

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK
YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEYZA YAZĞAN

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysin KAPLAN SAYI

KASIM 2015

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK
YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEYZA YAZĞAN

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysin KAPLAN SAYI

KASIM 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.290024 numaralı öğrencisi Feyza YAZGAN'ın "ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 29.09.2015 tarih ve 2015/18 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından ... ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak ... edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :12/11/2015

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysin KAPLAN SAYI

.....

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

.....

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Savaş AKGÜL

.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Feyza YAZGAN

ÖNSÖZ

Araştırmanın başından beri planlanması, uygulanması, raporlaştırılması ve özellikle de kaynak taraması aşamalarında bana yol gösteren ve eleştirileriyle katkıda bulunan, zaman kavramı olmadan çalışmalarına her daim destek veren ve hoşgörüsünü hiç eksik etmeyen sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi, araştırmam süresince de sevgisi ve desteğiyle bana güç veren canım aileme, teşekkür ederim.

Kasım 2015

Feyza YAZGAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Amaç	4
1.4. Önem	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
2. GENEL KAVRAMLAR	7
2.1. Eğitim	7
2.2. Özel Eğitim.....	8
2.2.1. Özel Gereksinimli Bireyler	10
2.2.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	11
2.2.3. Özel Eğitim Ortamları	14
2.2.4. Özel Eğitim Okul Türleri.....	16
2.2.5. Özel Eğitimin Anayasadaki Yeri	17
2.3. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü.....	18
2.3.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler	20
2.3.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticiler.....	23
2.4. Problem Çözme Becerisi	24
2.4.1. Problem.....	24
2.4.2. Problem Çözme.....	25
2.4.3. Problem Çözmede Etkili Faktörler	27
2.4.4. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar	28
2.5. Okul Yöneticileri ve Problem Çözme Becerileri.....	30
2.5.1. Eğitimde Problem Çözme	30
2.5.2. Okul Yöneticileri	32
2.6. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri	34
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Verilerin Toplanması.....	38
3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.4. Verilerin Analizi.....	41
4. BULGULAR	42

4.1. Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	42
4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	45
4.2.1 Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin İstatistiksel Analizler.....	45
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
KAYNAKLAR	61
EKLER.....	68
EK 1:Anketlerle İlgili Genel Bilgi	77
EK 2:Kişisel Bilgi Formu	78
EK 3:Problem Çözme Envanteri	79
ÖZGEÇMİŞ.....	82

KISALTMALAR

%	:Yüzde
KO	:Kareler Ortalaması
KT	:Kareler Toplamı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	:Frekans
Sd	:Serbestlik Derecesi
Ss	:Standart Sapma
x	:Aritmetik Ortalama

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 3.1: Araştırma Ölçeğine Ait Puanlama Aralıkları	38
Çizelge 4.1: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin “Cinsiyetiniz” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	40
Çizelge 4.2: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin “Yaşınız” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
Çizelge 4.3: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	41
Çizelge 4.4: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin “Branşınız” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	41
Çizelge 4.5: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	42
Çizelge 4.6: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Mezun Olduğunuz Okul Türü’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	42
Çizelge 4.7: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Şuan Çalıştığınız Özel Eğitim Kurumunu İsteyerek mi Tercih Ettiniz?’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	42
Çizelge 4.8: Yöneticilerin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	43
Çizelge 4.9: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri	44
Çizelge 4.10: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	44
Çizelge 4.11: Problem çözme becerisi mesleki görüş alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları.....	45
Çizelge 4.12: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri	46
Çizelge 4.13: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	46
Çizelge 4.14: yönetici ve öğretmenlerin problem çözme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları	47
Çizelge 4.15: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Branşınız Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin n, x ve ss. Değerleri	48
Çizelge 4.16: Yöneticilerin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	48
Çizelge 4.17: Yöneticilerin buldukları kurumda görev sürelerine göre problem çözme alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları.....	49

Çizelge 4.18: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Mezun Oldukları Okula Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	50
Çizelge 4.19: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğumuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri	50
Çizelge 4.20: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğumuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi	51
Çizelge 4.21: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğumuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları.....	51
Çizelge 4.22: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Özel Eğitim Kurumunu İsteyerekmi Tercih Ettiniz Sorusuna Göre Farklılaşmasına İlişkin n, x ve ss. Değerleri	52
Çizelge 4.23: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Özel Eğitim Kurumunu İsteyerekmi Tercih Ettiniz Sorusuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Sonuçları	52

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Yöneticiler, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel performanslarını dikkate alarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalara gereksinim duymaktadırlar. Okul yönetiminde görev yapan idarecilerde problem çözmeye ait becerilerin düzeyi yönetsel başarılarını da etkilemektedir.

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan resmi özel eğitim kurumlarında (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi) görev yapan 111 yönetici oluşturmuştur.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak tanımlayıcı özellikleri içeren Kişisel Bilgi Formu ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile toplanmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgili verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Özel eğitim kurumlarında (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi) görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla, anketteki 5 alt boyutun aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Özel eğitim kurumlarında (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi) görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bağımsız değişkenlere bağlı olarak görüş farklılıklarının test edilmesi için bağımsız grup T-Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda bazı alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken, bir kısmında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yapılan analizler sonucunda; araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek problem çözme becerilerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan son araştırmalar etkin ve başarılı bütün yöneticilerin yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen bu sonuç; genel olarak özel eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin yüksek problem çözümede dolaylı olarak da başarılı yöneticiler olduklarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul Yöneticileri, Özel Eğitim, Problem Çözme.*

STUDYING THE PROBLEM SOLVING SKILLS OF SCHOOL MANAGERS IN PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

Managers, taking into account the educational performance of students with special needs purpose, they require to adapt their content and teaching process. School level of skills in solving problems in serving on the Board of directors also affects administrative achievements.

For the purposes of the study, the research universe, 2014-2015 academic year in Istanbul Province within the boundaries of the Ministry of Education affiliated with the official special education (special education training center, job training center, vocational training center) mission has established that 111 managers.

Research, survey method was used. It has been utilized to collect data from the scale developed by the researchers. Personal Information Form that includes first identifying characteristics in the development of a data collection tool, and Problem Solving Inventory (PSI) are collected.

The managers participating in the survey and the analysis of data related to teachers' personal and professional characteristics of the frequencies and percentages were calculated. Private educational institutions (special education training center, job application center, vocational training center) of the profession of teachers working to determine the competence, the arithmetic mean and standard deviation of the five subscales were identified in the survey. Private educational institutions (special education training center, job training center, vocational training center) serving professional courses One-way ANOVA to test the differences of opinion, depending on the arguments of teachers and administrators who work in these institutions and independent groups t-test to determine the qualifications of teachers Analysis of variance (ANOVA). The analysis concluded that while significant correlation between some sub-dimensions, a significant relationship was detected in one part.

The analysis results in; the administrator who created the research group is understood that they have high problem-solving skills. The latest research shows that they are effective and successful manager is to have high problem solving becerisi. These results obtained in this direction; It indicates that overall they were indirectly highly successful executives problem-solving training managers working in the private education sector.

Key words: *School Administrators, Special Education, Problem Solving.*

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Özel gereksinimli bireylere kendi bireysel gelişimlerini ve yeteneklerini geliştirecek, yaşamlarını daha nitelikli hale getirecek yaşam standartlarının oluşturulabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin sunulması büyük bir önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dünyadaki gelişmelerle birlikte ülkemizde de son yıllarda özel eğitim alanının da önemli atılımlar sağlanmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002, s. 2). Özel eğitim görmesi gereken engelli bireylerin eğitim aldıkları ve kendilerine mesleki yönden gelişmelerini sağlayan özel eğitim kurumları, milli eğitim bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Her eğitim kurumu gibi bu kurumlar da eğitim faaliyetlerini en üst düzeyde yerine getirmeleri gerekmektedir. En üst düzeyde verim alabilmek için çalışanlarında bu kurumlara bağlılıklarının güçlü olması gerekmektedir. Fakat bu noktada bazı değinilmesi gereken noktalar vardır. Çünkü özel eğitim kurumlarında adından da anlaşılacağı üzere özel olan çocuklarla çalışılmaktadır ve bu noktada öğretmenlerin, yöneticilerin ve tüm personelin iş ilişkileri, motivasyonları, iş bölümleri, fikir alışverişleri ve disiplin çok önemlidir. Bütün bunların oluşması için bir sürecin geçmesi gerekmektedir ve zorlu bir süreçtir. (Eripek, 2002, s. 17).

Özel eğitimde çalışan yöneticilerin, bu tür kurumlarda çalışan alan öğretmenleri gibi alan bilgisine sahip olmaları gerekir. Ayrıca bu okullarda karşılaşılan sorunlar daha farklı olduğu için, kişinin buraya isteyerek gelmiş olması ve bu alana karşı ilgisinin olması gerekir.

Okul yöneticilerinin diğer yöneticilerden farkı, insan yetiştirme odaklı olmasıdır. Amacı insan yetiştirmek olan okul yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını birleştirerek, kurumdaki verimi yükseltmeye çalışır. Kurumdaki idarecilerin okulu daha verimli hale nasıl getirebileceğini zaman zaman kendisine sorması gerekir.

Aldığı cevaplarla kurumunda olumlu davranışlar geliştirmesi ve okulunu en iyi şekilde yönetmesi gerekir.

Toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen, eğitim sistemimizin alt sistemi olan okul yönetiminde, okul müdürünün göstermiş olduğu liderlik ve yöneticilik davranışlarının sonucu olarak optimal verimliliğin oluşturulmasına çalışılmalıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin hem yöneticilik bilgisi hem de liderlik vasfı taşıyan kişilerden seçilmesi gerekir.

Okul yöneticilerinin atamaları yapılırken, hem yöneticilik alanında bilgisi olan hem de liyakatın esas alındığı bir sistemin olması gerekir. Kişilerin bu işe istekli, yeterli bilgi ve donanıma sahip, başarılı, yeniliklere açık kişiler arasında çok dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekir. Günümüz okul yöneticilerinin yaşadıkları en büyük sorun görevden alınma ile karşı karşıya kalmaktır. Bu kaygıyı yaşamayan yöneticiler emin olun ki alanlarında daha iyi işler yapan daha mutlu yöneticiler olacaktır. Tabii ki bu durum da çalıştıkları kurumu olumlu etkileyecektir. Görevinden alınma kaygısı yaşamayan, alanında uzman, yöneticilik bilgi ve becerisine sahip, liderlik vasfı taşıyan kişilerin okul yöneticisi olmasıyla bu alanda çok büyük gelişmeler elde edilebilir. Bu bakımdan okul yöneticiliği, meslekleşmesi için çaba harcanması gereken bir yönetim kademesi olmaktadır. (Çağlar, Yakut ve Karadağ; 2005, s.14).

Ayrıca bunların yanında eğitimin sadece çocuk bazında ele alınması ve ailelelerin eğitilmemesi, eğitimcilerin yetiştirildiği yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yakalayamamış olması, eğitime ülkemizde gereken önemin verilmemesi ve eğitimin siyasallaştırılarak asıl işlevinden uzaklaştırılması eğitimi daha da ciddi bir sorun haline getirmektedir (Kaplan Sayı, 2013, s.14).

Okul liderlerinin uygulamalarında taşıdığı rol düşünüldüğünde, yöneticilerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. İlk olarak okul müdürü, özel eğitim yönetmeliğini iyi bilmeli, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdır ki okuldaki iş birliği iklimini oluşturabilsin. Okul liderlerinin eğitim uygulamalarının gereğine inanması, sınıfa verilecek öğrenci sayısında, fiziksel ortamın düzenlenmesinde, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinin koordine edilmesinde, BEP geliştirme birimi ve aileler arasında kaynaştırma öğrencisinin eğitimi doğrultusunda işbirliği yapılmasında etkili olacaktır (Batu, 2000, s.59). Bu durumda yöneticilerin okulun her alanında lider olmaları gerekmektedir. (Gümüşeli, 2001). Eğitim sisteminin verimliliğini artıran en temel etken yöneticilerin seçimi ve

atanmasıdır. Bazı eğitim sistemlerinde yönetim pozisyonlarında gerekli derecede saygınlığa ve kariyere sahip olması, bu göreve gelmek isteyenlerin sayısını artırmaktır. Fakat bu durumun yöneticilik gerektiren durumlara uygun olan kişilerin geldiğini anlamına gelmemektedir. (Çağlar, Yakut ve Karadağ; 2005, s.27). Yönetim bilimcilerin, yöneticiliğin meslekleşmesi ve başarılı adayların seçilip yetiştirilmesi için gösterdikleri çabaya ve yönetmelikler üzerinde yapılan bu değişikliklere karşın Türkiye’de, yönetici seçme yetiştirme sistemi belli bir standartta oturtulamamış ve “Çıraklık Modeli” rafa kaldırılamamıştır. Bu bakımdan eğitim yöneticiliği bir meslek haline gelebilmesi için gayret gösterilmesi gereken bir alandır. Bu meslek alanının işe alırken hangi özelliklere ve şartlara göre kişi seçeceği, bu özelliklerin genel olarak eğitime ve yöneticilere katkısının ne olacağı iyi bir şekilde gözden geçirilirse ülkemiz için olumlu etkisi olacaktır. (Arıkan, 2007, s.77).

Türk Eğitim Sisteminde yönetici olarak atanacak öğretmenler doğru bir hizmet öncesi eğitimden geçirilmemektedir. Yöneticiler bu işi yaşayarak öğrenmektedir. Bu durum hem işlerin aksamasına hem de zaman ve emek kaybına neden olmaktadır. Etkin ve sorumlu bir yönetim sisteminin ön şartı yetenekli ve becerikli kişilerin yönetici olarak atanmasıdır. Bir okulu başarılı ya da başarısız kılan etmen öncelikle iyi bir yöneticinin varlığı ya da yokluğudur. Yönetici olarak atanmada sınav şartı, geleneksel usta- çırak sistemine göre daha etkili olsa da tek başına yeterli değildir. Yöneticilerin seçimi ve atanması okulların verimliliği için önemlidir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gün geçtikçe eğitim ve okul yöneticilerinin nitelikleri ön plâna çıkmaktadır. İyi yetişmiş insan kaynağını ve son teknoloji ile teçhiz edilmiş okulları işletecek yöneticilerin çağdaş normlara göre seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi çok önemlidir. Bunlar yapılabılırsa tespit edilen amaçlar azami düzeyde gerçekleşecektir.

Türkiye’de olduğu gibi, dünyada da okul müdürünün rolü de değişmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve atanmasında uluslar arası örneklerin de incelenmesi gerekmektedir.

Avrupa ülkelerine baktığımızda okul yöneticiliği ataması incelendiğinde üç farklı yaklaşım bulunduğu görülmektedir. Bunlar, seçimle atama yerel atama, merkezi yönetim tarafından atama şeklinde olmaktadır. Örneğin Kuzey İrlanda, İskoçya gibi ülkelerdeki yönetici seçimi mülakatla; İtalya ve Fransa gibi ülkelerdeki yarışma sınavıyla yapılır. Lüksemburg’ da bakanın önerdiği üç kişi arasından konseyin seçtiği

kişi yönetici olur. Avusturya' da kamu ilanı yapıp seçilen üç aday arasından bakanın atamasıyla olur. Finlandiya' da belediyelere göre değişiklik gösterir. İngiltere'de kamu ilanı verildikten sonra adaylardan CV istenir ve mülakatla okul yöneticisi seçilir (Bingöl, 2008). Hollanda'da ise, okul müdürlerinin seçim, işten çıkarılma ve disiplin konuları ve görevlerinin ve rollerinin tanımı nitelikli otorite (bevoegd gezag) tarafından yürütölmektedir, ancak okul müdürlerinin işten çıkarılması ve disiplin konuları nitelikli otoritenin yetkisine bırakılmıştır. Avusturya'da, okulların her iki alan için de özerkliği bulunmaktadır. Finlandiya'da, işten çıkarma, görev, sorumluluk ve disiplin konularıyla ilgili olmayan her şey nitelikli otoritece belirlenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Türkiye ve dünyadaki okul müdürünün rolü incelendiğinde sonuç olarak, okul yöneticiliği genel geçer ilkeleri olan, liyakatin ön planda tutulduğu bir alan olmalıdır. Okullar; yöneticilik eğitiminden geçmiş, bu işi bilen, istekli, yetenekli ve belli bir vizyonu olan kişiler tarafından yönetilmelidir. Okul yöneticileri değişen ve gelişen yenedünya düzenine ayak uydurabilmelidir. Bunun için de sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Günümüzde değişen çağa uyum sağlayabilmek bir zorunluluktur. Bu zorunluluk yönetimin işleyişini, yapısını ve yöneticiden beklenen rolleri de değiştirmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerileri nelerdir?”

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin problem çözme becerilerinin incelenmesini ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

1.3.1. Alt Amaçlar

1. Resmi iş eğitim uygulama okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yöneticilerin problem çözme düzeyleri tüm alt boyutlarıyla(davranışlar) ve kişisel özellikleri;

a. Cinsiyetine,

- b. Yaşına,
- c. Kıdemine,
- d. Branşına,
- e. Mezun olduğunuz alana,
- f. Görev yaptığınız kurumuna,
- g. Çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, özel eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili literatür taramasına yer verilmiştir.

2. Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerinin problem çözme becerileri neler olmalıdır?
3. Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?

1.4. Önem

Ülkemizde özel eğitim adı altında eğitim uygulamalarına sıklıkla yer verilmektedir. Özel eğitim hizmetlerinden akademik danışmanlığın nasıl yapılacağını göstermesi ve öğretmenlerin ve yöneticilerin geliştirilmiş ölçü araçlarından ve öğretim planlarından yararlanması ve özel eğitim öğrencisiyle sınıf içinde akademik beceriler ile ilgili nasıl çalışabileceklerine rehber olması açısından önemlidir. Yöneticilere çözüm yolu sunması, öğrenciler içinde daha nitelikli bir eğitim sağlaması açısından özel eğitim hizmetlerinin gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bu araştırma sonuçlarının bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı ve özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin problem çözme becerilerinin incelenmesine yönelik farklı değerlendirmeler oluşturacağı düşünülmektedir. Çünkü özel eğitim bizim ülkemizde yeni gelişmekte olan bir alandır. Bu nedenle özel eğitim okuluna çocuğu giden aileyi anlayacak, bu tür okullarda çalışan personeli anlayacak, onlara destek verecek yeterli formasyonu almış yöneticiler yetiştirilmelidir.

