



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**KAMUDA VE ÖZEL OKULDA ÇALIŞAN
YÖNETİCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET TEMEL DENİZER

**TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. MELİH NURİ SALMAN**

AKSARAY 2020

**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**KAMUDA VE ÖZEL OKULDA ÇALIŞAN
YÖNETİCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET TEMEL DENİZER

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MELİH NURİ SALMAN**

AKSARAY 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Temel

Soyadı : DENİZER

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması (Malatya İli Örneği)

İngilizce Adı: Compare Director's Critical Thinking Disposition Who Are Working Public School And Private Schools (Example: Malatya City)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Temel DENİZER

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Temel DENİZER tarafından hazırlanan “Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması (Malatya İli Örneği) “ başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN

İmza

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatma Pervin BİLİR

Spor Yönetimi Bilimleri Anabilim Dalı, Çukurova Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şenay KARAKUŞ UYSAL

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/06/2020

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin
Mehmet Temel DENİZER
İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

Canım Kızım Yağmur'a...



TEŞEKKÜR SAYFASI

Çalışmamın her safhasında zaman kısıtlaması olmadan desteğini esirgemeyen, yol gösteren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN' a, istatistik hesaplamaları ve yazım aşamasında yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Sayın Gülsen TOSUN TUNÇ' a , yoğun çalışmaları arasında bana vakit ayıran kuzenim Ahmet Enes EKİCİ' ye, çalışmam esnasında güç veren Muhammet MAYA' ya, her ihtiyaç anımda koşulsuz yanımda olan Ertuğrul BAYRAM' a, çalışmamın her aşamasında emeği olan sevgili eşim Ferda DENİZER' e teşekkürü bir borç bilirim.



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMUDA VE ÖZEL OKULDA ÇALIŞAN
YÖNETİCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

(Yüksek Lisans)

Mehmet Temel DENİZER, Aksaray 2020

ÖZET

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve ilçelerdeki resmi ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin Eleştirel Düşünme eğilimlerinin, yaş, cinsiyet, görevdeki yılı, kurumdaki görevi ve eğitim durumlarına değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmada literatür tarama ve anket yöntemi kullanılmış, araştırmaya 464 okul yöneticisi gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmanın verilerini elde etmek için Facione, Facione ve Giancarlo tarafından geliştirilmiş olan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)'nin (California Critical Thinking Disposition Inventory) Türkçe versiyonu (KEDEÖ-T) kullanılmıştır. Orjinali 75 maddeden ve yedi alt ölçekten (Analitiklik, Açık fikirlilik, Meraklılık, Kendine güven, Doğruyu arama, Sistematiiklik, Olgunluk) oluşan ölçeğin kısaltılmış Türkçe formu 30 madde ve altı alt boyuttan (Analitiklik, Açık fikirlilik, Meraklılık, Kendine güven, Doğruyu arama, Sistematiiklik) oluşmaktadır. Facione ve Giancarlo (1998)'ya göre eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla alt boyutların toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Yöneticilere uygulanan bu ölçeğin iç güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha's testi yapılmış ve güvenirlik kat sayısı 0,81 bulunmuştur.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerine uygun olarak betimsel istatistikler ve varyansların eşit olmadığı durumlarda Kruskal Wallis- H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonrasında, kadın ve erkek yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, hizmet yılına, hizmet yapılan kurum tipine, cinsiyetine, eğitim durumlarına göre de anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bilim Kodu: 130103

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Eğilimi, Yönetici

Sayfa Adedi:108

Danışman: Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN



AKSARAY UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

**COMPARE DIRECTOR'S CRITICAL THINKING DISPOSITION
WHO ARE WORKING PUBLIC SCHOOLS AND PRIVATE
SCHOOLS**

(EXAMPLE: MALATYA CITY)

(Post Graduate)

Mehmet Temel DENİZER, Aksaray 2020

ABSTRACT

Purpose of this investigation; specify Critical Thinking Disposition of the personals who are working for Ministry of National Education or Private Sector. And also its present "Are this critical thinking shows differences with gender,working year at mission the organization where she/he Works,educational background and mission at organization?" with this purpose take advantage from scan mode. 464 directors who are working for Ministry of National Education and working for Private Sector attend as volunteers at this investigate in Center and Villages of Malatya.

Take advantage at this investigate from Turkish version of California Critical Thinking Disposition Inventory which was improved by Facione and Giancarlo. It composed 75 artical and 7 subscale (Analyticalness,open mindedness,interestedness,self confidence,search for truth,systemacity,self sufficiency) at original version. But it composed 30 artical and 6 subscale (Analyticalness,open mindedness,interestedness,self confidence,search for truth,systemacity,self) at Turkish version.

According to Facione and Giancarlo(1998) using a point scoring system which was composed from subscale for present critical thinking disposition. And also person who are working private sector or ministry attend another survey which is composed 16 questions. Subject of this survey is taking ideas of person who are working as a director at public or private sector. In order to determine the reliability coefficient of this scale applied to directors. Used Cronbach's Alpha test and safety factor finding 0,82 for the subscale which was adopted for director. Using programme called "SPSS 21.0" for resolution of datas. Using Descriptive Analysis for research problems and using one way analysis of variance for unrelated samples t-test and using test of Kruskal Wallis-H when the variances didnt equalizing each other and also using test of Man Whitney U for determine the differences.

There is no distinct differences between male and female director's critical thinking disposition. Finally We find out there is no distinct differences about serving year or institution which is serving of the directors and director's critical thinking disposition.

Science Code: 130103

Key Words : Critical Thinking Disposition,Director

Page Number: 108

Supervisor: Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	2
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	3
JÜRİ ONAY SAYFASI	4
TEŞEKKÜR SAYFASI	6
İÇİNDEKİLER	11
TABLolar LİSTESİ.....	15
ŞEKİLLER LİSTESİ	16
BÖLÜM I.....	17
GİRİŞ	17
1.1. Tanımlar	17
1.2. Amaç	18
1.3. Araştırmanın Önemi	18
1.4. Araştırmanın Varsayımları	19
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
BÖLÜM II	20
2.1. Türk Eğitim Sistemi	20
2.2. Milli Eğitim Bakanlığı	20
2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığının Kuruluş Amacı	22
2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığının Görevleri	22
2.3. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları	23
2.4. Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri	24
2.5. Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı	27
2.5.1. Merkezi Yönetim Odaklı Eğitim	29
2.5.2. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı	30
2.5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü.....	30

2.5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü	32
2.5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Örgütü	33
2.6. Türk Eğitim Sisteminde Örgün Eğitim Kademeleri.....	34
2.6.1. Okul Öncesi Eğitim	34
2.6.2. İlkokul ve Ortaokul.....	35
2.6.3. Ortaöğretim.....	35
2.6.4. Yükseköğretime Geçiş.....	36
2.6.5. Yükseköğretim	36
2.7. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi.....	37
2.7.1. Eğitim Yönetimi	37
2.7.2. Eğitim Yöneticisi	38
2.7.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme	39
2.7.3.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	39
2.8. Türk Eğitim Sisteminde Okul Müdürlüğü	40
2.8.1. Yönetim ve Okul Yönetimi	41
2.8.1.1. Yöneticilik ve Okul Yöneticiliği.....	42
2.8.1.2. Okul Müdürünün Roller ve Sorumlulukları	43
2.9. Türk Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri	44
2.9.1. Özel Okulların Tarihçesi	44
2.9.2. Özel Okulların Yasal Dayanağı.....	46
BÖLÜM III.....	47
3.1. Düşünme.....	47
3.2. Eleştirel Düşünme	49
3.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi	52
3.2.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	54
3.2.3. Eleştirel Düşünmenin Stratejileri	56

3.2.4. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri	56
3.2.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü	57
3.2.6. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Avantajları	58
3.2.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	58
3.2.8. Eleştirel Düşünce ve Okul Yönetimi	60
BÖLÜM IV	61
4.1. İlgili Araştırmalar	61
4.2. Çalışmanın Hipotezleri.....	65
BÖLÜM V.....	67
YÖNTEM.....	67
5.1. Araştırmanın Modeli	67
5.2. Veri Toplama Araçları	67
5.3. Ölçüm Güvenirliği.....	68
5.3.1. Ölçek Yorumlarının ve Kullanımlarının Güvenirliği	68
5.4. Evren ve Örneklem.....	69
5.5. Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM VI.....	71
BULGULAR.....	71
6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	71
6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	72
6.2.1. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	73
6.2.2. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	74
6.2.3. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	75
6.2.4. Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	76
6.2.5. Yöneticilerin Görevlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	77
BÖLÜM VII	79

TARTIŞMA VE SONUÇ	79
7.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum.....	79
7.2. İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum.....	80
7.2.1. Yöneticilerin Cinsiyete Bağlı Eleştirel Düşünme Eğilimleri	80
7.2.2. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	81
7.2.3. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	81
7.2.4. Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	82
7.2.5. Yöneticilerin Görevlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	103
PROJE DEĞERLENDİRME RAPORU.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel düşünmenin boyutları .	54
Tablo 2. Kamuda ve Özel Sektörde Yönetici Konumunda Olan Kişilerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine Ait İç Güvenirlik Katsayısı Cronbach Alpa Değeri	68
Tablo 3. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri	69
Tablo 4. Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Ait Betimsel İstatistikler	71
Tablo 5. Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	73
Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Farklılıkları	74
Tablo 7. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Dağılımları	75
Tablo 8. Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımları	76
Tablo 9. Yöneticilerin Görevlerine Göre Dağılımları	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı.....	30
Şekil 2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yurt Dışı Temsilcilikleri.....	33
Şekil 3. Düşünmenin Bağlantıları	52



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Tanımlar

Eğitim: Eğitimin en yaygın tanımı olarak bireylerin toplum standartlarını, yaşama tarzlarını ve inanışlarını bireye kazandırmasında etkili olan tüm sosyal aşamalardır diyebiliriz. Eğitim, kontrol edilerek ilerleyen ve seçkin çevrelerin, özellikle de okulun etkisinin olduğu toplumsal yeterlilik ve kişisel gelişimini en ideal şekilde kolaylaştırmakta olan sosyal bir aşamadır (Bayrak ve Yılmaz, 2005).

Yönetim: Belirlenen hedeflere ulaşmak için en başta insanları organize etmek olmak üzere bütçeleri, donanımı, araç-gereçleri ve zamanı verimli şekilde kullanma sürecidir (İlgar, 2005).

Eğitim Yönetimi: Eğitim kurumlarının belirlediği hedeflere ulaşmak için öncelikle insan yönetimi olmak üzere, maddi kaynaklarını oluşturarak ve bu maddi kaynakları aktif biçimde kullanıp, belirlenen yol haritalarını ve alınan kararları uygulamaktır (Aydoğan, 2008).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her kademe ve her türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür ve müdür yardımcısı olarak yönetim görevlerini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında yönetici olarak ikinci görev tanımlanmasına ilişkin usul ve esasları kapsayan, yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacı ile bakanlık tarafından hazırlanan düzenleyici kuralların bütünüdür (Resmi Gazete, 2013; Güçlüoğulları vd. 2013).

Özel Öğretim Kurumu: Yerel ve merkezi hükümetler tarafından işletilmeyen, belirlenmiş bir ücret karşılığında eğitim verilen, Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim seviyesinde kurulmuş Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüzel kişilerce açılmış eğitim kurumlarıdır (MEB, 2012).

Eğitim Sistemi: Eğitim sistemi belirli bir amaç doğrultusunda bütünleşmeyi hedeflemektedir. Eğitim seviyeleri; Okul Öncesi Eğitim, ilk, Orta ve Yükseköğretim gibi alt basamaklara ayrılmaktadır. Bu da küçük parçalara sahip bir bütünden oluşmaktadır (Sarpkaya, 2013).

Başaran'a (2006) göre eğitim sistemi; devletin eğitimden beklentilerini olumlu yönde sağlamak amacıyla, devlet tarafından kurulan ve tüm ülkeyi içine alacak düzeyde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür.

1.2. Amaç

MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek, eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, eğitim durumu, görevdeki yılı, çalıştığı kurum ve görevlerine göre karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın Malatya ilinde görev yapan 464 yönetici ile sınırlandırılması planlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaptığımız araştırmada, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)'nin (California Critical Thinking Disposition Inventory) Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların bazı demografik özelliklerine bağlı bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" yoluyla elde edilmiştir. Bu bilgiler cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik deneyimi süresi, eğitim durumu, yöneticilik görevi vb. değişkenleri içermektedir.

21. yüzyıl becerileri bilgi ve teknolojinin de ilerlemesiyle nedeniyle gelecek nesillerin daha başarılı olabilmesi için gerekli olan üst düzey becerileri ifade eder (NCREL ve Metiri, 2003). En temel eleştirel düşünme becerileri içerisinde eleştirel düşünmede yer almaktadır (Ekici, Abide, Canpolat ve Öztürk, 2017)

Araştırmanın tamamlanmasıyla Malatya İl sınırları içerisinde görev yapmakta olan kamu ve özel sektör eğitim yöneticilerinin eleştirel düşünce konusundaki düşünceleri ve bu konudaki tutum ve davranışları belirlenerek, daha iyi bir yönetici olmaları konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu araştırmada yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarıyla incelendiği için insan kaynakları uzmanlarının işe alacakları kişiyi seçmelerinde de kolaylık sağlayacaktır. İşverenlerin işe alacakları yöneticilerin eleştirel düşünebilen ve eleştirel düşünmeye istekli kişiler olması için yönlendirme yapılması amacına hizmet edecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- ✓ Yöneticilerin anket formunda ve ölçeklerde yer alan sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Eleştirel düşünme eğilimleri için en yaygın olarak kullanılan ve ulaşılmak istenilen sonuçlara en doğru götürüldüğüne inanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı
2. Malatya ilinde görev yapan 464yönetici ile sınırlandırılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacı ile kullanılan puanlama ölçeğin alt boyutları baz alınmıştır.

BÖLÜM II

2.1. Türk Eğitim Sistemi

Her devletin eğitim sistemi kendine özgüdür. Bu sistem uzun yıllar içerisinde oluşturduğu kültürü içinde barındırmaktadır. Sistemin amacı oluşturulan bu kültüre dayanarak hedeflenen insan tipini yetiştirmektir. Devletlerarası kültür ve belirlenen insan tipi hedefi farklılık göstereceğinden her devletin eğitim sisteminin birbirinden farklı olması beklenmektedir. Türk Devleti kendi yapı ve kültürünü belirleyerek, eğitim kurumlarını bu sistem üzerine kurarak yetiştirmek istediği insan profilini belirtmiştir. Bu sistemi kurarken, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, ilgili kanunlar ve yönetmelikler, milli eğitim şuraları, kalkınma planları, hükümet programları dikkate alınmıştır. Böylece bütün eğitim kademeleri şekillendirilmiş ve Türk insanı diğer uluslardan farkını ortaya koymuştur (Töremen, 2009).

2.2. Milli Eğitim Bakanlığı

Tarihimizde ilk kez milli eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet tarafından yapılması fikri 2.Mahmut dönemine rastlamaktadır. Bu fikir ortaya atılana kadar vakıflar tarafından yürütülmüş olan eğitim ve öğretim hizmetleri, 17 Mart 1857 tarihinden itibaren Maarif-i Umumiye Nezaretine verilmiştir.

Eğitim sistemimizde yasal anlamda ilk düzenlenme olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) 1869 yılında çıkarılmıştır. Bu tüzük yardımı ile eğitim hakkı, eğitim yönetimi, eğitim sisteminin belirlenmesi, eğitim ödenekleri, öğretmen yetiştirme ve istihdam edilmesi, taşra teşkilatı ve sınav sistemleri gibi hususlar düzenlenmiştir. Merkez örgütünde ise Meclis-i Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) ile il düzeyinde Maarif Meclisleri kurulmuştur. Bu meclisler ilmi ve idari olmak üzere iki bölümden oluşur. 1872 yılında Büyük Eğitim Meclisi bölümler düzenlenerek tek meclis haline getirilmiştir.

II. Meşrutiyet Dönemi sonunda Maarif Nezareti merkez teşkilatı şu dairelerden oluşmaktadır:

- ✓ Tedrisat-ı İptidaiye Dairesi (İlköğretim Bölümü)
- ✓ Tedrisat-ı Taliye Dairesi (Orta Öğretim Bölümü)
- ✓ Tedrisat-ı Aliye Dairesi (Yükseköğretim Bölümü)

- ✓ Mekatib-i Hususiye Dairesi (Özel Okullar Bölümü)
- ✓ Tahrirat Dairesi (Yazı İşleri Bölümü)
- ✓ Muhasebat Dairesi (Saymanlık Bölümü)
- ✓ Sicil İşleri Dairesi
- ✓ İstatistik Dairesi
- ✓ Levazım Dairesi (Ders Araçları Bölümü)
- ✓ Evrak Dairesi

Kurtuluş Savaşı devam ederken, İstanbul’ da Osmanlı Hükümetine bağlı Maarif Nezareti, Ankara’da ise TBMM Hükümete bağlı Maarif Vekâleti olmak üzere iki eğitim bakanlığı bulunmaktaydı.

