. Katılımı gereğince sağlamak isteyen bir yöneticinin üzerinde en çok duracağı soru, kararlara katılmak üzere etkin bir grubu nasıl oluşturabilirim? Sorusu olmalıdır. Böylece aynı yönetici karar ve çözümlerimi gruba nasıl kabul ettirebilirim? ve benzeri sorularla daha az uğraşma olanağına kavuşur (Güçlüol,1985).

2.5.2.3 Eğitim yönetiminde karar verme / problem çözme sürecinin özellikleri

Eğitim yönetiminde, yönetim biliminin karar verme ve problem çözme ile ilgili sunduğu bilgi ve yaklaşımlar kullanılırken eğitim dışı kurumlara göre farklılık sergileyen özellikler kesinlikle göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitimdeki kararlar tüm öğrencilerin kaderini etkileyici niteliktedir. (Güçlüol, 1985). Bu nedenle, karar veren kimsenin düşünmüş olması gerekir (Binbaşoğlu, 1983). Kendimiz için verdiğimiz birçok kararlar, fazla zararlı olmayabilir; fakat, resmi bir görevle başında bulunduğumuz örgüt, sürekli olarak gelişmekte olduğundan, orada atacağımız yanlış bir adım, örgütü çalışmaz hale getirebilir. Bu nedenle, başında bulunduğumuz örgütün toplum içindeki yeri ve değerine göre , alacağımız kararları dikkatle almamız gerekir (Binbaşoğlu, 1983).

Eğitim sorunları dirik (dinamik) sorunlardır. Sayısal değişkenler yönünden tanımlanmaları güçtür. Bu durum sayısal sonuçların bulunup ifadesini de güçleştirir. Ayrıca, çoğu zaman, sadece bir bölümüyle eğitim yöneticisinin karşısına çıkan bu sorunların çözümüne ilişkin hedeflerin işlevsel olarak tanımlanmaları da kolay değildir (Güçlüol, 1985).

Eğitim yöneticisi, alınan kararların sonuçlarının bazı çatışmalara, uyuşmazlıklara yol açabileceğini önceden sezebilmeli ve önlemler alabilmelidir. Buna karşılık sezilemeyen,

görülemeyen durumlar için de ortaya çıkacak sonuçları kabule hazır olmalıdır (Gürsel, 1997) .

Eğitim yönetiminde karar sürecini modelleştirmenin matematiksel güçlükleri vardır. Önce, eğitim çok amaçlı ve yanlı bir girişimdir. Sonra, eğitimde kâr etkeni gözetilmediğinden, maliyet-yarar ilişkilerini izlemek zordur. Son olarak da, eğitimde ham ve işlenmiş maddenin niteliğini ve bu ikisi arasındaki farkı bulmak hemen hemen imkânsızdır. Bunlarla beraber, problemin çözümünde yararlı olacak ilişkileri ve kapsamı canlandırabilmek amacı ile, sembolik modeller kullanılması tavsiye edilmektedir (Gürsel, 1997).

Eğitimde karar sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış nedenler arasında en güçlü olan merkeziyetçilik derecesidir. Klasik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan aşırı merkeziyetçilik, karar yetki ve görevlerinin rasyonel bir biçimde dağılımını engeller. Bu nedenle yetki ve görevler, ilişkin oldukları basamaklarda bulunmalıdır. Örgütün anatomisi de bunu gerektirir; çünkü karar yetki ve görevlerinin dağılımı ile, kararların yığılma ve gecikmesi ters oranlıdır. Merkez eğitim örgütü karar etkilerini aşırı derecede topladığı zaman, okul yöneticilerinin karar yetkileri de, yorumlama eylemlerinden biraz öteye geçebilecektir. Halbuki, okul yöneticisinin çevreye yapmasını beklediğimiz etki, yönetici olarak yaratacağı imajın bir ürünüdür. Kendi çapında bağımsız karar ve yürütme yetkileri olmadan, sadece yorumlama ve bunun gerektirdiği uygulama yoluyla, böyle güçlü bir imaj yaratabilmesi beklenmemelidir. Ayrıca, karar yetkileri aşırı derecede sınırlanmış bir okul yöneticisinden, eğitim ve öğretim bakımından da yüksek verim beklenmemelidir. Eğitim girişimini etkileyen güçler dağınık ve akıcı olduğundan, çok zaman okul yöneticisinin ani ve kesin kararlar vermesini gerektirir, yetkisiz bir yönetici ise, haklı olarak, böyle atılımlarda bulunmayı göze alamaz (Bursalıoğlu, 2002).

2.6 EĞİTİMDE YERELLEŞME VE KATILIMCILIK

Türkiye gibi coğrafi açıdan büyük ve bölgeler arası sosyo-ekonomik sorun ve ihtiyaçların oldukça çeşitli olduğu bir ülkede tüm kamu hizmetlerinin sadece merkezî yönetim eliyle yürütülmesinin hem mümkün, hem de akılcı olmadığı genel kabul gören bir düşüncedir. Bu nedenle merkezden yerel yönetimlere doğru yetki, görev ve kaynak aktarımı ile ilgili çeşitli reform niteliğinde düzenlemelerin yapılması gerekliliği siyasal ve bilimsel platformlarda sıkça dile getirilmektedir (Yıldız, 2005).

Baloğlu'na göre 1990, Millî eğitimde yönetim aşırı merkeziyetçi ve müdahaleci olmuş ve yetki dağıtımını hiçbir zaman uygulanmamıştır. Bakanlık kademelerinin görev, yetki ve sorumlulukları gereği gibi tanımlanmamış, Bakanlık içinde fonksiyonel bir örgütlenme yapılamamıştır. "Meslekte esas olan öğretmenliktir" ilkesine bağlı kalınmış; eğitim yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemiş, profesyonel yöneticiler istihdam edilemediği için de yönetim kurumsallaştırılamamıştır (Yıldız, 2005).

Özden'e göre (1998) eğitimde önemli kararların tek merkezden ve bizzat işin içinde olmayanlarca alınması, sorumluluğun dağılmasına neden olmaktadır. Samsun'un bir köyündeki ilkokulundan köy halkı beklediğini alamadığında, bu durumun Ankara'ya ulaşması aylar, hatta yıllar almakta o köyü haritada dahi bilmeyen Ankara'daki bürokratin isabetli kararlar alması çoğu kez mümkün olmamaktadır. Mevcut işleyiş biçiminde halka karşı doğrudan sorumlu olanlar önemli kararları alamamakta ve sonuçta da sorumluluk hep yukarıda bir yerlere atılmaktadır (Yıldız, 2005).

Hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi" (MEB, 1999) ile değişik tür ve derecedeki eğitim kurumlarının Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken;

- 1) Birbirlerini tamamlamaları ve uygun büyüklükte bir bütün oluşturmaları,
- 2) Eğitim personeli ve fiziki kapasiteyi, ders araç gerecini ortak, etkili ve verimli kullanmaları,

- 3) Okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimlerin, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitimde karar alma süreçlerine belli oranlarda katkı ve katılımını gerçekleştirmeleri ve etkileşim ve paylaşımı en üst seviyeye ulaştırmaları,
- 4) Eğitim kurumlarının çevre ile bütünleşmeleri ve çevrenin övünç kaynağı haline gelmeleri,
- 5) Bu kurumların akademik çevre ile her alanda iş birliğine gitmeleri ve eğitim standartlarını yükseltmeleri,
 - a) Eğitim kurumlarının her yaşta insanın her zaman yararlanacağı “bilgiye erişim merkezleri“ olmaları,
 - b) Böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve bunun sürekliliğinin sağlanması amacıyla; nüfusu 30,000’e kadar olan yerleşim yerleri bir eğitim bölgesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu sayının üzerindeki yerleşim yerlerinde; okul türleri ve öğrenci sayıları, okulların donanımı ile diğer tesislerin kapasitesi, ulaşım kolaylığı ve güvenliği, coğrafi bütünlük, iletişim ve koordinasyon kolaylığı vb. ölçütler dikkate alınarak eğitim bölgesi oluşturma komisyonunca bir ilçede ve il merkezinde birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabileceği hükme bağlanmıştır.

Bu düzenleme ile yerel düzeyde katılım sağlamak üzere; okulda “Öğrenci Kurulu”, “Okul Zümre Başkanları Kurulu” ile Eğitim bölgesinde “Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu”, “Eğitim Bölgesi Müdürler Kurulu” ve “Eğitim Bölgesi Zümre Başkanları Kurulu” oluşturularak eğitim yerel düzeyde problemlerinin çözümü hedeflenmiştir (Çetin ve Gülseren, 2003).

2.7 EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR VE KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ ÜZERİNE ETKİLERİ

Son yıllarda eğitimin yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi ile ilgili çabalar eğitim sistemini, aşırı merkeziyetçi yapısından kurtararak, yerinden yönetime geçilmesi üzerine yoğunlaşmış, farklı yaklaşımlar sergilenmiş, 1980'lerden sonra Amerika'da en önemli eğitim stratejisi durumuna gelmiştir. Yetki ve sorumlulukların yerel yönetimlere kaydırılması, hatta daha da ileri gidilerek bu yetki ve sorumlulukların eğitim ve öğretimin gerçek anlamda gerçekleştirildiği okullarda odaklanması girişiminde bulunulmuştur. Bu anlayış ve yaklaşımlar sonucu Okul Merkezli Yönetim (School Based Management) sistemini oluşturan farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerin hem oluşturulması, hem de okul yönetimindeki uygulamalarında eğitim kararlarının alınışı, aynı zamanda okul sorunlarının çözümü sürecinde ciddi etkileri görüldüğü için bu olgulara burada değinmek gerekiyor.

Okul Merkezli Yönetim Nedir?

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir (Erdoğan, 2004). Okul otonomisi, desentralize yönetim, okul merkezli bütçe, paylaştırılmış yönetim, okul merkezli program geliştirme gibi farklı anlamları çağırırsa da genel olarak yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde yoğunlaşmasına dayalı olan bir uygulamadır (Özdemir, 2000).

Bu yönetim şekli, okula karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliğini artıran, değişim konusunda iç dinamiklerin etkili olduğu ve yenileşmelerin sahiplendiği, yetki paylaşımına gidildiği, okul ve çevresinin program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olduğu bir sistemdir (Güçlü, 2000).

Okul Merkezli Yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınmasıdır. Bu nedenle okul merkezli karar verme olarak da algılanabilir, otonomi ile karara katılmanın bileşimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2000).

Okul Merkezli Yönetimde yöneticilerin ve personelin yaptıkları işlerde sorumlu olmalarını sağlamada etkileyici ve denetleyici rol oynayan Okul Konseyi diye adlandırılan formal bir

yönetim yapısı vardır. Öğretmenler, veliler, toplum temsilcileri ve bazı durumlarda öğrenciler nitelikli karar vermenin sağlanması amacıyla bu konseyi oluştururlar. Bazı okul konseyleri müdürleri de bir üye olarak kabul ederken, bazıları müdürleri konseyin tavsiye ve kararlarını kabul eden bir kişi olarak görürler. Her iki durumda da müdür, seçilmiş yönetici olarak okula dayalı yönetimin temel ögesidir. Okula dayalı yönetimde müdürlerin sadece sorumlulukları artmaz aynı zamanda önemleri de artar. Müdürler, okul programları, yönetimi paylaşma, bölgesel karar verme gibi alanlarda daha fazla yetki sorumluluklara sahiptir. Müdürlerin, okul genelindeki ihtiyaçlara göre, hedefler belirleme, müfredatı seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim yöntemlerini belirleme, aileleri bilinçlendirme, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışma, okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis etme, ihtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirleme ve personel temin etme gibi önemli rolleri vardır. Müdürler, yönetim süreçlerini iyi bilmelidirler. Personel yönetimi, iş yönetimi, bina ve tesisatın uygun şekilde kullanılması, güvenlik, danışma, iletişim, halkla ilişkiler konularında iyi yetişmiş olmalıdır (Güçlü, 2000).

Okula dayalı yönetimde müdürlerin artan rolleri şunlardır:

- Karar verme gruplarını geliştirme, güçlendirme, plânlama ve örgütleme.
- Güdüleme, değişiklikleri yönlendirme.
- Okulunu, dışarıdaki dünya ile birleştirme (Örneğin, eğitim ve öğretim hakkındaki yeni fikir ve araştırmaları okula getirme) (Güçlü, 2000).

Okula dayalı yönetim programının başarılı bir lideri olmak için, müdürler bu vizyona sahip olarak bütüne hakim ve bütün aktivitelerini anlamlı bir bütünlük içerisinde tamamlamalıdır. Burada insan ilişkileri konusundaki yetenekleri hayati önem taşır. Müdürlerin, okuldaki grupların gelişimini kolaylaştırıcı, kişiler arası iletişime hakim ve üyelerin çabalarının olumlu yanlarını onaylarken, takım ruhunu oluşturmaları gerekir. Hepsinden de önemlisi, müdürler herkesin hedeflerine ulaşması için beraberce uyum içerisinde çalışmasını sağlayacak etkiye sahip olmalıdırlar. Kısaca, müdürlerin yeni rolü, bütün personelin okul başarısındaki rollerini en yüksek düzeye çıkarmanın yollarını bulmaktır. Şüphesiz bu da, güven, sabır, grup başarısının pozitif sonuçlarına sıkı bir inanç gerektirir (Güçlü, 2000).

Konsey üyelerinin seçimi ve rolleri her bölge ve okula, bölgede hakim olan felsefe, yetkilerin nasıl dağıtılacağı hakkında çeşitli görüşler ve okulun ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilir. Kimi yerde yalnız öğretmen ve velilerden oluşan, sınırlı yetkilerle danışmanlık rolü verilen, kimi yerde ise tam yetkili ve geniş çevre temsilcilerinden oluşan bir güç gibi belirirler. Bu yüzden farklı yerlerde Katılımcı Karar Verme, Paylaşmalı Karar Verme, Okula Dayalı Problem Çözme gibi pratikte uygulanan modellerle karşımıza çıkabiliyorlar.

Bunlardan birincisine göre, okula dayalı yönetimde müdür, veliler ya da uzman personelin karara katılımını sağlar. Fakat, kontrol tamamıyla okul yönetimine aittir. Yetkiler, karar almada anahtar rolü oynayan okul müdürüne aktarılır. Öğretmenlere ve velilere danışman gözüyle bakılır. Okul kurulları, bütçe, personel ve program ile ilgili konularda okul yöneticilerine önerilerde bulunabilir. Kurul üyeleri sadece öğretmenlerden oluşur ve kurulun yetkisi kaynak yaratma ile kitapların seçimi gibi belli konularda sınırlıdır. Başka bir okul modeline göre ise, okulun kontrolünün, okul içi toplum üyelerinden (yönetici, öğretmen, uzman ve yardımcı personel) okul dışı toplum üyelerine (veliler ve çevredeki grupları) geçtiği okula dayalı bir yönetim şeklidir. Genellikle, seçimle gelen velilerden oluşan bir yönetim kurulu okulu yönetir. Diğer bir modelde ise, yönetici, öğretmen, uzman, veli ve gerektiğinde öğrenci ve çevre grup temsilcilerinden meydana gelen etkili bir okul yönetim kurulu bütçe, personelin işe alınması ve çıkarılması, eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili okulu ilgilendiren bütün kararları alır. Genellikle, yetki okul yönetim kuruluna aktarılır, kurul kendi içinde bir iş bölümü yapar ve alt kurullar ya da takımlar oluşturur. Kurulda, herkes eşit oy hakkına sahiptir. Okul yöneticilerinin işe alınması ve çıkarılmasında, kurul üyeleri karar alma yetkisine sahiptir (Güçlü, 2000).

Farklı model ve farklı uygulamalara rağmen Okul Merkezli Yönetim Sistemi ile okulda karar verme sürecinde okul içi ve dışı öğelerin Katılımını sağlanması, bütçe eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşturulması, öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi, okulun amaçlarının (vizyon, misyon ve yapı açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması eğitimin gelişmesi için önemli katkılardır.

Bu sitemin en belirgin yararlarından birisi, öğrenciyi merkez alan bir eğitim ve öğretimi sunmada etkili olmasıdır. Bu sistem altında okulların, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarının karşılanması daha etkili olur (Erdoğan, 2004).

Sistem sayesinde örgüt içerisindeki farklı bireylerin farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanılarak daha nitelikli kararlar alınma imkanları artmaktadır. Ayrıca karara katılma fırsatı bulan personel hem kararın geliştirilmesine katkıda bulunur, hem de onu sahiplenir. Böylece kararların uygulamada başarı şansı artar. Bu da okul personelinin okula bağlılığını ve sahiplik duygusunun yükselmesine neden olur.

Bunların dışında iletişimin artmasıyla yönetmen-öğretmen-öğrenci, okul-aile, okul-toplum ilişkiler daha sağlıklı olmasına, okul personelinin yenilikçiliğinin ve yaratıcılığının desteklenmesi morallerin yükselmesine, personelin ve öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasına yol açar, toplumun beklentilerine daha iyi cevap verme durumunda olduğu için okula güvenin artmasına vesile olurlar.

Bütün bu sözü edilen kazanımlar, uygulamadan kaynaklanan bazı zorluklara rağmen, Okul Merkezli Yönetim modellerinin olumlu algılanmalarını sağlamıştır. Yapılan araştırmalardaki bulgular da bu durumu doğrular yönündedir:

Araştırma sonuçları, okula dayalı yönetimin öğrenci performansı üzerindeki doğrudan etkileri yanında, önemli dolaylı etkilerinin varlığını da belirtmişlerdir. Örneğin, Kanada'nın iki okul bölgesindeki araştırmalarda yerel okul yönetimlerinin etkin eğitim çevresi yarattığı görülmüştür. Okulların yıllık incelemelerinde lise öğrencilerinin okula dayalı yönetim başladıktan sonra pek çok alanda başarılı oldukları görülmüştür (Güçlü, 2000).

De la Torre, Elida N. (2005) "Okul müdürlerin ve öğretmenlerin Okula Dayalı Problem Çözme Modelin etkililiği hakkındaki algılamalarının incelenmesi (Illinois)" konulu araştırmada Chicago devlet okullarında uygulanan Okula Dayalı Problem Çözme (SBPS) modeli hakkında öğretmen ve müdürlerin algılamaları incelenmiştir. Sistemik olarak

çıkan akademik ve davranış sorunlarına çözüm bulmak için 1996 yılında SBPS modeli Chicago’da 50 okulda uygulanmaya başlanmış. Ondan sonra her yıl bu modeli uygulayan okul sayısı artmıştır. SBPS Modeli uygulanan ve uygulanmayan okullardan gelen katılımcılar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinden yararlanılmış. 1996-2002 yılları arasında SBPS modeli uygulandığı yedi yıl boyunca sorunlar azalıp azalmadığını tespit etmek için arşivden de yararlanılmıştır. Sonuçların değerlendirmesinde müdürlerin modeli kabullenmiş oldukları belirtilmiştir. Modeli uygulayan okul müdürleri modelin başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Bu model yedi yıl boyunca uygulanması sonucunda sorun sayısı önemli ölçüde azaldığı araştırmada belirtilmiştir (De la Torre, 2005).

Herb, Shelley L. (2005) “ Pennsylvania devlet okulları müdürlerinin liderlik stili ve demografik özellikleri ile ilgili bir çalışma” ile Pennsylvania’daki devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin liderlik stilleri ve Paylaşmalı Karar Verme(SDM) veya Okula Dayalı Yönetim (SBM) modellerini kendi okullarında kullanmaya yönelik istekli olup olmadıklarını araştırılmıştır. Bu çalışmada Rasyonel ikna etme liderlik stiline sahip olan müdürlerin kendi okullarında SDM/SBM modellerinden yararlandıkları ortaya çıkmış. Ayrıca ortaokul müdürlerinin SDM/SBM modellerinden daha çok faydalandıkları sonucuna varılmıştır (Herb, 2005).

Okul Merkezli Yönetim, Okula Dayalı Yönetim, Paylaşmalı Karar Verme, Okula Dayalı Problem Çözme yaklaşımlarını eğitimde değişim, eğitimin devamlılığını sağlama gibi görmek gerekir. Bu yeni anlayışlarla eğitimi çağın istemleri doğrultusunda geliştirmeye yönelik çabaların temeli atılmış oluyor.

Bizde de Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimlerine yönelik olarak sistem boyutunda bir değişimi öngören bu okul geliştirme yaklaşımlarının en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlanmasıdır. Bu yaklaşımlar, eğitime velilerin dahil edilmesine, toplumla bağlar oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır. Bu da “bizim okulumuz” anlayışını hakim kılacaktır (Güçlü, 2000).

BÖLÜM 3

OKUL YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir. Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki başka tüm eğitim kuruluşları ve örgütü, okula yardım etmek için varlığını sürdürür. Okul olmadığında bunlar da var olmaz. Okul, eğitim sisteminde halka açık olan, halkla yüzyüze gelinen kapıdır. Okulun sorunları topluma, toplumun sorunları da okula daha doğduğu anda, gecikmeden etkide bulunur. Bu sorunların etkileri, okulda duyulmasından sonra ancak eğitimin üst düzeydeki örgütlerinde duyulmaya başlar (Başaran, 1996).

3.1 EĞİTİMDE TEMEL SİSTEM: OKUL

Tüm sistemler gibi eğitim sistemi de amaçları olan, bu amaçları gerçekleştirmek için girdi alan, girdileri bilimsel meslek birikimi ile amaçlar doğrultusunda işleyip dönüştüren ve çıktı veren bir sistemdir. Eğitim sisteminin girdileri öğrenciler, çıktıları amaçlara göre bilgi ve davranış kazanmış olan mezunlardır. Eğitim sisteminde üretim işlemi okulda yapıldığı için, sistemin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesi okuldur. Diğer bütün alt sistemler, örgüt ve mekanizmalar okulun işlevini yerine getirmesine yol gösterici ve destek niteliğindedir. Bu açıdan, eğitim sisteminde okul “temel sistem” dir (Türk, 1999).

Eğitim insan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olduğundan, toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak, insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır. İnsanın çevresinde olan değişimler çeşitli yönlerde bazı etkiler yapar. Bireyin bu etkilere yeni tepkiler göstermesi ve karşılaştığı sorunları çözmesi zorunludur. Okul, böyle bir ortamda insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere birey davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu nedenle, eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma görevini üzerine alan okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliliğe ulaştırılması gerekecektir (Taymaz, 1985). Bu bakış açısı, okulu durağan değil, dirik (dinamik) bir sistem olarak incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul; insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılayabilmek amacıyla birey davranışlarını değiştirmek ve ona yeni davranışlar kazandırmak için vardır. Okul, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere eğitim hizmeti üretiminde bulunan temel birimdir. Bu bakımdan da özel bir eğitim çevresidir. Görevi ise, toplumun eğitim istemlerini karşılamak, yerine getirmektir. Dolayısıyla, okul, eğitimin işlevlerini yerine getirmekle görevli bir kurumdur (Uluğ, 1999).

Okulların eğitim sistemleri içinde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilmeleri için üyelerinin rollerini eksiksiz olarak bilmeleri ve oynayabilmeleri gerekir. Bu rolleri yerine getirerek okulun görevlerini gerçekleştirmesi ve verimli olarak çalışabilmesi okula ayrılan imkanlar, kaynaklar, alt yapı vb. etkenlerle ilişkilidir.

3.1.1 Okulun Görevleri

Okulun iki tür görevi vardır: birincisi eğitimi yapmak, ikincisi eğitimin yapılmasını sağlayan ortamı hazırlamak.

Okulun görevleri değişik yazarlar tarafından değişik biçimlerde açıklanmıştır. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bunlar sosyal, siyasal ve ekonomik olarak gruplandırılabilir. Okulun sosyal görevi, çocuğu sosyalleştirmek, yani kültür ve toplum değerlerini aşılmasıdır. Okul bu görevini yaparken kültürü hem korur, hem gereklere göre değiştirir. Böylece, kültürün hem yenileşmesini, hem kararlılığını birlikte sağlamak zorundadır. Okulun siyasal görevi; yetiştirdiği kuşağın toplumun devletine bağlılık göstermesini sağlayarak yetiştirmek, önderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilerek bu yönde eğitilmesini gerçekleştirmektir. Okulun ekonomik görevi ise, ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamaktır. Dahası okulun başlıca fonksiyonu, içinde olduğu kadar dışında da çatışma halinde bulunan sosyal, siyasal ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengelemektir. Okul, bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını yetiştirmekte olduğu bireye açıklamakla görevlidir (Türk, 1999).

Gürsoy (2001)'a göre okul denem özel çevrenin üç temel işlevi vardır:

1.İşlevi: Öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Okuldaki tüm görevlilerin desteğini bulan öğrenciler için yaşam, okulda dış çevredekenden daha kolay olacaktır. Okulda bilgilerin verilişi kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru bir düzen içindedir.

2.İşlevi: Dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Sigara, alkol, kumar, küfür gibi öğrenci için istenmeyen yaşam öğeleri okula alınmaz, okulda hoş görülmez.

3.İşlevi: Dengeleme okulun 3. işlevidir. Okulun dışındaki çevrede, insanların kişisel özellikleriyle açıklanamayacak düzeylerde yaşama farklılıkları görülür. Bu çarpıcı farklar, toplumun güç dengesini değiştirerek huzurunu, barışını bozar, gelişmesini engeller. Geleceğin toplumunun barış ve huzur içinde yaşaması, bu farkların açıklanabilir, mantıklı bir düzeyde tutulmasına bağlıdır. İşte okul, bu aşırı farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına izin vermeyen, toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurması gereken bir kurumdur.

3.1.2 Okulun Örgüt Özellikleri

Okul bir toplumsal sistem olduğu ölçüde, bir formal örgüttür de. Bu nedenle, okulun örgüt özellikleri hem genel hem de kendine özgüdür. Okulun örgüt özelliklerini şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Okul diye adlandıran örgütün en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, gayri resmî yanı resmî yanından daha ağır, sosyal yönü bürokratik yönünden çok fazla, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Bu nedenle sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışılması gereken okul ortamında davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri büyük önem taşır. Öğretmen ve okul yöneticisi daha çok gayri resmî bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır.

2. Okul örgüt özelliklerinden ikincisi, okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışmasıdır. Okul bu ortamda açıklama, uzlaşma, dengeleme yapacak bilgi, beceri ve tekniklerle çalışan bir kurumdur. Okulun öğretmen ve öğrencilerinin çeşitli basamaklardan geldiği, sosyal sınıf ve zümre okullarının yaygın bulunmadığı ülkelerde okul toplumun bir küçük örneği ve aynasıdır; sosyal işlevi çok daha büyüktür. Toplumda aranan uyum okulda başlar ve oluşur. Bu ortam sosyal adaletle oluşur. Bunun için okul kendini eşitlik, adalet, erişebilirlik anlayış, kolaylık gibi katılımı sağlayıcı özelliklerle; Çeşitli kesimlerin erişiminin önünü açıcı fırsat ve imkân eşitlikleri ile donatmaya çalışır.Okul insana, dolayısıyla diğer sistem

ve kurumlara hizmet sunan bir kurumdur. Okul çevredeki bütün resmî sistem ve kurumların ya yön verdiği, yahut etkilediği bir örgüttür.

3. Üçüncü özellik olarak, okul örgütünün yetiştirdiği ürününü değerlendirmedeki güçlüğü gelir. Okulun malzemesi insandır; amaçları diğer örgütlere oranla daha karmaşıktır. Bu durum okulun değerlendirme yapmasını zorlaştırmaktadır. Okulun iki temel süreci olan öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişiklikler olduğundan; bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen meslekî ve bilimsel bir girişimdir. Bu yüzden diğer örgütlerin aksine olarak, eğer iyi değerlendirilme yapılmazsa okulun üretim hataları derhal fark edilmez ve hatalı üretim çok zaman topluma bu yolla girmiş olur (Türk, 1999).

4. Bürokratik yapı- Bütün formal örgütler gibi, okul da bürokratik bir kurumdur. Okulun bürokratik özelliği; kalıplanmış kurallar ve bunlara bağlılık, tanımlanmış statü, roller ve rol davranışlarıyla kendisini gösterir. Gerçekten de okulun işleyişi, kendine özgü kurallara dayalıdır. Bunlar; yasa, tüzük, yönetmelik gibi yönetsel metinlerle belirlenmiştir. Okul sisteminde hangi alt sistemin ne iş yapacağı, nasıl yapacağı, sistem içinde yer alan işgörenlerin görev, yetki ve sorumluluklarının ne olduğu, bunlara uyulmadığında ne tür yaptırımların uygulanacağı gibi işleyişe ilişkin konulardaki düzenlemeler anılan belgelerde ayrıntılı olarak konulmuştur. Kimi zaman bu kurallar, işleyişi düzenleme adına; engelleyici, aksatıcı, etkinliği sınırlayıcı bir görünüm de kazanabilirler. Bu, bürokratik kurumların ortak sorunudur (Uluğ, 1999).

3.2 OKUL YÖNETİMİ

Ulusların gelişme ve kalkınma süreçlerinde eğitim, öğretim ve dolayısıyla okullar her zaman öncelikli bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle de hemen her ülkede kamuoyunun, yönetimlerin, bilim çevrelerinin en çok ilgi gösterdiği örgütler içerisinde ilk sıralarda yer almıştır. Okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler nedeniyle, nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, uygarca ve birlik içinde yaşamının, huzur ve güvenin vazgeçilmez unsuru olan nitelikli bireyi yetiştirmenin temel aracıdır. Okulların bir ülke için yaşamsal önemi olan işlevlerini istenilen biçimde yerine getirebilmeleri hiç kuşkusuz ki iyi yönetilmelerine bağlıdır (Gümüşeli, 2002).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alana uygulanmasıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin temel sistemi olan okula uygulanmasıdır (Başaran, 1996; Erdoğan, 2004). Türkiye’de eğitim etkinliklerinin yürütülmesi için kurulmuş olan okul ve diğer kuruluşların büyük bir kısmı ilköğretim düzeyindeki resmi öğretim kurumlarından oluşmaktadır. Ancak eğitimin bütün ülkeler için milli bir görev niteliğinde olması dolayısıyla, özel sektör kuruluşları, vakıflar, gönüllü kuruluşlar vb. örgütler tarafından kurulan ve işletilen eğitim örgütleri de yine devletin belirlemiş olduğu ilke, kural ve ölçütlere göre görevlerini sürdürmektedirler. Bu nedenle ister özel olsun isterse resmi, okul yönetiminin temel görevi Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitim politikasını uygulamaktır. Okula verilen bu görev okulu amaçlarına göre yaşatmak ve geliştirmekten sorumlu olan okul müdürleri aracılığı ile yerine getirilir. Okul eğitim sisteminin varlık nedeni olan eğitim hizmetinin üretildiği yerdir. Okul dışındaki diğer eğitim kuruluşları okulun çalışmasına destek sağlamak için kurulmuşlardır. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi okulun iyi örgütlenmesi ve yönetilmesine bağlıdır (Gümüşeli, 2002).

3.3 OKULUN ROL YAPISI

Her örgüt gibi, okul da bir roller sistemidir. Rol, belli bir konumda bulunan kimseden, konumuyla ilgili beklenen özel davranış biçimlerini belirtir. Her konumun öngördüğü belirli eylemler ve ondan beklenen davranışlar vardır. Bu eylemler, o konumu dolduran kimsenin oynayacağı rolleri oluştururlar. Uluğ (1999)'a göre okul yöneticisi, öğretmenler, uzmanlar, eğitici olmayan işgörenler ve öğrenciler okulun rol yapısını oluşturmaktadır.

3.3.1 Okul Yöneticisi

Okulun yöneticileri , müdür ve müdür yardımcılardır. Ancak, dar anlamda, okul yöneticisi terimi, müdürü vurgular. Müdürün rolü, okul sistemini temsil etmek ve yönetmektir. Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, okulun yapı ve kültürünü yaşatacak okul içi öğelerin başında yer alır. Okul yöneticisinin yönetsel görevleri; okul eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, işgören hizmetlerinin yönetimi ve genel hizmetler ile eğitim bütçesinin yönetimi biçiminde ayrımlanabilir. Bu ayrım içine okul ve toplum önderliği de eklenebilir (Uluğ, 1999).

3.3.2 Öğretmenler

Öğretmen, eğitme öğretme rolünü oynayan kişidir. Öğretmenin görevsel tasarım ve eylemleri öğretime ve öğretimsel kararlara ilişkindir. Öğretmenler özellikle; öğretime öğrenme sürecinin planlaması, örgütlenmesi, uygulanması ve denetimi üzerinde kendilerini yetkili ve sorumlu görme eğilimi içindedirler. Nitekim, karar verici olarak da öğretmen; öğretim sürecini planlayan, harekete geçiren ve değerlendiren kimsedir. Güç kavramı, başkalarının davranışlarını etkileme ve denetleme yeterliliği ile açıklanacak olursa; öğretmenin güç kaynakları; örgütsel konumu, uzmanlığı ve kişisel özellikleridir.. Ancak, bir meslek adamı olarak bunlar içinde en önemlisi kuşku yok ki, uzmanlıktır. Nitekim, etkili öğretmen, gücünün kaynağını yasal dayanaklardan çok, akademik uzmanlığa ilişkin bilgi, beceri ve deneyiminden alır. Uzmanlık gücü, sınıf içi özerkliğinin de bir tür güvencesidir (Uluğ, 1999).