1.5. Sayılılar

1. Yöneticilerin verdiği cevapların yansız olduğu kabul edilmiştir.
2. Evrenin çoğunluğuna ulaşılmıştır

1.6. Sınırlılıklar

1. 2013- 2015 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma yönetici görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma İstanbul ili avrupa yakası ile sınırlandırılmıştır.
- 4- Araştırma özel eğitim kurumları ile sınırlandırılmıştır.
- 5- Zihinsel engelli öğrenciler ve otistik öğrencilerle çalışan yöneticilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel Eğitim: Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde çıkartılan 573 sayılı özel eğitimle ilgili kanun hükmündeki kararnamenin üçüncü maddesinde özel eğitimin tanımı şöyle yapılmıştır: “Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş olan eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (<http://orgm.meb.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır.

Problem Çözme: Hayatımız boyunca karşılaştığımız sorunlarla baş etme yoludur.

2. GENEL KAVRAMLAR

2.1. Eğitim

Genel olarak bireyin davranışlarında, istendik değişim ve gelişim oluşturma süreci eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, bireyleri ve toplumları, bilim, teknik ve sanat alanlarında en iyi derecede yetiştirmeyi amaçlar.

Eğitimde olması gereken, daha önce görülmemiş olan olumlu bir davranışın kazandırılması, yanlış olanın ise yok edilmesidir. Kişiyeye göre özellikleri olan ve devamlılığı olan bir süreçtir. Eğitim, kişiler ve kişilerarasında; sosyoekonomik, siyasi, kültürel, sosyal yönden sürekli birbirinden beslenen dinamik bir yapıya sahiptir. (Can, 2004, s.114, akt. Sayma, 2011, s.5).

Günlük hayatta en çok kullanılan kavramların başında eğitim ile ilgili farklı kaynaklarda farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Günümüze kadar pek çok tanımlanan eğitim kavramı, farklı bakış açılarına göre ve çağdan çağa değişmektedir. Günümüzde uygulanan eğitim tanımları, eğitim bilimcileri eğitimi şu şekilde yorumlamışlardır.

Eğitim insan varlığı kadar eski ve pek çok farklı tanımlanan bir kavramdır. Türk Dil Kurumuna göre eğitim akademik anlamda; “Eğitim, herhangi bir bilim dalı veyhüt sanat kolunda geliştirme, yetiştirme ve eğitme işidir.” Toplumsal anlamda ise; bireylerin toplum içindeki yaşayışlarını düzenlemek ve kişiliklerinin gelişimine yardım etmek, itibar kazandırmak”olarak tanımlanmaktadır(Türk Dil Kurumu, 2011).

Can’a göre, eğitim eyleminde gözetilen amaç, saptanan hedeflere ulaşabilmek için gereksinim duyulan bilgi ve yeteneklerinin tedarikidir(Sayma, 2011, s.5).

Akyüz’e göre, kişinin bedenî, zihnî, hissi, toplumsal değerlerinin, tutumlarının en koşutlu şekilde veya arzulan bir şekilde geliştirebilmesi, ona birtakım gayelere dönük yeni kabiliyetler, tutumlar, birikimler kazandırılması çabasındaki çalışmaların geneli olduğunu ve eğitimin, hayat boyunca sürdüğünü; plânlı ya da tesadüfî

olabildiğini ardından eğitimin, öğretimi de içine alan çok geniş bir terim olduğunu belirtmiştir(Akyüz, 2014, s.2).

Sönmez ise, eğitimin, fiziki dürtüler sonucunda, zihinde istendik biyo-kimyasal farklılaşmalar oluşturmak süreci şeklinde tanımlanmaktadır(Sönmez, 2005, s.22).

Ertürk ise ülkemizde eğitimin en geniş ölçüde kabul gören ve öğretim programlarını etkileyen tanımı yapmıştır. Ertürk'te eğitimi, “kişinin hareketlerinde kendi yaşantısındaki amacına uygun olarak istendik değişiklik oluşturma sürecidir”(http://orgm.meb.gov.tr).

Eğitim ile ilgili yapılan bu farklı tanımlar incelenirse:

- Pratik yaşam,
- İdeal durum,
- Toplum,
- Birey,
- Bilimsel yaklaşım,
- Düşünebilme.

Kavramlarının öne çıktığı görülmektedir.

Açıklama ve tanımlara bakıldığında eğitim; kişi veya bireyin yaşadığı çevre ve sosyal ortamında gelişen ve oluşan bir süreç olmuştur. Birey, toplumun kendisinden istediği davranışı gerçekleştirme çabası içerisindedir. Toplum istediği davranışları kazandırmak için bireyi yönlendirir. Bunu yaparken de eğitimin niteliklerinden faydalanır.

2.2. Özel Eğitim

Eğitim ve öğretim denildiği zaman akla sadece normal bireyler gelmemeli ve “özel gereksinimli bireyler”in de eğitimi unutulmamalıdır. Tüm toplumlarda bulunan özel gereksinimli bireylerin de ilk olarak eğitim ardından, ekonomik, kültürel sosyal ve siyasal açıdan diğer insanların sahip olduğu haklara sahip olması gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı hukuka ve fiziksel düzenlemeler ile bu adaletsizliğin önüne geçilmesi bir ihtiyaçtır. Eğitim de bunların başında gelmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesine göre “Herkesin Eğitim Hakkı vardır” ifadesi ile, herkesin kendisini geliştirme yönünden eğitim alması gerektiği ifade edilmiştir. Bütün çocuklar çeşitli özelliklerinden dolayı birbirinden farklıdır. Hem fiziksel hem de bilişsel yönden değişiklik gösteren bu farklılıklar özel gereksinimi olan kişilerde daha da fazladır. İşte özel eğitim, bu engellilere göre yapılan eğitimidir(Akçamete, 2009, s.32).

Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde çıkartılan 573 sayılı özel eğitimle ilgili kanun hükmündeki kararnamenin üçüncü maddesinde özel eğitim tanımı şöyle yapılmıştır: “özel eğitim gerektiren herkesin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (<http://orgm.meb.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanım, sözü edilen geliştirilmiş eğitim programları, özür türlerine ve okul tür ve derecelerine göre hazırlanan programların yanı sıra, bireyin gereksinimlerine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını ifade eder. Özür ve özelliklerine uygun ortamlar ise özel eğitim gerektiren bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde desenlenmiş öğretimi içermektedir. Bu desenlemeler, araç- gereçleri, öğretim yöntemlerini, bireye sağlanan olanakları kapsar. Örneğin, görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yazılı materyaller ya kabartma yazı olarak ya da büyük puntolu harflerle kullanılır; işitme yetersizliği olanların eğitiminde işitmeye yardımcı cihazlar kullanılır. Zihinsel yetersizliği olanların eğitiminde daha fazla yapılandırılmış ortamlara yer verilebilir(Cavkaytar ve Diken, 2005, s.10). Yine aynı tanımda, farklı özelliklere sahip özel eğitime gereksinimi olan bireyleri kapsamaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinin planlanmasında ve uygulamasında yeni önlemlerin alınmasını gerektirdiği gibi, öğretimin denetlenmesinde de farklılaşmaya gidilmesini gerektirmektedir.

Okullarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler zihinsel, sosyal, duygusal, iletişim ve bedensel gelişim alanlarında farklılıklar göstermektedir. Örneğin, bazı öğrenciler alıcı ve ifade edici dilde, anlama ve kavramada yetersizlikler gösterirken bazı öğrenciler ayakta durmada ve ellerini kullanmada güçlüklerle karşılaşmakta ve çeşitli davranış problemleri sergilemektedirler. Gelişim alanlarındaki bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme yaşantılarının farklılaşmasına yol açmaktadır.

2.2.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Zekâ hem sayısal hem de sözel birçok alanda bireylerin soyutlama yapmasını ve üst düzey düşünmesini gerektiren bir yetenektir. Önceki yıllarda farklı tanımlamalarla soyutlama veya çevreye uyum becerisi şeklinde tanımlanan zekâ düşünme yetenekleriyle ilişkili olup; bireylerin eğitim alma sürecini de şekillendirmektedir (Sayı, 2013 s.1).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik 2009 yılında revize edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009)'a göre özel gereksinimli bireyin tanımlaması şu şekilde yapılmaktadır; “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler özel gereksinimli bireylerdir” (<http://orgm.meb.gov.tr>).

Özel eğitim kapsamına giren öğrencilerin kimler olduğuna ilişkin alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın 31.05.2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan sınıflama esas alınarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- a) Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar
- b) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar
- c) Davranış bozukluğu olan çocuklar
- d) Görme yetersizliği olan çocuklar
- e) Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar
- f) Ortopedik yetersizliği olan çocuklar
- g) Otistik çocuklar
- h) Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar
- i) Serabral palsili çocuklar
- j) Süreğen rahatsızlığı olan çocuklar
- k) Üstün yetenekli çocuklar

Yukarıda sıralanan her bir engel grubu içerisinde yer alan öğrenciler sahip oldukları özellikler bakımında bir birinden farklılık göstermektedir. Aynı zamanda aynı engel

grubu içerisinde yer alan öğrenciler de çoğu zaman gelişim özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri, ek bir engele sahip olup olmadıkları, yaş, cinsiyet, zeka seviyesi gibi alanlarda birbirlerinden farklılık gösterebilmektedirler. Örneğin gözleri görmeyen iki öğrencinin görme kalıntısı, gelişim özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, zeka seviyesi ilgi ve yetenekleri birbirinden farklıdır. Bazen görme engelli öğrencinin birisi işitme, konuşma gibi ek bir engele de sahip olabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin özellikleri değiştikçe, onlara kazandırılacak bilgi beceri ve davranışların özellikleri ve öncelikleri de değişmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin her bir grubuna yönelik farklı özel eğitim ortamlarının düzenlenmesine gereksinim vardır(Şahbaz, 2007, s.199-208).

2.2.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

1. Özel eğitim alması gereken bütün öğrenciler; kişisel özelliklerine bakılarak onlara uygun olan hizmetlerden faydalandırılırlar.

Şimşek (2009) özel alt sınıflarına yerleştirilmiş zihinsel engelli öğrencilerin yapabildikleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim planı ile geleneksel yöntemle hazırlanan öğretim planının öğrencilerin istek ve amaçları gerçekleştirmelerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2007–2008 öğretim yılında Gazi Osmanpaşa İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ayrıntılı değerlendirme ölçü aracı geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapabildikleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim planları ile öğretimin istek ve amaçları gerçekleştirmelerine yol açtığı, geleneksel öğretimin ise öğrencilerin tümünde istek ve amaç gerçekleştirmelerine yol açmadığı izlenimi edinildiği belirtilmiştir(Şimşek, 2009, s.40). Bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitimin önemli bir gereğidir. Bu bireylerin yetenekleri doğrultusunda bu tür hizmetlerden yararlandırılmaları gerekmektedir.

2. Özel eğitim alacak olan kişilerin alması gereken eğitime küçük yaşta başlanmalıdır.

Bu müdahale programları, çocukların genel gelişimsel düzeylerini arttırmaya yönelik büyük motor, ince motor, dikkat, sosyal beceriler ile alıcı ve ifade edici dil becerileri

ve erken okur- yazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve sonraki yıllarda gerekli akademik beceriler için sağlam bir temel oluşturulmasına yardım eder(Diken, 2010, s.63). Erken eğitim, çeşitli dezavantajlı çevrelerden gelen küçük çocukların çeşitli sınırlılıklarını en alt seviyeye düşürmek için verilen hizmetlerdir(Deniz, 2009, s.59). Ebebeynler eğer biraz dikkatli olurlarsa, çocuğun öğrenmeyle ilgili olan sorun veya eksikliğini küçük yaşta fark edip gerekeni yapabilirler.

3. Bu tür eğitimler, eğitim alacak kişileri sosyokültürel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan yapılmalıdır.

“Bu eğitimin temel amaçlarından biri özel eğitim gerektiren bireylerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasıdır”(https://dhmi.uegazi.edu.tr). Sosyal beceriler özel eğitim gerektiren bireylerin, öğretmenleri ve ailesi ile olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesini desteklediği gibi akran kabulü ve sosyal uyumu da kolaylaştırır(Gresham, Sugai, & Horner, 2001. Akt. Karaoğlu, s.26). Bu düşünceyle çeşitli şekilde ve seviyelerde özel eğitim ve destek hizmetleri sunulmaktadır.

4. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, potansiyel düzeyleri dikkate alınarak onlara uygun olan program uygulamasıyla birlikte kendi yaşlarıyla eğitimlerine öncelik verilir.

Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin kendi yaş grubundakilerle birlikte eğitim olması; toplumla iç içe olması kendi durumlarını kabullenmeleri için büyük önem taşımaktadır. Küçüklükten itibaren alacakları eğitimle, kendi kendine iş yapabilen hatta bir iş sahibi olan kişiler haline gelebilmektedirler. Yaşıtlarının olduğu sınıfta onlarla birlikte eğitim alan kaynaştırma öğrencileri ayrı sınıflarda eğitim alanlara göre, istedik davranışları daha kolay kazanır. Aynı sınıf içinde öğrenme ortamları da birlikte olduğundan daha hızlı ve çabuk öğrenirler. Yaşıtlarıyla aynı haklara sahip olduğunu fark eden bu öğrenciler, ileride toplumla barışık ve kendi işini daha iyi takip edebilen bireyler olmaktadır (Turhan, 2007, s.85).

5. Özel eğitim alması gereken kişilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve hatta üniversite eğitimlerinin devam edebilmesi için ülkenin her türlü kurumuyla etkileşimi sağlanır.

6. Özel eğitim alması gereken kişilere her ders öğretmeni ayrı ayrı bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştir ve bu programları öğrencilerine uygular.

Yetersizliđi belirlenen öğrencinin özel eğitim hizmetlerine olan ihtiyağını belirlemek için eğitsel değerlendirmeye ihtiyağı vardır. Özel Eđitim Hizmetleri Yönetmeliđi izlenerek eğitsel değerlendirme ve yerleştirme yapıldığında bireyler için en uygun eğitim ortamının sečilmesi olası olacaktır. Eđitsel değerlendirmeye yer verilmesi sonucu ise yetersizlikten etkilenen bireylerin Bireyselleřtirilmiř Eđitim Planlarının hazırlanmasına ve bu bireylerin en az sınırlandırıcı eğitim ortamlarına yerleştirilebilmesi gerçeğleştirilebilecektir.

7. Bütün aile bireyelerinin, özel eğitim sürecindeki her boyuta aktif katılmalarının sağlanması esastır.

Yaklaşık 30 yıldır yapılan incelemelerde, aile bireyelerinin de aktif olarak çocuklarının eğitimlerine katılmalarının öğrenci başarısını arttırmada en etkili yollardan biri olduğu anlaşılmaktadır(Martinez, 2004, s.1. Akt. Karakaya, 2012, s.35). Bilhassa özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ömür boyu bakıma ihtiyağı olan, ailesi tarafından farklı yönlerde desteklenen bireyelerdir. Özel eğitim gereksiniminde olan çocukların aileleri de umutsuzluk ve tükenmişlik yaşamakta ve çocuklarına gerekli desteği verememektedir. Okul sosyal alışmacısı tüm bu aktörlere destek vererek çocukların potansiyellerini en iyi şekilde gerçeğleştirmelerini sağlarken aileleri de eğitim sürecine daha aktif dahil edebilir. Ailenin bu çocukların eğitime katıldıklarında, öğrencinin öğrenme, uyum, dikkat ve okul hakkında daha olumlu tutum gelişiminin arttığı görölmüştür.

Özel eğitimde gereken duruma ulaşılması, bu eğitimi alması gereken kişilerin haklarının korunması için gerekli olan, ilkelerin üzerinde durulması ve hayata geçirilmesidir. Bu bireyelerin haklarını koruyabilmek için ölkeler anayasalarına bağlı kalarak diğer ölkelerin anayasası ve bu alanla ilgili yasal düzenlemeler, sözleşmeler dikkate alınır.

8. Özel eğitimde ilerlemenin olacağı düşünölen her alanda, bu tür eğitim alması gerekli olan kişilere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa etkileşimde bulunulur.

Yetersizlikten etkilenmiş tüm bireyelerin başarılarının toplumun beklentilerine uygun olarak istenen düzeye gelmesini sağlamak iyi bir özel eğitim politikalarının geliştirilmesi ile mümkündür. “2005 yılı itibariyle ölkemizde özürlüler alanında faaliyet gösteren 45’ e yakın vakıf, üç konfederasyon, beş federasyon, 350’ye yakın

dernek bulunmaktadır” (<https://www.tbmm.gov.tr>). Bunun için öğrencilerin var olan performanslarının en doğru şekilde belirlenip bireysel gereksinimlerine uygun eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve alacakları özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde genel eğitim ortamına devam eden engelli öğrenciler için bireysel eğitim planlarının ve özel eğitim hizmetlerin etkililiğine bakılan çalışmalar sınırlıdır.

9. Özel eğitim hizmetlerini planlarken, bu eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumla uyum probleminin en aza indirilmesi üzerinde durulur.

“Anayasamızın 42. maddesi uluslararası sözleşmelere uygun olarak hiç kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı (<https://www.tbmm.gov.tr>) ifadesiyle konunun önemi anlaşılmıştır. Önemli olan hizmetlerin vasfı olmaktadır. Bundan dolayı özel eğitim hizmeti yalnızca bu kişileri bir arada toplayıp eğitmeye çalışmanın dışında toplum içinde etkileştirme ve karşılıklı olarak uyum içinde oluşumunu çevreleyecek şekilde planlanmasıdır. Bu özel eğitim hizmetinin hâlihazırdaki hizmetin bir kümesi değil, sunulan görevlerin kendisi olduğu anlamına gelmesidir”(Cavkaytar ve Diken, 2005, s.13-15).

