

T.C

FATİH ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL PROBLEMLERE
YÖNELİK BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME SÜREÇ VE
TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ: KIRKLARELİ
ÖRNEĞİ**

Hazırlayan

DİLEK TURHAN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Şubat 2015

**T.C
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL PROBLEMLERE
YÖNELİK BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME SÜREÇ VE
TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ: KIRKLARELİ
ÖRNEĞİ**

**Hazırlayan:
DİLEK TURHAN**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN**

Şubat 2015

ONAYLAMA SAYFASI

Enstitüsü :Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı :Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi
Tez Konusu :Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri: Kırklareli Örneği
Tez Danışmanı :Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Tez Tarihi :Şubat 2015

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Anabilim Dalı Başkanı

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı 512814011 numaralı öğrencisi Dilek TURHAN tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAHAR

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖZCÜ

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Mehmet KARAKUYU
Müdür

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans tezim de danışmanlığımı üstlenerek, bu çalışmanın tamamlanabilmesi için bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocam; Sayın Yrd. Doç. Celal GÜLŞEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans Eğitimi boyunca, ilminden faydalandığım, öğrencisi olmaktan gurur, onur duyduğum ve ayrıca tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocalarım, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ebrar YETKİNER ÖZEL, Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞİMŞEK, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAHAR ve Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN'A teşekkür ederim.

Hayatımdaki en büyük destekçilerim olan ailem ve tüm dostlarıma maddi ve manevi desteklerinden ötürü en içten dileklerimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dilek TURHAN
İstanbul Şubat 2015

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	2
2.1. Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi	4
2.2. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	5
2.3. Bilimsel Problem Çözmenin Aşamaları.....	6
2.4. Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi.....	9
2.5. Problem Çözme Süreci	10
2.6. Problem Çözmenin Temel Unsurları	12
2.7. Problem çözme Teknikleri.....	13
2.7.1. Fikir Üretme Teknikleri	13
2.7.2. Sürekli Geliştirme Teknikleri.....	21
2.7.3. Problem Analizi Teknikleri.....	23
2.7.4. Önerileri/Nedenleri Önceliklendirme Teknikleri.....	27
2.7.5. Karar Verme Teknikleri.....	28
2.7.6. Veri Toplama, Veri Analizi ve Değerlendirme Teknikleri	31
BÖLÜM 3 : YÖNTEM.....	39
3.1. Problem.....	39
3.2 Problem Yöntemi	40
3.3. Araştırmanın Modeli	41
3.4. Araştırmanın Sayıtları.....	41
3.5. Araştırmanın Amacı Ve Önemi	41
3.6. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi	41
3.7. Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Verileri Toplanması	42
3.8. Verilerin Çözümlemesi	42
BÖLÜM IV : BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	44
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	45
BÖLÜM 5: SONUÇ VE ÖNERİLER	69
BÖLÜM 6: KAYNAKLAR.....	74
EKLER:.....	84

KISALTMALAR

f.....:Frekans

MEB:Milli Eğitim Bakanlığı

$\bar{x}$:Aritmetik ortalama

Ss:Standart sapma

%.....:Yüzde

TKY (TQM) ..: (Total quality management)

5N 1K:1.Niçin(gerekıyor)?

.....:2.Nerede(gerçekleşti)?

.....:3.Ne zaman(gerçekleşti)?

.....:4.Ne(görüldü)?

.....:5.Nasıl(oldu)?

.....:6.Kim(yaptı, söyledi, fark etti)?

GZFT:G sembolü güçlü yanları, Z sembolü zayıf yanları,

.....:F sembolü fırsat yanları, T sembolü tehditleri

TABLO LİSTESİ

Tablo: 3.1	Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları.....	43
Tablo: 4.1	Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	44
Tablo: 4.2	Maarif Müfettişlerinin “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine” İlişkin Görüşlerine ait veriler.....	46
Tablo: 4.3	Maarif Müfettişlerinin “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri.....	48
Tablo: 4.4	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri.....	51
Tablo:4.5	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri.....	53
Tablo:4.6	Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine İlişkin Puanları ile Kıdem Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları”.....	56
Tablo:4.7	Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar İle Kıdeme Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo:4.8	Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar İle Kıdeme Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları-Devamı	60

Tablo:4.9	Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Sürecini Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar ile Cinsiyet Durumları Arasındaki M- Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo:4.10	Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar ile Cinsiyet Duruları Arasındaki M- Whitney U Testi Sonuçları	66

Enstitüsü : Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı : Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi
Tez Konusu :Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri: Kırklareli Örneği
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Tez Tarihi : Şubat 2015

KISA ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL PROBLEMLERE YÖNELİK BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME SÜREÇ VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ: KIRKLARELİ -ÖRNEĞİ

Dilek TURHAN

Bu araştırmanın amacı “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin karşılaştıkları örgütsel problemlerde bilimsel yaklaşımı kullanmalarına ilişkin Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma evreni 2014-2015 Eğitim ve öğretim yılında, Kırklareli ilinde görevli 11 Maarif Müfettişleri ve 66 Okul Yöneticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Okul Yöneticilerinin karşılaştıkları örgütsel problemlerde bilimsel problem çözme sürecinin aşamalarının uygulanmasında yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Okul Yöneticilerinin bilimsel problem çözme tekniklerinin örgütsel problemlere uygulanması hakkında gerekli yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Müfettişleri, Ortaöğretim Okulu, Yönetici, Örgütsel Problem, Bilimsel Problem Çözme Süreci, Bilimsel Problem Çözme Teknikleri.

University : Fatih University
Institute : Social Sciences
Department : Educational Administrative Supervision,
Plannig and Economics
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Celal GÜLŞEN
Degree Awarded and Date : February 2015

ABSTRACT

SCHOOL ADMINISTRATOR’S LEVELS OF SCIENTIFIC PROBLEM SOLVING PROCESSES AND TECHNIQUES TOWARDS ORGANIZATIONAL PROBLEM: CASE OF KIRKLARELİ

Dilek TURHAN

The purpose of this research is to define the views of Ministry of Education Inspectors and School Administrators on organizational problems that High School Education Administartors come up with and their using the Scientific Approach about solving these problems. The populaitaion of the research consists of 11 Ministry of EducationInspectors and 66 School Administrators who work in the province of Kırklareli in the 2014-2015 Education Year.

According to the findings that were gathered in this research; It is inferenced that the High School Administrators have enough knowledge in practising the stages of Scientific Approach Process when they have Organizational Problems. And also they are efficient in practising the stages of Scientific Approach Process when they have Organizational Problems

Key words:

Ministry of Education Inspectors, High School Education Administartors, Organizational problem, scientific problem solving process, scientific problem solving techniques

1. BÖLÜM: GİRİŞ

AMAÇ BİLDİRİMİ

Eğitim biriminin temel taşı okuldur. Okul eğitim sisteminin en stratejik parçasıdır. Eğitimi değerlendirme araçları içerisinde okulun verimliliği gelir. Okulların verimliliğini incelenmesinde; neden sonuç ilişkisine bakıldığında okulu yönetmekle görevli olan okul yöneticileri olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerin görevi okulu amaçlarına uygun yaşatmaktır. Okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler nedeniyle, nitelikli üretimin, akılcı tüketimin gelişmenin, medenice birlik ve beraberlik içinde yaşamının huzur ve güvenin vazgeçilmez unsuru olan nitelikli birey yetiştirmenin temel aracıdır (Turan; 2007, s: 01).

Okulun işleyişi sırasında sorunlar çıkabilir; sorunlar çözülmeden, okulun amaçlarını istenilen ve planlanan düzeyde gerçekleştirmesi beklenemez. Okul açısından sorun, okulun amaçlarının gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan ya da saptıran engeldir. Yönetimin bu engelleri ortadan kaldırmak amacıyla uğraşmaya başlaması ile sorun çözme sürecine girilir (Karagöz; 2006, s: 52).

Okul yöneticilerinin üstlerine yüklenen görev bilincinin farkında lığı ile sosyal sistemin, birey kurum boyutlarını dengede tutabilmesi ve etrafındaki öğeleri okulun amaçlarına ulaşmayı sağlayacak yönde eyleme geçirebilmesi için okul yöneticilerin görevlerini etkili olarak gerçekleştirmesi, onun başarılı yönetsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Eğitim sistemiz ile ilgili yapılan bütün araştırmalarda kurumsal ve yapısal açıdan birçok farklı sorunun olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmalar dayanarak okul yöneticilerin yönetsel davranışlarda bulunurken, karar verme sürecinde bilgiye ulaşma yollarında bilimsel problem süreç ve teknikleri uygulama düzeyleri ile bir araştırma yapılmasını gerekli kılmıştır (Küçük; 2013, s: 10).

İKİNCİ BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dünyada insanlar çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin çözümü için çeşitli yollar aramaktadır. Problem çözme yollarını insanı etkileyen çeşitli faktörler görülmektedir ki; bunların başında zaman, çevre faktörü ve insanların çeşitli yaşlarda olmaları, cinsiyetleri, meslekleri, çeşitli görüşleri, inançları gibi birçok konuda insanın problemlere değişik çözüm yolları bulunmasına neden olmuştur. Toplum bilimcileri; problem çözme kavramını; kültür kavramı içinde ele alıp; toplum problemlerini çözme şekli olarak görmüştür. Psikologlar ise; problem çözme kavramını; somut araştırmalar yaparak problem çözme yöntemlerini ile açıklama yoluna gitmiştir.

Bilim adamlarının bütün bu arayışların nedeni bilgiye ulaşmak içindir. Bilgiyi elde etme yolu olarak; özne ve nesne arasındaki akıl yürütme ilişkisidir. Akıl yürütme ilişkisi; akla ve mantığa uygun bilgi olması anlamına gelir. Akla uygunluğun kıstası ise, bilginin içinde çelişki barındırmamasıdır. Sorunların çözülmesinde bilişsel araştırma yolu ile toplanan bilgi öznel olmaktan çok, nesnel bilgiye ulaşmayı hedef alır. Bireyin görüş ve tercihlerinden bağımsız olarak; veriler uygun denemeler veya gözlemler yolu ile elde edilir. Bilimsel yöntemler problem çözmede güçlü standartlar meydana getirir. Bilişsel yaklaşımda herkesçe denenebilir olması, gözlemlemesi ile ortak noktalara gidilerek, sorun ortadan kalkmasını beklenir. Okul yöneticilerin problem çözme esnasında onlardan beklenen davranışlar; açık fikirlilik, olaylara önyargısız davranması ve kendi kendini eleştirebilmesidir. Bu davranışların nedeni yöneticinin aldığı çözümler doğrultusunda; kurumun gerçekleştirmesi beklenen bazı amaçları ve işlevlerinin olmasıdır.

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey'e göre; "problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır" (Gelbal; 1991, s:

167). Morgan problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar (Morgan; 1999 s: 149). Bingham’a göre ‘problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. (Bingham, 1998, s: 1’den aktaran Güner; 2013, s:1022).

Problem çözme kavramına ilişkin literatür de çeşitli tanımlar bulunmaktadır. D’Zurilla ve Nezu’ya; göre; “Problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmenin etkili yollarını bulmayı içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olarak” ifade edilirken(D’Zurilla ve Nezu; 2001 s: 2015’den Aktaran Çekici; 2009 s: 25). Problem çözme konusunda bilim adamları farklı açıklamalarda yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğü göre(TDK, 1992, s: 1200) ; araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gereken mesele olarak kabul edilmektedir

Bir konu üzerinde çözüm düşünme ihtiyacı, yöneticinin o konuyu bir problem olarak algılamasına bağlıdır. Bireyin elde etmek istediği sonuç ve ulaşmak istediği bir hedef bulunduğu sürece, problem çözümü söz konusu olabilecektir. Problem çözme tekniklerinin mutlak bir yolu olmayıp; çeşitli alternatifleri olup, yeni yollar bulma sanatıdır. Problemin çözümünde ne yapılacağını bilinemediği zamanlarda sebep-sonuç ilişkisi ile kurulan ilişki bizi çözüme götürecektir (Morgan; 1995, s: 149)

Bugün öğrenme kuramlarının ve bu kuramları uygulamaya aktarmakla görevli eğitimcilerin üzerinde ortaklaştığı noktalardan biri öğrenme ve gelişmenin ancak doğrudan katılım, yaparak, yaşayarak ve araştırarak gerçekleşebileceği inancıdır. Bu inancı paylaşan eğitimlerin yapması gereken önceliklerden biri ise; kendi yaptıkları işe de aynı açıdan bakmaları ve bu yönde çaba harcamasıdır. Aksi durumda eğitimciler başkalarını ürettiği bilgileri, sunduğu çözüm yollarını ve aldıkları kararları uygulamaktan öteye gidemez.

Amerika ve İngiltere başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde özellikle eğitim alanında büyük ilgi gören “eylem araştırmaları” konulu çalışmaları akademisyenler ve uzmanlar tarafından yapılmıyordu. Öğretmen ve okul yöneticileri ise; kuramsal bilgilerin pasif uygulayıcıları olarak gözükmüyordu.1980 yıllarından itibaren akademisyen ve uzmanlar bu davranış şekline uzaklaşıp; öğretmen ve okul yöneticilerini de kendi çalışma alanlarına katarak; eğitim sahasında onların güç

kazanmalarını sağladılar. Böylelikle öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitimde karşılaşılan problemlere aktif olarak, kuramsal bağlamda çözüm getirmelerini sağlanmıştır (Elliot; 1991, s: 50).

Ülkemizde eğitim sisteminde batılaşmanın hızlanması ile birlikte reform hareketleri hız kazanmıştır. Eğer eylem araştırma davranışlarını öğretmen ve yöneticilere de öğretilirse, bizde de bilgiyi elde etme yolu olarak; tabandan doğan bir bilişsel bakış ışığında; eğitim sisteminde ki; sorunlara ışık tutmasını sağlar. Bu reform hareketlerinden ilk başlardaki doğabilecek sıkıntılara karşı; anlam birliğinin oluşmasını sağlayabilecek problemlerin önleme yollarından biride; okul yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulamaları sayesinde; farklı görüşlere sahip taraflar arasında diyalog zemin hazırlamasını, ortak bir düşüncenin oluşmasını sağlamaktır. Fakat unutulmamalıdır ki: problem çözme kolay değildir ve zaman alır. Çözüm süreci çoğu kez bir zamana karşı yarışı beraberinde taşır ve problemin çözümünü sıkıştırır. Bu yarış, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanlar arasında arayış ve yönelimlerden meydana gelir. Problemin çözümünde kullanılan bazı problem çözme teknikleri literatürden araştırılarak aşağıda verilmiştir.

2.1. Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi

Aslında problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı, pragmatizmin, experimentalizm, progresivizm gibi felsefi akımların bir yansıması olarak ilerlemeci eğitim felsefesini, bilim ve bilimsel yönetime dayandıran bilim adamlarından William James ve John Dewey, eğitim ortamında öğrencinin merkeze alınmasını önererek; tüm değişkenlerin ona göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Dewey, 1930: 3-4’den aktaran Çavuş; 2004 s: 164).

Yukarıdaki adını saydığımız felsefeler, değişmeyi gerçeğin esası olarak görürler. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Eğitimciler yeni bilgi ve çevredeki değişmeler ışığında politika ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmalıdır. Bu felsefi düşüncede, bilginin soyut olarak; elde edilmesi ve bilginin bir öğretici tarafından öğrenmeye hazır zihinlere doldurulması görüşü yer almaz. Bilgi, etkileşim içinde; aktif olarak kazanılmalı ve öğrenmeye aktif olarak hazır bireyin ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir. Problem çözme bilgi edinmede esastır. Bilgi, yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden

düzenlemede araçtır. Bu açıdan problem çözme, kritik düşünme ve önceden öğrenilmiş şeylerin yeniden geliştirilmesini içerir. Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesi olduğunu savunmuşlardır(Demirel; 2002, s: 27; Sönmez, 1994, s: 95-105; Tozlu, 1997, s: 40'den aktaran Çavuş; 2004 s:166).

2.2. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler:

Bireyin, içinde bulunduğu karışık durumu problem olarak görmesi ve Bu durumdan kurtulmak istemesi ile yapmış olduğu, zihinsel süreci tanımlamak gerekirse; problemi çözme olarak ifade edebiliriz. Problemin çözümü; çeşitli durumlarda bazı faktörlerden etkilenmektedir. Kişinin problem çözme becerisini geliştirmek için bu faktörlerin neler olduğunun bilinmesi ve bunlarında düzenlemeler yapılması gerekir. (Yıldırım ve Özkahraman ; 2011, s : 157).

Crombie ve Gold adlı bilim adamlarının 1987 yıllarında yapmış oldukları araştırmada; çocuklarda büyüklerin söylediklerine yüksek veya düşük uyma derecelerine göre, problem çözme yeteneklerinin etkilenip, etkilenmediği konuda araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre; büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri yüksek olan çocukların problem çözme yeteneklerinin, büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri düşük olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Burada etkileyen etmen çocukların kabul düzeyleri olduğunu görülmüştür. Çocukların büyüklerin dedikleri boyun eğmesi onu araştırma yapmalarına engel olmuş ve hep hazırı yönlendirmiştir. Ülkemizde de bilinen Çin atasözünde olduğu gibi “Aç insana balık vermeyip, balığı nasıl tutması gerekeceğini öğretmeliyiz” diyen Çin atasözünde anlatılmak istenen; çocuğun karşılaştığı her problemi çözmek yerine onun problemini kendi, başına çözmesine yardımcı olunmalıdır. Anlamını desteklediği görülmektedir (Gelbal; 1991, s: 169)

1900 yıllarında Swanson yapmış olduğu araştırmasında ise, problem çözmede, zihinsel süreçlerinin yüksek düzeyde olma üzerine etkisine bakılmıştır. Aynı zamanda zihinsel süreçlerinin yüksek düzeyde olmasının bilgi ve yeteneğin üzerine etkisi araştırmıştır. Bu amaçla zihinsel süreçleri yüksek ve düşük olan bireyin durumu ve bilgiye sahip çocukları karşılaştırmıştır. Araştırmaya göre zihinsel süreçlerinin yüksek olması ile bilgiye sahip çocukları arasında problem çözme

sürecine bakıldığında, düşük zihinsel süreçleri olan ve bilgiye sahip çocuklara göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yüksek zihinsel süreçleri olan çocukların problem çözmede olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması; kişisel yeteneklerin yüksek veya düşük olması bu durumu etkilemediği göstermiştir.(Swanson; 1990, s: 308'den aktaran: Gelbal; 1991, s: 168)

2.3.Bilimsel Problem Çözmenin Aşamaları

Bilim adamlarının bilimsel problemlere karşı çözüm getirilmesi konusunda ortak görüş belirtmektedirler. Lakin bilim adamlarının bu ortak fikirlerinin teorik çözme yöntemlerinde farklılık olduğu görülmektedir.

Örneğin; Johnson gibi bazı psikologlar problem çözümünü dört aşamada belirtirler. Tanıma aşamasında, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışır. Üretmen esnasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlar; bu seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilir. Uygulama çözüm getirmiyorsa bir tür kuluçka devresine girilir. Problem bir süre dinlenmeye bırakılır. Daha sonra ele alınıp; yeniden değerlendirilir. Wallas, ise; 1926 yıllarında düşünürlerin problem çözmesini incelerken ortak noktalar görmüş ve sınıflandırma ihtiyacı duymuştur (Wallas, 1926'dan aktaran İmsek; 2014 s: 1). Açıklamak gerekirse:

1. Hazırlık
2. Kuluçka
3. Kavrayış ya da aydınlanma
4. Değerlendirme şeklinde gösterir.

Hazırlık aşamasında; beklenen problemin nasıl olduğu şeklinde düşünülür. İlişkili bilgi ve malzeme toplanır. Kuluçka aşamasında, çözülemeyen problem belli bir süre dinlenmeye bırakılır. Aydınlanma aşamasında, düşünürün kafasında ani ve tümüyle yeni bir fikir doğar. Değerlendirme aşamasında fikrin gerçekte işe yarayıp yaramadığı incelenir. (Morgan, 1995 s: 150)

Bart 'ın önerdiği problem çözme aşamaları ise şöyledir: 'Özne olarak; kişinin tecrübe aşaması,Nesne olarak problemin tanımlamasındaki çeşitliği veya belirsizliği aşamasından sonra problemin net olarak belirlenmesi ve bunun üzerinde denenmelerin oluşturulması, araştırmaların yapıp kanıtlanması ve bu durumun

genelleme ile mevcut durumunun belirlenmesinden oluşur.” (Bart ;1997, s: 34’dan aktaran Aksoy; 2003, s: 83)

1994 yıllarında Hicks ise; ‘Genel problem çözme modeli ise altı adımlıdır. Bu modelde her bireyin bir problem çözme modelini bilmesi, bunu kendine uygun biçime sokması ve ondan sonra problemi çözmesi gerektiği savunmuştur” (Hicks; 1994, s: 1’den aktaran Aksoy; 2003 s: 83).