1923 yılında İstanbul’da açılan Maarif Nezareti kaldırılmış fakat Ankara’da bulunan Maarif Vekâleti örgütünün bazı müdürlüklerin birimlerine Müsteşarlık, Yükseköğretim Dairesi, Teftiş Heyeti, Telif ve Tercüme Dairesi, Özel Kalem ve Evrak Dairesi birimleri eklenmiştir. Taşra örgütü de öncekinden farklı olarak Maarif Müdürlükleri ve Maarif Memurlukları olarak düzenlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne kadar;

- ✓ 1923-1935 yılları arasında “Maarif Vekâleti”
- ✓ 1935-1941 yılları arasında “Kültür Bakanlığı”
- ✓ 1941-1946 yılları arasında “Maarif Vekilliği”
- ✓ 1946-1950 yılları arasında “Millî Eğitim Bakanlığı”
- ✓ 1950-1960 yılları arasında “Maarif Vekâleti”
- ✓ 1960-1983 yılları arasında “Millî Eğitim Bakanlığı”
- ✓ 1983-1989 yılları arasında “Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı”
- ✓ 1989 yılından günümüze kadar da “Millî Eğitim Bakanlığı” adıyla çalışmalarını sürdürmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının ana teşkilat yapısında çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler 14.9.2011 tarihi itibari ile yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir (MEB, 2015).

2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığının Kuruluş Amacı

Milli Eğitim Bakanlığının kuruluş amacı “Türk ulusunu hür düşüncenin hâkim olduğu bir ortam içinde bilgi, sanat, teknik ve refah derecesi bakımlarından batı uygarlığı seviyesine yükseltmek, Türk ulusunun sahip olduğu milli, ahlaki, insani üstün değerleri geliştirmek, onu batı uygarlığının yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline getirmektir” (Yazıcı, 2009).

2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığının Görevleri

3797 sayılı Yasasında görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanlığı’nın başlıca görevleri;

- a) Her Türk vatandaşını Atatürk’ün çizdiği yolda, İnkılap ve ilkelerine, milliyetçiliğine ve yüce Türk milletinin ahlaki, örfi ve manevi, kültürel geçmişine bağlı, yaşayan ve koruyan, vatanını, milletini, ailesini seven ve daima ileri götürmekte kararlı, anayasa maddelerine bağlı, Türkiye Cumhuriyeti devletine bağlı olan, sorumluluk sahibi olan, bu görev ve sorumlulukları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,
- b) Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim başta olmak üzere her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarının açılmasına izin vermek ayrıca yükseköğretim dışında kalan öğretim kurumlarının diğer bakanlık kurum ve kuruluşlarının açılmasına izin vermek,
- c) Yurt dışında yaşayan Türk Vatandaşlarının eğitim ve öğretimi ile ilgili haklarını düzenlemek ve hizmetleri yürütmek,
- d) Diğer bakanlıkların, kurum ve kuruluşların açmış olduğu yükseköğretim haricinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarının denklik sınıflarını belirleyerek, onların program ve yönetmeliklerini birlikte hazırlamak ve onaylamak,
- e) Türk Silahlı Kuvvetlerinin bünyesinde bulunan ortaöğretim kurumlarının program, yönetmelik ve öğrenim denklik derecelerinin belirlenmesi gibi konularında işbirliğinde bulunmak,
- f) Yükseköğretimin Türk Milli eğitim felsefesi paralelinde kanunla Bakanlığa verilmiş olan görev bilincinde olmak ve vazifelerini yerine getirmek,

g) Okullardaki izcilik, spor ve beden eğitimi ile ilgili hizmetlerin yürütülmesinde rol almak,

h) Yükseköğretimde okuyan gençliğin barınma, beslenme ihtiyaçlarını ve maddi ihtiyaçlarının tamamını olmasa da kısmen desteklenmelerini sağlamak.

2.3. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Milli Eğitim yasalarında eğitim sistemi hedefleri, genel ve özel hedefler olarak ayrılmıştır.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları şu şekildedir:

Türk Milletinin tüm bireylerini;

✓ Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin değerlerini kabullenen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven, onları hep olduğundan daha değerli hale getirmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın ilkelerine dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

✓ Bedenen, ahlaken, ruhen ve manevi duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde geliştirilen kişiliğe ve karaktere, bağımsız bilimsel düşünme gücüne, ufku açık bir dünya görüşüne sahip, kişilikli, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek;

✓ İlgi, yetenek ve kabiliyetlerini geliştirerek öngörülen davranışları kazandırarak onları hayata hazırlamak ve bu kişileri topluma yarar sağlayacak, onları haz alacakları bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Bu amaçlar sayesinde Türk Milletinin refah düzeyini arttırarak milli birlik ve bütünlüğü koruyarak onları çağdaş uygarlık seviyesine çıkarmaktır.

Türk eğitim sisteminin özel amaçları ise;

Türk eğitim ve öğretim sistemi, yukarıda belirtilmiş olan genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir. Özel amaçlar ise, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (MEB, 1973).

Genel amaçlara bakılacak olursa bireyleri topluma faydalı olacak şekilde yetiştirmeyi ve Atatürk Milliyetçiliğine bağlı olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca bireylerin kendi beceri ve ilgilerine göre gelişmesi gerektiğinin belirtilmiş olması da unutulmamalıdır. Bu amaçlardan farklı olarak daha işlevsel eğitim amaçları da ortaya konulabilir. Eğitim sisteminin özel amaçlarına bakacak olursak (Yazıcı, 2009):

✓ Eğitim verilen kişinin düşünce, sorun, ihtiyaç ve duygularını anlatabilmesi için ona gerekli olan iletişim becerisini kazandırmalıdır.

✓ Eğitim verilen kişinin olumlu ilişkiler kurabilmesi için, ortak amaç belirlenerek beraber çalışabilmesi için kişiye beraber çalışabilme yeteneği kazandırmalıdır.

✓ Eğitim verilen kişinin öz bakım yeteneklerine sahip olması, bedenini koruyabilmesi, sağlığını korumak için gerekenleri yapabilmesi ve diğer insanların sağlığını tehlikeye atmaması için o bilince erişmesini sağlamalıdır.

✓ Eğitim verilen kişinin topluma ve kendine hizmet edebilmesini sağlayacak olan mesleğini seçebilmesi ve seçtiği bu mesleği başarıyla yürütebilmesi, kazandığı parayı tutumlu şekilde kullanabilmesi için gerekli tutumluluk özelliği kazandırmalıdır.

Eğitim sisteminin özel amaçları incelendiğinde, eğitim alan bireylerin kendilerini geliştirecek amaçlar olduğu görülmektedir. Bireyler hem toplum açısından yetiştirilirken hem de bireysel olarak yetişmelidir. Toplumsal anlamda gelişimin de başlıca şartının bu özellik olduğu söylenebilir. Bu yüzden özel amaçların son derece önemlidir.

2.4. Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri

Türk eğitim sisteminin temel ilkeleri 14 maddeden oluşmaktadır. Buna göre:

1- Genellik ve Eşitlik: Dil, din, ırk, cinsiyet ve engel ayırımı gözetilmeksizin eğitim kurumları tüm halkın kullanımına açıktır. Eğitimde kişi, zümre veya sınıf ayrıcalığı tanınmaz.

2- Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları: Eğitim hizmeti Türk vatandaşlarının istek, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak düzenlenir.

3- Yönelme: Kişiler, eğitim almaya devam ederken, ilgi ve kabiliyetleri göz önünü de bulundurularak ve farklı programlara veya okullara yönlendirilmeye çalışılırlar. Milli eğitim sistemi oluşturulurken bu yönlendirmeyi yapacak şekilde düzenlenir. Bu amaç doğrultusunda bazı kurumlara hazırlık sınıfları konulabilir. Yönlendirmenin sonucunun ölçülmesinde rehberlik hizmetinden mutlaka yararlanılmalıdır.

4- Eğitim Hakkı: Milli Eğitim Sistemi gereğince İlköğretim her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumunu bitiren her vatandaş bir sonraki eğitim seviyesinden ilgi, yetenek ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

5- Fırsat ve imkân Eşitliği: Eğitimde cinsiyet ayırmaksızın herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddî imkânları yetersiz olan başarılı öğrencilerin eğitimlerinin tamamını alabilmelerini için parasız yatılılık, burs, kredi gibi yardımlar yapılır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukları yetiştirmek içinde özel yöntemler uygulanır.

6- Süreklilik: Bireyler eğitimlerine hayatları boyunca devam ederler. Gençler gerekli olan formal ve informal eğitimleri almalarının yanında hayata ve iş alanlarına da uyum sağlamalarına yardımcı olmak için gerekli tedbirler alınmalıdır.

7- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizde her kademe için gerekli olan ders programları hazırlanıp uygulanırken her aşamada Atatürk Milliyetçiliği esas alınmalıdır. Milli benliğimize sahip çıkarak, bozulup yozlaşmasını engelleyerek kendimize özel şekli ile korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilmelidir. Milli birliğimizin ana unsuru olan Türk dili eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan öğretilmelidir.

8- Demokrasi Eğitimi: Hedefimizde yer alan güçlü, hür, demokratik bir düzenin gerçekleşmesi için her eğitim kademesinde öğrencilere manevi değerlere olan saygıdan bahsedilmelidir. Ancak, eğitim kurumlarında içeriği Anayasada tamamiyle açıklanmış olan Atatürk milliyetçiliğine aykırı hareketler yapılmasına ve bunu siyasi olay haline dönüştürülmesine hiçbir şekilde meydan verilmez.

9- Laiklik: Laiklik en basit tanımı ile din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasıdır. Türk milli eğitim sisteminde laiklik esastır. Laikliğin diğer ögesi olan Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi ise her kademedeki öğrenciye zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

10- Bilimsellik: Her kademe için ayrı ayrı yapılan ders programları veya eğitim metotları günümüz koşullarına göre kendini geliştirmektedir. Buna gelişmeye bağlı olarak eğitimde verimlilik sürekli artmaktadır. Bilgi ve teknoloji ilerledikçe tüm eğitim kurumlarında bu yönde çalışmalar yapılarak donatılır.

11- Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi bir ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedefleri ile bağlılık gösterir. Sanayileşme için, tarımda modernleşme için gerekli olan teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitim bilimine ağırlık verecek biçimde planlanır. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, görevi ve sorumlulukları kanun ile tespit edilir. Eğitim kurumlarının yerleri ise, kurumun ihtiyaçlarına göre belirlenerek önceden belirlenir.

12- Karma Eğitim: Okullarda cinsiyet ayrımı olmaksızın karma eğitim yapılması gerekmektedir. Ancak bazı imkânsızlıklardan dolayı bazı okullar kız öğrencilerine özel veya bazı okullar erkek öğrencilere özel olarak ayrılabilir.

13- Eğitim Kampüsleri ve Okul İle Ailenin İşbirliği: Eğitim yerleşkesi, birden fazla örgün ve yaygın eğitim kurumlarının birlikte bulunmasıyla oluşur. Bu sebeple aynı bölgede bulunan okulların idarî ve kurumsal işleyişi için yönetimler oluşturulabilir. Bu çerçevede ihtiyaçlar doğrultusunda kafeterya, açık ve kapalı oturma alanları, büyük ve küçük salonlar gibi yerlerin işletilmesi için oluşturulacak yönetimler tarafından yerine getirilir. Bu işletmelerin geliri ve gideri gerek Milli Eğitim ve gerekse Maliye Bakanlığınca denetime tabi olurlar.

Her eğitim kurumunun kuruluş amaçları gereğini yerine getirebilmeleri için onlara maddi ve manevi katkı sağlaması hedeflenen okul aile birliği temsilciliği kurulur. Bu temsilcilikler, okula maddi ve manevi katkılarının yanı sıra, eğitim ve öğretim sürecinde her türlü okula desteği sağlamak, okulun ve öğrencilerin her türlü ihtiyaçları için olanaklar sağlamakla görevlidirler. Bu sebeple bulundukları çevre içerisinde gerek üyelerinde ve gerekse de halktan her türlü nakdi yardımı sağlayarak faaliyetlere hız kazandırırılar.

Kimsesiz ve yoksul öğrenciler gözetlenerek eğitim ve öğretim süresince desteklemek için kültürel ve sosyal her türlü aktiviteler sağlarlar. Hiç bir veliye zorla bağış yapmaları istenemez. Kabul edilen ve kazanılan tüm gelirler hem Maliye Bakanlığı tarafından ve hem de Milli Eğitim bakanlığı tarafından, harcanması, tutulması ve denetlenmesi oluşturulan usul ve esaslara göre denetlenir.

14- Her Yerde Eğitim: Eğitim sadece resmi ve özel kurumlarda değil evde, iş yerlerinde, çevrede, her yerde gerçekleştirilmelidir. Eğitim ile ilgili etkinlik yapan her kuruluşun uygunluğu Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (MEB, 1973).

2.5. Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı

İnsan topluluklarının belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturdukları topluluklara örgüt adı verilmektedir. Her örgütün kuruluş amacı birbirinden farklıdır. Kuruluş amacına uygun olarak belirli bir plan oluşturulur ve bu plana uygun şekilde faaliyetler gerçekleştirilir (Daft, 2010; Çelikten, 2010b).

Eğitim teşkilatları normal teşkilatlardan farklı olarak üstlendikleri görev sebebiyle devamlı gelişmek durumundalar. Demokratik toplumlarda kişi kendi tarafını seçip yaşamı için karar verme özgürlüğüne sahiptir (Bozgeyikli vd, 2016).

Bireylerin ve toplumların devamlı olarak değişen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim teşkilatına ait beklentiler artmaktadır. Eğitim örgütleri de bu beklentilere karşılık verebilmek için teşkilat içerisinde değişikliklere gitmektedir.

Türk Eğitim Sistemi 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımını uygulamaktadır. Okullar toplumsal açık bir sistem gibi düşünüldüğünde, eğitim sisteminin süreç içinde meydana gelen değişimin tüm kademelerini etkilemesi beklenmektedir (Terzi, 2011; Çelikten, 2001).

Tarihsel Süreç İçinde Milli Eğitim Bakanlığı:

- ✓ 1923 - 27 Aralık 1935 tarihleri arasında “Maarif Vekâleti”,
- ✓ 28 Aralık 1935 - 21 Eylül 1941 tarihleri arasında “Kültür Bakanlığı”,
- ✓ 22 Eylül 1941 - 9 Ekim 1946 tarihleri arasında “Maarif Vekilliği”,
- ✓ 10 Ekim 1946 tarihinden sonra “Millî Eğitim Bakanlığı”,
- ✓ 1950 tarihinden sonra “Maarif Vekâleti”,
- ✓ 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra “Millî Eğitim Bakanlığı” adıyla çalışmalarını sürdürmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hiyerarşi basamağı kısa iken Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu olduğunda hiyerarşi basamağı uzundur. Bakan bu basamağın en tepesindeki isimdir. Bazı birimler kendine direk bağlıyken (YÖK vb.) bazı birimler ise bakan yardımcısına bağlıdır. Buradan yola çıkarak bakanın bir kararının bakanlığı doğrudan bağlı olmayan birimlere ulaşması için epey yol kat etmesi gerekmektedir.

Örneğin bakanın aldığı bir karar önce bakan yardımcısı, il milli eğitim müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul müdürlüğüne iletilir. En son öğretmene ulaşmaktadır (Çelikten, 2003; Bozkuş, 2016).

Kararların alınmasında, hiyerarşi basamağının hangi seviyesinin söz sahibi olduğu merkezileşme boyutu ile açıklanmaktadır (Daft, 2010). Bir örgütün merkezileşmiş olarak kabul edilmesi için önemli kararların üst düzey yöneticiler tarafından alınması gerekmektedir. Aksi halde örgüt merkezi kabul edilir. Merkezîleşmiş örgütlerde örgütün ne durumda olursa olsun devamı amaçlanırken merkezi örgütlerde sorunlara hızlı çözüm üretilmesi amaçlanmaktadır (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010). Ülkemizde eğitim merkezileşmiş örgütlenmedir. Genel eğitim programları, öğretmen ataması gibi kararlar bakanlık tarafından alınmaktadır. Fakat bu eğitim politikaları yerel farklılıkları ve bölgesel ihtiyaçları ayırt etmeksizin tüm okullarda geçerlidir. Buda bölgesel farklılıklara sebep olmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı; üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistemden oluşmaktadır (Başaran, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a göre Milli Eğitim Bakanlığı:

- (1) Merkez Örgütü,
- (2) Taşra Örgütü,
- (3) Yurtdışı Örgütü ve
- (4) Bağlı kuruluşlar vb. olarak belirlenmiştir (Özkan ve Çelikten, 1997).

2.5.1. Merkezi Yönetim Odaklı Eğitim

Ülkelerin yapısına göre eğitim sistemleri farklılık göstermektedir. Ülkemizde 3 farklı eğitim sistemi belirlenmiştir. Eğitim ile ilgili kararlar merkezi yönetimden alınıyorsa merkezden, kararlar yerel yönetimler tarafından alınacaksa yerel yönetim, hem merkezi hem yerel yönetimler karar alıyorsa karma yönetim sistemi diyebiliriz (Çağlar, 2010).

✓ Merkezden yönetim, yönetsel kararların bakanlık tarafından hazırlandığı yapıları ifade eder. Bu sistemin yararları aşağıdaki gibidir (Başaran, 1996).