3.3.3 Uzmanlar

Eğitim etkinliklerinin planlanmasından, çağdaş öğretim teknolojilere dayalı eğitim ortamlarının düzenlenmesine, öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesine, öğrencilerin ruhsal ve toplumsal kökenli sorunlarına eğilmeye kadar, değişik konularda özel yetiştirme dayalı bilgi, beceri ve yaşantı gerektiren uzmanlık görevleri, yönetici ve öğretmen görevlerinden ayrılmakta; onlara görevlerinde destek sağlayıcı bir niteliğe bürünmektedir (Uluğ, 1999).

3.3.4 Eğitici Olmayan İşgörenler

Okul toplumsal sisteminde eğitici işgörenler gibi, öğretim etkinlikleri için destek sağlayıcı hizmetleri görenler de sistemin önemli bir parçasını oluştururlar. Okulun özelliğine göre; sekreter, büro memuru, teknisyen, güvenlik görevlisi, hemşire, aşçı, koruma görevlisi, hizmetli bunlar arasındadır. Eğitici olmayan işgörenlerin yaptığı çalışmaların öğrenciler için de örnek olma niteliğinden yoksun olması anlamına gelmez. Dolayısıyla, bu işgörenlerin kendilerine verilmiş olan görevleri büyük sorumluluk ve titizlik içinde yerine getirmeleri, okul sisteminin sağlıklı çalışmasının koşullarındandır. Eğiticiler gibi, eğitici olmayan işgörenler de okul içinde görev yaparlar. Bu kimseler, kütüphane memuru ya da sınıf temizlik görevlisinde olduğu gibi çoğu kez de öğrencilerle yakın ilişki ve etkileşim içindedir. Bu durum, okul ortamının geliştirilmesi konusundaki düşüncelerinin paylaşılmasında onları önemli kılar. Söz konusu görevlilerin görevlerini eksiksiz yerine getirebilmeleri, onların kendilerini okul topluluğunun önemli bir parçası olarak görebilmelerine; bir başka deyişle ilgili karar süreçlerine katılmalarının sağlanmasıyla yakından ilgilidir (Uluğ, 1999).

3.3.5 Öğrenciler

Öğrenci, okulca öngörülen program çerçevesinde yeni davranışlar kazanması beklenen ve okulun asıl nüfus yoğunluğunu oluşturan kesimidir. Okulun rol yapısı içinde öğrenci, öğrenen rolündedir. Dolayısıyla, öğrenciden beklenen, kendisi için öngörülen bilgi, beceri

ve tutumları kazanmasıdır. Öğrenci, okuldan bilgi ve beceriler yanında; yeni değerler, görüşler de öğrenir, kişiliğini geliştirme olanağı bulur. Okulda , öğrencilere kazandırılacak davranışlardan hangisinin daha doğru ve gerekli olduğuna, öğrenciler adına yetişkinler karar verirler. Türk okul sisteminde, öğrencinin okulun karar süreçlerine katılımı köreltilmiştir. Son yıllarda sınıf ve okul temsilcisi seçimi gibi uygulamalar ise, henüz işlevsiz olduğu kadar, sembolik olmaktan öteye de gidememektedir (Uluğ, 1999).

3.4 OKUL MÜDÜRÜ

Okulları yönetmekle görevli olan kişiler okul müdürleridir. Okul müdürünün önemi aslında üstlendiği yönetim görevinden kaynaklanmaktadır. Bu görev okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalioglu, 2002). Okul müdürünün bu önemli görevini etkili olarak gerçekleştirmesi, onun başarılı yönetsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1993).

Okul amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. Liderin, grubu başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini koruması ve problemlerini çözmesi gerekir.

Müdür atama ile geldiğinden, başlangıçta ancak statü lideridir. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki müdürün etrafındaki gruptan, yani okulun iç ve dış öğelerden gelecektir. Teknik yetkiyi ise müdürün yönetim bilgisi ve becerileri sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde müdür, gerçek bir lider rolüne girebilecek etrafındaki öğeleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir.

Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, müdürün bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir. Ayrıca, bizim eğitim düzenimizin öngördüğü sorumlulukları karşılayabilmesi için, iyi bir bürokrat olması zorunludur.

Bursalioglu'na göre okul çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çatıştığı bir örgüttür. Okul temel görevlerinden biri, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Okul bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır. Okulun toplum koşullarını ve değerlerini açıklamak, birinci

derecede okul yöneticisine düşen bir görevdir. Okul yöneticisi kültürel bir lider olarak toplumsal değerlerin temsilcisi olmalıdır. Okul yöneticisi yansız bir kültürel lider olarak değişik sosyal değerler arasında denge sağlayabilmelidir.

Müdür okulun içinde ve dışında birçok gruplara karşı formal ve informal olarak sorumlu bulunduğundan, yeterince bağımsız değildir. Bu grupları dengede tutabilmek için, müdürlük makamı okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalışmalıdır. Bu gruplar, mesleki, politik, ekonomik, dinsel ve diğer nitelikler taşıyabilir. Bunlardan her birinin okul üzerindeki etkisi, grubun okula bakış açısına göre değişir. Örneğin, okulun politik bir örgüt olarak görüldüğü çevrede, bu grubun etkisi daha güçlü olacak, dinsel bir örgüt sayıldığı çevrede, öbürü ağır basacaktır. Halk okulu ancak bir eğitim örgütü olarak gördüğü zaman, diğer grupların etkisi zayıflayacaktır. Böylece müdürün bu grupları dengeleştirmek görevi zorlaşacak veya kolaylaşacaktır (Bursalıoğlu, 2002).

3.4.1 Okul Yöneticisinin Yönetmel Görevleri

Okul yöneticisinin yönetmel görevlerini beş grupta sınıflayabiliriz (Uluğ, 1999):

1. Okulun eğitim programlarının yönetimine ilişkin görevleri öğretim ve program geliştirme kapsamında yer alırlar. Bu anlamda yönetici başlıca şu görevlerden sorumludur: Okul yıllık ders dağıtım planlarının hazırlanması; ders dışı eğitsel etkinliklerin geliştirilmesi ve bunlar arasında gerekli eşgüdümün sağlanması; öğretim etkinliklerinin denetlenmesi ve öğretim kadrosunun hizmet içi eğitimlerinin gerçekleştirilmesi.

2. Okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerinin yönetimine ilişkin başlıca görevleri ise şunlardır: Okul öğrenci nüfusunun planlanması, öğrencilerin kayıt ve kabulü, devamlı ilgili politika ve işlem yollarının oluşturulması, okul içinde öğrenci güvenliğiyle ilgili önlemlerin alınması, okul öğrenci başarılarının çözümlenmesi ve başarıyı artırıcı önlemlerin alınması, okul rehberlik etkinliklerinin planlanması, amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesi, okul disiplin işlemlerinin gerçekleştirilmesi ve öğrenci sağlığının korunması.

3. Yöneticinin işgören hizmetlerinin yönetimine ilişkin görevleri de şöyle özetlenebilir: İşgörenlerin seçimi ve yerleştirilmesine ilişkin işler, başta öğretmenler olmak üzere okul işgören görevlerinin programlanması, bunların çalışmaları arasında gerekli eşgüdümün sağlanması, aralarında birlik ve bütünlük duygusunu geliştirme, işgörelere yönelik ödeme ve sağlık hizmetlerinin yürütülmesini gözetme, işgören sorunlarının çözümüne yönelik önlemler, bunların etkinliklerinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik işler.

4. Okul müdürünün genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri ağırlıklı olarak eğitim yerlerinin yönetimini kapsar. Bu çerçevede, yönetici; derslik, işlik, oyun bahçesi gibi eğitim yerlerini öğretime hazırlama yanında; yemekhane, arşiv, öğrenci yurdu gibi eğitime yardımcı yerlerin işler durumda tutulmasını da sağlamakla yükümlüdür. Aynı bağlamda, okul kompleksinin gereksinimlerinin belirlenmesi, bunları karşılayıcı kaynakların araştırılması, olanakların sürekli biçimde geliştirilmesi ve eğitim yerlerinin düzenli olarak bakılarının sağlanması gibi işlerden de yönetici sorumludur. Yine, ilgili yazışmaların yapılması, okul kayıtlarının tutulması, okulun çevreye tanıtımı, genel etkinliklerin eşgüdümlenmesi gibi görevler de yöneticinin, genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri arasında yer alırlar. Öte yandan, okul yöneticisinin bütçe yönetimine ilişkin başlıca görevleri ise: okul bütçesinin hazırlanması, gelir kaynaklarının çeşitlendirilip geliştirilmesi, satın almaların yönetimi, iç muhasebe düzeninin kurulması, okul mülkünün korunması ve düzenli biçimde çalıştırılmasına ilişkindir.

5. Müdür, okulu temsil eden en üst düzeydeki sorumludur. Bu durum, onun okul-toplum önderliğine ilişkin kimi görevler üstlenmesini gerekli kılar. Bunlardan başlıcaları şunlardır: Toplum örgütlerinde okulun katılımını temsil etme, öteki toplum örgütleriyle işbirliği, okul-aile yakınlaşması ve bütünleşmesine ilişkin görevler, üst yönetimle ilişkiler.

Okul müdürünün görevlerini gereği gibi yapabilmesi için alanında yetişmiş olmasını; başka deyişle, uzmanlaşmış bir birikim ile donanık kılınmasını gerektirir (Uluğ, 1999).

3.4.2 Okul Yönetiminde Liderlik ve Yöneticilik

Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanılmalıdır. Ancak her alanda değişimin çok hızlı olduğu günümüzde başarılı bir okul yöneticisi için önceden belirlenmiş olan yetki ve sorumlulukları yerine getirmek yeterli değildir. Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır.

Yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynaklar aşağıdadır:

1. Teknik Güç: Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güç.
2. İnsan İlişkileri Gücü: Okulda çalışan kişilerle ve çevrede bulunan diğer kişilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güç.
3. Eğitimcilik Gücü: Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güç.
4. Sembolik Güç: Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan değer sistemlerinin sağladığı güç.
5. Kültürel Güç: Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güç (Erdoğan, 2004).

Müdür, en azından başlangıçta, gücünü formal yetkiden alır (Uluğ, 1999; Bursalıoğlu, 2002). Bu formal yetki, onun hiyerarşik konumundan kaynaklanır. Ancak, okul sisteminde işgörenlerin okul amaçları yönünde harekete geçirilebilmesi için, kendi başına formal yetki yetersizdir. Bunun, toplumsal ve teknik yetkilerle de desteklenmesi gerekir. Müdürün toplumsal yetkisini sağlama yeri, okulun iç ve dış öğeleridir. Yani, toplumsal yetki, dayanağını anılan öğelerden alır. Teknik yetki ise, yöneticinin yönetim bilgi ve beceri

yeterliliğinden doğar. Okul yöneticisi, ancak bu üç tür yetkiyle donanık olduğunda gerçek bir okul önderi rolünü oynama olanağı elde edebilir. Dolayısıyla, yöneticinin okuldaki önderlik rolü, kolayca kazanılıp gerçekleştirilebilecek bir rol değildir. Bir kez, müdürden beklenen en önemli rollerden birisi, öğretimsel önderliktir. Öğretimsel önderlik (Instructional leadership), okulda işgörenler için doyum sağlayıcı bir iş çevresi, öğrenciler için de öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir eğitim ortamı yaratmak üzere yürütülen yönetsel etkinlikleri kapsar (Uluğ, 1999).

Geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisi yeni roller oynamak zorundadır. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi, eskinin öğretmen ve öğrencisinden çok farklıdır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini artırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi gerekir. Çünkü, okul müdüründen öğretimsel olduğu kadar; kültürel, moral, değişimsel ve vizyoner roller de beklenmektedir (Çelikkaya, 1998).

3.5 OKUL YÖNETİMİNDE KARAR VERME / PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Bu nedenle, eğitim yönetimindeki karar verme ve sorun çözme sürecindeki bütün özellikler okul yönetimindeki karar verme ve problem çözme süreçleri için de geçerlidir. Ayrıca, yönetim biliminin karar verme ve problem çözme ile ilgili sunduğu bilgi ve yöntemler kullanılırken eğitim dışı kurumlara göre farklılık sergileyen bu özellikler kesinlikle dikkate alınmalıdır.

Burada gerekli bilimsel yaklaşımlar ve bazı yöntemleri, sürecin aşamaları sırasıyla vurgulanarak, okul yöneticilerinin karar verme / sorun çözmede karşılarına çıkabilecek zorluklarla baş edebilme beceri ve yeterliliklerini geliştirme gayretlerini destekleme hedeflenmiştir.

3.5.1 Okul Yönetiminde Sorun Çeşitleri

Okul, işleyişi boyunca küçük büyük sorunlarla karşı karşıya kalır. Bu sorunlar çözülmeden okulun amaçlarını gerçekleştirme, planlanan düzeye ulaşamaz.

Başaran (1996)'a göre okul yönetiminde sıkça karşılaşılan bazı sorunların kaynağı ve kapsamı şöyledir:

- 1) Kimi sorunlar örgüte çevresinden gelir. Çevrenin sürekli değişme içinde olması, okulla çevresinin eskiden ilişkilerinin yenileriyle değiştirilmesi zorunlu kılar. Çevre ile ilişkilerin yeniden düzenlenmesi de yeni sorunlar yaratır.
- 2) Kimi sorunlar, okulun yada eğitim örgütünün kuruluş bozukluklarından doğar. Hiçbir örgüt kusursuz kurulamaz. Başlangıçta iyi çalışsa bile örgüt, zamanla eskir ve işleyiş sorunları ortaya çıkartır. Yapı ve yönetim kusurlarının ortaya çıkarttığı eğitim sorunları, okulun en önemli sorunlarıdır.
- 3) Kimi sorunlar da eğitim işgörenlerinden kaynaklanır. İşgörenler arası çatışma bu tür sorunların en önemlisidir.

4) Eğitim sürecini engelleme durumu ile ilgili sorunlar.

5) Okulun amaçlarını engelleme durumu ile ilgili sorunlar: Okul, öğrencilerini yetiştirilmek için kurulmuştur. Öğrencilerin niceliğini, niteliğini, okuldan mezun olmasını engelleyen tüm durumlar önemli sorunlardır (Başaran, 1996).

Gümüşeli “2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri (Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri) “ konulu araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin karşılaştıkları başlıca sorunlar incelendiğinde; Türkiye’deki ilköğretim okullarının en önde gelen ve çok sık karşılaşılan ilk dört sorununun sırayla “maddi kaynak yetersizliği” , “araç-gereç ve teknoloji yetersizliği”, “derslik sayısındaki yetersizlik” ve “maaş yetersizliği” olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan ilköğretim okulu müdürlerine göre eğitim ve öğretimin yönetimi konusunda en sık karşılaştıkları sorunun “özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik programların yetersizliği”; öğrenci yönetimi alanında en sık karşılaşılan sorunun “devamsızlık”; personel yönetimi alanında en sık karşılaşılan sorunun “personel sayısındaki yetersizlik”; bütçe ve genel hizmetlerin yönetimi alanında en sık karşılaşılan sorunun ise “bakım, onarım, güncelleme vb destek hizmetlerin yetersizliği” olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Türkiye’deki ilköğretim sisteminin temel sorunun ekonomik kaynak yetersizliği olduğu; okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarının belirsiz ve dengesiz, yöneticilik niteliklerinin ise çoğunlukla düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Gümüşeli, 2002).

Okulun ve eğitimin sorunları bitimsizdir. Un çuvalı misali, silktikçe tozur. Ama sorunun varlığı bu çokluktan, nereden ve neden kaynaklandıkları, büyüklük ve kapsamından değil, onu duyma, sorunun kabullenilmesi ve çözme gerekliliği ile ortaya çıkar. Yönetici sorunu duymadığı, çözmesi gerektiğini düşünmediği zaman karar vermesi söz konusu değildir (Taymaz, 2003).

3.5.2 Okul Yönetiminde Karar Verme / Problem Çözme Sürecin Aşamaları

3.5.2.1 Sorunu duyma

Duyulmayan sorunlar, sorun değildir. Bir durum, bir kişiyi rahatsız etmeye başladığında sorun olma niteliğine ulaşır. Fakat bu aşamada şu zorluklarla karşılaşılabilir: Sorunların ortaya çıkması istenmeyebilir. Sorunlarla yaşamaya alışma olabilir ve rahatsızlık fark edilmeyebilir. Sorunun ortaya çıkarılması ayrı bir uğraşı, farklı bakışı gerektirir. Diğer taraftan sorun görülebilir ancak getireceği külfetlere katlanılmak istenmediğinden, sorun göz ardı edilebilir.

Yönetim sorunları zor çözülür. Yönetmenler çözülmemiş sorun suçlamalarından ve başarısızlığa uğramaktansa sorunun yarattığı başarısızlığa katlanmayı yeğleyebilirler. Kimi zaman da yetkisizlikten sorunları çözmeyi gereksiz görebilirler.

Benzeri nedenlerden dolayı, eğitimde bir çok yönetim sorunu ilgili yöneticiler tarafından görülemez veya çözülmesi için girişimde bulunulmaz.

Eğitim örgütünde sorunların algılanması zordur. Çünkü gizlenir, örtbas edilebilirler. Eğer bir okulun amaçların gerçekleşmesinde etkililiği düşüyor ise, okulda gizli de olsa, kimi sorunların bulunduğu kesindir. Bu sorunların ortaya çıkarılması için bazı bilimsel yöntemler vardır. Onlardan bazıları şunlardır:

1. Sistem Çözümleme Yöntemi. Bu bir bilimsel yöntemdir. Sistem çözümleme, örgütsel etkililiği düşüren örgütün iç ve dış değişkenlerine ilişkin, işgörenlerin algılarını ölçmedir. Bu ölçme sonucunda, örgütün zayıf yanları tanıma olanağı bulunur. Tatbik edilişi, bir bakıma çalışmayan bir makinenin tüm parçalarının sökülüp gözden geçirilmesi, eskilerin onarılması veya yenilenmesi gibi, eğitim örgütünün alt sistemini oluşturan birimlerin girdilerini, işlemlerini, ürününü tek tek ele alıp, örgütün amaçlarına ne derece hizmet ettiğini ortaya çıkartmaktır. (Başaran, 1996).

2. Örgütsel Tampon Yöntemi – Sorunu duyma aşaması, belli bir zaman için okul yönetimi ve sorunlar arası tampon bölgesi oluşturulur. Burada tamponlar (bariyerler) yerleştirilir.

Tamponlama tesadüfi, sorunları yönetimden uzak tutma manasında, değildir. Bilâkis sorunların tartılması, elenmesi ve seçilmesi için yönetici ve öğretmenlerin bilinçli sarfettikleri çabadır. Tampon bölgesine yerleştirilen sanal bariyerler şu türdendir (Hanson, 2003):

- a) Yetki eksikliği – yönetici, belirli konularda yetkisi olmadığını söyleyerek problemden kaçabilir;
- b) Stratejik Adım- şikâyet edenlerin sorunlarını küçümseme tavrıyla bazı olayların daha az kritik algılanmasını sağlamak;
- c) Stratejik geciktirme- şikâyet edilen konuya amaçlı olarak düşük öncelik tahsis etmek veya üzerinde çalışması için komisyona havale etme bahaneleriyle savsaklayarak zamanla sorunun yok olmasını sağlamak;
- d) Karşılıklı güçlendirme- yönetim ile öğretmenler veya öğretmenler arasında bazı sorunlar karşısında pozisyonlarını güçlendirecek koalisyonlar oluşturarak, olayların çıkmasını önlemek.

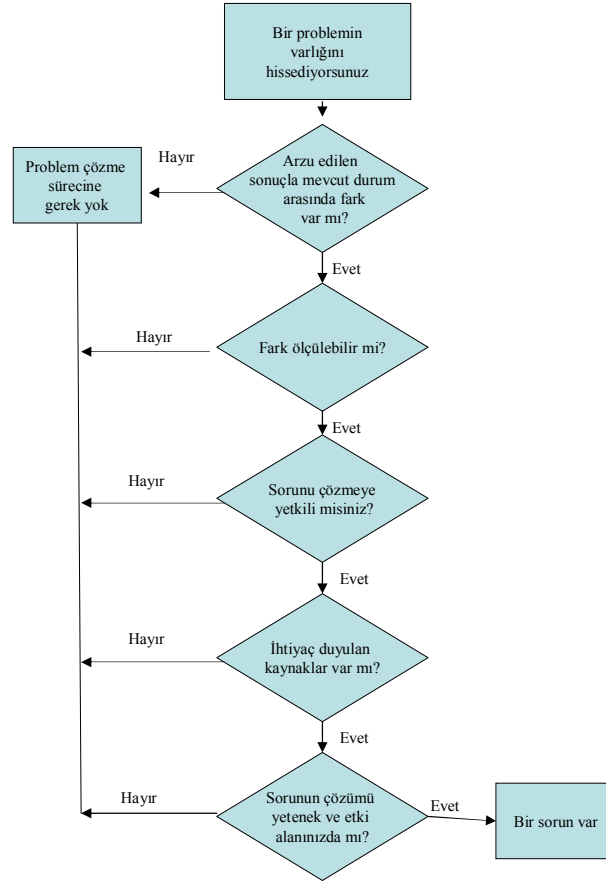
Bu ve bunlara benzeyen bariyerlere çarpan çok sorunlar ya sorun olarak yok oluyor, veya okul ve eğitimi ciddi etkileyecek kadar gelişmemiş kalıyorlar.

Belli bir süre sonra bariyerlere rağmen aralıklarla meydana gelen, sık sık tekrarlanan bariyerleri aşmak için zorlayan inatçı problemler için:

- a) kriz yönetimi oluşturularak;
- b) mevzuattaki yaptırımları uygulayarak;
- c) merkezin talimatlarına uyararak;
- d) sorunun çıktığı sınıf veya birimlerden güçlü, etkili, prestijli grubun desteğini sağlamak;
- e) gönüllü olarak tamponları kaldırma suretiyle problemlerin seçilmeleri ve bununla beraber çözümlerini sağlayacak yönetim kararlarının alınması sağlanır.

Örgütsel Tampon yöntemi sorunların duyulması, seçilmesi ve okulun değişim ihtiyaçlarını karşılamada sağlıklı bir uygulamadır (Hanson, 2003).

3. Akış Diyagramı Tekniği. Mert, 1997 böyle bir akış diyagramını hazırlamış. Aşağıdaki Şekil3.5.2.1.1'de gösterilmiştir.



Şekil3.5.2.1.1 Sorunu Duyma Akış Diyagramı (Mert, 1997)

Sorunun duyulmasında, okul ortamı elverişli olması da önemlidir. Bir örgütün ortamını soruna duyarlı yapan koşullar şunlardır (Başaran, 1996):

1. Yöneticinin tutumu. Eğitim yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirme girişimlerinde kusurunun da olabileceğini benimsemeli. Yönetim girişkenlik ister. Girişken olmak demek, örgüt için gereken yeni düşünceleri denemek demektir. Bu denemeler kusurlu, kimi kez tehlikeleri de birlikte getirir. Yönetici bu tehlikeleri göze alabilmelidir.

2. Sorun çözüme yeterliği. Eğitim yöneticisi, sorun çözümede ne denli yeterli ise, sorunlara karşı o denli savaşımcı bir tutum içinde olabilir.
3. Denetim sistemi. Okulun işleyiş sorunlarını denetim ortaya çıkarır. Denetim sistemi, işgörenleri suçlayıcı kusurları aramaktan çok, yapılan işin eksik yönlerini arayıp düzeltme önerileri verebildiğinde, soruna karşı yöneticileri duyarlı yapar.
4. İletişim. Bir örgütte, sorunların yöneticilerce duyulabilmesi için gereken bilgileri, örgütün iletişim kanalları taşır. İletişim yalnız yukarıdan aşağı tek yönlü ise, örgütün sorunlarının duyulması olanaksızdır. Yukarıdan aşağıya doğru olduğu gibi, aşağıdan yukarıya, yanlamasına bir iletişim ağı kurulmalıdır. Bu iletişimde “gizlilik”, “kişiye özgünlük” en aza indirilmelidir.
5. Eleştiriye açıklık. Yöneticiler, örgüt içinden, örgüt dışından gelen eleştirilere açık olmalıdır. Yapıcı eleştiriler kadar yıkıcı eleştiriler de değerlidir. Eleştiriye kapalı olan yöneticiler sorunları duyamazlar.
6. Araştırma olanağı. Bir örgüt, sorunlarını araştırmaya para ayırıyor ise, daha başlangıçta sorunlara duyarlı olmayı benimsiyor demektir.

Kısaca okulda sorun çözüme sorunların görülmesi, kabullenilmesi, ortaya çıkarılması ve çözmek için teşebbüse karar verilmesi ile başlar. Karar verme durumunun ortaya çıkması: Bir olay veya düşünce bir karar alınması gereğini ortaya koyar (İlgar, 1996). Bu sürecin hem zor hem de önemli aşamasıdır.

3.5.2.2 Sorunu tanıma

Sorunun kabullenilmesi ve çözüme teşebbüsü kararından sonra sorunun tanınması, tanımlanması ve sınırlandırılması aşamasına geçilir. Sorunu çözebilmenin en temel belirleyicisi sorunun anlaşılmasıdır. Bu aşamada çözmek için ele alınan sorun, ortaya çıkış nedenleri ile ne ölçüde kendine özgü ve ne ölçüde genel olduğu açısından boyutuna, sınırına, nedenine, ivediliğine ilişkin bilgi toplamak suretiyle tanımlanabilir. Bu tanımlamaya “görev” ya da “amaç saptaması” da denir (Binbaşoğlu, 1983).

1. Sorunun boyutuna ilişkin bilgiler okulun girdilerini, sürecini, amacını, işgörenler arası etkileşimi incelemekle sağlanır. Bir sorun, okulun yaşaması için gerekli girdi sağlamasını, okulun var olma nedeni olan eğitim sürecini ve amaçlarını

engelliyorsa, bütün bu faaliyetleri yürüten işgörenler arası etkileşimi ne denli bozuyorsa, o denli çok boyutlu ve önemlidir.

2. Sorunun sınırı – Örgütsel sorunların, yalnız çıktığı birimde kalma olasılığı çok azdır. Büyük bir olasılıkla bazılarının etki alanı sanıldığından daha geniştir, ama gizli kalabilir. Sorunun sınırına ilişkin bilgi toplarken bu özelliğine özen göstermelidir.
3. Sorunun nedenine ilişkin bilgi toplamak en güç olanıdır. Zorluğun kaynağı
 - a) bir çok etkilerle sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaktan çekinme ve bunun için örgütte sorun nedenlerini saklama eğilimi görülebilir.
 - b) Sorunların duyulması, görülmesi olayı genelde yüzeyseldir, temel nedenler saklı, derinde kalır. Çoğu kez, sorunun nedenlerini araştıranlar, temel nedenlere inmeye eğilim göstermeyebilirler. Zira temel nedene inmek büyük uğraşı ister. Ayrıca, temel sorun sezildiğinde, uçları pek çok kişi çıkarlarına dokunacağı araştırmacıya korkutur veya temel sorunlarla uğraşmak örgüte pahalıya mal olur düşüncesiyle eğitim yöneticileri sorunun temeline inmekten sakınmaya çalışabilirler. Böylece yüzeysel sorunlara çözüm bulmak ise okulu etkililiğe ulaştıramaz.
4. Sorunun ivediliği. Çözüm için gereken süre ile ilgilidir. Sorunun belli bir süre içinde çözülmesi zorunludur. Sorunların çözülmesinin gecikmesi, kimi kez sorunun hiç çözülmemesinin yaratacağı zarardan daha büyük zararlar doğurabilir.

Bir sorunun boyutları çoğaldıkça, sınırları genişledikçe nedenleri derinleştikçe, çözümünü ivedileştikçe çözülmesi de zorlaşır. Böyle bir sorun, okulun etkisizleşmesine yol açabilir. (Başaran, 1996).

Bu aşamadaki toplanan bilgiler sorun için doğru tanı koymaya yöneliktir. Sağlam verilere dayanan tanı bilgilerinin doğruluğu, güvenilirliği, geçerliliği ölçüsünde daha sonraki aşamalarda doğru çözüm kararları alınmasını sağlayacaktır.

3.5.2.3 Çözüm arama

Çözüm aramaya karar verildiğinde, sorunun tanınmasına ilişkin bilgiler tek tek gözden geçirilerek, olası çözüm seçenekleri sıralanmaya; bunlar hakkında bilgi toplamaya başlanır.

Bu aşamada yargılama sürecini ise koşarak, her çözüm seçeneğinin sorunu çözmeye yararlı ve sakıncalı yönlerinin eldeki bilgilere dayanarak ortaya konması gereklidir. Çözüm yolları araştırılırken sorunun kapsamı ve sınırları ortaya konmalı ve seçenekler, belirlenen kapsam ve sınırlar çerçevesinde araştırılmalı ve gerçekleştirilmelidir. Zira sınırların gerçekçi olarak bilinmemesi durumunda sorunların çözümü için etkili seçenekler ortaya koymak da zorlaşır.

Sorunun çözümü için geliştirilen yollar ne kadar fazla olursa sorun o ölçüde etkili çözülür, onun için birden çok yol seçilir. Aynı zamanda bu çözüm yollarının yapılabirliği, sakıncaları, yararları ve maliyeti analiz edilir (Erdoğan, 2004).

Çözüm seçenekleri aramada, bunlar hakkında bilgi toplamada bazı ciddi engeller ve yanılgılar olabilir. Çözüm arama engelleri örgütsel olmaktan çok, çözüm arayıcıların psikolojik yapısından doğar. Örgütten gelen engel yalnızca sorunun çözülmesine karşı olanların, soruna ilişkin bilgileri gizlemekten doğabilir. Halbuki sorun çözümlerinin soruna yaklaşım biçimleri, kimi kere şaşırtıcı derecede yaratıcı olabilirken, kimi kez yanılgılara da düşebilmektedir.

Yöneticileri bu yanılgılara yönelten durumlar şöyle belirtilebilir: Problem için yeterli bilginin toplanamaması veya çok bilgi karmaşası, problemin yeterince algılanıp kavranamaması, probleme kalıplaşmış çözümler araması, akılcı çözümler yerine hissi olarak probleme yaklaşılması, sorunlara yaklaşımda özdenetimden yoksunluk veya dış baskılara karşı ödün vermeye eğilim gösterme, bu iki zıt ucun ortalarında bir denge sağlayamama.

Yanılgıya yönelten etkenleri en aza indirerek soruna çözüm seçenekleri aramayı kolaylaştıran yöntemler şunlardır (Başaran, 1996):

1. Yönetmenin önerisini benimseme
2. Uzmandan yararlanma- karşılaşılan sorunla ilgili bilimsel yeterliliği olan kimse
3. Çalışma kümesi (komisyon, komite vb.) kurma
4. Örgütün belleğini yoklama – geçmiş tecrübeye dayalı çözüm önerileri

5. Başka örgütleri izleme- kendine özgü sorunlar için değil, kendi genel sorunlarına buldukları çözümler yararlı olur.

Sorunlara çözüm yolları ararken düşülebilecek yanılgılara Erdoğan, Gürsel' de dikkat çekerek bu aşamada astlarla danışma, uzman yardımına ve diğer okullarla (örgütlerle) fikir alışverişinde bulunmanın yararlı olacağını vurgulamaktadırlar (Erdoğan, 2004; Gürsel, 1997).

3.5.2.4 Kararlaştırma

Bundan önceki aşamalarda soruna bulunan çözüm seçenekleri için yeterli bilgi toplandıysa ve belirlenen seçenekler arasında yarar, zarar yönünden belirgin farklılıklar bulunduğu en iyi çözümü seçmek kolaylaşır. Kimi zaman gerektiğinde karma bir çözüm yoluna da başvurulabilir. Lâkin genelde okullarda ortaya çıkan önemli sorunlardan çoğu eğitim işgörenlerini gerginliğe iten, çözüm seçenekleri zor bulunan ve bu seçeneklerin birini seçmede kararsızlığa düşüren sorunlardır.