Kısaca özetlemek gerekirse: Genel Problem Çözme Modelinin Aşamaları şu şekilde açıklanabilir. Problem, bilimsel verilerin toplanması ile sorun olan durumların yeniden tanımlanması olarak ifade edilmiştir. Ardından hemen uygun çözümlerin seçilmesi ile çözümün onaylanarak uygulamaya geçilmesi olarak göstermiştir. Bilgi edinmenin kişinin zihinsel sürecinde yeteneklerinin ön plana çıkması ile (Aksoy; 2003, s: 83)Problem çözme modelinde bilgi tabanının oluşturulmasını gerektiğini, bunu elde etmede beceri tabanının belirlenmesini ve çözüm süreci ile ilgili kaynak seçilerek, uygun strateji-deneyimin belirlenerek, problem çözmede davranışsal tabanın geliştirilmesi öngörmüşler.

Rus psikolog Lev Vygotsky’ konuyu ele alma şekli olarak, günlük aktiviteler bağlamındaki sosyal etkileşimlerde öğrenilen bir yetenek olarak görmüştür.

Arenofsky; ‘problem çözme modelini üç basamakla belirlemiştir. ‘Problemin varlığının ortaya konulması gerektiğini ve problem çözümünün sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi ile nihayet probleme uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejinin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi ile bütün bu problem çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesini söyler (Arenofky, 2001 s:4’den aktaran Aksoy; 2003, s: 83)

Ayrıca ;Arenofsky, çalışmasında bir problem vererek, bu probleme yönelik problem çözme modeli önermiştir. Bunun anlamı problemin niteliğine göre; adımların sayısının artabileceği veya azalabileceğidir. Yukarıda ifade edilen üç adımlı modeli probleme göre değiştirirsek;

1- Probleme Benim İçin Tamamen Uygun ilk önce bir soru cümlesi olarak ifade etmek soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olması faydalı olacaktır,

2- Probleme uygun, gerekli bilgiler toplanmalı,

3- Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılması, etkin olacağı gibi ayrıca alternatif çözümleri düşünüp; kontrol edilip; gerekirse denenmelidir. Sonuçta en etkin bir çözüm yolu seçilmelidir. Arenofky, 2001 s:6)

Arenofsky ve Bingham 'a göre tek bir yöntem yoktur. Gerçekten birçok araştırma göstermektedir ki, problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Davranış, problemden probleme ve bireyden bireye göze çarpar. Bir şekilde değişik olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel temel yönleri bulunmaktadır. (Bingham, 1998: 26-27'den aktaran Aksoy; 2003, s: 88)

Ünlü Amerikalı eğitim düşünürü John Dewey, 1910'da yayımladığı "Nasıl Düşünürüz?" (How We Think) adlı eserinde problem çözme konusunu ele almış ve şöyle açıklamıştır. Dewey; problem çözme yönteminin çözümünü yansıtıcı düşünme teorisinin ortaya koyduğu ilkelere göre geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Düşünme süreci karmaşık problemlerin durum ve çözüme bağlanmış durumu içerir. Yansıtma düşünme sürecinin belirleyen basamakları şöyle görüldüğü söylenebiliriz. Belli başlıcalar; imalar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözüm için hipotezi geliştirme ve bu hipotezi test etmektir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. Dewey bilimsel yöntemi eğitimciler tarafından uygulanması gereken alt yapıyı sağlamıştır. Dewey'e göre; ' bilimsel problem çözme yöntemi şu aşamaları içermektedir. Problem duyulan bir güçluktur. Bu Problemin Belirlenmesi ve Tanımlanması gerekir. Olası çözüm getiren hipotezlerin önerilmesi öngörülür ve Uygun Kanıtların Toplamaya başlaması ile hipotezleri test etme sürecinde uygun soruları cevaplandırılması ile çözümlenir.' (Dewey, 1930: 3-4'den aktaran Aksoy; 2003, s: 898)

Problem çözme ile ilgili literatür taraması yapıldığında, problemlerin belirli evrelerden geçerek çözüme ulaşıldığı gözükmetedir. Literatürde yer alan bu evreler özet olarak aşağıdaki gibi belirtilebilir (Yıldız, 2003, s:29'den aktaran Yıldız, Armağan ve Ekşisu, 2011, s: 193) .

1. Problemin fark edilip tanımının yapılması: ilk olarak problem çözme sürecinde problemin tanımlanmasıdır. Çeşitli değişkenleri göze alarak yanılsamayı düşünerek problemin tüm yönleriyle ele alınarak gerçekçi tanımının yapılması önemli olduğunun unutulmaması gerekir.

2. Problemin analiz edilmesi: Problemin çözümünden önce problem tam anlamıyla analiz edilmeli, Bu problemin, sınırları, boyutları, nedenleri ve gereklilikleri gibi bilgiler çok yönlü düşünülerek belirlenmelidir.

3. Alternatif çözümlerin geliştirilmesi: Bu aşamada problemin çözümünüyle ilgili fikir ve olasılıklar ortaya atılır. Bu aşamada yaratıcı düşüncenin aktif olduğunu unutulmamalıdır. Problemlerle ilgili bilgiler gözden geçirilerek olası çözüm yolları ortaya konulur ve bu yolların olumlu ve olumsuz yönleri belirlenerek en uygun çözüm yolu bulunmaya çalışılır.

4. Seçilen çözümün uygulanması: Bu aşamada önemli noktalardan birisi, uygulama sürecinin izlenmesidir. Bu sayede problemin çözümünün istenilen sonuca ulaşmış olup olmadığı netleşir.

5. Sonucun değerlendirilmesi: Problemin çözümünün etkililiğini ve yeni problemlerin ortaya çıkıp çıkmadığını tespit etmek için sonuçlar gerçekçi bir şekilde değerlendirilmelidir. (Yıldız, 2003, s:29'den aktaran Yıldız, Armağan ve Ekşisu, 2011, s: 193), Değerlendirmenin katkılarının yanı sıra hesaba katılması gereken bir diğer nokta da değerlendirmede standartların olması gerektiğine dair yaygınlığı artan düşüncelerdir (Bahar; 2014, s: 1)

2.4.Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi

Problem, dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, kişi herhangi bir güçlük ya da sorunu, bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak, çözebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir.

Problem Çözme becerisi özelliğine sahip kişilerin kişilik özellikleri sayarsak, Özellikle bu kişinin özgüven duygusuna yüksek oranda sahip olduğunu, yaratıcı

düşünebildiğini, olayları çözme aşamasında anksiyeteden uzak kalabildiklerini gözükür. Atılğan ve yenilikçi olmaları; tercih ve kararlarını açıkça belirtmeleri; sorumluluk duygusunu taşımaları; olaylara karşı esnek bakabilmeleri; yeri geldiğinde cesaretli yaklaşımları, farklı fikirler ortaya koymaları; ilgi alanlarını geniş tutmaları; uçlara kaymalarına rağmen mantıklı ve nesnel davranmaları; olaylara bakış açısı rahat ve duygusal olmaları en önemli özellikleridir. Bütün bunları yaparken etkin ve enerji doludur; yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir.

Problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri, bireyin gelişimi ve olgunlaşmayı, yetenek düzeyi, güdülenme, yetiştiği sosyo-kültürel çevre ve alınan eğitim ve öğretim olarak belirtilmiştir. Gagne (1996, s:1) ise, öğrenme öğretme sürecinde problem çözme becerilerin gelişmesine yeterli zaman harcanmadığını belirtmiştir (Aşkar; 1988, s: 78'den Aktaran , Ada, vd., 2010, s : 153-166).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları saptanmış olup ; daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Aksoy 2003, s: 120). Ayrıca, bu durumun yetersiz problem çözme becerisi ile kişinin stres verici durumlarda psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bilinmektedir.

2.5. Problem Çözme Süreci

Bilene göre: ‘problem çözme becerileri, J.Dewey’in düşünme sürecinin analizini dikkate alarak düzenleyen Clark ve Star, altı basamakta bu süreci belirtmektedir. Kişinin problemi farkına varmasını ve problemi tanımlaması sınırlarını belirtmesini çözümüne yarayacak bilgileri toplamasını denenceler oluşturmasını, sınamasını ve çözüme ulaşmasını olarak görür (Bilen; 1993 s: 3 ‘den aktaran Çevik, 2011 s: 1004).

Problem çözme sürecini Stevens ise, şu şekilde belirtmektedir. Problemin anlaşılması gerektiğinin bundan gerekli bilgileri toplanmasını kısaca problemim köküne inilmesini ve çözüm yollarının ortaya konulmasını, en iyi çözüm yolunun seçilmesi ile problemin çözülmesini belirtir. (Steveos, 1998, s:1'den aktaran Albayrak, İskender ve Yaman, 2004, s: 84) Görüldüğü gibi, problem çözme süreci, problemin doğru şekilde tanımlanması, probleme nasıl yaklaşıldığı, kişinin problemlere baş edebilme konusunda kendini değerlendirmesi ile ilişkilidir. Problem

özme becerisinin ilk aşaması, problemin varlığının hissedilmesi yani problemin farkında olmaktır. Problem, içinde bulunan durumda bir tehlike olması gereken bir güçlükle karşı karşıya kalma durumudur. Okul yöneticileri bu durumda sürekli karşı karşıya gelmektedir. Bu nedenle bütün okul yöneticileri problem çözme sürecinin önemini çok iyi algılamalıdır. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerindeki yetkinleri ilerinin önemi yönetsel bir değer olarak belirginleşmektedir. Problemi özme, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu olarak tanımlanabilir (Oğuzhan; 1993, s: 25). Problem çözmenin karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Bilen (1996) problem çözmeyi üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir teknik olarak ele almaktadır. (Bilen; 1996, s: 1’den aktaran Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001, s: 123)

Heppner ve Krauspf (1987, s:171) problemleri çözmede kullanılan başa çıkma stratejilerini, problemlili durumun yapılanması, bilişsel rasyonalisyon ve eylemleri düzenleme olarak belirtmişlerdir. (Güven ve Akyüz 2001, s: 22) ise; ‘problem konusunda yeterli bilgiye sahip olmamanın bulunacak olası çözümünün etkinliğini artırdığını saptamıştır (Güven ve Akyüz; 2001, s: 22’den aktaran; Ada, vd., 2010, s: 153)

Bilen (1996 s:1), problem çözmeyi üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir teknik olarak ifade etmektedir. Problem özme, hatırlama ve anlama düzeylerini temel alıp uygulama düzeyinde oluşan bilişsel alan etkinliği olduğundan çocukluktan itibaren öğrenilmekte, okul yıllarında ise problem çözme becerileri geliştirilmektedir. Bu bağlamda idarecilerin, problemin belirlenmesi, alternatif çözümünün saptanması, değerlendirilmesi, karar verme ve harekete geçme aşamalarının her birindeki becerilerini geliştirmek durumundadırlar. Okul yöneticileri, açısından bireysel başarı, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin esiri olmadan, problemin akılcı bir yaklaşımla analiz edilmesi ve problemi yaratan nedenlerin gerçekçi olarak belirlenip çözülmesi ile doğru orantılıdır (Miller ve Nunn, 2001,s: 20).

2.6.Problem Çözmenin Temel Unsurları

Problem çözmenin temel unsurlarını şöyle ifade edebiliriz: Veriler, Teknikler ve Sistematik Yaklaşımdır.

Veri toplama ifade etmek gerekirse problem çözümüne geçmeden önce sürecin ne olduğu, neye benzediği, nasıl çalıştığı ve ne tür faaliyetlerin gerçekleştiği tanımlanmalıdır. İkinci aşama olarak problem çözümüne ulaşabilmek için verilerin toplanmasıdır (Tpmrehberi; 2014, s:1).

Veri toplamaya başlamadan önce 5N+1K yöntemi uygulanarak aşağıdaki sorular yanıtlanır.

- Ne toplanacak?
- Nerede toplanacak?
- Nasıl toplanacak?
- Ne zaman toplanacak?
- Niçin toplanacak?
- Kim toplayacak?

Bu değerlendirmenin ardından veri toplama planlaması yapılır ve toplanan verilerin kayıt yöntemi belirlenir. Veri toplama sürecinde Benim İçin Çok Az Uygunçaba ve düşük maliyet yaklaşımı seçilmelidir.

Doğru bilgiyi elde edebilmek için verileri toplama sırasında bazı hatalar yaşanmaktadır.

• Problemli süreç veya ürünle ilgili bazı unsurları veya değişkenleri içerMemesi

- Veri toplayıcıların değişik algılamalarından dolayı ortaya çıkan hatalar
- Veri toplamanın planlandığı şekilde yapılmaması
- Toplanamayan veya eksik veriler

• Verilerin istatistiklere dönüştürülmesi sırasında kullanılan formül ve algoritmalarındaki hatalar bunlardan birkaçıdır. Analiz tekniklerinin kullanılması gerekebilecektir. Problem Analizi, bu aşamada, problemi derinliğine ve tam olarak tanımlayabilmek için gerekli verileri toplamış olmalıdır. Problem tanımı gözden

geçirilmeli, ölçüt göstergelerle ifade edilmeli ve verilerle desteklenmelidir. Problemin nasıl giderileceği sorgulanmaya başlanmalıdır(Tpmrehberi, 2014, s:2) .

Veriler toplandıktan sonra, problemin belirtileri ile ilgili bilgilerin sağlanması için, ilave olarak bazı veri Problem çözme sistematığı çözümlemede iki yaklaşım kullanılmaktadır; Geleneksel ve Kalite yaklaşımı. Geleneksel yaklaşım yöntemi, kurumsal olmayan şirketler tarafından yoğun bir şekilde uygulanmaktadır. Kalite yaklaşımı yöntemi ise 1990'lı yıllarda ortaya çıkmış ve günümüzde genelde TQM 'i benimsemiş kurumlar tarafından uygulanmaktadır (Tpmrehberi, 2014, s:2)

2.7. Problem Çözme Teknikleri

Problem olan mevcut durumun tespit edilmesi ile çözüm yollarının aranması ve problem noktasının aydınlatılması sürecidir.

2.7.1. Fikir Üretme Teknikleri

İnsanoğlunun varoluşunu borçlu olduğu niteliklerden biri de yaratıcı düşünmeyi kullanarak; problemlere farklı bakış açıları ile çözüm arama yolu bulma çabasında kullanılan bir tekniktir.

2.7.1.1. Beyin Fırtınası (Brainstorming) Tekniği

Beyin fırtınasının temeli, yargıyı erteleme prensibi ile grup koşullarını oluşturarak, fikir üretmeyi sağlamaktır. 1930'lu yıllarda Alex Osborn tarafından geliştirilen bir tekniktir (Akşit, 1999, s: 37)

Bu tekniği uygulanılacak grup üye sayısı en fazla (on iki)12 kişidir. Üyelere problem çözmede ilk olarak problemin tanımlanmasına, nedenlerin tespit edilmesi ve ardından, çözüm alternatiflerinin belirlemekle, problemlere uygun önerilerin geliştirilmesinde uygun kriterlerin belirlenmesinde kullanılmasını sağlamaktır (Yüksel, 1999, s:10).

Etkin bir beyin fırtınası, katılımcıların yaratıcı yeteneklerini kullanabilecekleri rahat bir ortam sağlanması, değerlendirmede de yaratıcı fikirlerin çıkabileceğinin unutulmaması ve en önemlisi, bu işte uzman bir lider tarafından oturumun yönlendirilmesi gerekmektedir. Grubun başarı ya da başarısızlığını belirleyecek kişi, grup lideridir. Lider, aynı zamanda grubu ileri götüren, rahatlatan, grup atmosferini dostça ve informal biçimde sürdüren kişidir. Birçok görevi birden yerine getirir. Sorunu bulmak, katılanları seçmek, onları gruba hazırlamak tüm grubu tartışmaya

sürüklemek, oturumu beyin fırtınası ilkelerine uygun biçimde yönlendirmek, liderin dikkatle yerine getirmesi gereken görevleridir. Ayrıca, bir de yardımcı lider görevlendirilir. Yardımcı lider, liderin özelliklerini taşır ve lider olmadığında onun görevlerini yerine getirir. Grupta ele alınacak sorun genel olmamalı ve önceden iyi tanımlanmış olmalıdır. Eğer sorun karmaşıksa, birçok basit alt sorunlara ayrılmalıdır. Her sorun için ayrı bir beyin fırtınası oturumu düzenlenmelidir. Toplantının en uygun süresi otuz dakikaya eklenecek on beş dakika ile birlikte kırk beş dakikadır(Akşit, 1999, s: 38).

Beyin Fırtınasının uygulanışında bir grup insanın kısa süre içerisinde fikir üretmesini içerir. Konu çalışma kuralları, işi belirleme, ulaşılmak istenen hedefleri, bizimle ilgili var olan sorunları, çıkması muhtemel sorunları, muhtemel çözümleri konu alır. Herkesin konuyu anladığından emin olunmalıdır Hedef tayini yapılmalıdır Her üye sırasıyla düşüncesini belirtir. Bu esnada grup yaratıcılığı korunmalıdır. Sırası gelen kişi “PAS” diyebilir, düşünceler eleştirilemez, küçümsenemez. İlk defa katılanlara cesaret verilmeli, teşvik edilmelidir. Grupta ki bireylerin açık uçlu konulara tek bir cevabı olmaz. Değişik fikirler üreterek açık kalmış yargıları kapsar. Süreç esnasında sırayla düşünülür. Zaman sınırı konulmalıdır Üyeler kendilerine 5N 1K’ya dayanan soruları sormalıdır. Söylenen fikirler tekrarlanmalı ve kayıt tutuculara yardımcı olunmalıdır Beyin fırtınasını toplantı tutanağı ile kaydedilmelidir. Toplantıyı yönetenler tarafsız olmalı değerlemeden ve kişisel görüş bildirmekten kaçınmalıdır Eleştiriler herkesin katılımı ile yapılacaksa, fikirlerin listesinin çıkarılması daha verimli elde edilir. Beyin fırtınasında belirlenen fikirlerin sayıca azaltılması için oylama yapılır. Oylama sırasında; Üyeler doğru olduğuna inandıkları her düşünceye oy verirler, En çok oy alan düşünceler işaretlenir, İkinci turda üyelerin bir oy hakkı vardır. Oylama sırasında lehte ya da aleyhte tartışma açılabilir. Açık bir biçimde bitirilmelidir (Akşit; 1999: 37-38)

2.7.1.2. Altı Düşünme Şapkası

“Altı düşünme şapkası ya da altı şapkalı düşünme” tekniği, Edward de Bono tarafından üretilen, düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış “rol oynama” olanağı sunmasıdır. Bireyin kendini savunma içgüdü, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar.

Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin, dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına imkân tanır (De Bono; 2002, s: 1; Erginer; 2000 s:1; Aktaran Koray; 2004; s: 3).

Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi. Şapkaların renkli olmasının sebebi; renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıyor olmasındandır. Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden (kendimiz dâhil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilir, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir. Renkler, her şapkanın işlevi ile bağlantılıdır (Erginer; 2000 s:1'den aktaran Koray; 2004, s: 3).

Şapkaların renklerine göre işlevleri şöyle özetlenebilir: (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Beyaz şapka: Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunar. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur. Beyaz şapka takan birey, sorulara olgulara dayanan cevaplar verir ve yorumlardan kaçınır. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Kırmızı şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırıştırır. Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir, duygusal fikirler öne sürer. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Düşüncelerini savunurken, gerekçe ya da temel gösterme gereksinimi yoktur. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Siyah şapka: Siyah renk, karamsar ve olumsuzdur. Siyah şapka düşünmesi de kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Negatif düşünceler üretir. Siyah şapka bir şeyin neden işe yaramayacağını ortaya koyar. Olaylara ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Sarı şapka: Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur. Tavır olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerle, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilenir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik,

faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir. Konu hakkında avantaj yaratılır. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray ; 2004 s: 4).