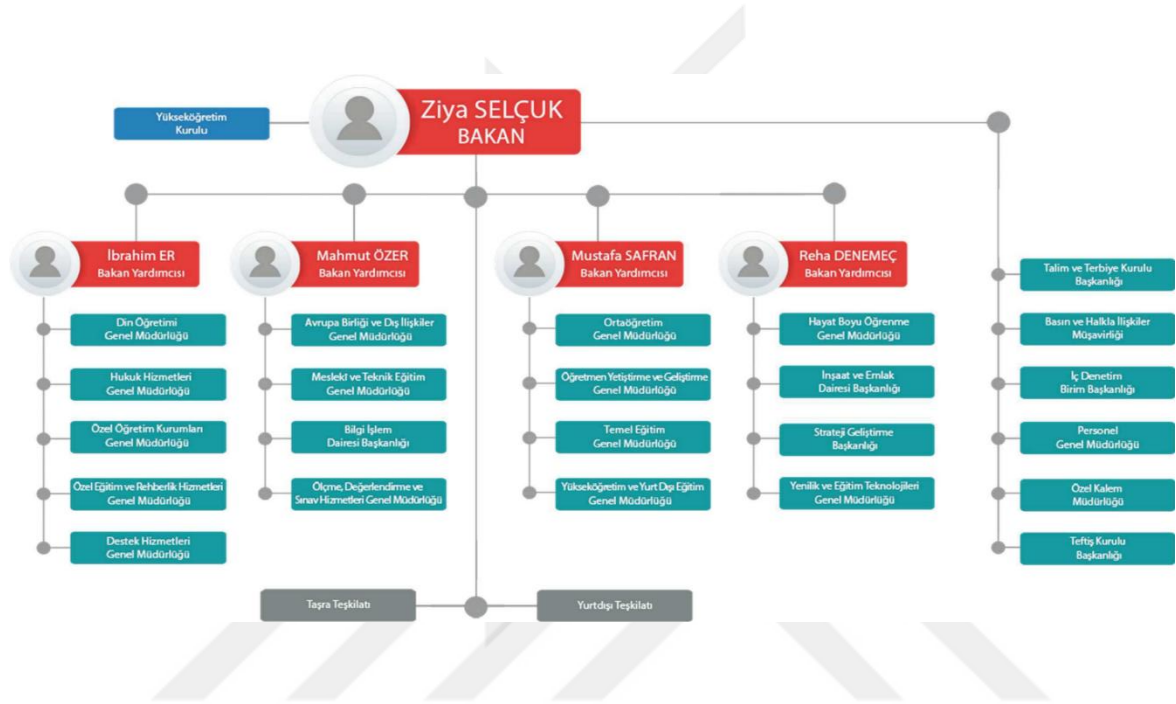
- ✓ Okullarda eşit eğitim imkânları sunulmaktadır.
- ✓ Eğitimin gelir-gideri ülke genelinde planlanmaktadır. Karışıklık olmadan harcamalar planlı yapılabilmektedir.
- ✓ Çalışanlarının çalışma ortamlarının iyileştirilmesi için imkân sağlanabilmektedir.
- ✓ Eğitimde kullanılacak tüm eşyalar ve binalar daha uygun fiyata yapılabilir.
- ✓ Merkezden yönetimin en önemli özelliklerinden biri fırsat eşitliği sağlar.

Olabildiğince adil eğitime önem verir.

Merkezden yönetimin olumsuz yönleri ise alınan kararların tüm ülkeye uygulanmasıyla birlikte yerel ihtiyaçlar göz ardı edilir. Buda fırsat-imkân eşitliğine aykırıdır.

2.5.2. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı, merkez teşkilatı, taşra teşkilata ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç başlıkta toplanan örgüt yapısından oluşmaktadır.



Şekil 1. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı, (MEB, 2018)

2.5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü

Mili Eğitim Bakanlığının merkez örgütü, Bakanlık, Talim ve Terbiye Kurulu, Ana hizmet birimleri, Danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerinden oluşur. Ayrıca merkez örgütü içinde Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METARGEM) ile Projeler Koordinasyon Kurulu Merkezi Başkanlığı da bulunmaktadır (Can ve Çelikten, 2000).

• Bakanlık Makamı

Bakan yeni düzenlemeler ile Cumhurbaşkanına karşı sorumludur. Ayrıca emri altında yapılan işlerden sorumludur.

✓ Bakanlığın görev ve sorumluluğunda bulunan işleri yönetmek ve Bakanlıkla alakalı çıkarılan yasaları uygulamak yasaları uygulamak ve normal olarak bakanlığının yetkisinde olan tüm konu ve işleri yönetmek,

✓ Cumhurbaşkanına sunulması amacıyla sunulmak üzere bakanlık ile ilgili kararname, tüzük ve yönetmelikleri hazırlamak,

✓ Bakanlık ile ilgili bir yasa, bu yasaya uygun şekilde çıkarılan tüzük ve yönetmelikler çıkarılır. Bu çıkarılan yönetmeliklerin uygulanabilmesi için yönerge, genelge ve benzer metinler yayınlamak

(<http://www.kamunet.net/yurutme/bak-kurulu/bak-gorv-yetk-sor.html>).

• **Bakan Yardımcısı**

Bakanlığa tanımlanan görevleri yerine getirmek amacıyla istenildiğinde bakan yardımcısı atanabilir. Bakan yardımcılarını Bakana karşı sorumludur ve Hükümetin görev süresi bittiğinde görev süresi sona erer. Hükümet görev süresi içinde görevi sonlandırılabilir.

Bakan yardımcılarının özellikleri tek tek incelendiğinde sisteme dâhil edilirken bir takım sorunların olduğu görülebilir. Bu sorunların içeriği incelendiğinde ise bakanlık hiyerarşisindeki yerine dair bazı saptamaları yapabilmeyi zorlaştıran sınırlılıkların olduğu görülebilir (Tataroğlu, 2016)

• **Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet Birimleri**

- ✓ Eğitim- öğretim açısından karar veren birimlerdir,
- ✓ Temel Eğitim Genel Müdürlüğü,
- ✓ Ortaöğretim Genel Müdürlüğü,
- ✓ Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü,
- ✓ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü,
- ✓ Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- ✓ Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü,
- ✓ Özel Öğretim Kuramları Genel Müdürlüğü,
- ✓ Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü,
- ✓ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü,
- ✓ Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- ✓ Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü,
- ✓ Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü,

- ✓ Personel Genel Müdürlüğü,
- ✓ Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- ✓ Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- ✓ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- ✓ Teftiş Kurulu Başkanlığı,
- ✓ Strateji Geliştirme Başkanlığı, ✓ Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı,
- ✓ İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı
- ✓ Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği,
- ✓ Özel Kalem Müdürlüğü. (<http://www.kamujans.com/kamu-memurlar/milliegitim-bakanligi-nin-yeni-teskilat-yapisi-gorev-ve-yetkileri-h526588.html>) (Memduhoğlu, 2008).

• Milli Eğitim Bakanlığının Sürekli Kurulları

Sürekli kurulların bir kısmı doğrudan bakana bağlıdır. Bu kurullar bazı zamanlarda toplanıp danışmanlık hizmeti veya disiplin kararı alan kurullardır. Bu kurulların çalışmaları ve uygunlukları yönetmelikle düzenlenir.

- a) Milli Eğitim Şurası,
- b) Müdürler Kurulu,
- c) Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kurulu,
- d) Öğrenci Disiplin Kurulları,
- e) Özel İhtisas Komisyonları,

2.5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü

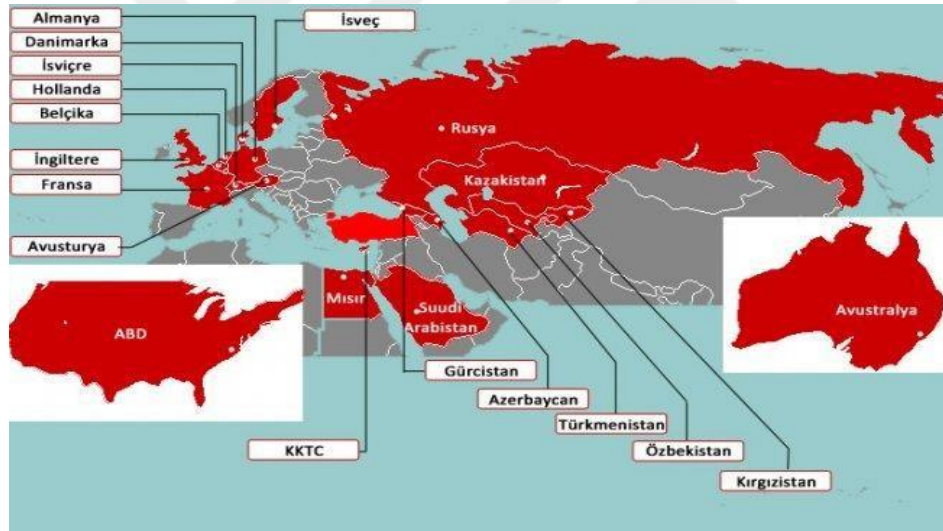
Bakanlık ilgili kanun hükmünde kararname hükümlerine uygun olarak taşra teşkilatı kurmaya yetkisi vardır.

Türkiye’ de her ilde ve her ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe milli eğitim müdürlükleri il milli eğitim müdürlüklerine bağlıdır. Milli eğitim müdürlüklerinin farklı tip ve statüde kurulabilmesi için İl ve ilçelerin sosyal durumları ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurulmalıdır. Bölgelerdeki iş durumuna göre ana hizmet birimleri farklı il ve ilçelerde kurulabilir.

İl millî eğitim müdürlükleri içerisinde eğitim müfettişleri başkanlığı oluşturulur. Bu müfettiş yardımcılar, en az dört yıllık yüksek öğrenim mezunu ve 8 yıl veya daha fazla öğretmenlik yapmış öğretmenler arasından sınav ile alınırlar. Üç yıl yetiştirme dönemini bitirdikten sonra yeterlilik sınavında başarılı olanlar eğitim müfettişi kadrosuna atanırlar. Eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmalarını sağlamak için gerekli önlemler alınarak her hizmet bölgesinde en az iki yıl çalışmaları sağlanır. Eğitim müfettişlerinin görev ve sorumlulukları ile yer değişikliği yönetmelik ile düzenlenir (Turhan, 2013).

2.5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Örgütü

Bakanlık, Kamu Kurum ve Kuruluşlar için kanun hükmünde kararname çıkararak yurt dışı örgütü kurabilir.



Şekil 2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yurt Dışı Temsilcilikleri

(<https://www.istanbulburda.com/kamu-kurumlari/milli-egitim-bakanligi-yurt-disitemsilcilikleri-h1397.html>)

Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışı teşkilatları eğitim müşavirlikleri, eğitim ataşelikleri ve bakanlığa bağlı kurumlarda bulunmaktadır. Bakanlığın yurt dışı teşkilatları incelendiğinde 1999 tarihli 12770 sayılı bakanlar kurulu kararı ile 21 ülkede kurulmuş olan 38 temsilciliğin bulunduğu bilinmektedir.

Yurt dışında bulunan bu teşkilatların görevleri bulundukları ülkelerde bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ve soydaş çocuklarının eğitimleri, yükseköğretim öğrencilerinin eğitim-öğretimleri ile ilgili işlemlerini yürütmek, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ile bulundukları ülkelerdeki eğitim-öğretim ilişkilerini kurmak, farklı ülkelerinin eğitim öğretim uygulamalarını takip etmek gibi faaliyetleri bulunmaktadır (https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/80349/mod_resource/content).

2.6. Türk Eğitim Sisteminde Örgün Eğitim Kademeleri

Örgün eğitim belirli bir yaş grubunun içinde bulunduğu okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Örgün eğitim belirli bir plan çerçevesinde hazırlanmış, okul ortamında sınırlı bir süre verilen düzenli eğitimidir (MEB, 1973). Örgün eğitim zorunlu eğitimidir ve formal eğitime girmektedir.

2.6.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim henüz ilköğretim çağına gelmemiş çocuklara verilen eğitimidir. Zorunlu eğitim kapsamına girmemektedir. Bağımsız anaokulları şeklinde açılacağı gibi uygun görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı şeklinde de açılabilir. Nerelerde ve hangi öncelikte açılacağı Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı yönetmelik ile düzenlenir. Okul öncesi eğitiminin amacı ve görevi milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun biçimde, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini kontrol altında tutmak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, el becerilerini arttırmak, psikomotor gelişimlerini desteklemektir. İlköğretim çağına en iyi şekilde hazırlamaya çalışmak ve şartları elverişsiz bölgelerden gelen çocuklar içinde ortak yetiştirme alanı oluşturarak gelişimlerini desteklemektir (MEB, 1973).

4+4+4 eğitim sisteminin 2012 yılında uygulamaya başlaması ile beraber okula başlama yaşı değiştirilerek 37-66 ay arasındaki çocuklar anaokullarında, 48-66 ay arasındaki çocuklar ise anasınıflarında eğitim almaktadırlar.

2.6.2. İlkokul ve Ortaokul

2012 yılında eğitim sisteminin değişmesi ile başlarda temel eğitim adıyla anılan ilköğretim kademesinin adı “İlkokul” olarak değiştirilmiştir. 1739 sayılı kanuna göre, bu düzenlemelerden sonra zorunlu eğitim süresi 12 yıldır ve cinsiyet, dil, din, ırk fark etmeksizin bütün vatandaşlar için zorunlu olacaktır. 18 yaşına kadar okula gönderilmeyen çocukların velileri para ve hapis ile cezalandırılacaktır.

Mecburi eğitim ilköğretim çağındaki 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. İlkokulların birinci sınıflarına normal şartlarda o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran ve gelişimleri normal olan çocukların kaydı yapılmaktadır. Fakat çocuğun gelişimi uygun değilse okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi gibi durumlar söz konusu olabilir.

Kurumların ilkokul ve ortaokul olarak ayrı bölgelerde olması uygun olanıdır. Fakat imkân ve şartlar normal değilse ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte yerleşke içinde kurulabilir (MEB, 1973: Md. 22-25).

2.6.3. Ortaöğretim

1739 sayılı kanunun 6287 Sayılı Kanunla değiştirilen 26. maddesi şu şekildedir;

Ortaöğretim; ilköğretim ile yükseköğretim arasında yer alan örgün olarak veya yaygın olarak öğrenim veren lise ve dengi mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü içeren kurumdur. Bu eğitim kurumlarını bitirenlere bitirdikleri program özelliğine göre diploma verilmektedir.

İlkokulu başarıyla tamamlayan ve akabinde ortaöğretim kurumlarına girmeye hak kazanan her öğrenci sınavlı ve sınavsız olarak bir üst kuruma devam etme hakkına sahiptir.

Ortaöğretimde nüfusu az ve dağınık olan bölgeler başta olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü yerlerde çok programlı liseler adı altında genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir arada bulunduran liseler kurulabilir (MEB, 1973: Md. 2630).

2.6.4. Yükseköğretime Geçiş

Yükseköğretim kurumlarına girmeye aday olmak için lise ve dengi okulları bitirmek yeterlidir. Hangi programlara hangi bölüm mezunun girebileceği gibi şartlar Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu tarafından ortaklaşa karar verilir.

2.6.5. Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretimden sonra en az iki yıllık yükseköğretim kurumu veren eğitim kurumlarının tamamını içermektedir. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

Yükseköğretim kurumları:

- ✓ Üniversiteler,
- ✓ Fakülteler,
- ✓ Enstitüler,
- ✓ Yüksekokullar,
- ✓ Konservatuarlar,
- ✓ Meslek yüksekokulları
- ✓ Uygulama ve araştırma merkezleri olarak gruplandırılabilir.

Yükseköğretim kurumlarının amaçları, açılışları, kuruluşları ve işleyişleri ile öğretim elemanlarının alımları, yönetilmeleri gibi hususlar özel kanunlarında belirlenir.

Yükseköğretim kurumları, öğrencileri lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyesinde Milli Eğitim sistemi ile bütünlük içinde yetiştiren eğitim kurumudur.

Maddi imkânı olmayan başarılı öğrencilerin kayıt ücreti ve harcı devlet tarafından verilen burs, kredi ve benzeri yollarla öğrenim giderleri karşılanır (MEB, 1973: Md. 34-39)

2.7. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi

Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi tanımları belirtildiği şekildedir:

2.7.1. Eğitim Yönetimi

II. Dünya Savaşından sonra bilimsel ve yönetsel gelişmeler ile şekillenmiş olan Eğitim yönetimi, bu süreçten sonra kendi kimliğini oluşturma çabasına girmiş ve süreç içinde geçen başlı başına bir çalışma alanı olarak değerlendirilmeye başlamıştır. Tarihsel süreç içerisindeki değişme ve özgünleşme döneminde birçok alanda gözlenen gelişmelerden ve bunların yansımalarından etkilenmiştir.

Kuram, eğitim örgütleri içinde davranışları açıklayan kurallar ile birbiriyle ilişkili kavram önerme ve sistematik genellemeler bütünüdür. Kuramın üç temel görevi vardır. Birincisi; kuram kavramlarının tanımları, önermeleri ve genellemeleri mantıksal temele dayandırır. İkinci görevi, kestirme, betimleme ve açıklama olarak belirlenebilir. Üçüncü görevi ise; geleceğe yönelik bilgileri geliştirme konusunda geliştirme konusunda rehberlik etme işlevlerinden oluşur (Hoy, 1996).

Eğitim yönetimi; toplumun eğitim ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş olan eğitim teşkilatlarının belirlemiş olduğu hedeflerini gerçekleştirmek için bu hedefleri etkili bir biçimde işletme, geliştirme ve yönetme sürecidir. Eğitim yönetiminin ilk hedefi eşit eğitim ortamı oluşturup ve bunu genele yaymak olmalıdır (Karagöz, 2006). Öğretim yöntemi derslerinde öğretmenlere öğretilmiş olan teknikleri ustalıkla öğrencilere uygulayan öğretmen iyi bir yönetici olur (Binbaşioğlu, 1983).

Eğitim Yönetimi, bir ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak ayrıştırarak bunları sentezleyerek yorumlamayı amaç edinmiş disiplinler arası bir bilim dalıdır (Balcı, 2005). Eğitim yönetimi ayrıca kamu yönetiminin özel bir alanını kapsamaktadır. Ülkemizdeki özel, resmi ve eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerin çoğu devlet kontrolü altında gerçekleşmektedir. Özel sektör tarafından kurulan okullarda da eğitim devlet denetim ve gözetimi altındadır.

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının belirlediği amaçlarına ulaştırmak için insan ve kaynak sağlayarak belirlenen politikaları ve alınmış olan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003).