Başaran'a (1996) göre yönetmenleri kararsızlığa zorlayan kötü doğallı sorunların dört özelliği bulunabilir. Sorunlar belirsiz, karmaşık, kararlaştırıcıları çatışmaya düşüren ve tehlikeye atan türden olabilir. Sorunlar bu özelliklerden birini ya da birkaçını değişik derecelerde bulundurabilirler. Bu özelliklerin çıkış nedenlerini ve bertaraf edilmesi için izlenecek yolları da şöyle belirlemiştir:

Belirsizlik – Seçilecek eylem seçeneğine ilişkin kararlaştırıcının elinde inandırıcı bilgilerin olmaması onu belirsizliğe sürükler. Seçeceği eylem seçeneğinin:

- a. sonucunda neler olabileceğini kestiremeyebilir
- b. seçeneğin doğasını tanımayabilir
- c. çevrede neler yaratacağını bilemeyebilir
- d. eylemi seçme işini durulaşmamış bir çevre içinde yapmak zorunda kalabilir.

Kararlaştırıcıyı belirsizliğin yarattığı zorlama, gerilim ve kaygıdan kurtulabilmek için yollar şunlar olabilir:

- 1) Belirsizliği göz ardı ederek savsaklamak
- 2) Belirsizliği ortadan kaldırmak

- 3) Eylemi kararlaştırmayı ertelemek – zamana yaymak
- 4) Belirsizliği özümlmek – okulun birim ve genel organın bilgisine sunularak, belirsizliğin emilmesine, giderilmesine çalışılabilir.

Karmaşıklık – Sorun için çözüml eylemini kararlaştırırken, kararlaştırma çevresi geniş olduğunda; birbirine uymayan, benzemeyen değişkenlerle dolu olduğunda; sorun çok soyut olduğunda; sorun, çevre ile iç içe girdiğinde, ortada bir karmaşıklık var demektir.

Karmaşıklık, etkili bir çözüml seçeneğini seçmeyi engeller. Sorunu çözmek için ya karmaşıklığı yalınlaştırmak ya da daha baş edilebilir parçalara ayırmak gerekmektedir.

Karmaşıklık, kararlaştırıcının bilişsel gücünü aşırı derecede zorlama eğilimi gösterir. Bu durumda çözüml seçeneklerinden en iyisini seçmesi de olanaksızlaşır. Bu yüzden, kararlaştırıcının seçme gücünü artırmak için eldeki bilgileri, karmaşıklığı azaltacak biçimde düzenlemek gerekir.

Çatışma – Çözüml eylemini kararlaştırma aşamasında birden çok kişinin bir seçenekte uyuşamamaları, bir kişinin seçtiği eylem diğer kişilerin zararına oluyor ise; kararlaştırıcılar seçilen eylemin sonucunda değişik derecede isteklerde bulunuyorlar ise; kararlaştırıcılar seçimi belirlilik içinde bilinçli yapmıyorlar ise bu durumlar çatışmaya yol açar, okulda gerginlik yaşanır.

Belirsizlik ve karmaşıklığın eylemi kararlaştırmada için en aza indirilmeleri zorunlu iken, çatışmanın yararları da olduğundan, kararlaştırmada çatışmayı azaltmak yerine yönetmek gerekmektedir. Çatışmanın görmezlikten gelinmesi, göz ardı edilmesi, karşıtlar arasında pazarlık yoluyla, bilgilenmeyle, ortak noktaları aramayla, erk kullanmayla, çatışmayla birlikte yaşamayla veya çatışmayı ertelemeyeyle bu yönetme gerçekteleşebilir.

Sorun çözmeye çatışma genelde sorun çözmeyi yöneten kişinin tutumundan, yönetim biçiminden kaynaklanır. Bu yüzden sorun çözmeyi yönetme büyük oranla örgütsel önderliği gerektirmektedir.

Tehlike (Risk) – Kararlaştırılan eylemin yapılması sonucu belli bir tehlikeyi beraberinde getirir. Tehlike derecesi değişik durumlarda farklıdır. Çünkü:

1. Riskin derecesi verilecek kararın geçerli olduğu **zamanla** ilişkilidir. Uzun vadeli kararların riski, kısa vadeliyelerinkinden daha fazladır. Çünkü yakın zamanı tahmin etmek daha kolaydır. Süre uzadııkça belirsizlik ve risk artar.

2. Riskin derecesi verilecek kararın neden olacağı **harcamanın** çapıyla ilişkilidir. Çok harcamayı gerektiren kararların riski, az harcamayı gerektiren kararların riskinden daha fazladır.
3. Risk derecesi kararın verildiği **örgütün çapı** ile ilişkilidir. Karar, büyük örgütlerde, daha fazla insanı etkileyeceğinden riski daha fazladır.
4. Riskin derecesi kararın dayandığı **bilgi ve iletişim kaynaklarının durumuyla** ilişkilidir. Gerçekte; karar verilecek konuda, karar vericinin bilgi yetersizliği ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmaması rasyonel kararın düşmanlarıdır (Kaya, 1996).

Bu tehlikeyi azaltmanın, yok etmenin belli bir yolu yoktur. Eğer bir sorun çözülecekse, bunun sonucunda da kimi tehlikeler var ise, bu tehlikelere katlanmak zorunluluktur. Yoksa sorunun çözülmesinden vazgeçmek gerekir. Ama sorun çözümlerinin kafasında canlanan abartılmış tehlikelerin ve belli bir ölçüde tehlikeyi yüklemekten kaçınmalar durumlarını doğal bir düzeye indirilmesi için yapabilecekler vardır. Sorun için geniş bilgi toplamak; başka örgütlerin benzer çalışmalarından örnekler göstermek; uzmanların görüşlerini almak; modeller üzerine çalışmak; kamuoyu yaratmak soru çözümlerinin abarttıkları tehlikelerden korkmalarını azaltabilir. Ayrıca sorun çözümlerinde elde bulunan çözüm seçeneklerinden okulun amaçları açısından sorunu en üst düzeyde çözebilecek olanından çok, en uygun olanın da altında, yeterli doyuruculukta olanı seçmeyle, karşılaşılabilecek tehlike en aza indirilmiş olur (Başaran, 1996).

3.5.2.5 Kararı uygulama

Sorun çözmenin bu aşamasında, başvurulacak çözümün süresi ve yöntemi saptanmalı, sorumluluklar dağıtılmalı, kim, neyi, nasıl ve ne zaman yapacak açıkça belirtilmelidir. Seçilen çözüm yolu eğer zamanında uygulanmazsa hiçbir değeri yoktur (Erdoğan, 2004).

Başaran'a (1996) göre kararın uygulanmasında üç boyut düşünülebilir:

1. Kararın genellik ve soyutluk düzeyi ne denli genel ya da soyutsa o denli zor uygulanabilir.

2. Kararın etkilediği iç ve dış örgütsel alan ne denli geniş ise uygulanmasını izleme, denetleme o denli zorlaşır, sorunu çözme derecesini değerlendirmek de olanaksızlaşır.
3. Kararın geçerli olacağı süresi uzun ise, uygulanmasının giderek zayıflaması fazla olur. Uygulanmanın güçlendirilmesi için zaman zaman uygulayıcılara anımsatmak, sürekli denetlemek gerekir.

Çözüm eylemini kararlaştırılanların aynı anda kararı uygulamaya koymaları, uygulamanın güçlü olmasını sağlamaktadır. Bunun gerçekleşmesi ise sorunla ilgili olan işgörenlerin kararlaştırmayı da yapmalarıyla sağlanır. Zira öğretmenler, karar sürecine katıldıklarında kararı daha etkin uygulamaktadırlar.

3.5.2.6 Değerlendirme

Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesine ilişkin verilecek yargıların tarafsız ve sağlam olmasını sağlamaktır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşmış olur. Bu yargılar bir övme veya yerme değil, yeniden düzenleme aracı olarak kullanılmalıdır. Zaten, karar süreci, bir uzlaştırma sürecidir (Bursalıoğlu, 2002).

Değerlendirme yaparken öncelikle var olan sorunun devam edip etmediğine bakılmalı, sorun halâ gözleniyorsa veya yeni sorunlar ortaya çıkmışsa tekrar başa dönülmelidir. (Erdoğan, 2004). Değerlendirme ne derece güvenilir, geçerli ve yeterli yapılabilmişse, uygulamanın geliştirilmesi de o derece başarılı olur (Gürsel, 1997).

Çözümün değerlendirilmesinde şu can alıcı durumlara özen göstermek gerekmektedir (Başaran, 1996):

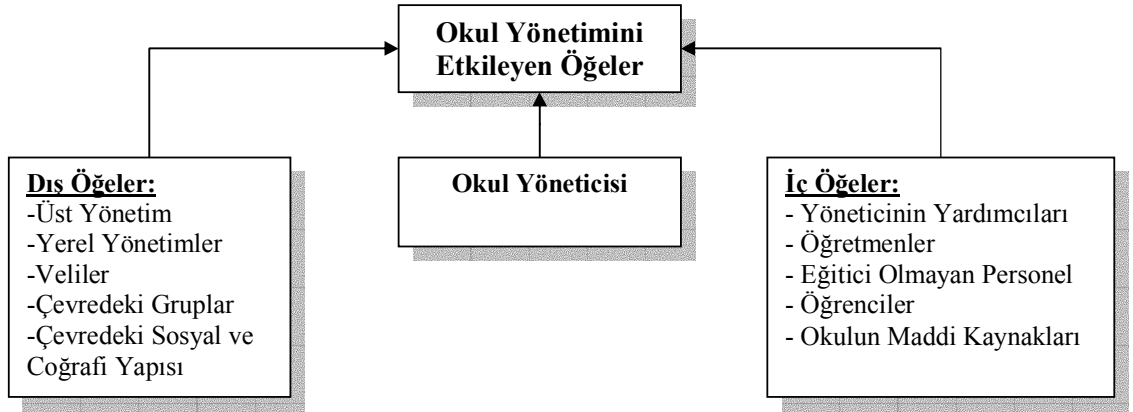
1. Değerlendirmeye, sorun çözüme çalışan işgörenler katılmalıdır.
2. Yönetmen, işgörenlerin çözümü değerlendirmesine yardım edici, destekleyici bir tutuma bürünmelidir.
3. Yönetmen, çözümde görev alan işgörenlerin ulaşacağı amaçları onlarla işbirliği yaparak koymalıdır.

4. Yönetmen, işgörenlerin ulaşacağı amaçları engelleyen durumların ortadan kaldırılmasına anında yardım etmelidir.
5. Çözümü değerlendirme eylemleri, işgörenlerin ücret artması ya da düşmesi ile kesinkes ilgili olmamalıdır.
6. Yönetmen, işgörenlerin işlerini, kişiliklerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardım edebilmelidir.
7. Sorun çözmede görev alan işgörenlerin yeterlikleri ile görevin gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.
8. Çözümü değerlendirme için kullanılan araçlar, aynı anda işgörenlerin gelişmesine, yetişmesine katkıda bulunmalıdır (Başaran, 1996).

Eğitim Yöneticisi, alınan kararların sonuçlarının bazı çatışmalara, uyuşmazlıklara yol açabileceğini önceden sezebilmeli ve önlemler alabilmelidir. Buna karşın, sezilemeyen, görülemeyen durumlar için de ortaya çıkacak sonuçları kabule hazır olmalıdır (Gürsel, 1997).

3.6 OKUL YÖNETİCİNİN OKUL KARAR VERME PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDEKİ ROLÜ

Okul yöneticisinin karar sürecinde uyması gereken ilk kural, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini karar organı olarak görmesi ve kabul etmesidir. Bu öğeler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç öğeler, yöneticinin yardımcıları, öğretmenler, eğitici olmayan personel, öğrenciler ve okulun maddi kaynaklarıdır. Dış öğeler, üst yönetim, yerel yönetimler, veliler, çevredeki gruplar, çevrenin sosyal ve coğrafi yapısıdır. İkincisi, karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavraması ve bu ilkeyi uygulamasıdır. Bir kararın etkileyebileceği birey veya gruplar kararların alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulamaya da aynı oranda katılır, karar sürecine katılmaları esirgenirse uygulamaya katılmazlar hatta karşı çıkarlar (Bursahoğlu,2002;Taymaz, 2003).



Şekil3.6.1 Okul Yönetimini Etkileyen Öğeler

3.7 OKUL YÖNETİCİNİN YÖNETİMSEL KARAR VERME/PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİNİN ÖNEMİ

3.7.1 Okul Yöneticisinin Karar Verme Yeterlikleri

Karar vericinin ortaya koyduğu önerilerin karar niteliğinde olması, öncelikle kararın bir geçerlik taşıması ve okulda yapılacak olan eylemi harekete geçirebilecek yeterliliği içermelidir. Verilecek olan kararlar ilgili konuyu anlama; doğruluk, kapsamlılık, yerindelik, ilişkisellik ölçütlerine uyan geçerli, güvenilir veriler toplama sonucu oluşabilir (Başar, 1993).

Yönetici karara ilişkin bilgi toplama sürecinde, bilimsel araştırmalardaki veri toplama süreç, ilke ve işlemlerini, geçerli, güvenilir veriler sağlayabilecek şekilde kullanabilmelidir. Karar vericinin, okulu bir bütün olarak görebilmesi, okul ve bireyin işlevleri arasındaki ilişkileri, birey ve çevresi, okul ve çevresi arasındaki ilişkiselliği, bunları etkileyen güçleri bilip bunlardan yararlanabilmesi; vereceği kararın önemini, sınırlarını, etki alanını, sonuçlarını, bilip değerlendirebilmesi, karar için gerekseyeceği yeterliklerindedir (Başar, 1993).

Karar vericinin, karar seçeneklerini değerlendirmede kullanacağı dayanakların temelini değer sisteminin oluşturduğu söylenebilir. Değerler, nesne, olay ve görüşlerin, o toplum, sınıf ve birey bakımından taşıdığı önemi belirtir. Davranış ve beklentiler, değerler gözetilerek düzenlenir. Nelerin yapılıp, yapılmayacağını belirlemek bakımından değerler, karar vereni yönettici, bağlayıcı etki yaparlar (Izgar, 2003).

Değer sistemi, karar seçeneklerinin hangisinin benimseneceği konusunda bağlayıcı etkiler taşır. Karar sürecindeki sınırlayıcı etkiler, biyolojik, sosyolojik, psikolojik olarak ayrılabilir gibi, karar vericiden, okuldan, sorundan, çevreden, verilerden kaynaklanan etkenler olarak da gruplanabilir. Kararların uygunluğunu sınırlayan etkenler olarak da gruplanabilir. Kararların uygunluğunu sınırlayan etkenler, karar vericinin bilgi ve beceri

noksanlığı ile değer sisteminden gelir. Karara ilişkin yeterliklerin, teknik bilgi yanında, zeka, kavrama, mantık, irade güçlerine bağlı olduğu da açıktır (Başar, 1993).

4.7.2 Okul Yöneticinin Problem Çözme Becerisi

Her insanda, problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır, onlara çözüm yolu ararlar. Kendilerine göre, sembolleri, fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Hayal kurar, geleceği tahmine çalışırlar. Fakat sıradan, yani problem çözme konusunda eğitim görmemiş bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini arttırmayıp, başkalarından da fikir üretiminden faydalanarak, sinerjik bir etki yaratmasını sağlar (Mert, 1997). Örneğin bir okulunun öğrencilerin velilerini bu konuda bilinçlendirerek, okul problemlerine yaratıcı çözümler bulunmasında onların fikirlerinden yararlanması sağlanabilir.

Araştırmalar göstermiştir ki, problem çözme kabiliyeti büyük ölçüde bu konuda eğitime bağlıdır. Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metotların kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm sadece o problemde değil daha sonra karşılaşılabilecek aynı yapıdaki problemlerin çözümünde de etkinlik sağlayacaktır. Problem çözme optimal sonucun bulunarak uygulanması faaliyeti olup önceden de belirtildiği gibi çeşitli aşamalardan meydana gelen bir süreci kapsadığından, bu aşamaların ve bu aşamalarda çıkabilecek engellerin neler olabileceğinin önceden bilinmesi, uygulanacak hal tarzlarının maliyetini düşürerek, etkinlik sağlayacaktır (Mert, 1997).

Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Leithwood ve Stager , 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. Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler.

Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.

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 (Güçlü, 2003) .

3.7.3 Okul Yöneticisinin Karar Verme / Problem Çözme Süreçlerinde Yeterli Olmaları Niçin Önemli?

Okul yöneticisinin karar verme / problem çözme süreçlerinde yeterli olmaları gerekmektedir. Çünkü:

1. Karar verme yönetimin kalbidir. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer bütün süreçler karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklarından birisidir (Erdoğan, 2004).
2. Dünyadaki teknolojik gelişmeler baş döndürücü bir hızla ilerlemektedir. Hızlı gelişen dünyamızda, yeniliklere uyum sağlamanın tek yolu değişimi yönetebilmekle mümkündür. Değişimi yönetebilmek, bilgiyi sorgulamak; yeni bilgi üretmek ve bunlardan elde edilen bilgi birikimini kendi alanında uygulayarak sürekli kendini geliştirmekle mümkün olabilecektir. Bilginin hızla artması ve eskimesi, karşılaşılan bir problemin çözümünde kullanılacak verilerin bir kişi tarafından toplanamayacak kadar farklı kaynaklardan gelmesi, yöneticiyi emrindeki çalışanları etkin bir şekilde kullanarak onların tecrübe, eğitim ve enerjilerinden sinerjik olarak yararlanmasını gerektirmektedir. 1940 da 500 yıla inen bilgi yenilemesi, 1980 de iki buçuk yıla, 1999 da altı aya ve 2001 yılında da 39 güne indi. 2005 yılında ise bu sürenin daha da kısalacağı kesindir. Bu baş döndürücü teknolojik hız karşısında kişiler, çalıştıkları ve uzman oldukları alanlarda bile kendilerini sürekli

yenilemek zorundadır. Bilgi artık herkesin ulaşabileceği yakınlıktadır. İşte öğretmenler ve eğitim yöneticileri olarak; bu baş döndürücü teknolojik gelişme arenasında geri kalmamak, yenik düşmemek, yem olmamak için gücümüzü, teşkilatımızı, mevcut imkân ve şartlarımızı en etkin ve verimli şekilde hedefe odaklamak durumundayız. Zira: İnsanın içindeki değişim dürtüsü, orta çağda daha ziyade düşünsel boyutta gerçekleşirken, yakın çağdan itibaren gitgide artan bir ivme ile herkesi etkilemeye başlamış ve yayılmıştır. 21nci yüzyıla damgasını vuran kavram “**değişim**” olacaktır. Değişimi kontrol altına alma mücadelesinin veya savaşının başrol oyuncusu yine insanın bizzat kendisi olacaktır. Ama, unutulmamalıdır ki; teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin geleceğin savaşlarında son sözü yine insan söyleyecektir. Modern düşünce sistemi, 20. yüzyılın sonları yaklaşırken “Öğrenmeyi Öğren” sloganını haykırırken! 21. yüzyıla girerken ise “Öğrenmeyi Öğren, Öğrendiklerini Unutmaya Öğren, Yeniden Öğren” demeye başlamıştır. Beynimiz olağanüstü kapasiteye sahip mükemmel bir bilgisayar. Yapacağımız şey, onu gelişkin yazılım ile donatmak. Bize sınır koyan, donanım değil yazılım. Yazılımımızda olmayan programları gerçekleştiremediğimiz için mazeretler üretiyor ve suçlama yoluna gidiyoruz. Ancak mazerete zaman kalmadı. (TKB, 2005).

3. Okul Yöneticileri Beklediği Yeni Roller - Bilim ve teknolojideki ilerlemelere koşut olarak sosyo- ekonomik alanlarda görülen hızlı dönüşümler ve bu dönüşümlere cevap verecek yönetim modellerin geliştirilmesiyle birlikte, örgütlerin yönetimi de giderek daha karmaşık bir durum almıştır. Daha katılımcı bir temele dayalı bu modeller, okul müdürlerine ilişkin beklentileri eskisinden daha farklı ve çeşitli duruma getirmiştir (Gümüseli, 2002).

Artık okul yöneticileri, merkezî olarak kararlaştırılmış bir çerçevede, oldukça yerinden yönetimli bir alanda çalışmaktadırlar. Toplumlar çok kültürlüdür; ilgi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Hiyerarşik karar almak yerine, okul yöneticilerinin, çeşitli birey ve gruplara danışarak fikir birliğine ulaşmaları beklenmektedir. Sürekli değişme egemendir; okulun bu değişime uyum göstermesi gereklidir (Yıldız, 2005).

Günümüz dünyasında; bürokratik bir yapıya sahip, yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı, biçimsel bir yapının bulunduğu, temel girdisi ve çıktısı insan ve onun

eğitimi, temel hedefi de “davranış değiştirme” sũrecinin oluşturulduğu, ȳzel bir evre olan eğitim ȳrgũtlerinin ve bunların yȳnetiminin ȳnemi giderek artmaktadır. Okulların etkili olmaları, yani ȳnceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri, bũyũk ȳlũde, okuldaki etkinlikler ile eğitim ve ȳđretim faaliyetlerini uygulayıp yũrũten ȳđretmenlerin ve yȳneticilerin etkili olmalarına ve yeterliliklerine bağlıdır. Bundan dolayı, okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmamalı ve ȳzenle planlanmalıdır. Bilinmelidir ki bu durum, ȳđretmenlere ve okullara çok ȳnemli ve yeni sorumluluklar yũklemektedir. Zira okullar; toplumda sũrekli gȳzlenen, içinde olup bitenler kuşkuyla izlenen, çeşitli beklenti ve değerlerin çatıştığı; konusu, girdisi ve ũrũnũ insan olan, dolayısıyla ũlkelerin geleceğini birinci derecede belirleyen, kurumlardır (TKB, 2005).

Caldwell 1995; Balcı, 2001 okul yȳneticilerinden beklenen yeni rolleri açıklamışlardır.

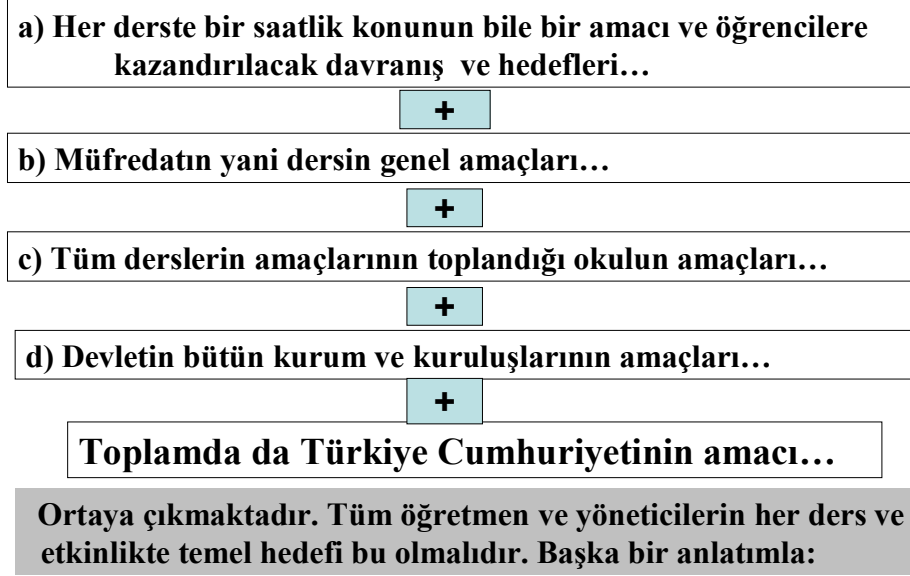
Onlara gȳre yȳnetici:

- Yũksek kapasitede stratejik plãnlama kapasitesine sahip olmalı; bũyũk resmi gȳrebilmeli,
- Yũksek dũzeyde pazarlama kapasitesi olmalı,
- Okullara yeni pazarlama ilgileri ve yeniden yapılanmış kamu fon kaynağı sağlanmalı,
- Okulların, hayat boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalı,
- Okulların, okul destek hizmetleri dağıtımının merkezĩ olmasını sağlamalı,
- Okulların otonomisinin, ulusal program çerçevelerinin ortaya çıkışı ile bir dereceye dek azalmadığının bilincinde olmalı,
- Toplumunun okulun karar alma sũrelerine, geçmişe gȳre daha aktif katılım gȳstermelerini sağlamalı,

Sȳylemin, okulların amaç ve ũrũnleri ũzerinde olduğunu hatırlamalı, eğitim dũzeyi oldukça yũksek bir toplumda ȳđrencilere en iyiyi sunmanın, toplumun temel ilgisi olacağını unutmamalıdır (Yıldız, 2005).

4. Okulun ȳrgũtsel olarak en ȳnemli ȳzelliklerinden birisi, ũzerinde çalıştığı hammaddenin insan olmasıdır. Okulun temel ũrũnũ, davranış değişikliğine uğramış insandır. (Uluğ, 1999). Bu nedenle okul yȳnetiminde alınan bũtũn kararlar direkt ȳđrencilerin hayatını etkilemektedir. Bununla birlikte dolaylı olarak da toplumu da etkilemektedir.

5.Eğitimle ilgili hedef ve beklentiler Milli Eğitim Temel Kanununda “Amaçlar” başlığı altında verilmiştir. Her kademedeki eğitim ve yönetici görevlisinin çalışmalarında bu amaçları göz önünde bulundurması ve planlamasını bu hedefe göre oluşturması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Aşağıda eğitim hedeflerinin hiyerarşisi sunulmaktadır:



Şekil3.7.3.1 Eğitim Hedeflerinin Hiyerarşisi
Kaynak: Okul Yöneticileri Semineri, Kahramanmaraş (TKB, 2005).

Böyle belirlenen ulusal amacımızın gerçekleşmesinde en büyük beklenti eğitim camiası ve okula yöneliktir.

Okul yöneticileri amaca giden yolları engelleyebilecek sorunlara getirdikleri etkin çözümler ve isabetli kararlarla hem eğitim çalışmalarının gayretine azim, hem yürekliliğine güç katacaklardır.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı okul yöneticileri karar verme / problem çözme süreçlerinde **yeterli** olmaları **zorunludur.**

BÖLÜM 4

ARAŞTIRMA

4.1 KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Erol Günay (2004) “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları” üzerine araştırma yapmıştır. Eğitim yönetiminin belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi için, aday yöneticilerin bilgi, beceri ve tutum bakımından eğitilmeleri toplumsal çıkarlar açısından bir zorunluluktur. Çünkü örgütlerin varlığının ve başarısının temelinde, mevcut insan kaynaklarının en uygun şekilde kullanılması yatmaktadır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenmektedir:

- MEB' de kurum yöneticiliklerine atamalarda yeterlik (liyakat) ilkesine uyulmadığı görülmektedir. Her düzeyde atama politikasının yeterliğe ve nesnel ölçütlere, seçime dayalı olması nitelikli yöneticilerin işbaşına gelmesini sağlayacaktır.

Personel seçme süreçleri çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle yetinmektedir. Yönetim kademesine aday olan bireylerin değerlendirilmesinde, yönetsel tutum ve davranışlara önem verilmemektedir. Bireylerin performansları göz ardı edilmektedir.

- Eğitim yönetimi meslekleşmemiştir. Yasa ve yönetmeliklerde, eğitim yönetiminin insan kaynağını öğretmenler oluşturmaktadır. Daha önceki yaşantısında ve eğitiminde, eğitim yönetimi alanı ile ilgili hiçbir öğrenim görmemiş olan öğretmenler yönetici olarak atanabilmektedir. Bu ise çok zaman başarılı bir öğretmen kaybedilip başarısız ve verimsiz bir yönetici atanmasına yol açmaktadır.

- Türkiye’de eğitim ve okul yöneticileri, yöneticiliğin gerektirdiği ön bilgilerden ve yönetim süreçlerinden başarıyla yararlanabilme becerilerinden yoksundurlar. Bu durum eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecini ülke çıkarları ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütebilmeleri yolunda, başarı gösterebilmelerini zorlaştırmaktadır.

- Hizmet öncesi eğitim, eğitim yöneticisi atamalarında aranılan bir nitelik olmadığından (ancak bir tercih sebebidir), eğitim yöneticilerinin eğitilmesine ilişkin programlar olmasına karşın, söz konusu bölüm mezunları değerlendirilememektedir.
- Eğitim yöneticisi adaylarının değerlendirilmesinde objektif kriterler yerine kayırmacı duygularla verilmiş olan bazı ödüllerle şişirilmiş hizmet puanları, bir üst amirin inisiyatifine bağlı olan sicil notları gibi, yönetici adayının elinde olmayan ölçütler, değerlendirmenin şeffaflığına gölge düşürmektedir.
- Eğitim yöneticisi adaylarını değerlendiren komisyon üyelerinin çoğu, değerlendirmesini yaptığı adayın yeterliklerine (Eğitim düzeyi) sahip değildir. Bu durum “yeterlik” ilkesi ile çelişmektedir.

Günay konuyla ilgili şu önerilerde bulunmuştur:

- Eğitim kurumlarına yönetici seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atama iş ve işlemleri “Müdür Yardımcısı” unvanı için yapılması daha doğru olacaktır. Üç yıl Müdür Yardımcılığı veya bir yıl Müdür Başyardımcılığı yapmış olanlar arasından puan esasına dayanılarak boş okul müdürlüklerine atama yapılmalıdır.
- Eğitim yöneticilerinin atanmasında yeterliğe önem verilmelidir. Atamalar yasal niteliği olan belli ölçütlere dayandırılmalıdır. Belirli süre başarılı öğretmenlik yapmış olmak; hizmet öncesi eğitim yönetimi öğrenimi görmüş olmak, eğitim alanında uzmanlık ve doktora dereceleri almış olması gibi şartlar aranmalıdır.
- Eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır. Bunu sağlayabilmek için eğitim yöneticiliği “meslek güvencesi” ne kavuşturulmalıdır. Meslek güvencesi, uzun vadeli politikaların biçimlenmesi, başarılı hizmetlerin sağlanması ve siyasal etkilerin azaltılması bakımından büyük önem taşımaktadır.
- Millî Eğitim Bakanlığı’nca başlatılan eğitim yöneticilerini yetiştirerek atama politikası, uygulamanın sonuçlarından da yararlanılarak geliştirilmelidir.
- Boşalan yönetim kademelerine yapılacak atamalar için, herkesin haberdar olabileceği bir duyuru yöntemi (Bakanlığın Web sayfası gibi) uygulanmalıdır.
- Mevcut yöneticilerin eğitim yöneticiliği alanında hizmet içi eğitim programlarına alınmaları süreklilik kazanmalıdır. Atamaların ve meslekte ilerlemenin hizmet içinde sürekli olarak akademik çalışmalara katılmış olma koşuluna bağlanması; tembelliğe,

yetersizliğe, siyasal ve ideolojik görüşlere prim veren, kıdeme ve kayırmaya dayalı yanlış politikalara son verecektir.

- Sicil yönetmeliklerinin daha şeffaf hâle getirilmesi konusunda düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim yönetimi alanında nitelikli araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu yöndeki çalışmalar özendirilmeli ve desteklenmelidir. MEB sayısal verileri internetten kolaylıkla alınabilmelidir.

Fahri Cürebal (2003) “Kadıköy İlçesi Resmi ve Özel Okul Öncesi İlk ve Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Cürebal görev yaptığı ilçedeki müdür profili ile ilgilenmiştir. Araştırma alanı ülkemizin sosyal, ekonomik ve eğitim seviyesi itibariyle temel sorunlarını aşmış ilçesi olan Kadıköy’dür (İstanbul). Araştırma kümesini ise resmî ve özel okul ve kurum yöneticileri oluşturur. Bu grupta 82 resmî, 44 özel okul müdürü olmak üzere toplam 126 kurum müdürünün tamamı araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya konu olan bilgiler tamamı ile resmî bilgilerdir. Kadıköy ilçesinin aşağıdaki eğitim özellikleri de dikkate değer olduğundan değinilmesine ihtiyaç duyulmuş. Bunlar;

1. Kadıköy 1 milyon nüfusu ile Türkiye’nin önde gelen şehirlerinden biridir.
2. Kadıköy ilçesi Türkiye’deki öğrenci, öğretmen, kurumların yaklaşık kabaca % 1’ine sahiptir. Özel kurumlarda ise bu pay % 11’dir.
3. Kadıköy okul çeşitliliği (okul öncesi, özel eğitim, meslekli orta öğretim ve genel orta öğretim kurumları) itibariyle her tür okulun olduğu bir şehir olup, 10 okul binamızın eğitim mazisi Cumhuriyet öncesine gitmektedir.
4. Kadıköy Türkiye’de veli tarafından eğitime en fazla kaynak aktarılan, doğal olarak da müşteri beklentilerinin en yüksek olduğu şehirlerin en başında gelmektedir.