2.2.3. Özel Eğitim Ortamları

2.2.3.1 Birlikte Eğitim Ortamları

Yetersizliği olan bireyler için düzenlenen birlikte eğitim ortamları ikiye ayrılır. İlki yetersizliği olan bireylerin özel eğitim hizmetleri sağlanmadan normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada buldukları birlikte eğitim düzenlemeleridir. İkincisi ise yetersizliği olan bireylerin özel eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada buldukları kaynaştırma düzenlemesidir (Timuçin, 2008, s.64).

Kaynaştırma düzenlemeleri danışman destekli; yardımcı öğretmen,, gezici öğretmen , kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı ve genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımlı özel eğitim sınıfı düzenlemesi şeklinde sıralanmaktadır (Timuçin, 2008, s.67).

Yetersizliği olan bütün bireyler için yerleştirmenin amacı, bireyin akademik başarısına etki edebilecek tüm problemleri en aza indirmek ve bireyi en az sınırlandırıcı eğitim ortamına yerleştirmek olmalıdır. Yetersizliği olan öğrenciler yetersizlikten etkilenme derecesine göre yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarında ya da ayrı eğitim ortamlarında eğitim almaktadır. Yetersizliği

olan bireylerin, özel eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması, kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır(Özyürek, 1990, s.44; Varol, 1996, s.101).

2.2.3.2. Ayırıştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin, diğer bireylerden farklı ortamlarda eğitim verilmesine ayırıştırma eğitimi denmektedir. Bu eğitim, ilk eğitsel düzenleme için özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak ortaya konulmuştur.(Çağlar, 1979, s.82). Bu uygulama da en önce gündüz eğitim veren normal okullarda ve yatılı olan özel eğitim okullarında uygulanmıştır(Kırcaali-İftar, 1998, s.58).

Bu eğitimin özelliği şöyledir:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşlıları tarafından dışlanma, taciz ve alay edilmesine engel olacaktır (Gottlieb, 1981. Akt. Kırcaali-İftar; Batu, 2005, s.89).
2. Özel gereksinimli öğrencilerin aynı engel gruplarıyla beraber eğitim almalarından dolayı psikolojik ve fiziksel olarak kendilerini daha iyi hissetmelerine sebep olmaları,(Akçamete 2009, s.127).
3. Özel gereksinimli öğrencilerin engelinden dolayı (algılamada yavaşlık, aşırı hareketlilik, algılayış sürelerinin az olması vb) güçlüklerinden dolayı, genel eğitim okullarında eğitim gören yaşlılarına negatif birer model olmalarına engel olmak(Akçamete 2009, s.129) görüşleri yatmaktadır.

Bir öğrenci için özel sınıfa yerleştirme en az kısıtlayıcı ortam olabilirken, diğeri için normal sınıfta destek özel eğitim hizmetleri en az kısıtlayıcı ortam olabilir (Kırcaali-İftar, 1998, s.45-50).

2.2.3.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Danışma, bir öğrencinin okul performans problemini çözmek için bir ekip olarak iki ya da daha fazla sayıda kişinin birlikte çalıştığı bir yöntemdir. Danışman, danışana (çoğunlukla sınıfında yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunan sınıf öğretmenine) problem çözme desteği sağlayan kişi olarak tanımlanabilir. Öğrenci ya da danışma ilişkisinden yararlanan diğeri kişi ise denek olarak tanımlanır(Timuçin, 2008, s.101).

Özel eğitim danışmanlığı, normal sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan, bu kaynaştırma öğrencisine yönelik yaptığı yönlendirme işidir. Bu hizmet, danışma hizmetinde uzmanlaşmış olan özel eğitim öğretmenleri tarafından

yapılabilir. Bu tür danışmanlık hizmeti yapılırken, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye ya da diğer öğrencilere akademik ya da davranış problemleri, öğretimi uyarlama ve yetersizliği olan öğrencinin sosyal kabulünü sağlama konularında danışmanlık hizmeti verilir(Sucuoğlu, ve Kargın, 2006, s.65).

Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için özel eğitim danışmanına, davranış yada öğrenme problemleri için yardım alabilir. Öğretmen ve özel eğitim danışmanı beraber çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin problemlerinin muhtemel sebeplerini değerlendirme ve bu problemlerin çözüm yoluna yönelik teklifler bulabilirler. Öneriler doğrultusunda öğretmen, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfla sürdürdüğü eğitimi farklı çözüm yolu bulabilir. Sınıf öğretmenin, özel eğitim danışmanlığı ile kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme problemlerinin çözümünü kendisi geliştirebilir (Kırcaalı-lflar, 1998, s.125).

Bu düzenleme de danışman, danışmanlık hizmeti verme ve danışmanlık hizmeti vereceği yetersizliği olan öğrencinin gereksinimleri mevzusunda birikim ve yetenek sahibi olan bir özel eğitim öğretmeni olması gerekmektedir. Diğer taraftan danışmanlık hizmeti verilecek danışanın "sınıf öğretmeni", bu hizmeti almaya gönüllü olması gerekmektedir(Batu, 2000, s.126).

Özel eğitim danışmanlığının tercih edilmesine temel olan pek çok varsayım vardır. Bu varsayımların ilki, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kendilerine gereken destek sağlandığında, sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere etkili bir eğitim sunabilecekleri; ikincisi, danışmanlık yoluyla daha fazla öğrenciye hizmet ulaştırılabileceği ve üçüncüsü, danışmanlık yoluyla henüz tanı almamış, ancak akademik ya da davranışsal problemleri olan öğrencilerin gereksiz yere psikometrik değerlendirmeden geçirilmesinin engellenebileceği ve etiketlenmenin azalacağıdır(Kırcaalı-iftar ve Batu, 2005, 96).

2.2.4. Özel Eğitim Okul Türleri

Ülkemizde diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi özel eğitim de hem örgün hem de yaygın eğitim olarak hizmet vermektedir. Örgün eğitim türünde eğitim veren kurumlarda öğrenciler belirlenmiş olan müfredata uygun olarak okul ortamında eğitim görmektedirler. Yaygın eğitim ise iş sahibi olabilmek veya boş zamanlarını değerlendirmek için açılan kurslardır.

“Özel eğitim kurumları, bu eğitime ihtiyacı olan kişilere eğitim sunmak için özel olarak eğitim almış kişilerin olduğu, onlara uygun programların yine onlara uygun yöntem ve tekniklerle verildiği, Bakanlığa bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeyindeki okullardır. Genel olarak bu alandaki okul türleri şunlardır” (<http://orgm.meb.gov.tr>).

- “Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Anasınıfları
- İşitme Engelliler Okulları
- Görme Engelliler Okulları
- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)
- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)
- Özel eğitim İş Uygulama Merkezleri
- Bilim Sanat Merkezleri
- TEVİTÖL

“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılmış olan özel eğitim kurumlarının amacı engeli olan kişiyi kendi işini görebilecek ve toplumla barışık bir birey olarak yetiştirmektir. Bu okullar, engel sınıflarına göre yapılandırılarak ve bu alanda eğitim gören meslek uzmanlarınca yönlendirilmektedir. Bu Kurumdaki kişilerin eğitimi ve rehabilitasyonu; psikolog, sosyal hizmet uzmanı, fizyoterapist, psikolojik danışman, zihinsel engelliler öğretmeni, özel eğitim öğretmeni gibi kişilerden oluşan grup tarafından sürdürülmektedir” (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org>).

2.2.5. Özel Eğitimin Anayasadaki Yeri

Türkiye'de özel eğitime gerekliliği olan kişilerin eğitim aldığı kurumlar, ayrı özel eğitim okulları, normal eğitim kurumlarındaki özel alt sınıflar, normal eğitim okullarındaki normal sınıflar olarak gruplara ayrılmıştır.

Özel Eğitim Okulları: KHK/573'te bulunan 18. maddede özür gruplarına göre farklı bir okulda eğitim alması gereken öğrenciler için açılan gündüzlü ve yatılı eğitim veren okullardır(Eripek, 1996, s.11) ifadesi yer almaktadır. Dolayısı ile bu okulların sadece bir özür türüne sahip öğrencilere eğitim hizmeti verdiği söylenebilir.

Özel Eğitim Kurumları: Aynı kararnamenin 19. maddesinde ise; özel eğitime ihtiyacı olan kişilere bu eğitimi vermek ve bu kişileri meslek hayatına yönlendirmek

için, özel eğitim okullarında kullanılan programlardan faydalanılarak hazırlanmış programlar çerçevesinde, genel olarak hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak olan gündüzlü eğitim kurumlarıdır(Eripek, 1996, s.11) ifadesine yer verilmiştir. Özel eğitim kurumları ise sadece bir özür türüne sahip öğrencilere değil, birden fazla özür türüne sahip öğrencilere hizmet vermektedir.

Normal Eğitim Kurumlarındaki Özel Sınıflar: Normal eğitim veren okullarda özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yerleştirilebileceği sınıflar özel sınıflardır. Bu sınıflar KHK/573'te madde 20'de "Durumları gereği aynı sınıfta eğitim almaya ihtiyacı olan kişilerin engel grubuna göre açılan özel alt sınıflardır(Eripek, 1996, s.11).

Normal Eğitim Kurumlarındaki Normal Sınıflar: KHK/573' te yer alan 20. maddede Kendi yaşlıları ile aynı sınıfta olmasında herhangi bir sakınca olmayan bu tipteki öğrenciler, öğrenimlerine normal sınıflarda devam ederler(Eripek, 1996, s.11) Bu öğretim şekli kaynaştırma uygulamasını akla getirmektedir.

2.3. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü

Bu alanda özel eğitim görmüş öğretmen ve kişileri yetiştirmek için, çağdaş düzeyde gelişmelere paralel olacak şekilde 1952 yılında başlanmıştır. Bu başlangıç bu konuda yapılan en ciddi, planlı, programlı ve özel eğitimi sağlam bir temele oturtmayı amaçlayan bir çalışma olmuştur(Konrot, 2004, s.18).

Eğitim Hizmetleri, normal çocuklara sağlanan eğitim olanaklarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklardan soyutlanmadığı ölçüde bir anlam taşır(Bıyıklı, 1988, s.1).

Normal çocukların eğitimi nasıl yapılıyorsa engelli çocukların eğitiminde, bu bireylerin yaşamlarının geri kalan yıllarında başka insanlara bağlı olmadan yaşamlarını devam ettirmeleri, kendi başlarına yeterli duruma gelmeleri ve toplum ile bütünleşmeleri düşüncesi içinde olmaktadır.(Bender ve Valletutti, 1982. Akt. Cavkaytar, 2000, s. 119).

Eripek’e göre özel eğitimin temel ilkelerinden birisi de özel eğitim programlarının uygulanmasının her şeyden önce yetişmiş personeli gerektirmesidir. Bu personelin başında öğretmen gelmektedir. Ancak özel eğitim tanılamadan (teşhis) izlemeye değin bir ekip işidir. Ekipte öğretmenin yanında özel eğitim uzmanı, psikolog, sosyal

hizmet uzmanı gibi çeşitli uzmanlık alanlarından gelen personel bulunmaktadır(Eripek, 1990, s.197).

Özel eğitim çok yönlü bir eğitimidir. Özçelik (1987), özel eğitim çalışmalarında yer alacak personeli şu şekilde sıralamıştır(Özçelik, 1987, s.112).

- Yönetici
- Öğretmen
- Özel Eğitim Uzmanı
- Denetçi
- Psikolog
- Rehberlik Uzmanı
- Konuşma Özürleri Uzmanı
- Sosyal Araştırmacı
- İş Öğreticileri
- Psikometrist
- Serbest Zaman Uzmanı
- Psikiyatrist
- Doktor
- Ortopedist
- Fizyoterapist
- Odyolojist
- Bağımsız Hareket Eğitimcisi
- Gezici Sağlık Görevlisi

Özel eğitim konusu değişkenli bir eğitim olduğundan dolayı bu listeyi uzatmak olasıdır(Kök, 2000, s.652). Ülkemizde bu tür okullardaki bulunması gereken personele bakıldığında yukarıda belirttiğimiz kişilerin çoğunun kurumlarda bulunmadığını görmekteyiz. Bizim okullarımızda sadece yönetici, öğretmen ve hemşire bulunmakta, yukarıda belirtilen diğer personel ise bulunmamaktadır.

İşbirliği yaparak çalışmanın çok önemli olduğu bu alanda gerekli personelin bulunmaması ne kadar eksik olduğumuzu ortaya koymaktadır(Demirkıran, 2004, s.18).

Sonuç olarak; Türkiye’de özel eğitim alanında iki temel güçlüğün aşılması gerekir. Bunlardan en önemlisi, özel eğitim personelinin sayılarının artırılması ve niteliklerinin yükseltilmesidir. Diğer ise özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasıdır. Özel eğitimden yararlanan birey sayısını 70/100 oranına çıkarmamız gerekir. Bilindiği gibi özel eğitim kurumlarına uzman yetiştiren fakültelerin bölümlerinin sayısı azdır. Dolayısıyla halihazırdaki özel eğitim kurumları ve alt sınıflardaki eğiticilerin önemli bir bölümü, özel eğitimle doğrudan ilgili olmayan, farklı alanlardan gelmiştir (Çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği vb). Bu personelin süreklilik gösteren ve işlevsel hizmet içi eğitime ihtiyaçları vardır. Özel eğitim alanında uzman yetiştiren kaynakların artırılması zorunludur(Arı, 1997, s.21).

Ayrıca okullarda bulunması gerekmesine rağmen olmayan personel ve formasyonu olmayan yönetici işi çıkmaza sürüklemektedir. Varolan personel ve yöneticilerin niteliklerinin artırılması ve okullarda yer alması gereken personelin temin edilmesi gerekmektedir.

2.3.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler

20. yüzyılın başlarından itibaren yetersizliği olan çocukları akranlarından ayıran özel eğitim sınıfları yaygın eğitim modelleri olarak benimsenmiş, birçok özel gereksinimli çocuk bu okullara ya da sınıflara yerleştirilmişlerdir. . Bu düzenlemeye yerleştirilen yetersizliği olan öğrenciler tüm eğitimlerini, kendileri için oluşturulmuş bu sınıflarda alırlar (Harmandar, 1997, s.40). Bu amaçları gerçekleştirmek için özel eğitimde çalışan özel olarak yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır.

Özel Eğitim, aslında ülkemizde başlayan rehberlik hareketinden doğan az sayıdaki personelden daha çok yararlanma amacıyla kurulan RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) larla beraber şekillenmeye başlamıştır. Türk Eğitim Sistemi’nin parçası olan rehberlik ve psikolojik hizmetler sınıfındaki asıl gelişmelerin 1950’lerden itibaren olduğunu bilmekteyiz. 1951-1956 yılları Türk eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik açısından çok hareketli bir dönemdir. Özel Eğitim Bölümünün Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgün hizmetler bölümünde yer olması ancak 1951 yılından sonra olmuştur. 1983’te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime

Muhtaç Çocuklar Kanunu ve bu kanuna göre oluşturulan o zamandan günümüz taslağını hazırlamıştır. Özel Eğitim Hizmetleri, Bakanlık Merkez Örgütünde Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğüne, illerde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından yürütülmektedir (Eripek, 2001: 13-14). 1955'lerde 6 şehirde açılan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri sayı olarak günden güne artmış, fakat 1968 yılına kadar bu kurumlarla ilgili yönetmelik çıkarılmamıştır (Akçamete, 2002, s.23).

Son dönemlerde özel eğitimde yaşanan gelişmeler öğretmen sayısında da artışı beraberinde getirmiştir. 2006-2007 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 6, 2007-2008'de 4, 2008-2009'da 5, 2009-2010'da 8, 2010-2011'de 7, 2011-2012'de 11, 2012-2013'de 10'dur(<http://orgm.meb.gov.tr>).

Ülkemizde bu tür kişilere hizmet vermek için yapılan ilk düzenli çalışma 1953 senesinde Gazi Eğitim Enstitüsü'nden Mithat Enç girişimiyle yapılmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1953 yılında özel eğitim bölümü açılmış ve öğretmen okullarını bitiren en az üç yıl öğretmenlik yapmış kişiler bu bölüme alınmıştır. Fakat iki yıllık eğitimin ardından MEB tarafından kapatılmıştır.

Özel eğitimde çalışan personel gerektiğinde yalnız, gerektiğinde ise ekip halinde çalışmaktadır. Bu alanda çalışmaların çoğu alanında uzman kişilerce ekip olarak yürütülmelidir. Başarılı olabilmek için işbirliği yapmak çok önemlidir ama işbirliğini yapacak personel bulmak bir sorun olmaktadır. Sorunlardan biri bu alanda yetişmiş uzman öğretmenin azlığı ya da çoğu görev için olmayışıdır. Bu alan için uzman öğretmen yetiştirme eğitimi başlamış ise de henüz ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Örneğin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü lisans düzeyinde eğitim vermektedir. İlk mezunlarını da 1986-1987 ders yılı sonunda vermiştir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı da lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Fakat sayı olarak yeterli olmaktan uzaktır. İhtiyaç hemen yakın bir gelecekte kapanamayacaktır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde uzun yıllardan beri özel eğitim alanında uzman yetiştirmektedir(Eripek, 2001, s. 238).

Öğretmenlerin kendilerine yüklenen toplumsal görevlerini başarıyla yerine getirmesi ve daha nitelikli bir eğitim sürecini gerçekleştirmesinde gereksinimleri olan yeterlikleri, öğretmenlik eğitimi sırasında kazanmaları gereklidir. Bu durum özel eğitimde de öğretmenlik eğitiminin sürekli iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ülkemizde eğitim politikalarında istenilen süreklilik sağlanamamıştır ve bundan dolayı istenilen başarıya ulaşılmamıştır. Bunun başlıca nedeni normal eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de programın dönemden döneme farklılık göstermesidir. Ayrıca, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim veren veya araştırma yapan öğretim elemanlarının düşünceleri ve tercihleri, yapılacak olan yeniliklerin hem hayata geçirilmesinde hem de karşılaştıkları problemleri belirleme ve bu problemlere çözüm üretme bakımından önemlidir.