2.7.2. Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticisinin merkez ve taşra teşkilatlarında önemli görev ve sorumlulukları vardır. Eğitim yöneticisi olduğu kurumun hem eğitimin sürekliliği için gerekli olan hem de yönetsel olarak gerekli olan amaçları gerçekleştirmek için yönetim sürecini etkin biçimde yerine getirmesi beklenmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011). Fakat çevreden kaynaklanan (toplumsal, bireysel, sosyal) sorunlar çoğu zaman eğitim teşkilatının amaçlarına ulaşmasını geciktirir.

Yöneticilerin teşkilatlarının sorunlarını anlama ve çözüme kavuşturma konusunda sorumluluk sahibi olmaları gerekmektedir. Fakat bilmek gerekir ki deneyimli yöneticiler için bile, sorunları düşünmek ve onlara mantıklı çözüm yolları oluşturmak kolay değildir (Gaynor, 2012). Tüm teşkilatlarda olduğu gibi eğitim teşkilatında da farklı sorunlar ile karşılaşılabilir ve bu sorunları çözmek eğitim yöneticisinin sorumluluğundadır.

Eğitim yöneticisi, her türlü meslek grubundan ve farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan insanlarla ilişki kurmak durumundadır. Tüm beklentileri ile ilgilenip makul çözümler üretmelidir. Eğitim yöneticisi aynı zamanda kurumunda çalışanlar, öğrenci işleri ve kurum ile ilgili eylemlerde bulunurken diğer taraftan kişiler arasında veya gruplar arasında oluşan farklılıklarda arabulucu olmak ve çalışanların moralini yükseltmek zorundadır. Böylece klasik yönetim anlayışının var olduğu verim oluşturma görevi, yöneticinin insanlarla olan ilişkileri konusunda halkla ilişkiler konusunda ve güdüleme konusunda bilgili ve becerikli olması gerekmektedir. Okuldaki karar verme süreci incelendiğinde eğitim teşkilatının verimliliğinin büyük ölçüde yönetim ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz (Kaya, 2003).

Eğitim örgütlerindeki yöneticiler işlerin teknik yanını bilerek insanlarla etkili bir iletişim içerisinde olmalıdırlar. Milli Eğitim sistemi ile ilgili çıkarılmış olan yasa, yönetmelik ve mevzuatlarda bilgi sahibi olması gerektiği gibi eğitim-öğretimdeki programlarda da aktif olması gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim yöneticileri teknolojiyi iyi kullanabilmelidir aynı zamanda uygulama kısmında da yeterli olmaları gerekmektedir. Yönetici karar verme sürecini iyi analiz etmelidir. Yöneticinin başarılı olabilmesi için tanıma ve uygulama safhasında aktif olması gerekir. Yönetimsel beceriye sahip olmak çalıştığı teşkilatın başarısı için önemlidir. İyi bir yönetici çalışma arkadaşlarını destekler. Eğitim yöneticilerinin yönetimsel becerilere sahip olması örgüt başarısı için çok önemlidir (Karagöz, 2006).

Çalışanların performansını artırmak için uğraşan ve çalışma arkadaşlarının gelişimini destekleyen yönetici iyi bir yöneticidir (Werner, 1993; Quast ve Hazucha, 1992). Yönetim becerilerini beş ana başlık ve yirmi alt başlıkta incelemişlerdir:

- ✓ **İnisiyatif Alma Becerileri:** Dinleme, insan ilişkileri, çatışma yönetimi ve çalışanlarını motive etme,
- ✓ **Sorumluluk Alma İle İlgili Beceriler:** Planlama, organize olma, kişisel olarak organize olma ve zaman yönetimi, bilgi verme, liderlik tarzı ve insanları etkileme, temsilci seçme ve kontrol etme,
- ✓ **Teknik Beceriler:** Yazılı iletişim, finansla ve nicelikle ilgili beceriler, işle ilgili bilgi ve teknik bilgi,
- ✓ **Nitelik Becerileri:** Kişisel motivasyon, nitelikli çalışma, öğrenci başarısı, bilgilendirme,
- ✓ **Diğer Beceriler:** Sözel iletişim, problem analizi ve karar alma.

2.7.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme

2.7.3.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

1939’den bugüne kadar on altı toplantı yapan Millî Eğitim Kurulu yapılan her toplantısında Türk Eğitim Sistemindeki gelişmelere göre çeşitli konularda önemli kararlar almıştır. On dördüncü kurulda alınan kararlar şöyledir;

- ✓ Eğitim Yöneticiliği alanında uzmanlaşma dikkate alınmalıdır.
- ✓ Milli Eğitim ve Yükseköğretim kurumları sorumluluk almalılardır.
- ✓ Yöneticiler atanırken liyakate önem verilmelidir.
- ✓ Eğitim yönetimi politikadan uzak durmalıdır.
- ✓ Sicillerden bahseden yönetmelikler daha açık hâle getirilmelidir.
- ✓ Yöneticilerin yetkileri arttırılmalı ve bu yetkiler açıkça belirtilmelidir.
- ✓ Vekil olmayan atanmalarda sıkıntılı olanlar geçici de olsa atanmamalıdır.
- ✓ Yöneticilik ekonomik olarak güçlendirilmelidir.
- ✓ Yöneticilerin görev ve yetkileri araştırmalar sonunda hazırlanmalıdır.

2.8. Türk Eğitim Sisteminde Okul Müdürlüğü

Okullar eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okul müdürleri ise bu faaliyetlerin başında gelmektedir. Okul müdürlüğü eğitim yönetiminin daha küçük bir alanını kapsar. Öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticilerine okul müdürü denir (Işık 2002). Okul müdürü okulun amaçlarını korur ve iç öğelerin lideridir (Töremen ve Kolay, 2003).

Okulun gerçek işlevi öğrenmeyi sağlamak olduğundan okul müdürünün okuldaki zaman dilimlerini eğitim ve öğretim ile geçirmesi beklenmektedir. Fakat okul müdürlerinin görevleri her ülke için farklılık göstermektedir. Ayrıca toplumsal değişimlere bağlı olarak ta yöneticilere yeni görevler verilmektedir. Okul yöneticilerinin görevleri arasında okulun amaçlarına erişmesini sağlayacak olan vizyon ve misyon belirleme, güvenin ön planda olduğu okul iklimi ve kültürü oluşturma, ortaya çıkabilecek olan sorunları profesyonelce çözme, okulu temsil etme ve okulu yönetme sayılabilir (Şişman, 2014).

Eğitimi genel anlamda değerlendirecek olursak, belirli zaman dilimlerinde ve belirli amaçlar ışığında toplumun bir parçasını oluşturan bireyleri yetiştirmektir. Eğitim “kültürlenme ve sosyalleşme” süreçlerini kapsamaktadır. Kültürlenme, toplumsal değerlerin ve birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ve bu değerlerin yeni nesillerin tarafından özümsemesidir.

Toplumun isteklerini ve beklentilerini karşılayan bireyi yetiştirme açısından sorumluluğu barındıran eğitim kurumlarımızın, bu beklentileri karşılayabilmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi son derece önemlidir. Okullarda eğitimin kalitesini belirleyen unsurlardan biri okul yöneticisidir. Okul yöneticileri eğitim girdilerini kullanıp formal eğitim süreci boyunca işleyerek nitelikli insan şeklinde ortaya çıkması ile yükümlüdür (Ekiz ve Durukan, 2007). Sonuç olarak kaliteli eğitim ve eğitimin yönetilmesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Yönetim; kurumun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kaynakların tümünü ve fırsatları en iyi biçimde kullanabilme şeklidir. Farklı açıklamayla yönetim; kurum amaçlarının gerçekleştirebilmesi için, problem çözme, plan yapma, teşkilatlanma, koordinasyon oluşturma ve değerlendirme gibi kavramların hedef, öge, yöntem ve tekniklerin birlikte itina ile uygulanan aktivitelerin genelini kapsar (Erdoğan, 2000).

Yönetim, örgütü amacına götürmek için bütün bireysel farklılıkların ve fikir çatışmalarından farklı olarak iş gören bireylerin etkili şekilde davranışlarda bulunmalarını sağlar. Bu perspektiften bakılınca ordu, eğitim, işletme ve kamu yönetimleri arasında ortak noktalar bulunduğunu söyleyebiliriz (Kaya, 1993; Çelikten ve Özbaş vd., 2014).

Yönetici, örgütü planladığı amaçları doğrultusunda yönlendirmek için kaynakları oluşturan planlayan, uyum oluşturan ve bunları denetleyen kişidir. Örgütlerin planlanan bu amaçları gerçekleştirerek yaşamlarını devam ettirmeleri yöneticilerin sorumluluğu altındadır (Bursalıoğlu, 2000).

Başarılı yöneticilerde olması gereken bazı özellikleri aşağıda belirtildiği şekilde sıralayabiliriz.

- ✓ Yeterli bilgi, birikim ve yeteneğe sahip olmak,
- ✓ Doğru kararları doğru zamanda verebilme,
- ✓ Objektif, adil, hoşgörülü olabilme,
- ✓ Sorumluluk üstlenerek grup çalışması yapabilme
- ✓ Sabırlı, kararlı ve cesur olabilme.

2.8.1. Yönetim ve Okul Yönetimi

Yönetim, aynı hedefleri benimseyen insanların oluşturduğu teşkilata yön vermektir (Başaran, 2000). Diğer bir deyişle teşkilatın amaçları doğrultusunda ortaya çıkabilecek sorunları çözme, birleştirme, yönlendirme ve sonuç faktörlerinin başarıma uygulama yoludur (Erdoğan, 2008). Özetle yönetim bir süreç olarak kabul edilmektedir.

Okul yönetimi; eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır (Bursalıoğlu, 2002; Çelikten ve Özbaş, 2014). Eğitim yönetimi ile okul yönetimini karşılaştıracak olursak eğitim yönetimi sistemle ilgilenirken, okul yönetimi sadece okul düzeyindeki problemlerle ilgilenmektedir (Aydoğan, 2008).

Eğitim sisteminin tartışılmaz en önemli parçası okuldur. Okullar, eylemsel çerçeveyi belirler (Çelikten ve Özbaş, 2014). Okullar, belirledikleri eğitim hedeflerine ulaşmak için, mesleklerinde ve alanlarında uzmanlaşmış kadrolarla eğitim vermek istedikleri öğrencilere planlı ve sistematik olarak bilgi-beceri aktarım süreçlerinin gerçekleştirildiği kurumlardır (Ada ve Ünal, 1999).

Okul yönetimi, eğitimin içinde bulunan amaç ve yapılar tarafından belirlenen sınırlı bir biçimde uygulama yöntemidir. Eğitim yönetimi, yönetim biçiminin eğitim sistemine uyarlanması anlamına gelirken, okul yönetimi eğitimin okul yönetimine uyarlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Okullarda uygulanan yönetim özelliklerini dört başlık altında inceleyebiliriz. Bunlar; yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetimdir.

Yetkeci Yönetim, Baskıcı ve otoriter yönetim türüdür. Tüm yetkiler okul yöneticisinin elindedir. Yöneticinin verdiği görevler harfiyen yerine getirilir görevini yerine getirmeyenler yaptırımlarla karşılaşır. Buna göre kurumlar otorite ile verimli olurlar (Urlu, 2002).

Koruyucu Yönetim, Altında çalışan iş görenlerinin güven içinde olması ve iş yerinde mutlu olmaları, doyum sağlamaları gerektiği görüşünde olan bir yönetim türüdür. İş görenler iyi ilişkiler söz konusu olduğundan fikir çatışması yaşamaz (Başaran, 2004).

Destekçi Yönetim, türüne göre yönetim, iş görenleri örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere destekleme görevini üstlenir. Bu yönetim çeşidine göre, iş görenler aktiftir; örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla gerekenleri yapmayı; görev ve sorumluluk almayı; yönetim tarafından fırsat verildiğinde yönetime katılmak isteyen yapıdadırlar (Başaran, 1992).

Birlikçi Yönetim, son zamanlarda bilim adamları arasında yaygın yönetim biçimidir. Daha çok kendini gerçekleştiren, kendini gerçekleştiren bireylerin üst düzey gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmaktadır (Başaran, 1992).

2.8.1.1. Yöneticilik ve Okul Yöneticiliği

Yönetici bulunduğu kurumun tüm kaynaklarını harekete geçirerek aktif kullanana kişidir. (Ilgar, 2005:36). Yöneticilik, dinamik bir iştir. Her an değişen durumlara uyum sağlama sürecidir. Yöneticiler değişen koşullara başta kendileri uyum sağlamalı ve daha sonra okulun diğer öğelerini bu yeni durumlara hazırlamalıdır. Bu nedenle yöneticiler bu çok çeşitli durumlara uyum sağlayabilecek kişilikte olmalıdırlar (Binbaşoğlu, 1983).

Örgütleşmenin, kurumsallaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan yönetim işi her örgüt yapısında görülür. Ortaya çıkan bu yönetim işi üstlenen kişilere de yönetici denir (Taşer, 2017).

Okullarda belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi ve tüm sorunların çözülmesi okul sisteminde yer alan tüm öğelerin ortak bir şekilde uyum içerisinde hareket etmesiyle sağlanabilir. Ham maddesi ve ürünü insan olan okullar dinamik yapılardır. Bütün bu öğeler arasındaki uyum ve dengeyi sağlayacak olan ve okullardaki bu dinamiği devam ettirecek olan kişiler de okul yöneticileridir (Bayar, 2017).

Okul yönetimini sağlayan kişi en başta okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, okulu önceden belirlenmiş amaçlara uygun yönetmekle birlikte bu amaç ve politikaların uygulanmasından ve ayrıca okulun gelişiminden mükelleftir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007).

Okulların yönetilmesinde rol oynayan okul yöneticileri; okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır. Fakat okulun yönetiminde, öğrenci başarısından, öğretmenlerden, kısacası okulla ilgili durumların hepsinden önemli derecede sorumlu olan kişiler okul müdürleridir. Kısacası bir okulu okul müdürü yönetir. Bu nedenle okul yöneticisi denildiğinde akla gelen en önemli kişi okul müdürüdür.

2.8.1.2. Okul Müdürünün Roller ve Sorumlulukları

Okul, kişinin çevresinde oluşan değişikliklerle birlikte kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklik oluşturmak ve kişiye yeni davranış kazandırmak için oluşturulan kurumlardır. Bundan yola çıkarak eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilme sorumluluğu okullara aittir.

Okul çevrede meydana gelen gerek sosyal, gerek siyasal, gerekse ekonomik ve teknolojik bazı değişimleri zorunlu hale getirir. Okul yöneticisi bu değişimleri olabildiğince verimli hale getirmek asıl amacı olmalıdır ve bu amacı gerçekleştirebilmek için, okul yöneticisi kendini alanında yetiştirmiş, istenilen becerileri kazanmış olmalıdır (Bayrak, 1998).

21. yüzyılın yönetici anlayışında müdür sadece kurumun yöneticisi olmakla kalmayıp aynı zamanda kurumun lideridir. Bu sebeptendir ki yöneticilerin yetiştirilmesi göreve getirilmesi ve eğitim sisteminin kalitesinin yükseltilmesi çok önemlidir (Balcı, 2001).

Okul müdürleri, görevli oldukları okulları iyi bir Şekilde yöneterek sadece belirli bir yol kat ederler. Okulların başarıyla yönetilmesi okul müdürlerinin yaptığı ve ürettiğı işlerle okulda görevli olan öğretmenlerin iyi bir Şekilde yönlendirilmesi ile olur (Turan vd., 2014).

Okul müdürü, okulun dış çevresine karşıda sorumludur. Çünkü okulun dış çevresini genellikle aileler oluşturur ve onun haricinde o çevrede bulunan, iş çevrelerinin ve meslek örgütlerinin bazı zamanlarda okul ile ilgili bazı bilgilere ihtiyaı olabilir. Bu sebeple okul yöneticileri çevresini iyi tanıyarak ona göre hazırlık yapması gerekmektedir (Bulu, 2007).

Birçok eğitim yöneticisi bir okul, müdürü kadar okuldur demektedir. Okulda karar alma yetisi okul müdürü yetkisindedir. Okulun kaynaklarını kullanmakta okul müdürüne bağlıdır. Etkili bir okul yönetimi, okul müdürünün yönetim yetkisi ile mümkündür (zdemir, 2014).

Okul müdürünün, okulun kaynaklarını kullanarak okulun belirli hedeflere ulaşmasında önemli becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen bir eğitim lideri olmasının yanında okulu en iyi Şekilde yönetmesidir (Hunt, 2012).

2.9. Türk Eğitim Sisteminde zel Okulların Yeri

2.9.1. Özel Okulların Tarihçesi

Kurumun giderleri için devletin bütçe ayırmadığı kuruluşlara özel okul adı verilir. Bugün zel okul tanımına uygun olan okullar Tanzimat Fermanı'yla (1839) kurulmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Cemaloğlu & Küçükçayır, 2017).

Özel okulların ülkemizde çok eski hatta yüz yılı aşkın bir geçmişi olduğu bilinmektedir. Özel hocalardan ders istemek deti de, yine eskilerde var olan ve günümüzde geçerliliğini koruyan bir gelenektir. Çoğu lim, şair, yazar ve sanatkarların geçmişine bakıldığında o dönemin lim ve sanatkarlarından ders alıp kendilerini geliştirdikleri görülmektedir (zkaya, 1992).

1839-1876 Dönemi (Tanzimat Dönemi)

Resmi olarak özel okullar ilk kez 1856 Islahat Fermanında resmîlik kazanmaya başlamıştır. Özel Okullar (1991). 1856 Islahat Fermanında yer alan şarta göre Osmanlı mensubu herkes belirlenen yaşa gelince okulların gerekli şartlarını taşımak kaidesi ile hem askeri ve hem de sivil olarak kayıt olabileceklerdir.