Yeşil şapka: Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçücük tohumlardan serpilerek bitkileri çağrıştırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmayı gerektirir. Aynı zamanda bu düşünme şekli; değişim ve değişim yönünde bilinçli ve yoğun çaba harcamak demektir. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Mavi şapka: Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir. Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımı ile de ilgilenir. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir. (De Bono: 2002; Erginer; 2000, s:1; Starko; 2001 s: 190'den aktaran Koray; 2004 s: 4).

Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duyulmadan kullanılmasını sağlar. Düşünme faaliyeti, tasvip edilme ya da kınanma tehlikesi olmayan, kuralları tanımlanmış bir oyun haline gelir. (Koray; 2004 s: 4).

2.7.1.3. Güç Alanı Analizi (Alan Kuvvet Analizi)

Alan kuvvet analizi; bir fikrin uygulanışını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyecek, belirlenen bir hedefe ulaşmayı kolaylaştıracak veya zorlayacak konuların belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir. Bu teknik aracılığı ile fikirler arasında uygulanabilir, etkili ve kabul edilir olanlar seçilir (MEB; 1999, s: 129).

1948'de Kurt Lewin'in yarattığı bu aracın amacı; karşıt uçlardaki gücü belirleyip, olayı olumlu yöne çekebilmektir. Bu araç isin içindeki tüm güçleri belirlemede etkindir. Bazen kurum dışından gelen ve çok fazla değiştirmeye yetkili olmadığımız durumların saptanmasına yardımcı olduğu ve bunun da zaman kaybını önlediği bilinmektedir (Köksal; 1998, s: 84).

2.7.1.4. Odak Grupları

Odak grup görüşmeleri 1930'lu yıllarda, görüşmelere alternatif olarak ortaya çıkmıştır.

Odak grup görüşmeleri, son yıllarda eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel bir veri toplama tekniğidir Sosyal bilimlerde birebir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama yöntemlerinden biridir. Odak grup görüşmesi küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. Bu anlamda odak grup görüşmeleri, grupların, alt grupların, bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları davranışlar ve psikolojik ve sosyokültürel özellikleri hakkında bilgi almayı, davranışlarının ardındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlayan nitel bir yöntemdir. (Çokluk; 2011, s: 95-107)

Bu tekniğin olumlu ve olumsuz özellikleri ifade etmek gerekirse:

1. Odak grup görüşmesi, insanı işin içindedir. Görüşme esnasında birbirleri ile iletişimle birbirinden etkilenmektedir. Bir kişinin dile getirdiği bir fikir, bir diğeri tarafından geliştirilebilmekte ve böylelikle detaylı bilgilere ulaşılabilir. Fakat Odak grup görüşmelerinde katılımcılardan birinin kullandığı bir kelime ifade, grubun diğer üyeleri ile çatışma yaşamaya neden olabilmektedir. Bu yüzden hassas konuların tartışılması için uygun ortamlar değildir. Odak grup görüşmelerinde yaşanabilecek olumsuzluklardan biri de baskın bir grubun oluşabilmesidir. Çünkü baskın grup diğer katılımcıların görüşlerini etkileyebilmektedir. Bu duruma genellikle aynı performans sorunu yaşayan ya da aynı seviyedeki katılımcılar bir araya getirilerek engel olunabilir. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

2. Odak grup görüşmesi, nitel verileri kullanılır kılınmıştır. Verilerin toplanması uzun zaman alır. Araştırmacılar, odak grup görüşmeleri ile üretilen veriler üzerinde, nicel araştırmalara ya da birebir görüşlere göre daha az kontrole sahiptir. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

3. Odak grup görüşmeleri, birçok konuda zengin bir bakış açısı ya da geniş bir perspektif sağlayabilmekte ve büyük resmi görmeyi kolaylaştırmaktadır. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

4. Odak grup görüşmeleri sayesinde araştırma sorularına yanıt oluşturacak zengin bilgiler toplanabilmektedir. Odak grup görüşmeleri doğası gereği açık uçludur ve olabileceklerinden kestirebilmek çoğu zaman çok zordur. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

Odak grup görüşmeleri, bireysel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine olanak tanımaktadır. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

Odak grubunu uygulaması şöyle özetleyebiliriz: Katılımcılar, moderatör ve rapor yazarı için isimlik ya da yaka kartları hazırlanmalıdır. . Benim İçin Çok Az Uyguniki tane kayıt cihazı olmalı ve cihazların kontrolü yapılmış olmalıdır. Görüşme başlamadan önce görüşmeyi yönetecek kişi, görüşmenin yapılacağı tarihi, yeri, saati, kimin yöneteceğini ve raportörün adını kayıt cihazına kaydetmelidir. Davetsiz katılımcıları önlemek için toplantı mekânının kapısına toplantı ile ilgili bir not yazılmalıdır. Grup tamamlandığında, moderatör görüşmelerin video kamera ya da ses kayıt cihazı ile kaydedileceğini belirtmelidir. Görüşme başlamadan önce cep telefonlarının kapatılması gerektiği vurgulanmalıdır. Görüşme başlamadan önce moderatör ve rapor yazarı kendilerini gruba tanıtmalıdır. Araştırmacı araştıracağı konuyu belirlemekle ve konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyerek sınırlarını çizmelidir. İncelemede, konular önem sırasına konulmalı. Araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmektedir. Odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör, varsa diğer görevliler belirlenmekte ve görüşme yapılmaktadır.: Her katılımcı bir dakika gibi kısa bir sürede kendini tanıtır.Katılımcıların özgeçmişi konunun önüne geçMemelidir.Eğer katılımcı yeterli düzeyde kendini ifade edemiyorsa katılımcıya birebir derinlemesine görüşme yapılması düşünebilir.(Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

Başlangıç olarak, Bir, iki soru örneği verilir. Her soru için en fazla beş dakika verilir. Bu soruların amacı katılımcıları tartışılacak konuya ısındırmaktır. Bir, iki soru tartışılabilir; ancak verilen süre 7–8 dakikayı geçMemelidir. Bu sorular, tanıtma soruları ve anahtar sorular arasında köprü olabilir; fakat daha derinlemesine

sorulardır. Bu sorulardan itibaren katılımcılar artık diğer katılımcılarla düşüncelerini paylaşırlar. Anahtar sorular iki, üç soru olabilir ve konuyu tartışacak kadar zaman tanınabilir. Bu süre 10–15 dakika olabilir. Bu sorular odak grubun temel sorularıdır. Araştırma sorularına odaklanılır, buraya kadar geçen süre toplam sürenin yarısı kadardır. Ak grup görüşmesinde 10-15 soru sorulmalıdır. Görüşmede oturma düzeni ‘U’ düzeni veya yuvarlak masa düzeni tercih edilmelidir. Bu oturma düzeninde moderatör ile raportörün karşılıklı oturması tercih edilmelidir. Moderatör objektif olmaya çalışmalıdır. Görüşülen kişinin düşünlerini etkilememeli ve kendi görüşlerini beyan etmemelidir. Grup dinamiklerine dikkat edilmelidir. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

Moderatör, konu da uzman gibi görünmemelidir. Sadece tartışmaları desteklemeli ve grup üyelerini tartışmalara katılmaya teşvik edilmelidir. Görüşme konusu ile ilgili yorum yapmaktan kaçınmalıdır. Görüşme esnasında her kesintiye uğrandığında bir şey söylemek zorunda değildir. Sadece sessizce bekleyerek ortamı gözleyebilir. Görüşmenin amacı onları eğitmek ya da bilgilendirmek olmadığı vurgulanmalıdır. Moderatörün soru cevap şekli ile katılımcılarına dikkat etmelidir. Bu durumu engellemek için şu soru tarzı kullanılabilir. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

-Bu konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi verebilir misiniz?

-Bu konu ile ilgili daha ne söyleyebiliriz?

-Bunu biraz açabilir misiniz?

-Konumuz ile ilişkisi ne?

-Bu ilginç bir nokta ama konumuz ile nasıl bağlantı kurabiliriz?

Bu arada baskın katılımcılar, görüşmenin akışını kontrol etmeye başladıklarında, konu dışına çıktıklarında, konuyu normal akışına çekmek için bu katılımcılarla göz temasında kaçınmak, dikkati diğer katılımcılara yöneltmek, teşekkür ederek konuyu değiştirmek yararlı olabilir. Peki, çekingen olan katılımcılara nasıl davranmalıyız? Böyle katılımcılara ise göz teması kurularak ve isimleri ile hitap ederek katılımcıları destekleyerek cesaretlendirilebilir. Gerekirse; doğrudan görüşleri sorulabilir. Görüşmeler kayıt yapılmasını amacı analiz için veri oluşturmaktadır. Görüşme özetlenmekte, raporlar ve kısa notlar incelenmekte, veriler gözden

geçirilmekte, görüşmeler analiz edilmekte ve raporlaştırılmaktadır. (Çokluk Ö; Yılmaz K; Oğuz E; 2011, s:95-107)

2.7.1.5. Mülâkat

Herhangi bir sosyal konu ya da sorun üzerinde; uzman kişi ya da kişilerle yapılmış konuşmaları yansıtan yazı türü olarak ifade edilebilir.

Görüşme toplumun tamamını ya da bir kısmını ilgilendiren her alanında yapılabilir. Herhangi bir iş görüşmesi farklı şekillerde uygulanabilir. Görüşmeciler farklı görüşme yöntemlerini uygulayarak: söz konusu pozisyon için en uygun adayı belirlemeye çalışırlar

Görüşmenin çeşidine göre: görüşmenin yapısı sorulacak sorular ve ölçülmek istenen nitelikler ve yetkinlikler farklılık gösterebilir.

Altı farklı görüşme çeşidinden bahsedebiliriz.

1. Birebir Görüşmeler
2. Panel Görüşmeler
3. Çalışma Arkadaşları Grubu
4. Sıralı Görüşmeler
5. Değerlendirme Merkezi
6. Telefon Görüşmeler

Uygulanışı: İlk önce hangi alanda ya da konuda görüşme yapılacaksa; o alanını ya da konunun uzmanları seçilmelidir. Görüşme için mümkün olduğunca birinci kaynak kişi ya da kişiler tercih edilmelidir. Görüşmeyi düzenleyen kişi soracağı soruları önceden planlamalıdır. Görüşmenin konusu ilgi çekici ve toplumsal açıdan önemli olmalıdır. Konunun ya da olayın bitin boyutlarını yansıtacak şekilde sorularını özenle seçilmelidir (Vikipedi, 2014; s:1).

Görüşmeye katılacak kişi ya da kişilerle ön görüşme yapılmalıdır. Bu ön görüşme (telefon ya da internet ya da mektupla da olabilir.) Görüşmenin amacı ve özellikleri belirtilmelidir. Özellikle, görüşmeye katılacak kişiye ne zaman, nerede, görüşme yapılacağı hakkında bilgi verilmelidir. Görüşmeyi düzenleyen kişi görüşme başında nazik bir ifadeyle konuya giriş yapılmalıdır. Örnek ‘‘Sizi/sizleri buraya kadar yorduğum kıymetli zamanlarınızı aldığım için özür diliyorum. Şimdiden

vereceğiniz bilgiler için size /sizlere çok teşekkür ederim ‘’ gibi Görüşmeye katılan kişi ya da kişilerin duygu ve düşünceleri olduğu gibi yazıya geçirilmelidir. Bu nedenle görüşme teyp ya da videokasetine, cd alınmalıdır Daha sonra kasetteki ifadeler yazıya çevrilmelidir. Görüşmeyi düzenleyen kişi görüşmenin sonunda yine nazik ve kibar bir ifade kullanmalıdır. Örnek ‘’ Verdiğiniz önemli bilgiler için size /sizlere çok teşekkür ederim ‘’ gibi(Vikipedi, 2014;s:1)

2.7.2. Sürekli Geliştirme Teknikleri

Kaliteyi ararken yapılan iyileştirme çalışma teknikleridir..

2.7.2.1-PYSU (PDCA)(Plan-Do-Check-Act) Döngüsü

Bulucusu istatistikçi Walter Shewart 'ın adı ile anılan Deming 'in geliştirerek Planla-yap-sına-uygula (PYSU)-(PDCA) adını verdiği döngü sürekli iyileştirmeler için evrensel olarak uygulanabilecek bir sıralama olup birçok kurumlaşmış yapıyı iyileştirme etkinliklerinin kavramsal noktanın temelini oluşturur.

PYSU döngüsü aynı zamanda bir öğrenme modeli olduğundan, herhangi birisi sonuçlandırırken kullanılan süreçleri çözümlemede de yardımcı olabilir. Döngünün dört adımı aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ensari; 2000, s: 141-142).

Planla; çalışma, kuruluşun güncel durumunun gözden geçirilmesi ile başlar. İyileştirme planları yapılmadan önce bilinen en iyi yöntemlerin belgelenmiş olması ve standartlaştırılması güvence altına alınır. Bir sonra ki basamak veri toplama aşamasıdır. Veri toplama işleminin yapılmasındaki amaç; problemlerin belirlenebilmesi, tanımlanabilmesi ve bir planın yapılabilmesi için veri toplamayı amaç edinilir. Böylece hedeflere ön görülen zaman içinde ulaşılabilmesi için yapılması gerekenlerle, planlanmış faaliyet etkilerinin sistematik olarak nasıl ölçülebileceği ancak bundan sonra mümkün kılar. Planda, istatistiksel yöntemler ve problem çözme yöntemleri kullanılarak olası nedenlerin sistematik olarak incelenmesi sonucunda ortaya çıkan özel eylemler, değişler ya da kontroller yer almalıdır.

Yap; planın uygulanmasıdır. Mümkün olan durumlarda önce küçük ölçekte bir deneme yapılması daha doğru olur. Uygulama sırasındaki tüm değişimlerle plandan sapmaların, farklı yapılanların kaydedilmesi gerekir. Verilerin sistematik olarak ve değerlendirmeye elverişli bir biçimde toplanması güvence altına alınmalıdır.

Sına; uygulama sırasında, alınan önlemlerin ise yarayıp yaramadığının anlaşılabilmesi için toplanan veriler değerlendirilmelidir. Sonuçları, ilk hedeflenenlerle uyumlulukları bakımından kontrol edilmelidir.

Uygula; bir önceki değerlendirmeyi dikkate alarak gerektiğinde başka önlemler, eylemler planlanmalıdır. Sonuçlar başarılı ise değişiklikler hayata geçirilmeli, alınan önlemler standartlara dönüştürülmeli, bu standartlar süreçte yer alan herkese iletilmeli ve çalışanlar yeni standartlara göre eğitilmelidir. Bu yeni yöntem, izlek ve spesifikasyonların diğer tüm alanlardaki benzer süreçlere de yayılımı ve uygulanması sağlanmalıdır.

Kaliteyi iyileştirme çabalarında kullanılan bu araç ve tekniklerin TKY demek olmadığını belirtmek gerekir. Bu araç ve teknikler çok yararlı olmakla birlikte TKY için yeterli değildir. Tüm dikkatler yalnızca bu araçlara odaklanırsa, toplam kalite için gerekli diğer bir takım adımların atılması engellenebilir. Bu nedenle, TKY'nin sadece bu araç ve tekniklerden oluştuğu inancıyla yola çıkıp, bu araçlara aşırı önem verilirse kurumun kalite yolculuğunda başarısızlığa uğrayabileceğini söyleyebiliriz (Köksal, 1998: s: 75).

2.7.2.2. 5N ve 1K Tekniği

Probleme ilişkin önemli bilgilerin toplanması ve analizi de sistematik bir yöntem içermektedir. Toplanan bu yeni bilgi ile yeni bir bakış sağlar. Bu bakış içinden en önemli olanı seçip fikir üretmede esas olarak kullanılır.

5N ve 1K tekniğinin temelini şu altı soru oluşturmaktadır.

1. Niçin(gerekliyor)?
2. Nerede(gerçekleşti)?
3. Ne zaman(gerçekleşti)?
4. Ne(görüldü)?
5. Nasıl(oldu)?
6. Kim(yaptı, söyledi, fark etti)?

Bu çalışmada her soru cevaplandırdıktan sonra, problemin tanımlanması yeniden yapılır. Alınan her cevap yeniden sorgulanır ve probleme ilişkin önemli

veriler elde edilinceye kadar devam edilir. Sonuçta ise en önemli veri, bazen çözüm elde eder. (Sözcü; 2014, s: 2)

Diğer yandan geriye kalan tanımlamalar ise başka alt problemlerin çözümünde kullanılabilir. Son olarak da bu teknik belki de göz ardı edilecek verilerin değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu tekniğin en önemli sakıncası ise, çok zaman alması ve uygulamasının biraz sıkıcı olmasıdır. Ancak unutulmamalıdır ki probleme yeni bir bakış açısının geliştirilmesi tüm bu sıkıntılara değerli olacaktır.

2.7.3. Problem Analizi Teknikleri

Problemin niteliğine ve boyutuna göre farklı teknikler ve yöntemler kullanılmaktadır.

2.7.3.1. Akış Diyagramı

Bir problemin çözümü için oluşturulan algoritmanın simgelerle ifade edilmiş haline “akış diyagramı” ya da “akış şeması” denir. Akış diyagramları her işlem için ayrı bir sembol kullanılarak oluşturulur ve bu semboller yazılımı oluşturacak parçaları temsil eder.

2.7.3.2. Balık Kılçığı

Japon kalite devriminin öncülerinden olan Prof. Kaoru Ishikawa ’nın işletmelerde Kalite sorunlarının nedenlerini belirlemek için geliştirdiği ve TKY’ de en çok kullanılan tekniklerden biridir. Neden- sonuç analizi de denilen bu diyagram, sorunu doğuran nedenler onlara katkıda bulunan ikincil nedenlerin bir arada şema üzerinde gösterilmesine, yani sonuca ulaşma yolunda etkili olana tüm etkenleri gözler önüne sermeye yarar. (Kavrakoğlu, 1996:s:53)

Balık kılçığı Diyagramı aşağıdaki adımlar izlenerek oluşturur;

Analiz edilen sorun açık bir şekilde tanımlanmalı ve ekip üyelerinin tümü tarafından anlaşıldığından emin olunmalıdır. Sayfanın ortasına soldan sağa, sağ tarafta kutu içinde sonuç (sorun) yer alacak şekilde ana kılçık çizilir. Sonuca etki eden farklı kategoriler bu ana kılçık üzerine, yine kutu içinde olacak şekilde çizilir. Belirlenen diğer sebepler küçük kılçıklar olarak temel kılçıklara eklenir.

Temel kılçıklar olarak, personel, çevre, malzeme, yöntem, yönetim, ölçülebilirlik kullanılabilir ya da beyin fırtınası uygulanarak daha uygun olanları da bulunabilir. Başlıkların konu ile uyumlu ve mantıklı olması önemlidir,

Beyin fırtınası ya da diğer analiz yöntemleri kullanılarak sebepler bulunur. Sebeplerin kısa ve özlü tanımlar haline getirilmesi önemlidir. Sebeplerin belli bir kategori içinde diyagrama yerleştirilmesi ve sıralanması sorunun net bir şekilde görülmesine yardımcı olacaktır.

İlk kılçıktan başlayarak sebepler eklenir ve diğer kılçığa geçilir. Her kılçık veya sebep birçok alt kılçıklara sahip olabilir. Sebepler ve alt sebepler sıralanırken “Bu niçin oldu?” veya “Buna sebep olan nedir?” türü sorular sorulmalıdır.

Balık iskeleti diyagramı çizildikten sonra, iskeletin başına problemin tanımlanması yazılır.

Sorunun net bir şekilde belirlenmesi ve ifade edilmesinden sonra, soruna ilişkin sebeplerin tamamının düşünülmesi aşamasına geçilir. Problemlerin seçiminden sonra, problemin sebep ve sonuçları grup olarak belirlenir.

Böyle bir çalışmada olabilecek bütün sebepleri düşünmek çok önemlidir. Çözümlerin liste olarak sunulması istenmemektedir. Bu aracın kullanılmasının amacı çalışanların karşısındaki sorunun sebeplerinden hangilerinin önemli olduğunu belirlemelerini sağlamalarıdır. Ancak böyle bir çalışmadan sonra soruna çözüm bulunabilir. Belli sorunların ayrı ayrı gözden geçirilmesi, farklı sorunlar içinde farklı çözümler gerektirir. Balık iskeleti alıştırmaları, çalışanların bir sorunu çözmede kullanabilecekleri bir yöntemdir. Çalışanların bu terimleri kullanmalarının teşvik edilmesi, çalışanların bu sorunlar karşısında kritik düşüncelerini ve sorun için çözüm üretmelerine imkân verir (Bartın Mem, 2014; s: 10).