Bu bağlamda ilk önce resmî-özel okul öncesi, ilköğretim, özel eğitim ve orta öğretim okulları müdürlerini tanımak için meslekî özelliklerinin başlıcalarından;

- A. Eğitim durumları
- B. Yöneticilik deneyimleri, görev aldıkları son kurumdaki yöneticilik süreleri, cinsiyete dağılımı
- C. Müdürlerin meslekî ve kurum vizyonları dikkate alınmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar çıkmıştır:

- Resmî ve özel okullarımızın yönetici kaynağını oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okullar ve eğitim süreleri oransal olarak paralellik göstermektedir.
- Resmî ve özel okullarımızdaki müdürlerimizin ortalama yöneticilik süreleri 12-15 yıl arasında değişmektedir.
- Resmî okullarımız ile özel okullarımızın müdürlerinin okullardaki ilçe geneli ortalama müdürlük süreleri 5 yıl ile şaşırtıcı oranda benzerlik göstermektedir. Ancak özel okullarımızın % 70’de müdürlük süresi 0-3 arasında değişmekle birlikte bazı okullarımızda uzun yıllardır görev yapan müdürlerimiz bu ortalamayı yükseltmektedir.
- Resmî okullarımızın yaklaşık % 93’de bay, % 7’de bayanlar müdürlük yaparken, özel okullarımızda %70’de bayan % 30’da bay müdürlük yapmaktadır.
- Resmî okullarımızda lisansüstü eğitim yapan müdürlerimizin oranı çok düşük olup %2-8 arasında değişirken, özel okullarda bu oran daha da düşüktür.
- Yöneticilik sınavını kazanarak müdürlük görevinde bulunan müdür oranı % 10-30 arasında değişmektedir.
- Meslekî ve kurumsal vizyon oluşturma bağlamında ise müdürlerimizin % 50’ye yakını kişisel ve kuruma özgü vizyonun uzağında görev yapmaktadırlar.

Fatih Durmuş (2003) “Lise Yöneticilerinin Liderlik ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin Özdeğerlendirmeleri” konulu araştırmada liderlik ve yöneticilik ile ilgili kavramlar üzerinde durulmuştur. Okul yöneticilerin yeni liderlik rolleri ve sorumluluklarına değinmektedir. Araştırmanın çalışma evreni 2001-2003 yılında İstanbul il belediye sınırları içinde bulunan resmi ve özel liselerde çalışan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Örneklemi Kartal, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Kadıköy, Eminönü, Beşiktaş, Fatih, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerinden 102 resmi ve özel lisenin toplam 172 okul yöneticisi oluşturmuştur.

Yöneticilerin liderlik ve yöneticilik davranışlarını gösterme biçimlerine ilişkin 50 maddeden oluşan bir anket uygulanarak lise yöneticilerinin bu konuda görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan lise yöneticilerin cinsiyete, yaşa, öğretmen olarak mesleki kıdeme, yöneticilik tecrübesine, görev yaptıkları okul türüne, yönetici ve yönetici yardımcısı oluşlarına göre dağılımı tablolarla gösterilmiştir.

Araştırmanın sonucunda lise yöneticilerin “çok sık” olarak liderlik davranışlarını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yöneticilik davranışlarını ise “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak lise yöneticilerin liderlik davranışlarını daha fazla göstermeye yatkın oldukları ortaya çıkmıştır.

Diğer bir bulgu ise mevzuat konusu. Mevcut eğitim sistemimizde mevzuatın ne kadar önem arz ettiğinin ve mevzuata hakim olmanın bir yönetici için ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacıya göre, mevzuatlar ve yönetmelikler sistemin düzenli işlemleri için gerekli olduğunu ancak, bu kurallar örgüsü bireylerin yaratıcılık, girişimcilik, değişim ve inisiyatif kullanma gibi liderlik davranışlarını kısıtladığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonucuna genel anlamda baktığımız lise yöneticileri ölçekteki 27 liderlik davranışlarının 19’una “her zaman” göstermekteyim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında lise yöneticilerinin en az liderlik performansı gösterdiklerini belirttikleri davranışlar ise , “risk alma” ve “inisiyatif kullanabilme”.

Araştırmadan çıkan bir başka sonuç da bakanlık tarafından yapılmakta olan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin örneklemini oluşturan lise yöneticileri tarafından “çoğu zaman” teorik bazda kaldığı ve okullarda uygulanabilir olmadığı düşünülmektedir

Nezahat Güçlü (2003) “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri “ araştırmasında lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs/seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs/seminere katılma durumları arasındaki ilişki incelemiştir. Bu araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak; Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liselerde görev yapan müdürler oluşturmaktadır. 2002-2003 öğretim yılında Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede toplam 210 lise bulunmaktadır. Araştırmanın kapsamı Ankara iline bağlı merkez ilçeleriyle sınırlı tutulduğu için araştırmada bu merkez ilçelerde görev yapan okul müdürlerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve örneklem alınmasına gerek duyulmamıştır. 170 müdürden alınan anketler

çözümlemek üzere değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anket sayısı itibarıyla çalışma evreninin araştırmaya katkısı % 80.9 olmuştur.

Bu araştırmada, verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda müdürlerin yaş, çalıştığı kurum, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları seminer/kurs sayısı ve problem çözme konulu seminer/kursa katılıp katılmadıkları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

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.

Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan lise yöneticilerinin Problem Çözme Envanterinin alt ölçeklerinde belirtilen problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Lise yöneticileri, genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler de verebildikleri ortaya konulmuştur.

Lise müdürleri, problemleri çözebileceklerine inanırlarken, problemlerin çözümü için gerekli zamanın ve çabanın da gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, bir problemle karşılaşıldığında, ilk yapılacak işlerden birinin problemi tam olarak anlamaya çalışmak olduğu görüşüne de katılım düzeyi yüksek olmuştur. Lise müdürleri genel olarak, karşılaştıkları problemleri çözebileceklerine inanmaktadırlar.

Lise müdürleri, bir konuyla karşılaştıklarında, durumu gözden geçirdiklerini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate aldıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, müdürler, sorunları çözerken belirli bir planı uygulamadan önce sonuçları tahmin etmeye çalışmakta ve olası tüm seçenekleri dikkate almaktadırlar. Lise müdürleri, bir problemle karşılaştıklarında nadiren akıllarına gelen ilk yolu izlediklerini ve nadiren akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, lise müdürlerinin

genellikle, problem çözmeye ilk akıllarına gelen yolu izlememeye çalıştıkları ve genellikle fazla seçenek üretmek için ellerindeki tüm bilgileri kullanmaya çaba gösterdikleri söylenmiştir.

Lise müdürleri, problem çözme becerisinin kişisel kontrol boyutunda, kararlı ancak duygusal davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Yaş değişkeni, lise müdürlerinin problem çözme becerisine ilişkin algılarını farklılaştıran bir değişken olmamıştır.

Özel liselerde görevli müdürler, resmi lise müdürlerine göre, problem çözme yeteneklerine daha fazla güvenmektedirler. Özel lise müdürleri, resmi lise müdürlerine göre problem çözmeye kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, mezun oldukları okul değişkenine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

Lise müdürlerinin algıları, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yabancı Dil ve Türkçe branşına sahip müdürlerin algıları ile branşı beceri dersleri olan müdürlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Timur Uygun (2003) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri (Çanakkale Örneği) “ konulu araştırmada Çanakkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan İlköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterlilikleri araştırılmıştır. Bu araştırmanın evreni, araştırmacının okul müdürü olarak görev yaptığı il olmasından dolayı, Çanakkale il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunda, 2002-2003 eğitim yılında görev yapan 1. ve 2. kademe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, Çanakkale il Merkezine bağlı İlköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerini belirtmek amacıyla veri toplama aracı olarak, beşli dereceleme ölçekli anket formu hazırlanmıştır.

Anket hazırlanırken, konu ile ilgili literatür ve yasal mevzuat taranmıştır. Ayrıca Yıldız 10 tarafından geliştirilen ankette faydalanılmıştır. Bu çalışmalar sonucu 36 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Anket, Prof. Dr. Ömer Peker, Yar. Doç. Ahmet Aypay, öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen ankete, Türkçe Öğretmeni Abdullah Gökyer’ in incelenmesi ile son şekil verilmiştir.

Anket ilköğretim okullarında görevli I. Kademe (İlköğretim Okulları 1-5. Sınıfları okutan Sınıf Öğretmenleri) ve II. Kademe (İlköğretim Okulları 6-8. sınıfları okutan Branş Öğretmenleri) öğretmenlerine uygulanacak şekilde geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuştur; birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, kademe ve mezun olunan bölüm) ile ilgili dört soru, ikinci bölümde ise okul müdürlerinin görev alanları ile ilgili 32 soru bulunmaktadır. Her soru maddesinin karşısında, yönetsel iş ile ilgili okul müdürünün katılımcı yönetimi uygulama yeterliliğini ölçmek amacıyla beşli ölçek düzenlenmiştir. Seçeneklerde, Oldukça Yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz ve Oldukça Yetersiz olarak beşli dereceleme yapılmış, her seçeneğe en olumsuzdan en olumluya doğru 1’den 5’e kadar puan verilmiştir.

Ölçme aracındaki soruların yönetsel işlere göre dağılımı;

1. 1-8. sorular Eğitim Planlaması(8 soru)
2. 9-15. sorular Personel Hizmetleri(7 Soru)
- 3.16-22. sorular Öğrenci Hizmetleri (7 Soru)
4. 23-28. sorular Yapım, Onarım ve Donatım Hizmetleri (6 Soru)
5. 29-32. sorular Parasal konular (4 Soru)

Ölçme aracından elde edilen veriler, araştırmanın değişkenlerine göre kodlanarak puanlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, İlköğretim Okullarındaki müdürlerin görevlerinden seçilen yönetsel işlerdir. Bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, kıdem, kademe ve mezun olduğu bölümdür. İstatistiksel analiz, bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir.

İstatistiksel işlemlerde, aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzdellik, standart sapma (S), ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında t testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS programından yararlanılmıştır.

Literatürdeki bilgilere göre;11 öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, sorun çözme aşamalarına davet edilmiş olmalarına rağmen, kararın okul yöneticisi tarafından çoktan alındığını düşünmekte, yöneticinin aldığı kararları değiştirmenin mümkün olmadığını, zamanlarının boşa harcandığını düşünerek karara katılmamaktadırlar. Oysa araştırma sonucunda, anket uygulanan İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, ankette bulunan dokuz yönetsel iş için, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin “oldukça yeterli”, diğer yirmi üç yönetsel iş için ise “yeterli” olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı

yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerini $X= 4.15$ ortalamanın ortalaması ile “yeterli” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Ankette “oldukça yeterli” ve “yeterli” sonuçlarının çıkmasında araştırmacının okul müdürü olması, anketi kendisinin dağıtması ve deneklerin okul müdürlerinin birbirini tanıdığını düşünmesi gibi sınırlılıkların etkili olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmenleri yönetime katma yeterliliklerinin, yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Gökhan Izgar (2003) “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri” konulu araştırmasında, okullarda çalışan yöneticilerin karar alma stratejilerini ve yeterliliklerini çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayıları, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evreni 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarının müdür ve müdür yardımcılarıdır toplam 532 yönetici. Araştırmanın örneklemini ise 238 yönetici.

Bu çalışmada İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stratejilerini belirlemede Kuzgun’un (1993) geliştirdiği Karar Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Kuzgun (1993) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Karar Stratejileri Ölçeği oluşturan alt boyutlar içtepesel, mantıklı, bağımsız, kararsız karar verme stratejileridir.

Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

1. Bayan yöneticilerin erkek yöneticilere göre bağımsız karar verebilme stratejisi açısından daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.
2. Yöneticilerin çalıştıkları okul türlerinin bağımsız, mantıklı, kararsız ve içtepesel karar verme stratejilerinde ve yeterliklerinde farklılaşma olmadığını gösterilmiştir.

3. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin yüksek olması, onların mantıklı karar verme stratejilerini etkilediği görülmüştür.
4. Yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi kurs veya seminer sayılarının karar verme stratejilerinde ve yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.
5. Yöneticilerin öğrenim durumlarının mantıklı karar verme stratejisini etkilediği görülmüştür. Mantıklı karar verme stratejisi açısından lisans üstü öğrenim gören yöneticilerin yeterliklerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu söylenmiştir.

İbrahim Kocabaş, Mehmet Gökbaş (2002) “Eğitimde Karara Katılma” araştırmasında orta öğretim kurumlarında karara katılma konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim yöneticileri karara katılmanın önemine ne ölçüde inanmaktadırlar?
2. Eğitim yöneticileri kurumlarında çalışanların karar sürecine katılmalarına ne ölçüde imkân vermektedirler?

Araştırmanın evreni 2000-2001 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 21 orta öğretim (genel lise ve meslek lisesi) okulunda 80 yönetici ve 763 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezindeki 19 okuldaki 75 yönetici ile yine bu okullardaki 763 öğretmenden random yöntemiyle örneklem alınan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Karara katılma ile ilgili 75 yöneticiye dağıtılan anketin 67’si, 450 öğretmene dağıtılan anketin ise 388’i toplanabilmiştir. Anketin geri dönüş oranı yöneticilerde % 89, öğretmenlerde ise % 86’dır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenmektedir:

Yöneticiler ve öğretmenler kurulda alınan kararların oy birliği ile alınmasına ve okuldaki etkinliklere seçilirken düşüncelerinin alındığına inanmaktadırlar.

Kurulda gündemle ilgili görüşlerini açıklamada rahat olduklarına, tamların yönetimde iyileştirmeler yaptığına, kurulda alınan kararların mutlaka uygulandığına, kurul toplantısının okul müdürü tarafından yönetilmesine hem öğretmenler hem yöneticiler katılmaktadırlar.

Gerek yöneticiler ve gerekse öğretmenler ders programları hazırlanırken görüşlerinin alındığına, kurul gündeminin zamanında duyurulduğuna, kurul gündeminde olmayan

konuların gündeme eklendiğine, okullarında grup üyelerinin birbirini sevdiğine ve saygı duyduğuna inanmaktadırlar.

Gerek yöneticiler ve gerekse öğretmenler kurula velilerin de katılmasına ve takımların eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanıldığına inanmamaktadırlar.

Öğretmenler kuruluna öğrencilerin katılmasına, sınav programları hazırlanırken görüşlerinin alındığına, okuldaki disiplin anlayışının oluşmasında etkili olmada, takımların yönetimde olup biteni bildiğine, okulda kendilerini etkileyecek değişikliklerden haberi olduğuna yöneticiler olumlu bakarken, öğretmenler kararsız kalmışlardır.

Yöneticiler, kurulun okul yönetimine katkı sağladığına, okulla ilgili problemleri çözmeye yardımcı olduğuna, müdür ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim olduğuna inandıklarını belirtirken öğretmenler kararsız kalmışlardır.

Yöneticiler, okulda çeşitli amaçlarla toplanan paraların tespitinde, okulla çevre arasında beliren sorunların çözümünde açık olduklarına inanırken, öğretmenler bu görüşlere katılmamışlardır.

Okulun gelir ve harcamalarının belirlenmesinde yöneticiler kesinlikle belirleyici olduklarını söylerken öğretmenler bu konuda kendilerinin görüşlerine başvurulmadığını söylemişlerdir. Özellikle meslek lisesi öğretmenleri bu konuda görüş belirtmediklerini ifade etmişlerdir.

Ders kitabı ve dergi seçiminde gerek öğretmenler ve gerekse yöneticiler görüşlerinin alındığı düşüncesindedirler. Ancak genel lise öğretmenleri bu konuda kendi görüşlerine daha az başvurulduğunu ifade etmişlerdir.

Meslekî kıdem açısından genç öğretmenler karara katılmanın önemine daha fazla inanırken, daha ileri kıdemdeki öğretmenler bu konuya inanmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler ise oldukça yüksek bir oranda karara katılmanın önemine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler kurulunu kurulun seçeceği başkanın yönetmesine yöneticiler karşı çıkarken öğretmenler kararsız kalmışlardır. Özellikle genel lisedeki öğretmenler kurulu kendi seçecekleri bir başkanın yönetmesini istemişlerdir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılmaya imkân verilmesiyle ilgili düşünceleri aynıdır. Okullarda grup toplantıları yapıldığı görüşüne okul yöneticileri katılırken öğretmenler bu konuda kararsızdırlar. Ancak meslek lisesi yöneticileri de bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Okullarda meslekî unvanı ne olursa olsun herkesin düşüncesini serbestçe ifade edebildiği görüşüne meslekî kıdemi az olan yöneticiler katılırken, daha kıdemli olanlarıyla öğretmenler kararsız kalmışlardır. Öte yandan meslek lisesi yöneticilerinin de bu konuda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Yapılan bir işin sonuçlanmasına herkesin katkıda bulunduğuna gerek yöneticiler gerekse öğretmenler kıdem açısından katıldıklarını belirtmişlerdir. Fakat okul türü bakımından meslek lisesi öğretmenleri yine kararsız kalmışlardır.

Yöneticiler ve öğretmenler okullarında grubun üyesi olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak meslek lisesi öğretmenleri grubun üyesi olmaktan pek de mutlu olmadıklarını söylemişlerdir.

Arzu Taşdelen, 2002 “ Öğretmen Adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri” konulu araştırmada öğretmen adaylarının karar verme stilleri farklı psikososyal değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde değişik bölümlerde öğrenim gören 451 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişkisine yönelik olarak aşağıdaki anlamlı ilişkiler saptanmıştır:

Rasyonel karar verme stili; öğrenim görülen bölüm, kendi ile ilgili kararlarda etkili olan kişinin değerlendirilmesi, problemlerle başa çıkma düzeyinin değerlendirilmesi ile;

Bağımlı karar verme stili sosyo-ekonomik düzeyi algısı , aile davranışlarının algılanması, kendi ile ilgili kararlarda etkili olan kişinin değerlendirilmesi, problemlerle başa çıkma düzeyi algısı ile;

Kaçınma karar verme stili kendini algılama biçimi, çevre tarafından değerlendirme biçiminin algısı, kendi ile ilgili kararlarda etkili olan kişinin değerlendirilmesi, sahip olunan yenilikçi davranışın değerlendirilmesi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli algılama düzeyi, problemlerle başa çıkma düzeyinin değerlendirilmesi ile;

Kendiliğinden-anlık karar verme stili aile davranışlarının algılanması, arkadaş davranışlarının algılanması, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli algılama düzeyi ile;

Anlamlı ilişkiler içinde bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ise değişkenlerin hiçbiri ile ilişkili bulunmamıştır.

Ali Demircan (2001) “İlköğretim okulları müdürleri yöneticilik yeterliklerine ne derece sahiptirler” konulu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin yöneticilik yeterliklerine ne derece sahip olduklarını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarıdır. Çalışma evreni ise İstanbul İli Eyüp İlçesi İlköğretim Okullarıdır. Örneklem, bu ilçede oransız küme örneklem alma yoluna gidilmiş ad çekme yoluyla 13 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 402 öğretmen seçilerek oluşturulmuştur. Gönderilen 402 anketin 329’ u geçerli anket olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

Onsekiz yeterlilik alanının değerlendirilmesi sonucunda, okul müdürleri genel olarak yeterli bulunmuştur. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre müdürleri daha az yeterli bulmuşlardır.

Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre ise; karar verme, rehberlik ve danışma hizmetleri, personel yönetimi, okul-çevre ilişkileri yeterlik boyutlarında 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre müdürlerini daha az yeterli bulmuşlardır.

Okul yönetimine ilişkin karar verme yeterliliği ile ilgili olarak; öğretmenler %59’u okul müdürlerini çok ve tam düzeyde yeterli bulmaktadır.

Necip Tokyay (2001) “ Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmanın amacı , eğitim yöneticilerimizin okul idaresinde karşılaştıkları problem alanlarını belirlemek, karşılaşılan bu problemler için ne gibi çözümler bulduklarını ve nasıl uygulamaya koyduklarını bilimsel metotlar çerçevesinde araştırmaktır. Araştırmanın evreni olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı İlköğretim Okulu Müstakil (Sınıf Okutmayan) okul müdürleri alınmıştır. Öncelikle anılan evrenden örneklem yoluyla seçilen okul müdürleri ile mülakat görüşmeleri yapılmış ve daha sonra bu evrenden 36 ilköğretim okulu müdür random yöntemiyle seçilerek bu okul müdürlerine problem çözme becerileri ile ilgili 30 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda; öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenler ile gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük

çoğunluğu kırtasiye işleriyle uğraşmaktan okulun problemlerini 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 (Tokyay, 2001)

Muhsin Yıkılmaz (2001), “Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Sorun Çözme Yeterliliği” konulu araştırma eğitim fakültelerinde çalışmakta bulunan akademik yöneticilerin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterliklerini test ederek erişilen araştırma bulgularını alana yönelik fonksiyonel olarak değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla: Eğitim fakültelerinin karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları olan : 1) Sorunu duyma, 2) Sorunu tanıma, 3) Çözüm arama, 4) Kararlaştırma, 5) Kararı uygulama, 6) Değerlendirme boyutlarında yer alan davranışları ne derece yerine getirebildikleri sorusuna hem yöneticilerin hem de öğretim elemanlarının algılama dereceleri ve algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Araştırmada öğretim elemanları ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Mehmet Okutan (1999) “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” çalışması, okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin idarî davranışlarının klâsik ve modern yönetim yaklaşımlarına uygunluk gösteren bazı kritik davranışların tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma, 1999 yılı Şubat ayında ,Trabzon’da M.EB.-K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi arasında yapılan bir protokol çerçevesinde gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticiliği Kursu”na katılan, okul müdürlüğü sınavını kazanan 80 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan, klâsik ve modern yöneticilik davranışlarını betimleyen 15 sorudan oluşmakta olan bir anket kullanılmıştır. Anketler 4 seçenekli derecelemeğe uygun olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürleri;

- güçlerini mevzuattan alarak, “mevzuat bekçiliği” yapmaktadırlar,
- öğretmenlere “rehberlik” yapmamaktadırlar,

- okulda ortaya çıkan bir problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmemektedirler,
- öğretmenlere danışarak işlerini yürütmemektedirler,
- değerlendirmelerinde “tarafli” davranmaktadırlar,
- “iş analizi” sürecini işletmemektedirler,
- daha çok formalitelere değer vermektedirler,
- “biz bilinci” ile “iş birliği bilinci”ni geliştirmekte yeterli değildir.

Eğitim yönetiminin “çağdaş yönetim yaklaşımı”na uygun düşmeyen bu davranışları, okul müdürlerinin “geleneksel yönetici rolleri”ni sürdürdüklerinin işaretlerini vermektedir.

İbrahim Sani Mert, 1997 “Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme “konuyu incelemiştir. Bu çalışmasında Karar Verme, Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Problem Çözme süreçleri incelemiştir. Yaratıcılığın önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Guilford’un Yaratıcı Problem Çözme modelini incelemiştir. Yaratıcı problem çözme tekniklerinin kullanım esaslarını açıklamıştır. Ayrıca, 14 farklı yaratıcı problem çözme teknikleri hakkında bilgi vermiştir.

4.1.2 Dış Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Biello, Joan M. (2005) “Okul ortamında öğretmenlerin sesi” konulu araştırmanın amacı orta okullarda karar verme sürecinde öğretmenlerin sesini duyurma (rollerini) öğretmenlerin bu konudaki algılamalarını incelemektir. Creekside şehir dışında olan bir lisedir. Orada öğretmenler seslerini duyurmayı kendi tecrübelerinin, özerkliğin ve profesyonelliğinin yansıması gibi algılamakta. Ancak, onlar kendilerinin karar verme sürecinde özellikle yönetim konularında okul yönetimi tarafından iyi karşılanmadıkları ve davet edilmedikleri düşüncesindedirler.

Eylül 2003- Aralık 2004 arasında bu araştırma 6 devrede gerçekleştirilmiştir: tarama, görüşme, iki odaklı grup, betimleme, çalışma grubuyla.

Bu araştırmada iki önemli sonuca ulaşılmıştır.

- 1) Öğretmenler bu süreçte kendi rollerini göstermelik katılma gibi algılamaktadır
- 2) Aşındırılmış öğretmen rolleri (sesi) değişen öğretmen kültürüne ilişkilendirilmekte.

Öğretmenler, öğretmen ağırlıklı kültürden bürokrasi ağırlıklı kültüre geçmektedir. Birçok öğretmen bu geçişi iki olaya bağlamaktadır:

- 1) yeni yönetici alımına
- 2) bölüm başkanlığının kaldırılmasına.

Bu olgulardan önce öğretmenler karar verme sürecine katılmakta ve profesyonel kontrole sahiptirler. Mevcut bürokrasi kültürünün ise bu yönde kısıtlayıcı rol oynadığını ifade etmişlerdir.

De la Torre, Elida N. (2005) “Okul müdürlerin ve öğretmenlerin Okula Dayalı Problem Çözme Modelin etkililiğinin hakkındaki algılamalarının incelenmesi (Illinois)” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Chicago devlet okullarında uygulanan Okula Dayalı Problem Çözme (SBPS) modeli hakkında öğretmen ve müdürlerin algılamaları incelenmiştir. Sistematik olarak çıkan akademik ve davranış sorunlarına çözüm bulmak için 1996 yılında SBPS modeli Chicago’da 50 okulda uygulanmaya başlanmıştır. Ondan sonra her yıl bu modeli uygulayan okul sayısı artmıştır. SBPS Modeli uygulanan ve uygulanmayan okullardan gelen katılımcılar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinden yararlanılmış. 1996-2002 yılları arasında SBPS modeli uygulandığı yedi yıl boyunca sorunlar azalıp azalmadığını tespit etmek için arşivden yararlanılmıştır.

Dört araştırma sorusuna cevap bulmaya çalışılmıştır:

- 1) SBPS kullanılan ve kullanmayan okullardan katılan yöneticilerin değerlendirme sonuçları arasında fark var mı?
- 2) SBPS kullanılan ve kullanmayan okullardan katılan öğretmenlerin değerlendirme sonuçları arasında fark var mı?
- 3) Yıllar bazında 1996-2002 yıllara göre yöneticilerin değerlendirme sonuçlarında fark var mı?
- 4) Sorunların sayılarında yıllara göre (1996-2002) fark var mı?

Bütün sorularda fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sonuçların değerlendirmesinde müdürlerin modeli kabullenmiş oldukları belirtilmiştir. Modeli uygulayan okul müdürleri modelin başarılı olduğuna inanmaktadır. Fakat , modeli uygulamayan okullardan katılan öğretmenler modele karşı pek ilımlı olmadıkları bu çalışmada belirtilmiştir. Birçok öğretmen bu modelin uygulanması için çok zaman ve

ekstra çalışma gerektiğini söylemişler. Birçok öğretmen ve bazı müdürler bu modelin de ömrünün kısa olabileceği kanısında olduklarını belirtmişler.

Bu model yedi yıl boyunca uygulanması sonucunda sorun sayısı önemli ölçüde azaldığı araştırmada vurgulanmaya çalışılmıştır.

Eberlin, Richard Jay (2005) “ Liderlik stili, karar verme ve örgütsel adalet arasındaki ilişki” konulu araştırmada Tatum, Eberlin, Kottraba&Bradbery, 2003 liderlik stili, karar verme ve örgütsel adalet arasındaki bağlantı konu edilmiş.Bu araştırma ile bu ilişkiyi teorik yönden incelemek ve empirik destek sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmada hipotezlerin test edilebilmesi için sanayinin farklı kollarından, değişik ırktan, meslekten ve yerlerden 261 kişinin (96 erkek ve 165 kadın) görüşlerinden yararlanılmıştır.

Çıkan sonuçlar şunlardır:

1.Liderlik stili ve örgütsel adaletin iki yönlü etkileşimi sorgulanmış ve böyle bir etkileşimin varlığı ortaya konulmuştur.

2. Karar verme stili ve örgütsel adaletin iki yönlü etkileşimi ortaya çıkmıştır fakat sadece kısmi olarak desteklenmiştir. Ayrıca, belirlilik ortamda karar verme stili belirsizlik ortamda karar verme stiline göre sosyal adalet için daha önemli yüksek ortalama değerler bulunmuştur.

3. Karar verme ve liderlik stili arasındaki etkileşim sorgulanmıştır. Sadece kısmi olarak desteklenmiştir.

Genel olarak örgütsel adalet, liderlik stili ve karar verme stili , Tatum,et.al (2003) belirlediği ilişki gibi, bu çalışma da onların arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Garza, Benito (2005) “Karar verme ve Güven arasındaki ilişki: Edinburg, Texas’taki Müdürler ve öğretmenlerle ilgili bir çalışma” yapmıştır. Bu araştırmada iki soruya cevap vermeye çalışılmıştır:

- 1) Güven ve karar verme arasında ilişki var mı?
- 2) Cinsiyet ve ırk bu ilişkiyi nasıl etkilemekte?

Bu sorulara cevapların bulunması için Edinburg, Texas’taki okullarda çalışan müdürler ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Güven ve karar verme arasındaki Pearson Product-moment korelasyonu önemli olarak çıkmıştır. Ayrıca , cinsiyet ve ırk bu ilişkide önemli bir etken olarak görülmemiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının geçerliliğinin sağlanması için diğer araştırmaların daha değişik örneklerde ve farklı eğitim bölgeleri arasında yapılması önerilmiştir.

Herb, Shelley L. (2005) Pennsylvania devlet okulları müdürlerinin liderlik stili ve demografik özellikleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Pennsylvania'daki devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin liderlik stilleri ve Paylaşan Karar Verme(SDM) veya Okula Dayalı Yönetim (SBM) modellerini kendi okullarında kullanmaya yönelik istekli olup olmadıklarını araştırmaktadır. Bu araştırma 2003-2004 eğitim- öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 635 müdür (335 ilköğretimden ve 300 ortaöğretimden) araştırmaya katılmıştır. Bu çalışmada müdürler , öğretmen ve müdür olarak çalıştığı yıllar ve okul (ilköğretim veya ortaöğretim) türüne göre incelenmiştir.

Bu sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

- 1) Müdürler ve rasyonel ikna etme arasında ilişki var mı?
- 2) Paylaşmalı Karar Verme veya Okula Dayalı Yönetim kullananlar arasında tecrübe açısından fark var mı?
- 3) İlköğretim ve Ortaöğretim müdürleri arasında kullanma açısından fark var mı?
- 4) Müdürlerin eğitim düzeyi ve SDM/SBM kullanımını arasında bir ilişki var mı?

Bu çalışmada Rasyonel ikna etme liderlik stiline sahip olan müdürlerin kendi okullarında SDM/SBM modellerinden yararlandıkları ortaya çıkmış. Ayrıca ortaokul müdürlerinin SDM/SBM modellerinden daha çok faydalandıkları sonucuna varılmıştır.

Lindner, Steven (2005) “ Okullarda kullanımda olan Karar Destek sistemlerinin etkililiği ve verimliliği” konulu araştırmada bilgi teknolojilerinin eğitim liderlerinin karar verme sürecinde sorunların çözümü için çabuk ve kapsamlı bilgi sağlamada önemli rolü olduğu vurgulanmış.

Yıllarca okullarda istenilen raporlar, sorular veya karşılaştırma yapmak için çok bilgi biriktirilmiştir. Önemli bir görev gibi algılanan veri birikimlerinden çabuk ve tam yararlanılabilmesi, doğru kararlar zamanında alınabilmesi için bilgi teknolojisi kullanılması zarurieti ortaya çıkmıştır.

Bilgi teknolojileri kendiliğinden kararları iyileştirmezler. Onlardan en iyi şekilde faydalanmak için eğitim liderlerinin doğru soru sormaları ve hazır bilginin doğru şekilde kullanılması gerekliliği bu araştırmada vurgulanmıştır.

Araştırmada Connecticut okul bölgesindeki bölge eğitim yönetimi ve okul yöneticilerinin müfredat programı ve talimat vermede Karar Destek bilgi teknolojilerinin nasıl kullanıldığı incelenmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerinin başarılarını artırmak için eğitim yöneticilerinin karar verme sürecinde mevcut verilerden diğer sektörlerde, örneğin askeri ve özel sektör gibi, başarılı bir şekilde kullanamadıkları kanısına varılmış. Bu teknolojik çağda eğitim liderlerin kalite ve eğitim sonuçlarında başarısı bilgi edinebilme ve bilginin en iyi şekilde kullanılabilme becerisiyle ilişkilendirilmiş. Eğitim liderlerin daha iyi analiz edebilme ve doğru soru sorabilme yetenek ve becerilerini geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmıştır.

Ziemmerman, Le ROY (2005) “ Kentsel okul kurulun karar verme sürecin yapısı: Sürecin analizi” araştırmanın amacı 1971’den itibaren değişime uğrayan kentsel okul kurulun karar sürecinin özelliklerini belirlemek. Okul kurulun karar verme sürecinin 1) sorunu duyma 2) tartışma 3) sorunu sona erdirme aşamalarındaki eylemleri üzerinde durmaktır. Veriler bir yıl boyunca 33,000 öğrencisi olan Virginia bölgesinin okul kurulundan toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenmektedir:

Bölge okul kurulu çözümü için başvuru problemlerin tanımlamasında okul yöneticilerine çok bağımlı oldukları, onların tesiri altından kurtulamadığı ortaya çıkmıştır. Çözüm için kurula sunulan sorunlardan sadece 10%’unda kurul üyeleri sorumluluk almışlar.