Özel eğitim hizmetlerinin başarı göstermesi, öğretmenlerin bu hizmetleri başarıyla sağlayacak nitelikte olmalarına bağlıdır. Özel eğitim ile genel eğitim birbirinin ayrılmaz bir parçasıdır. Özel eğitim kurumlarında çalışacak kişilerin mutlaka formasyon eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bilhassa, eğitim şekil ve metotlarına alâkalı birikime sahip olması ve bu alan için eğitim almaları gereklidir. Bu eğitimde öğretmenin bireyi daha iyi algılaması, onun kişisel karakterlerini algılayışı olan uygulamalar hazırlaması ve bu özellikteki bireyler için daha gerçekçi düşünceler belirlemede yardımcı olacaktır(Kargın, 1997, s.42).

Ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde bu öğretmenlerin birbirinden farklı formasyonlara sahip oldukları dikkati çekmektedir. Bunları üç grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta, doğrudan özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirilenler yer almaktadır. İkinci grupta, normal okul öğretmeni olarak yetiştirilmiş ve engellilerin eğitimi konusunda hiç eğitim almamış öğretmenlerden oluşmaktadır(Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2000, s. 96).

Özel eğitim okullarında çalışacak alanında uzman öğretmenlere çok ihtiyaç vardır. Bu alanda çalışan öğretmenler yeterli gelmediği için sınıf öğretmenliği mezunları okullarda çalıştırılmaktadır. Maalesef okul yöneticileri kendi kurumlarında çalışacak olan personeli belirleyememektedir. Fakat yöneticiler bu durumu personel seçmeye yetkisi olan kişilere iletmeye bıkmadan devam etmelidir. Durumun geçici öğretmenlerle değil alanında uzman kişilerle çözülmesi için gereken her şey yapılmalıdır (Eripek, 2001, s. 238).

2.3.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticiler

Okul yöneticisi teriminden okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak görev ve sorumluluğuna sahip kişi olarak okul müdürleri kastedilmektedir. Okul yöneticisi okul yönetiminde umulmadık bir durumda meydana gelen problemlere çözüm yolu geliştirmek, kurumda gaye ve stratejisine eşlemeli olarak çözüm bulmakla zorunlu olduğu kabul edilmektedir(Özden, 1997, s. 36).

Eğitim kurumlarını yöneten kişi, okulunu hedeflere ulaşacak şekilde yönetir(Başaran, 1996, s.124). Okul yöneticisi, bilhassa vazife ve görev grubunda olan işleri mükemmel şekilde yapmalıdır. Kendisine verilen görev ve yetkileri de iyi bir zamanlama ile kullanılmalıdır. Fakat gelişimin çok etkili olduğu bu zamanda iyi yönetici olmak sadece kanun ve yönetmelikleri yerine getirmek değildir. Kişi, şahsi özellikleri ile de bu vasfı taşımalıdır(Erdoğan, 2000, s.90). Bu kişilerin asıl işi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en üretken biçimde kullanıp okulları düşüncelerine cazip bir şekilde yönetmektir(Taymaz, 1986, s.1-2).

Özel eğitim hizmeti normal eğitim hizmetlerine göre çok daha zor, yorucu ve hatta üzücü olduğu için normal okul ya da sınıf öğretmenliğinden gelenler hizmette uzun süre kalmak istememektedir. Biraz deneyim kazanıp, yararlı olmaya başladığı zaman görevden ayrılmaktadır. Hizmet yeniden deneyimi olmayan ya da çok az olanlara verilmek zorunda kalınmaktadır. Özel eğitimde öğretmenler daha çok yorulmaktadır ve motivasyonları daha çabuk düşebilmektedir. Çünkü verdikleri hizmetin dönütünü geç almaktadırlar. Dolayısıyla okul yöneticisinin de öğretmenlerinin motivasyon ve morallerini yüksek tutma gibi çok önemli görevleri vardır.

Özel eğitim farklı bir alan ve deneyim istediği için yönetiminde bu alanda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir ve yöneticinin sürekli kendisini yenileyen olmaya özen göstermesi gerekir. Özel eğitim yönetmeni iki yönlü kendini yetiştirmeye çalışacaktır. Bir yandan özel eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izleyecek, o konularda kendini yenileyecektir ve bu gelişmeleri öğretmen kadrosuna anlatıp onları haberdar edecektir. Öte yandan yönetim alanında kendini yenileyecektir.

2.4. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisini açıklayabilmek için öncelikle problemin tanımının yapılması, daha sonra problem çözenin açıklanması ve en son olarak da problem çözme becerisinin ifade edilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Problem

Gelbal'a göre problem insan zihnini karıştırmalıdır. Daha önce kişinin karşısına çıkmış kişi de çözmüşse, o problem olmaktan çıkar. Öyleyse problemin kişi için yeni ve orijinal olması gerekir(Gelbal, 1991. Akt. Karasar, 2005, s.55).

Keller'e göre problemler veya engellerle karşılaştığında insanların ilk tepkisi şikâyet etmektir. Bir problemin aslında çoğu zaman problem olmadığını bunun gerçek bir fırsat olabileceğini belirtir. Problemin hayatımızda düzeltmemiz gereken şeylerin olduğunu gösterdiğini belirtir. İnsanların hayatlarında problem ve güçlükleri olacaktır. Bu problemlerin insanların hayatlarında işe yaradığını belirtmektedir. Bunların;

- Güçlükler insanlara perspektif kazandırır. Günlük sorunları bir kenara bırakıp dikkatinizi hayatınızdaki önemli olana vermenizi sağlar.
- Güçlükler şükretmeyi öğretir.
- Güçlükler gizli potansiyelimizi ortaya çıkarır. Problemleri çözdüğümüzde kendimizi daha güçlü hissetmemizi sağlar.
- Güçlükler bizi değişiklik yapma ve harekete geçme konusunda cesaretlendirir. Problemler hayatın bize mevcut durumumuzu düzeltmek zorunda olduğumuzu ve buna ihtiyaç duyduğumuzu gösterme şeklidir.
- Güçlükler çok değerli dersler verir.
- Güçlükler yeni kapılar açar.
- Güçlükler özgüven ve özsaygıyı geliştirir(Keller 2004, Akt. Aslan, 2002, s.56).

Yukarıda problem tanımının temelinde, kişinin her türlü uyarana tepki vermekte zorlandığı durum problem gibi anlatılmaktadır. Yine bu tüm tanımlar incelendiğinde, problemi insanın denge halini bozan, istediği hedefe ulaşmasında karşılaştığı bir engel ve içsel bir gerginlik olarak özetlemek mümkündür.

2.4.2. Problem Çözme

Kişiler hayatları boyunca çok çeşitli problemlerle karşılaşır. Zaman geçtikçe bireylerin karşılaştığı sorunlar da değişmektedir. Sorunların üstesinden gelebilmek için, kişilerin çok yönlü ve çeşitli düşünebilen, farklı çözüm yolları bulan özelliklerde olmaları gerekir. Bu durumda insanın yaşamı boyunca karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeyi hedefleyen problem çözme kavramı, pek çok durum ve çalışmada ortaya çıkmaktadır.

Problem çözme hem ıraksak düşünmeyi (divergent thinking) hem de yakınsak düşünmeyi (convergent thinking) içerebilmektedir. Problem çözmeye ıraksak düşünme yeteneğini geliştiren bireyler, problemin farklı yönlerini görerek alternatif çözümler üretebilmektedir. ıraksak düşünme yeteneğinden çok yakınsak düşünme yeteneğini kullanan bireyler ise problemi önceden geliştirilen çözümleri kullanarak çözmeye çalışmaktadırlar.

Problem çözmeye ilişkin kuramlara baktığımızda; Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı 1950'li yıllara kadar problem çözmeye klasik bir model olarak kabul edilirken, bilişsel teorisyenler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak problem çözme aşamaları J. Dewey'in problem çözme modelinin az çok değiştirilmiş biçimleri olup; problem çözme sürecinde aşamaların değişmez olmadığı, problemin çözümünde herhangi bir aşamadan başlanabileceği belirtilmektedir. Karl Popper (1969) problem çözenin bir hayatta kalma ve gelişme sorunu olduğunu, bireyin öncelikle yoğun bir şekilde sorun ile yakından ilgilenerken, sorunun nedenlerini araştırmayı öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alex Osborn'un (1963) yaratıcı problem çözme kuramına göre problem çözme süreci sorun bulma, düşün bulma ve çözüm bulma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Guilford (1966), insan aklının fonksiyonlarını yaratıcılıkla ilişkilendirerek, zihnin; süzgeç, hafıza, yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme değerlendirme olmak üzere dört temel fonksiyondan oluştuğunu öne sürmektedir (Akt, Ögülmüş, 2001, s.85)

Gündelik hayat, çoğu hızlı bir şekilde çözüldüğü için hiç fark ettirmese de içinde birçok problemi barındırmaktadır (Cüceloğlu, 2003, s.56).

Problem çözme sürecindeki basamakların sayısı kuramcılara göre değişebilirken, J. Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinin temel alındığı görülmektedir. Bu kuramcılardan biri olan A. Bingham'a (1983) göre problem çözme davranışı duruma,

zamana ve probleme göre değişebilmekte, bu beceriyi etkileyebilmektedir (Akt. Güçlü, 2003).

Problem çözme, akıl yürütme sürecidir dolayısıyla “düşünmek” kavramı ile yakından ilgilidir. Genellikle, “problem”, “problem çözümü” ve “akıl yürütme” kavramları düşünmeyi çağrıştırmaktadır ve gündelik yaşamda birbirlerinin yerine kullanılabilirlerdir.

Problem çözme, çoğunlukla matematik etkinlikler içinde sık rastlanan, hemen hemen her konuda yer alan bir süreçtir. Bununla birlikte kavram yalnızca matematik alanına özgü bir kavram değildir. Hayatta karşılaşılabilecek her türden güçlük, çözüm bekleyen her şey bir problem ve her problem de bir problem çözme sürecini içermektedir.

Problem çözme süreci, sorun olarak algılanan uyarıcının zararlı, yararlı, tehdit edici veya müdahaleye davet edici olarak değerlendirildiği bir etkileşimle başlamaktadır.

Lazarus ve Folkman (Gelbal, 1991, s.167-173) üç tipte bilişsel değerlendirmeden söz etmektedirler.

Birinci tip değerlendirme; problemin etkisinin yersiz, yararsız veya zararlı olup olmadığı konusundaki değerlendirmedir. Yapılan bu değerlendirme karşılaşılan durumun tehdit, mücadele uyandırıcı, kayıp yaratıcı veya zarara uğraticı olarak tanımlanmasını içermektedir. Bir başka ifade ile birey için problemin etkisi ve önemiyle ilgili bir seri bilişsel etkinlik olarak karşılaşılan durumun yararlı ve zararlı olarak değerlendirilmesine göre olumlu ya da olumsuz duygu durumu oluşmaktadır.

İkinci tip değerlendirme; başa çıkma seçeneklerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu aşamada, hangi başa çıkma yollarının aktif olacağı, bu yolların etkisinin ne olacağı ve kişinin bu seçenekleri kullanma yeterliliğinin olup olmadığı gözden geçirilmektedir. Bireyin, potansiyel olarak problemle başa çıkabileceğini düşünmesi, olumsuz duygunun oluşma olasılığı azalmaktadır. (Semerci ve Çelik, 2002, s.208)

Üçüncü tip değerlendirme; bireyin bilişsel başa çıkma çabalarının bir sonucu olarak varolan bilgisini yeniden değerlendirmesi, gözden geçirmesi ve yapılandırması sürecidir. Bireyin, çevreden gelen ya da kendisinin edindiği yeni bilgiye dayalı olarak daha önce sahip olduğu bilgi ile ilgili değişiklik yapmasıdır. (Ülger, 2003, s.26).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak problem çözme, engel oluşturan durum karşısında engeli ortadan kaldırmak, yeni bir çıkış ve alternatif yollar üretmek, kısaca yaratıcı düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan eylemi ifade etme şeklinde özetlenebilir.

Sonuç olarak problem çözme konusunda tanımlar incelendiğinde problem çözme; ortaya çıkan engel durumu karşısında engeli ortadan kaldırmak, yeni bir çıkış ve alternatif yollar üretmek, kısaca yaratıcı ve yeni düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan eylemi ifade etme şeklinde özetlenebilir.

2.4.3. Problem Çözmede Etkili Faktörler

Bir problemin çözülmesi birçok değişiklikle alakalıdır. Problem çözmede bireyin kaç yaşında olduğu, problemi çözmek için bilgisinin ve eğitim durumunun ne olduğu, kabiliyeti, sağlık durumu, bu problemi çözmeye bireye yansıyacak katkı gibi seçenekler çok önemlidir. Bir problemi çözmek için kişinin o andaki psikolojisi, özgüveni yüksek bir birey olması, kişilerarası ilişkilerinin sağlıklı olması, problem çözme şekillerinin etkisi vardır.

Yaş: Yaş ile problem çözme arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaşın, problem çözme becerisi üzerinde etkisi yoktur. Ancak Ulupınar'ın araştırmasına göre ise yaş ilerledikçe problem çözmedeki becerisi ve tecrübesi artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra tersine çevrilmektedir. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek belki de daha doğru bir yaklaşımdır(Ulupınar, 1997, s.72).

Bireysel Farklılıklar: Problem çözmede bireysel farklılık oldukça etkili olabilir. Ulupınar'ın araştırmasına göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerini problem çözmede daha başarılı bulmaktadırlar. Çalışan grup problem çözmede daha başarılıdır. Çalışma statusu yükseldikçe problem çözme başarısı artmaktadır(Ulupınar, 1997, s.72).

Sorumluluk Duygusu: Kendini başka insanlara karşı sorumlu hissetmek, bireyin problem çözümüne ilgisini arttırır. Sorumluluk duygusu bireyi, problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir.

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekadan daha çok, bilgi ve deneyim ustalar yaratır ve problemin çözümünü kolaylaştırır(Ulupınar, 1997, s.78).

2.4.4. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar

“Bir problemi çözmek, o problem türüne ve problemin ne kadar karmaşık olduğuna bağlıdır ”(<http://www.yonderkolejibursa.com>). “Bununla birlikte, bilimsel çalışmalarda kullanılan problem çözme yöntemlerinden güvenilirliği yüksek olan yöntem ise 'bilimsel yöntemdir’(<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>). Bilimsel yöntem genel anlamıyla "bir problemi çözmeye kullanılacak olan en iyi yoldur" cümlesiyle açıklanabilir. Bunun işlevsel düzeyde ele alınmasıyla, bir dizi ortak problem çözme süreci üzerinde anlaşmaya varıldığı görülmektedir. John Dewey'nin topluma tanıttığı bu süreçler, bilimsel yöntemin basamakları olarak kabul edilmektedir. Karasar (s.110) ise, Dewey'nin yaklaşımından yararlanarak 8 problem çözme aşaması belirlemiştir. Bilimsel yöntemin basamaklarının yanı sıra, (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s.118) tarafından önerilmiş farklı aşamalar da bulunmaktadır. İnsanlar problem çözmeyi çeşitli yollardan öğrenmektedirler. Örneğin; başkalarını gözlemleyerek, kendi davranışlarının sonuçlarından aldıkları geribildirimleri değerlendirerek, problem çözmeye ilgili verilen bilgileri işleyerek öğrenmektedirler (Taylan, 1990, s.34).

Bütün bu aşamalar incelendiğinde, bu problem çözme aşamalarının on genel başlık altında toplanabileceği görülmektedir:

1. Problemin farkına varılması: Bir problemin çözülebilmesi için ilk önce bir sorunun, sıkıntının olduğunun tespit edilmesi ve bu sorunun giderilme ihtiyacının duyulması gerekmektedir.

2. Problem tanımının yapılması: Bu aşamada, karşılaşılan güçlük araştırılabilecek bir problem dönüştürülür. Bunu yapmak için birey, problem üzerinde düşünerek problemi anlamaya ve açıklamaya; problemin niteliğini, ilgili olduğu alanı tanımaya ve onunla ilgili problemleri kavramaya çalışır. Ortaya çıkan problemi oluşturan durumu ve engelleri tanımaya, problemin kaynaklarını belirlemeye çalışır. İhtiyaç, beklenti ve hedefleri tanımlar. Problemi analiz etme, basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar. Ayrıca bu aşamada bireyin problemle

ilgili duygularını ve olumsuz inançlarını belirlemesi; olumsuz inançlarını olumlu inançlara dönüştürmesi de problemin etkili bir şekilde çözülebilmesini sağlar.

3. Problemlle ilgili veri ve bilgilerin toplanması: Yazılı ya da yazısız kaynaklardan problem çözümüne yarayacak bilgiler toplanır.

4. Verilerin analizi: Toplanan veriler tanımlanır ve düzenlenir. Problemin çözümüne en uygun düşecek veriler seçilir.

5. Çözüm yollarının oluşturulması: Bu aşamada çözüm için bir plan yapılır. Bu plana bağlı kalınarak bazı bilgiler toplanır. Bu toplanan verilere göre problemin çözümü için varsayımlar (hipotezler) kurularak çeşitli olası çözüm yolları saptanır ve/veya cevaplandırıldığında problem çözümüne katkı getireceği umulan sorular hazırlanır. Hedeflere ulaşma yöntemleri ve diğer gerekli işlemler tanımlanarak çözümün akış şeması oluşturulur.