Bir balık kılçığı diyagramı aşağıdaki şekilde geliştirilir. Önce analiz edilecek çıktı ve sonuçlar belirlenir ve açıkça tanımlanır. Tanımlanan sonuç ekte yer alan diyagramın sonuç kutusuna yazılır. Daha sonra sonuç kutusunun sol tarafına yatay bir çizgi çekilerek incelenen sonucun temel sebepleri belirlenir ve bu yatay çizgiye dikey şekilde çizilmiş okların üzerine yazılır. Detay nitelikteki sebepler oluşturulan temel sebep kategorilerin altına yazılır (Birgören; 2011,s: 12).

Tüm bu çalışma sonucunda, sorun şeklinde ortaya çıkmış bir olay ile bu sorunu sebepleri ayrıntılı ve kategorize edilmiş bir şekilde grubun tüm üyelerine açıkça görülür hale gelir. Balık kılçığı diyagramı ayrıntılı bir şekilde oluşturulduktan sonra analiz aşamasına geçilebilir. (Bartın Mem; 2014, s: 11)

2.7.3.3. Pareto Analizi

İtalyan iktisatçı Wilfredo Pareto tarafından geliştirilen bu teknik özellikle toplam kalite yönetiminin kurucularından Joseph M. Juran'ın çalışmaları neticesinde yönetim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Pareto analizi, bir problemde en fazla önem taşıyan hususun ne oldu unu tespit etmek için kullanılmaktadır. Pareto diyagramları, problemleri sebep ve olaya göre sınıflandırır. Kalite geliştirme çalışmalarında ve problem çözmede yaygın olarak yararlanılan bir tekniktir (Vikipedi; 2014, s: 01).

2.7.3.4. Karar Analizi

Günlük yaşantılar esnasında öngörülemeyen, birçok belirsizlikler taşıyan ve karmaşık sorunlar içeren konuları nitelik yönünden değerlendirilmesini sağlar.

İnsanlık tarihinde 1960 yıllarında işletme bölümün eğitim ile girmiş ve daha sonraları hayatın diğer bölümlerine yayılmıştır.

Karar analizi; alınabilecek kararların neler olduğunu ve bunların bünyesinde bulunan belirsizlikleri, ağaç şeklindeki modellerle gösterir. Kısaca sistematik bir düşünce sistemidir. Bu düşünce sisteminde yalnız tarafların gelecekte karşılaşma ihtimali olan riskler ve belirsizlikler değil kendi iradeleriyle alabilecekleri kararları da değerlendirilir.

Karar ağacını incelersek soldan sağa doğru ilerlerken olay ve seçenekler zamana göre sıralanır. Karar ağacında kare, daire ve üçgen sembolleri görülür. Bunları açıklarsak Kare karar düğümünü ifade ederek; karar verecek kişinin, iki veya daha fazla seçeneklerden biri arasında seçim yapmak zorunda olduğunu gösterir. Daire sembolü; Şans düğümü ile karar verecek olan kişinin irade ve kontrolüne bağlı olmayan gerçekleşme ihtimali olan sonuçların çıkış noktalarını gösterir. Uç düğümü ise üçgen sembolü ile gösterilip; karar ile ilgili olarak göz önüne alınacak hiçbir olay kalmaz. Burada olasılığın gerçekleşmesi halinde, bunun taraflara maliyetinin miktarı veya değeri ile yazılır. (Bartın Mem; 2014, s: 20)

2.7.3.5. İlgili Diyagramı

Çok sayıda düzensiz fikir ve düşüncenin, aralarında ilişkiler kurularak organize edilmesi için kullanılan bir araçtır. Bir çalışmada olabilecek tüm sebepleri düşünmek çok önemlidir. Çözümlerin liste olarak sunulması istenmektedir. Belli sorunların ayrı ayrı gözden geçirilmesi, farklı sorunlar içinde farklı çözümler bulmasını amaçlar.

Bir beyin fırtınası neticesinde ortaya çıkan düşünceler ve fikirler, ilgili oldukları, kendi karakteristik özelliklerinin yansıtıldığı durum başlığının altında gruplandırılırlar. Düzensizce ve ilişkilendirilmemiş fikir ve düşüncelerin, ilgili diyagramıyla ilişkilendirilip düzenlenmesi, hangi fikrin doğru olduğun veya hangilerinin çözüm için daha elverişli olduğunun kademeli olarak görülebilmesi açısından kolaylık sağlar (Bartın Mem , 2014 ; s : 15).

Böylece; Gerçekleri, fikirleri ve düşüncelerin faydalı ilişkiler ve gruplar halinde düzenlenmesini, Gizli ya da belirsiz olan sorunların farkına varılması gibi yararları vardır.

2.7.3.6. Yoklama Kâğıtları

Türk Dil Kurumunda yoklamanın sözlük anlamı isim ‘Yoklamak işi, kontrol Yeter sayı tespiti’ olarak belirtir. Bu amaç için kullanılan çalışma kâğıtları olarak ifade edebiliriz (Bahadır; 2009 s: 4).

2.7.3.7. Kuvvet /Güç Alanı Analizi

Karar vermeyi engelleyen güçleri tanımaya yardım eder. Engelleyici güçlerin azaltılması, bireyleri amaca götüren güçlerin artırılmasıyla, amacın gerçekleşmesi sağlanabilir;

İki güç vardır :

1- İtici güç; değişikliğe zorlayan güçtür.

2- Engelleyici güç; hareketi engelleyen güçtür.

Kuvvet Alan Analizi; İyileştirme fırsatlarını belirlemek, düzelttiğinde bir problemin çözümünde olumlu katkısı olabilecek temel sebepleri belirlemektir. Yeni bir program ve ya önerilen bir iyileştirmenin gerçekten arzu edilen yararları sağlama olasılığını değerlendirmek amacı ile uygulanır (Bartın Mem, 2014; s: 20).

Engelleyici kuvvetleri yok etmek ve itici kuvvetleri desteklemek için gerçekçi bir uygulama planı oluşturulur. Uygulamayı yaparken, planlara iyileştirme açık bir şekilde tanımlanır. Bir hedef cümlesi ile ifade edilir. Büyük bir kâğıdın üstüne hedefe ilişkin performans düzeyini temsil eden bir düz çizgi çizilir. Mevcut performans düzeyi kâğıdın ortasına çizilen dikey bir çizgi ile temsil edilir. Önceden bir analiz yapmadan performansı etkileyen itici kuvvetler daha sonra engelleyici kuvvetler beyin fırtınası ile belirlenir. Listeler sadece amaca ulaşmada en fazla potansiyeli olan kuvvetleri göstermek üzere yazılır. Grup üyelerinin gerçekten güçlendirebileceklerini düşündüğü üç veya dört itici kuvvet belirlenir. Aynı şekilde gerçekçi zayıflatılabileceği düşünüen üç ve dört engelleyici kuvvet yazılır (Vardar, 2012, s: 30).

2.7.4. Önerileri/Nedenleri Önceliklendirme Teknikleri

Problemler karşısında durumuzu korumak pozitif konuma geçebilmek için önceliklendirmek için teknikler olarak söyleyebiliriz.

2.7.4. 1. İlişki Diyagramı

Bir dizi fikir arasındaki sebep ve sonuç bağlarının grafiksel gösterimidir. Doğru takım oluşturulur. Takım özelliği sayı olarak 4-6 ideal, konuya hâkim olan kişiler olmalıdır. Bir problem üzerinde anlaşılmaya varılır. Konu problem hakkında fikirler türetilir ve ifade edilir. İlişki okları çizilir. Her bir fikirden kaynaklanan ok sayısı bulunur. Sonuç çıkarılır (Birgören; 2011, s: 15).

2.7.4.2. Öncelikler Matrisi/Etkinlik Analizi (Matris Diyagramı)

Birçok farklı özellik barındıran alternatiflerin kıyaslanmasında, yeni bir uygulamaya geçilmek istendiğinde, projelerden hangisinin planlanan hedeflerden daha fazlasını gerçeklediğini saptayıp sıralamasında çeşitli veri grupları arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sağlayan yönetim ve planlama aracıdır. Matris diyagramları belirli sayıda satır ve sütunlardan oluşur. Satır ve sütunların kesişim noktaları da projedeki problemleri ve yoğunluğunu belirler. Kesişim noktaları gelecek hamleleri belirlemede rol oynar. Problemi ve esas özelliklerini görebilmek onu çözme stratejileri geliştirmekte büyük fayda sağlar. Benim İçin Çoğunlukla Uygun "Hangi?" sorusunun cevabını bulmak için sorulur, Matris diyagramı metodu; problemi çok boyutlu görmeyi sağlar, bir probleme ilişkin elemanları içerir. Bu elemanlar tablodaki satır ve sütunlarda yer alırlar ve metot seçili eleman grupları arasında ilişki

olup olmadığını gösterir. Kesişim noktalarında da etkili problem çözümlerini görmeye olanak sağlar. Matris Diyagramı şöyle hazırlanır. Doğru seçim yapmak için önemli faktörler belirlenir. Arkasından kullanılacak matris tipi belirlenir. Konu ile ilgili ilişki sembolleri seçilir. Uygun faktör ve sembollerle matris tamamlanır. Matris incelenir ve uygun bir sonuç bölümü yazılır. Bütün bu işlemlerin sonunda elimize değişik bileşenler arasındaki ilişkiyi açıklar. Problemlerin genel yapısını gösterir. Matris Diyagramının Çeşitleri ise şöyledir: L tipi matris: İki grubun elemanlarını birbiriyle ya da bir grubun elemanlarını kendisiyle ilişkilendirir. T tipi matris: 3 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir. Ancak B ve C gruplarının ikisi birden A grubu ile ilişkiliyken, B ve C birbiriyle olmamalıdır. Y tipi matris: 3 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir ve her grup ikili olarak birbiriyle ilişkilidir. C tipi matris: 3 grubun elemanlarını aynı anda, 3 boyutlu olarak ilişkilendirir. X tipi matris: 4 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir. Her grup diğer gruplardan ikisiyle ilişkilidir. Çatı tipi matris: Bir grubun elemanlarını kendileriyle ilişkilendirir. Genellikle L tipi ya da T tipi matrislerle oluşturulurlar (Birgören; 2011 s: 20)

2.7.5. Karar Verme Teknikleri

Bireylerin kendi düşüncelerinin yapılandırılması ihtiyacından doğan bilgilerin sistemleşme süreçleridir(Bahadır; 2009, s: 7).

2.7.5.1. Nominal Grup Tekniği

Üretilen çok sayıda görüşün; eşit katılım ve eşit söz hakkı sağlanarak, önem sırasına göre sıralanmasıdır. Bu teknik, fazla iletişim olmayan takımlar için göreceli olarak daha geçerli bir yöntemdir. Takım üyeleri arasında görüş birliği sağlamak için kullanılan puanlama tekniğidir. Üretilen görüşler listelenir. Her bir görüş kodlanır (numara veya harf verilir). Gruptaki her bir üye her bir görüşü puanlar. Her bir görüşün aldığı puanlar toplanarak hesaplanır (Aktan; 2008 s; 8).

Uygulama esnasında zamanı kontrolü götürme ve ortak fikre çabuk ulaşmak için öncelikle şöyle davranılır. Beyin fırtınasına çok benzer tüm takım üyeleri fikirlerini maddeler halinde yazar ve tüm üyelerin fikirleri bir listede birleşir eğer liste 50 fazla madde varsa zaman kaybı olmasın diye çoklu oylama tekniği fikir maddeleri azaltılır. Her üyeye belli sayıda küçük kartlar dağıtılır. Eğer madde sayısı 20 ya da daha az ise 4'er kart, 20 ile 35 arası ise 6, 35 ile 50 arası ise 8'er kart dağıtılır. Üyeler listeden en önemli buldukları maddeleri birer tane olmak üzere, kart

üzerinde işaretler ve listeden ellerindeki kart sayısı kadar madde seçmek durumundadır (Aktan; 2008 s: 9).

2.7.5.2. Öncelikler Matrisi/ Etkinlik Analizi

Aynı olmayan alternatiflerin kıyaslamasında yeni bir uygulamaya geçilmek istendiğinde bir projede planlanan hedeflerden daha fazlasını gerçekleştirdiğini saptama ve sıralamasında çeşitli veri grupları arasındaki ilişki hakkında bilgi sağlayan yöntem ve planlama aracıdır. Matris diyagramında belli sayıda satır ve sütun olup kesişim noktalarında projedeki sorunları ve yoğunluğu belirler. Bunu yaparken ‘‘Hangi ?’’ sorusunun cevabını bulmak içindir. Bütün bu işlemlerin sonunda elimize değişik bileşenler arasındaki ilişkiyi açıklar. Buda problemin genel yapısını gösterir. Matris diyagramın çeşitleri şöyledir: L tipi matris: İki grubun elemanlarını birbiriyle ya da bir grubun elemanlarını kendisiyle ilişkilendirir. T tipi matris:3 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir. Ancak B ve C gruplarının ikisi birden A grubu ile ilişkiliyken, B ve C birbiriyle olmamalıdır. Y tipi matris:3 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir ve her grup ikili olarak birbiriyle ilişkilidir. C tipi matris:3 grubun elemanlarını aynı anda, 3 boyutlu olarak ilişkilendirir. X tipi matris:4 grubun elemanlarını birbirleriyle ilişkilendirir. Her grup diğer gruplardan ikisiyle ilişkilidir. Çatı tipi matris: Bir grubun elemanlarını kendileriyle ilişkilendirir. Genellikle L tipi ya da T tipi matrislerle oluşturulurlar (Vardar Y; 2012 s: 12).

2.7.5.3. Çoklu Oylama Tekniği

Çoklu oylama beyin fırtınası esnasında ortaya çıkan fikirlerin en önemlilerini belirlemek için izlene bir yöntemdir. Çoklu oylamada izlenmesi gereken adımlar şunlardır.

Bütün fikirleri içeren bir liste hazırlanır. Fikirler tek tek numaralandırılır. Birbirine benzer fikirler grubun onayı ile birleştirir. Bu durumda tekrar numaralandırma yapılır Her üye bir kâğıda listedeki fikirlerin göreceli olarak önemli olanların üç de birini önem sırasına göre yazılır (Vardar Y; 2012 s: 14).

Üyeler seçimlerini tamamladıktan sonra listedeki her fikir için oy kullanırlar. Üye sayısı beş veya daha az ise bir ya da iki oy almış fikirlerden listeden çıkarılır. Eğer üye sayısı altı ile on beş arasında ise bu sayı üç ‘e, on beş ten fazla ise dört oyla çıkar. Eğer dört ya da daha az oy almış fikirler listeden çıkarılır. Üç altı arasındaki

adımlar listeden sadece birkaç fikir kalıncaya değin sürdürülür. Sonuç olarak en önemli madde veya maddeler belirlenir (Vardar Y; 2012 s: 15).

2.7.5.4. Benchmarking (Hedef Saptama)

Başka organizasyonlarla kıyaslama yaparak en iyi uygulamaları bularak organizasyonun kendi yapısına ve süreçlerine uyarlamaktır. Benchmarking uygulama esnasında çok dikkatli davranması gerekiyor. Yoksa taklitçilik ile eleştirilmektedir. Benchmarking'in felsefesinde "aynen almak" değil "adapta etmek" yaklaşımı en uygundur. Benchmarking yöntemi bilimi alanında yeni bir kavram olmasına rağmen bu yönde yapılan uygulamalar çok eskiye dayandığı görülür. Örneğin; birçok birey gerek kendi özel yaşamında ve gerek iş yaşamlarında em iyiyi bulma, öğrenme ve bunları benimseme eğilimi gösterir (Aktan; 2008, s: 15).

Benchmarking yönteminde enformasyon ve analiz önemlidir. İlk olarak enformasyon çabanın mevcut olması gerekir. Başlıca şu yöntemlerle en iyi uygulamaların tespit edilmesi mümkündür.

1-Başka organizasyonlar konusunda uzman kişilerden oluşan grup her iki organizasyon arasında yazılı veya sözlü bir anlaşma ile süreç başlatılabilir.

Kitap, dergi ve diğer yayınlar yakından izlenecek başarılı organizasyonlar tanıyabilir ve bu organizasyonların başarısının arkasında yatan nedenler tespit edilebilir.

Telefon görüşmeleri, internet veri toplama aracıdır.

Kalite ödülü kazanmış şirket ve kuruluşların organizasyon yapıları, sistemleri ve süreçleri analiz edilebilir.

Anket çalışmaları ile yöneticilerin, çalışanların müşterilerin bakış açıları öğrenilebilir.

6-Benchmarking konusunda uzman yönetim danışmanlığı şirketlerinden Benchmarking uygulamasında ilk aşama 'planlama' ikinci aşama 'analiz' üçüncü aşama 'bütünleşme' dördüncü aşama 'aksiyon' son aşama ise organizasyonun olgunluk aşamasına ulaşacağı ve bilgileşim uygulamalarının organizasyonda kurumsallaşma aşamasına ulaşacağı belirtildi.

Burada şu dört soru önemlidir.

1-Hangi alanda karşılaştırma yapılacaktır?

2-Benchmarking yapılan şirket en iyi uygulamalara nedir.?

3-Kendi şirketimizde bu en iyi uygulamaları nasıl başarıyla uygulayabiliriz?

4- Benchmarking yapılan şirket en iyi uygulamalara nasıl ulaşmıştır.?

Yukarıda belirtilen alanlarda değerlendirme ve analizler yapmadan önce, veri toplamanın önemli olduğunu belirtmek lazımdır (Aktan; 2008, s: 16).

1990'lı yıllarda etkin bir vizyona ve misyona sahip olan organizasyonların, geniş görüşlülük ve misyonu açık ve belirli olmayan organizasyonlara karşı daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Bu doğrultuda organizasyonun ulaşmak istediği amaç ve hedefleri açık bir şekilde ifade ederek;

Organizasyondaki başlıca değerler ve inançlar ortaya konularak; kaliteye olan inanç ve bu konuda organizasyonun kararlılığı, organizasyonda yenilik ve yaratıcılık konusundaki istek ve bu konudaki çabaların takdir ve teşvik edilmesi çalışanlara değer verilmesi, erdem ve ahlaki değerlere önem verilmesidir. Topluma karşı sorumluluk çevreye ve doğaya saygı bu konuda organizasyonun sorunluluğu vb. sonuç olarak stratejik yönetim strateji ve aksiyon planlarının oluşturulması ve uygulamasında vizyon ve misyon önemli olduğu gözlenmiştir (Aktan; 2008, s: 17).

2.7.6. Veri Toplama, Veri Analizi ve Değerlendirme Teknikleri

Problemleri çözmek için elde edilen bilgilerin toplanması ile problemin çözümünde nitelikli sonuçlar elde ederiz.

2.7.6.1. Pareto Diagrams

Problem çözmek, başarı durumunu gözlemek veya problemin temel nedenini belirlemek için bir başlangıç noktası seçmek amacıyla tüm problemlerin veya şartların bağlı önemini göstermek için kullanılır(Vikipedi; 2014, s :1).

Uygulaması: Karşılaştırılacak problemleri beyin fırtınası veya var olan verileri kullanarak seçilir. Ölçüm karşılaştırması için yıllık maliyet veya sıklık gibi bir standart seçilir. Her kategorideki gerekli verileri bir araya getirilir. Diğer tüm kategorilere bağlı olan her kategorinin sıklığını veya maliyetini karşılaştırılır. Kategorileri azalan sıklık veya maliyetlerine göre, soldan sağa yatay bir eksenle

sıralanır. Benim İçin Çok Az Uygun madde içeren kategoriler, en sağda son bar olarak birbirinin içine alınabilir. Ölçüm birimini dikey eksene çizilir. En uzun bar'ın üstünden, soldan sağa doğru, kategorilerin birikmiş sütunların sıklığını veren bir çizgi eklenebilir. Bu hat, "Toplamın ne kadarı ilk 3 kategori ile açıklanır?" gibi sorulara cevap verir (Bir gören; 2011, s: 16).