Personel ile ilgili sorunlarda kurul okul yöneticilere çok fazla bağımlıdır.

Okul bina ve donanımı ile ilgili konularda kurul okul yöneticilerinin yanı sıra müteahhit ve özel sektöre bağımlı olmakta, yönlendirilmelerine maruz kalmaktadır.

Bir yıl boyunca Virginia kentsel okul kuruluna sadece 85 sorunun çözümü için başvuru yapılmış, oysa daha küçük olan Howerton’daki kentsel okul kuruluna 1971’de aynı süre içinde 140 sorun çözüm için sunulmuştur. Bu duruma göre araştırmada kentsel okul kurulun karar verme sürecindeki etkisini ve bazı özelliklerini yitirdiği bu nedenle işlevselliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Leithwood ve Stager , 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. Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.
3. Problemleri çözerken yüzeysel değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temel alırlar.
4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeyle 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 duyarlıdır (Güçlü, 2003).

4.2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı ile veri çözümlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma tarama türü bir araştırmadır. Araştırma ile okul yöneticilerin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterlilikleri/performansı ne derece yerine getirebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışma niteliğindedir.

4.2.2 Problem

Eğitim sistemi amaçlarına okul aracılığı ile ulaşmaktadır. Okulların da amaçlarına ulaşması başta okul yöneticilerinin niteliklerine, sorun çözme becerilerine ve yönetsel karar alma davranışlarına bağlıdır.

Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapmaları, her durumda en iyi çözümü üretmeleri, bunun için de problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Eğitimdeki kararlar tüm öğrencilerin kaderini etkileyici niteliktedir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerini karar verme konusunda bilgi ve beceri sahibi kılmak büyük önem taşır. Aslında bu bilgi ve becerilere sahip olsalar da olmasalar da eğitim yöneticileri her türlü kararı almaktadırlar. Önemli olan kararların daha akıllıca veya daha az akıllıca alınmasıdır. Bu da, karar öncesi yöneticinin hem karar konusuna, hem de karar sürecine ilişkin yeterli bilgi ve beceri sahibi olup olmamasıyla doğrudan ilgilidir. Örneğin A.B.D.'de yapılan ve Whitman okul çalışması adıyla anılan araştırmada okul müdürlerinin bazı kişilik özellikleriyle yönetim görevlerini yürütme biçimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu

araştırmada hem üstleri, hem de öğretmenlerce etkili bulunan okul müdürlerinin, karar vermeden önce, hazırlık için oldukça fazla zaman harcadıkları saptanmıştır. Ayrıca, bu yöneticilerin daha çok bilgi edinmeye, bu bilgilerini açıklığa kavuşturmaya ve başkalarının görüşlerini de almaya çaba sarfettikleri gözlenmiştir. Aynı araştırmaya göre, fazla hazırlık yapmadan süratle evet veya hayır kararları alan okul yöneticileri yöneticilik rolleri yönünden daha az benimsenmişlerdir.

Eğitim alanındaki birçok kararın veliler, politikacılar ve eğitim dışındaki yöneticilerce alındığı doğrudur. Ancak, bu kararlardan geri kalan ve birçoğu gerçekten etkin olabilecek nitelikteki kararların eğitim yöneticilerince alındığı da doğrudur. Bu da eğitim yöneticisinin yetiştirme, görevlendirme, yetki ve görev dengesi sorunlarını yeniden gündeme getirmek için yeterlidir (Güçlüoğ,1985).

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de etkili olmaktadır. Buna göre bu güç odaklarının eğitim alanı ve sürecine katkıları ya olumlu yönde artması sağlanır, veya yersiz ve dengesiz kararla katkı bir tarafa, muhalefet ve engellerin çoğalmasına yol açılabilir. Zira böyle kararların arkasında yöneticinin kişiliğini görme eğilimi çok fazladır ve olumsuz tepkilerin de ana kaynağını oluşturur. Böyle olumsuzlukların önlenmesi için okul yöneticileri hem yönetim kavram ve kuramları, hem de insan ilişkileri alanında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir.

Yeterlilik tek başına davranışı doğurmaz. İnsan, bir alanda yeterli (bilgili, becerili) olabilir ama davranışa geçmeyebilir. Yeterliğin davranışa dönüşebilmesi için davranışın bunlardan başka üçüncü ögesi olan tutuma gereklilik vardır. Bir davranış yapmak için yeterli olan insan, davranış yapmaya gereken tutumunu devinime geçirildiğinde davranış ortaya çıkar. Bu yüzden, eğitim yöneticisinin yönetim için gereken davranışları yapabilmesi için bilgili, becerili olmasının yanında istenilen tutuma da sahip olması gerekmektedir (Başaran, 1996).

Eğitim ve öğretim ile ilgili olarak alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebilecek kontrol ve besleme birimi olan sınıfın başında öğretmen bulunmaktadır. (Bursalıoğlu, 2002).

Genelde eğitimle ilgili yönetim kararları öğretmenler vasıtasıyla hayata geçiriliyor ve geçirilmelidir de. Ancak öğretmenler kararların yararlı ve doğruluğuna kanaat getirirlerse, icrasına canla başla ve inançla katılmaları sağlanabilir.

Buna göre, araştırmanın temel problemi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ile öğretmenlerin yönetimle ilgili karar verme /problem çözme sürecinde okul yöneticilerinin yeterliliğine/performansına ilişkin algılamalarını test ederek her ikisinin algılama düzeylerini karşılaştırmaktır.

4.2.3 Önemi

Araştırma okul yöneticilerinin yönetimle ilgili karar verme /problem çözme sürecinde yeterlilikleri/performansları konusundaki başarı derecesini tanımayı hedeflemektedir.

Eğitim yöneticisinin yönetim sürecindeki temel yeterliliği, sorun çözme süreci olduğundan, eğitim yöneticisi sorunları çözmeye yeterli olmak zorundadır (Başaran, 1996).

Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kurma, çalışanları eş güdümlen ve sonuçta bütün yapılan etkinlikleri değerlendirerek, okul örgütünü etkili ve başarılı düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmada, Bredeson okul müdürlerinin rollerini sıralamış ve onların en önemli görevlerinden birinin de okulu amaçlarına ulaştırmak için sürekli karar mekanizmasını işletmesi olduğunu vurgulamıştır. Yine aynı araştırmacı tarafından yapılan bir ankette okul müdürlerinin% 90'ının üniversitelerde verilmekte olan ve lisans üstü eğitime denk olan“yöneticilik programını” bitirdikleri ve bununla da yetinilmeyerek belli dönemler içerisinde tekrar üniversitelere devam ederek, alanlarıyla ilgili dersler almak zorunda olduklarını belirtmiştir (Can ve Çelikten, 2003)

Nezahat Güçlü(2003), “ Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri “ konulu araştırmasında öneri olarak lise yöneticilerinin problem çözme becerilerinin nitel olarak araştırılmasının, bu hususta lise yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesinin, sorunun tüm eğitim sistemindeki öneminden dolayı eğitim sisteminin her kademesinde bu tür araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırma, hem yukarıdaki görüşler doğrultusunda, hem de eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren karar alma becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir.

4.2.4 Sınırlıklar

Bu araştırma:

1. 1 Mayıs- 31 Ağustos , 2005 dönemi,
2. İstanbul ili Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilk ve orta öğretim okulları,
3. Bu okullarda görev yapan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa tabii olan okul yöneticileri ve öğretmenler(sözleşmeli, ücret karşılığı derse giren öğretmenler kapsam dışındadır),
4. Yönetimsel karar verme/problem çözme sürecinin araştırma anketinde ele alınan hususları ile sınırlıdır.

4.2.5 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim (özel eğitim dahil değil) okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evrenin yapısı Çizelge 4.2.5.1'de yer almaktadır.

Çizelge 4.2.5.1 Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
2004 -2005 Eğitim-öğretim yılı resmi okullar istatistik verileri

	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yönetici			Toplam
			Müdür	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	
İlköğretim	73	2524	66	14	124	204
Ortaöğretim	29	1546	24	16	66	106
Toplam	102	4070	90	30	190	310

Araştırmacı kendisi bizzat 56 (Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan okulların listesinden 102 okuldan 56'sı ad çekme yöntemiyle tesadüfi olarak seçilmiş) okula giderek yöneticilerle görüşmüştür. Sunmuş olduğu 110 anketten sadece 3'ü geçersiz olmuş, yöneticilerden toplam geçerli anket sayısı 107 dir (29 müdür, 14 müdür başyardımcısı, 64 müdür yardımcısı).

Evrendeki öğretmenler arasından örnekleme seçilirken öğretmen sayısının yüksek olduğu (4070) göz önünde bulundurulmuştur. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre Kadıköy İlçesi resmi okul ve kurumlar yedi eğitim bölgesine ayrılmıştır. Ek1'de sunulmuştur. Tesadüfi yoluyla, bölge isimleri birer kâğıda yazılarak bir torbaya konuldu ve geri iadeli seçme yöntemi kullanarak altıncı ve yedinci eğitim bölgeleri seçilmiştir. Bu bölgelerdeki okulların yarısına (oranlı küme yöntemiyle tesadüfi olarak seçilmiş) araştırmacı tarafından bizzat gidilmiştir. İlköğretim okullarında öğretmenlerle seminer çalışmaları sonrası toplu olarak görüşülmüş, anketler sunulmuş ve aynı gün toplanmıştır. Liselerde ise öğretmenlerle kurul toplantıları sonrasında toplu olarak görüşülmüş , anketler dağıtılmış ve aynı gün toplanmıştır. Anketlere katılan toplam öğretmen sayısı 265, geçerli anket sayısı 248'tir.

Araştırmanın örneklemini 107 yönetici ve 248 öğretmen oluşturmaktadır.

4.2.6 Veri Toplama Araçları

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak üzere anket uygulanmıştır. Bu anket aracılığı ile, okul yöneticilerin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme süreci aşamalarında geçen davranışları ne derecede yerine getirdikleri saptanarak, bu konudaki yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket 2001 yılında Muhsin Yıkılmaz tarafından geliştirilmiş ve kendisi "Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel karar verme / problem çözme yeterliliği" konulu doktora çalışmasında uygulamıştır.

Bilgi toplama aracında (ankette), ilk bölümde anketi dolduracak olan öğretmenlerin veya yöneticilerin kişisel bilgileri ile ilgili bir bölüm yer almaktadır. İkinci bölümünde ise konu ile ilgilidir. Ankette yönetimde karar verme / problem çözme sürecinin altı aşaması, altı

boyut altında isimlendirilmiş, her boyut altında yedişer, toplamda 42 madde yer almıştır. Ankette bu boyutların isimleri şöyle sıralanmıştır: 1. Sorunu duyma, 2. Sorunu tanıma, 3. Çözüm arama, 4. Kararlaştırma, 5. Kararı uygulama, 6. Değerlendirme. Her maddenin (Hiç=1), (Az=2), (Orta=3), (Çoğunlukla=4), (Tam=5) olarak 5 derece üzerinden değerlendirilmesi istenmiştir. Anket EK 5’de yer almaktadır.

4.2.7 Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği

Araştırmada kullanılan anketin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları anket hazırlayıcısı Muhsin Yıkılmaz tarafından 2001 yılında ilk olarak hazırlanan taslak anket “eğitim yönetimi” “ölçme ve değerlendirme” ve “araştırma teknikleri” alanlarındaki uzmanların görüşlerine sunulmuştur, ayrıca, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hacettepe, Gazi ve Abant İzzet Baysal üniversitelerinden 52 akademik yönetici ve 75 öğretim elemanına ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme anketin her madde için boyut bazında faktör ve madde analizi yapılmıştır ve gerekli değişiklikler yapılarak anket son şekline getirilmiştir.

Anketten elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan istatistiksel incelemede SPSS 13.0 programında iç tutarlıkları (Cronbach Alpha katsayıları) hesaplanmıştır.

Elde edilen değerler Çizelge4.2.7.1 de yer almaktadır.

Çizelge4.2.7.1 Veri toplama aracından elde edilen verilerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)	
	Yönetici	Öğretmen
1. Sorunu duyma	0,782	0,934
2. Sorunu tanıma	0,768	0,923
3. Çözüm arama	0,764	0,929
4. Kararlaştırma	0,851	0,939
5. Kararı uygulama	0,885	0,948
6. Değerlendirme	0,888	0,960
Genel	0,960	0,987

Tablo ‘da görüldü gibi elde edilen veriler için güvenilirlik katsayısı alpha öğretmen anketleri için 0,987 yöneticilerin için 0,960 olarak bulunmuştur. Güvenirlik sınırı 0.70

ve üzeri olarak belirtilmektedir (<http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.html>; Reynaldo J., Santos A., 1999). Bu da anketlerden elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Altı boyuttaki yeterlik alanında yer alan yedişer soru gruplarına yapılan geçerlik analizinde güvenilirlik Cronbach Alpha Katsayıları ve boyutların kendi içinde ve genel olarak sınırının üzerindedir.

4.2.8 Verilerin Çözümlemesi

Toplanan anketler kontrol edildikten sonra anket maddelerinden elde edilen verilerin çözümlemesi bilgisayarda SPSS 13.0 (The Statistical Packet for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılan grupların kişisel özellikleri ile ilgili verilerin çözümlemesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Okul yöneticilerin yönetimde karar verme/sorun çözme sürecinde yer alan aşamaları/boyutları yerine getirme dereceleri için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama; yönetici ve öğretmenler algılamaları arasındaki manidar farklılığı belirlemek içinde Independent Samples t testi uygulanmıştır.

Araştırmada grupların seçenekler üzerindeki tercihlerinin değerleri aritmetik ortalama ile hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların 1.79'a kadar olan değerleri "hiç", 1.80-2.59 arası "az", 2.60-3.39 arası "orta", 3.40-4.19 arası "çoğunlukla", 4.20 ve sonrası "tam" derecelerinin karşılığı olarak kabul edilmiştir. *

Ayrıca t testinde manidarlık derecesi 0.05 düzeyinde aranmıştır.

* Bu değerler Muhsin Yıkılmaz, 2001 tarafından hesaplanmış ve Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Sorun Çözme Yeterliliği konulu araştırmasında kullanmıştır.

4.2.9 Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılan yöneticilerin bazı değişkenlere göre dağılımı Çizelge 4.2.9.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.2.9.1 Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel özellikleri

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	1. Bay	75	70,1
	2. Bayan	32	29,9
	TOPLAM	107	100,0
Yaş	1. 30 un altında	2	1,9
	2. 31-40 arası	17	15,9
	3. 41-50 arası	57	53,3
	4. 51-60 arası	30	28,0
	5. 61 ve üstü	1	0,9
	TOPLAM	107	100,0
Eğitim Durumu	1. Ön Lisans	22	20,6
	2. Lisans	73	68,2
	3. Yüksek Lisans	11	10,3
	4. Doktora	1	0,9
	TOPLAM	107	100,0
Öğretmen olarak mesleki kıdem	1. 5 yıl ve aşağısı	3	2,8
	2. 6 – 10 yıl arası	8	7,5
	3. 11- 15 yıl arası	9	8,4
	4. 16 – 20 yıl arası	18	16,8
	5. 21 yıldan fazla	69	64,5
	TOPLAM	107	100,0
Branş	1. Türkçe + Türk Dili ve Edebiyatı	11	10,3
	2. Matematik	4	3,7
	3. Fen Bilgisi+Fizik+Kimya+Biyoloji	15	14,0
	4. Yabancı Dil İngilizce+Almanca+Fransızca	5	4,7
	5. Sosyal Bilgiler + Tarih+ Coğrafya+ Felsefe	16	15,0
	6. Sınıf Öğretmenliği	29	27,1
	7. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	1	0,9
	8. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	6	5,6
	9. Resim + İş Teknik	3	2,8
	10. Müzik	4	3,7
	11. Beden Eğitimi	5	4,7
	12. Meslek Dersleri	8	7,5
	13. Bilgisayar	0	0
	TOPLAM	107	100,0
Yöneticilik kıdemi	1. 1-3 yıl arası	16	15,0
	2. 4 – 8 yıl arası	30	28,0
	3. 9 yıldan fazla	61	57,0
	TOPLAM	107	100,0
Okulun mevcudu	1. 1000 in altı	39	36,4
	2. 1001 – 2000 arası	60	56,1
	3. 2001 – 3000 arası	8	7,5
	4. 3001 den fazla	0	0
	TOPLAM	107	100,0
Yöneticilikle ilgili katılan Hizmetiçi Eğitim programlar	1. Bir	25	23,4
	2. İki (veya daha fazla)	43	40,2
	3. Hiç	39	36,4
	TOPLAM	107	100,0
Okul Türü	1. Lise	47	43,9
	2. İlköğretim Okulu	60	56,1
	TOPLAM	107	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre dağılımı Çizelge 4.2.9.2' de verilmiştir.

Çizelge 4.2.9.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	1. Bay	64	25,8
	2. Bayan	184	74,2
	TOPLAM	248	100,0
Yaş	1. 30' un altında	47	19,0
	2. 31-40 arası	102	41,1
	3. 41-50 arası	83	33,5
	4. 51-60 arası	15	6,0
	5. 61 ve üstü	1	0,4
	TOPLAM	248	100,0
Eğitim Durumu	1. Ön Lisans	33	13,3
	2. Lisans	197	79,4
	3. Yüksek Lisans	16	6,5
	4. Doktora	2	0,8
	TOPLAM	248	100,0
Öğretmen olarak mesleki kıdem	1. 5 yıl ve aşağısı	35	14,1
	2. 6 – 10 yıl arası	77	31,0
	3. 11- 15 yıl arası	60	24,2
	4. 16 – 20 yıl arası	25	10,1
	5. 21 yıldan fazla	51	20,6
	TOPLAM	248	100,0
Brans	1. Türkçe + Türk Dili ve Edebiyatı	24	9,7
	2. Matematik	26	10,5
	3. Fen Bilgisi+Fizik+Kimya+Biyoloji	14	5,6
	4. Yabancı Dil İngilizce+Almanca+Fransızca	35	14,1
	5. Sosyal Bilgiler + Tarih+ Coğrafya+ Felsefe	20	8,1
	6. Sınıf Öğretmenliği	74	29,8
	7. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	10	4,0
	8. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2	0,8
	9. Resim + İş Teknik	15	6,0
	10. Müzik	5	2,0
	11. Beden Eğitimi	10	4,0
	12. Meslek Dersleri	12	4,8
	13. Bilgisayar	1	0,4
	TOPLAM	248	100,0
Okul mevcudu	1. 1000 in altı	110	44,4
	2. 1001 – 2000 arası	114	46,0
	3. 2001 – 3000 arası	22	8,9
	4. 3001 den fazla	2	0,8
	TOPLAM	248	100,0
Katılan Hizmetiçi Eğitim programları	1. Bir	69	27,8
	2. İki (veya daha fazla)	124	50,0
	3. Hiç	55	22,2
	TOPLAM	248	100,0
Okul Türü	1. Lise	98	39,5
	2. İlköğretim Okulu	150	60,5
	TOPLAM	248	100,0

4.3 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetsel karar verme /sorun çözme süreciyle ilişkin görüşleri, anket aracılığıyla deneklerden toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan altı boyuta ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1 Sorunu-Duyuma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan sorunu duyma boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge 4.3.1.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge 4.3.1.1 Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M1. Sorunu algılamada gerekli duyarlılığı gösterme.	4,37	1	Tam	3,21	2	Orta
M2. Eğitim-öğretim açısından sorunların teşhisinde bilimsel yaklaşımları kullanma.	4,07	5	Çoğunlukla	2,92	6	“
M3. Karar verme sürecinde atılacak ilk adımın kararı gerektiren sorunun anlaşılması olduğunu bilme.	4,33	3	Tam	3,22	1	“
M4. Örgütün işleyiş sorunlarının ortaya çıkarılmasında denetim sisteminden yararlanma.	4,01	6	Çoğunlukla	3,15	3	“
M5. Sorunu duyabilmek için aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı kurulmasını başarma.	4,17	4	“	3,02	4	“
M6. Sorunları daha kolay algılamak için eleştiriye açık olma.	4,34	2	Tam	2,94	5	“
M7. Gizli sorunları test eden sistem çözümlene yöntemini başarıyla uygulama .	3,58	7	Çoğunlukla	2,80	7	“

Not: Araştırma anketinde yer alan altı boyutun altında yer alan davranışların tümüne ilişkin yüzde tabloları Ek 2’de verilmiştir.

Sorunu Duyma boyutunda yer alan maddelerden 1. sıradaki “Sorunu algılamada gerekli duyarlılığı gösterme” davranışının yöneticilerce X= 4.37 ile “Tam” derecede en yüksek düzeyde yerine getirildiğine işaret edilmektedir. Bu davranışın yöneticilerce yerine

getirilmesine öğretmenler $X=3.21$ ile “Orta” derecede katılmışlardır. Çizelge 4.3.1.1 gözden geçirildiğinde yöneticiler madde 1,3,6’da yer alan davranışları “tam” 2,4,5,7 ‘ de yer alanları da “çoğunlukla” derecesinde yerine getirdiklerini işaretlemişlerdir. Öğretmenler ise, bütün maddelerin yöneticilerce yerine getirilme düzeyini “orta” derecede bulmuşlardır.

Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge 4.3.1.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge 4.3.1.2 Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	4,12	0,478	353	11,226	0,000
	Öğretmen	248	3,04	0,950			
M1. Sorunu algılamada gerekli duyarlılığı gösterme.	Yönetici	107	4,37	0,575	353	10,549	0,000
	Öğretmen	248	3,21	1,081			
M2. Eğitim-öğretim açısından sorunların teşhisinde bilimsel yaklaşımları kullanma.	Yönetici	107	4,07	0,677	353	10,709	0,000
	Öğretmen	248	2,92	1,009			
M3. Karar verme sürecinde atılacak ilk adımın kararı gerektiren sorunun anlaşılması olduğunu bilme.	Yönetici	107	4,33	0,724	353	10,063	0,000
	Öğretmen	248	3,22	1,031			
M4. Örgütün işleyiş sorunlarının ortaya çıkarılmasında denetim sisteminden yararlanma.	Yönetici	107	4,01	0,666	353	7,736	0,000
	Öğretmen	248	3,15	1,057			
M5. Sorunu duyabilmek için aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı kurulmasını başarma.	Yönetici	107	4,17	0,720	353	9,280	0,000
	Öğretmen	248	3,02	1,1189			
M6. Sorunları daha kolay algılamak için eleştiriye açık olma.	Yönetici	107	4,34	0,764	353	10,624	0,000
	Öğretmen	248	2,94	1,268			
M7. Gizli sorunları test eden sistem çözümlene yöntemini başarıyla uygulama .	Yönetici	107	3,58	0,912	353	6,062	0,000
	Öğretmen	248	2,80	1,190			

Sorunu duyma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin Çizelge 4.3.1.2 ‘e bakıldığında, bütün maddelerde de yönetici ve öğretmenler algılamaları arasında t testi hesaplaması bakımından manidar farklılık bulunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, sorunu duyma boyutunda yer alan bütün maddelerdeki davranışları yöneticiler yerine getirdiklerini ifade ederlerken, öğretmenler manidar düzeyde bir farklılıkla buna katılmadıklarını göstermişlerdir.

Sorunu duyma boyutuna ilişkin tüm maddelerde okul yöneticileri kendi davranışlarını onayladıklarını söylerken, öğretmenler kendilerini yöneten okul yöneticilerin ilgili davranışlarını hiç de yeterli görmemektedir.

4.3.2 Sorunu-Tanıma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan sorunu tanıma boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.2.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.2.1 Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M8. Örgütsel sorunu tanımak için sorunun boyutları hakkında bilgi toplama.	4,02	5	Çoğunlukla	2,99	4	Orta
M9. Bazı birimlerde gizli kalan sorunların önemli etkisi olduğunu bilme.	4,08	4	“	2,98	5	“
M10. Öğretmenleri örgütsel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya özendirme.	3,93	6	“	2,74	7	“
M11. Örgütsel sorunların nedenlerine ilişkin ilk görülen olayın bardağı taşıran son damla olabileceğini sezme.	3,84	7	“	2,79	6	“
M12. Temel sorun sezildiğinde yansımalarının pek çok kişiye ulaşacağını bilme.	4,17	3	“	3,17	2	“
M13. Bir sorunun boyutları genişledikçe çözülmesinin daha da zorlaşacağını bilme.	4,33	2	Tam	3,27	1	“
M14. Sorun çözmeye sorunla ilgili güvenilir bilgileri topladıktan sonra başlama.	4,36	1	“	3,00	3	“

Sorunu tanıma boyutunda bulunan maddeler arasında yer alan Madde 14 ve Madde 13'teki davranışlar yöneticiler tarafından “tam” derece ile karşılandığı işaretlenirken, Madde 8,9,10,11,12 “çoğunlukla” derecede yöneticilerce işaretlenmiştir. Çizelge4.3.2.1 de yer alan bütün maddeler için ise öğretmenler tarafından “orta” derece işaretlenmiştir.

Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge4.3.2.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.2.2 Sorunu tanıma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	4,10	0,496	353	12,224	0,000
	Öğretmen	248	2,99	0,884			
M8. Örgütsel sorunu tanımak için sorunun boyutları hakkında bilgi toplama.	Yönetici	107	4,02	0,700	353	9,435	0,000
	Öğretmen	248	2,99	1,032			
M9. Bazı birimlerde gizli kalan sorunların önemli etkisi olduğunu bilme.	Yönetici	107	4,08	0,741	353	10,202	0,000
	Öğretmen	248	2,98	1,008			
M10. Öğretmenleri örgütsel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya özendirme.	Yönetici	107	3,93	0,832	353	9,600	0,000
	Öğretmen	248	2,74	1,151			
M11. Örgütsel sorunların nedenlerine ilişkin ilk görülen olayın bardağı taşıran son damla olabileceğini sezme.	Yönetici	107	3,84	0,848	353	9,238	0,000
	Öğretmen	248	2,79	1,031			
M12. Temel sorun sezildiğinde yansımalarının pek çok kişiye ulaşacağını bilme.	Yönetici	107	4,17	0,758	353	8,952	0,000
	Öğretmen	248	3,17	1,046			
M13. Bir sorunun boyutları genişledikçe çözülmesinin daha da zorlaşacağını bilme.	Yönetici	107	4,33	0,750	353	9,347	0,000
	Öğretmen	248	3,27	1,066			
M14. Sorun çözmeye sorunla ilgili güvenilir bilgileri topladıktan sonra başlama.	Yönetici	107	4,36	0,732	353	11,498	0,000
	Öğretmen	248	3,00	1,133			

T- testin hesaplamaları gösteren Çizelge4.3.2.2'ye bakıldığında, bütün maddelerde yöneticiler ve öğretmenler arasında manidar düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, sorunu tanıma boyutunda yer alan bütün maddelerdeki davranışları yöneticiler yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler manidar düzeyde bir farklılıkla buna katılmadıklarını işaret etmişlerdir.

4.3.3 Çözüm Arama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan çözüm arama boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.3.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.3.1 Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M15. Sorunun başka sorunlarla ilişkili olduğunu düşünerek, bunlar hakkında aydınlatıcı bilgiler toplama.	4,18	1	Çoğunlukla	2,92	3	Orta
M16. Çözüm seçeneklerinin sorunu çözmedeki yararlı yönlerinin aranmasında yargılama sürecini başarıyla kullanma.	4,00	4	“	2,93	2	“
M17. Öğretmenler sorun çözerken şartıcı derecede yaratıcı olabileceğine inanma.	3,83	5	“	2,95	1	“
M18. Bir sorunun değişkenini doğru değerlendirmeye yarayan sağduyunun sorun çözmedeki önemini bilme.	4,13	2	“	2,95	1	“
M19. Sorunlara çözümlerin hep yöneticiden gelmesinin, astların yaratıcılığını engelleyeceğini bilme.	4,02	3	“	2,83	4	“
M20. Örgütsel sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için arşivden yararlanma.	3,76	6	“	2,77	6	“
M21. Sınırla kalmak şartıyla başka örgütlerin sorun çözme çalışmalarını izleme.	3,57	7	“	2,79	5	“

Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyini gösteren Çizelge4.3.3.1 incelendiğinde, yöneticiler tabloda bulunan yedi maddelere “çoğunlukla” derecede işaretlemişlerdir. Öğretmenler ise tüm maddelere “orta” derecede işaretlemişlerdir.

Çözümü arama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge4.3.3.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.3.2 Çözüm arama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	3,93	0,513	353	11,132	0,000
	Öğretmen	248	2,88	0,913			
M15. Sorunun başka sorunlarla ilişkili olduğunu düşünerek, bunlar hakkında aydınlatıcı bilgiler toplama.	Yönetici	107	4,18	0,627	353	11,333	0,000
	Öğretmen	248	2,92	1,068			
M16. Çözüm seçeneklerinin sorunu çözmedeki yararlı yönlerinin aranmasında yargılama sürecini başarıyla kullanma.	Yönetici	107	4,00	0,777	353	9,174	0,000
	Öğretmen	248	2,93	1,096			
M17. Öğretmenler sorun çözerken şaşkıncı derecede yaratıcı olabileceğine inanma.	Yönetici	107	3,83	0,841	353	7,331	0,000
	Öğretmen	248	2,95	1,112			
M18. Bir sorunun değişkenini doğru değerlendirmeye yarayan sağduyunun sorun çözmedeki önemini bilme.	Yönetici	107	4,13	0,715	353	10,334	0,000
	Öğretmen	248	2,95	1,082			
M19. Sorunlara çözümlerin hep yöneticiden gelmesinin, astların yaratıcılığını engelleyeceğini bilme.	Yönetici	107	4,02	0,801	353	11,518	0,000
	Öğretmen	248	2,83	1,065			
M20. Örgütsel sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için arşivden yararlanma.	Yönetici	107	3,76	0,940	227,369	8,222	0,000
	Öğretmen	248	2,77	1,071			
M21. Sınırla kalmak şartıyla başka örgütlerin sorun çözme çalışmalarını izleme.	Yönetici	107	3,57	0,848	353	6,420	0,000
	Öğretmen	248	2,79	1,126			

Aritmetik ortalamalar bakımından iki grup arasında görülen bu farklılıkların manidar olup olmadıklarını t testi hesaplamasıyla gösteren Çizelge4.3.3.2'ye bakıldığında, bütün maddelerde de manidar düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak çözüm arama boyutunda yer alan maddelerin hepsini de yöneticiler yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler manidar düzeyde bir farklılıkla buna katılmadıklarını göstermişlerdir.

Çözüm arama boyutuna ilişkin tüm maddelerde okul yöneticiler kendi davranışlarını beğendiklerini söylerken, öğretmenler kendilerini yöneten okul yöneticilerin ilgili davranışlarını hiç de yeterli görmemektedir.

4.3.4 Kararlaştırma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan kararlaştırma boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.4.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.4.1 Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M22. Yönetimsel sorunu alt bölümlerine indirmeye.	3,76	6	Çoğunlukla	2,83	6	Orta
M23. Kararlaştırma sürecinde birden çok üyenin bir karar seçeneğinde uyuşmaları durumunda, bu örgütsel çatışmayı başarılı olarak çözme.	4,09	2	“	2,86	5	“
M24. Kararlaştırma sürecinde karşılaşılan çatışmalarda uzmanlık erkini kullanma.	3,93	5	“	2,89	4	“
M25. Kararlaştırma sürecinde, bilinen çözüm seçeneklerinden, örgütün amaçları açısından sorunu en üst düzeyde bir yararla çözebilecek olanı bilinçlice seçme.	4,07	4	“	2,94	3	“
M26. Sorun çözerken, toplanan tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırmada ölçütler kullanarak, sonuçta en uygun seçeneği alma.	4,14	1	“	2,96	2	“
M27. Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaştırma sürecine katılımlarının güvenilir bir yaklaşım olduğunu bilme.	4,09	2	“	3,01	1	“
M28. Kararlaştırma sürecinde karmaşıklığı en aza indirmeye.	4,08	3	“	2,96	2	“

Çizelge4.3.4.1’de yer alan kararlaştırma boyutuna ilişkin davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeylerine aritmetik ortalamalar bakımından bakıldığında bütün maddelerde “çoğunlukla” derecesini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmenler ise, bütün maddelerin yöneticilerce yerine getirilme düzeyini “orta” derecede bulmuşlardır.

Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge4.3.4.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.4.2 Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	4,02	0,586	353	11,278	0,000
	Öğretmen	248	2,92	0,934			
M22. Yönetimsel sorunu alt bölümlerine indirgeme.	Yönetici	107	3,76	0,979	218,946	7,907	0,000
	Öğretmen	248	2,83	1,073			
M23. Kararlaştırma sürecinde birden çok üyenin bir karar seçeneğinde uyuşmaları durumunda, bu örgütsel çatışmayı başarılı olarak çözme.	Yönetici	107	4,09	0,795	353	10,588	0,000
	Öğretmen	248	2,86	1,082			
M24. Kararlaştırma sürecinde karşılaşılan çatışmalarda uzmanlık erkini kullanma.	Yönetici	107	3,93	0,768	353	8,902	0,000
	Öğretmen	248	2,89	1,107			
M25. Kararlaştırma sürecinde, bilinen çözüm seçeneklerinden, örgütün amaçları açısından sorunu en üst düzeyde bir yararla çözebilecek olanı bilinçlice seçme.	Yönetici	107	4,07	0,717	353	9,662	0,000
	Öğretmen	248	2,94	1,104			
M26. Sorun çözerken, toplanan tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırmada ölçütler kullanarak, sonuçta en uygun seçeneği alma.	Yönetici	107	4,14	0,794	353	9,533	0,000
	Öğretmen	248	2,96	1,174			
M27. Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaştırma sürecine katılımlarının güvenilir bir yaklaşım olduğunu bilme.	Yönetici	107	4,09	0,746	353	9,582	0,000
	Öğretmen	248	3,01	1,059			
M28. Kararlaştırma sürecinde karmaşıklığı en aza indirgeme.	Yönetici	107	4,08	0,814	353	9,997	0,000
	Öğretmen	248	2,96	1,033			

Kararlaştırma boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Çizelge4.3.4.2'ye bakıldığında, bütün maddelerde de yönetici ve öğretmenler algılamaları arasında t testi hesaplaması bakımından manidar farklılık bulunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, kararlaştırma boyutunda yer alan bütün maddelerdeki davranışları yöneticiler yerine getirdiklerini ifade ederlerken, öğretmenler manidar düzeyde bir farklılıkla buna katılmadıklarını göstermişlerdir.

Kararlaştırma boyutuna ilişkin tüm maddelerde okul yöneticiler kendi davranışlarını yeterli görürken, öğretmenler söz konusu davranışları tam yeterli bulmamaktadır.

4.3.5 Kararı Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan kararı uygulama boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.5.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.5.1 Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M29. Önemli sorunların çözülmesinde kararı uygulama sürecini bir projeye bağlama.	3,93	5	Çoğunlukla	2,85	6	Orta
M30. Kararın geçerli olacağı uygulama sürecini iyi ayarlama.	4,12	3	“	2,94	5	“
M31. Kararın uygulanmasını kuvvetlendirmek için kararı uygulayıcılara hatırlatarak sürekli denetimini sağlama.	4,01	4	“	3,03	2	“
M32. Çözümü kararlaştırılanların kararı uygulamaya koymalarını özendirme.	4,15	2	“	2,96	4	“
M33. Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerini tümünü karar sürecine katma.	4,15	2	“	2,85	6	“
M34. Karar verme sürecinde örgüt kararlarının uygulanmasının hukuksal nitelikler taşıdığını bilme.	4,15	2	“	3,08	1	“
M35. Kararın uygulanmasında insan ögesinin bilincinde olma.	4,35	1	Tam	2,99	3	“

Kararı uygulama boyutunda yer alan maddelerden “Kararın uygulanmasında insan ögesinin bilincinde olma” davranışının yöneticilerce X= 4,35 ile “tam” derecede en yüksek düzeyde yerine getirildiğine işaret edilmektedir. Çizelge4.3.5.1’de gösterilen aritmetik ortalamalar bakımından kalan tüm diğer maddelerde yöneticiler “çoğunlukla” derecelerinde yerine getirdiklerini işaret etmişlerdir. Buna karşın, öğretmenler bu boyutta yer alan tüm maddelerin hepsisinin de yöneticilerce “orta” derecede yerine getirildiğine işaret etmişlerdir.

Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge4.3.5.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.5.2 Kararı uygulama boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	4,12	0,616	353	11,553	0,000
	Öğretmen	248	2,96	0,961			
M29. Önemli sorunların çözülmesinde kararı uygulama sürecini bir projeye bağlama.	Yönetici	107	3,93	0,861	353	9,078	0,000
	Öğretmen	248	2,85	1,092			
M30. Kararın geçerli olacağı uygulama sürecini iyi ayarlama.	Yönetici	107	4,12	0,736	353	10,277	0,000
	Öğretmen	248	2,94	1,082			
M31. Kararın uygulanmasını kuvvetlendirmek için kararı uygulayıcılara hatırlatarak sürekli denetimini sağlama.	Yönetici	107	4,01	0,783	353	8,595	0,000
	Öğretmen	248	3,03	1,062			
M32. Çözümü kararlaştırılan kararı uygulamaya koymalarını özendirme.	Yönetici	107	4,15	0,822	353	9,895	0,000
	Öğretmen	248	2,96	1,125			
M33. Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için öğretim elemanlarını tümünü karar sürecine katma.	Yönetici	107	4,15	0,787	353	11,164	0,000
	Öğretmen	248	2,85	1,086			
M34. Karar verme sürecinde örgüt kararlarının uygulanmasının hukuksal nitelikler taşıdığını bilme.	Yönetici	107	4,15	0,799	353	9,056	0,000
	Öğretmen	248	3,08	1,097			
M35. Kararın uygulanmasında insan ögesinin bilincinde olma.	Yönetici	107	4,35	0,814	353	11,068	0,000
	Öğretmen	248	2,99	1,151			

Aritmetik ortalamalar bakımından iki grup arasında görülen bu farklılıkların manidar olup olmadıklarını t testi hesaplamasıyla gösteren Çizelge4.3.5.2'ye bakıldığında, bütün maddelerde de ve toplamda da manidar düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, kararı uygulama boyutunda yer alan bütün maddelerdeki davranışları yerine getirmede yöneticiler kendilerini yeterli görürlerken, öğretmenler manidar düzeyde farklılıkla buna katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

4.3.6 Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.6.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.6.1 Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
M36. Çözüm seçeneğinin uygulaması aşamasında karşılaşılan güçlükleri yenmek için anında çözümü değerlendirme.	4,12	3	Çoğunlukla	2,90	4	Orta
M37. Yönetimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (geri bildirim) alınması sağlama.	4,06	6	“	2,89	5	“
M38. Yönetimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde yeni bilgilerin ışığında önceki düşüncelerin değişebileceği bilincinde olma.	4,10	4	“	2,88	6	“
M39. Yönetimsel sorun çözme sürecinde kararlaştırılan stratejinin sonuna kadar götürülüp götürülmediğini değerlendirme.	4,07	5	“	2,95	3	“
M40. Yönetimsel sorun çözme sürecinde amaçlara ulaşma yolunu gösteren çabaların sonuçlarını değerlendirme.	4,12	3	“	2,97	2	“
M41. Uygulama sonuçlarında sağlanan bilgileri, çözüm seçeneğinin yeniden geliştirilmesinde kullanma.	4,13	2	“	2,87	7	“
M42. Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma.	4,24	1	Tam	3,02	1	“

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelerden sadece “Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma” davranışının yöneticilerce X=4,24 ile “tam” derecede en yüksek düzeyde yerine getirildiğine işaret edilmektedir. Yöneticiler bunun dışında yer alan altı maddeyi “çoğunlukla” derecesinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmenler aynı boyut altında yer alan maddelerin hepsinin de yöneticilerce “orta” derecede yerine getirildiğinde birleşmişlerdir.

Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu Çizelge4.3.6.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.6.2 Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının t-testi sonucu

Madde	Görev	N	X	S	df	t	Anl.
TOPLAM	Yönetici	107	4,12	0,573	353	11,839	0,000
	Öğretmen	248	2,93	0,973			
M36. Çözüm seçeneğinin uygulaması aşamasında karşılaşılan güçlükleri yenmek için anında çözümü değerlendirme.	Yönetici	107	4,12	0,774	353	10,801	0,000
	Öğretmen	248	2,90	1,054			
M37. Yönetimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (geri bildirim) alınması sağlama.	Yönetici	107	4,06	0,763	353	10,231	0,000
	Öğretmen	248	2,89	1,070			
M38. Yönetimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde yeni bilgilerin ışığında önceki düşüncelerin değişebileceği bilincinde olma.	Yönetici	107	4,10	0,812	353	10,653	0,000
	Öğretmen	248	2,88	1,062			
M39. Yönetimsel sorun çözme sürecinde kararlaştırılan stratejinin sonuna kadar götürülüp götürülmediğini değerlendirme.	Yönetici	107	4,07	0,780	353	9,432	0,000
	Öğretmen	248	2,95	1,108			
M40. Yönetimsel sorun çözme sürecinde amaçlara ulaşma yolunu gösteren çabaların sonuçlarını değerlendirme.	Yönetici	107	4,12	0,640	353	10,185	0,000
	Öğretmen	248	2,97	1,089			
M41. Uygulama sonuçlarında sağlanan bilgileri, çözüm seçeneğinin yeniden geliştirilmesinde kullanma.	Yönetici	107	4,13	0,674	353	11,369	0,000
	Öğretmen	248	2,87	1,057			
M42. Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma.	Yönetici	107	4,24	0,738	353	10,182	0,000
	Öğretmen	248	3,02	1,143			

Değerlendirme boyutunda yer alan davranışların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin Çizelge4.3.6.2'ye bakıldığında, bütün maddelerde de yönetici ve öğretmen algılamaları arasında t testi hesaplaması bakımından manidar farklılık bulunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, değerlendirme boyutunda yer alan bütün maddelerdeki davranışları yöneticiler yerine getirdiklerini ifade ederlerken, öğretmenler manidar düzeyde bir farklılıkla buna katılmadıklarını göstermişlerdir.

4.3.7 Toplamda Karar Verme/Sorun Çözmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Karar verme / sorun çözme süreci ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan altı boyuta ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda yer almıştır. Karar verme süreci davranışların boyut bazında yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi Çizelge4.3.7.1 ile açıklanmıştır.

Çizelge4.3.7.1 Karar verme süreci davranışların boyut bazında yöneticiler tarafından gerçekleştirilme düzeyi

Madde	YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN		
	X	Sıra	Derece	X	Sıra	Derece
Sorunu Duyma	4,12	1	Çoğunlukla	3,04	1	Orta
Sorunu Tanıma	4,10	2	“	2,99	2	“
Çözümü Arama	3,93	4	“	2,88	6	“
Kararlaştırma	4,02	3	“	2,92	5	“
Kararı Uygulama	4,12	1	“	2,96	3	“
Değerlendirme	4,12	1	“	2,93	4	“

Karar verme/sorun çözmeye ilişkin bütün boyutlarda yer alan davranışların yöneticiler tarafından yerine getirilme durumu Çizelge4.3.7.1’de incelendiğinde, tüm boyutların hepsini yöneticilerce aritmetik ortalama bakımında “çoğunlukla” derecesinde yerine getirildiğini işaret edildiği görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenler karar verme / sorun çözme süreci altında yer alan boyutların hepsinin de yöneticiler tarafından sadece “orta” derecede yerine getirildiğine işaret etmişlerdir.

Toplamda karar verme sürecine ilişkin algılarının unvana göre t-testi sonucu Çizelge4.3.7.2 ile gösterilmiştir.

Çizelge4.3.7.2 Toplamda karar verme sürecine ilişkin algılarının unvana göre t-testi sonucu

Unvan	N	X	S	df	t	Anl.
Yönetici	107	4,07	0,476	353	12,353	0,000
Öğretmen	248	2,95	0,882			

Karar verme/sorun çözüme süreci altında yer alan altı boyut hakkında yöneticiler ile öğretmenler algıları t test ile karşılaştırıldığında, aralarında manidar derecede farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır Çizelge4.3.7.2.

Sonuç olarak, yönetimsel karar verme/sorun çözüme sürecinde yer alan tüm boyutlarda yöneticileri yeterli görmede okul yöneticileri ile öğretmenler algılamaları arasında manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yönetimsel karar verme/sorun çözüme sürecinde yer alan tüm boyutlarda okul yöneticileri kendi algılamalarına göre yine kendilerini yeterli görürken, öğretmenlerin algılamalarına göre onları yöneten okul yöneticiler yeterli görünmemektedir.

4.4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ile bu sonuçlara ilişkin tartışma ve öneriler yer almaktadır.

4.4.1 Sonuçlar ve Tartışma:

Bu araştırmada cevap aranan karar verme/ sorun çözme sürecinin aşamaları olan altı boyutta yer alan davranışların yerine getirilmesi hususunda okul yöneticiler ve öğretmenlerin araştırma anketi maddeleri üzerindeki görüşlerinin dereceleri ve bu iki grup arasında manidar farklılık bulunma durumlarına ilişkin sonuçları aşağıda özetle verilmiştir. Bununla birlikte boyutla ilgili sonuçlar tartışılmıştır.

a. Sorunu duyma boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M1. Sorunu algılamada gerekli duyarlılığı gösterme.

M3. Karar verme sürecinde atılacak ilk adımın kararı gerektiren sorunun anlaşılması olduğunu bilme.

M6. Sorunları daha kolay algılamak için eleştiriye açık olma.

Davranışlarının yöneticilerce “tam” , öğretmenlerce “orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

M2. Eğitim-öğretim açısından sorunların teşhisinde bilimsel yaklaşımları kullanma.

M4. Örgütün işleyiş sorunlarının ortaya çıkarılmasında denetim sisteminden yararlanma.

M5. Sorunu duyabilmek için aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı kurulmasını başarma.

M7. Gizli sorunların test eden sistem çözümleme yöntemini başarıyla uygulama .

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “ orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sorunu duyma boyutunda yer alan maddelerden “Sorunları daha kolay algılamak için eleştiriye açık olma”M6, ” Sorunu duyabilmek için aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı kurulmasını başarma”M5 ve “Eğitim-öğretim açısından sorunların teşhisinde bilimsel yaklaşımları kullanma.”M2 davranışları Necip Tokyay (2001) tarafından yapılan bir araştırmada ele alınmış ve benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bizim araştırmamızda yöneticiler M6 davranışı “tam” , M2 veM5’teki davranışları “çoğunlukla” olarak yerine getirdikleri işaretlerken. Tokyay’ın araştırmasında da “Öğretmenlerden gelen değişik konularla ilgili yakınmaları içeren iletileri dikkate alırım” sorusuna okul müdürlerin %80.6sı “her zaman, “çoğu zaman” ve ”ara sıra” şeklinde cevaba vermişlerdir.”Okulumda her kademedeki öğretmenlerin görüş ve isteklerine önem veririm” sorusuna deneklerin %86.1 i “her zaman” ve “ çoğu zaman” şeklinde cevaplamışlardır.”Okulda gördüğüm sorunların temel nedenine inmek için problem çözme tekniklerinden yararlanırım” sorusuna okul müdürlerin %88,9’u “her zaman”,”çoğu zaman” ve “ara sıra” şeklinde cevap vermişlerdir. Tokyay’a göre bu sonuçlar deneklerin problem çözme konusunda hassasiyet gösterdikleri sonucuna varmıştır.

Muhsin Yıkılmaz (2001) tarafından Eğitim fakültelerin yöneticilere ve öğretim elemanlarına yapılan aynı çalışma “Sorunu duyma” boyutuna ilişkin aynı sonuca ulaşmış ve yöneticilerin yetersizliklerini şu şekilde açıklamıştır: “... sorunları tam algılayamamış olmalarından, sorunu duymazlıktan gelmelerinden, sorunu açığa çıkmasından hoşlanmayışlarından, sorunun bilincinde olduğu halde sorunu bastırmaya çalışmalarından, yönetimsel sorunlara alışmış ya da bunları kanıksamış olmalarından, sorunun getireceği yüke katlanmak istenmediğinde onu gözardı etmelerinden, eleştirilere açık olamayışlarından, örgüte var olan sorunların duyulmasını sağlayacak araştırma çalışmalarına yer verilmemesi ile iletişim ve denetim süreçlerinin iyi çalışmamasından kaynaklanabilir.” (Yıkılmaz, 2001).

b.Sorunu tanıma boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M13. Bir sorunun boyutları genişledikçe çözülmesinin daha da zorlaşacağını bilme.

M14. Sorun çözmeye sorunla ilgili güvenilir bilgileri topladıktan sonra başlama

Davranışlarının yöneticilerce “tam” , öğretmenlerce “orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

M8. Örgütsel sorunu tanımak için sorunun boyutları hakkında bilgi toplama.

M9. Bazı birimlerde gizli kalan sorunların önemli etkisi olduğunu bilme.

M10. Öğretmenleri örgütsel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya özendirme.

M11. Örgütsel sorunların nedenlerine ilişkin ilk görülen olayın bardağı taşıran son damla olabileceğini sezme.

M12. Temel sorun sezildiğinde yansımalarının pek çok kişiye ulaşacağını bilme.

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “ orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sorunu tanıma boyutunda yer alan maddelerden M14.” Sorun çözmeye sorunla ilgili güvenilir bilgileri topladıktan sonra başlama” davranışı Nezahat Güçlü (2003) “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında ele alınmış ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerine ilişkin bulgular

“Problem Çözme Yeteneğine Güven” faktöründe yer alan M35-“ Bir problemin farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, problemin tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır “(X=1.81) yüksek düzeyde olumlu tutum sergilenen maddelerden biri olmuştur.

“Yaklaşma-Kaçınma” faktöründe, M31- için “Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır ifadesine “(X=1.82), en yüksek düzeyde olumlu tutum belirtilmiştir.Problem Çözme Envanterinin “kişisel kontrol” faktöründe yer alan ifadelere

ilişkin değerlendirmelerine göre genel toplamlar incelendiğinde, lise müdürlerinin problem çözme konusunda kendilerini genellikle yeterli gördüklerini ($X= 2.73$) ifade edilmiştir. (Güçlü 2003). Bu araştırmada öğretmenlerin bu davranış hakkındaki görüşleri alınmamıştır. Muhsin Yıkılmaz (2003) bu boyutla ilgili yöneticiler kendileri yeterli, öğretim görevlileri yöneticilerini yetersiz olarak değerlendirilmişlerdir. Fakülte yöneticilerinin sorunu tanıma konusundaki yetersizlikleri sorunun sınırını tam olarak algılayamamış olmaları, örgütsel sorunun sebepleri konusunda bilgi toplarken temel sebebe inebilmede gereken sabrı ve girişimcilik gücünü gösterememeleri ile yönetsel sorunları ivedilikçe/acilen çözüme erdirmemelerinden kaynaklanabileceğini düşünmektedir (Yıkılmaz, 2001).

c. Çözüm arama boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M15. Sorunun başka sorunlarla ilişkili olduğunu düşünerek, bunlar hakkında aydınlatıcı bilgiler toplama.

M16. Çözüm seçeneklerinin sorunu çözümedeki yararlı yönlerinin aranmasında yargılama sürecini başarıyla kullanma.

M17. Öğretmenler sorun çözerken şaşırtıcı derecede yaratıcı olabileceğine inanma.

M18. Bir sorunun değişkenini doğru değerlendirmeye yarayan sağduyunun sorun çözümedeki önemini bilme.

M19. Sorunlara çözümlerin hep yöneticiden gelmesinin, astların yaratıcılığını engelleyeceğini bilme.

M20. Örgütsel sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için arşivden yararlanma.

M21. Sınırla kalmak şartıyla başka örgütlerin sorun çözme çalışmalarını izleme.

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Çözüm arama boyutunda yer alan M17. “Öğretmenler sorun çözerken şaşırtıcı derecede yaratıcı olabileceğine inanma “ ve M19. “Sorunlara çözümlerin hep yöneticiden gelmesinin, astların yaratıcılığını engelleyeceğini bilme” maddelerle karara katılım konusu ortaya konulmuştur.

Kemal Güçlüol’a göre öğretmenlerin kararlara katılmalarının sağlanmasından amaç daha iyi kararların ortaya çıkmasıdır. Birlikte çalışılan kimselerle alınan kararların daha kabul edilir nitelikte olma, sorunları daha açık olarak belirleme ve daha çok seçenek arasından sonuca ulaşma olanağı ve şansı bulunduğu kabul edilir. Ayrıca, öğretmenlerin okulda karara katılmaları ve kararları olumlu yönde etkilemeleri, onların, okulda profesyonel üyeler olarak kabul edilip edilmemeleriyle de ilgili görülmektedir. Daha doğrusu gruptan gereğince yararlanmayı başarabilirse, yönetici daha etkin kararlar alma ve uygulama şansına kavuşacaktır. Bu nedenle, katılım, karar almada yöneticiye güç ve etkinlik kazandırabilir (Güçlüol, 1985).

Adair bu konuda şu şekilde katılmaktadır: “Günümüzde müesseselerin çoğu insan işletmesidir. Eğer başka bir şey değilse, insanlar bunların en yüksek maliyet unsurlarıdır. Teşebbüslerin kendi içlerinde, insanların beyinlerini azami seviyede kullanabilecekleri bir çevre veya ortam oluşturmaları son derece lüzumludur. Liderlik ve iyi iletişim bu şartları oluşturmak için gereklidir. İşte o zaman kişiler daha iyi kurumsal kararlar alacaklar, problemlere daha yüksek seviyede çözümler getirecekler ve daha yenilikçi bir düşünecekler.” (Adair, 2003).

Mehmet Okutan (2003) “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” konulu okul müdürü adayları öğretmenlerine yönelik bir araştırmasında şu sonucu belirtmiştir.

Okul müdürü adayları öğretmenlerin %10’una göre, müdürler öğretmenlere “hiçbir zaman” danışmazlar, görüşünü ifade ederken; öğretmenlerin %31’i “nadiren”, %33’ü “arasıra”, %25’i “her zaman” okul müdürünün öğretmenlerle danışarak iş yaptığı görüşünü belirtmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarının gerektirdiği “katılmalı yönetim” davranışını yeterince sergileyemedikleri söylenmiştir.(Okutan, 2003).

d. Kararlaştırma boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M22. Yönetimsel sorunu alt bölümlerine indirgeme.

M23. Kararlaştırma sürecinde birden çok üyenin bir karar seçeneğinde uyuşmaları durumunda, bu örgütsel çatışmayı başarılı olarak çözmeye.

M24. Kararlaştırma sürecinde karşılaşılan çatışmalarda uzmanlık erkini kullanma.

M25. Kararlaştırma sürecinde, bilinen çözüm seçeneklerinden, örgütün amaçları açısından sorunu en üst düzeyde bir yararla çözebilecek olanı bilinçlice seçme.

M26. Sorun çözerken, toplanan tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırmada ölçütler kullanarak, sonuçta en uygun seçeneği alma.

M27. Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaştırma sürecine katılımlarının güvenilir bir yaklaşım olduğunu bilme.

M28. Kararlaştırma sürecinde karmaşıklığı en aza indirme.

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

“Kararlaştırma” boyutunda yer alan maddelerden M27.” Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaştırma sürecine katılımlarının güvenilir bir yaklaşım olduğunu bilme” davranışı İbrahim Kocabaş ve Mehmet Gökbaş (2002) tarafından yapılan “Eğitimde Karara Katılma” konulu bir araştırmada ele alınmış ve benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Orta öğretim kurumlarında karara katılma konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim yöneticileri karara katılmanın önemine ne ölçüde inanmaktadırlar?
2. Eğitim yöneticileri kurumlarında çalışanların karar sürecine katılmalarına ne ölçüde imkân vermektedirler?

Karara katılmanın önemine inanma bakımından gruplar arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlılık bulunmuştur. Yöneticiler $X = 4.02$ ile oldukça yoğun olarak karara katılmanın önemine inanırken, öğretmenler $X = 3.38$ ile kararsız kalmalarına rağmen katılma sınırına da yaklaşmışlardır.

Bu sonuca göre okul yöneticileri çalışanları karara katma konusunda istekli olduklarını ve mutlak surette kararlar alınırken çalışanların da fikirlerinden istifade edilmesi hususunda

büyük bir çoğunlukla bu düşünceye katıldıklarını belirtirken, öğretmenlerin bu konuda kısmen de olsa kararsız kalmalarının sebebi bu güne kadar yapılan uygulamalardır. Öğretmenler kararlar alınırken genel olarak bu kararların dışında kaldıklarından katılmanın önemine de inanmamaktadırlar.

Katılmanın en yoğun yaşandığı öğretmenler kurulu toplantılarında dahi öğretmenlerin yeteri kadar görüş belirtememeleri veya belirtmemeleri kararların alınmasında genel olarak yöneticilerin tek başlarına olduğu ve çalışanları istemelerine rağmen karara katılmanın önemine inandıramadıklarının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöneticilerin öğretmenleri karar sürecine katılmalarına imkân vermeleri açısından da gruplar arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlılık tespit edilmiştir. Yöneticiler $X=3.83$ ile konuya katıldıklarını ifade ederken, öğretmenler $X=3.49$ ile katılma diliminin başlarında yer almışlardır.

Bu sonuç eğitim örgütlerimizdeki yönetici öğretmen ilişkisini göstermesi bakımından oldukça manidardır. Yöneticiler kendileri açısından öğretmenleri karar sürecine katılmalarına imkân verdiklerini düşünmelerine rağmen, öğretmenlerin aynı görüşte olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu da okullarımızda demokratik liderlik açısından sağlıklı bir yapının oluşmadığının ifadesidir. Yöneticilerin kararları genel olarak tek başlarına almaları ve öğretmenlerin bu kararların alınmasına katkıda bulunmak istememeleri veya karara katılmanın önemine inanmadıklarından yönetici kendilerini karara katmayı istese dahi katılmadığı sonucunu çıkarmaktadır (Kocabaş ve Gökbaş , 2002).

e. Kararı uygulama boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M35. Kararın uygulanmasında insan ögesinin bilincinde olma.

Davranışı yöneticilerce “tam”, öğretmenlerce “ orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

M29. Önemli sorunların çözülmesinde kararı uygulama sürecini bir projeye bağlama.

M30. Kararın geçerli olacağı uygulama sürecini iyi ayarlama.

M31. Kararın uygulanmasını kuvvetlendirmek için kararı uygulayıcılara hatırlatarak sürekli denetimini sağlama.

M32. Çözümü kararlaştırılanların kararı uygulamaya koymalarını özendirme.

M33. Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerini tümünü karar sürecine katma.

M34. Karar verme sürecinde örgüt kararlarının uygulanmasının hukuksal nitelikler taşıdığını bilme.

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kararı uygulama boyutunda yer alan maddelerden M33.” Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için öğretim elemanlarını tümünü karar sürecine katma” davranışı yöneticiler tarafından “çoğunlukla” öğretmenler tarafından “orta” düzeyde algılanmıştır. Bu davranışla ilgili öğretmen yöneticilerini yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Yönetici öğretmenlerin katılımını sağlamalıdır.Öğretmenlerin özellikle okulda alınan kararlara katılmasına özen göstermelidir. Çünkü katılımın sağlanması ile alınan kararlar her şeyden önce daha etkili bir şekilde uygulanabilir ve benimsenir. Ayrıca öğretmenlerin okula ait olma duygusu, sadakati, verilen kararları benimseme derecesi yükseltilebilir. Karara öğretmenlerin sürekli olarak her karara katılması anlaşılmalıdır. Karara öğretmenlerin her durumda katılması, katılmaması gibi olumsuz bir durumdur. Bu nedenle katılımın, olması gereken yerlerde ve zamanlarda gerçekleşmesi gerekir. (Erdoğan, 2004). Güçlüol’a göre astların karara katılımını sakıncalı bulan yöneticilerin belirttikleri hususlar şunlardır:

- 1) Kararların kalitesi düşer.
- 2) Bu tür kararlar düşük standartları yansıtır.
- 3) Örgütün amaçlarına aykırı düşer.

“Örgütsel karar vermeye ilişkin çeşitli araştırmaların ortaya koyduğu, aşağıdaki bulgular okul yöneticisine karara katılım konusunda bazı ipuçları verebilir:

- 1) Okul yöneticisinin önemli görevi öğretmenlerin katılması gereken kararlarla, başka türlü alınacak kararları ayırt etmektir. Karar vermede öğretmenlerin rol ve işlevleri ile karara katılacakları noktalar, sorunun doğasına göre değişebilir.
- 2) Öğretmenlerin, uygun örgütsel kararlarla etkili biçimde katılımları olumlu sonuçlar verir. Ancak, öğretmenlerin her karara katılması gerekmeyeceği gibi, onlar da bunu istemezler” (Güçlüol, 1985).

“Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma “ konulu bir çalışmada Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu öğretmenlerin tümünü karara katılma sürecine katma konusunda şu sonuca varmışlardır:

“Okulda alınan kararlara katılan öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin yüksek olacağına yönelik bir beklenti vardır. Aynı zamanda okul yönetimine karşı direnme eğilimi içerisinde bulunan informal gruplar, karara katılma sürecinde okul yönetimi ve diğer gruplarla daha yakın ilişki kurma ve onları daha iyi tanıma fırsatı bulabilirler. Karar katılma süreci, okullardaki örgütsel öğrenme sürecini de artırabilir. Karara katılan öğretmenler, bireysel amaçları ile örgütsel amaçları dengeleme yoluna gidebilirler. Çünkü, karara katılma öğretmenlere kişisel doyum olanağı sağlayabilir. Kararlara katılan öğretmenler okullarında daha kaliteli eğitim ortamı sağlamaya yönelik çaba içerisine girebilir. Karar katılan öğretmenlerin moral düzeyi yükselebilir. Bu durum ise, öğretmen hareketliliğini engelleyebilir ve okullarda daha dengeli ve daha istikrarlı öğretmen kadroları oluşturulmuş olabilir. Okulunda alınan kararlara katılan öğretmenler, alınan kararların amacına ulaşması için daha fazla çaba sarfedip, alınan kararların savunuculuk rolünü üstlenebilirler. “

Ayrıca ,eğitimde yapılan yenileşme sürecinde, okullarda alınan kararların etkililiğini sağlamak için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- 1.Öğretmenleri ilgilendiren tüm alanlarda öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin katılımı ile alınan kararlar istikrarlı bir şekilde uygulanmalıdır.
3. Ast-üst ilişkileri karara katılım sürecinde, etkili karara katılmayı engellemesine izin verilmemelidir.

4. Öğretmenlerle açık iletişim kurulmalıdır.
5. Demokratik bir örgüt ortamı yaratılmalıdır.
6. Eğitim örgütlerinde yaşanan insan ilişkileri sorunları ortadan kaldırılmalıdır.(Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu)

f.Değerlendirme boyutu

Bu boyut altında yer alan maddelerdeki

M42. Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma.

Davranışı yöneticilerce “tam”, öğretmenlerce “ orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

M36. Çözüm seçeneğinin uygulaması aşamasında karşılaşılan güçlükleri yenmek için anında çözümü değerlendirme.

M37. Yönetimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (geri bildirim) alınması sağlama.

M38. Yönetimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde yeni bilgilerin ışığında önceki düşüncelerin değişebileceği bilincinde olma.

M39. Yönetimsel sorun çözme sürecinde kararlaştırılan stratejinin sonuna kadar götürülüp götürülmediğini değerlendirme.

M40. Yönetimsel sorun çözme sürecinde amaçlara ulaşma yolunu gösteren çabaların sonuçlarını değerlendirme.

M41. Uygulama sonuçlarında sağlanan bilgileri, çözüm seçeneğinin yeniden geliştirilmesinde kullanma.

M42. Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma.

Davranışlarının yöneticilerce “çoğunlukla”, öğretmenlerce “ orta” derecede yerine getirildiği işaret edilmiştir.

İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda ise, tüm maddelerde de manidar farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Necip Tokyay (2001) “ Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmada problem çözme sürecinin değerlendirme boyutuna da değinmektedir. Problemin çözümünde en önemli aşamanın problemin farkına varılması olduğu vurgulanmıştır. Tokyay’a göre ikinci en önemli aşaması ise uygulamanın değerlendirilmesidir.

“Değerlendirmeyi hem mevcut hem de sonra ki çalışmalara ışık tutması amacıyla yaparım.” sorusuyla ilgili olarak , araştırmacı yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin değerlendirme konusunda hassasiyet gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. (Tokyay, 2001).

g. Toplamda karar verme /sorun çözmeye ilişkin tüm boyutlar

Karar verme süreci davranışlarının boyut bazında yöneticiler tarafından gerçekleştirme düzeyine bakıldığında, yönetici işaretlemelerine göre tüm boyutların “çoğunlukla”, öğretmenler işaretlemelerine göre ise, bütün boyutların “orta” derecede yerine getirildiği görülmektedir.

Bütün boyutlar bakımından iki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda manidar farklılık ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin olarak alınan bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “ orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, karar verme/sorun çözme sürecinde yer alan davranışların yöneticilerce yerine getirilmesine ilişkin olarak iki grubun olayı anlamlı düzeyde farklı algıladıkları söylenebilir.