6. Çözüm yollarının probleme uygunluklarının araştırılması: Öncelikle, bir önceki aşamada oluşturulan varsayımların sınanması ya da soruların cevaplandırılması için gerekli olacak, gözlenebilir verilerin neler olduğu kararlaştırılır. Sonra bu veriler kullanılarak, çeşitli deney ve mukayeselerle (tümevarım ve tümdengelim metotlarıyla), tespit edilen çözüme giden bütün yolların iyi ve kötü yönleri incelenir. Daha sonra, duruma uygunluğu tespit edilen en iyi seçenek seçilerek en uygun çözüme karar verilir.

7. Çözüm yollarının probleme uygunluklarının araştırılması: Daha önceki aşamalarda yapılan plan ve verilen karar uygulanarak, alternatif çözüm yollarından en olası bir veya birkaçı kullanılarak problem durumu ortadan kaldırılmaya çalışılır.

8. Uygulanan çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi: Sonucu belli bir standartla karşılaştırarak kullanılan problem çözme metodu değerlendirilir ve çözümün mantıklı olup olmadığı kontrol edilir. Bu aşama olmazsa kişi problemlerini çözmektense sonucu belli olmayan bir yönde gereksiz çaba harcayabilir.

9. Çözüme ulaşma ya da ulaşamama: Uygulanan çözüm yöntemi, doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir. Eğer uygulanan yöntem doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Bu aşamada, problemi bir yana bırakıp başka şeylerle uğraşılacak kuluçka dönemi yaşanabilir. Daha sonra probleme geri dönülüp, yeniden değerlendirmeler yapılır ve çözüme ulaşıncaya kadar yukarıdaki aşamalardan tekrar tekrar geçilir.

10. Raporlaştırma: Bu basamak Karasar tarafından geleneksel bilimsel yönteme eklenmiştir. Bu basamağın eklenmesini gerektiren sebeplerden biri bilimin birikimliliğini sağlama gerekliliğidir. Böylece bulunan çözüm yolları başka bireylere, hatta başka nesillere aktarılabilir. Bir başka neden ise bilimin açık seçikliğidir. Bulunan çözümün aşamaları raporlaştırıldığı zaman, bu çözümün denetlenmesi ve gerektiğinde benzer durumlarda tekrarlanması mümkün olur. Ayrıca bu aşamada ya da daha önceki aşamalarda problem unsuru, görüşler ve bulgular başkalarıyla tartışılarak da uygulanan çözüm yolu diğer bireylerle paylaşılabilir veya başkalarının eleştirileri sayesinde bulunan çözüm geliştirilebilir(Karasar, 2005, Akt. Güler Şahin, 2006, s.67).

Problemleri çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bunu sistematik hale getirebilmek için birçok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikler kullanılarak oluşturulan bu yöntemler problem çözmeye başarıyı da getirir(Ağır, 2007, s.89). Çözümler, içinde bulunulan zamana olduğu kadar, geleceğe de yöneltilebilen bir rehber niteliğinde olmalıdır (Bingham, 2004, s.78).

2.5. Okul Yöneticileri ve Problem Çözme Becerileri

2.5.1. Eğitimde Problem Çözme

Eğitimde problem çözmeye önemini vurgulayabilmek için öncelikle problem çözmeye geliştirilebilir bir beceri olduğundan, küçük yaşlardan itibaren okullarda öğretilmesi gerekliliğinden ve problem çözme becerisinin faydalarından bahsetmek gerekir. Nitekim Bingham (1998) dediği gibi problem çözme, zamanla öğrenilen bir kabiliyettir, yaşantımız boyunca geliştirilmelidir. Yaşam boyu karşılaşılan problemleri çözebilmek için sürekli desteğe başvurmanın bireyi başarısızlığa sürükleyeceği düşünülerek, problem çözmeye geliştirilebilir bir yetenek olduğunun farkına varılması önemlidir. Ayrıca problem çözme becerisi daha önce de vurgulandığı gibi kişinin bilgisini, sosyal yönünü ve hareket kabiliyetini etkilediğinden , bireylerin yaşantısı boyunca bu yönlerini geliştirmesi gerekir (Kalaycı, 2001).

Vygotsky'nin önerdiği gibi problem çözme günlük aktiviteler bağlamındaki sosyal etkileşimlerde öğrenilen sosyal bir yetenektir. Sanıldığından çok fazla kolay ve öğretilen bir şeydir. Mayer (1998)'e göre problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenmenin sistemli bir şekilde olması gerekmektedir. Temel

öğretim becerilerine odaklanma problem çözmenin bir yolu olmasına rağmen araştırma sonuçları temel öğretim becerilerini bilmenin yalnız başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öyleyse problem çözmeyi eğitim sayesinde geliştirmek mümkündür. Eğitimin problem çözmeye dayalı olması çocukların daha çok deneyim kazanmasını buna bağlı olarak da onların daha iyi problem çözücüler olmasını sağlar (akt. Thornton, 1998).

Problem çözme becerisinin eğitimi, beceri eğitimi yoluyla gerçekleştirilebilir (Çam, 1997). Bu beceri bireyin gelişim dönemlerinde kazanılan bir özelliktir. Sosyal hayatta da başarılı olup olmayacağı problem çözme becerisinin ne kadar iyi olduğuyula alakalıdır (Heppner & Anderson, 1985; Anerofsky, 2001'den akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Kuru (2000) ve Miller & Nunn (2003) problem çözmenin eğitim yoluyla küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğini vurgulayanlar arasındadır. Bu beceriyi geliştirmek için kişilere bilinçli eğitimler vermek gerekir. Tabii ki verilen eğitimler ilk olarak kişinin ailesinde başlar. Ebeveynler çocuklarının problem çözmeye önce kendileri model olmalıdır (Forgotch, 1989; Tolman, 1970'den akt. Genç ve Kalafat, 2007). Thornton (1998)'a göre de çocukların farklı türlerdeki problemlerle uğraşma şansları en başta ebeveynler ve öğretmenler tarafından kontrol edilmelidir. Buna paralel olarak bireylerin bu konudaki kabiliyetlerini ve becerilerini arttıracak en iyi yer aile ve daha sonra da okuldur. Eğitim kurumlarında problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Larkin (1980)'e göre problem çözme Milli Eğitim'de okutulan programlar içerisinde yer almalıdır. Çünkü problem çözme kişilere öğretilebilecek bir beceridir ve geliştirilebilir. (akt. Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010). Nitekim bir eğitim sürecinin temel özelliklerinden biri olan bireyi hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmesinde ona yardımcı olacak düşünce sistematiğini kazandırmak gereklidir (Kuru, 2000). Bingham (1998)'a göre insanın ilerlemesi, onun problem çözme konusunda gösterdiği yeteneğe bağlıdır. Bugünün çocukları yarının problem çözücülerini olacakları için öğretmenler rehberlikleri altında bulunan çocukların problem çözebilme yeteneklerindeki gelişmeler ile ilgilenmelidir. Çünkü problem çözmeye yatkın bireylere oldukça ihtiyaç vardır.

Toplumdaki ihtiyaçtan dolayı küçük yaşlarda öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek olan problem çözme becerisinin gelişimi için ilk olarak aile bireyleri iyi birer problem çözücü olarak çocuklarına model olmalıdır. Daha sonra eğitim sistemine dâhil olan çocuk, sınıf ortamında karşılaşacağı yeni birçok problemi çözme ihtiyacı hissederken, öğretmen bu konuda kendisine yol göstermelidir. Öğretmenin bu konudaki yeterliliği iyi birer problem çözücü olan çocuklar yetiştirebilmesinde ona yardımcı olur.

Çocuk ancak problem çözmeye fırsat bulursa kabiliyetlerini geliştirebilir. Önüne gelen sorunlar karşısında başkasının çözüm bulmasını beklemektense sorunları kendisi çözmek için yönlendirilen birey, problem çözerek bilgisini, becerisini kullanabilecek fırsat bulmuş olur (Bingham, 1998).

Problem çözmenin öğretime okulöncesi kurumlarından başlanarak yüksek öğretime gelinceye kadar hayatın bütün döneminde yer verilmesi gerekir. Probleme neden olan yerine, problemi çözmek için elinden geleni yapan kişiler yetiştirilebilmesi konunun gelişimi için çok önemlidir (Demirel, 2003). Çünkü bu becerinin öğrenilebilmesi sosyal açıdan bireyin içinde bulunduğu çevredeki uyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Senemoğlu, 2005). Problem çözme bir bakıma, çevreyi anlama ve bu sayede kontrol etme yöntemidir. Bu yeteneğinin geliştirilmesi gereken birey bu süreçte değişik özellikleri olan çevrelerde aktif bir şekilde çözüm üretmeyi ve sosyal çevresinde farklılıklar yaratmayı başarabilir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001). Her birey yaşam sürecinde önem derecesi az ya da çok sayısız problemle karşı karşıya gelir. Problem çözme öğrenilebilen bir beceri olduğuna göre ailelerin ve eğitim kurumlarının karşılaşılan problemleri en akılcı ve mantıklı bir şekilde çözme eğitiminde üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmesi gerekir. Bu anlamda ailede anne ve babalara, okullarda ise öğretmen ve yöneticilere çok önemli sorumluluklar düşmektedir.

2.5.2. Okul Yöneticileri

İyi bir yönetici kafasındaki düşünceleri gerçekleştirebilen, karşılaşılan yanlışlardan ders çıkaran, eksikliğini görüp tekrar aynı hatayı yapmayan, kurumundaki çalışanların kendisi hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerini tahmin eden, personeline güvenen, yaptığı olumsuz işlerden kendisini sorumlu tutup muhalefeti sinirlenmeden saygı çerçevesinde dinleyen, olumsuzluklar karşısında iyimser ve umutlu olan kişidir. “Liderlerde güven yaratan ve onu besleyen dört malzeme vardır:

1. Değişmezlik: Yöneticiler kendileri herhangi bir sürprizle karşılaşsalar dahil oldukları grupta kendileri bir sürprize neden olmazlar. Liderlik yapan kişiler her zaman bütünün parçası olurlar, kimse onları izledikleri yönden geri çeviremez.
2. Özü sözü bir olmak: Liderlik yapan kişi ağzından çıkan her koşulda yapan kişidir. İyi bir liderin söyledikleri ile yaşam tarzı tutarlıdır.
3. Güvenirlilik: İyi bir lider her zaman personelinin yanındadır. Gerekliğinde herkese destek olmak için elinden geleni yapar ve ihtiyaç halinde personelini yarı yolda bırakmaz.
4. Bütünlük: İyi bir lider söz verdiklerini ve söylediklerini her koşulda yerine getirir (Bennis, 1999: 182).

Ayrıca, bazı işler yapılırken gruplar kurma, personel tarafından kabul görme, onları teşvik edecek davranışlar sergileme gibi özelliklerinin de olması gerekir (Erdoğan, 2002: 48). İyi bir yönetici kararı etkileyecek herkese söz hakkı ve fikirlerini sunma hakkı tanınmalıdır. Karar verme sürecine aktif olarak katılan, yetki verilen kişiler verilen kararı uygularken de çok istekli ve aktiftirler. (Bursalıoğlu, 1987: 67). Bugün okullarda takım hâlinde çalışma gerçekleştirildiğinde çalışanların örgütü ve yaptığı işi benimsemesi ve yapılan işte başarının sağlanması mümkündür. Okul yöneticisi de kurumunun ve kendisinin başarısında takım çalışmasına önem vermeli ve problem çözme becerisini geliştirmelidir.

Ülkemizde her yönüyle okulu yöneten Milli Eğitim Bakanlığı'nın, eğitimin gelişmesi noktasında görev ve sorumlulukları çok büyüktür. Bu açıdan bakıldığında, okulun gelişmesi noktasında Milli Eğitim Müdürlüğü'nün merkez ve taşra teşkilatında görev yapan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve stillerin belirlenmesi ve ikisi arasındaki ilişkinin ortaya konmasında etkisi çok büyüktür.

1993 yılında yapılan 14. Millî Eğitim Şurası'nda; aşağıdaki konular görüşülmüştür (Şişman, 2010):

- Yöneticilik yapacak kişiler mutlaka uzman olmalıdır.
- Uzmanlaşmak için gerekli olan eğitim verilmelidir.
- Yöneticilikte yükselebilmek için ilerleme imkanı sağlanmalıdır.
- Yöneticiliğin, siyasetten etkilenmeyen yapıya dönüşmesi sağlanmalıdır.

- Sicil yönetmeliklerinde herkesin sicilini görebileceği yeni değişiklikler yapılmalıdır.
- Okul Yöneticilerinin yetkilerinin artırılması ve bu yetkilerinin belirtilmesi gerekmektedir.
- Kadrolu olarak yapılan yerleştirmelerde tehlike arz eden durumlarda atama yapılmamalıdır.
- Yöneticilik yapan kişinin gelir durumu iyileştirilmelidir.
- Yöneticilikte kıdem ve kademeler yetki, sorumluluk ve görev yüküne göre ayarlanmalıdır.
- Yüksek öğretimde Eğitim Yöneticiliği programları açılmalıdır.
- Üniversitelerde açılacak olan programa herkes alınmamalı, yöneticilik vasfını taşıyan kişiler alınmalıdır.
- Eğitim yöneticiliğinde "bizim asıl mesleğimiz öğretmenlik" anlayışı yok edilmelidir.
- Yöneticilerin kendilerini yetiştirmesi ve geliştirmesi için ilgili bakanlıklar ve üniversitelerle ortaklaşa çalışılmalıdır.
- Görevde olan yöneticiler Yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Bir okulun başarısını etkileyen en önemli kişi yöneticidir. Ailenin öğrencinin yanında olması, öğretmen ve personelin verimli çalışması, okulun yapısının yeterli olması gibi konuların tamamı yöneticinin başarısıyla doğrudan ilgili olan konulardır (Yaman, Bardakçı ve Yaman, 2002).

2.6. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Büyük bir hızla değişen şartlar nedeniyle okul yöneticilerinden beklentiler de sürekli değişmekte ve artmaktadır. Okul yöneticilerinin bu beklentilere cevap vermeye çalışırken pek çok problemle karşılaşarak bir karar vermek zorunda kalmaktadırlar. İşte bu nedenle okul yöneticilerinin ve ona paralel olarak kurumun başarısı okul yöneticinin problemlerle başa çıkabilme ve doğru kararlar verebilmesiyle doğru orantılıdır.

Çevredeki değişmelerden etkilenen eğitim kurumları ve okul yöneticilerinin bu değişmelere aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Artık okulda yönetim olgusunun geçmişe ve deneyim sonuçlarına göre hareket ettiği gerilerde kalmıştır.

Bu sebeple sorunların en iyi ve pratik şekilde çözülmesi zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinden beklenen; bu değişim ve gelişmelere göre kurumu en iyi şekilde yönetmesi, oluşan problemleri çözerek doğru kararlar vermesidir (Doğar, 1997: 66).

“Okulların etkililiğini arttırma çabaları, okul yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Günümüz toplumundaki değişme ile gelişmeler, yöneticilerin sorunlar karşısında farklı düşünmesini ve yeniliklere açık olmasını gerektirmektedir (Semerci ve Çelik, 2002:s 205-218).

Yöneticilerin çalışkan, zeki, fiziki görünümü düzgün, bilgili, etrafındaki gelişmeleri takip eden, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, sorumluluk bilincinde olan başarılı bireyler olmaları istenmektedir. Artık günümüzde bu sayılan özelliklerle birlikte kurum yöneticilerinde, karşılaşılabilecek olan sorunları önceden gören, karar verme özelliği olan, problemle karşılaştığı anda soğukkanlı duruşunu koruyan vb. gibi kriterlerde aranmaktadır.

İşte bu nedenlerdir ki; öncelikle güçlü bir birey olabilmek için gerekli olan problem çözme ve karar verebilme becerisi, bir kurumun ayakta kalabilmesinin en büyük ortağı olan okul yöneticilerinin de başarılı olabilmesi için gereklidir. Fakat aynı hızla değişikliklere ayak uydurabilen, kendini geliştiren ve problemler karşısında panik yapmadan uygun çözüm yolunu bulmaya çalışan ve sonuçta başarılı kararlar verebilen yöneticilere sahip örgütler kriz ortamlarını hiç yara almadan atlatabileceklerdir.

Eğitim hayattaki problemleri en çok içine alan ve bu konuda çocuklara deneyim yaşama fırsatı veren bir derstir. Eğitim birçok alanda değişime göre karar alan, problemleri çözen çağdaş bireyler yetiştirmek için beşeri ve sosyal bilimlerden edindiği yönetim ve bilgileri birleştirip kullanan öğretim programlarıdır. (Sönmez, 1997; Doğanay, 2006). Barth (1991); Evans (1990); Brueckner, e (1990), göre, kişilerde olması gerekli iki temel şart vardır. Bunlar mantık ve doğruluk çerçevesinde problem çözme ve karar almaktır (Akt. Baysal ve Öztürk, 2007). Problem çözme becerisinin geliştirilmesi ile demokratik toplumlarda sorumluluk sahibi vatandaşların

yetiřmesi sađlanacaktır (Baysal, 2003). Ayrıca dūřünebilen bireyler yetiřtirmek toplum için faydalı olacaktır. Dūřünme de problemle bařlar (Kalaycı, 2001). Yönetici karřılařtıđı problemleri nasıl çözeceđine dair ne kadar çok dūřünür ve deneyim yařarsa problem çözmede o kadar bařarılı olur.

Bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdikleri önemli bir yer olan okullarda öncelikle yöneticilerin bu konuda kendilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Yöneticilerin bir konuda kendilerini yeterli hissetmeleri işlerini daha iyi bir şekilde yapabilmeleri, daha iyi başarılar kazanmaları gibi durumlarını etkileyebilmektedir. Yöneticiler konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olsalar bile eğer bu konuda öz-yeterlik düzeyleri düşükse başarılı olmaları güçleşmektedir. Nitekim Gawith 1995 yılında, kişinin içinde başarılı olabilmesi için önce özgüveninin olması, aksi taktirde becerinin işe yaramayacağını vurgulamıştır (Akt. Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu nedenle eğitim programlarında yer alan problem çözme becerisini kazandıracak olan yöneticilerin bu konudaki öz-yeterliğinin yüksek olması yöneticilik mesleğini gerektiği gibi yapabilmelerini sağlayacaktır.