1869 Maarif Nizamnamesinde Osmanlının eğitim ve öğretim kaideleri bulunmaktadır. Tanzimat dönemi özelliği olarak daha çok İslami eğitim ve öğretim ön planda olması sebebi ile her şeyin devlet kanalı yapılması beklenilmiş ve dolayısı ile özel okullara ait pekte bilgiye rastlanılmamıştır. Aslında Türk-İslam felsefesinde hep vakıflar kanalı ile eğitim ve öğretim hizmetleri yürütülmüş olup, Tanzimat döneminde özel okullara ait bir bilgiye ulaşılmamasının okullardan ticari amaç kazanmanın eleştirilmesi gösterilebilir (Akyüz, 2004).

1876-1908 Dönemi

Bu dönemde Kanun-i Esasi’de eğitim ve öğretimi yürüten resmî ve özel okulların hepsinin devlet denetiminde olduğu belirtilmiştir. Din dışındaki tüm derslerin belirlenmiş olan kurallar çerçevesinde devletine ve milletine bağlı gençler yetiştirmek amacı güdülmesi şartı ile yürütüldüğü görülür (Ertuğrul, 2003).

Bunlar üç bölümde görülmüştür:

1-Çoğunluğunun Müslümanların açtığı okullar

2-Azınlıklar ve gayri Müslimlerin açtığı özel okullar

3- Yabancı milletlerin ülkedeki açtığı özel okullar (Özkaya, 1992).

1908-1918 Dönemi (Meşrutiyet Dönemi)

Bu dönemde özel okulların faaliyette olduğu göze çarpmaktadır. Özel Okullar (1991). 1915 yılında yayınlanmış olan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesinde özel okul açmak ve işletme kuralları yayımlanmıştır. Kurallar sayesinde Cumhuriyet döneminde yabancı okulların denetim ve kontrol altına alınması amaçlanmıştır. (Sezer, 1999).Günümüzde de hala bu şartnamenin örnek olduğu görülmektedir. Abartılı çalışmaların göze çarptığı bu dönemde İttihat ve Terakki partisinin ve sonraları bazı Türk özel okul kurucularının çalışmaları görülmektedir (Sönmez, 1990).

1919-1922 Dönemi (Kurtuluş Savaşı Dönemi)

Kurtuluş savaşı dönemi, dönemin şartları gereği herhangi bir ilerleme kaydedilmemiştir. Lakin Rum okullarının varlığı göze çarpmaktadır. Keza dönemde yabancı okulların yaygınlaştırılması ve yenilerinin eklenme çalışmaları daha yaygın olduğu görülmektedir (Özel Okullar I, 1991). Bundan dolayı yaygınlaşan bu okullar sayesinde yerel bir direniş hüviyeti kazanmışlardır (Sönmez, 1990).

1923 ve Sonrası Dönemi

Yabancı okullar konusu milli mücadele döneminde başarı sonuçlanmış olup Lozan da en çok tartışılan konuydu. Lakin bu süreçte bir sonuç elde edilmiştir. Çünkü itilaf devletlerinin daha önceleri elde edilmiş hak ve hürriyetlerin tekrar verilmesi istekleri bulunuyordu (Sezer, 1999). 1985 yılında yürürlüğe giren özel okullar yönetmeliği sayesinde Türk Milli Eğitimin çizdiği sınırlar ve kaideler çerçevesinde yerini almıştır (Özel Okullar, 1991).

2.9.2. Özel Okulların Yasal Dayanağı

Özel okullarda ülkemizdeki kanuni şartnameye göre, Anayasanın 42. Maddesinde yer alan “Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu gerekçeler, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.” maddesi oluşturmaktadır. Özel öğretim kurumu ile ilgili tüm düzenlemeler (açma izninin verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, malî destek vb.) ile ilgili usûl ve esaslar 5580 sayılı kanun ile düzenlenir (5580 sayılı kanun, madde-1).

Özel okulları 5 grupta sınıflandırabiliriz. Bunlar (MEB, 2007):

1. Özel Türk Okulları
2. Özel Milletlerarası Okullar,
3. Özel Azınlık Okulları,
4. Özel Yabancı Okullar
5. Özel Eğitim Okulları.

BÖLÜM III

3.1. Düşünme

İnsanların doğuştan gelen becerisi düşünmektir. Düşünme becerisinin farkında olan ve kullanan insan başarılıdır. Günlük hayatta karşılaşılan her olayda insan düşünür ve karar verir (Karalı, 2012).

Düşünme, bireyi manevi ve fiziksel kavramlar karşısında güç duruma sokan ve dengesini bozan kavramları öteleyen ya da ortadan kaldırılması için bilinçli davranışların toplamıdır (Kazancı, 1989).

Fakat yirminci yüzyıla kadar düşünmeyi mantıkla açıklayan bilim adamları yirminci yüzyılda ise davranış bilimciler tarafından öğrenmenin bir ürünü ve sonucu olarak görmüştür. Biliş kuramcılarınca ise içsel bir sonuç olduğu görünüşü savunmuşlardır (Kaya,1997).

Bazı düşünme ile ilgili tanımlar ise şu şekildedir:

Biliş kuramcılarından olan Piage, düşünmeyi iç ve dış etmenlerin etkileşimi ile oluşan akılsal işlem ve zihinsel olgunluk olarak tabir etmiştir (Pless, 1993).

Aristoteles'e göre ise düşünme, insanları diğer varlıklardan ayıran özellik olan aklın bireye özgü özgür ve bağımsız çalışması, analiz, sonuç ve birleştirmeler yapabilmesi, çıkan sonuçlara manalar yükleyebilmesidir (TDK, 2011).

Kazancı (1989), bireyi iç ve dış hayatta sıkıntıya sokan, beden ve ruhen alışmışlığını etkileyici durumun engellenmesi ya da mevcut durumun yok edilmesi olarak düşünmeyi açıklamaktadır.

Morgan (1991) ise, simgesel aracılık olarak anlatmaktadır. Sebep olan olay ve bireyin bu olaya gösterdiği davranış arasında oluşan boşluk doldurulması olarak tanımlar. Kısaca düşünme edindiğimiz bilgilerin işleniş çeşididir.

Cüceloğlu (1998) ise düşünmeyi, yaşanan duruma uygun, sistematize edilmiş bilişsel bir süreçtir.

Cole (1974), düşünmeyi bilinen bilgiden başka bir bilgiye ulaşma olarak nitelendirmiştir. Yani bulunan durumdan daha ileri gitme olarak belirtmiştir (Özden 2003).

Düşünme, bilgilerin birbirleri ile etkileşim kurma süreci olarak tanımlar (Toprakçı 2002).

Türk Dil Kurumu (1994)'na göre düşünme, bir çözüme ulaşmak için bireyde var olan tüm bilgilerden yola çıkarak, özümleme, analiz, kıyaslama yaparak olguları değerlendirip titizlikle tüm gerçekleri incelemek olarak anlatmaktadır.

Jessop (2002), öğrencilerine düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğini sorduğu zaman, verdiği ev ödevlerinde X'in ne olduğu bir yana, onu farklı boyutları ile de düşünülmesini işaret etmiştir. Bununla beraber düşünmeyi 'kim, nerde, nasıl, niçin, ne zaman soruları içinde zihinde canlanmasını gerektiğini belirtmiştir.

Düşünme iki türdür: İlki günlük hayatta kullandığımız basit düşünmedir ki bu karşılaştırma, birleştirme, analiz, sentez, tasarı ve sorgulama yetiştirir. Diğer ise bilimsel alanda kullandığımız istem dışı düşümlerdir ki bu ise, bir konu üzerinde sistemli düşünerek zihinde oluşturma etkinliğidir (Aycan ve Aycan, 2016).

Düşünme çevresini bilgi, beceri ve tavır kalıplarından öğrenişliğini sezgisel olarak da destekleyen ve biçimlendirmesini olası kılan karmaşık bir süreç olarak belirtmektedir. (Gibson, 1998).

Kazancı (1979) düşünmenin önemini ve geliştirilme sebeplerini şöyle sıralar;

- ✓ Düşünme, insan gayretlerini belli bir yöne yöneltir.
- ✓ Düşünme, insanın karşılaştığı sıkıntılarda önceden hazırlıklı olmada yardımcı olarak, onları karşılaştırmada da en önemli rol oynar.
- ✓ Düşünme, öğelerin ortaya çıkmasında, şekillenmesinde insanlar için kalıp oluşturur.
- ✓ Düşünme, hem fertlerin, hem de grupların emin ve akışkan bir hayatın süregelmesine, gerekli ortamın hazırbulunuşluğunu ve bu ortamın devamının sağlanmasında önemli bir araç olarak rol oynar.

Sonuç olarak tüm gelişmiş tüm devletler, eğitimin temel amacı olarak genç nesli düşünen bir vatandaş olarak yetiştirmek ister (Akınoğlu, 2001).

Düşünme, Özenli Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme olmak üzere üç kısma ayrılır;

3.2. Eleştirel Düşünme

Düşünme herkes için doğaldır. Ama genelde düşünceler yeterli bilgi ve amaçtan uzak olacak ki sorgulamaya, değerlendirmeye ve yorum yapmaya gerek bile kalmaz. Var olan bilgi, birikim ve tecrübelerle de dayanarak oluşan her yeni olgu ve düşünceleri inceleme, değerlendirme ve yorum yapması eleştirel düşünmeyi oluşturur. Bu sebeple birey kendini yöneten, kontrol eden ve kendini düzenleyen olarak aktifleşir. Böylelikle de konuşmasında, iletişim kurmasında ve sosyal birlikteliklerde faal bireyler olarak göze çarparlar (Güneş, 2012).

Eleştirel düşünme sayesinde bir gaye uğrunda bilinçli yapılan her olgu sonrası, sıradan ve bayağılaşmış kalıplara dönüşün engellenmesi sağlanmış olur. Bilinen kalıplaşmış tüm öğrenimlerin değerlendirmeye alındığı, çeşitli yönlerinin de var sayılarak tartışıldığı bir düşünme biçimidir. Sonuç olarak düşüncelerin değerlendirilip karşılaştırmalar yapılmasıyla daha özgün fikir ve davranışlara ulaşıldığı görülmüştür (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

İnsanoğlunun önemli özelliklerinden olan düşünme yeteneğinin sorgulanması gerekmektedir. Çünkü insan her iyi olan şeyin daha iyisini aramakla meşguldür. Düşünme kabiliyetlerinden memnun olan kişiler kendilerini haklı çıkarmada kanıt olarak düşünürler.

Düşünme becerilerini kusursuz olarak gören kişiler ise sınırlı fikre sahip kişilerdir (De Bono, 2008).

Socrates tartışmaların olması gerektiğini savunur. Çünkü yanlışlar sorgulandıkça gerçeklerin ortaya çıkacağına inanır (De Bono, 2007).

Summer'a göre eleştiri, var olan bir kavramın gerçekle ilişkisini ölçmek için yapılan testtir. Eleştirel düşünme eğitim ve öğretimle ortaya çıkmıştır. Gerek bireylerle ve gerekse kendimizle olan batıl inançları, yanlışlıkları ve bilinen hatalı anlamlandırmalara karşı dayanak oluşturmaktır (Karalı vd., 2012).

Bir eğitim filozofu olan Stephen Norris eleştirel düşünmeyi, bireyin neye, nasıl, niçin ve neyi nasıl yapacağına yön verirken en geçerli ve detaylı düşünebilmesi olarak belirtmiştir (Demircioğlu, 2012).

Tüm insanlık doğasında var olan düşünme özelliği ile düşüncelerin yönlendirilebildiği, yeniden düzenlenebildiği, en entel standartlara varılarak kalitenin de artırılabilirdiği bir genellemeye ulaşabilmektedir (Karanfil, 2014).

Duphorne (2005), eleştirel düşünmeyi barındırdığı kalıpları desteklemesi ve var olan fikirlerini tertip etmede etkili olan düşünce, analiz ve uygulamaları olan bir yaşam olarak ifade eder. Bu öğrenmede öğrencilerin aktif olarak katılması yeteneğin daha da gelişeceğini savunmaktadır.

Kökdemir'e (2003) eleştirel düşünme her zaman yanlışı bulmak anlamı taşımaz. Aksine eleştirel düşünme ile bireyler olguların fikirlerin daha farklı da anlamlandırılabilirdiğinin, farklı izahatlar la yorumlanabilirdiğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini savunur.

Eleştirel düşünme yeni bir şeyler öğrenirken, olgunun farklı yönlerinin de görülmesi, taraf tutmadan örgütlemeyi, değerlendirmeyi ve yenilikçi bir öğrenmeyi kapsadığını tanımlamaktadır (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme aslında bir gerçeği objektif olarak kabul etme basamağıdır. Dolayısı ile birey gerçek olanı tüm olumu olumsuz yönüyle ele alıp bir sonuca ulaşmalıdır. Bir başka söylemde eleştirel düşünme bilgiye akıl yürütmedir. Bu süreçte bilginin kaynağının irdelenmesi, kontrol yapılması ve tereddütlerinin de belirtilmesi gerekir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler nasıl, niçin ve neden gibi soruların farkındalığını kazanmış kişilerdir. Bencil değil çoğunluğun düşüncesi önem arz etmektedir (Kurnaz, 2007).

Dewey'e göre eleştirel düşünme, bir fikrin destekleyici sonuçlarının yanında doğrular ışığında etkili, dikkatli ve de ısrar eden bir düşünceyle yansıtan olduğunu tanımlamıştır. (Fisher, 2001).

Chaffe (1994), gerek fikirlerimizi ve gerekse başkalarının fikirlerini anlamak ve bizdeki fikirleri daha iyi anlatabilmek için yeteneklerimizin geliştirilmesi için geçen faal ve planlanmış bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Kökdemir, 2003a).

Cüceoğlu ise Chaffe'ye paralel bir açıklamada bulunmuştur. Cüceloğlu'na göre kendi düşüncesinin farkında olarak başkalarının görüşlerini dikkate alıp, farklılıkları da görmemizi sağlar. Farklı söylemde, kendini bilen, radikal fikir ve düşüncelere açık, geliştirici, aktif ve farklı düşünceleri destekleyici içeren düşünme biçimidir (Cüceloğlu, 1998)

Ennis'e göre eleştirel düşünce, durumlar ve sıkıntı anlarında daha mantıklı sonuçlar çıkarma olarak açıklamıştır. Neye kanaat getirdiğimiz ya da neye karar kılmanız gerektiğinde üretici ve mantığa uygun düşünme diye de tanımlamıştır (Ennis, 1985).

Ennis eleştirel düşünmeyi üç boyuta incelemiştir: Mantıksal, eleştirel ve Pragmatik boyuttan oluşmaktadır. Mantıksal boyut, sözcüklerin anlamları arasındaki ilişkilerden ve tahmini konuşmalardan oluşur. Mantıksal boyutta ileri olduğu düşünülen bir birey bazı sözcüklerden sonra olan cümleyi veya söylemi anlamları sebebiyle tahmin eder.

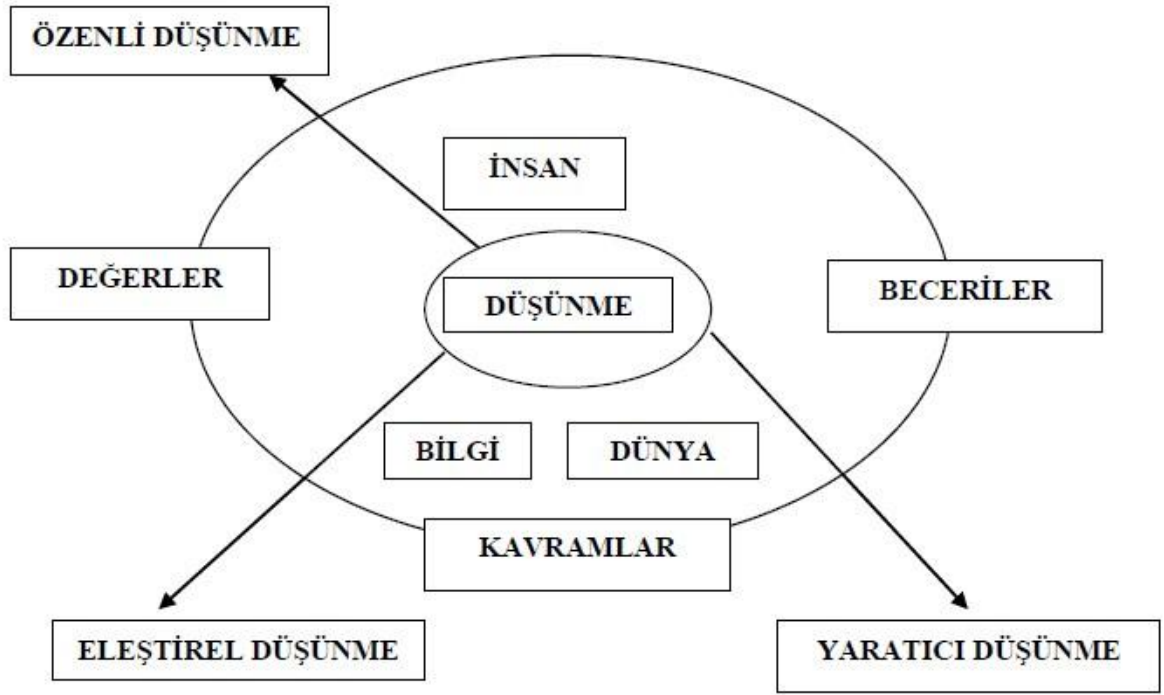
Birey “hepsi, bazı, hiçbiri, değil, ya da, ancak ve ancak” gibi mantıksal kelimeleri nasıl kullanması gerektiğini bilmektedir. Eleştirel boyut, mantıksal boyutla ilgili ölçütü kabul edebilmek ve ifadeleri yargılamak amacıyla ölçütlere karşı olan boyuttur. Pragmatik boyutta ise, söylemin amaçları gerçekleştirmek için yeterli olup olmadığına karar vermeye olanak sağlamaktadır (Rogers, 1990).