1. Ali Demircan (2001)“İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine ne Derece Sahiptirler” konulu araştırmasında okul yönetimine ilişkin karar verme yeterliliği ile ilgili olarak; öğretmenlerin %59’u okul müdürlerini çok ve tam düzeyde yeterli bulmaktadır.

2. Mehmet Okutan (2003) "Okul Müdürlerinin İdari Davranışları" konulu ve 1999 yılı Şubat ayında Trabzon'da M.EB.-K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi arasında yapılan bir protokol çerçevesinde gerçekleştirilen "Eğitim Yöneticiliği Kursu"na katılan, okul müdürlüğü sınavını kazanan 80 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada çıkan sonuçlarından birisidir. Okul müdürü aday öğretmenlerin dörtte biri, müdürlerin, okulda ortaya çıkan sorunları "hiçbir zaman" araştırarak çözmediklerine inanmaktadır. Öğretmenlerin dörtte biri, müdürlerin sorunları "nadiren", dörtte biri "arasıra" ve dörtte biri de "her zaman" araştırarak çözdüklerini ifade etmiştir. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin çağdaş yönetim yaklaşımının problem çözme becerisi sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır Okutan(2003).

3. Nezahat Güçlü (2003) "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" konulu araştırmasında araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu söylemektedir. Ayrıca, lise yöneticileri genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini sonucuna varılmıştır.

4. Muhsin Yıkılmaz (2001) tarafından "Eğitim fakülteleri yöneticilerinin yönetsel karar verme/sorun çözme yeterliliği" konulu araştırmasında süreci aynı altı boyutta incelemiştir. Bu araştırmanın amacı eğitim fakülteleri yöneticilerinin karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları olan : 1) Sorunu Duyma, 2) Sorunu Tanıma, 3) Çözümü Arama, 4) Kararlaştırma, 5) Kararı Uygulama ve 6) Değerlendirme boyutlarında yer alan davranışları ne derece yerine getirebildikleri sorusuna hem yöneticilerin hem de öğretim elemanlarının algılama dereceleri ve bu algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Sonuç olarak altı boyutta ayrı olarak incelendiğinde ve toplamda karar verme sürecine ilişkin algılarının yöneticilerin ve öğretim elemanların algılamaları arasında manidar düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları kendi yöneticilerini boyut bazında ve sürecin toplamında yetersiz görmüşlerdir. Buna karşın yöneticiler kendilerini yeterli görmüşlerdir.

4.4.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin karar verme / sorun çözme performansının yükselmesine ilişkin şu tavsiye ve çözüm önerileri yapılabilir:

4.4.2.1 Uygulamacılar için öneriler

1. Okul müdürlerinin hizmetiçi eğitimlerine esas olacak eğitim programlarının düzenlenmesinde, onların eğitim ihtiyaçlarının bilinmesi önemli bir konudur. Bu nedenle, okul müdürlerinin eğitim ihtiyaçları, bizzat eğitim yönetimi uygulamaları içinde izlenerek karşılanabilirse, daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.
2. Okul yönetiminin profesyonelleşmesine kesin adım olarak okul yöneticilerinin atanması ve maaşları öğretmen maaşı artı ek ders ücreti gibi değil de müdür ve müdür yardımcısı olarak okulların kategorisi ve sınıf sayısı göz önünde bulundurularak belirlenmesi daha amaca uygun olacaktır.
3. Okul yöneticilerinin gözlenen profesyonelliği geliştirme çaba ve gayretleri , örneğin eğitim yönetimi üzerine yüksek lisans yapmak, maddi ve manevi teşviklerle desteklenmelidir.
4. Eğitim dergileri ve özel yayımlarla okul yöneticilerinin tecrübe teatisi sağlanmalı ve yönetimde bizde ve diğer ülkelerdeki yeni uygulamaları izleme olanakları sağlayacak bilgilere daha geniş yer verilmelidir.
5. Eğitimde kararlar/sorunlar programlanabilir ve programlanamaz şekilde ikiye ayırtıp bilgisayara dayalı karar verme uygulamalara başlanması.

6. Okullarda Yönetim Bilgi sistemi geliştirilmesi ve bilgi teknolojilerini kullanarak doğru bilgiye zamanında ulaşılmasıyla karar sürecinin etkililiğinin artırılması.

7. Karar verme /problem çözme sürecinin etkinliğini iyileştirme yöntemleri hakkında örneğin Balık Kılıcı, Karar Ağacı, Beyin Fırtınası gibi yeni modeller, yaklaşımlar, yöntemler için yöneticilere hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

4.4.2.2 Araştırmacılar için öneriler

1. Bu araştırma öğretmenlerin değil, il, ilçe milli eğitim müdürlerinin, bakanlık ve ilköğretim müfettişlerin de görüşleri alınabilecek şekilde uygulanması yararlı olacaktır.

2. Bu araştırma farklı bölgelerdeki okulları kapsayacak şekilde yapılabilir.

3. Diğer ülkelerde uygulanan School Based Decision Making (Okula Dayalı Karar Verme), Shared Decision Making (Paylaşmalı Karar Verme), School Based Problem Solving (Okula Dayalı Problem Çözme) modelleri yerinde incelenmesi ve Türkiye’de uygulanma imkânlarının araştırılması.

TANIMLAR

1) **Okul** – Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir.(Başaran, 1996).

2) **Resmi İlk ve Ortaöğretim Okulları**- Türk Eğitim sisteminde okullar çeşitli yönleriyle sınıflandırılmaktadır:

Sınıflandırma Esası

A. Kademesi/ Düzeyi

Okul Türü

1. Okulöncesi Eğitim

2. İlköğretim

3. Ortaöğretim (Lise)

4. Yükseköğretim.

B. Yasal Konumu

1. Resmi

a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın

b) Diğer Bakanlık veya kurumların

2. Özel

a. Türk

b. Azınlık

c. Yabancı. (Türk, 1999).

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi (yasal konumuna göre) ilk ve ortaöğretim (Kademesi/düzeyine göre) okullar kastedilmektedir.

3. **Okul Yöneticisi**- resmi okullarda okul yöneticilik statüsünde çalışan okul müdürleri, başmüdür yardımcıları ve müdür yardımcıları.

4. **Öğretmen**- resmi okullarda çalışan 657 sayılı Devlet Memurlar kanununa tabii olan öğretmenler.

5. **Yeterlilik** – yeterlilik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olması (Başaran, 1996).

6. **Yönetimsel karar verme /problem çözme**- Yönetim sürecine ister sorun çözme ister karar verme açısından bakılsın, bu iki yöntem süreç olarak aynıdır. (Başaran, 1996).

EK - 1
GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

1. Sorunu Duyma - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

2. Sorunu Tanıma - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,768	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

3. Çözüm Arama - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,764	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

4. Kararlaşırma - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,851	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

5. Kararı Uygulama - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,885	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

6. Değerlendirme - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,888	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

7. Genel - Yönetici

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	107	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,960	42

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

1. Sorunu Duyma - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,934	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

2. Sorunu Tanıma - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,923	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

3. Çözüm Arama - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,929	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

4. Kararlaştırma - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,939	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

5. Kararı Uygulama - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,948	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

6. Değerlendirme - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	248	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,950	7

Cronbach Alpha Katsayısı (İç Tutarlılık Katsayısı)

7. Genel - Öğretmen

Reliability

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	248	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	248	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.987	42

EK - 2**RESMİ OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ANKET MADDELERİ SEÇENEKLERİNE YÖNELİK GRUPÇA FREKANS (f) VE YÜZDE (%)’LİK KARŞILAŞTIRMA SIKLIK DERECELERİ**

Madde 1. Sorunu algılamada gerekli duyarlılığı gösterme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	-	5	57	45	107
	%			4,7	53,3	42,1	100,0
Öğretmen	f	16	45	90	66	31	248
	%	6,5	18,1	36,3	26,6	12,5	100,0
TOPLAM	f	16	45	95	123	76	355
	%	4,5	12,7	26,8	34,6	21,4	100,0

Madde 2. Eğitim-öğretim açısından sorunların teşhisinde bilimsel yaklaşımları kullanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	15	64	26	107
	%		1,9	14,0	59,8	24,3	100,0
Öğretmen	f	20	59	106	46	17	248
	%	8,1	23,8	42,7	18,5	6,9	100,0
TOPLAM	f	20	61	121	110	43	355
	%	5,6	17,2	34,1	31,0	12,1	100,0

Madde 3. Karar verme sürecinde atılacak ilk adımın kararı gerektiren sorunun anlaşılması olduğunu bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	10	46	49	107
	%		1,9	9,3	43,0	45,8	100,0
Öğretmen	f	10	52	87	71	28	248
	%	4,0	21,0	35,1	28,6	11,3	100,0
TOPLAM	f	10	54	97	117	77	355
	%	2,8	15,2	27,3	33,0	21,7	100,0

Madde 4. Örgütün işleyiş sorunlarının ortaya çıkarılmasında denetim sisteminden yararlanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	1	20	63	23	107
	%		0,9	18,7	58,9	21,5	100,0
Öğretmen	f	13	54	92	60	29	248
	%	5,2	21,8	37,1	24,2	11,7	100,0
TOPLAM	f	13	55	112	123	52	355
	%	3,7	15,5	31,5	34,6	14,6	100,0

Madde 5. Sorunu duyabilmek için aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı kurulmasını başarma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	11	58	35	107
	%		2,8	10,3	54,2	32,7	100,0
Öğretmen	f	29	55	76	58	30	248
	%	11,7	22,2	30,6	23,4	12,1	100,0
TOPLAM	f	29	58	87	116	65	355
	%	8,2	16,3	24,5	32,7	18,3	100,0

Madde 6. Sorunları daha kolay algılamak için eleştiriye açık olma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	13	39	53	107
	%		1,9	12,1	36,4	49,5	100,0
Öğretmen	f	40	56	63	58	31	248
	%	16,1	22,6	25,4	23,4	12,5	100,0
TOPLAM	f	40	58	76	97	84	355
	%	11,3	16,3	21,4	27,3	23,7	100,0

Madde 7 Gizli sorunları test eden sistem çözümleme yöntemini başarıyla uygulama .							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	10	34	46	15	107
	%	1,9	9,3	31,8	43,0	14,0	100,0
Öğretmen	f	41	56	89	36	26	248
	%	16,5	22,6	35,9	14,5	10,5	100,0
TOPLAM	f	43	66	123	82	41	355
	%	12,1	18,6	34,6	23,1	11,5	100,0

Madde 8. Örgütsel sorunu tanımak için sorunun boyutları hakkında bilgi toplama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	1	22	58	26	107
	%		0,9	20,6	54,2	24,3	100,0
Öğretmen	f	15	68	90	55	20	248
	%	6,0	27,4	36,3	22,2	8,1	100,0
TOPLAM	f	15	69	112	113	46	355
	%	4,2	19,4	31,5	31,8	13,0	100,0

Madde 9. Bazı birimlerde gizli kalan sorunların önemli etkisi olduğunu bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	16	57	31	107
	%		2,8	15,0	53,3	29,0	100,0
Öğretmen	f	17	62	93	61	15	248
	%	6,9	25,0	37,5	24,6	6,0	100,0
TOPLAM	f	17	65	109	118	46	355
	%	4,8	18,3	30,7	33,2	13,0	100,0

Madde 10. Öğretmenleri örgütsel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya özendirme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	4	23	53	26	107
	%	0,9	3,7	21,5	49,5	24,3	100,0
Öğretmen	f	38	75	63	57	15	248
	%	15,3	30,2	25,4	23,0	6,0	100,0
TOPLAM	f	39	79	86	110	41	355
	%	11,0	22,3	24,2	31,0	11,5	100,0

Madde 11. Örgütsel sorunların nedenlerine ilişkin ilk görülen olayın bardağı taşıran son damla olabileceğini sezme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	5	27	51	23	107
	%	0,9	4,7	25,2	47,7	21,5	100,0
Öğretmen	f	28	69	86	56	9	248
	%	11,3	27,8	34,7	22,6	3,6	100,0
TOPLAM	f	29	74	113	107	32	355
	%	8,2	20,8	31,8	30,1	9,0	100,0

Madde 12. Temel sorun sezildiğinde yansımalarının pek çok kişiye ulaşacağını bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	14	52	38	107
	%		2,8	13,1	48,6	35,5	100,0
Öğretmen	f	12	55	88	66	27	248
	%	4,8	22,2	35,5	26,6	10,9	100,0
TOPLAM	f	12	58	102	118	65	355
	%	3,4	16,3	28,7	33,2	18,3	100,0

Madde 13. Bir sorunun boyutları genişledikçe çözülmesinin daha da zorlaşacağını bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	9	45	50	107
	%		2,8	8,4	42,1	46,7	100,0
Öğretmen	f	13	48	76	82	29	248
	%	5,2	19,4	30,6	33,1	11,7	100,0
TOPLAM	f	13	51	85	127	79	355
	%	3,7	14,4	23,9	35,8	22,3	100,0

Madde 14. Sorun çözmeye sorunla ilgili güvenilir bilgileri topladıktan sonra başlama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	-	10	44	52	107
	%	0,9		9,3	41,1	48,6	100,0
Öğretmen	f	22	66	78	55	27	248
	%	8,9	26,6	31,5	22,2	10,9	100,0
TOPLAM	f	23	66	88	99	79	355
	%	6,5	18,6	24,8	27,9	22,3	100,0

Madde 15. Sorunun başka sorunlarla ilişkili olduğunu düşünerek, bunlar hakkında aydınlatıcı bilgiler toplama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	-	13	62	32	107
	%			12,1	57,9	29,9	100,0
Öğretmen	f	20	67	97	40	24	248
	%	8,1	27,0	39,1	16,1	9,7	100,0
TOPLAM	f	20	67	110	102	56	355
	%	5,6	18,9	31,0	28,7	15,8	100,0

Madde 16. Çözüm seçeneklerinin sorunu çözmedeki yararlı yönlerinin aranmasında yargılama sürecini başarıyla kullanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	4	20	55	28	107
	%		3,7	18,7	51,4	26,2	100,0
Öğretmen	f	21	71	85	47	24	248
	%	8,5	28,6	34,3	19,0	9,7	100,0
TOPLAM	f	21	75	105	102	52	355
	%	5,9	21,1	29,6	28,7	14,6	100,0

Madde 17. Öğretmenler sorun çözerken şartıtcı derecede yaratıcı olabileceğine inanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	7	27	50	23	107
	%		6,5	25,2	46,7	21,5	100,0
Öğretmen	f	22	71	74	59	22	248
	%	8,9	28,6	29,8	23,8	8,9	100,0
TOPLAM	f	22	78	101	109	45	355
	%	6,2	22,0	28,5	30,7	12,7	100,0

Madde 18. Bir sorunun değişkenini doğru değerlendirmeye yarayan sağduyunun sorun çözmedeki önemini bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	15	57	33	107
	%		1,9	14,0	53,3	30,8	100,0
Öğretmen	f	21	68	81	58	20	248
	%	8,5	27,4	32,7	23,4	8,1	100,0
TOPLAM	f	21	70	96	115	53	355
	%	5,9	19,7	27,0	32,4	14,9	100,0

Madde 19. Sorunlara çözümlerin hep yöneticiden gelmesinin, astların yaratıcılığını engelleyeceğini bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	4	21	51	31	107
	%		3,7	19,6	47,7	29,0	100,0
Öğretmen	f	29	65	84	58	12	248
	%	11,7	26,2	33,9	23,4	4,8	100,0
TOPLAM	f	29	69	105	109	43	355
	%	8,2	19,4	29,6	30,7	12,1	100,0

Madde 20. Örgütsel sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için arşivden yararlanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	8	33	39	26	107
	%	0,9	7,5	30,8	36,4	24,3	100,0
Öğretmen	f	28	76	84	44	16	248
	%	11,3	30,6	33,9	17,7	6,5	100,0
TOPLAM	f	29	84	117	83	42	355
	%	8,2	23,7	33,0	23,4	11,8	100,0

Madde 21. Sınırla kalmak şartıyla başka örgütlerin sorun çözme çalışmalarını izleme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	9	38	46	13	107
	%	0,9	8,4	35,5	43,0	12,1	100,0
Öğretmen	f	38	60	80	56	14	248
	%	15,3	24,2	32,3	22,6	5,6	100,0
TOPLAM	f	39	69	118	102	27	355
	%	11,0	19,4	33,2	28,7	7,6	100,0

Madde 22. Yönetimsel sorunu alt bölümlerine indirgeme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	3	9	22	50	23	107
	%	2,8	8,4	20,6	46,7	21,5	100,0
Öğretmen	f	31	59	92	52	14	248
	%	12,5	23,8	37,1	21,0	5,6	100,0
TOPLAM	f	34	68	114	102	37	355
	%	9,6	19,2	32,1	28,7	10,4	100,0

Madde 23. Kararlaştırma sürecinde birden çok üyenin bir karar seçeneğinde uyuşmaları durumunda, bu örgütsel çatışmayı başarılı olarak çözme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	5	14	54	34	107
	%		4,7	13,1	50,5	31,8	100,0
Öğretmen	f	26	67	89	47	19	248
	%	10,5	27,0	35,9	19,0	7,7	100,0
TOPLAM	f	26	72	103	101	53	355
	%	7,3	20,3	29,0	28,5	14,9	100,0

Madde 24. Kararlaştırma sürecinde karşılaşılan çatışmalarda uzmanlık erkini kullanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	4	23	56	24	107
	%		3,7	21,5	52,3	22,4	100,0
Öğretmen	f	19	86	71	48	24	248
	%	7,7	34,7	28,6	19,4	9,7	100,0
TOPLAM	f	19	90	94	104	48	355
	%	5,4	25,4	26,5	29,3	13,5	100,0

Madde 25. Kararlaştırma sürecinde, bilinen çözüm seçeneklerinden, örgütün amaçları açısından sorunu en üst düzeyde bir yararla çözebilecek olanı bilinçlice seçme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	-	18	60	28	107
	%	0,9		16,8	56,1	26,2	100,0
Öğretmen	f	21	69	87	45	26	248
	%	8,5	27,8	35,1	18,1	10,5	100,0
TOPLAM	f	22	69	105	105	54	355
	%	6,2	19,4	29,6	29,6	15,2	100,0

Madde 26. Sorun çözerken, toplanan tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırmada ölçütler kullanarak, sonuçta en uygun seçeneği alma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	5	12	53	37	107
	%		4,7	11,2	49,5	34,6	100,0
Öğretmen	f	23	72	81	37	35	248
	%	9,3	29,0	32,7	14,9	14,1	100,0
TOPLAM	f	23	77	93	90	72	355
	%	6,5	21,7	26,2	25,4	20,3	100,0

Madde 27. Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaştırma sürecine katılımlarının güvenilir bir yaklaşım olduğunu bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	16	56	32	107
	%		2,8	15,0	52,3	29,9	100,0
Öğretmen	f	25	44	100	61	18	248
	%	10,1	17,7	40,3	24,6	7,3	100,0
TOPLAM	f	25	47	116	117	50	355
	%	7,0	13,2	32,7	33,0	14,1	100,0

Madde 28. Kararlaştırma sürecinde karmaşıklığı en aza indirmeye.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	1	16	55	33	107
	%	1,9	0,9	15,0	51,4	30,8	100,0
Öğretmen	f	18	64	95	52	19	248
	%	7,3	25,8	38,3	21,0	7,7	100,0
TOPLAM	f	20	65	111	107	52	355
	%	5,6	18,3	31,3	30,1	14,6	100,0

Madde 29. Önemli sorunların çözülmesinde kararı uygulama sürecini bir projeye bağlama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	4	19	56	26	107
	%	1,9	3,7	17,8	52,3	24,3	100,0
Öğretmen	f	27	68	86	48	19	248
	%	10,9	27,4	34,7	19,4	7,7	100,0
TOPLAM	f	29	72	105	104	45	355
	%	8,2	20,3	29,6	29,3	12,7	100,0

Madde 30. Kararın geçerli olacağı uygulama sürecini iyi ayarlama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	17	54	34	107
	%		1,9	15,9	50,5	31,8	100,0
Öğretmen	f	17	74	90	40	27	248
	%	6,9	29,8	36,3	16,1	10,9	100,0
TOPLAM	f	17	76	107	94	61	355
	%	4,8	21,4	30,1	26,5	17,2	100,0

Madde 31. Kararın uygulanmasını kuvvetlendirmek için kararı uygulayıcılara hatırlatarak sürekli denetimini sağlama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	3	17	59	27	107
	%	0,9	2,8	15,9	55,1	25,2	100,0
Öğretmen	f	16	67	80	64	21	248
	%	6,5	27,0	32,3	25,8	8,5	100,0
TOPLAM	f	17	70	97	123	48	355
	%	4,8	19,7	27,3	34,6	13,5	100,0

Madde 32. Çözümü kararlaştırılanların kararı uygulamaya koymalarını özendirme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	2	11	55	37	107
	%	1,9	1,9	10,3	51,4	34,6	100,0
Öğretmen	f	23	68	79	53	25	248
	%	9,3	27,4	31,9	21,4	10,1	100,0
TOPLAM	f	25	70	90	108	62	355
	%	7,0	19,7	25,4	30,4	17,5	100,0

Madde 33. Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerini tümünü karar sürecine katma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	-	14	55	36	107
	%	1,9		13,1	51,4	33,6	100,0
Öğretmen	f	28	65	89	48	18	248
	%	11,3	26,2	35,9	19,4	7,3	100,0
TOPLAM	f	30	65	103	103	54	355
	%	8,5	18,3	29,0	29,0	15,2	100,0

Madde 34. Karar verme sürecinde örgüt kararlarının uygulanmasının hukuksal nitelikler taşıdığı bilme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	1	12	56	36	107
	%	1,9	0,9	11,2	52,3	33,6	100,0
Öğretmen	f	18	57	87	58	28	248
	%	7,3	23,0	35,1	23,4	11,3	100,0
TOPLAM	f	20	58	99	114	64	355
	%	5,6	16,3	27,9	32,1	18,0	100,0

Madde 35. Kararın uygulanmasında insan ögesinin bilincinde olma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	1	8	43	53	107
	%	1,9	0,9	7,5	40,2	49,5	100,0
Öğretmen	f	24	63	83	48	30	248
	%	9,7	25,4	33,5	19,4	12,1	100,0
TOPLAM	f	26	64	91	91	83	355
	%	7,3	18,0	25,6	25,6	23,4	100,0

Madde 36. Çözüm seçeneğinin uygulaması aşamasında karşılaşılan güçlükleri yenmek için anında çözümü değerlendirme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	2	14	56	34	107
	%	0,9	1,9	13,1	52,3	31,8	100,0
Öğretmen	f	23	63	97	46	19	248
	%	9,3	25,4	39,1	18,5	7,7	100,0
TOPLAM	f	24	65	111	102	53	355
	%	6,8	18,3	31,3	28,7	14,9	100,0

Madde 37. Yönetimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (geri bildirim) alınması sağlama.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	3	13	62	28	107
	%	0,9	2,8	12,1	57,9	26,2	100,0
Öğretmen	f	22	69	94	41	22	248
	%	8,9	27,8	37,9	16,5	8,9	100,0
TOPLAM	f	23	72	107	103	50	355
	%	6,5	20,3	30,1	29,0	14,1	100,0

Madde 38. Yönetimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde yeni bilgilerin ışığında önceki düşüncelerin değişebileceği bilincinde olma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	-	18	52	35	107
	%	1,9		16,8	48,6	32,7	100,0
Öğretmen	f	21	74	86	48	19	248
	%	8,5	29,8	34,7	19,4	7,7	100,0
TOPLAM	f	23	74	104	100	54	355
	%	6,5	20,8	29,3	28,2	15,2	100,0

Madde 39. Yönetimsel sorun çözme sürecinde kararlaştırılan stratejinin sonuna kadar götürülüp götürülmediğini değerlendirme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	2	1	14	61	29	107
	%	1,9	0,9	13,1	57,0	27,1	100,0
Öğretmen	f	20	74	76	54	24	248
	%	8,1	29,8	30,6	21,8	9,7	100,0
TOPLAM	f	22	75	90	115	53	355
	%	6,2	21,1	25,4	32,4	14,9	100,0

Madde 40. Yönetimsel sorun çözme sürecinde amaçlara ulaşma yolunu gösteren çabaların sonuçlarını değerlendirme.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	2	10	68	27	107
	%		1,9	9,3	63,6	25,2	100,0
Öğretmen	f	21	62	93	47	25	248
	%	8,5	25,0	37,5	19,0	10,1	100,0
TOPLAM	f	21	64	103	115	52	355
	%	5,9	18,0	29,0	32,4	14,6	100,0

Madde 41. Uygulama sonuçlarında sağlanan bilgileri, çözüm seçeneğinin yeniden geliştirilmesinde kullanma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	-	3	9	66	29	107
	%		2,8	8,4	61,7	27,1	100,0
Öğretmen	f	20	79	79	53	17	248
	%	8,1	31,9	31,9	21,4	6,9	100,0
TOPLAM	f	20	82	88	119	46	355
	%	5,6	23,1	24,8	33,5	13,0	100,0

Madde 42. Yönetimsel sorunun çözümünü değerlendirmede sonuçları izlemeye alma.							
GRUP	Frekans (f)	SIKLIK DERECELERİ					TOPLAM
	Yüzde (%)	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam	
Yönetici	f	1	1	10	54	41	107
	%	0,9	0,9	9,3	50,5	38,3	100,0
Öğretmen	f	23	61	81	54	29	248
	%	9,3	24,6	32,7	21,8	11,7	100,0
TOPLAM	f	24	62	91	108	70	355
	%	6,8	17,5	25,6	30,4	19,7	100,0

EK- 3

Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Bölgeleri

Kadıköy İlçemiz Resmi Okul ve Kurumlarda 7 Eğitim Bölgesine ayrılmıştır. Böylece okullarımızın İnsan ve Madde kaynaklarının daha etkin kullanılması hedeflenmiştir. Her Eğitim Bölgesindeki kurumlar Koordinatör Okullarımızın Müdürlüklerince koordine edilmekte bölge kurumları ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz arasında köprü oluşturmaktadır. Uygulamada her türlü öğretmen, fiziki öğrenme, sportif ve kültürel aktivite ünitelerinden etkin ve verimli yararlanma ortak kutlama ve projeler yapılabilir.

Bu Eğitim Bölgelerimiz şunlardır :

7 EĞİTİM BÖLGESİ KOORDİNATÖR OKULUN ADI

- 1.BÖLGE KADIKÖY LİSESİ
- 2.BÖLGE FENERBAHÇE LİSESİ
- 3.BÖLGE KADIKÖY ANADOLU TİCARET MESLEK LİSESİ
- 4.BÖLGE AHMET SANİ GEZİCİ LİSESİ
- 5.BÖLGE İNTAŞ LİSESİ
- 6.BÖLGE HABİRE YAŞI LİSESİ
- 7.BÖLGE NURİ CINGİLLIOĞLU LİSESİ

Eğitim Bölgelerine Bağlı Resmi Okul ve Kurumlarımız:

1.EĞİTİM BÖLGESİ (A 53)

- Koordinatör Okul :*Kadıköy Lisesi*
- 1-Feridun Tümer Anaokulu
 - 2-Bahariye İlköğretim Okulu
 - 3-Kalamış İlköğretim Okulu
 - 4-Muhsin Adil Binal İlköğretim Okulu
 - 5-Nihat Işık İlköğretim Okulu
 - 6-Nurettin Teksan İlköğretim Okulu
 - 7-Moda İlköğretim Okulu
 - 8-Zühtüpaşa İlköğretim Okulu
 - 9-İbrahim Öktem İlköğretim Okulu
 - 10-Kadıköy Kız Lisesi
 - 11-Kadıköy Anadolu Mes.Kız Mes.Lisesi
 - 12-Hayriye Kemal Kusun Eğitim Uyg.Ok
 - 13-Feneryolu Pratik Kız Sanat Okulu
 - 14-Erenköy Zihniye Pratik Kız Sanat Ok

3.EĞİTİM BÖLGESİ (C 55)

- Koordinatör Okul :*Kadıköy Anadolu Ticaret Meslek Lisesi.*
- 1-Perihan Aktürk Anaokulu
 - 2-Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu
 - 3-İnönü İlköğretim Okulu
 - 4-M.Şefizade İlköğretim Okulu
 - 5-M.Şefik Fergar İlköğretim Okulu
 - 6-29 Ekim İlköğretim Okulu
 - 7-M.Aykın İlköğretim Okulu
 - 8-Ö.Harun Reşit İlköğretim Okulu
 - 9-Hüseyin Ayaz İlköğretim Okulu
 - 10-Halit Berk İlköğretim Okulu
 - 11-Muratpaşa İlköğretim Okulu
 - 12- K.A.Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi
 - 13-Mehmet Beyazıt Lisesi
 - 14-K.A.İ.Hatip ve İ.Hatip Lisesi
 - 15- Kazım İşmen Lisesi
 - 16-Ahmet Sani Gezici Lisesi

2.EĞİTİM BÖLGESİ (A 54)

- Koordinatör Okul :*Fenerbahçe Lisesi*
- 1-50.Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu
 - 2-Erenköy İlköğretim Okulu
 - 3-Fehmi Ekşioğlu İlköğretim Okulu
 - 4-İ.A.Örnekal İlköğretim Okulu
 - 5-T.M.Tansel İlköğretim Okulu
 - 6-Yeşilbahar İlköğretim Okulu
 - 7-Zihniye İlköğretim Okulu
 - 8-Göztepe İlköğretim Okulu
 - 9-Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim
 - 10-Göztepe İ.Kurşunluoğlu Lisesi
 - 11.50.Yıl Tahran Lisesi
 - 12-Erenköy Kız Lisesi
 - 13-Fenerbahçe Lisesi

4.EĞİTİM BÖLGESİ (D 56)

- Koordinatör Okul:*Ahmet Sani Gezici Lisesi.*
- 1-60.Yıl Anadolu İlköğretim Okulu
 - 2-Dr.Sait Darga İlköğretim Okulu
 - 3-İhsan Sungu İlköğretim Okulu
 - 4-İkbaliye İlköğretim Okulu
 - 5-Kaptan Hasanpaşa İlköğretim Okulu
 - 6-Özdemiroğlu İlköğretim Okulu
 - 7-R.Nuri İlköğretim Okulu
 - 8-Cenap Şehabettin İlköğretim Okulu
 - 9-Halil Türkkân İlköğretim Okulu
 - 10-G.Mustafa Kemalpaşa İlköğretim Ok
 - 11-Osmangazi İlköğretim Okulu
 - 12- General Ali Rıza ersin Lisesi
 - 13-Kemal Atatürk Lisesi

5-EĞİTİM BÖLGESİ (E 57)

- Koordinatör Okul: *İntaş Lisesi*
1-Cemal Diker İlköğretim Okulu
2-İlhami Ertem İlköğretim Okulu
3-Nevzad Ayasbeyoğlu İlköğretim Okulu
4-30.Ağustos İlköğretim Okulu
5-Şener Birsöz İlköğretim Okulu
6-Mehmet Akif İlköğretim Okulu
7-Semiha Şakir İlköğretim Okulu
8-Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
9-Yenisahra Öğretmen D.Nuriye İ.Ö.O.
10-Sare Selahattin Uzel İlköğretim Okulu
11-Sakarya İlköğretim Okulu
12-Kozyatağı İlköğretim Okulu
13-Melahat Akkutlu İlköğretim Okulu
14-
15-Gözcübaba Lisesi
16-M.Turhan Tansel Eğt.Uyg.Okulu
17-Şöhret kurşunoğlu Uygulama Okulu
18-Rabia Leman Eruysal İlköğretim Okulu
19-Dr.Nurettin Erk End.Meslk Lis.

7.EĞİTİM BÖLGESİ(G 59)

- Koordinatör Okul: *Nuri Cingülloğlu Lisesi*
1-Yahya Kemal İlköğretim Okulu
2-Halil Atamavcı İlköğretim Okulu
3-23 Nisan Z.Hanım İlköğretim Okulu
4-Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu
5-Bostancı İlköğretim Okulu
6-Hakkı Değer İlköğretim Okulu
7-M.İsfendiyar İlköğretim Okulu
8-M.Mihriban Boysan İlköğretim Okulu
9-Hasan Leyli İlköğretim Okulu
10-Mehmet Karamancı İlköğretim Okulu
11- Leman Kaya İlköğretim Okulu
12-Hayrullah Kefoğlu Lisesi
13-Suadiye Hacı Tarman Lisesi
14- Şenesenevler Lisesi
15-Şöhret Kurşunoğlu Eğitim Uyg.O
16-İst.Bilim Sanat Merkezi
17-Mediha Turhan Tansel Eğ.Ve Uyg.