Amaca ulaşmaya çalışırken karşılaşılabilecek problemlerin tespiti, ulaşılmak istenen noktaya hangi yöntemle, ne şekilde ulaşılacağının karar verilmesi yöneticinin bu süreci iyi değerlendirmesine bağlıdır. İyi yapılmış bir plan örgütün amacına ulaşmasını kolaylaştıracadığından okul yöneticisinin karşılaştığı sorunları doğru analiz edebilmesi, geleceğe yönelik sorunları önceden görüp önlem alması gereklidir. Bu da etkili bir problem çözme becerisine sahip olmayı gerektirir. Yöneticilerin, özellikle gelişmiş ölkelerde belli özelliklerinin olması istenmektedir. Bu kişilerin, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, alışkan, bilgili, kendine güvenen, sorumluluk sahibi olmalarından öte; sorunları çabuk fark eden, fark ettiği sorunları da üstün çözüm kabiliyeti ile çözen kişiler olmaları istenmektedir (elikten, 2001:2 98). Bu tüm yöneticiler için olduğu gibi eğitim yöneticileri içinde bir zorunluluktur.

3. YÖNTEM

Araştırmada kullanılan yöntem, model, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili olan tüm çalışmalar, araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma İstanbul’ daki “özel eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin” nasıl olduğunu anlamak için yapılan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

“Tarama modeli, geçmişte yaşanan veya şu anda var olan durumu aynı şekliyle betimleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Söz konusu olan yaklaşımda olay, kişi veya nesne koşullarına dokunulmadan ve aynı olduğu gibi tanımlamaya çalışılır” (Karasar, 2002, s.77).

Araştırmada özel eğitim, problem çözme, yöneticilerin problem çözme becerileriyle ilgili yazılı kaynaklar taranmış, konu ile ilgili araştırma yapılmıştır. Bu konuda uzman görüşü alınarak özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin problem çözme becerilerini anlamayı sağlayacak anket formu hazırlanmıştır. Anket formu özel eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerden 111 kişiye uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki 15 ilçeden seçilen devlete bağlı İş Eğitim ve Uygulama Okulları ve Özel Eğitim Uygulama Merkezlerinde görev yapmakta olan 111 yöneticiden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde çeşitli aşamalar takip edilmiştir. İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 27 ilçeden küme örnekleme yolu ile 15 ilçe seçilmiştir.

Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, kurumdaki görev yılı, özel eğitim kurumunda isteyerek mi çalıştığı değişkenleriyle ilgili frekans değerleri ile yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan özel eğitim kurumlarındaki çalışan yöneticilerinin bu değişkenlere ilişkin sayısal değerleri aşağıda verilmiştir. Çizelge 4.1, Çizelge 4.2, Çizelge 4.3, Çizelge 4.4, Çizelge 4.5, Çizelge 4.6, Çizelge 4.7 de verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracını, özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri bilgi toplama anketi ile elde edilmiştir. Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Gerekli literatür taraması yapıp amaca uygun bilgiler elde edildikten sonra anket oluşturulmuştur. Uzman kişilerin görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu dışında “Problem Çözme Envanteri” kullanılacaktır.

3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen, 35 maddelik kendini değerlendirme (self-report) türü bir ölçektir. 1-6 arası Likert tipi puanlanmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler “her zaman böyle davranırım”, “çoğunlukla böyle davranırım”, “sık sık böyle davranırım”, “arada sırada böyle davranırım”, “ender olarak böyle davranırım” ve “hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. Toplam puan alınacaksa, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32 ve 34. maddeler ters olarak puanlanacaktır. Toplam puanın kişinin kendisini problem çözme becerileri konusunda olumlu olarak algıladığına işaret ettiği varsayılmaktadır. Alt ölçekler düzeyinde analiz yapılacaksa, 11. Madde faktör analizinde belirmediği için dikkate alınmayacaktır. Toplam puan alınırken tersine çevrilmesi gereken maddeler (kendine güvenili yaklaşımdaki 34. Madde dışında) tersine çevrilmeyecektir. Ölçeğin puan ranjı 32-192’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

Ölçek 1982 yılında 35 maddelik haliyle yayınlanmış olmakla birlikte, ilk geliştirilme aşamalarının 1979 yıllarına dek dayandığı anlaşılmaktadır. Dixon ve arkadaşları 1979 yılında yayınlamış oldukları bir çalışmada ölçeğin 25 maddelik bir formunu kullanmışlardır. O yıllarda kullanılan 25 maddelik formun; “sistemik yaklaşma davranışı”, “dürtüsel davranış” ve “birinin problemleri çözme yeteneğine

güvenme” olmak üzere üç faktörden oluştuğu, bu üç faktörün test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .71, .84 ve .60 olduğu belirtilmektedir (Dixon, Heppner, Petersen ve Ronning, 1979).

Ölçeğin 35 maddelik formununun 150 kişiden oluşan bir örneklem üzerine uygulanması sonucunda ise, “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktör alt ölçeğinden oluştuğu belirtilmektedir. Bu alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .72 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .90’dır. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı .25 ile .71, alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise $r = .83$ ile $r = .89$ arasındadır. Ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43’tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir (Heppner, 1986).

Ölçeğin Türkiye uyarlaması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa geçerlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur. Yapılan discriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabileceği ortaya çıkmıştır.

Çizelge 3.1: Araştırma Ölçeğine Ait Puanlama Aralıkları

Verilen Ağırlık	Seçenekler
1	Hep böyle davranırım
2	Çoğunlukla böyle davranırım
3	Sıklıkla böyle davranırım
4	Arada sırada böyle davranırım
5	Ender olarak böyle davranırım
6	Hiç böyle davranmam

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, kurumdaki görev yılı, özel eğitim kurumunu isteyerekmi çalıştığı, yaş ve branşlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. (Ek 1).

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin eğitim verdikleri cinsiyet gruplarına göre sorulmuştur. Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin “(1) Kadın (2) Erkek” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin eğitim verdikleri yaş gruplarına sorulmuştur. özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin “(1) 21-30 (2) 31-40, (3) 41-51 ve üzeri” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin mesleki kıdem yılları sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) 1 yıl ve daha az, (2) 2-5 Yıl (3) 6- 10 Yıl(4) 11-15 yıl ve üstü” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin branşları sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) Rehber Öğretmeni (2)

Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni (3) Branş Öğretmeni (4) Diğer” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu Ek-1’de sunulmuştur.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin en son mezun olduğu eğitim kurumu sorulmuştur. Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin “(1) Lisans, (2) Lisansüstü” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 6. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin kurumdaki görev yılı sorulmuştur. Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin “(1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16 ve üzeri” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 7. sorusunda özel eğitim kurumlarındaki çalışan yöneticilerin çalıştıkları kurumu isteyerek mi seçtikleri sorulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin problem çözme becerileri ile ilgili görüşleri incelenecektir. Örneklem grubundaki 111 yöneticiden elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerin sırası gözetilerek verilmiş ve bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Bu alt bölümde örneklem grubunu oluşturan özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin mesleki kıdem, çalışılan okul türü, özel eğitim kurumunu isteyerekmi çalıştığı, mezun olunan okul türü, kurumdaki görev yılı ve branş düzeyine göre dağılımlarını gösteren frekans ve yüzde değerlerine ait sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin “Cinsiyetiniz” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
Kadın	26	23,4
Erkek	85	76,6
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.1’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 26’sının (%23,4) kadın olduğu, 85’inin (%76,6) erkek olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.2: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin “Yaşınız” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
21-30	24	21,6
31-40	60	54,1
41-51 ve üzeri	27	24,3
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.2’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 24’ünün (%21,6), 60’ının (%54,1) 31-40 yaş arasında olduğu, 27 kişinin ise (%24,3) 41-51 ve üzeri yaş arasında olduğu görülmüştür. önemli bir çoğunluğunun 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin ‘Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
1-5	16	14,4
6-10	45	40,5
11-15	30	27,0
16-21 ve üzeri	20	18,0
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.3’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 16’sının (%14,4) 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu, 45’inin (%40,5) 6-10 yıl kıdeme sahip olduğu, 30’unun (%27,0) 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu ve 20’sinin (%18,0) 16-21 ve üzeri yıl kıdeme sahip yöneticiler olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.4: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin “Branşınız” Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Rehber Öğretmeni	35	31,5
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	14	12,6
Branş Öğretmeni	22	19,8
Diğer	40	36,0
Toplam	111	100,0

Çizelge 4.4’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 35’inin (%31,5) Rehber öğretmeni, 14’sinin (%12,6) Zihin engelliler sınıf öğretmeni, 22’sinin (%19,8) branş öğretmeni, diğer branştaki yöneticiler ise 40 (%36,0) kişi oluşturmaktadır.

Çizelge 4.5: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin ‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
1-5	16	14,4
6-10	44	39,6
11-15	31	27,9
16 ve üzeri	20	18,01
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.5’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 16’sının (%14,4) 1-5 yıl arasında, 44’ünün (%39,6) 6-10 yıl arasında, 31’inin (%27,9) 11-15 yıl arasında ve 20’sinin (%18,01) 16 ve üzeri yıl arasında bulunduğu kurumda çalışan yöneticiler oluşturmaktadır.

Çizelge 4.6: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin ‘Mezun Olduğunuz Okul Türü’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Lisans	24	21,6
Lisansüstü	87	78,4
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.6’da verilen yöneticilerin mezun oldukları okula göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin 24’ünün (%21,6) lisans, 87’sinin (%78,4) lisansüstü, oldukları görülmüştür.

Çizelge 4.7: Özel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin ‘Şuan Çalıştığınız Özel Eğitim Kurumunu İsteyerek mi Tercih Ettiniz?’ Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
Evet	82	73,9
Hayır	29	26,1
Toplam	111	100.0

Çizelge 4.7’de; araştırmaya katılan yöneticilerin 82’sinin (%73,9) evet, 29’unun (%26,1) hayır cevabını verdiği görülmüştür.

4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1 Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme

Düzeylelerine İlişkin İstatistiksel Analizler

Bu başlık altında “özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığına ilişkin alt problemlere cevap bulmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin 35 maddelik Problem Çözme Envanterine vermiş oldukları yanıtlar sonucunda ortaya çıkan problem çözme düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmiştir. Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ortalamalarına ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri tablolarla gösterilmektedir.

1. Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin problem çözme becerilerinin **cinsiyetlerine** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.8: Yöneticilerin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Kadın	29	3,38	,82	-,022	,982
Erkek	82	3,38	,82		

Çizelge 4.8 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerilerinin problem çözümede alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,022$; $p>,05$).

2. Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş grubuna göre farklılaşma durumunu anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, bu analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma
21-30	24	4,29	,68
31-40	60	4,3	,74
41-51 ve üzeri	27	4,38	,64
Toplam	111		

Çizelge 4.9’da Yöneticilerin yaş değişkenine göre yöneticilerin göstermiş oldukları problem çözme becerilerine ilişkin yönetici görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Yöneticilerin yaş gruplarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 4.10’de verilmiştir.

Çizelge 4.10: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	5,46	1	1,37	.49	.025
Grup içi	453,07	110	,49		
Toplam	458,53	111			

Çizelge 4.10'de yaş değişkenine göre, yöneticilerin yaşlarına göre alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılığa ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.10'de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerilerinin alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=0,49$; $p<0,5$). Bunun sonucuna göre farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L=,77$; $p>,05$). Bu nedenle LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.11: Problem çözme becerisi yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları

Grup 1	Grup 2	$x_1 - x_2$	Sh_x	p
21-30	31-40	-,05	,08	,550
	41 ve Üzeri	-,22	,07	,003
31-40	21-30	,05	,08	,0550
	41 ve Üzeri	-,17	,08	,040
41 ve Üzeri	21-30	,22	,07	,003
	31-40	,17	,08	,040

Çizelge 4.11'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerisi yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın; 41 yaş ve üzeri yönetici grubu ile 21-30 yaş yönetici grubu arasında, 41 yaş ve üzeri yönetici grubu lehine $p<,01$ düzeyinde ve 41 yaş ve üzeri yönetici grubu ile 31-40 yaş

yönetici grubu arasında 41 yaş ve üzeri yönetici grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

3. Özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerinin problem çözme becerileri mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilerin mesleki kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.12: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Gruplar	f	\bar{x}	Std. Sapma
1-5	16	3,27	,083
6-10	45	3,25	,083
11-15	30	3,42	,078
16-21 ve üzeri	20	3,58	,81
Toplam	111		

Çizelge 4.12’de kıdem değişkenine göre yöneticilerin göstermiş oldukları problem çözme davranışlarına ilişkin yönetici görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Yöneticilerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 4.13’de verilmiştir.

Çizelge 4.13: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	13,82	1	3,45	5,21	,000
Grup içi	616,42	110	,66		
Toplam	630,23	111			

Çizelge 4.13’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerileri puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,21$; $p < ,001$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L= ,729$; $p > ,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.14: Yöneticilerin problem çözme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)	$x_1 - x_2$	Sh_x	p
1-5	6-10	,01	,08	1,000
	11-15	-,18	,09	,444
	16-21 ve üzeri	-,31		,009
6-10	1-5	-,01	,08	1,000
	11-15	-,19	,09	,339
	16-21 ve üzeri	-,33	,08	,004
11-15	1-5	,18	,09	,444
	6-10	,19	,09	,339
	16-21 ve üzeri	-,14	,10	,749
16-21 ve üzeri	1-5	,31	,09	,009
	6-10	,33	,08	,004
	11-15	,14	,10	,749

Çizelge 4.14’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, 1-5 kıdem grubundaki yönetici grubu ile 16 ve üzeri kıdemde olan yönetici grubu arasında 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yönetici grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde, 6-10 kıdemdeki yönetici grubu ile 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yönetici grubu arasında 16 ve üzeri yönetici grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4. Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerileri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, bu analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.15’de verilmiştir.

Çizelge 4.15: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Branşınız Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma
Rehber Öğretmen	35	4,51	,64
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	14	4,22	,70
Branş Öğretmeni	22	4,23	,70
Diğer	40	4,36	,75
Toplam	111		

Çizelge 4.15’de branşınız değişkenine göre yöneticilerin göstermiş oldukları problem çözme davranışlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Yöneticilerin branşınız değişkenine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 4.16’de verilmiştir.

Çizelge 4.16: Yöneticilerin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	4,13	2	1,38	2,82	,038
Grup içi	454.39	109	42,463		
Toplam	458.53	111			

Çizelge 4.16’da anlaşıldığı gibi örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=2.82; p<0,05). Bu sonuca göre farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek

için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu nedenle LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.17: Yöneticilerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)	$x_1 - x_2$	Sh_x	p
Rehber Öğretmen	-Branş Öğretmeni	,30	,12	,012
	-Diğer	,28	,12	,023
	-Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	16	,14	,267
Branş Öğretmeni	- Rehber Öğretmen	-,30	,12	,012
	-Diğer	-,01	,06	,792
	-Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	-,14	,09	,108
Diğer	-Rehber Öğretmen	-,28	,12	,023
	-Branş Öğretmeni	, ,01	,06	,792
	-Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	-,30	,12	,013
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	-Rehber Öğretmen	-,16	-,14	,267
	-Branş Öğretmeni	,14	,09	,108
	-Diğer	-,30	-,12	,013

Çizelge 4.17’de anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın; rehber öğretmen grubu ile branş öğretmenliği grubu arasında problem çözme becerisi, rehber öğretmenliği grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde, rehber öğretmenliği grubu ile diğer ders öğretmenliği grubu arasında problem çözme becerisi, rehber öğretmenliği grubu lehine $p > ,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yine zihin engelliler sınıf öğretmenliği ile diğer ders öğretmenliği grubu arasında problem çözme becerisi, zihin engelliler sınıf öğretmenliği grubu lehine $p > ,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

5. Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerileri mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla t testi yapılmış, bu analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.18’de verilmiştir.

Çizelge 4.18: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Mezun Oldukları Okula Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Mezun olunan okul	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Lisans	24	2,49	,83	-3,727	,000
Lisans ve üstü	87	2,71	,84		

Çizelge 4.18’de anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin problem çözme becerilerinin problem çözme alt boyutu puanlarının mezun olunan okul açısından değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,727$; $p< ,001$). Söz konusu farklılık lisans üstü yönetici grubu lehine gerçekleşmiştir.

6. Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin “Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?” cevabına göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kurumda kaç yıl çalıştığına göre farklılaşma durumunu anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.19 da verilmiştir.

Çizelge 4.19: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma
0-1 yıl	16	3,19	1,01
2-5 yıl	44	4,02	,98
6 yıl ve üzeri	31	4,70	,99

Tablo 7’de incelendiğinde görev süresi faktörlerinden problem çözme becerilerine ilişkin yönetici görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Yöneticilerin görev süresine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Gruplar	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	43,99	3	3,67	3,79	,000
Grup içi	890,94	108	,97		
Toplam	934,93	111			

Çizelge 4.20’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin bulunduğu kurumda kaç yıldır görev yapıyorsunuz? alt boyutu puanlarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3,79; p<,001). e LSD testi ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.21: Özel Eğitim Kurumlarında (Okullarında) Görev Yapan Yöneticilerin ‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?’ değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)	$x_1 - x_2$	Sh_x	p
0-1	2-5	-,83	,21	,017
	6 yıl ve üzeri	-,88	,20	,007
2-5	0-1	,83	,21	,017
	6 yıl ve üzeri	-0,5	,14	1,000
6 yıl ve üzeri	0-1	,88	,20	,007
	2-5	,05	14	1,000

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, bulduğunuz kurumda kaç yıldır görev yapıyorsunuz? değişkenine göre problem çözme ölçeği alt boyutundan aldıkları puanlara göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini anlamak için yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın; 6 yıl ve üzeri çalışan yönetici grubu ile 1 ve daha az çalışma süresi olan yönetici grubu arasında 6 yıl ve üzeri çalışan yönetici grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde, 2,5 yıl çalışan yönetici grubu ile 1 ve daha az çalışma süresi olan yönetici grubu arasında 2,5 yıl çalışan yönetici grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde, anlamlı çıkmıştır.

7. Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin ‘şuan çalıştığınız özel eğitim kurumunu isteyerek mi tercih ettiniz?’ cevabına göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin kurumu seçimine göre farklılaşma durumunu anlamak için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.22 de verilmiştir.

Çizelge 4.22: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Özel Eğitim Kurumunu İsteyerekmi Tercih Ettiniz Sorusuna Göre Farklılaşmasına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma
Evet	82	3,40	,81
Hayır	29	3,14	,85
Toplam	111		

Çizelge 4.22’de Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Özel Eğitim Kurumunu İsteyerekmi Tercih Ettiniz davranışlarına ilişkin yönetici görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Çizelge 4.23: Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinin Özel Eğitim Kurumunu İsteyerek mi Tercih Ettiniz Sorusuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Evet	82	3,40	,81	3,059	,002
Hayır	29	3,14	,85		
Toplam	111				

Çizelge 4.23’de anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan yönetici problem çözme becerilerinin alt boyutu puanlarının özel eğitim kurumunu isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,059$; $p<,01$). Söz konusu farklılık mesleği isteyerek seçen öğretmenler grubu lehine gerçekleşmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesini” hedefleyen bu çalışmanın ortaya konan sorulara, elde edilen sonuçlar doğrultusunda cevaplar verilmeye çalışılacaktır.

Sonuç

Örnekleme Grubunu Oluşturan Yöneticilerin Bağımsız Değişkenlerle İlgili Sorulara Verdiği Cevaplarla İlgili Sonuçlar

Özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin problem çözme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analizlerde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri; yöneticilerin yaş, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Yöneticilerin problem çözme becerileri ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin, yaş değişkenine bağlı olarak alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık; 41 yaş ve üzeri yönetici grubu ile 21-30 yaş yönetici grubu arasında 41 yaş ve üzeri yönetici grubu lehine $p < .05$ gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bu farklılıklar “Problem Çözme” boyutunda; 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu ile 1-5 kıdem grubundaki yöneticiler grubu, yine 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu ile 6-10 kıdemindeki yöneticiler grubu arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yöneticilerin problem çözme becerilerinin “branşınız” değişkenine göre rehber öğretmenler, branş ve diğer gruptaki öğretmenler grubu arasında rehber öğretmenler

grubu lehine $p < .005$ düzeyinde, Zihin engelliler sınıf öğretmenler grubu ile branş, diğer ve rehber öğretmenler grubu arasında zihin engelliler sınıf öğretmen grubu lehine $p < .005$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin “branşınız” değişkenine göre rehber, branş ve diğer gruptaki yöneticilere göre daha olumlu çıktığı söylenebilir.

Yöneticilerin problem çözme becerilerinin, mezun oldukları okul değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu problem çözme boyutunda farklılık; lisans ve üstü yöneticiler grubu lehine $p < .01$ düzeyinde, anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisans ve üstü yöneticiler problem çözme becerilerinin, lisans mezunu yöneticilere göre daha olumlu olduğu düşünülebilir.

‘Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz? Sorusuna özel eğitim kurumlarında (okullarında) görev yapan yöneticilerin, 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler ile 0-1 yıldır görev yapan yöneticiler arasında 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler lehine $p < .01$ düzeyinde, 6 yıl ve üzeri görev yapan yöneticiler arasında, 0-1 yıl ve 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler arasında 6 yıl ve üzeri görev yapan yöneticiler lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin, özel eğitim kurumunu isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Söz konusu farklılık mesleği isteyerek seçen yönetici grubu lehine gerçekleşmiştir. ($p < .01$).

Tartışma

6 yıl ve üzeri yöneticilerin problem çözme becerileri boyutunda, 0-1 yıl ve 2-5 yıl yöneticilere göre daha olumlu çıkmıştır. Uzun süre yöneticilik yapmış olmaları, 6 yıl ve üzeri yöneticilerin problem çözme becerilerinin daha olumlu olmasının en önemli nedenidir. 2-5 yıl yöneticilerin problem çözme becerileri boyutunda, , 0-1 yıl yöneticilerinininkine kıyasla daha olumlu çıktığı anlaşılmıştır. Öztaş (2010)’ın araştırmasında da aynı sonucu bulduğu görülmüştür. Yöneticilerin görevleriyle sahip oldukları konum daha iyi bir düzeye getirilip imkan ve durumu iyileştirilirse, bu olanaklara sahip kişilerin iş hayatlarından çok daha memnun ve başarılar elde eden kişiler olacağı unutulmamalıdır.

Lisans ve üstü mezunu olan yöneticilerin problem çözme becerileri; lisans düzeyinde mezun yöneticilerden daha olumlu çıkmıştır. Lisans ve üstü mezunu olan yöneticilerin görevlerini daha iyi takip ettikleri, daha aktif ve yeniliklere açık, yaptıkları işler sonucunda herkesten olumlu dönüt aldıkları, fakat kendilerine tanınan hakların yeterli gelmediği anlaşılmıştır.

Mesleğinde 1-5 yıl çalışan yöneticilerin problem çözme becerileri; “11-15 ve 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticilerinkinden daha düşük çıkmış, ayrıca 6-10 yıldır görev yapan yöneticilerin problem çözme becerileri “yine 16-20 yıldır görev yapan yöneticilere göre daha olumsuz çıkmıştır. Karşılaşılan durum; Ceyhun’un 2009 senesindeki özel eğitim alanında yaptığı araştırmasına benzemektedir. Yöneticilerin ilk göreve geldiklerinde beklentilerinin daha fazla olduğu, edindikleri tecrübe sayesinde işindeki doyumun yükseldiği anlaşılmıştır.

Branş öğretmenliğinden gelen yöneticilerin problem çözme becerileri; rehber ve zihin engelli sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticilere göre daha düşüktür. Yine diğer ders öğretmenliğinden gelen yöneticilerin problem çözme becerileri; rehber ve zihin engelli sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticilere göre düşük çıkmıştır.

Özel eğitim alanında isteyerek mi tercih ettiniz sorusuna verilen evet ve hayır cevabını veren yöneticilerin problem çözme becerileri; evet cevabını verenlerin olumlu, özel eğitim alanında hayır cevabını veren yöneticilerin problem çözme becerileri de; olumsuz çıktığı söylenebilir. Bu da yöneticilerin hizmet içi eğitiminin önemini gündeme getirmektedir. Özellikle özel eğitimde hizmet içi eğitim yöneticilerin bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını sağlayacaktır. Bu eğitimi almayan yöneticilerin problem çözme becerisinin olumsuz çıkması bu alanda verilecek olan hizmet içi eğitimin sayısı eksikliğinden olmaktadır. Yöneticilerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının geliştirilebilmesi, daha az baskıcı ve daha çok öğrenci merkezli disiplin uygulamalarını hayata geçirebilmelerini sağlamak için yöneticiler alanında uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Uçar’ın 2005 yılında yöneticilerle yaptığı çalışmasında yöneticilerin aldığı hizmet içi eğitimin kesinlikle ihtiyacı karşılamadığı, bu eğitimlerin sık aralıklarla tekrar tekrar yapılması gerektiği anlaşılmıştır.

Tüm okulların amaçlarına uygun bir şekilde yönetilmesi yöneticilerin performanslarına göre değişiklik göstermektedir. Yöneticilerin yönetim şekli, becerisi ve yönetimde alacağı başarı ve çözüm odaklı kararlar yöneticilerin eğitimi bilgisi ile bağımsız değildir. Bu nedenle okul idarecilerinin alımında eğitimi bilgileri ölçülmelidir.

Eğitimi bilgisi oranı yüksek olan idareciler; gelişmiş iletişim becerileri, karar ve yönetim şeklinde esneklik, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırıcı davranışlar sergilemektedirler. Bu nedenle idarecilerin eğitimi bilgisi seviyelerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

Odak noktası insan olan eğitim sisteminde kurallar güncel soru ve sorunların çözümünde çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetim sürecinde, aldıkları kararlarda yaratıcı fikirler ve yöntemler kullanmaları ve eğitimi bilgisi odaklı bir yönetim anlayışı belirlemeleri desteklenmeli, teşvik edilmelidir.

İnsan davranışlarının nedenlerine yönelik çalışmaların ön plana çıktığı günümüzde davranışları sadece görünen kısmına göre değerlendirmek, varılacak sonuçları olumsuz etkileyecek ve sağlıklı bir yönetim ve işleyişi aksatacaktır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin okul aile ve diğer meslek alanları (kurumları) ile işbirliği yapmakta gereklidir.

Yöneticilerin özel eğitim kurumlarına alımlarında, aday yöneticilere eğitim bilgisi ölçeği uygulanarak puanlama sistemine dahil edilmelidir.

Öneriler

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki özel eğitim okullarında görev yapan 111 yönetici ile sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle araştırmacıların bu konuyu Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa yapacakları bir çalışma ile ülke genelinde incelemeleri özel eğitim kurumuna ciddi katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlere ve idarecilere kaynaştırma eğitimiyle ilgili uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitime yönelik dersler eklenebilir.

Kaynaştırma ğrencilerinin bulunduğu sınıfların mevcutları azaltılabilir.

MEB tarafından kaynaştırma eğitimi için kaynak kitaplar yayınlanabilir.

Öğretmenler, okul rehber öğretmenleri ve okul idaresi ile işbirliği içinde olmaları, sorunları birlikte çözüme ulaştırmaları, çalışma sonucunda önerilebilir.

Özel Eğitim Okullarında bulunan personel sayısı yeterli sayıya çıkarılabilir.

Özel Eğitim Okullarında sadece yönetici, ğretmen, rehberlik uzmanı, hemşire, hizmetliden başka zel Eğitim Uzmanı, Denetçi, Psikolog, Konuşma zrleri Uzmanı, Sosyal Araştırıcı, İş ğreticileri, Psikometrist, Doktor, Psikiyatrist gibi personel de bulundurulabilir.

KAYNAKLAR

Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, G. (2002). "Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme İle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri" *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongreleri Bildirileri*. Eğitim Kitapevi Yayınları, Konya.

Akçamete, G. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 24, 1-10.

Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara.

Arı, R. (1997). "Özel Eğitim Kültürümüz". *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz- Ağustos-Eylül. Sayı:135. s. 21).

Arıkan, G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Yöneticilerini Atama Sürecinde İzlediği Politikaların ve Uygulamaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, A. (2002), *Yaratıcı Problem Cozme- Örgütte Kişisel Gelişim*. Nobel Yayınları, İstanbul, s.56).

Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). *Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*, Yapa Yayın Pazarlama, İstanbul.

Başaran, İ. E. (1996). "Eğitim Yönetimi", Ankara: Yargıcı Matbaası. s. 124).

Batu, S. (2000). "Kaynaştırma Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri" *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4).

Baysal, Z. N. ve Öztürk, C. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde süreç odaklı öğretim yaklaşımı: Probleme dayalı öğrenme*. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), İlköğretim çağına genel bir bakış. İstanbul: Morpa Kültür.

Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. Çev. Utku Teksöz, Geliştiren Kitaplar Dizisi. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Bıyıklı, L. (1988). “Ülkemizde Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitimindeki Güçlükler ve Çözüm Yolları”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:21, Eskişehir.

Bingham, Alma. (2004).*Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* (Çev:A.Ferhan Oğuzkan). Meb Yayınları, İstanbul.

Bursaloğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 154.

Cavkaytar, A. (2000). ”Zihinsel Engellilerin Eğitim Amaçları”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:10, Sayı 2.

Cavkaytar, A. ve H.İ. Diken. (2005). “Özel Eğitime Giriş”. *Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektiren Bireyler.* Kök Yayıncılık, Ankara,

Ceyhun, A, T. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde İş Stresi, Algılanan Sosyal Destek ve İş Doyumu,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Cüceloğlu, D. (1993). *İçimizdeki Biz.* 7. Baskı, Sistem Yayınevi, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları,* Remzi Kitapevi, Ankara.

Çağlar, A.; Yakut, Ö.; Karadağ, E. (2005), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 1.

Çağlar, D. (1979). *Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 82, Ankara.

Çelikten, M. (2001), Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Becerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt.26, Sayı,19, Ankara.

Demirkıran, T. (2004). ”Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul..

Deniz, E. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim,* Maya Akademi, Ankara,

Diken, İ. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi,* PegemAkademi Yayıncılık. (1.baskı), Ankara,

Doğanay, A. (2006). *Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi.* C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir bakış. PegemA Yayınları Ankara.

Doğar, Y. (1997). *Türkiye’de Spor Yönetimi.* Öz Akdeniz Ofset, Malatya.

Drucker, P. (1994) *Etkin Yöneticilik*. Eti Kitapları, Çev.Ahmet Özden, Nuray Tunalı, 2. Baskı, Kasım, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2000). “Okul Yönetimi Öğretim Liderliği”, Sistem Yayıncılık, 5. Baskı, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2002). *Değişim Yönetimi ve Liderlik*. İstanbul, Pegema Yayınları.

Ergenekon, Y. (1996). “Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Ailelerinin Karsılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi: Bir pilot Çalışma”. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel eğitim Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Ankara.

Eripek, S. (1984). “Engelli (Ayrıcalı) Çocukların Eğitimi”, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, Eylül.

Eripek, S. (1990). “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:1, Eskişehir.

Gelbal, Selahattin. (1991) “Problem Çözme” *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:6, Ankara.

Güçlü, N. (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 160, Güz 2003.

Güler Şahin, R. (2006). “Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arası İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 6(4), Ankara.

Harmandar, M. (1997). “Türkiye’de Özel Eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos- Eylül. Sayı:135.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Gazi Kitabevi, Ankara.

Kaplan Sayı, A. (2013) *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişime, Eleştirel Düşünmeye Ve Yaratıcılığa Etkisi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul. .

Karakaya, S. (2012). “İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti”, Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Karaoğlu, M. (2011). “Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Problem Davranışlarına, Sosyal Becerilerine ve Akademik Etkinliklerle İlgilenme Sürelerine Olan Etkisi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları,15.Baskı Ankara, s.55).

Kargın, T. (1997). “Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme” *Milli Eğitim Dergisi*, Ekim- Kasım- Aralık Sayı:136.

Kırcaalı-Iflar ve Uysal, (1999). “Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiği”, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 2.

Kırcaali-İftar, G. (1998). “Özel eğitimde kaynaştırma”. *Eğitim ve Bilim*, 16.
Kıraali-iftar G ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Konrot, A. (2004). “Özel Eğitimden Yansımalar”. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Kök, M. (2000). Özel Eğitimde Personel Sorunu II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Çanakkale, 10-12 Mayıs.

Olgun N, Kan Öntürk Z, Karabacak Ü, Eti Aslan F Ve Ark. (2010).HemÇirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Yıllık İzlem Sonuçları, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Sayı: 1.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özçelik, İ. (1987). *Özel Eğitim Alanı ve Özürlü Olma Durum*, Fon Matbaası, Ankara.

Özden, Y. (1997). “Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları İle İlişkili Mi?” *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz- Ağustos- Eylül Sayı:135, s. 36).

Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, Sözleşmeli ve Ücretli Statüye Göre Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygusunun Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, M. “Özel Eğitimde Normalleştirme Doğruları. Eğitim Bilimleri” *1. Ulusal Kongresi, Bildiriler IV*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ankara, 1990.

Sayma, S. (2011). “*Özel Eğitim Ve Öğretim Kurumları Yönetimi*”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.

Semerci, N ve Çelik, V. (2002) *Ölçümlerde Problemler ve Çözüm Yolları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl:8, Sayı:30.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Geliştirilmiş 12. Baskı, Ertem Matbaa, Ankara.

Sucuoğlu B.ve Kargın T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*, Morpa Kültür Yayınları, Ankara.

Şahin, N., Şahin, N.H. & Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.

Şimşek, Ö.M. (2009). “*Öğretmen Tarafından Hazırlanan ve Hazır Verilen Bireyselleştirilmiş Öğretim Planlarının Farklılaşan Etkililiği*”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2010). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *İv. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Taymaz, H. (1986). “Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme” *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:19, sayı:1-2.

Timuçin,U. (2008). “*Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Birlikte Eğitim Ortamında Yerleştirilmiş Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiği*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turhan, C. (2007). “*Kaynaştırma Uygulaması Yapılan ilköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir,

Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Meb Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.

Ulupınar, S. (1997) *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ünibasımevi, Ankara.

Varol, N. (1996). “Özel Eğitimde Kaynaştırma Nasıl Olmalıdır?, Down Sendromuna Genel Bakış; Nedenler, Tedavi, Plastik Cerrahi Yaklaşımlar”, *Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Psikolojik Danışmanlık Paneli*, Ankara.

Yaman, M., Bardakçı, M. ve Yaman, Ç. (2002). *Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Eğitim Araştırmaları. 3(9).

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yılmaz ve Sünbül, Yılmaz, Hasan ve Sünbül, Ali M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Mikro Yayınları, Konya.

İNTERNET KAYNAKLARI

Alındığı tarih: 02.03.2015, adres:

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhizynetmeliktasla.pdf

Alındığı tarih: 02.11.2014, adres:

MEB,1991,http://orgm.meb.gov.tr/istatistikler/1996/1997_özeleğitim_öğrenciöğretm_ensayisi.htm

Eğitim - Psikologlar ve Psikiyatristler Derneği www.ppd.com.tr/kaynaklar/1-egitim.html

Alındığı tarih: 10.03.2015, adres:

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=270>

Alındığı tarih: 10.03.2015, adres:

https://www.tbmm.gov.tr/.../docs/.../engelli_haklari_inceleme_raporu.pdf

Alındığı tarih: 10.03.2015, adres: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>

Alındığı tarih: 10.04.2015,

adres: <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/ozelrehabilitasyon>.