2.7.6.2. Anket

Araştırma tekniklerinden biri olarak sosyal, iktisadi, siyasi vb. sahalarda karar verme sırasında karşılaşılan belirsizlikleri ve bilgi eksiliğini gidermek, problemleri teşhis etmek, aydınlatmak, çözüm bulmak için başvurulmuş sistematik ve planlı bilgi toplama faaliyetlerine verilen isimdir.

Anketler değişik araçlarla uygulanıp, sorular daha önce hazırlanıp; görüşme sırasında esnetilmiyorsa yapısalıdır. Eğer değiştirilebiliyorsa yapısal olmayan denir. Anketi yapan kişinin amacını bilip bilmemesine göre dolaylı ve dolaysız isimlerini alır (MEB ; 2014 ,s:1) .

2.7.6.3. Takım Çalışması

Takım Çalışması oluşturabilmek için; yeteneğe sahip birbirini tamamlayan ortak bir amaç ve performans hedefleri doğrultusunda hareket edebilmek için bir araya gelmiş kişilerin birbirine karşı sorumluluk duygusu taşıması gerekir. Sayı olarak az sayıda kişinin oluşturduğu küçük bir gruptur. (Dengiz, 2000 , s;1)

Takımlar kuruluş amacına, sürekli olup olmamasına, bağımsızlık derecesine, biçimsel örgüt içindeki yerine göre sınıflandırabiliriz. Bu takımlardan bazıları belirli süreler içinde oluşturulup; sonra ortadan kalkmakla; üyeleri bakımından da birbirlerinden farklılık göstermektedir. (Dengiz, 2000 , s;1)

Takım çalışması yapılacaksa takım üyelerine yeni çalışma biçimi ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Takım çalışması içerisinde insanlara verilen rol dağılımı ve lider seçimi çok önemlidir. Takım çalışmasının bireyleri nasıl etkileyeceği ve uygulamada güdülen amaçlarda açıkça belirlenmelidir. Bununla ilgili eğitimler verilmelidir. Yüksek performanslı ekipler ve takım çalışması bugünün rekabetçi iş dünyasında giderek yükselen eğilimlerdeki beklentiler işyerindeki sorunların çözümünü takım çalışmasında aranan bir özellik olması ile birlikte çalışanlar ise bir takımın parçası olmak istiyorlar. Kendi kendini yöneten takımlar; takımı oluşturan üyeler arasında bir hiyerarşinin olmadığı ve takım üyeleri arasında bir hiyerarşinin

olmadığı gözlenmektedir. Takım üyelerinin takım içersindeki rollerinin belirlediği bir yapıyı ifade eder. Bir sonuca, ulaşabilmek için güçlendirilmiş takım üyeleri kendi faaliyetlerine ilişkin kararları kendileri alırlar. Bu kararlardan dolayı çıkacak sonuçların sorumluluğuna katlanırlar. Takım çalışmasında gelişen toplumlarda çalışma yaşamı gittikçe daha bireyselleşmeye daha merkezci bir olguya bürünmektedir. Birlikte hareket etme duygusunun motive edici etkisi kişilere hissettirdiği zaman performans değerleri yükselme kayıt edecektir. Artık insanlar güne daha olumlu stres yönetimini benimsemiş kişiler olarak başlayacaklardır. İnisiyatif alan bireylere takımın bir parçası olduğunu hisseden bireylere dönüşürse iş yerinde özveri ile çalışma, yaptığı işin sorumluluğunu üstlenmesi ile karşılıklı açık iletişimlerle gelişen güvenli bir çalışma sistemi oluşur (Dengiz, 2000 ,s;3).

Bir takımı bir arada tutan önemli özellikler, Sorgulama, çokseslilik, değerler birliği, iletişim kurma ve takım çalışmasının faydalarının farkında olmasıdır.

Takım çalışmasının örgütler açısından ortaya çıkaracağı sonuçları şöyle özetleyebiliriz. İşte verimlilik artışı gözlenir. Maliyetlerin azalması, çalışanların moralinin artması gözlemlenir. Rekabet gücünün artması ile birlikte kalitenin artması fark edilir. Çalışanların sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi ile ortak bir amaç etrafında yoğunlaşmanın etkisi ile yapılan iş zevkli hale gelir. Hiyerarşinin azalması ile sistem anlayışında değişme ile birlikte bürokrasinin azalması ile yöneticilerin rolleri değişir. Örgütsel süreçlerin iyileşmesi ve iletişim artar.

Sürekli gelişimi yaşam felsefesi haline getirmiş, analitik düşünen, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, takım çalışması anlayışına açık ve esnek, okul yöneticilerinin ve toplumun ilgili tüm üyelerinin katılımı ile sürekli geliştirme çabalarının eş güdümünü gerekli kılmaktadır (Gülşen, 2003: 68-69).

2.7.6.4- GZFT (SWOT) Analizi

GZFT analizi inceleyen kuruluşun, tekniğin sürecin veya durumun güçlü ve zayıf yönlerini ve dış çevreden kaynaklanan fırsat ve tehditleri belirlemekte kullanılan bir tekniktir.

G sembolü güçlü yanları; Kurum sınırları içindeki rakiplerine kıyasla üstün özelliklerini açıklar.

Z sembolü zayıf yanları; Kurumun sınırlarını rakiplerine kıyasla zayıf özellikleridir.

F sembolü fırsat yanları; Kurumun çevresinde oluşan fırsatları açıklar.

T sembolü tehditleri; Kurumun çevresindeki kurumun yaşamını ya da amaçlarını tehdit eden olgulardır.

Uygulanışı yöntemi ile Kuruluşun ürün ve hizmetleri ile ilgisi olan, kuruluştan doğrudan veya dolaylı, olumlu ya da olumsuz yönden etkilenen veya kuruluşu etkileyen kişi, grup ya da kurumların analizi tespit edilir. Kısaca Paydaşların analizi tespit edilmesi şeklinde açıklanabilir.

Kilit başarı faktörlerinin belirlenmesinde düşünülen sorular şöyledir;

Hangi kaynak ya da rekabet kabiliyeti kurumu başarılı kılar?

Sektörde başarıdan söz ederken hangi değerlerden bahsediliyor?

Müşteri kurumu seçerken hangi temel özellikleri kendisine kriter olarak belirliyor?

Sürdürülebilir rekabet üstünlüğü için nelerin iyi olması gerekir?

Beyin fırtınası ile odak grup çalışması ile kurumun Güçlü, Zayıf, Fırsat, Tehdit'lerin belirlenmesi yapılır (Aktan; 2008, s: 14).

2.7.6.5. Benzerlik Diyagramı

Pek çok fikir, görüş, konu veya faaliyet içinde temel olanları bulmak, onları gruplandırmak ve organize etmeyi amaçlayan tekniktir. İletişim engellerinin kırılmasını sağlar. Bir gruplandırma tekniğidir. Doğru takım oluşturulur. (4-6 kişi, değişik bakış açıları, yaratıcı, açık fikirli insanlar), Ele alınacak konu belirlenir. (Geniş kapsamlı, yansız cümle, açıkça ifade edilmeli, iyi anlaşılmalı), Fikirler yaratılır ve kaydedilir. Beyin fırtınası yaklaşımı izlenir. Her fikir kartlar üzerine kaydedilir. Tek bir kelimeden oluşan kart olmaz. Tamamlanan kartlar gelişigüzel bir şekilde duvara, masaya v.b. serilir (Bir gören; 2011 s: 18).

2.7.6.6. İlgi Diyagramı

Üzerinde konuşulan konu bir cümle ile ifade edilir. Beyin fırtınası yapılarak Benim İçin Çok Az Uygun²⁰ fikir üretilir. Her fikir Post-it'lere uzaktan görülebilecek şekilde yazılır.(Tek kelime kullanmaktan kaçınılmalı Benim İçin Çok Az Uygun²⁰ isim ve fiil yazılmalıdır.4-7 kelime tercih edilir. Tipik bir benzerlik diyagramı 40-60 fikirden oluşur.100-200 olanına da rastlanabilir.) Konuşmadan,

fikirler eşzamanlı olarak 5-10 ilgili gruba toplanır. Her bir grup için takımın ortak kararı ile özet / başlık kartları oluşturulur. Her fikir grubu için bir başlık oluşturularak Post-it'lere yazılır ve o grubun başına konur. Her grup için cümleler üzerinde karar birliğine varılır. Başlık kartları son haline getirilir. Çok büyük gruplandırmalarda gerek görülüyorsa alt gruplara bölünerek başlıkları oluşturulur. Not kartlarından birinin başlık kartı olması mümkündür, fakat yeni bir kart yaratmak daha yenilikçi fikirlere ulaştırabilir. İlgili diyagramı son haline getirilir (Bartın Mem; 2014;s:23).

2.7.6.7. Kontrol Şeması

Yürütülen faaliyetlerin kabul edilebilir; sınırlar içinde tamamlanıp tamamlanmadığını göstermek amacıyla kullanılır. Kontrol listesinden, bir yöntemin başarısında belirleyici olan ihmalleri ve eksikleri saptamada kullanılır. Verilerin kayıtlarının tutulmasında kullanılan bir tekniktir. Eğer süreç alt ve üst sınırların dışına çıkıyorsa, istatistiksel kontrolün dışında olduğu için, sistemin ayarlanması gerekir. Değişkenlik özel bir nedenden mi, yoksa genel bir nedenden mi kaynaklanıyor? Sorgulanmalıdır. Kabul edilebilir sınırlardan sapma sıklığı fazla ise süreçte bir problem olduğuna ve iyileştirilmesi gerektiğine karar verilebilir. Devam etmekte olan bir süreçteki değişkenleri, grafik olarak göstermekte kullanılır. Kontrol şemasının zamanı gösteren yatay bir eksen, sistem veya süreci gösteren dikey bir eksen vardır (Bartın Mem; 2014, s : 25).

2.7.6.8. Histogram

Bir sorun hakkında toplanan verilerin belli bir zaman içinde nasıl bir dağıldığına veya değişkenlere göre değerlerini gösteren bir çubuk grafiğidir. Ortaya çıkan değişkenlik yorumlanarak soruna yol açan nedenlerin ortadan kaldırılmasını kolaylaştırılır.(Bir gören; 2011, s: 26)

2.7.6.9. Serpilme Diyagramı

Bir sorun yaşadığımız zaman nedeni bulmak için etki diyagramı oluşturmak problemimize hangi kaynakların sebep olduğunu detaylı bir şekilde görmemizi sağlar. Bu kaynakların birbirini etkileme derecelerini yani birbirleri ile bağlantılarını görmek için serpilme diyagramı çizilir. Probleminin kaynaklarının detaylı bir şekilde tespiti ve analizi yapılmış olur. Burada iki farklı değişkenin arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır. Eğer iki değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığı ve

bu ilişkinin ne derecede güçlü olduğu görülebilir. Uygulaması ilgili değişkenler ilgili veriler toplanıp; İki boyutlu koordinat sistemi çizilip, eksenlere değişkenler belirtilir. Aralarında ilişki bulunan iki değişkenin değerleri diyagramda bir çizgi boyunca uzanacaktır. Karşılık gelen değerler bu çizgiye yaklaştıkça aralarındaki ilişkinin güçlendiği anlaşılır. Noktalara uzaklıkları toplamı en küçükten olana doğru çizilir.

Yukarıda gerçekleştirilen adımlardan sonra ortaya çıkan durum ile ilgili genellikler altı farklı yorum vardır.

1. Güçlü pozitif ilişki: İki değişkenin değerleri de aynı anda artar ve noktalar çizginin yakınında kümelenmiştir.

2. Zayıf pozitif ilişki: İki değişkenin değerleri de aynı anda artar fakat noktalar dağınık haldedir.

3. Güçlü negatif ilişki: Bir değişkenin değeri artarken diğeri azalır ve noktalar çizginin yakınında kümelenmiştir.

4. Zayıf negatif ilişki: Bir değişkenin değeri artarken diğeri azalır fakat noktalar dağınık haldedir.

5. Karmaşık ilişki: Değişkenler arası bir ilişki olduğu görülmekte ama ilişkinin yönü tam olarak tespit edilememektedir.

6. İlişki yok: İki değişkenin birbiriyle arasında bir ilişki yoktur. (Bir gören; 2011 s: 25)

2.7.6.10. Hareket Çizelgesi

Birbirine bağlanan düz çizgi parçalarının veri noktaları serisinin bilgisini gösteren bir tür çizimdir. Çizelge genellikle belirli bir zaman aralığındaki zaman serisi verilerin değerlerini görselleştirmek için kullanılır. Kronolojik olarak çizilir. Uygulamayı yapan kişinin yol haritasıdır. (Bartın Mem; 2014; s: 30)

2.7.6.11. Kontrol Çizelgeleri

Kontrol çizgileri hazırlanırken, amaç verilerin toplanmasının amacının karar verilmesidir. Kontrol çizelgeleri maddeler şeklinde düzenlenir ve her bir maddenin ne sıklıkta? Görüldüğü bu çizelgeler üzerine kaydedilir. Kontrol çizelgeleri içine veriler yazılarak büyük bölmeleri olan bir tablo kurulmasıyla oluşturulur.

Form tasarlanırken olay odaklı sorular sorulur? Burada hangi yerde? Hangi bölümde? Ne oluyor? Kim yapıyor? Kim sorumlu? Nerede? Hangi yerde? Hangi bölümde? Ne zaman? Nasıl olay? Nasıl oluyor? Ne kadar? Oluşturulan verileri; tablodaki satır ve sütunlar ilgilenilen verileri sınıflandırmak basit ve kolay anlaşılabilir olarak amacıyla hazırlanır (Kavrakoğlu ; 1996, s: 60).Veri toplanırken karşılaşılan problemler şöyledir:

- 1-Operasyon el problemler: Kurulu düzeni ve prosedürü takip etMemek,
- 2-Algıda Seçicilik. Veri toplayıcının görmek istediğini görme eğilimi,
- 3-Tam olmayan Veri: Bilinmeyen verinin sonuçları eksik bırakarak etkilemesi,
- 4-Veri toplamadaki yanılma: Veri toplama biçiminin üzerinde çalışılan işlemi etkileyebilmesi,
- 5- Örneklem hatası: Veri, süreci en iyi şekilde temsil eden zamanlarda toplanmasıdır.

Kontrol çizelgelerinde veri toplamada sözel ifadeler kısa ve sayısal veriler yüksek düzeyde olmalıdır. Sonuç olarak çizelgelerinde veriler gruplanarak dağınık organize edilerek düzene konulur. Anlaşılır olması ile daha çabuk karar verilir. Kontrol çizelge türlerini sıralarsak;

- 1-Süreç kontrol çizelgeleri
- 2-Kusur Kontrol çizelgeleri
- 3-Tabakalı Kusur Kontrol çizelgeleri
- 4-Kusur konum kontrol çizelgesi

Sebeup sonuç diyagramı kontrol çizelgeleri Toplanan veriler işlenMemiş ve koordine edilMemiş unsurlardır. Böylece olunca da fazla işe yaramaz fakat grup içinde düzenlenmiş verileri karar vermede kullanılabilir.

Hany Gantt tarafından tasarlanan, iş yönetiminde kurum olarak planlılığı saptamaya yönelik bir grafik tasarımıdır. Gant Kuramı geliştirdiği için Ganttta affedildi.

Gantt 1903 bu kuramını dengeyi iki şekilde açıkladı.

1-‘İnsanını kaydı ’Veriler her işçinin ne yapması gerektiğini gösterir ve ne yaptığını ifade eder.

2-‘Günlük çalışma dengesini ’ ,yapılan çalışmanın miktarını ve yapması gereken ortalamayı gösterir. Yani işi programlamak ve kaydetmenin bir metodudur.

Günlük dengeyi, her gün boyunca sıralar ve her parçayı veya her çalışma için sütunlar oluşturur. Her sütunun üstüne ihtiyaç duyulup duyulmadığı tespit edilir. Uygun hücrelere girilen miktar parçalarının sayısı, her güne verilir ve o parça için toplumsal veriler hesaplanır. Ağırlıklı olarak yatay çizgiler yapılmakta olan tarihi ve zamanı gösterir. Bunu günlük denge aya, yıla çevrileceği ifade edilebilir.

1916’ da yayınladığı çalışma ücret ve karlılık adlı kitabında eleştiriler almıştır. O yöneticinin her gün belli normlarının olması gerektiğini ve bunları çalışanlara tavizsiz yaptırması gerektiğini düşünür. Daha fazlası, birlikte çalışılan ortamlarda kişisel etkileşimlerden kaçınmayı öğütler. Bununla birlikte, planlı ofis çalışmalarıyla her sorunun çözülemeyeceğini de belirtir.

1919’daki ‘Organizing for Work ’ adlı kitabında Gantt iki ilkeye dikkat çeker; Bir, etkinlik miktarı zamana bağlı olarak ölçülür; İki, çizelge alanları etkinlik miktarını temsil eder, bu miktarın zamana bağlı olarak yapılandırılması önerilir.

Gantt program çizelgesi yılın her ayını gösterir, ince yatay çizgiler kullanır, parçaları ay boyunca üretim sırasıyla numaralar. Ek olarak, kalın yatay çizgiler yıllık üretim maddelerini gösterir. Her bir sıra iş amirinin emirlerine karşılık gelir ve bu sıralar bir ay boyunca teslim edilen malları gösterir. Bu sisteme en uygun dizim, Gantt'ın oluşturduğu çizelgedir. Bu çizelgede makine çizelgeleme yüksek bir düzeydedir (Bartın Mem, 2014; s : 40).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Tezin bu bölümünde, araştırmanın yöntemi, modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

3.1. Problem

Araştırmanın temel problem cümlesi “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri” nedir? Olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

3.1.1. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1-Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin *Maarif Müfettişlerinin görüşleri* nelerdir?

2-Okul Yöneticilerin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin *Maarif Müfettişlerinin görüşleri* nelerdir?

3- Okul Yöneticilerin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin *Okul Yöneticilerin(Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) görüşleri* nelerdir?

4- Okul Yöneticilerin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin *Okul Yöneticilerin*

(Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) görüşleri nelerdir?

5-Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar arasında; kıdeme göre farklılık var mı?

6-Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem tekniklerinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar arasında; kıdeme göre farklılık var mı?

7-Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme Sürecinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar arasında cinsiyete göre farklılık var mı?

8-Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar arasında cinsiyete göre farklılık var mı?

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcıları) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerini belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Bir grubun belirli özelliklerini ya da görüşlerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, 2013, s. 14; Karasar, 2012, s: 29-32).

Araştırma bulguları literatür taraması ve “Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Sürec ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri” anketinin uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak yorumlanmıştır.

3.3. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bulgulara ulaşmak için; “Anket Survey” türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı yönünden kullanılan yöntem; Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Okul Müdür, Müdür Baş Yardımcısı ve Müdür Yardımcıları) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme sürecini ve tekniklerini uygulama düzeyleri değerlendirildiğinden, “Değerlendirme Survey” dir.

Araştırma ile “Okul Yöneticilerin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreci ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri”ni öğrenmek amacıyla giriş bölümünde açıklanan problem durumu ve alt problemlere cevap aranmıştır.

3.4. Araştırmanın Sayıtları ve Sınırlılıkları

1. Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreci ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

2. Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreci ve tekniklerini uygulamalarına ilişkin gerekli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

3- Araştırma bulgularının elde edilmesi, anketteki kişisel bilgi formu ile anketteki sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

3.5. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Bu gereklilikten hareketle araştırmanın genel amacı, Kırklareli Merkezde görev yapan 2014-2015 yılındaki Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreci ve tekniklerini uygulama derecelerini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların Ortaöğretim kurumlarında görev yapan Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) kurumsal problemlerin çözümünde

bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini ne ölçüde uyguladıkları konusunda gerçekçi değerlendirmeler sunması beklenmektedir. Ayrıca; Ortaöğretim kurumlarının yönetiminin daha etkili olmasına yardımcı olması ve Maarif Müfettişlerin, Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini bilme ve uygulama boyutuna yol göstereceği umulmaktadır.

3.6. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Kırklareli ili Mili Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 2014-2015 Öğretim Yılında görev yapan Maarif Müfettişleri (14 maarif müfettişi) ile Ortaöğretim Okullarında görev yapan Ortaöğretim Okulu Yöneticileri (36 Okul Müdürü, 8 Müdür Başyardımcısı ve 22 Müdür Yardımcısı) oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için ayrıca örneklem alınmamıştır. Evrenin tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir. Örneklem grubundan 3(üç) kişi görüş bildirmeyerek anketlere geri dönüş yapmamıştır. Ankete katılanların 77'si, yani % 96,25'i görüşlerini belirterek geri dönüş yapmıştır.