6-EĞİTİM BÖLGESİ (E-58)

- Koordinatör Okul: *Habire Yahşi Lisesi*
1-T.E.Bankası Ataşehir Anaokulu Okulu
2-Ş.Ö.Nuriye Ak Anaokulu
3-Ata İlköğretim Okulu
4-Celal Yardımcı İlköğretim Okulu
5-Cemile Besler İlköğretim Okulu
6-Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu
7-Sait Cordan İlköğretim Okulu
8-Ş.Ö.Mehmet Fidan İlköğretim Okulu
9-T.E.Ataşehir İlköğretim Okulu
10-Kayışdağı Arıfpaşa İlköğretim Okulu
11-B.Kemal Berktaş İlköğretim Okulu
12-Fahriye Vandemir İlköğretim Okulu
13-T.Emlak Bankası Ataşehir Lisesi
14-Prof.Faik Somer Lisesi
15-D.Sabancı A.Ticaret ve Tic.Mes.Lisesi
16-
17-Bilim Sanat Merkezi
18-Ş.Öğretmen Hasan Akan İlköğretim Okulu
19-Yeditepe İşitme En.İ.Ö.Okulu

BAĞIMSIZ OKUL / KURUMLAR

- *****
1-Atatürk Fen Lisesi
2-Avni Akyol Anadolu Güzel San.Lis
3-Kadıköy Anadolu Lisesi
4-Kenan Evren Anadolu Lisesi
5-Mustafa Saffet Anadolu Lisesi
6-Kadıköy Halk Eğitim Merkezi
7-Bostancı Halk Eğitim Merkezi
8-Hamit İbrahimiye Otistik Çoc.Merk
9-Neriman İrfan Akça Mesl.Eğ.Merk
10-Sağlık Eğitim Merkezi
11-Rehberlik Araştırma Merkezi
12-Kızıltoprak Öğretmenevi
13-Zubeyde Hanım Öğretmenevi
14-Hayriye Kemal Kusun Eğitim Ok

Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Bahariye Cad. Kuzu Kestane Sok. No:3 Kadıköy/İstanbul
Tel: +90 (216) 346 25 42 +90 (216) 346 26 57 +90 (216) 346 99 79

Kaynak: <http://www.kadikoy-meb.gov.tr/index.asp?category=111028000>

ANKET YAPILAN OKULLAR

Kadıköy İlçesi, İstanbul

Öğretmenlere	Okul Yöneticilere	
<p>6- Eğitim Bölgesi</p> <p>1. Ata İ.O.O</p> <p>2. Celal Yardımcı İ.O.O</p> <p>3. Cemile Beşler İ.O.O</p> <p>4. Kanuni Sultan Süleyman İ.O.O</p> <p>5. Kemal Berktaş İ.O.O</p> <p>6. T. Emlak Bankası Ataşehir Lisesi</p> <p>7. Prof. Faik Somer Lisesi</p> <p>8. D.Sabancı A. Ticaret ve Tic.Mes.Lisesi</p> <p>7- Eğitim Bölgesi</p> <p>1. Yahya Kemal İ.O.O</p> <p>2. Bostancı Atatürk İ.O.O</p> <p>3. Mihriban Boysan İ.O.O</p> <p>4. Hasan Leyli İ.O.O</p> <p>5. Halil Atamavcı İ.O.O</p> <p>6. Leman Kaya İ.O.O</p> <p>7. Hayrullah Kefoğlu Lisesi</p> <p>8. Şenesenevler Lisesi</p>	<p>1 23 Nisan Zehra Hanım İ.O.O</p> <p>2 30 Ağustos İ.O.O</p> <p>3 50. Yıl Tahran Lisesi</p> <p>4 50.Yıl Cumhuriyet Feridun Sümer İ.O.O</p> <p>5 Ahmet Sani Gezici Lisesi</p> <p>6 Kadıköy Anadolu Lisesi</p> <p>7 Kadıköy And. Mes. Lisesi ve Mes. Lisesi</p> <p>8 Ata İ.O.O</p> <p>9 Bahariye İ.O.O</p> <p>10 Bostancı Atatürk İ.O.O</p> <p>11 Bostancı İ.O.O</p> <p>12 Celal Yardımcı İ.O.O</p> <p>13 Cemile Besler İ.O.O</p> <p>14 Cenap Şehabettin İ.O.O</p> <p>15 Dilek Sabancı And.Tic.Mes.Lis. ve T.M.L.</p> <p>16 Dr.Sait Darga İ.O.O</p> <p>17 Erenköy Kız Lisesi</p> <p>18 Fahriye Vandemir İ.O.O</p> <p>19 Faik Reşit Unat İ.O.O</p> <p>20 Fehmi Ekşioğlu İ.O.O</p> <p>21 Fenerbahçe Lisesi</p> <p>22 Halit Berk İ.O.O</p> <p>23 Hayrullah Kefoğlu Lisesi</p> <p>24 İlhamı Ahmed Ornekal İ.O.O</p> <p>25 İntaş Lisesi</p> <p>26 Kadıköy Lisesi</p> <p>27 Kadıköy TML.ve And.TML.Lis. ve Akş.TML</p> <p>28 Kanuni Sultan Süleyman İ.O.O</p> <p>29 Kayışdağı İ.O.O</p> <p>30 Kazim Ismen Lisesi</p>	<p>31 Kozyatağı İ.O.O</p> <p>32 Küçükbakkalköy Kemal Berktaş İ.O.O</p> <p>33 Leman Kaya İ.O.O</p> <p>34 Melih İsfendiyar İ.O.O</p> <p>35 Moda İ.O.O</p> <p>36 Muhsin Adil Binal İ.O.O</p> <p>37 Mustafa Mihriban Boysan İ.O.O</p> <p>38 Mustafa Saffet Anadolu Lisesi</p> <p>39 Nuri Çingillioğlu Lisesi</p> <p>40 Osmangazi İ.O.O</p> <p>41 Prof Faik Somer Lisesi</p> <p>42 Suadiye Hacı Mustafa Tarman Lisesi</p> <p>43 Türkiye Emlak Bankası Ataşehir Lisesi</p> <p>44 Yahya Kemal Beyatlı İ.O.O</p> <p>45 Öğretmen Harun Reşit İ.O.O</p> <p>46 İbrahim Öktem İ.O.O</p> <p>47 İhsan Kurşunoğlu Lisesi</p> <p>48 İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.</p> <p>49 İnönü İ.O.O</p> <p>50 İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel San.Lis.</p> <p>51 İçerenköy Hasanleyli İ.O.O</p> <p>52 H. Atamavcı İ.O.O</p> <p>53 Habire Yahşi Lisesi</p> <p>54 Hakkı Değer İ.O.O</p> <p>55 Şehit Öğretmen Mehmet Fidan İ.O.O</p> <p>56 Şenesenevler Lisesi</p>

EK - 5

M.E.B. ANKET ONAYI



T.C.
Kadıköy Kaymaklığı
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.375/1-75
KONU : " Anket Nesrin GİRAY "

17.06.2005

.....OKUL MÜDÜRLÜĞÜNE
KADIKÖY

- İLGİ: a) Valilik Makamının 06.06.2005 tarih ve 580/1237 sayılı emri
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkan 18.08.2005 gün ve 2430 sayılı yazısı.
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü'nün 12.05.2005 tarih ve 2126 sayılı yazı.
d) İl Millî Eğitim Müdürlüğünde 06.06.2005 tarih ve 1241 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek Lisans Program öğrencisi Nesrin GİRAY tarafından hazırlanan "Yöneticilerin Problem Çözme Yetenekleri" konulu anket formu düzenlenmesinin uygun görüldüğü hakkındaki İLGİ (a) Valilik Oturuşu ilâhikçe gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Hamit ÇAKIR
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki-1 İlgilî Valilik Oturuşu.

Dağıtım: İlköğretim ve Lise Müdürlüklerinde

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1237
KONU : Anket (Nesrin GİRAY)

06.../06/2005

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri,
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12.05.2005 tarih ve 2126 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nesrin GİRAY'ın "Yöneticilerin Problem Çözme Yeterliliği" konulu anket uygulamasını yapmak isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ (b) yazı ekinde hazırladığı, ekte onaylı anket formlarını, ilimiz resmi ve özel ilköğretim-ortaöğretim idarelerine ve öğretmenlerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
05/06/2005
Ali ÖZGEN
Vali a.
Vali Yardımcısı





AÇIKLAMA

Sayın Yönetici,

Okul yöneticileri ile ilgili olarak yapılan bilimsel amaçlı bir araştırmada kullanılmak üzere ekte bir bilgi toplama aracı verilmiştir. Sizden araç üzerinde bulunan maddeleri okuyup dikkatli biçimde cevaplamanız istenmektedir. Araştırmada elde edilecek veriler, araştırma amacı dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonuçları bakımından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nesrin GİRAY
Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın	6. Kaç yıldır okul yöneticiliği yapmaktasınız? <input type="checkbox"/> 1-3 yıl arası <input type="checkbox"/> 4-8 yıl arası <input type="checkbox"/> 9 yıldan fazla
2. Yaşınız? <input type="checkbox"/> 30 un altında <input type="checkbox"/> 31-40 arası <input type="checkbox"/> 41-50 arası <input type="checkbox"/> 51-60 arası <input type="checkbox"/> 61 ve üstü	7. Okul mevcudunuz? <input type="checkbox"/> 1000 in altı <input type="checkbox"/> 1001 - 2000 arası <input type="checkbox"/> 2001 - 3000 arası <input type="checkbox"/> 3001 den fazla
3. Eğitim Durumunuz? <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora	8. Şimdiye kadar yöneticilikle ilgili hizmetleri eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> 1 kere aldım <input type="checkbox"/> 2 kere (veya daha fazla) aldım <input type="checkbox"/> hiç aldım
4. Öğretmen olarak mesleki tecrübeniz ne kadardır? <input type="checkbox"/> 3 yıl ve aşağısı <input type="checkbox"/> 6 - 10 yıl arası <input type="checkbox"/> 11- 15 yıl arası <input type="checkbox"/> 16 - 20 yıl arası <input type="checkbox"/> 21 yıldan fazla	5. Hangi tür okulda görev yapmaktasınız? <input type="checkbox"/> Resmî Lise <input type="checkbox"/> Resmî Fes Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Teknik ve Meslek Liseleri <input type="checkbox"/> Vakıf/Dinî Ağırlıklı Lise <input type="checkbox"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/> Diğerleri
5. Branşınız? _____	



BÖLÜM II
AÇIKLAMA

Sayın Yönetici,

Araştırma anket formunda Yönetimsel Karar Verme/Sorun Çözme Süreci'nin Başlıca altı (6) aşaması konusunda 42 anket maddesi bulunmaktadır. Sizin beklenen EĞİTİM YÖNETİCİSİ (Müdür, Müdür Yardımcısı) statüsünde çalışmakta olduğunuz göreviniz hakkında görüş bildirmenizdir. Her anket maddesinin karşısında bulunan, size en uygun gördüğünüz seçeneklerden, yalnızca birini işaretleysiniz.

Okuyacağınız anket maddelerinin cevap seçenekleri şöyle derecelendirilmiştir.

1. Hiç 2. Az 3. Orta 4. Çoğunlukla 5. Tam

ANKET FORMU

Eğitim Yöneticisi olarak altı (6) karar aşaması başlığı altında yer alan hususları ne derecede yerine getiriyorsunuz?

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
I. SORUNU DUYMA					
1. Sorunu algılamakta gerekli duyarlılığı gösterme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Eğitim-öğretim aşısından sorunların teşhisinde birinci yatkınlıkta bulunma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Karar verme sürecinde olası her ikisini de kapsayarak sorunun anlaşılmasını amaçlanmasını bilmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Uygun işleyiş sorunlarını ortaya çıkarmasında denetim idarelerinin yararlanması.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sorunu duyulmasını için yapılacak yetersiz bir faaliyetin sağlanmasını başarmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sorunun daha kolay anlaşılmasını için gerekli adımları atmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Gelişen sorunları teşhis eden sistem çözümüne* yöneltilebilir başarıyla uygulanması.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Sistem Çözümü: Örgütün mevcut eğitim, öğretim iş ve işlemlerinin her bir aşamasının ayrı ayrı değerlendirilmesi, sistemin her bir aşamasının dışlanan birimlerin değerlendirilmesi, öğrenim, öğretim, öğretim işlemleri ile ilgili olarak örgütün amaçlarına ne derecede hizmet ettiği ortaya çıkarmak için yapılır (Brahmın Eğitim Sistemi, Eğitim Yönetimi, 1994:31).

Dr. K. A. T. C.
L. B.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
I. SORUNU TANIMA					
8. Örgütsel sorunu tanımak için sorunun beyanları hakkında bilgi toplama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Bazı bireylerde genel kalan sorunların önemli edilişini ölçme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Öğretmenleri örgütsel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Örgütsel sorunların nedenlerine ilişkin ilk görülen olayın birtakım aşamaları son derece açıklayıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Temel sorun açıklanırken yararlı olanlar pek çok kişiye ulaşacağına inanılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Bir sorunun boyutları genişlemeden çözümlenmesi daha da zorlaşacağına inanılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sorun çözüme soruna ilişkin güvenilir bilgiler toplandıktan sonra başlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. ÇÖZÜMÜ ARAMA					
15. Sorunun başta sorunlarla ilgili olduğunu düşünerek, bunlar hakkında ayrıntılı bilgi toplama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Çözüm seçeneğinin sorunu çözümlenmesi için yararlı yönlerinin anlaşılmasında yararlı olanları belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Öğretmenler sorun çözümlenirken öğretmenler tarafından yararlı olarak değerlendirilebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Bir sorunun çözülmesi için değerlendirilmeye yarayan öğrencilerin sorunu çözümlenmesi için yararlı olarak değerlendirilebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sorunlara çözümlenirken öğretmenlerin görüşlerini, onların yararlı olarak değerlendirilebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Örgütsel sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesini teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sorunla ilgili olarak öğretmenlerin sorun çözümlenmesi için yararlı olarak değerlendirilebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. KARARLAŞTIRMA					
22. Yeterince sorunu et bilimsel bir inceleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kararlaşma sürecinde birden çok yerden bir karar sürecinde uygulanabilir durumda, bu örgütsel yapıyı başarıyla olarak çözümlenmesi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kararlaşma sürecinde kararların alınmasında uzmanlık eğilimi kullanılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Kararlaşma sürecinde, biriken çözüm seçeneklerinden, örgütsel yapıyı başarıyla olarak çözümlenmesi için en iyi çözümü bir yanarla çözümlenmesi olarak belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sorun çözümlenirken, toplanan tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırılarak en uygun olanı seçme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
27. Sorunla ilgili öğrenmelerin kararlaştırma sürecine katılmalarının güvenilir bir yansıması olduğuna inanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Kararlaştırma sürecinde katılmaya en az ilgilenme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V. KARARI UYGULAMA					
29. Önemli sorunların çözülmesinde karar uygulama sürecinde bir projeye başlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Kararın geçeri olacağı uygulama sürecini iyi ayarlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Kararın uygulanmasını kuvvetlendirmek için karar uygulayıcılara hazırlanarak süreci denetimsel sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Çözümü kararlaştırılmamış karar uygulamaya kaynaklarını özendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Kararı daha başarılı bir şekilde uygulayabilmek için Öğretmenleri bilgilendirme karar sürecine katma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Karar verile sürecinde ilgili kararların uygulanmasını hukuki ve etik değerler beşerine inanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Kararın uygulanmasında insan eğiliminin bilincinde olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VI. DEĞERLENDİRME					
36. Çözüm seçeneğinin uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlükleri yenmek için anında çözümün değerlendirilmesi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Yönelimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (geri bildirim) alınması sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Yönelimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde yeni bilgiler ışığında önceki düşüncelerin değişebileceği bilincinde olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Yönelimsel sorun çözme sürecinde kararlaştırılan stratejinin soruna kadar götürülüp götürülmediğini değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Yönelimsel sorun çözme sürecinde ortaya çıkan soruların çözümüne yönelik değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Uygulama sonuçlarında sağlanan değişim, çözüm seçeneğinin yararlı görülmesinde kullanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Yönelimsel sorunun çözülmesini değerlendirilmesinde sonuçları idareye aktarma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek:3
D

AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım,

Okul yöneticileri ile ilgili olarak yapılan bilimsel amaçla bir araştırmada kullanılmak üzere ekte bir bilgi toplama aracı verilmiştir. Sizden araç üzerinde bulunan maddeleri okuyup dikkatli biçimde cevaplamanız istenmektedir. Araştırmada elde edilecek veriler, araştırma amacı dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonuçları bakımından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nesrin GİRAY

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Değerlendirme Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın	5. Branşınız? _____
2. Yaşınız? <input type="checkbox"/> 35' in altında <input type="checkbox"/> 31-40 arası <input type="checkbox"/> 41-50 arası <input type="checkbox"/> 51-60 arası <input type="checkbox"/> 61 ve üstü	6. Okul mevcudunuz? <input type="checkbox"/> 1000 in altı <input type="checkbox"/> 1001 - 2000 arası <input type="checkbox"/> 2001 - 3000 arası <input type="checkbox"/> 3001 den fazla
3. Eğitim Durumunuz? <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora	7. Şimdiye kadar hizmetçi eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> 1 kere aldım <input type="checkbox"/> 2 kere (veya daha fazla) aldım <input type="checkbox"/> Hiç almadım
4. Öğretmen olarak mesleki kodemeniz ne kadardır? <input type="checkbox"/> 5 yıl ve aşağısı <input type="checkbox"/> 6 - 10 yıl arası <input type="checkbox"/> 11 - 15 yıl arası <input type="checkbox"/> 16 - 20 yıl arası <input type="checkbox"/> 21 yıldan fazla	8. Hangi tür okulda görev yapmaktasınız? <input type="checkbox"/> Resmî Lise <input type="checkbox"/> Resmî Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Teknik ve Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Vakıfçı Dil Ağrıklı Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/> Diğerleri

FORM NO: 12 2005 09/17

FORM NO: 1 02157/00295

FORM : YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ



BÖLÜM II AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım,

Araştırma anket formunda Yönetimsel Karar Verme/Sorun Çözme Süreci'nin Başlıca altı (6) aşaması konusunda 42 anket maddesi bulunmaktadır. Sizlerin EĞİTİM YÖNETİCİLERİ (Müdür, Müdür Yardımcısı)'nın yöneticilikle ilgili görüşlerinizi bildirmeniz gerekmektedir. Her anket maddesinin karşısında bulunan, size en uygun gördüğünüz seçeneklerden, yalnızca birini işaretleyiniz.

Okuyacağınız anket maddelerinin cevap seçenekleri şöyle derecelendirilmiştir.

1. Hiç 2. Az 3. Orta 4. Çoğunlukla 5. Tam

ANKET FORMU

Size göre bağlı olduğunuz Eğitim Yöneticisi altı (6) karar aşaması başlığı altında yer alan hususları ne derecede yerine getirmektedir.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
I. SORUNU DUYMA					
1. Sorunu algılamakta gerekli duyarlılığı gösterme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Eğitim-öğretim aşısından sorunları teşahhüs altına almaya yatkınlık gösterme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Karar verme sürecinde olası bir adanmış karar gerektiren sorunları algılamakta duyarlılığı gösterme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Örgütün işleme sorunlarının ortaya çıkmasında denetim sistemlerinden yararlanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sorunu duyulabilecek için aşağıdaki yukarıya bir iletişim ağı kurmasını beşleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sorunları daha kolay algılamak için eleştirel açıktır olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Günlük sorunları test eden sistemler çözümü* yöntemleri başarıyla uygulamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Sistem Çözümü: Örgütsel etkinliği artırarak, örgütleri ç ve de değişkenlerine ilişkin işlevlerini algılamak için, Sistem çözümü eğitim öğütümün her alt sistemini oluşturan birimlere problemleri, işlevlerini, önünü (sistem) tek tek ele alarak örgütün amaçlarına ne dereceye kadar erişim olmasına katkı sağlamak için yapılır (Baskın Eğitim Başarıları Eğitim Yönetimi, 1994:21).



Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
II. SORUNU TANIMA					
8. Öğretmel sorunları tanımlamak için sorunun boyutları hakkında bilgi toplama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Bazı seviyelerde görülen sorunların önemini belirleyebildiğini bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Öğretmenleri öğretmel sorunun nedenlerini ortaya çıkarmaya yönlendirebilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Öğretmel sorunların nedenlerine ilişkin görülen olayın berraklığıyla ilgili sorular sorabileceğini bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tamam sorunu açıkladığında yansımalarının pek çok kişiye ulaşacağını bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Bir sorunun boyutları genişledikçe çözülmesinin daha da zorlaşacağını bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sorun çözmeye soruna ilişkin güvenilir bilgileri topladıkdan sonra başlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. ÇÖZÜMÜ ARAMA					
15. Sorunun belirli sorunlara ilişkin olduğunu belirleyerek, bunlar hakkında ayrıntılı bilgi toplama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Çözüm seçeneklerinin sorunu çözmedeki yararlı yönlerini anlamak için yapılabilecek araştırmaları kullanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Öğretmenler sorun çözerken çeşitli derecelerde yararlı olabileceğini bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Bir sorunun çözülmesini doğru değerlendirilmeye yarayan sabırlı ve kararlı sorun çözümleri önermeyi bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sorunlara çözümlerin hep yetersizden gelmesinin, onların yararlılığını engelleyeceğini bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Öğretmel sorunlara çözümler önerirken potansiyel yararları için araştırma yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sorunu tanımlamak amacıyla belirli öğretmenlerin sorun çözümlerini paylaşmalarını isteme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV. KARARLAŞTIRMA					
22. Yaratıcı sorunu alt bölümlerine ayırma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kararlaşma sürecinde birinin çok üyeni bir karar seçtiğinde uyumlu durumda, bu öğretmel çözümleri öneren olarak çözümlerini sunma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kararlaşma sürecinde her öğretmel çözümün yararlı olduğunu düşünerek öneri sunma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Kararlaşma sürecinde birinin çözüm önerilerinden, öğretmel süreçleri açısından sorunu en iyi şekilde bir yanarla çözebilecek olanı belirleyebilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sorun çözümlerini topladıkdan sonra tüm sorun seçeneklerini, birbiriyle karşılaştırarak öğretmel kullanılarak, sonuçta en uygun çözümü seçme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1. Hiç	2. Az	3. Orta	4. Çoğunlukla	5. Tam
27. Sorunla ilgili öğretmenlerin kararlaşırma sürecine katılmalarının gönüllü bir yaklaşımla olduğunu bilme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Kararlaşırma sürecinde katılmak istediği en azı belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V. KARARI UYGULAMA					
29. Önemli sorunların çözümünde kararın uygulama sürecini bir projeye bağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Kararın uygulanması için uygulama sürecini belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Kararın uygulanmasını hızlandırmak için karar uygulayıcılara katılarak süreci denetimi sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Çözümü kararlaşırmasını kararın uygulanmaya koymasını izleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Kararı daha beğenir bir şekilde uygulayabilmek için Öğretmenler Birliği karar sürecine katılma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Karar verme sürecinde ilgili kararların uygulanmasını hızlandırmak için karar sürecine katılma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Kararın uygulanmasında sorun çözümü sürecinde olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VI. DEĞERLENDİRME					
36. Çözüm seçeneğinin uygulanması aşamasında kararlaşırma sürecini değerlendirme için anketin çözümü değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Yönetimsel sorun çözme sürecinin değerlendirilmesinde dönüt (gizli bildirim) alınması sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Yönetimsel sorunun çözümü değerlendirilmesinde veri bilgilerin ışığında en iyi çözümü belirleme için değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Yönetimsel sorun çözme sürecinde kararlaşırma sürecinin soruna kadar götürülüp götürülmediği değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Yönetimsel sorun çözme sürecinde amaçların ulaşma yolunu belirleme için kararlaşırma sürecini değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Uygulama sonuçlarında sağlanan bilgiler, çözüm seçeneğinin yeniden değerlendirilmesinde kullanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Yönetimsel sorunun çözümü için değerlendirme sonuçları izlemeye alma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KAYNAKLAR

- Adair, J., 2003, **Etkili Karar Verme**, Babaili Kültür Yayıncılığı, İstanbul.
- Başar, H., 1990, **Sınıf Yönetimi**, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Başar, H., 1993, **Eğitim Denetçisi**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1996, **Eğitim Yönetimi**, Yargıcı Matbaası, Ankara .
- Başaran, İ.E., 1996, **Türkiye Eğitim Sistemi**, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Biello, J.M. , 2005, **Teachers' Voices Within The School Environment** , Doktora Tezi, Rowan University , DAI-A 66/05, p. 1567.
- Binbaşıoğlu, C., 1983, **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z., 2003, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Celkan, H.Y., 1989, **Eğitim Sosyolojisi**, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.
- Cürebil, F., Kış 2003, “Kadıköy İlçesi Resmi ve Özel Okul Öncesi İlk ve Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürleri Konulu Yapılan Araştırma Sonuçları”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 157, Ankara.
- Can, N., Çelikten M., 2003, “ Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 148, Ekim, Kasım, Aralık, Ankara.
- Çetin, K. ve Gülseren, H.Ö., Güz 2003, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160, Ankara.
- Çelikkaya H., 1998, **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)**, Alfa Basım Layım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- De la Torre, 2005, **An Investigation Of Principals' And Teachers' Perceptions Related To The Effectiveness Of A School-Based Problem Solving Model (Illinois)**, Doctora Tezi, Loyola University, Chicago, DAI-A 66/06, p. 2100.
- Demircan, A., 2001, **İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Demircan, N.P., 2005, **Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, K., 2002, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Toplam Kalite Kültürüne Hazırbulunuşluk Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Durmuş, F., 2003, **Lise Yöneticilerinin Liderlik ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin Özdeğerlendirmeleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eberlyn, R.J., 2005, **The Relationship Among Leadership Style, Decision Making, And Organizational Justice**, Doktora tezi, Alliant International University, San Diego, DAI-B 66/07, p. 3982.
- Efil, İ., 1999, **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2000, **Sınıf Yönetimi – Ders, Konferans, Panel ve Seminer etkinliklerinde Başarının Yolları**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2004, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E., 2003, **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Eryılmaz, B., 2003, **Kamu Yönetimi**, Erkam Matbaası, İstanbul.
- Evans, J.R., 1991, **Creative Thinking in the Decision and Management Science**, College Division South- Western Publishing Co., Cincinnati Dallas Livermore.
- Fiore, D.J., 2004, **Introduction to Educational Administration, Standards, Theories, and Practice, Eye on Education**, Inc. Larchmont, NY.
- Garza, B., 2005, **The Relationship Between Decision Making And Trust: A Study Of Principals And Teachers In Edinburg, Texas**, Doktora Tezi, Capella University, DAI-A 66/06, p. 2287.
- Güçlü, N., 2000, “Okula Dayalı Yönetim”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 148, Ekim, Kasım, Aralık.
- Güçlü, N., 2003, “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, Milli Eğitim Dergisi Sayı 160, Güz, Ankara.
- Güçlüol, K., 1985, **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olayları**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Gümüşeli, A.İ., 2002, “ 2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri (Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri)” Araştırma, Y.T.Ü Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Günay, E., 2004, “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 161, Kış, Ankara.

Gürsel, M., 1997, **Okul Yönetimi : (Kurumsal ve Uygulamalı)**, Mikro Basım-Yayım- dağıtım, Konya.

Gürsoy, H., 2001, Eğitimde Sınıf Yönetimi Toplantı Notları, T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Adana Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Adana.

Hanson, E. M., 2003, **Educatioanal Administration and Organizational Behavior**, Pearson Education Inc., Boston,.

Herb, S.L., 2005, **A Study Of Leadership Styles And Demographic Characteristics Of Pennsylvania Public School Principals**, Doktora Tezi, Capella University , DAI-A 6/06, p. 2288.

<http://www.smartdraw.com/exp/flo/examples/index.htm>

Ilgar, L., 1996, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, MEB Yayınları, İstanbul.

Izgar, G. , 2003, **Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kaya, Y.K.,1986, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Kitap ve Kırtasiye Ltd. Şt., Ankara.

Karasar, N., 2004, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kenç, M.F., 2004, “ Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller”, Milli Eğitim Dergisi Sayı 161 Kış 2004, Ankara.

Kocabaş İ., Gökbaş, M., 2002, “Eğitimde Karara Katılma”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156, Yaz-Güz , Ankara.

Kocel, T., 1993, **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basım ve Yayım A.ş., İstanbul

Kocel, T., 2001, **İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik- Modern- Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Kreitner R., Kinicki A., 2004, **Organizational Behavior**, McGraw Hill Companies, Inc., New York.

Lindner, S., 2005, **Decision Support Systems: Effectiveness And Efficiency Of Use İn A School District** , Doktora Tezi, The University Of Connecticut , DAI-A 66/06, p. 2047.

MEB, 1973, **Milli Eğitim Temel Kanunu**, Sayı 1739, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB, 1992, **Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun**, Sayı 3797, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.

MEB, 1999, "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi" , MEB Tebliğler Dergisi, Sayısı: 2506.

Mert, İ.S., 1997, **Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Okutan, M., 2003, "Okul Müdürlerinin İdari Davranışları", Milli Eğitim Dergisi, Sayı 157, Kış, Ankara.

Özdemir, S., 2000, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, PeGem Yayınları, Ankara.

Özdemir, S., Cemaloğlu N., 2000, "Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma", Milli Eğitim Dergisi, Sayı 146, Nisan, Mayıs, Ağustos, Ankara.

Owens, R.G., 2004, **Organizational Behavior in Education, Adaptive Leadership and School Reform**, Pearson Education Inc., Boston.

Reynaldo J., Santos, A., 1999, <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.html>

Sallis E. ve Jones G., 2002, **Knowledge Management in Education Enhancing Learning&Education**, Biddles Ltd., Guildford and King's Lynn.

Snowden P. ve Gorton R., 2004, **School Leadership and Administration, Important Concepts, Case Studies,& Simulations**, McGraw- Hill Companies, New York.

Sonmaz, S., 2002, **Problem Çözme Becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Taymaz, H., 1997, **Eğitim Sisteminde Teftiş- Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, TAKAV, (Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası), Ankara.

Taymaz, H., 2003, **Okul Yönetimi**, PEGEM Yayıncılık, Ankara.

Taşdelen, A., 2002, **Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Tezcan, M., 1996, **Eğitim Sosyolojisi**, Feryal Matbaası, Ankara.
- TKB, Teftiş Kurulu Başkanlığı (2005), Okul Yöneticileri Semineri, Kahramanmaraş.
- Tokay, 2001, **Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri (Kayseri Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Türk, E., 1999, **Türk Eğitim Sistemi**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. şti., Ankara.
- Ubben, G.C., Hughes, L.W., Norris J.C., 2004, **The Principal, Creative Leadership for Excellence in School, Pearson Education Inc.**, Boston.
- Uluğ, F., 1999, **Eğitimde Grup Süreçleri**, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara
- Uygun, T., 2004, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri (Çanakkale Örneği)", Milli Eğitim Dergisi, Sayı 162, Bahar 2004, Ankara.
- Yıldız, O., 2005, **Eğitimde Yerelleşmenin Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Kişisel Gelişimlerine olan etkisinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıkılmaz, M., 2001, **Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Sorun Çözme Yeterliliği (Abant İzzet Baykal, Gazi ve Marmara Üniversiteleri Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ziermmerman, L.R., 2005, **A Framework For Urban School Board Decision Making: An Analysis Of The Process**, Doktora Tezi, The George Washington University, DAI-A 66/07, p. 2461.

ÖZGEÇMİŞ
Nesrin GİRAY

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 19.06.1967
Doğum Yeri : Kırcaali, Bulgaristan
Medeni Durumu : Bekâr

Eğitim:

İlkokul	1974-1977	“Kiril i Metodiy” İlköğretim Okulu, Kırcaali
Ortaokul	1977-1982	ESPU ”Hristo Botev”, Kırcaali
Lise	1982-1986	Ekonomi Teknikumu- 4 yıl, Muhasebe Bölümü, Kırcaali
Lisans	1986-	Ekonomi Enstitüsü- Sofia- Sanayi İşletmesi, Türkiye’ye zorunlu göç nedeniyle son sınıfta ayrıldı
Lisans	1989- 1993	ODTÜ- Ankara - İşletme Bölümü
Yüksek L.	2004-D.E.	Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

26.03.2004-D.E	Prof. Faik Somer Lisesi, Küçükbakkalköy, Kadıköy, İstanbul, İngilizce Öğretmeni
18.09.2001-26.03.2004	Göksun Lisesi, Göksun, Kahramanmaraş, İngilizce Öğretmeni
01.10.1996-31.05.1998	TEMA Dış Ticaret A.Ş, TEBA Şirketler Grubu, Bölge Satış Müdürü
01.11.1993-31.01.1996	CITIBANK, N.A. Ankara Şubesi