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, neye inanıp neye inanılmayacağına mantık yoluyla karar verme olarak nitelendirmiştir.

Maiorana (1992) eleştirel düşünmeyi bir olguyu anlamak, çeşitli yönleri ile özümlemek ve sonuçlandırmak olarak ifade etmiştir. Anlama, değerlendirme ve sonuca gitme eleştirel düşünme gerektirdiği için araştırma olarak da ifade edilebileceğini belirtmiştir.

Ellis'e göre (2002) eleştirel düşünmeye sahip olan bireylerde, reel ile düşünme aşamasını ayırt edilebilir. Sorgular, gözlemler yaparak hipotez oluşturarak veriler ışığında gerçekçi delillerle mantıklı tezleri ileri sürerler. John Dewey'e göre ürünün kesin sonucundan ziyade eleştirel düşünme aşamalarına önem vermektedir. Bu sebeple düşünceleri yargılama yapmaktan ziyade problemi tanımak ve sorgulama yapmanın doğruluğundan bahseder.

Paul, Elder ve Bartell (1997), eleştirel düşünmenin doğuştan gelmediğini sonradan kazanıldığı fikrini benimsemişlerdir. Aile içerisinde kazanılan güven ile sosyal hayata genellemeden bahsederler. Bu sebeptir ki, eğitimde ilk kademelerde kazandırılacak güven, eleştirel düşünme sayesinde ileriki hayatında yalnız kalan bireyin karamsarlığa düşmeden her türlü olguya çözüm bulacağı fikrini benimsemişlerdir (Yağcı, 2008).



Şekil 3. Düşünmenin Bağlantıları (Duman, 2008)

3.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi

Eleştirel düşünme düşüncesi antik yunan dönemine uzanmakta, “kriticos” (anlayarak anlamı yargılama) ve “kriterion” (anlam standartları) sözcüklerinden türetilmiştir. Eleştirel düşünme Webster's New World Dictionary'de dikkatli analiz ve karar verme şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme bir düşünme biçimidir. Önemli olan düşünürken dikkatli olmak, tüm yönleri ile irdeleyip en doğru karara ulaşabilmedir.

Eleştirel düşünmenin kökenleri incelendiğinde Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates, toplumda saygın bir kişiliğe sahip olduğu için anlayış ve bilgi kavramlarını çıkarırken zorlanmamıştır. Bireylerin güçlü olmalarını sosyal statüye borçlu olabildiklerini ama ürettikleri fikirlerin aynı güçlülükte olamayacağı fikrini savunmuştur.

Rönesans'ta (15. ve 16. yüzyıllarda), başta Colet, Erasmus ve İngiltere'de More olmak üzere bazı skolastik kişilerin dini, sanatı, toplumu, kanunları, demokrasiyi ve insanın doğasının da sorgulanmasını ve eleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Antik Yunan ve Roma dönemlerinde ise kaliteli düşünme insanların daha fazla yeteneklerini keşfedebilecekleri kanısı ortaya atılmıştır. Bu fikre iyi eğitim eklenince iyi düşünme becerisinin artabileceği kanısı eklenmiştir.

Francis Baron bireylerin bilgiye ulaşmada aklın doğal olmadığı fikrini açıkça ortaya çıkardı. Kâinatın deneysel yol aracılığı ile incelenmesi gereğini “The Advancement of Learning” adlı kitabında ele aldı ve bilgiyi elde etme aşamalarına vurgu yaparak modern bilimin öncülerinden oldu.

Bacon'dan sonra eleştirel düşünme konusunda Descartes'in ‘Rules For the Direction of the Mind’ adlı eseri anılmaktadır. Descartes bu eserinde aklın düşünmesinde sistematik bir disipline gerek duyacağı üzerine fikirler ortaya attı. Bu sebeple insanoğlunun kesin ve doğru sonuç için düşünmenin önemli olduğundan bahsetmiştir. Kavramlarının tüm boyutları ile ele alınması, irdelenmesi ve denenmesi yönünde fikirleri ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünmeye yapılan diğer bir manalı yardım ise Bayle, Montesquieu, Voltaire ve Diderot gibi Fransız aydınlanmacı kişilerden gelmiştir. Bu aydınlanmacı kişiler, insan aklının mantıkla birleştirdiği zaman gerek toplumsal ve gerekse Global dünyanın daha basit ve kolay anlaşılabilirliği fikrini ortaya koymuşlardır.

Eleştirel düşünmenin ekonomiye uygulanmasıyla Adam Smith'in “Wealth of Nations” ortaya çıkmıştır. Aynı yıllarda kraliyete bağlılık adına eleştirel düşünmeyle birlikte “Bağımsızlık Bildirgesi de” ortaya çıkmıştır.

19 yüzyılda ise sosyal alanda Comte ve Spencer, kapitalizm alanında ise Marx'ın çalışmaları görülmektedir. Üniversitelerde eleştirel düşünme eğilimlerini artırmak amacı ile tüm derslerin uygulamalarında görülmeye başlanmıştır. Ortaya atılan düşüncelerden çok azında ortak fikir yakalamış olup, politik ve ideolojik fikirler bu düşüncelerin arkasında gizli kalmıştır.

3.2.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Ennis (2002)'e göre eleştirel düşünme ilk ortaya atıldığı dönemlerde saf beceriler anlayışına göre bilinmekteydi. İfadelerin doğru değerlendirilmesinde yetenek, beceri ve yeterlilik yeterli olacaktı. Facione vd. (1995) göre bu durum farklılık göstermekteydi.

Facione göre bilişsel ve duyuşsal eleştirel düşünme için yeterli olacaktı. Ennis'e göre eleştirel düşünmede odaklanma, analiz, sorgulama, cevaplama, gözlem, yargılama ve tümevarım, varsayımlar ve eyleme karar verme gibi beceriler birbiri ile ilişkilidir ve etkileşim içindedirler.

Diğer bir araştırmada Paul vd. (1989), eleştirel düşünme becerilerini de listelemiştir.

Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini Tablo 1'de gösterildiği gibi makro ve mikro bilişsel becerileri olarak ikiye ayırır:

Tablo 1. Eleştirel düşünmenin boyutları (Paul vd. 1989).

Makro Bilişsel Yetenekler	Mikro Bilişsel Yetenekler
1.Genellemelerin ayrıştırılması ve aşırı basitleştirmelerin önlenmesi 2.Benzer durumların karşılaştırılması 3.Kişinin bakış açısını geliştirmek 4.Konuları, sonuçları veya inançları açıklamak 5.Kelimelerin veya anlamlı kelime gruplarını anlamlarını ifade etmek ve ayrıştırmak 6. Değerlendirme için yeni kriterler geliştirme 7.Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek 8.Derinlemesine sorgulamak 9.Argümanları, değerlendirmeleri, inanışları ayrıştırmak veya değerlendirmek 10. Eylemleri ve politikaları ayrıştırmak veya çözümlemek 11. Alternatif yollar aramak ve çözümlemek üretmek veya değerlendirmek 12.Sokratik tartışmaların uygulanması 13.Disiplinler arası bağlantılar kurmak 14.Diyalojik olarak akıl yürütme 15. Diyalektik olarak akıl yürütme	1.İdeal olanı gerçekleştiren ile karşılaştırmak 2.Düşünmeyi kusursuz olarak düşünmek: Eleştirel kelimeleri kullanmak 3.Önemli benzerlikler ve farkları not etmek 4.Varsayımları incelemek veya değerlendirmek 5.Konuyla ilgili olmayanları ayırt etmek 6.Mantıklı çıkarımlarda, tahminlerde ve yorumlarda bulunmak 7.Delilleri ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek 8.Çelişkileri tanımak 9. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek

Paul vd. (1989) makro bilişsel becerileri kabiliyetlerin en kapsamlı düşünce ve hareketlerin kullanımını gerektiren hareketler olarak tanımlarken, mikro bilişsel becerileri ise çoğunlukla kısa ve eleştirel hareketi öne çıkaranlar olarak ifade etmiştir. Bağımsız düşünmek, entelektüel alçakgönüllülük ve objektif bakış açısıyla yargıda bulunmaktır.

Eleştirel düşünme becerileri için duyuşsal eğilimler gereklidir Facione (1990). Bir kimsenin eleştirel düşünme becerilerinde yetkinliğe sahip olabileceğini, ancak bunları kullanabilecek olan eğilimleri olmadığını iddia etmişlerdir. Bu nedenle, iki takım duyuşsal eleştirel düşünme eğilimi bildirildi: Hayata ve genel olarak yaşama yaklaşımları ve belirli konulara, sorulara ya da problemlere yaklaşımları. Bunlar aşağıda listelenmiştir:

i. Hayata ve genel olarak yaşama yaklaşımları

- ✓ Çok çeşitli konularda meraklılık
- ✓ Genellikle iyi bilgilendirilmiş olma ve kalma konusundaki endişeler
- ✓ Eleştirel düşünceyi kullanma fırsatlarına karşı uyanıklık
- ✓ Gerekçeli soruşturma süreçlerine duyulan güven
- ✓ Kişinin kendi kendine yetme yeteneği
- ✓ Farklı dünya görüşleri ile ilgili açık fikirlilik
- ✓ Alternatif görüşleri göz önünde bulundurma esnekliği
- ✓ Başkalarının görüşlerini anlama
- ✓ Düşüncenin değişimin gerekli olduğunu öne sürdüğü görüşleri yeniden gözden geçirme ve gözden geçirme isteği.
- ✓ Kendi önyargıları, yargıları, stereo-tipler, egosantrik ya da sosyosantrik eğilimlerle yüzleşmede dürüstlük

ii. Belirli olan sorunlara ve konulara karşı yaklaşımlar

- ✓ Bir problemi veya endişeyi belirtmede açık görüşlü olma
- ✓ Karmaşıklıkların bulunduğu ortamda çalışmanı düzeni
- ✓ Konuyla ilişkili olan bilgilerin bulunmasında gösterilen gayret
- ✓ Kriterleri seçme ve uygulamadaki mantığa yatkınlık
- ✓ İlgilenilen konuya dikkat çekmeye özen göstermek

Yukarıda belirtilen araştırmalarda da görülebileceği üzere, farklı düşünürlerin belirttiği eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar vardır. Günümüzde mevcut literatür, bireyin eleştirel düşünme becerilerinde yeterliliğe sahip olabileceğini, ancak bunları kullanacak bir eğilime de sahip olması gerektiğini belirterek becerilerin ve eğilimlerin tamamlayıcı niteliğini vurgular.

3.2.3. Eleştirel Düşünmenin Stratejileri

Eleştirel düşünme stratejileri üç ana gruba ayrılmıştır (Şahinel, 2015):

- ✓ Duyuşsal Stratejiler-Zihin Alışkanlıkları: Bireylerin bağımsız düşüncelerini çıkarmayı amaç edinmişlerdir.
- ✓ Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler: Düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmesiyle farklı temel becerileri ortaya çıkarıp organize etmeyi ifade etmektedir.
- ✓ Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler: Bütünü göz ardı etmeden parçaları saptayıp, ifadeleri tek tek bütünü içinde anlamlandırma yeteneği olarak adlandırılmaktadır.

3.2.4. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler sorgulama yönü kuvvetli kişilerdir. Olgulara analiz eden ayırıştırıcı, neden sonuçlarını inceleyen, kalıplarını sağlam temellere oturtan bireyler olarak bilinirler (Türkmen, 2014). Eleştirel düşünce kişinin kendisini bildikten sonra toplumun da fikirlerini göz ardı etmeden olayların öğrenilmesini amaçlayan bir süreçtir. (Cüceloğlu, 2000; Şenyiğit vd., 2016). Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler sosyal hayattaki tüm sorunlara açık, kararlı, düşünerek hareket eden kişilerdir. Ayrıca aldığı kararların arkasında duran kararlı, elde ettiği yargıdan şüphe duyma eğiliminde olmayan kişilerdir.

3.2.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Çağdaş ve ileri düşünceye sahip bireylerin oluşturduğu toplumların oluşabilmesi için eleştirel düşünmeye sahip olmaları önemli bir etkidir. Bu sebeple de okullarda uygulanan eğitimin ve uygulayıcıların bakış açısı önemlidir. Eleştirel düşünmeye açık bir programın ve sahip öğretmenlerin eğittiği öğrencilerde yaratıcı düşünme eğilimi gelişir. Böylelikle öğrencilerin sosyal hayata karşılaşılabilecekleri her türlü sorunlara karşı çözüm üretmeleri daha kolay olabilmektedir (Dökmecioğlu, 2017).

Eğitimde, uzmanlar tarafından geliştirilecek programlarla, ilköğretimin başlama yıllarından itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini gerçekleştirme amaçlanmalıdır (Akınoğlu vd., 2002; Dutoğlu vd, 2018).

Geliştirilen programların sürdürülebilir olabilmesi için düşünme becerilerinin eğitim her döneminde programa yerleştirilmiş olması gerekir ve bu amaçla David Perkins, düşünme becerilerinin derslere konması için iki çeşit öneri sunmaktadır (Woolfolk, 1980; Dutoğlu vd., 2018). İlk olarak, düşünmenin geliştirilmesi, ikincisi ise düşünme çeşitlerinden biri olan eleştirel düşünmenin derslere konmasıdır (Woolfolk, 1980; Dutoğlu vd, 2018).

Eleştirel düşünmenin ne kadar okul müfredatlarında olması önemli ise onu işleyecek olan öğretmenlerinde aktif olmaları ve bilinçli hareket etmeleri o kadar önemlidir. Öncelikle öğrencisinin biliş sürecini yakından takip etmeli, öğrencinin yanlışlarını tanımasına fırsat vermelidir. Öğrenci yanlışlarını kendisi düzeltme fırsatı yakalamalı ve aktif olarak düzeltme çabasına girmelidir. Öğretmen sürekli sınıfta tartışma ortamı yaratmalı, yönlendirmeleri ile sebep-sonuç, ana fikir, karşılaştırma yapabilme ve empati kurma gibi düşünceler aşılmalıdır (Demir, 2006; Türkmen, 2014).

3.2.6. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Avantajları

Eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilere kattığı davranışlar şöyle ifade edilebilir (Kurnaz, 2013):

- ✓ Öğrenciler eleştirel düşünerek konuları çok yönlü öğrenir ve konuya karşı ilgi ve motivasyon oluşturarak öğrenimi kolaylaştırır.
- ✓ Öğrencilerin aktif şekilde derse katılımını sağlar
- ✓ Öğrenilen konularla birlikte başka derslere ve hayata aktarımını kolaylaştırır.
- ✓ Öğrencilerin sınıf içi iletişim ve etkileşimini en üst düzeye çıkarır ve böylece sosyalleşmelerine katkı sağlar. Öğrencilerde öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlayarak, olumlu ve olumsuz davranışlarını eleştirmelerine katkı sağlar.

3.2.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireylerin sahip oldukları bilişsel, psikomotor ve duyuşsal özellikler kalıtım ve daha sonraları çevresel etkenlerle şekil almaktadır. Kalıtım ve çevre faktörleri önemli iki etken olduğunu söylemek de gerekir. Kalıtımın doğuştan gelen zekâ seviyeleri gibi, heyecanlı olma, güven ve kararlı olma gibi bazı karakteristik faktörlerde etkili olduğu söylenebilir.

Kalıtımsal Faktörler

Kalıtımsal faktörler, bireylerin ebe beyinlerinden aldıkları ve bireyin doğuştan sahip olduğu zihinsel kapasitesiyle ilgili faktördür. Bireylerin düşünebilme yeteneği, bireylerin sahip olduğu zihinsel kapasite sayesinde iken bazı bireyler bu zihinsel kapasiteye sahip olmalarına rağmen genellikle düşünme yeteneklerini kullanmazlar ve bu durumda bireyler düşünme tembelliğine sahip bireyler olarak belirtilirler (Dewey, 1991).

Kazancı (1989)'nın yapmış olduğu araştırma incelendiği zaman bir bireyin eleştirel düşünme kabiliyetinin gelişmesinde zekânın önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Tüm şartlar eşit olduğunda görülen o ki zekâ seviyesi daha yüksek olan birey zekâ seviyesi düşük olan bireye göre eleştirel düşünme yeteneğini daha hızlı geliştirmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin zihinsel esnekliğe sahip olması da eleştirel düşünme için önemli bir faktördür. Eğer ki bireyler katı düşünce yapısında ve farklı görüşlere açık değilse eleştirel düşünmeye karşı olan özelliklere sahiptirler.

Luis E. Raths ve arkadaşları araştırmalarında eleştirel düşünmenin duygusallıktan önemli derecede etkilendiği fikrini ortaya koymuşlardır. Duygusal faktörlerinde bireylerde doğuştan gelen bir özellik olduğu için kalıtsal sayılmıştır. Eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyen düşünceler aşağıdaki gibidir:

- ✓ Bireyin farklı görüşlere kapalı olması
- ✓ Duygusal yönden bağımlılık hissetmesi
- ✓ Bireyin heyecanına yenik düşmesi
- ✓ Bireyin kendine özgüveni düşük olması
- ✓ Bireyin kararlı düşünce yapısına sahip olmaması

Bireylere kalıtsal yolla gelen ruhsal, duygusal ve zihinsel etmenleri eleştirel düşünme eğilimini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerdir (Kazancı, 1989).

Çevresel Faktörler

Bireylerin eleştirel düşünmeye sahip olmalarında kalıtım kadar çevresel faktörler de etkilidir. Bireyin kontrolü dışında gelişmektedir (Tezcan, 1996).