3.7. Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın beklenen sonuçlara ulaşmayı sağlayacak görüşleri belirlemek amacıyla Sağır ve Göksoy (2011, s:10)tarafından beşli likert tipiyle geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Kırklareli örneğine yeniden uyarlanan güvenirlik katsayısı 0.95 olarak ölçülen “Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri” anketi kullanılmıştır.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan Maarif Müfettişi ile Ortaöğretim Okulu Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcılarının örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini uygulama davranışlarına ilişkin görüşlerini içeren yanıtlarının yorumlanmasında seçeneklerin puan ağırlık dereceleri ve aralıkları eşit kabul edilerek Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Anketin Puan Ağırlık Dereceleri ve Puan Aralıklarının Sınırları

AĞIRLIK	SEÇENEK	SINIRLAR
1	Benim İçin Hiç Uygun Değil	1.00–1.80
2	Benim İçin Benim İçin Çok Az Uygun Uygun	1.81–2.60
3	Benim İçin Benim İçin Kısmen Uygun uygun	2.61–3.40
4	Benim İçin Benim İçin Çoğunlukla Uygun uygun	3.41-4.20
5	Benim İçin Tamamen uygun	4.21–5.00

3.8. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı ile elektronik ortama aktarılıp ve yine aynı programla statiksel analizler yapılarak frekans, yüzdelik, aritmetik ortalamalar, Non-Parametrik testlerinde Kruskall Wallis, Mann Whitney-U, testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve ulaşılan bulguların olası neden ve sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan Maarif Müfettişi, Okul Yöneticilerin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcıların)demografik özellikleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kız	13	16,9
	Erkek	64	83,1
Eğitim	Ön Lisans	-	-
	Enstitü	5	6,5
	Lisans	61	79,2
	Yüksek Lisans	10	13,0
	Doktora	1	1,3
	1-5 Yıl	15	19,5
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	12	15,6
	11-15 Yıl	13	16,9
	16-20 Yıl	15	19,5
	21 Yıl ve üzeri	22	28,6
	Maarif Müfettiş	11	14,3
Unvan	Müdür	36	46,8
	Müdür Baş Yardımcısı	8	10,4
	Müdür Yardımcısı	22	28,6

Tablo 4.1’nin incelenmesinden anlaşılabileceği üzere, araştırmaya 77 yönetici (Maarif Müfettişi, Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı) katılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 13’ünün kadın (%16,9), 64’ünün de erkek (%83,1) yönetici olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların 61’i yani % 79,2’si lisans mezunu katılımcılardan oluşurken, %14,3’ünün (11’inin) lisansüstü eğitim mezunu ve % 6,5’unun (5’inin) enstitü mezunu olduğu görülmektedir. Kıdem açısından bakıldığında ise, araştırmaya katılanların 15’i (%19,5’i) 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme, 12’si (%15,6’sı) 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme, 13’ü (%16,9’u) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme, 15’i (% 19,5’i) 16-20 arasında mesleki kıdeme, 22’si (% 28,6’sı) 21 yıl ve

üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Unvan açısından bakıldığında ise, ankete katılanların %14,3'ünün yani 11'inin Maarif Müfettişi, % 46,8'inin yani 36'sının Müdür; %10,4 ünün yani 8'inin Müdür Başyardımcısı ve % 28,6'sının yani 22'sinin de Müdür Yardımcısı olduğu görülmektedir.

4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlerde görev değişkeni açısından değerlendirme yapılarak, Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin (Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdürleri ve Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcıları) görüşleri ayrı ayrı ele alınarak tablolar yardımıyla yorumlanmıştır.

1-Maarif Müfettişlerinin “Okul Yöneticilerinin Okul Müdürlerinin ve Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine” ilişkin görüşlerine ilişkin verilen yanıtların betimsel sonuçları Tablo 4,2’de verilmiştir.

Tablo4.2 Maarif Müfettişlerinin “Okul Yöneticilerinin(Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine” İlişkin Görüşlerine ait veriler

Madde Sıra No	Önermeler	Benim İçin Tamamen Uygundur	Benim İçin Benim İçin Çoğunlukla Uygun uygundur	Benim İçin Benim İçin Kısmen Uygun Uygundur	Benim İçin Benim İçin Çok Az Uygun Uygundur	Benim İçin Hiç Uygun Değildir	$\bar{x}$	ss
		f	f	f	f	f		
1	Örgütsel problemleri tanımlarım.	0	0	1	5	5	4,36	,67
2	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlerim.	0	0	5	6	0	3,55	,52
3	Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçerim.	0	1	0	10	0	3,82	,60
4	Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alırım.	0	0	5	1	5	4,00	1
5	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yaparım.	0	0	6	1	4	3,82	,98
6	Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygularım.	0	9	1	1	0	2,27	,64
7	Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıyım.	0	1	4	6	0	3,45	,68
8	Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alırım.	0	3	3	0	5	3,64	1,3
9	Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmaları raporlarım.	0	0	4	6	1	3,73	,64
10	Problemin çözüme sürecini değerlendiririm.	0	0	3	6	2	3,91	,70
Genel Ortalama							3,65	---

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin $\bar{x}$ = 4,36 aritmetik ortalama ile “ Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde örgütsel problemleri tanımladıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin $\bar{x}$ = 3,55 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirledikleri,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin $\bar{x}$ = 3,82 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel Problemlerde en uygun çözüm seçtiklerini,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin $\bar{x}$ = 4,00 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde Örgütsel Problemlerde seçilen çözüm yolunun okul için önem derecesini dikkate aldıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 3,82$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde Örgütsel Problemlerin Çözüm seçeneğinin uygulanması için planlama yaptıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 2,27$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çok Az Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uyguladıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 3,45$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı oldukları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 3,64$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözümünün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate aldıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 3,73$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm sürecinde yaptıkları çalışmaları raporladıkları,

Maarif Müfettişleri Örgütsel Problem Çözme sürecinde Okul Yöneticilerinin $\bar{x} = 3,91$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm sürecini değerlendirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Araştırmanın “Okul Yöneticilerinin(Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Müdür ve Baş Müdür Yardımcısına ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin (Maarif Müfettişlerin görüşleri nedir?” şeklindeki 2. alt problemi için; sorulara verilen yanıtların yanıtlarının betimsel sonuçları Tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.3. Maarif Müfettişlerinin Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri

Madde Sıra No	Önermeler	Benim İçin Tamamen Uygundur	Benim İçin Benim İçin Çoğunlukla Uygundur	Benim İçin Benim İçin Kısmen Uygundur	Benim İçin Benim İçin Çok Az Uygundur	Benim İçin Hiç Uygun Değildir	$\bar{x}$	SS
		f	f	f	f	f		
1	Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygulardım.	0	0	8	1	2	3,45	,82
2	Ağaç Diyagramı tekniğini uygulardım.	0	0	5	5	1	3,64	,67
3	Altı Şapka Düşünme tekniğini uygulardım.	0	0	6	5	0	3,45	,52
4	Anket tekniğini uygulardım.	0	3	5	2	1	3,09	,94
5	Beyin Fırtınası tekniğini uygulardım.	0	0	2	5	4	4,18	,75
6	5N 1K tekniğini uygulardım.	0	0	2	8	1	3,91	,54
7	Benzerlik Diyagramı tekniğini uygulardım.	0	0	4	7	0	3,64	,50
8	Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygulardım.	0	0	1	6	4	4,27	,65
9	İlişki Diyagramı tekniğini uygulardım.	0	0	2	7	2	4,00	,63
10	Nominal Grup tekniğini uygulardım.	0	6	3	1	1	2,73	1
11	Örnek Olay tekniğini uygulardım.	0	0	4	7	0	3,64	,5
12	Takım Çalışması tekniğini uygulardım.	0	0	0	6	5	4,45	,52
13	PUKÖ Döngüsü tekniğini uygulardım.	0	0	6	5	0	3,45	,52
14	GZFT Analizi tekniğini uygulardım.	0	0	0	11	0	4,00	,00
15	Pareto Diyagramı tekniğini uygulardım.	3	6	0	2	0	2,09	1,04
Genel Ortalama							3,54	----

Maarif Müfettişlerinin Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerini Uygulama Derecelerine Genel olarak Genel Ortalama $\bar{x}=3,54$ düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}=3,45$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde Sebep Sonuç Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}=3,64$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Ağaç Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}=3,45$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Altı Şapka Düşünme tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =3,09 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Anket tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =4,18 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Beyin Fırtınası tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =3,91 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde 5N 1K tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =3,64 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Benzerlik Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =4,27 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Kuvvet Alan Analizi tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =4,00 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde İlişki Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =2,73 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çok Az Uygun ” düzeyinde Nominal Grup tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =3,64.aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde Örnek Olay tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =4,45.aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Takım Çalışması tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =3,45 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde PUKO Döngüsü tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel Problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =4,00 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde GZFT Analizi tekniğini uyguladıkları,

Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticileri Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x}$ =2,09 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çok Az Uygun ” düzeyinde Pareto Diyagramı Tekniğini uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Maarif Müfettişleri, Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme tekniklerinden $\bar{x}$ =2,09 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çok Az Uygun” düzeyinde Pareto Diyagramı tekniğini uyguladıkları

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 2,73$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çok Az Uygun ” düzeyinde Nominal Grup tekniğini uyguladıkları ‘Benim İçin Çok Az Uygun’”gerçekleşen davranışlar olarak görmüşlerdir.

Maarif Müfettişleri, Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme tekniklerinden Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 4,18$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Beyin Fırtınası tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 3,91$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde 5N 1K tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 4,27$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Kuvvet Alan Analizi tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 4,00$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde İlişki Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 4,45$.aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Takım Çalışması tekniğini uyguladıkları,

Örgütsel problem Çözme Sürecinde; $\bar{x} = 4,00$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde GZFT Analizi tekniğini uyguladıkları en yüksek gerçekleşen davranışlar yönünde görüş belirtmişlerdir.

Orta öğretim Okulunda görev yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin Maarif Müfettişlerinin görüşlerinin; araştırmada kullanılan ölçme aracında yer alan 15 problem çözme tekniğinden 7ünü “Benim İçin Kısmen Uygun”, 3’sini ise “Benim İçin Çok Az Uygun ” 6sını “Benim İçin Çoğunlukla Uygun”, düzeyinde uyguladıkları bulguna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticileri karşılaştıkları örgütsel problemlerin çözümünde bilimsel problem çözme tekniklerini $\bar{x} = 3,60$ ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde kullanmaktadırlar.

3-Okul Yöneticilerinin(Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının örgütsel problemlere) yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının görüşleri nelerdir? Şeklindeki 3. alt problemini için; sorulara verilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4 Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri

Madde Sıra No	Önermeler	Benim İçin Tamamen Uygun	Benim İçin Benim İçin Çoğunlukla Uygun	Benim İçin Benim İçin Kısmen Uygun	Benim İçin Benim İçin Çok Az Uygun	Benim İçin Hiç Uygun Değildir	$\bar{x}$	ss
		f	f	f	f	f		
1	Örgütsel problemleri tanımlarım.	0	1	6	36	23	4,23	,67
2	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlerim.	0	1	3	43	19	4,21	,59
3	Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçerim.	0	0	5	39	22	4,26	,59
4	Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alırım.	0	0	4	26	36	4,48	,61
5	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yaparım.	0	3	14	23	26	4,09	,89
6	Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygularım.	0	2	3	42	19	4,18	,65
7	Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıyım.	0	0	2	42	22	4,30	,52
8	Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alırım.	0	0	10	29	27	4,26	,70
9	Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmaları raporlarım.	1	1	22	30	12	3,77	,81
10	Problemin çözme sürecini değerlendiririm.	1	5	10	34	16	3,89	,91
Genel Ortalama							4,15	---

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme süreçlerini $\bar{x} = 4,15$ ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde kullanmaktadırlar

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 4,23$ aritmetik ortalama ile “ Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde örgütsel problemleri tanımladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde örgütsel problem çözme sürecinde $\bar{x} = 4,21$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirledikleri,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 4,26$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel problemlerde en uygun çözüm seçtiklerini,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 4,48$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel problemlerde seçilen çözüm yolunun okul için önem derecesini dikkate aldıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 4,09$. aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için planlama yaptıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $= 4,18$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Tamamen Uygun.” düzeyinde örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $= 4,30$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun düzeyinde örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı oldukları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $x_i = 4,26$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözümünün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate aldıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $= 3,77$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm sürecinde yaptıkları çalışmaları raporladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,89$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde örgütsel problemlerin çözüm sürecini değerlendirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 3,77$ ortalama ile “Yapılan çalışmaları raporlama ve sunma “Benim İçin Kısmen Uygun ” en düşük seviyede gerçekleşen davranış olarak görmüş; $\bar{x} = 4,94$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Tamamen Uygun ” düzeyinde “Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uyguladıkları en yüksek gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bölüm. Aşamasından 8’ ünü “Benim İçin Çoğunlukla Uygun”, 1’sini ise “Benim İçin Tamamen Uygun ”, 1 ‘sini “Benim İçin Kısmen Uygun”, düzeyinde uyguladıkları bulguna ulaşılmıştır.

4. Araştırmanın “Okul Yöneticilerinin Örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklindeki 4. alt problemi için; sorulara verilen betimsel istatistik sonuçları Tablo4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Okul Yöneticilerinin,(Ortaöğretim Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerini Uygulama Derecelerine İlişkin Görüşleri

Madde Sıra No	Önermeler	Benim İçin Tamamen Uygundur	Benim İçin Benim İçin Çoğunlukla Uygun	Benim İçin Benim İçin Kısmen Uygun	Benim İçin Benim İçin Çok Az Uygun	Benim İçin Hiç Uygun Değildir	$\bar{x}$	SS
		f	f	f	f	f		
1	Sebeup-Sonuç Diyagramı tekniğini uyguladım.	3	10	14	27	12	3,53	,82
2	Ağaç Diyagramı tekniğini uyguladım.	6	6	17	27	10	3,44	,67
3	Altı Şapka Düşünme tekniğini uyguladım.	6	9	25	17	9	3,21	,52
4	Anket tekniğini uyguladım.	3	6	22	27	8	3,47	,94
5	Beyin Fırtınası tekniğini uyguladım.	2	3	8	33	20	4,00	,75
6	5N 1K tekniğini uyguladım.	7	1	19	21	18	3,64	,54
7	Benzerlik Diyagramı tekniğini uyguladım.	8	5	17	25	11	3,39	,50
8	Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uyguladım.	8	6	13	23	16	3,50	,65
9	İlişki Diyagramı tekniğini uyguladım.	7	8	18	23	10	3,33	,63
10	Nominal Grup tekniğini uyguladım.	7	16	15	21	7	3,08	1
11	Örnek Olay tekniğini uyguladım.	1	7	12	30	16	3,80	,5
12	Takım Çalışması tekniğini uyguladım.	0	4	19	24	28	4,15	,52
13	PUKÖ Döngüsü tekniğini uyguladım.	1	7	16	20	22	3,83	,52
14	GZFT Analizi tekniğini uyguladım.	6	3	18	22	17	3,62	0,0
15	Pareto Diyagramı tekniğini uyguladım.	11	9	15	15	16	3,24	1,04
Genel Ortalama							3,56	---

Okul yöneticileri karşılaştıkları örgütsel problemlerin çözümünde bilimsel problem çözme tekniklerini $\bar{x}$ =3,56 ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde kullanmaktadırlar

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x}$ = 3,53 aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde Sebeup Sonuç Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,44$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Ağaç Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,21$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Altı Şapka Düşünme tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,47$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Anket tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 4,00$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Beyin Fırtınası tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,64$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde 5N 1K tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,39$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Benzerlik Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,50$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Kuvvet Alan Analizi tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde $\bar{x} = 3,33$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde İlişki Diyagramı tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,08$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Nominal Grup tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x} = 3,80$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde Örnek Olay tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x}=4,15$.aritmetik ortalama ile “Benim İçin Tamamen Uygun” düzeyinde Takım Çalışması tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde; $\bar{x}=3,83$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Çoğunlukla Uygun” düzeyinde PUKO Döngüsü tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde ; $\bar{x}=3,62$ aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun” düzeyinde GZFT Analizi tekniğini uyguladıkları,

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme sürecinde ; $\bar{x}=3,24$. aritmetik ortalama ile “Benim İçin Kısmen Uygun ” düzeyinde Pareto Diyagramı tekniğini uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin(Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının görüşleri araştırmada kullanılan ölçme aracıda yer alan 15 problem çözme tekniğinden; 11 soruya yanıt “Benim İçin Kısmen Uygun”, üçüne “Benim İçin Çoğunlukla Uygun ” birine “Benim İçin Tamamen Uygun ”, düzeyinde uyguladıkları bulgusuna ulaşmıştır..

5-Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlarda; kıdeme göre farklılık var mı? Sorusuna ilişkin 5. alt probleme karşılık; bu sorulara verilen yanıtlarını Kruskal-Wallis testi ile çözümleme yoluna gidip; , Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4.6 ‘de verilmiştir.

Tablo:4.6 Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreçlerini Uygulama Derecelerine İlişkin Puanları ile Kıdem Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde Sırası	Değişkenler	Kıdem Yılı	N	Chi-Square Ki-Kare	df	Asymp. Sig. Anlamlılık
1	Örgütsel Problemleri Tanımlar	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	1,979	4	,740
2	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirler	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	5,404	4	,248
3	Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçer	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	7,075	4	,132
4	Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alır.	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	9,220	4	,056
5	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yapar.	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	2,064	4	,724
6	Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	5,433	4	,246
7	Problemin çözme sürecini değerlendirir	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	7,055	4	,133
8	Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmaları raporlar	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	8,348	4	,080
9	Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alır	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	1,380	4	,848
10	Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıdır	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	5,799	4	,215

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,740 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların

farklı olan kişilerin Örgütsel Problemleri Tanımlama puanların ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,248 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirleme ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,132 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçer ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,056 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den eşit olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alının ortalamalarına arasında bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,724 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yaparın ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,246 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygulayan ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,133 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Problemin çözme sürecini değerlendirir ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,080 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların

farklı olan kişilerin Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmaları raporlar ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,848 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alıma ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,215 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıdırılar ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6-Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin(Ortaöğretim Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem tekniklerinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlarla; kıdeme göre farklılık var mı? Sorusuna ilişkin 6. alt probleme karşılık; bu sorulara verilen yanıtların betimsel sonuçlarını Kruskal-Wallis ile yanıtlanmış olup, Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4.7 ve Tablo 4.8 'de verilmiştir

Tablo:4.7 Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin(Ortaöğretim Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar İle Kıdeme Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde Sırası No	Önermeler	Kıdem Yılı	N	Chi-Square Ki-Kare	df	Asymp. Sig. Anlamlılık
1	Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	9,521	4	,049
2	Ağaç Diyagramı tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	5,418	4	,247
3	Altı Şapka Düşünme tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	4,746	4	,314
4	Anket tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	2,844	4	,584
5	Beyin Fırtınası tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	2,997	4	,558
6	5N 1K tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	10,060	4	,039
7	Benzerlik Diyagramı tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	7,601	4	,107
8	Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygular	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl üstü Total	15 12 13 15 22 77	6,504	4	,165

Tablo:4.8 Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin(Ortaöğretim Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar İle Kıdeme Durumları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları-Devamı

Madde Sırası No	Önermeler	Kıdem Yılı	N	Chi-Square Ki-Kare	df	Asymp. Sig. Anlamlılık
9	İlişki Diyagramı tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	4,383	4	,357
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
10	Nominal Grup tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	4,942	4	,293
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
11	Örnek Olay tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	8,001	4	,092
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
12	Takım Çalışması tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	13,645	4	,009
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
13	PUKÖ Döngüsü tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	8,099	4	,088
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
14	GZFT Analizi tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	6,049	4	,195
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			
15	Pareto Diyagramı tekniğini uygular	1-5 Yıl	15	8,756	4	,068
		6-10 Yıl	12			
		11-15 Yıl	13			
		16-20 Yıl	15			
		21 Yıl üstü	22			
		Total	77			

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,049 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,247 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Ağaç Diyagramı tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,314 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Altı Şapka Düşünme tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,584 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Anket tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,558 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Beyin Fırtınası tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,039 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin 5N 1K tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,107 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Benzerlik Diyagramı tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,165 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,357 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin İlişki Diyagramı tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,293 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Nominal Grup tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,092 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Örnek Olay tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,009 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Takım Çalışması tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,088 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin PUKÖ Döngüsü tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,195 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin GZFT Analizi tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,068 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin Pareto Diyagramı tekniğini uygular ortalamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7-Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme sürecini uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlarla; cinsiyete göre farklılık var mı? Sorusuna ilişkin 7. alt probleme karşılık; bu sorulara verilen yanıtları M- Whitney U ile yanıtlanmış olup, M- Whitney U sonuçları Tablo 4.9'de verilmiştir.