Alındığı tarih: 15.01.2015, adres:

http://www.yonderkolejibursa.com/upload/dosyalar/PDR_BULTEN_15_NISAN_2014_PROBLEM_COZME_BECERILERI.pdf

Avrupa Komisyonu (2007), Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler, Alındığı tarih: 10.09.2015, adres:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090TR.pdf

Alındığı tarih: 10.09.2015, <https://egitimbiliminegiris.files.wordpress.com/.../temel-kavramlar1.ppt>

Şahbaz, Alındığı tarih: 10.09.2015, adres:

www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/1218537952.pdf

EKLER



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Sayı:B.30.2.AYD.0.41.00.00/0 20-1760

07.10.2015

Konu: ANKET

Sayın Feyza YAZGAN

Enstitümüz Y1312.290024 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Feyza YAZGAN' ın "ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgi Formu" ve "Problem Çözme Envanteri" ile ilgili anketleri 28.09.2015 tarih ve 2015/11 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.10967882
Konu: Feyza YAZĞAN

27.10.2015

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 09.10.2015 tarih ve 5291 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.10.2015 tarih ve 10814894 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Feyza YAZĞAN'ın "*Özel Eğitim Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
GELEN EVRAK	
KAYIT TARİHİ	KAYIT NO
30.10.2015	4015

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Gözetim
30/10/15
C.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed9a-87ed-3f68-8c51-fbb2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10814894
Konu: Feyza YAZĞAN

23/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 09.10.2015 tarih ve 5291 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Feyza YAZĞAN'ın "*Özel Eğitim Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında ilimiz genelinde bulunan tüm özel eğitim kurumlarında anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/10/2015

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7f12-3801-392d-ac8f-2fb8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2:Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA:

Bu bölümde sizlere ait kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizden, her soruya ilişkin seçeneklerden size uygun olanın yanındaki parantez içine " X" işareti koymanız istenmektedir.

1. Cinsiyetiniz?

a.() Kadın b.() Erkek

2. Yaşınız? a.() 20-30 b.() 31- 40 c.() 41-51 ve üzeri

3. Öğretmenlik mesleğinizdeki kıdeminiz.

a.() 1-5 b.() 6-10 c.() 11-15 d.() 16-21ve üzeri

4. Branşınız?

a. () Rehber Öğretmeni

b. () Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni

c. () Branş Öğretmeni

f. () Diğer

5. Bulduğunuz kurumda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

a.() 1-5 b.() 6-10 c.() 11-16 ve üzeri

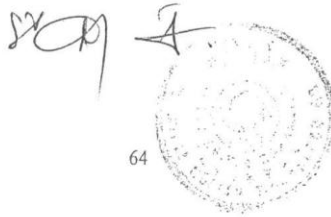
6. Mezun olduğunuz okul türü.

a.() Önlisans b.() Lisans c. () Lisansüstü

7. Şu an çalıştığınız özel eğitim kurumunu isteyerek mi tercih ettiniz?

a.() Evet b.() Hayır

64

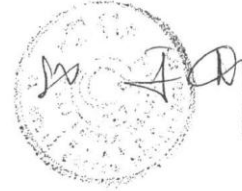


EK 3:Problem Çözme Envanteri

Bu envanterin amacı, karşımıza çıkan sorunları genellikle nasıl reaksiyon gösterildiğini ölçmeye uğraşmaktır. Söz konusu olan bu sorunlar fen veyahut matematik dersleri gibi alışılmış olan problemlerden çok ayırdır. Bu problemler insanın kendini umutsuz hissetmesi, arkadaşlarıyla anlaşamama, bir meslekteki başarısızlık veya belirsizlik çabuk sonuca ulaşamamak. Örneğin mesleğim garantilimi değilmi, boşanma yada boşanmamak gibi karar vermesi ve belirsizliklerin olduğu zor konular herkesin başına gelebilecek durumlardır.

Arkadaşlar konuyla ilgili aşağıdaki maddeleri mümkün olduğu kadar samimi ve bu türden sorunlar karşınıza çıktığında özgün olarak ne şekilde davranırsınız bunu baz alarak cevap vermeye çalışın. Bu cevapları verirken problemlerin ne şekilde çözülmesi gerektiğini değilde, bu şekildeki problemler karşınıza çıktığında gerçekten nasıl çözeceğinizi düşünp cevap vermeniz gereklidir. Bunun için pratik bir alternatif yol olarak, kendinize şunu sorun "Bu anlatılan davranışı ben ne şekilde yaparım?"

DAVRANIŞLAR Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?	Hep böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sıklıkla böyle davranırım	Arcın sırada böyle davranırım	Ender olarak böyle davranırım	Hiç böyle davranmam
1. Sorunlarımı çözebilmek için bulduğum çözüm yolları başarısızlıkta sonuçlanıyorsa başarısızlık sebebini araştırmam	()	()	()	()	()	()
2. Zor sorunlarla karşılaştığım anda ne olduğunu belirlemek için ne tür bilgi toplayacağımı uzun zaman düşünmem	()	()	()	()	()	()
3. Herhangi bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalarımın başarısız olması halinde o sorunun üstesinden gelebileceğimden şüphe ederim	()	()	()	()	()	()
4. Bir sorunu çözdüğümde bu sorunu çözmemde neyin işe yarayıp neyin yaramadığını ayrıntılı şekilde düşünmem	()	()	()	()	()	()
5. Karşılaştığım sorunları çözmeye konusunda çoğu zaman yaratıcı ve etkili çözümler üretirim	()	()	()	()	()	()
6. Problemlerimi çözerken tek bir yola başvururum ve ortaya çıkan sonuçla gereken sonucun muhasebesini yaparım	()	()	()	()	()	()



7.	Olası bir sorun olduğu zaman gereken tüm çözüm yollarını araştırım.	()	()	()	()	()	()
8.	Bir sorun ortaya çıktığı zaman duygularıyla hareket ederim.	()	()	()	()	()	()
9.	Kafamı bir sorun karıştırdığı zaman hislerimi ve duygularımı kesin ve net bir şekilde anlatmaya çaba harcamam.	()	()	()	()	()	()
10.	Sorunlarımı bazen farketmeye bilirim fakat bunların üstesinden gelebilme kabiliyetim vardır.	()	()	()	()	()	()
11.	Karşıma çıkan sorunlar genellikle başedebileceğimden çok daha zordur.	()	()	()	()	()	()
12.	Kendimle ilgili karar verme donanımım vardır ve bu beni mutlu eder.	()	()	()	()	()	()
13.	Karşıma çıkan problemlerin üstesinden gelebilmek için aklıma gelen ilk fikri uygularım.	()	()	()	()	()	()
14.	Bazı zamanlar problemlerin çözümü için düşünmeden özensiz bir şekilde davranırım.	()	()	()	()	()	()
15.	Karşılaştığım sorunları çözerken bu kararların etkili ve başarısı üzerinde düşünmeye gerek duymam.	()	()	()	()	()	()
16.	Herhangi bir problem olduğunda, diğer konuları göz önünde bulundurmadan önce ilk olarak o problem i çözmeye yönelirim.	()	()	()	()	()	()
17.	Genelde aklıma ilk gelen fikri uygularım.	()	()	()	()	()	()
18.	Bir sonuca ulaşmaya çalışırsan konuyu derinlemesine düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
19.	Bir problemi çözmek adına yaptığım planın yürüyeceğine inanırım.	()	()	()	()	()	()
20.	Planımı uygulamadan önce muhtemel sonuçları önceden göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()	()
21.	Bir sorun önerisi düşünürken çok fazla alternatif plan üretmeye çalışmam	()	()	()	()	()	()
22.	Bir sorunu çözmeye çalışırken genellikle daha önceden karşılaştığım sorunları da değerlendiririm.	()	()	()	()	()	()
23.	Yeterli çalışma ve zamanın desteğiyle karşılaştığım sorunları genellikle çözebileceğime inanırım	()	()	()	()	()	()
24.	Her yeni konuda ortaya çıkan sorunları çözebileceğime dair inancım sağlamdır	()	()	()	()	()	()
25.	Bazen bir sorunu çözmeye çalışırken esas sonuca ulaşmak yerine birçok gereksiz ayrıntıyla vakit kaybettiğimi fark ederim.	()	()	()	()	()	()
26.	Sonradan pişmanlık duyacağım ani kararlar verebilirim	()	()	()	()	()	()
27.	Karmaşık ve yeni sorunları çözebileceğime dair inancım tamdır.	()	()	()	()	()	()
28.	Seçeneklerimi değerlendirebileceğim planlar ve taslaklar yaparım.	()	()	()	()	()	()
29.	Bir sorunu çözmeye çalışırken birçok farklı fikirden yola çıkmam.	()	()	()	()	()	()



30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasını sağlayacak noktaları beni kapsamadığı takdirde gözardı ederim.	()	()	()	()	()	()
31. Bir problemle karşılaştığımda, genellikle ilk odaklandığım noktalardan biri sorunu ve çeşitli fikirleri gözden geçirmektir.	()	()	()	()	()	()
32. Zaman zaman duygusal etkilerin altında kalıp sorunu çözebileceğim birçok yolu görmem.	()	()	()	()	()	()
33. Bir çözüm planından sonra sonuç genellikle beklentilerime paraleldir.	()	()	()	()	()	()
34. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebileceğim konusunda emin olamam.	()	()	()	()	()	()
35. Bir sorun olacağını fark ettiğimde ilk işim nedenini tam olarak kavramaya çalışmaktır.	()	()	()	()	()	()





FEYZA YAZĞAN <def.vinyaz@gmail.com>

Problem Çözme Envanteri

3 ileti

Ebru Eröncel <ebrueroncel@hotmail.com>
Alıcı: "def.vinyaz@gmail.com" <def.vinyaz@gmail.com>

31 Mayıs 2014 22:02

Sayın Yazgan,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orijinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin ilk sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

4 eklenti

PÇE-Bilgi.doc
37K

PÇE-Faktör maddeleri ve puanlama bilgisi.doc
48K

Problem çözme becerileri algısı ölçeği 2011.doc
58K

Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory.pdf
1748K

Feyza <def.vinyaz@gmail.com>
Alıcı: Ebru Eröncel <ebrueroncel@hotmail.com>

31 Mayıs 2014 23:04

İlginiz ve izniniz için çok teşekkür ederim.

Kimden: Ebru Eröncel
Gönderme tarihi: 31.5.2014 22:02
Kime: def.vinyaz@gmail.com
Konu: Problem Çözme Envanteri

Sayın Yazgan,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orijinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin ilk sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Feyza <def.vinyaz@gmail.com>
Alıcı: Ebru Eröncel <ebrueroncel@hotmail.com>

31 Mayıs 2014 23:04

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=73677e708c&view=pt&search=inbox&th=14653a9d3cfa2998&siml=14653a9d3cfa2998&siml=14653e2f2b59355e&si...> 1/2

EK 1:Anketlerle İlgili Genel Bilgi

Değerli Yöneticiler,

Bu anket “özel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesine” yönelik hazırlanmıştır. Anket soruları 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin problem çözme becerilerini içeren sorular yer almaktadır.

Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması; cevaplarınızın açık, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Tahmini cevaplama süresi 10-15 dakikadır. Lütfen bütün soruları okuyunuz ve size en uygun seçeneği, herhangi bir kalemle işaretlemeye dikkat ediniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Tez Danışmanı

Tez Öğrencisi

Feyza YAZGAN

EK 2:Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA:

Bu bölümde sizlere ait kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizden, her soruya ilişkin seçeneklerden size uygun olanının yanındaki parantez içine “ X” işareti koymanız istenmektedir.

1. Cinsiyetiniz?

a.() Kadın b.() Erkek

2. Yaşınız? a.() 20-30 b.() 31- 40 c.() 41-51 ve üzeri

3. Öğretmenlik mesleğinizdeki kıdeminiz.

a.() 1-5 b.() 6-10 c.() 11-15 d.() 16-21ve üzeri

4. Branşınız?

a. () Rehber Öğretmeni

b. () Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni

c. () Branş Öğretmeni

f. () Diğer

5. Bulduğunuz kurumda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

a.() 1-5 b.() 6-10 c.() 11-16 ve üzeri

6. Mezun olduğunuz okul türü.

a.() Önlisans b.() Lisans c. () Lisansüstü

7. Şu an çalıştığınız özel eğitim kurumunu isteyerek mi tercih ettiniz?

a.() Evet b.() Hayır

EK 3:Problem Çözme Envanteri

Bu envanterin amacı, karşımıza çıkan sorunları genellikle nasıl reaksiyon gösterildiğini ölçmeye uğraşmaktır. Söz konusu olan bu sorunlar fen veyahut matematik dersleri gibi alışılmış olan problemlerden çok ayırdır. Bu problemler insanın kendini umutsuz hissetmesi, arkadaşlarıyla anlaşamama, bir meslekteki başarısızlık veya belirsizlik çabuk sonuca ulaşamamak. Örneğin mesleğim garantilimi değilmi, boşanma yada boşanmamak gibi karar vermesi ve belirsizliklerin olduğu zor konular herkesin başına gelebilecek durumlardır.

Arkadaşlar konuyla ilgili aşağıdaki maddeleri mümkün olduğu kadar samimi ve bu türden sorunlar karşınıza çıktığında özgün olarak ne şekilde davranırsınız bunu baz alarak cevap vermeye çalışın. Bu cevapları verirken problemlerin ne şekilde çözülmesi gerektiğini değilde, bu şekildeki problemler karşınıza çıktığında gerçekten nasıl çözeceğinizi düşünüp cevap vermeniz gereklidir. Bunun için pratik bir alternatif yol olarak, kendinize şunu sorun “Bu anlatılan davranışı ben ne şekilde yaparım?”

DAVRANIŞLAR Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?	Hep böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sıklıkla böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Ender olarak böyle davranırım	Hiç böyle davranmam
1. Sorunlarımı çözebilmek için bulduğum çözüm yolları başarısızlıkla sonuçlanıyorsa başarısızlık sebebini araştırmam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Zor sorunlarla karşılaştığım anda ne olduğunu belirlemek için ne tür bilgi toplayacağımı uzun zaman düşünmem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Herhangi bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalarımın başarısız olması halinde o sorunun üstesinden gelebileceğimden şüphe ederim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Bir sorunu çözdüğümde bu sorunu çözmemde neyin işe yarayıp neyin yaramadığını ayrıntılı şekilde düşünmem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Karşılaştığım sorunları çözmeye konusunda çoğu zaman yaratıcı ve etkili çözümler üretirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Problemlerimi çözerken tek bir yola başvururum ve ortaya çıkan sonuçla gereken sonucun muhasebesini yaparım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Olası bir sorun olduğu zaman gereken tüm çözüm yollarını araştırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bir sorun ortaya çıktığı zaman duygularıyla hareket ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kafamı bir sorun karıştırdığı zaman hislerimi ve duygularımı kesin ve net bir şekilde anlatmaya çaba harcamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sorunlarımı bazen farketmeye bilirim fakat bunların üstesinden gelebilme kabiliyetim vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Karşıma çıkan sorunlar genellikle başedebileceğimden çok daha zordur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kendimle ilgili karar verme donanımım vardır ve bu beni mutlu eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Karşıma çıkan problemlerin üstesinden gelebilmek için aklıma gelen ilk fikri uygulamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Bazı zamanlar problemlerin çözümü için düşünmeden özensiz bir şekilde davranırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Karşılaştığım sorunları çözerken bu kararların etkili ve başarısı üzerinde düşünmeye gerek duymam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Herhangi bir problem olduğunda, diğer konuları göz önünde bulundurmadan önce ilk olarak o problem i çözmeye yönelirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Genelde aklıma ilk gelen fikri uygulamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Bir sonuca ulaşmaya çalışırsan konuyu derinlemesine düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Bir problemi çözmek adına yaptığım planın yürüyeceğine inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Planımı uygulamadan önce muhtemel sonuçları önceden göz önünde bulundururum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Bir sorun önerisi düşünürken çok fazla alternatif plan üretmeye çalışmam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken genellikle daha önceden karşılaştığım sorunları da değerlendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Yeterli çalışma ve zamanın desteğiyle karşılaştığım sorunları genellikle çözebileceğime inanırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Her yeni konuda ortaya çıkan sorunları çözebileceğime dair inancım sağlamdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Bazen bir sorunu çözmeye çalışırken esas sonuca ulaşmak yerine birçok gereksiz ayrıntıyla vakit kaybettiğimi fark ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sonradan pişmanlık duyacağım ani kararlar verebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Karmaşık ve yeni sorunları çözebileceğime dair inancım tamdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Seçeneklerimi değerlendirebileceğim planlar ve taslaklar yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Bir sorunu çözmeye çalışırken birçok farklı fikirden yola çıkmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasını sağlayacak noktaları beni kapsamadığı takdirde gözardı ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Bir problemle karşılaştığımda, genellikle ilk odaklandığım noktalardan biri sorunu ve çeşitli fikirleri gözden geçirmektir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Zaman zaman duygusal etkilerin altında kalıp sorunu çözebileceğim birçok yolu görmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Bir çözüm planından sonra sonuç genellikle beklentilerime paraleldir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebileceğim konusunda emin olamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Bir sorun olacağını fark ettiğimde ilk işim nedenini tam olarak kavramaya çalışmaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ



Adı-Soyadı : Feyza YAZGAN

Doğum Tarihi ve Yeri : 03.05.1982 - Uşak

E-posta : def.vinyaz@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2003, Eskişehir Anadolu Üniversitesi BESYO
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM:

2007-2008 Fatih Mimar Sinin İşitme Engelliler İlköğretim Okulu – İstanbul
(Öğretmen)

2008-2012 Uşak Aydın Turan İlköğretim Okulu - Uşak(Öğretmen)

2012-2013 Zeytinburnu Özel Eğitim Uygulama Merkezi 2. Kademe - İstanbul
Bakırköy Yeşilköy Anadolu Lisesi -İstanbul (Öğretmen)

2013-2015 Avcılar Abdulkadir Uztürk Ortaokulu-İstanbul (Müdür Yardımcısı)

2015- Avcılar Mehmet Baydar Anadolu Lisesi - İstanbul (Müdür Yardımcısı)

ÖDÜLLER:

2009 MEB. Teşekkür Belgesi