Aile

Eleştirel düşünme yapısı sağlam fertlerin yetiştirilmesinde aileye çok önemli görevler düşmektedir. Sağlıklı zihinsel gelişiminde aile çok önemlidir. Ailelerin çocukların gelişimde özgür olmalarını sağlamalı, dar kalıpların içerisinde bulundurmamaları gerekir (Cüceloğlu, 1994).

Toplum

Eleştirel düşünmede çocuklar için toplum çok önemli bir yer tutmaktadır. Yaşadıkları toplumda süregelen örf adet ve gelenekler fertlerin kişilik oluşumunda önemli bir etkidir. Kişilik ise eleştirel düşünmeyle etkileşimlidir. Yaşadığı toplumun kültürel yapısını körü körüne kabul eden bireylerde eleştirel düşünme eğiliminin kısıtlı olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte yaşadığı toplumun kültürünü sorgulayan, bazı kalıpları kabul etmeyen bireylerde eleştirel düşünme daha kuvvetlidir (Tezcan, 1996).

Bartzer (2001)'e göre, bireylerin eleştirel düşünmesini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerinden biri de önyargılardır. Önyargı, gerçeğin çarpıtılmasıdır. Bireyler oluşmuş tecrübeler toplumda da var olan önyargılardan oluşmaktaysa eleştirel düşünceleri de taraflı ve önyargılı olduğu gözlenmiştir. Yaratıcı düşünmekte zorlanan bireyler kendilerini ifade edebilmekte ve konulara eleştirel yaklaşmakta zorlanırlar.

Okul

Çocukların ilk toplumla buluşmasında aile ve akran önemli yer tutmaktadır. Çocuk için buluşmalar kendiliğinden gelişir. Lakin ailenin ve toplumdaki akranlarının eğitim durumu bu kendiliğinden gelişen olayları bilinçli ve kontrollü bir hale sokabilir. Okulun bireyler üzerindeki başarısının ölçülmesi için çocuğun topluma uyumu ile doğru orantılıdır. Okul sadece bilgi veren değil çocuğun sosyal olmasında da etkili bir organdır (Cüceloğlu, 1994).

3.2.8. Eleştirel Düşünce ve Okul Yönetimi

21.yüzyılda eğitim kurumları zamanı iyi kullanabilen ve zamanı kullanma konusunda çalışmalar yapan birimlerdir. Bir yandan elinde varolan küçük toplum grubunu ilgili niteliklerine odaklarken diğer yandan toplumun geleceğini oluşturan yeni nesil bireyleri de yetiştirmeye çalışan kurumlardır. Bu kurumlar değişimlere ve gelişimlere ayak uydurmak zorundadır. Okulların amaçları doğrultusunda hareket edebilmesi doğru şekilde yönetilmesi ile ilişkilidir. Yöneticilerin okulları yönetim şekilleri okulda var olan öğrencilerin öğrenim durumlarını, öğretmenlerin ise çalışmalarını etkiler (Cerit, 2008)

Okulun başarılı bir şekilde işleyişinin devam ettirilebilmesi için, ilk olarak okul yöneticisinin düşünme becerisini etkili şekilde geliştirmelidir. Etkili düşünme becerisi yapılacak olan eğitimin planlanmasında, öğretimin devamı için gerekli teknik ve materyallerin seçimi, bunların değerlendirilmesinde kullanacağı verilere ve bilgilere ulaşma işlemlerini kolaylaştırmak için gereklidir.

Yönetimsel yeterliliği kadar öğretmen ve öğrencilerin doğru düşünme alışkanlığını olumlu yönde etkilemesi, onlara alternatif düşünme yolları açmaları gerekmektedir.

Okulundaki ortamı, ayrıca eleştirel düşünme ortamını iyi yönetebilen, onları üst seviyeye çıkarabilen, okulundaki öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin yeni fikir üretme, plan ve proje hazırlayabilme ile ilgili başarılı örnekler çıkarabilir.

Eleştirel düşünme yetisi yüksek olan yöneticileri ve öğretmenler sayesinde değişik fikirlere saygı göstermek, yeni fikirler ortaya çıkarmak, okul ortamının ev ortamı kadar sakin olması ve gerektiğinde saygı çerçevesinde tartışma ortamının oluşabilmesi gibi durumlara katkı sağlayacaktır (Öz,2019)

BÖLÜM IV

4.1. İlgili Araştırmalar

Duran'ın (2019) “Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütme Stilleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” konulu araştırması, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren 5518 öğrenciye tarama modeli kullanarak yapılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup ‘Akıl yürütme stilleri ölçeği’ ve ‘Bilişsel çarpıtmalar ölçeği’ geçerlilik-güvenirlilik değerlendirmesinde geliştirilmiştir. Akıl yürütme stili ile ilgili Path analizi (yol analizi) modeli geliştirilmiş olup demografik değişkenlerde farklılık durumuna bakılmıştır. Netice olarak, kullanılan bu iki stil arasında anlamlı bir ilişki rastlanmıştır. Sonrasında öğretmen adaylarına bu iki stile göre yöntem ve teknik geliştirilmeleri önerilmiştir.

Ateş'in (2018) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” konulu araştırması, 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören, 165 kişisi kadın 127 kişisi erkek toplam 292 öğretmen adaylarının ile gerçekleşmiştir.

İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada, “Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olan öğretmen adaylarında, eleştirel düşünme değişkeninin, sosyal girişimcilik değişkeni ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünme puan ortalamalarının cinsiyetlere, sosyoekonomik durumlarına, anne baba tutumlarına, okunan kitap sayısına, sosyokültürel etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bulut'un (2018) "7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri" konulu araştırması, Erzurum ilinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim görmüş, yedinci sınıfa devam eden 59 öğrenci ile gerçekleşmiştir.

Deneyssel model kullanılarak yapılan çalışmada, 29 öğrenci deney grubunu ve 30 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Başlama testi-bitirme testi kontrol gruplu deneyssel model ve nitel durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Araştırma süresi bir hafta içerisinde 2 saat olmak üzere nitel ve nicel veri toplama aracı kullanılarak toplamda 10 hafta sürmüştür. Deney grubu olarak ayrılan ve kontrol grubu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Nicel verilerin analizi sonucunda, aktif öğrenme modelinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda var olan öğrenciler ile bireysel görüşmelerde ortaya çıkan veriler incelendiğinde, öğrenciler aktif öğrenme modeli kullanılarak işledikleri Türkçe derslerinin dikkat ve motivasyonu artırdığını, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirdiğini, zihinsel düşünme süreçlerinin pozitif yönde etkilendiğini, uygulama süreci boyunca farklı öğrenme yaklaşımlarıyla karşılaştıklarını, konuları öğrenirken daha çok araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Çavumirza'nın (2018) "Model ile Fen Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, Tutumlarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi" konulu araştırması, Sakarya/Adapazarı ilçesindeki devlet ortaokulunda, 8. sınıfta okuyan 104 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneyssel model uygulanarak yapılan çalışmada dört sınıftan iki tanesi seçkisiz olarak deney grubunu, iki tanesi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan testler ise "Başarı Testi", "Fen Tutum Ölçeği", "Cornell'in Eleştirel Düşünme Eğilim Testi" ve "Kavramsal Öğrenme Testi" dir.

Elde edilen verilerle "Başarı Testi", "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Testi" ve tutum ölçeği için normallik analizleri yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ön ve kalıcılık testinde anlamlı bir ilişki bulunmamış, ancak son testte ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dökmecioğlu'nun (2017) "Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Algıları ve Üst bilişsel Öz düzenleme

Stratejileri ile Yordlanması” konulu araştırması, Erzurum ilinde bulunan 15 devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden toplam 678 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel araştırma modeli kullanılarak yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Anketi”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Üst bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları, üst bilişsel öz düzenlemeleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri gösteren model, yol analizi ile test edilmiştir. Fen bilimleri dersi öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve üst bilişsel öz düzenlemeleri, eleştirel düşünme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır sonucuna ulaşılan çalışmada, yüksek yapılandırmacı sınıf ortamı algısı rapor eden öğrencilerin, düşük yapılandırmacı sınıf ortamı deneyimleyen öğrencilere göre daha fazla üst bilişsel öz düzenleme stratejisi kullandığı belirtilmiştir.

Polat’ın (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırması, Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olan 8 ilköğretim okulunda görevli 189 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modellenli betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, yaratıcılık düzeyini belirlemek için “Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe, Tukey HSD ve LSD testleri kullanılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri arasında ilişkiyi ölçmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuş, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demografik özellikleri arasında da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili olarak demografik özellikleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Boran'ın (2016) “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Üst bilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi” konulu araştırması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında üç büyük ilimiz olan Mersin,

Kayseri ve Adana'da BİLSEM' lere kaydedilen 502 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci yardımıyla yapılmıştır. Çalışma sırasında ilişkisel araştırma modeli uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak “Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Demografik Bilgi Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmanın analizi yapılırken, frekans ve yüzdelerin hesaplanması, t-testi, ANOVA testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi Path Analizinden yararlanılmıştır. Araştırmaya göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerine yönelik anlama kapasitelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Ulusoy'un (2016) “Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırması, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, Mersin ili merkez ilçesindeki 8 lisenin 1280 öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılan araştırmada t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine oranla öz yönetimli öğrenme yapabilmek için hazır bulunuşlukları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca lisede okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediğimizde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiş, genel lisede okuyan öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri meslek lisesinde okuyan öğrencilerine oranla daha yüksek saptanmıştır.

Kuzu'nun (2015) “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırması, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin 7 farklı öğretmenlik bölümünde bulunan 415 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler SPSS programına aktararak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile problemleri çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında genel manada yüksek olup, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat lisans mezunu öğretmen adaylarının okudukları bölümler ve öğrenim çeşitleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yiğit'in (2015) “Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” konulu araştırması, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde görevli 159 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde analizi kullanılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca, son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.Çalışmanın Hipotezleri

Bu asıl amaç altında aşağıda yazmış olduğumuz hipotezlerine cevap aranmıştır.

1. MEB'e bağlı Özel ve Resmi Okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?

- ✓ Ölçeğin alt boyutlarına ait eleştirel düşünme eğilim puanlarının genel eleştirel düşünme eğilimden farklı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Analitiklik alt faktörüne ait Kamuda çalışan ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri diğer alt faktörlere ve genel eğilime göre daha düşüktür.

Sistematiklik alt faktöründe ise Kamuda çalışan ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri genel eğilime ve diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

2. H1 MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında cinsiyet değişkenine göre fark vardır.

- ✓ Cinsiyet değişkenine göre idarecilerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik alt boyutu açısından her iki cins açısından gruplar arasında kadın idareciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

3. H2 MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında eğitim durumuna göre fark vardır.

- ✓ Eğitim Durumları Değişkenine Göre İdarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Meraklılık alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur

4. H3 MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında çalıştığı kuruma göre fark vardır.

- ✓ Çalıştığı Kuruma Göre İdarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik ve Analitiklik alt boyutları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

5. H4 MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında hizmet yılına göre fark vardır.

- ✓ Hizmet Yılları Değişkenine Göre İdarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Meraklılık alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

6. H5 MEB'e bağlı Özel ve Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında hizmet yapılan kurumdaki görevine göre fark vardır.

- ✓ Çalıştığı Kuruma Göre İdarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik ve Analitiklik alt boyutları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM V

YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, geçmişte ve günümüzde hala varlığını sürdüren bir durumu, ekleme yapmadan olduğu gibi açıklayan betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır.

Sosyal bilimler alanında aktif olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde uygulanan, grupta bulunan bireylerin bir durum ve olaylarla ilgili olarak görüşlerinin, davranışlarının alındığı, olgu ve olayların ifade edilmeye çalışıldığı araştırmalardır. Bu araştırmalarda var olan durum ayrıntısıyla anlatılmaya ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışılır (Tanrıöğen, 2011).

Durum ve olaylardan nicel veriler elde etmek için kullanılan tarama modeli çeşitli istatistiksel verileri üretir. Veriler hedef guruba çeşitli sorular yöneltilerek oluşturulan anket ya da görüşmelerden toplanır. Hedef grup evreni temsilen örnek grup üzerinden araştırma yürütülür (Fowler, 1993).

Evreni temsil eden geniş bir kitleden, belirli bir kesiti temsilen oluşturulan örneklem üzerindeki çalışmalar genel bir kanıya ulaşmak tarama modeli etki olarak kullanılır (Karasar, 2005).

5.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Anketin birinci bölümde katılımcıların bazı demografik özelliklerini tespit edebilmek için 5 adet soruya yer verilmiştir. Anketin 2. bölümünde ise, 1990 yılında Felsefe Derneğinin Delphi Projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) kullanılmıştır.

Ölçek, Doğan Kökdemir (2003)'in Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Doktora Tezi olarak hazırladığı “Belirsiz Durumlarda Karar Verme ve Problem Çözme” adlı çalışmasından yararlanılmıştır.

Doğan Kökdemir'in bu çalışmasında 30 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert Derecelendirme özelliğine sahip olup, 1 “Kesinlikle Katılıyorum” ile 5 “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir.

30 Sorudan oluşan bu ölçekten alınacak en yüksek toplam puan 150 en düşük puan ise 30 olarak belirlenmiştir.

5.3. Ölçüm Güvenirliği

Bu araştırmada sıklıkla kullanılan ve bu araştırma için de tercih edilecek yöntem Cronbach Alpha katsayısıdır. Cronbach Alpha, istatistik temelleri tutarlı ve tüm sorular önemsenerek hesaplandığından dolayı genel güvenilirlik yapısını diğerlerine göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Değerlendirme şu şekilde yapılır (Alpar, 2003):

Cronbach Alpha;

0.00 < α < 0.40	ise ölçek güvenilir değildir
0.40 < α < 0.60	ise ölçek düşük güvenilirliktedir
0.60 < α < 0.80	ise ölçek oldukça güvenilirdir
0.80 < α < 1.00	ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

5.3.1. Ölçek Yorumlarının ve Kullanımlarının Güvenirliği

Tablo 2. Kamuda ve Özel Sektörde Yönetici Konumunda Olan Kişilerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine Ait İç Güvenirlik Katsayısı Cronbach Alpa Değeri

	N	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Eleştirel Düşünme Ölçeği	464	.81	30

5.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde özel okul ve devlet okulunda çalışan yöneticiler oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre, il içinde toplam 440 müdür ve 687 müdür yardımcısının görev aldığı saptanmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini Malatya ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 1127 yöneticiden oluşmuştur. Bu evrenden basit tesadüfî örnekleme yolu izlenerek örneklem belirlenerek hesaplama yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ise % 95 güven aralığında ve 0.5 hata payı göz önünde bulundurularak hesaplamıştır. Buna göre yapılan analizler özel okul ve devlet okulunda görev yapan yöneticilerden toplam 464 yönetici üzerinde araştırmanın yürütülmesi yeterli görülmüştür. Araştırma için gerekli olan izin Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırma grubuna katılan yöneticilerin demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	281
	Kadın	183
Eğitim Durumu	Lisans	333
	Yüksek Lisans	130
	Doktora	1
Çalışma Yılı	1-5 yıl	121
	6-10 yıl	86
	11-15 yıl	105
	16-20 yıl	83
	20 yıl ve üzeri	69
Çalıştığı Kurum	Resmi	347
	Özel	117
Çalıştığı Kurumda Görevi	Müdür Yrd.	298
	Müdür	145
	Şube Müdürü	21
TOPLAM		464
		100

Örnekleme yer alan yöneticilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 60.6' ının erkek, %39.4'ünün kadındır. Bu verilerden yola çıkarak yöneticilerin çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Yöneticilerin hizmet yılına göre dağılımları incelendiğinde ise yöneticilerin % 26.1'inin 1-5 yıl, %18.5'inin 6-10 yıl, %22.6'sının 11-15 yıl arasında çalışma yaptığı görülmektedir. Yöneticilerin eğitim durumlarına bakıldığında, lisans mezunu oranlarında %71.8'lik baskınlık göze çarpmaktadır.

15-20 yıl ve 20 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler, toplam öğretmenlerin % 32.8'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin %74.8'nin Kamuda, % 25.2'sinin Özel okulda görev yaptığı tespit edilmiştir.

Yöneticilerin görevlerine göre dağılımları incelendiğinde %64.2'sinin Müdür Yrd. %3.3'ünün Müdür ve % 4.5' inin ise Şube Müdürü olduğu anlaşılmaktadır.

5.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programı kullanılacaktır. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik bilgilerini belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi yapılmıştır.

Araştırma problemlerine göre betimsel istatistikler ve varyansların homojen olmadığı durumlarda Non-Parametrik testlerden ikili değişken karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi, çoklu değişken karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM VI

BULGULAR

Toplamış olduğumuz verilerimizin analizini yaptıktan sonra ilişkisel tarama yöntemi ile elde ettiğimiz bulgular amaçlarına göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kamuda ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 4. Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Ait Betimsel İstatistikler

ALT BOYUTLAR	(N)	Minimum	Maksimum	($\bar{X}$)	(SS)
Analitiklik	464	1.00	4.14	2.18	0.51
Açık Fikirlilik	464	1.00	4.38	3.11	0.59
Meraklılık	464	1.00	4.00	2.03	0.60
Kendine Güven	464	1.00	4.00	2.09	0.66
Doğruyu Arama	464	1.00	4.75	2.49	0.65
Sistematiklik	464	1.00	5.00	3.39	0.92
Genel Ölçek	464	1.33	3.78	2.54	0.65

Tablo 4 incelendiğinde Kamuda ve özel okulda görev yapan yöneticilerin genel anlamda eleştirel düşünme eğilimlerinin, Tekin (1993)'e göre ortaya çıkan verilerin değerlendirilmesi temel alındığında oranların düşük olması göze çarpmaktadır [$3.40 < \bar{X} < 4.20$]. Ölçeğin alt boyutlarına ait eleştirel düşünme eğilim puanlarının genel eleştirel düşünme eğilimden farklı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Analitiklik alt faktörüne ait Kamuda çalışan ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri diğer alt faktörlere ve genel eğilime göre daha düşüktür. Sistematiklik alt faktöründe ise Kamuda çalışan ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri genel eğilime ve diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kamuda ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, eğitim durumu, kurumdaki görevi, görev yılı ve görevli olduğu kuruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelenmiştir.