Tablo 4.9 Maarif Müfettişlerin Ve Okul Yöneticilerinin(Okul Müdürü Ve Müdür Baş Yardımcısına ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Sürecini Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar ile Cinsiyet Durumları Arasındaki M-Whitney U Testi Sonuçları

Madde sırası	Önermeler	Cinsiyet	N	Mean Rank	M- Whitney U	Z	P
1	Örgütsel Problemleri Tanımlar	Erkek	64	37,80	339,000	-1,170	,242
		Kız	13	44,92			
		Total	77				
2	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirler	Erkek	64	36,74	271,500	-2,306	,021
		Kız	13	50,12			
		Total	77				
3	Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçer	Erkek	64	37,72	334,000	-1,315	,188
		Kız	13	45,31			
		Total	77				
4	Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alır.	Erkek	64	35,88	216,000	-3,032	,002
		Kız	13	54,38			
		Total	77				
5	Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yapar.	Erkek	64	37,52	321,500	1,360	,174
		Kız	13	46,27			
		Total	77				
6	Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygular	Erkek	64	38,32	372,500	-,658	,510
		Kız	13	42,35			
		Total	77				
7	Problemin çözme sürecini değerlendirir	Erkek	64	38,16	362,000	-,800	,424
		Kız	13	43,15			
		Total	77				
8	Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmalarını raporlar	Erkek	64	38,48	382,500	-,493	,622
		Kız	13	41,58			
		Total	77				
9	Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alır	Erkek	64	36,34	245,500	-2,486	,013
		Kız	13	52,12			
		Total	77				
10	Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıdır	Erkek	64	36,15	233,500	-2,896	,004
		Kız	13	53,04			
		Total	77				

Erkek Yöneticinin verdiği Örgütsel Problemleri Tanımlamaya verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında 37,80; Bayan Yöneticilerin, Örgütsel Problemleri Tanımlama ortalamaların yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin verdiği Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlenmesin ortalamalarına bakıldığında 36,74; Bayan Yöneticilerin, Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlemelerin yanıtının ortalamaları Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,021 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirleme oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Örgütsel problemlerde en uygun olası çözümü seçme ortalamalarına bakıldığında 37,72; Bayan Yöneticilerin, 'Örgütsel Problemleri Tanımlama' ortalamaların Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma ortalamalarına bakıldığında 35,88; Bayan Yöneticilerin, Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma yanıtının ortalamaları Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,002 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yapma ortalamalarına bakıldığında 37,52; Bayan Yöneticilerin, Örgütsel problemlerin çözüm seçeneğinin uygulanması için plânlama yapma yanıtının ortalamaların Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 38,32; Bayan Yöneticilerin Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygular ortalamaların yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Problemin çözme sürecini değerlendirir yanıtının ortalamalarına bakıldığında 38,16 Bayan Yöneticilerin Problemin çözme sürecini değerlendirir ortalamaların yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Problemlerin çözüm sürecinde yapılan çalışmaları raporlar yanıtının ortalamalarına bakıldığında 38,48 Bayan Yöneticilerin Problemlerin çözüm

sürecinde yapılan çalışmaları raporlar yanıtının ortalamaların Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alır yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,34 Bayan Yöneticilerin Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate alır yanıtının ortalamaların Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,013 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate almada oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıdır yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,15 Bayan Yöneticilerin Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcıdır yanıtının ortalamaları Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,004 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı olma oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

8-Maarif Müfettişlerinin Ve Okul Yöneticilerinin örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerinin uygulama derecelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlarla arasında cinsiyete göre farklılık var mı? Sorusuna ilişkin 8. alt probleme karşılık; bu sorulara verilen yanıtları M- Whitney U ile yanıtlanmış olup, M- Whitney U sonuçları Tablo 4.10'de verilmiştir.

Tablo: 4.10 Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerinin(Okul Müdürü ve Müdür Baş Yardımcısına ve Müdür Yardımcılarının) Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Tekniklerinin Uygulama Derecelerine İlişkin Puanlar ile Cinsiyet Duruları Arasındaki M- Whitney U Testi Sonuçları

Madde Sırası	Değişkenler	Cinsiyet	N	Mean Rank	M-Whitney U	Z	P
1	Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygular	Erkek	64	36,73	270,500	-2,062	,039
		Kız	13	50,19			
		Total	77				
2	Ağaç Diyagramı tekniğini uygular	Erkek	64	36,76	272,500	-2,056	,040
		Kız	13	50,04			
		Total	77				
3	Altı Şapka Düşünme tekniğini uygular	Erkek	64	37,80	339,000	-1,099	,272
		Kız	13	44,92			
		Total	77				
4	Anket tekniğini uygular	Erkek	64	36,02	225,000	-2,737	,006
		Kız	13	53,69			
		Total	77				
5	Beyin Fırtınası tekniğini uygular	Erkek	64	37,04	290,500	-1,854	,064
		Kız	13	48,65			
		Total	77				
6	5N 1K tekniğini uygular	Erkek	64	36,77	273,000	-2,038	,042
		Kız	13	50,00			
		Total	77				
7	Benzerlik Diyagramı tekniğini uygular	Erkek	64	37,80	339,000	-1,101	,271
		Kız	13	44,92			
		Total	77				
8	Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygular	Erkek	64	36,63	264,000	-2,153	0,31
		Kız	13	50,69			
		Total	77				
9	İlişki Diyagramı tekniğini uygular	Erkek	64	37,59	325,500	-1,285	,199
		Kız	13	45,96			
		Total	77				
10	Nominal Grup tekniğini uygular	Erkek	64	36,84	277,500	-1,944	,052
		Kız	13	49,65			
		Total	77				
11	Örnek Olay tekniğini uygular	Erkek	64	37,13	296,000	-1,749	,080
		Kız	13	48,23			
		Total	77				
12	Takım Çalışması tekniğini uygular	Erkek	64	37,91	346,000	-1,026	,305
		Kız	13	44,38			
		Total	77				
13	PUKÖ Döngüsü tekniğini uygular	Erkek	64	37,31	308,000	-1,532	,125
		Kız	13	47,31			
		Total	77				
14	GZFT Analizi tekniğini uygular	Erkek	64	36,67	267,000	-2,139	,032
		Kız	13	50,46			
		Total	77				
15	Pareto Diyagramı tekniğini uygular	Erkek	64	36,79	274,500	-1,964	,050
		Kız	13	49,88			
		Total	77				

Erkek Yöneticinin; Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,73 Bayan Yöneticilerin Sebep-Sonuç Diyagramı

teknikini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,039 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin; Ağaç Diyagramı tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,76 Bayan Yöneticilerin Ağaç Diyagramı tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,040 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Ağaç Diyagramı tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin; Altı Şapka Düşünme tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 37,80 Bayan Yöneticilerin Altı Şapka Düşünme tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin; Anket tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36.02 Bayan Yöneticilerin Anket tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,006 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Anket tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Beyin Fırtınası tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 37,04 Bayan Yöneticilerin Beyin Fırtınası tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin 5N 1K tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,77 Bayan Yöneticilerin 5N 1K tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,042 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile 5N 1K tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Benzerlik Diyagramı tekniğini uygular yanıtının ortalamalarına bakıldığında 37,80 Bayan Yöneticilerin Benzerlik Diyagramı tekniğini uygular yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygulayan yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,63 Bayan Yöneticilerin Güç/Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygulayan yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin İlişki Diyagramı tekniğini uygulayan yanıtının ortalamalarına bakıldığında 37,59 Bayan Yöneticilerin İlişki Diyagramı tekniğini uygulayan yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin Nominal Grup tekniğini uygulayan yanıtının ortalamalarına bakıldığında 36,84 Bayan Yöneticilerin Nominal Grup tekniğini uygulayan yanıtının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,05 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den eşit olduğu için, cinsiyet ile Nominal Grup tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin Örnek Olay, tekniğinin ortalamalarına bakıldığında 37,13; Bayan Yöneticilerin Örnek Olay, tekniğinin ortalamaların Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin Takım Çalışması, tekniğinin ortalamalarına bakıldığında 37,91; Bayan Yöneticilerin Takım Çalışması, ortalamalarının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin PUKÖ Tekniğine bakıldığında 37,31; Bayan Yöneticilerin PUKÖ Tekniğinin ortalamalarının Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Erkek Yöneticinin GZFT Analizi, tekniğinin ortalamalarına bakıldığında 36,67; Bayan Yöneticilerin GZFT Analizi tekniğinin ortalamaları Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Erkek Yöneticinin Pareto Diyagram tekniğinin ortalamalarına bakıldığında 36,79; Bayan Yöneticilerin Pareto Diyagram tekniğinin ortalamaları Erkeklerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerin 0,05 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den eşit olduğu için, cinsiyet ile Pareto Diyagram tekniğinin oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5-SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkılarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Maarif Müfettişlerinin , ve Okul Yöneticilerinin de kendilerini değerlendirdiklerinde; örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini uygulamada olumlu yaklaşımlar gösterildiği ortaya çıkmıştır.

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini genel olarak olumlu algıladıkları görülmüştür. Eğitim -öğretim sürecinde ise; orta vadede Milli Eğitim Bakanlığına olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerinin kullanılması sonucunda meydana gelebilecek; sonuçlar gözlemlendiğinde ise, örgütün yapısında yatay ve dikey yeni hareketlilikler ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Tahmin edilen bu hareketlilikler sonucunda; meydana gelen sonuçların yeniden ele alıp yorumlanması gerecektir. Böylelikle Eğitim- öğretimin kalitesinin artması sağlayacak ortak ölçütlerin oluşturulması ve bunun sonucunda Eğitim –Öğretimin kalitesi geliştirdiği için; bu sürecin sosyal boyutunda topluma olumlu dönüt vereceği tahmin edilmektedir. Bilimsel problem çözme süreç ve teknikleri yeterli seviyeye ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Örgütsel problemlerin çözümü için okul yöneticilerin örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini çalışmalarında kullanmaları yöneticinin aktif rol alması sağlar. Örgütsel problemin çözümü sürecinde ise, okul yöneticilerinin görev bölgelerini yönetirken; örgütsel problemler içinde tıkanmayıp, çözüm yolu için okulun iç ve dış paydaşlarını problem çözümüne katmaları ile tek

yanlı karar vermedikleri düşüncesi ile okulun toplumun bir parçası olduğunu bir kez daha topluma vurgular.

Okul yöneticileri bunları yaparken iletişim yollarını daima açık tuttuğu , okul yöneticileri okulu bütünleştirici rol üstlendikleri, bununla birlikte çalıştıkları kurum içi takım çalışmasında ki uyum ve işbirliğinde artış olduğu, Eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştiği ve örgüt içinde problemlere karşı çoğulcu karar almaları ile okul kültür iklimini yeni bir boyuta götürüp, okulun istikrarlı bir çevrede geliştiği düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel süreç ve teknik uygulama düzeyleri yükseldiği için kişi ve kurum performanslarının artması ile kurum kalitesi ve okul kültürü gelişeceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel problemler e yönelik bilimsel problem çözme ve tekniklerinin uygulanması ile şeffaflık ve hesap verme sorumluluğunu yerine getirdiği vurgulanmalıdır

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) problem çözmeye kullanılan teknikler ile okul içi ve dışı paydaşlarının düşüncelerinin, problemin çözümünde kararlarının katılımı ile kararların yöneticinin inisiyatifine bırakılmadığı ve yönetime katılım hakları oldukları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri(Orta Öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) çalışma grubu içerisinde Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapan grubun olması ile örgütsel problemlere karşı bilimsel süreç ve teknikleri hakkında uygulama bilgisine sahip olması ile diğer yöneticilere olumlu yönde etkiledikleri sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim okulu yöneticilerin örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin Maarif Müfettişlerin ile Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının görüşleri Örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme sürecini kullanma düzeyleri konusundaki görüş farklılıklarını da aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

Okul Yöneticilerinin örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin Maarif Müfettişleri ile Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının görüşleri araştırmada kullanılan ölçme aracında yer alan problem çözme sürecisinde;

Örgütsel problemlerin çözümü için geliştirilen çözüm seçeneklerini uygulama düzeylerinde,

Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı olma seviyesinde,

Örgütsel problemlerin çözümünün okul ve topluma sağladığı katma değeri dikkate almalarında;

Kurumsal problemlerde Problem çözme Teknikleri kullanma düzeylerinin derecelerinde görüş farklılıkları görülmüştür. Bu teknikler şunlardır.

- 5N 1K tekniğini uygulamalarında

-Kuvvet Alan Analizi tekniğini uygulamasında

-İlişki Diyagramı tekniğini uygulamasında,

-Nominal Grup tekniğini uygulamasında,

-Örnek Olay tekniğini uyguladıkları,

Takım Çalışması tekniğini uyguladıkları,

- PUKO Döngüsü tekniğini uyguladıkları,

-GZFT Analizi tekniğini uyguladıkları,

-Pareto Diyagramı tekniğini uygulamalarında düzey farklılıkları olduğu görüldü.

Maarif Müfettişleri ve Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) Önermelere göre; puanların farklılaşıp Farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonuçlarında anlamlı değişkenlikleri olanlar aşağıda belirtilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle kıdem yılların farklı olan kişilerin yanıtlarında Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma yanıtların ortalamalarına arasında bir fark bulunduğu;

Örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme teknikleri arasında ise kıdem yılların farklı olan kişilerin Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini; 5N 1K tekniğini ve Takım Çalışması tekniğini uygulama ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete Göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Sonuçlarında ise; Cinsiyete göre Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlenmesinde,

Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma ortalamalarına bakıldığında;

Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate almasında

Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı olmasına

Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygular

Ağaç Diyagramı tekniğini

Anket tekniğini uygulaması Ortalamaları Bayan Yöneticilerin erkeklerden yüksek olduğu ve Asymp. Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerlerinin 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile Örgütsel problemlerin çözüm seçeneklerini belirlenmesinde,

Seçilen çözüm yolunun okul/kurum için önem derecesini dikkate alma ortalamalarına bakıldığında;

Çözümün okul toplumuna sağladığı katma değeri dikkate almasında

Örgütsel problemlerin çözümünde yaratıcı olmasına

Sebep-Sonuç Diyagramı tekniğini uygulama

Ağaç Diyagramı tekniğini

Anket tekniğini uygulaması oranı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

5.2.Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Maarif Müfettişleri Okul Yöneticileri için , (Ortaöğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) ve okul

yöneticileri kendilerini öz değerlendirmelerinde örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulamada olumlu yaklaşımlar gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bulguların, aynı konuda yapılacak nitel araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Bu nedenle, Okul Yöneticileri için (Ortaöğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama düzeylerini durum,kültür,olgu olarak araştırılması önerilebilir.

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme süreçlerini uygulama derecelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Soruları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Soruları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Okul Yöneticilerinin(Orta öğretimde görev yapan Okul Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının) örgütsel problemlere yönelik bilimsel problem çözme tekniklerini uygulama derecelerine ilişkin uygulamalarıyla ilgili yabancı dildeki kaynaklar Türkçeye çevrilerek literatüre kazandırılmalıdır

Maarif Müfettişlerin ve Okul Yöneticilerin konuya yönelik bilgi edinmeleri ya da bilgilerini tazeleyebilmeleri için güncel hizmet içi eğitim programlarını adı altında, bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini konu alan çalışma üzerinden uygulamalı olarak seminer hazırlanarak, örgütsel problem çözme becerilerini artırılmasını sağlanılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı strateji ve planlama bölümü ile öğretmen yetiştirme bölümünün birlikte yapacağı iş birliği sonucunda örgütsel problemleri çözme süreç ve tekniklerini konu alan bir kılavuz niteliğinde bir el kitabı oluşturulması ile okul yöneticilerinin içindeki bulunduğu kurumlarda oluşturulan ortak standartlar ile objektif bağımsız bir şekilde kurum içi bir özdenetimin oluşturulması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

ADA Şükrü, DİLEKMEN Mücahit, ALVER Birol, SEÇER İsmail(2010) **“İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** Educational Administration: Theory and Practice 2010, Vol. 16, Issue 2, pp: 153-166 Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 2, ss: 153-166

AKTAN, Can Coşkun (1998), **"Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılanmasıve Yerel Yönetimlerde Toplam KaliteYönetiminin Uygulanması"**, Türk İdare Dergisi, Haziran 1998.

AKTAN, Can Coşkun (1999), **“2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri: Stratejik Yönetim”**, İstanbul: TÜGİAD Yayını.

AKTAN Can Coşkun (2008)‘**Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama’** Çimento İşveren Dergisi Temmuz –Ağustos 2008

AKSOY Bülent (2003). **“ Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması ”** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14 syf. 83.

AKŞİT Cihangir, (1999)**TSK’lerinde TKY uygulamaları**, Genelkurmay basım evi, Ankara 1999

ARENOFSKY Janice, (2001) **Developing Your Problem Solving Skills.** Career World, Vol-29 2001

ASLAN KARA Erkal (2010) **Problem Çözmeye Bilimsel Bir Bakış ve Bilişimde Problem Çözme Yöntemleri**

ASLAN Argun Engin, BOZKURT Sinan (2012)**“Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar”** Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2012 11(2):349 -368 ISSN: 1303-0094

AŞKAR Petek, (1988) Etkileşimli **Problem Çözme Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu.** ODTÜ, Ankara: 29-30 Eylül, s:65-73.

ATATÜRK Kültür, Dil ve Tarih Kurumu,(1992) Türk Dili Kurumu, **Türkçe Sözlük**,1992,İstanbul

BALCI Erol ,(1989)“**Eğitimsel Araştırmanın,Eğitsel Sorunların Çözümüne Uygulanması** “A.Ü:Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi .22,1 s:411-420

BARTH, James ve DEMİRTAŞ, Abdullah (1997) **Sosyal Bilimler Öğretimi**, YÖK / Dünya Bankası. Ankara: MEGP.

BAHADIR Emre (2009) **Vaka Analizinde Kullanılabilecek Teknikler**

http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.nvi.gov.tr%2FFiles%2FFile%2FEtkinlikler%2Fppt%2F2011_INV_M_HIES%2F%25C3%2587at%25C4%25B1%25C5%259Fma%2520%25C3%2587%25C3%25B6zme.ppt&ei=FHchVfjHCYXgaMCJgiA&usq=AFQjCNEG0Kqc-yO-Y5VIYao-uliT-5XwTQ&bvm=bv.89947451,d.d24 (Erişim Yılı 24.12.2014)

BAHAR Mustafa, (2014). **Sınıfta Ölçme Değerlendirme Hataları**.
<http://www.kariyerpenceresi.com/index.php?yazarlarimiz,12,53/sinifta-olcme-degerlendirme-hatalari-.html> (Erişim Tarihi 24.12.2014)

BARAN, Gülen, (2004) **Yaratıcılık ve Eğitim**. Çoluk Çocuk Dergisi, Mart-2004.S.29-30

BERKANT Hasan Güner, (2013) **İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 3, p. 1021-1041, March 2013

BEYHAN Âdem ,(2006) **Eylem Araştırması** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı Araştırma Yöntemleri Dersi Ödevi s1-8

BINGHAM, Alma (1998) **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. Çev. A. Ferhan Oğuzkan. İstanbul: M.E. B. Yayınları

BİRGÖREN Burak, (2011) “**Problem Çözme Teknikleri: Balık-kılıcı, Diyagramı, Histogram, Serpilme Grafiği**” sunu Endüstri Mühendisliği Bölümü - Kırıkkale Üniversitesi(Erişim Tarihi: 09.11.2014)

BİLEN, Mahmut, (1993)**Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Takav Matbaacılık, 1993

BİLEN, Mahmut, (1996). **Plandan uygulamaya öğretim**. Ankara: Aydan Web Tesisleri

BİLGİ (2014) **Pareto Analizi** <http://www.1bilgi.com/endustri/1314/1-pareto-analizi.html> (Erişim Tarihi 10.10.2014)

BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı (2014) **Anket Yönetim** <http://www.beu.edu.tr/ProgramDetay.aspx?zcms=56&zcmsID=781>. (Erişim Tarih: 10.11.2014)

BURSAL Murat, (2014) ‘Nicel Veri Toplama Teknikleri Ve Araçları Sunu <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.pegem.net%2Fdosyalar%2Fdokuman%2F1112014132926Pages%2520from%2520Nicel%2520Veri%2520Analizi%25203%2520%2520BASKI.pdf&ei=7IsiVcGyFdCxae-MgNgF&usg=AFQjCNEHDnjTfnRQN2uSjNlySJ8HXhYC2A&bvm=bv.89947451,d.d24> (Erişim Tarih: 10.11.2014)

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, vd., (2013). ‘**Bilimsel Araştırma Yöntemleri.**’ Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

ÇAVUŞ Şahin, (2004)‘**Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi**’ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2004 Sayı:10

ÇEKİCİ Ferah, (2009) “**Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle ilişkili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygı Düzeylerine**” “T.C Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi

ÇELİK Cemile, YURDAKUL Mine (2009) **Hastane Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri: Bir Alan Araştırması** Ç.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Cilt18 Sayı 1, 108

ÇEVİK Deniz Beste ,(2011)“**Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitleri Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri**” Eylül 2011 Cilt:19 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi 1003-1012

ÇOKLUK Ömay, YILMAZ Kürşad, OĞUZ Ebru(2011) ‘**Nitel Bir Görüşme Yöntemi Odak Grup Görüşmesi**’ Kuramsal Eğitim Bilim, 4 (1),95 -107,

DE BONO Edward, (2002). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

CROMBIE , Gold Dolores. (1987) "**Compliance and Problem-Solving Competence in Girls and Boys**". Journal of Genetic Psychology. 150 (3), 281-291.

DENGİZ, Murat,(2000) **Takım Çalışması Teknikleri**, Academy Plus, Ekim, 2000

DEMİREL, Özcan (2002).’ **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Özcan (1994) **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yay. No: 11.

DEMİREL, Özcan (2003). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. (5.Baskı). Ankara. Pegem A Yayınları.

DEWEY, John (1910) **How We Think**. Columbia University

DEWEY, John (1930) **Mektep ve Cemiyet**. (Çev: A. Başrnan). MEB Yayınları, İstanbul

D’ZURİLLA ve GOLDFRIED, (1971). “**Problem Solving and Behavior Modification**”. Journal of Abnormal Psychology, 18, 407-426.

D’ZURİLLA, Thomas J., & NEZU, Artur M.,(2001) **Problem Solving Therapies**. (Der.) Handbook of Cognitive Behavioral Therapies. 2nd Ed., K. S. Dobson (Ed.), Guilford Publications, New York, pp. 215, 2001.

D ZURİLLA ThomasJ, SHEEDY, Collette F.,(1991) **Relation between Social Problem-Solving Ability and Subsequent Level of Psychological Stress in College Students**, Journal of Personality and Social Psychology, 61, 841-846, 1991

De Bono, Edward (2008) ‘**6 Şapka Düşünme Tekniği**’ (Çev: Ercan Tuzcular) İstanbul: Remzi Kitabevi

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

ELLIOT, John (1991), **Action Research for Educational Change**. Open University Press. Buckingham

ENSARİ, Hoşcan, (2000) **21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık 217, İstanbul 2000

ERGİNER, Ergin (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Anı Yayıncılık, Ankara.

EVANS, James R. (1991). **“Creativity in OR/MS: The Creative Problem Solving Process, Part 1”**. Interfaces, 27 (5), 7-83.

FELSEFE NET (2014)**John Dewey ve Problem Çözme Yöntemi**
<http://www.felsefe.net/psikologlar/1645-john-dewey-ve-problem-cozme-yontemi.html> (Erişim Tarih: 10.11.2014)

GAGNE , Robert (1996). **Human problem solving: Internal and external events. In Benjamin Kleinmuntz (Ed.) Problem solving: Research, method and theory**.New York: John Wiley and Sons.

GELBAL Selahattin (1991)‘**Problem Çözme** ’ Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi 1991 sayı 6/167-173

GÖGÜŞ Aytaç (2014)‘**Problem Çözme Stratejilerinin Değerlendirilmesi**’ Sabancı Üniversitesi, Bireysel ve Akademik Gelişimi Destekleme Merkezi, İSTANBUL(Erişme Tarihi: 10.10.2014)

GÖKÇE Feyyat (2005) ‘**Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişimin Yönetimi**’ Kuram Ve Uygulama Eğitim Yönetimi Yaz 2005 Sayı 43 s:327;354

GÜÇLÜ, Nezahat (2003)‘**Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri**’, Milli Eğitim Dergisi, 160, 272- 300, 2003 S: 4

GÜLŞEN, Celal. (2003). **"Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler"**. Eğitim ve Denetim Dergisi. Ankara : Temsen Yayını. Yıl: 1, Sayı: 1, s. 66-73.

GÜVEN, Aytül ve Akyüz Münevver (2001). **Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri**. Ege Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),13 22.

HEPPNER, P. Peterson (1978). “**A Review of the problem Solving Literature and It’s Relationship to the Counseling Process**”, Journal of Counseling Psychology, 25, 366-375.

HEPPNER. P, Peterson, C. H. (1982)**The Development and İmplications of a Personal-Problem Solving Inventory**, Journal of Counseling Psychology, 29, 66–75

HEPPNER, P. Krauskopt K. (1987)" **An Infromation Processing Apporacch to Personal Problem SoIying**", The Counseling Psychologisİ. VoUS, s: 34-37

HICKS, Michael, (1991). **Problem Solving in Business and Management**, Champman and Hall, London

HICKS, Michael (1994) **Problem Solving in Business and Management**

ISHIKAWA, Kaoru, (1995)Toplam Kalite Kontrol, (Çev. Semih ODABAŞ, Nedret YAYLA), Kalder yayınları, İstanbul 1995.

İMSEK Ali İhsan (2014)**Yaratıcılık Nedir? Yaratıcı Düşünme Nedir?** <http://www.inovasyonel.com/?Bid=958776> (Erişim Tarihi 15.10.2014)

İSKENDER Murat, YAMAN Erkan, ALBAYRAK Gökhan (2004)“**İlk Öğretim Okullarında Etkin Yöneticiler İçin Bir Gösterge: Pproblem Çözme**” M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2004, Sayı 20, Sayfa: 73-84

KABADAYI, Reşide.(1992) **"Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları"** Öğretmen Dünyası, Sayı 146, Ankara: Nüve Matbaası, s. 32-33

KABASAKAL Zekâvet, BAŞ Uz Aslı(2013); Öğretmen Adaylarına Yaşam Doyumunun Yor dayıcı olarak Problem Çözme Becerileri “Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research in Education and Teaching Şubat 2013 Cilt 2 Sayı: 1 Makale No:03 Issn:2146-9199

KALAYCI, Nurdan (2001) **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara. Gazi Kitabevi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14

KARAGÖZ Bahar Kerdak, YİĞİT Birol (2006) “**Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler** ”Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek Lisans Tezi s:1-136

KARASAR, Niyazi. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

KAVRAKOĞLU İbrahim, (1992) **Toplam Kalite Yönetimi**, Boğaziçi Yayınevi, İstanbul

KAVRAKOĞLU İbrahim,(1996) **Kalite, Kal der Yayınları**, İstanbul.

KAVRAKOĞLU İbrahim, (1998) **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder yayınları, İstanbul

KETEN Burcu (2012) **Bilgi Erişim Sürecinin Problem Çözme ve Karar Verme Üzerindeki Etkisi Kuramsal Bir Çalışma** Türk Kütüphaneciliği 26,3 s:476-500

KORAY Özlem (2004)**Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri** XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

KÖKSAL Hayal,(1998) **Kalite Okullarına Geçiste Toplam Kalite Yönetimi**, DünyaYayıncılık,İstanbul 1998.

KÜÇÜK Selda ,ARİFE Zuhul , (2013)**İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri** s:1-17 Eğitim Bilimleri Araştırmaları Uluslararası E-Dergisi Cilt 2 Sayı 1- s:1-17

MEB, (1999) ‘**Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi**’, Milli Eğitim Basımevi, Ankara

MEB ‘**Anket Uygulama**’ (2014)hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/.../halkla.../anket_uygulama.pdf (Erişim Yılı: 2014)

MILLER ve NUNN, G. D. (2001). **Using group discussion to improve social problem solving and learning**. Education, 121(3), 470–475.

MORGAN, Clifford T. (1981). **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı** (çev. H. Arıcı ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1.

MORGAN, Clifford T. (2009). **Psikolojiye Giriş**. Eğitim Akademi Yayınları, Konya

NİHALİN KALEMİNDEN (2014) Problem Çözme Teknikleri <http://www.nihalinkaleminden.com/2013/12/problem-cozme-teknikleri.html#sthash.c3KbHTz6.dpuf> (Erişim Tarihi: 09.07.2014)

OĞUZ Ebru, YILMAZ Kürşad, ÇOKLUK Ömay (2011) **Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi** Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim, 4 (1), 95-107,

SARACALOĞLU A. Seda, SERİN Oğuz, BOZKURT Nergüz (2001) **Öğrencinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki** M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2001, Sayı14, Sayfa: 121-134

SÖZCÜ Ömer Faruk(2014) Eğitimde Üreticilik ve İnovasyon <http://www.kariyerpenceresi.com/index.php?yazarlarimiz,65,228/egitimde-ureticilik-ve-inovasyon.html> (Erişim Tarihi: 24.12.2014).

STARKO, Alane Jordan (2001) **Creativity in the calassroom Schools of Curious Delight**, Second Edicion, Lawrence Erlbaum Associates, London.p.25.

STEVEOS, M. (1998). Sorun Çözümleme. (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.

SUNGUR, Nuray (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkinliği-EYP Öğrencilerine ilişkin Bir Deneme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

SUNGUR, Nuray (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul. Evrim Yayınevi No:54.

ŞAHİN Ekber Ali (2001) **Eğitim Araştırmalarında Delhi Tekniği Ve Kullanımı** 'Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20.215-220

ŞAHİN, Nesrin, HEPPNER (1993) **Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students**. Cognitive Therapy and Research, 17: (4), 379-396.

SWANSON Lee , (1990) "**Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving**". Journal of Educational Psychology. Vol. 82, No.2,306-314.

HEPPNER Puncky , (1978). "**A Review of the problem Solving Literature and It's Relationship to the Counseling Process**", Journal of Counseling Psychology, 25, 366-375.

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

ÖZKAN Zehra (2014) **Süreç İyileştirme ve Sorun Çözme Teknikleri'** Sunu Milli Prodüktivite Merkezi <http://library.cu.edu.tr/tezler/5706.pdf> “ (Erişim Tarihi: 09.07.2014)

Problem Çözme Teknikleri (2014) http://www.tpmrehberi.com/problem-cozme-teknikleri/kalite_kontrol_ara_lar_.pdf (Erişim Tarih 12.10.2014)

Problem Çözme Teknikleri (2014) [http:// Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ArGe Araştırma Ve Gelişme Birimi](http://Bartın_İl_Milli_Eğitim_Müdürlüğü_ArGe_Araştırma_Ve_Gelişme_Birimi)(Erişim Tarih: 12.10.2014)

TAYLAN, S. (1990). **Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

TC BAŞBAKANLIK Türk Kültür, Dil Tarih Ve Yüksek Kurumu (2014) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54a28428c8ede8.07936917 (Erişim Tarihi: 12.11.2014)

TEKNOLOG’’**Teknolog Web Akış Diyagramı Nedir?’**(2014) <http://www.teknologweb.com/akis-diyagrami-nedir> (Erişim Tarihi: 10.10.2014)

TPMREHBERİ rehberi “**Problem Çözme Teknikleri**” (2014) www.tpmrehberi.com/problem...teknikleri/kalite_kontrol_ara_lar_.pdf(Erişim Tarihi: 10.10.2014)

TOKAY Dilek(2006)‘**Bilkent Üniversitesi MEC Business Semineri**’(15-11-2014) <http://www.sabanciuniv.edu/writingcenter/>(Erişim Tarihi 12.11.2014)

TURAN Hatice (2007) ‘**Çankaya İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme**

Uygulamaları' Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetim Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Yüksek Lisans Tezi s:2-216

VARDAR Yüksel (Haziran -2012)' **Kobiler İçin Problem Çözme Tekniği'**
sunu Fethiye Ticaret Ve Sanayi Odası(Erişim Tarihi: 09.11.2014s:01)

VİKİPEDİ, Özgür Ansiklopedi (2014)' **Pareto İlkesi**
'http://tr.wikipedia.org/wiki/Pareto_%C4%B0lkesi (Erişim Yılı: 2014;s:01)

VİKİPEDİ, Özgür Ansiklopedi (2014)**Mülakat**
[http://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BCl%C3%A2kat_\(edebiyat\)](http://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BCl%C3%A2kat_(edebiyat)) (Erişim Yılı: 2014;s:01)

VİKİPEDİ, Özgür Ansiklopedi (2014) '**Yedi Kalite Aracı**
'http://tr.wikipedia.org/wiki/Yedi_kalite_arac%C4%B1 (Erişim Yılı: 2014;s:01)

YALÇIOĞLU Pelin, ANAGÜN Şengül Ş,KARDAŞ Nergiz (2014)" **Problem Çözme Envanterlerini İlköğretim Öğrencilerini Uyarılama Çalışması doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları** "Güz-2014 Cilt:13 Sayı:51 (182-194)

YILDIRIM Belgin, ÖZKAHRAMAN Şükran (2011) **Hemşerilikte Problem Çözme** DERLEMES. D.Ü.Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi cilt 2 sayı 3 /2011s:157

YILDIZ Armağan ,(2003). **Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniv., İstanbul

YÜKSEL Öznur, (2004). İnsan KaynaklarıYönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

YILDIZ Armağan, EKŞİSU Mustafa (2011),**Problem Çözme Becerisinin Geliştirme Programını 9.Sınıf Öğrencilerini Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi** Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 13-1 Yıl: 2011

Sayın Meslektaşım,
Bu anket, Ortaöğretim okulları yöneticilerinin kurumsal problemlerde bilimsel problem çözme basamak ve tekniklerini ne derece kullandıklarını belirleyerek bu yönde yöneticilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla sizlerin görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Ankete vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

1. Mezun Olduğunuz Son Eğitim Kurumu:				
2. Cinsiyet	☐ Bay	☐ Bayan		
3. Problem çözme konulu katıldığınız kurs/seminer sayısı :	Yok			
4. Göreviniz:	☐ Maarif Müfettiş	☐ Müdür	☐ Müd. Başyrd.	☐ Müd. Yrd.
5. Maarif Müfettişlikteki/Yöneticilikteki Kıdeminiz	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üstü

Bölüm 2: Bilimsel Problem Çözme Süreci

Kurumsal Problemlerde Problem Çözme Sürecini Kullanma Düzeyleri		Benim için Tamamen Uygundur	Benim için Benim için Çoğunlukla Uygun	Benim için Benim için Orta	Benim için Benim için Az	Benim için Benim için Çok Az	Benim için Benim için Hiç Uygun Değildir
1	Kurumsal problemleri tanımlama						
2	Kurumsal problemlerin çözüm seçeneklerini belirleme ve seçme						
3	Kurumsal problemlerde en uygun olanı seçme						
4	Seçilen problemlerin okul/kurum için önem derecesini dikkate alma						
5	Kurumsal problemlerin çözüm önerilerinin uygulanması için plânlama yapma						
6	Kurumsal problemlerin çözümü için geliştirilen önerileri uygulama						
7	Kurumsal problemlerin çözümünde yaratıcılığı kullanma						
8	Çözümün okula/kuruma, hizmet götürülen kesime, çalışan vb. sağladığı katma değeri dikkate alma						
9	Yapılan çalışmaları raporlama ve sunma						
10	Problem çözme sürecini değerlendirme						

Bölüm 3: Kurumsal Problem Çözme Teknikleri

1	Sebebi-Sonuç Diyagramı (Balık Kılçığı Diyagramı) (problemi doğuran ya da etkileyen sebep ve faktörleri belirlemek amacıyla kullanılan tekniktir)						
2	Ağaç Diyagramı (Belli bir hedefe ulaşmak amacıyla, yapılması gereken işlerin bir haritasını çıkarmaya yarayan tekniktir)						
3	Altı Şapka Düşünme Tekniği (Düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. "Şapkalar" düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Şapkaların rengi değişikçe rengin simgelenildiği düşüncelerin belirli bir düzen içinde aktarılır)						
4	Anket						
5	Beyin Fırtınası (Bireylerin eleştirilme endişesi olmadan fikirlerini rahatlıkla ifade ettikleri grup tartışma tekniğidir)						
6	SN 1K Yöntemi (Niçin, ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim)						
7	Benzerlik Diyagramı (Pek çok fikir, görüş, konu veya faaliyet içinde temel olanları bulmak, onları gruplandırmak ve organize etmeyi amaçlayan tekniktir)						
8	Güç/Kuvvet Alan Analizi (Sorunun çözümünü destekleyen ve engelleyen güçlerin ortaya çıkartılarak pozitif etkenlerin güçlendirilmesi negatif etkenlerin yok edilmesi için kullanılan tekniktir)						
9	İlişki Diyagramı (Bir grup fikir arasındaki itici güçler ve sonuçlarının incelenmesi amacıyla kullanılan tekniktir)						
10	Nominal Grup Tekniği (Takım üyeleri arasında görüş birliği sağlamak için kullanılan puanlama tekniğidir)						
11	Örnek Olay						
12	Takım Çalışması						
13	PUKÖ Döngüsü (Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al)						
14	GZFT Analizi (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar, Tehditler)						
15	Pareto Diyagramı (Problemlerin gözlem sıklıkları ya da önem yüzdelerini gösteren, büyükten küçüğe dizilmiş sütunlardan oluşur. Pareto prensibine göre, sorunun %80'i problemlerin %20'sinden gelir.)						

Ek-2



T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373/605/269906
Konu: Anket Çalışması

09/01/2015

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.0/3636 (Genelge No: 2012/13) sayılı emirleri.
b) Fatih Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/01/2015 tarihli ve 11919436/810 sayılı yazısı.
c) 09/01/2015 tarihli Araştırma Değerlendirme Raporu.

Fatih Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Dilek TURHAN, "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Problemlere Yönelik Bilimsel Problem Çözme Süreci ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri: Kırklareli Örneği" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere, Müdürlüğümüz Maarif Müfettişleri Başkanı ve Maarif Müfettişlerine, İl merkezindeki ortaokul ve liselerdeki Müdür ve Müdür Yardımcılarına anket uygulaması uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Murat CELASUN
Müdür Yardımcısı

OLUR
09/01/2015

İbrahim KORKMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik
İmza Akl ile Aynıdır
09/01/2015

Figen HELVACI
Memur

İl Millî Eğitim Müdürlüğü /KIRKLARELİ
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme39@meb.gov.tr

Figen HELVACI / Memur
Tel: (0 288) 214 10 74
Faks: (0 288) 214 11 27

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6871-cbba-35d4-86a6-d2e5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3

ADI VE SOYADI: Dilek TURHAN

TC KİMLİK NO: 55.630.169.566

DOĞUM YERİ: Bornova -İZMİR

DOĞUM TARİHİ:21-10-1974

CİNSİYET: Bayan

MEDENİ DURUMU: Bekâr

E POSTA ADRESİ: dilekcolor@msn.com

CEP TELEFONU 0505.683 52 44

EĞİTİM DURUMU:

1997-2001 Trakya Üniversitesi Resim –iş Öğretmenliği Lisans

1997-1998 Anadolu Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Programı

1996-1997 Yıldız Teknik Üniversitesi M.Y. O Serigrafi Bölümü 27-09-1997 günü ve 27 sayılı toplantı da yönetmeliğin 41-e maddesine göre kendi isteği ile kaydı silinmiştir.

1988-1992Bezmi Âlem Valide Sultan Meslek Lisesi Hemşirelik Lisesi

SERĞİ

The National Academy Of Sofia Bulgari Exhibition of photographs 2001

TOPLUM HİZMETLERİ

Boğaziçi Üniversitesi İlkay Öğretmen Yaz Kampı 2009