Ölçek maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2011) “n” sayısının 50 ve üzerinde olması durumunda “Kolmogrov-Smirnov” testinin kullanılmasını ve n sayısının 50’nin altında olması durumunda “Shapiro-Wilks” testinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu analiz sonucuna göre katılımcı sayısı 464 olduğu için Kolmogrov-Smirnov testi sonucu dikkate alınmıştır. Kolmogrov-Smirnov testi sonucu incelendiğinde tüm maddelerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu durumda yapılacak olan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İkili değişken karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi, çoklu değişken karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Çoklu karşılaştırmalar için istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda, bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Pairwise Comparisons testi kullanılmıştır.

6.2.1. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Kamuda ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Kamuda ve Özel Okulda Çalışan Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Analitiklik	Erkek	281	232.4	65303	25682	-0.021	0.983
	Kadın	183	232.66	42577			
Açık Fikirlilik	Erkek	281	219.81	61766	22145	-2.533	0.011*
	Kadın	183	251.99	46114			
Meraklılık	Erkek	281	240.88	67687.5	23356	-1.675	0.094
	Kadın	183	219.63	40192.5			
Kendine Güven	Erkek	281	239.11	67190	23854	-1.347	0.178
	Kadın	183	222.35	40690			
Doğruyu Arama	Erkek	281	225.32	63314	23693	-1.440	0.150
	Kadın	183	243.53	44566			
Sistematiklik	Erkek	281	230.73	64834	25213	-0.358	0.720
	Kadın	183	235.22	43046			

***p<0.05**

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik alt boyutu açısından her iki cins açısından gruplar arasında kadın yöneticiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=22145, Z=-2.533, p<0.05). Analitiklik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak bakıldığında ise, Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (P>0.05).

6.2.2. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Araştırmaya katılanların eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 6’da bulunmaktadır.

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Farklılıkları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Analitiklik	Lisans	333	232.86	2	0.008	0.996	
	Y. Lisans	130	231.59				
	Doktora	1	231.50				
Açık Fikirlilik	Lisans	333	229.17	2	2.894	0.230	
	Y. Lisans	130	239.45				
	Doktora	1	437.00				
Meraklılık	Lisans	333	245.53	2	11.269	0.004*	L>YL
	Y. Lisans	130	199.18				
	Doktora	1	224.50				
Kendine Güven	Lisans	333	235.70	2	0.708	0.702	
	Y. Lisans	130	224.45				
	Doktora	1	215.00				
Doğruyu Arama	Lisans	333	231.03	2	1.630	0.443	
	Y. Lisans	130	234.98				
	Doktora	1	398.00				
Sistematiklik	Lisans	333	232.42	2	2.640	0.267	
	Y. Lisans	130	231.06				
	Doktora	1	446.50				

***p<0.01** L: Lisans YL: Yüksek Lisans D: Doktora

Eğitim Durumları Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Meraklılık alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($X^2=11.269$, $sd=2$, $n=464$, $p<0.01$). Bu farkın ise eğitim durumu Lisans olan yöneticilerin, eğitim durumu Yüksek Lisans olan yöneticilere göre lehine olduğu saptanmıştır. Analitiklik, Açık Fikirlilik, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak bakıldığında ise, Eğitim Durumları Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($P>0.05$).

6.2.3. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Araştırmaya katılan yöneticilerin hizmet yılına göre dağılımları Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Dağılımları

Alt Boyut	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Analitiklik	1-5 yıl	121	226.00	4	3.200	0.525	
	6-10 yıl	86	243.72				
	11-15 yıl	105	228.18				
	16-20 yıl	83	248.84				
	21-Üzeri	69	216.83				
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	121	253.63	4	7.525	0.111	
	6-10 yıl	86	208.77				
	11-15 yıl	105	236.93				
	16-20 yıl	83	214.64				
	21-Üzeri	69	239.76				
Meraklılık	1-5 yıl	121	196.42	4	16.932	0.002*	E>A
	6-10 yıl	86	240.07				
	11-15 yıl	105	229.08				
	16-20 yıl	83	246.72				
	21-Üzeri	69	274.44				
Kendine Güven	1-5 yıl	121	227.83	4	5.262	0.261	
	6-10 yıl	86	212.62				
	11-15 yıl	105	234.85				
	16-20 yıl	83	233.91				
	21-Üzeri	69	260.19				
Doğruyu Arama	1-5 yıl	121	228.40	4	4.350	0.361	
	6-10 yıl	86	216.67				
	11-15 yıl	105	252.92				
	16-20 yıl	83	223.51				
	21-Üzeri	69	239.15				
Sistematiklik	1-5 yıl	121	232.64	4	1.780	0.776	
	6-10 yıl	86	244.76				
	11-15 yıl	105	223.92				
	16-20 yıl	83	238.86				
	21-Üzeri	69	222.38				

***p<0.01** A: 1-5 yıl , B: 6-10 yıl , C: 11-15 yıl , D: 16-20 yıl , E: 21-Üzeri

Hizmet Yılları Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Meraklılık alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2=16.932$, $sd=4$, $n=464$, $p<0.01$). Bu farkın ise hizmet yılı 21 yıl üstü olan yöneticilerin, hizmet yılı 1-5 yıl olan yöneticilere göre lehine olduğu görülmektedir.

Analitiklik, Açık Fikirlilik, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak bakıldığında ise, Hizmet Yılları Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

6.2.4. Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Çalıştığı kurumlara göre görev yapan yöneticilerin dağılımları Tablo 8’de bulunmaktadır.

Tablo 8. Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımları

Alt Boyut	Kurum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Analitik	Kamu	347	221.21	76760.50	16382.500	-3.138	0.002*
	Özel	117	265.98	31119.50			
Açık Fikirlilik	Kamu	347	222.91	77349.50	16971.500	-2.660	0.008*
	Özel	117	260.94	30530.50			
Meraklılık	Kamu	347	239.37	83062.50	17914.500	-1.910	0.056
	Özel	117	212.12	24817.50			
Kendine Güven	Kamu	347	237.93	82560.50	18416.500	-1.537	0.124
	Özel	117	216.41	25319.50			
Doğruyu Arama	Kamu	347	229.56	79656.50	19278.500	-0.820	0.412
	Özel	117	241.23	28223.50			
Sistematiiklik	Kamu	347	231.52	80337.50	19959.500	-0.275	0.783
	Özel	117	235.41	27542.50			

***p<0.01**

Çalıştığı Kuruma Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik ($U=16971.500$, $Z=-2.660$, $p<0.01$) ve Analitiklik ($U=16382.500$, $Z=-3.138$, $p<0.01$) alt boyutları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kendine Güven, Meraklılık, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak bakıldığında ise, Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

6.2.5. Yöneticilerin Görevlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Yöneticilerin çalıştığı kurumlardaki görevlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri Tablo 9’da gösterilmiştir

Tablo 9. Yöneticilerin Görevlerine Göre Dağılımları

Alt Boyut	Kurumdaki Görevi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Fark
Analitiklik	Müdür Yrd.	298	239.94	2	3.755	0.153	
	Müdür	145	214.89				
	Ş. Müdürü	21	248.48				
Açık Fikirlilik	Müdür Yrd.	298	242.15	2	30.345	0.00**	M>ŞM MY>ŞM
	Müdür	145	235.33				
	Ş. Müdürü	21	76.05				
Meraklılık	Müdür Yrd.	298	235.38	2	0.387	0.824	
	Müdür	145	227.37				
	Ş. Müdürü	21	227.05				
Kendine Güven	Müdür Yrd.	298	229.02	2	3.110	0.211	
	Müdür	145	232.61				
	Ş. Müdürü	21	281.17				
Doğruyu Arama	Müdür Yrd.	298	235.86	2	7.410	0.025*	M>ŞM MY>ŞM
	Müdür	145	236.79				
	Ş. Müdürü	21	155.24				
Sistematiklik	Müdür Yrd.	298	239.6	2	7.897	0.019*	MY>ŞM
	Müdür	145	228.9				
	Ş. Müdürü	21	156.62				
Ölçek Ortalama	Müdür Yrd.	298	246.93	2	23.079	0.00**	M>ŞM MY>ŞM
	Müdür	145	221.11				
	Ş. Müdürü	21	106.40				
	Toplam	464					

*p<0.05 , ** p<0.01 M: Müdür, MY: Müdür Yardımcısı, ŞM: Şube Müdürü

Görev Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlara bağlı olarak incelendiğinde Açık Fikirlilik alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın Şube Müdürlerine göre Müdürlerin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı alt boyutta Şube Müdürlerine göre Müdür Yardımcılarının lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($X^2=30.345$, $sd=2$, $n=464$, $p<0.01$). Doğruyu Arama alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın Şube Müdürlerine göre Müdürlerin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı alt boyutta Şube Müdürlerine göre Müdür Yardımcılarının lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($X^2=7.410$, $sd=2$, $n=464$, $p<0.05$). Sistematiiklik alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın Şube Müdürlerine göre Müdürlerin lehine olduğu görülmektedir ($X^2=7.897$, $sd=2$, $n=464$, $p<0.05$).

Analitiklik, Meraklılık ve Kendine Güven alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin tamamına bakıldığında ise Görev Değişkenine Göre Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın Şube Müdürlerine göre Müdürlerin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca Şube Müdürlerine göre Müdür Yardımcılarının lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($X^2=23.079$, $sd=2$, $n=464$, $p<0.01$).

BÖLÜM VII

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öncelikli olarak, yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise, yöneticilerin cinsiyetine, eğitim durumuna, kurumda yaptığı göreve, hizmetteki yılına ve hizmet yaptığı kurumunun tipine göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın amacından sapmadan tüm alt problemler tartışılarak yorumlanmıştır.

7.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Çalışmadan çıkan sonuçlar incelendiğinde çoğunlukla yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\bar{x}=2.54$) yüksek olduğu görülmektedir. California Ölçeğinin alt faktörlerinden biri olan Açık Fikirlilik alt boyutunda yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri ($\bar{x}=3.11$) diğer alt faktörlere göre ve toplamalarına göre daha yüksektir.

2000’li yıllardan sonra eğitimde meydana gelen değişim ve gelişim göz önünde bulundurulacak olursa öğrencilerin ve öğretmenlerin daha aktif olduğu görülmektedir. Son dönemlerde ise bu değişime okul yönetiminin de dâhil olduğu kendini hissettirmektedir.

Bu gelişim programları içinde en önemlilerinden biri eleştirel düşünme becerisidir. Eğer geleceğe yön veren nesiller yetiştirmeyi planlıyorsak soru soran, sorgulayan, meraklı, araştıran nesiller yetiştirmek istiyorsak planlı bir şekilde ve hemen örgütlenebilen okul yönetimi öğrenci ve öğretmenlerini de bu yönde teşvik edecektir.

Kökdemir’e (2003) göre, Halpern’e göre (1993) ve Facione’nin (2015) yaptığı araştırmalara göre, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerisinin okul kültürüne katkısı, eleştirel düşünmenin insanın hem bireysel hem de mesleki yaşamına katkı sunmaktadır. Eleştirel beceri gerçek hayatta daha iyi düşünmeyi sağlar. Eleştirel düşünme çok çeşitli açılardan bireyin gelişimine katkı sağlar. Eleştirel düşünme analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme yapma, çıkarımlarda bulunma, özgürce düşünme ve kendi kendini değerlendirme gibi becerileri kazandırmaktadır.

Çalışma sonrası elde ettiğimiz sonuçlar ve çalışmalar incelediğinde elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünmeyi kazandırmak için yapılacak faaliyetlerin niceliği ve niteliği artırılabilir. Mevzuatta eleştirel düşünmeyi bir okul kültürü olarak ele alıp düzenlemeler yapılabilir.

7.2. İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Cinsiyet, hizmet yılı, çalıştığı kurum, çalıştığı kurumdaki görevi ve eğitim durumlarına göre yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri aşağıda belirtilmiştir.

7.2.1. Yöneticilerin Cinsiyete Bağlı Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Cinsiyet ile yöneticilerin eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlara göre incelendiğinde Açık Fikirlilik açısından değerlendirildiğinde her iki cins açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarından Açık Fikirlilik alt boyutu ile Kendine Güven alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analitiklik, Doğruyu Arama, Meraklılık ve Sistematiçlik alt boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemekle birlikte, kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri cevapların sıra ortalamalarına bakıldığında Analitiklik, Açık Fikirlilik, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik alt boyutlarında kadın, Meraklılık ve Kendine Güven alt boyutunda ise erkek yöneticilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akar (2017) yaptığı çalışmada, bizim araştırma sonucumuza zıt şekilde öğretmenlerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişken, benzer şekilde; Aral (2005), Kaya (1997) ve Kürüm (2002)'de cinsiyet ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Bu verilere göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha Açık Fikirli olduğu, erkek yöneticilerin ise kadın yöneticilere göre daha kendine güvenlerinin yüksek olduğunu belirtmek mümkündür.

7.2.2. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Yöneticilerin eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında sadece Meraklılık alt boyutunda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki ise eğitim durumu Lisans olan yöneticilerin, eğitim durumu Yüksek Lisans yöneticilere göre anlamlı olduğu yönündedir. Genel olarak bakıldığında Howenstein vd. (1996), Beeken (1997), Gloudemans vd. (2013) yaptıkları çalışmada bizim araştırma sonucumuzdan farklı şekilde eğitim durumu ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Şensoy (2017) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini araştırmış oldukları çalışmada, Özyurt ve Özyurt (2015) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada; bizim araştırma sonucumuzu destekler biçimde eğitim durumu ile eleştirel düşünme becerisi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığını belirlemişlerdir. Bizim araştırma sonucumuzla kıyaslanan çalışmaların menşei dikkate alındığında; bizim çalışmamızla birlikte Yıldırım ve Şenay'ın çalışma sonucu ile farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

7.2.3. Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından sadece meraklılık alt boyutu ile hizmet yılı arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunmuştur. Meraklılık alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri çalışanların eleştirel düşünme sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Analitiklik, Açık Fikirlilik, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Dirimeşe (2006) yaptığı çalışmada mesleki deneyim ile eleştirel düşünme eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirlemiştir.

Buna karşılık Martin (2002) araştırmasında hizmet yılı ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Rodriguez (2000)'e göre hemşirelerin yaşları ile eleştirel düşünme becerilerinin toplam puanlarının ve alt ölçeklerden olan “analitiklik” ile “açık fikirlilik” alt ölçekleriyle anlamlı ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Eleştirel düşünme ile hizmet süreleri arasında pozitif yönde anlamlı farklılık bulan araştırmacılar görüşlerini yaşın artmasıyla tecrübelerin artacağını bu sebeple de eleştirel düşünme becerisinin paralelinde artış göstereceğini belirtmişlerdir.

Bu durumun aksine Whitlow, Stover ve Adams (1999)'ın araştırmasında hizmet yılı ile eleştirel dūřünme arasında negatif olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Howenstein vd. (1996) yaptıkları çalışmada eleştirel dūřünme becerisiyle yař arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bal (2011) yaptığı çalışmada yař ile eleştirel dūřünme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yař ile eleştirel dūřünme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Birçok araştırmada kıdem değişkeni ile eleştirel dūřünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür (Kızıltaş 2011; Polat, 2014; Selçuk, 2013). Bu durumun sebebi olarak tecrübeli yöneticilerin mesleğe yeni başlayan yöneticilerden daha fazla öğrenme isteğine sahip olmasıdır.

7.2.4. Yöneticilerin alıřtıđı Kuruma Göre Eleřtirel Dūřünme Eđilimleri

Araştırma sonucunda yöneticilerin çalıştığı kurumun eleştirel dūřünme eğiliminin alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Kamuda alışan ve özel okullarda çalışan yöneticilerin çalıştıkları kurum ile eleştirel dūřünme eğiliminin alt boyutlarından Analitiklik ve Açık Fikirlilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde Özel okulda çalışan yöneticilerin Kamuda alışan yöneticilere göre Analitik dūřünme eğilimi ve Açık fikirlilik dūřünme eğilimi daha fazladır. Bu sonuç özel okullarda problemlerin daha hızlı şekilde özölebilmesi için yönetici seçiminde Analitiklik özelliğinin olmasına dikkat edildiği söylenebilir. Ayrıca Açık fikirlilik alt boyutu incelendiğinde yine Özel okulda görev yapan yöneticilerin Kamuda alışan yöneticilerden daha yüksek değerler çıkabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre Kamuda alışan yöneticilerinde bu yönde kendini değerltirmesi ve Kamuda alışan yöneticilere bu yönde destek vermesi gerektiği söylenebilir.

7.2.5. Yöneticilerin Görevlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Araştırmamızın neticesinde, yöneticilerin kurumdaki görevleri ile eleştirel düşünmenin alt boyutları arasında göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Kamuda ve özel okullarda çalışan yöneticilerin kurumdaki görevleri ile eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarından Açık Fikirlilik, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlgili literatür tarandığında yöneticilerin ve çalışanların pozisyon seviyesi olarak eleştirel düşünme eğiliminin kıyaslandığı çalışmalar kısıtlıdır. Pozisyon seviyesiyle eleştirel düşünme eğiliminin araştırılması Balcı (2015) tarafından yapılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi üzerine yapılan çalışmalardan bir diğeri yönetici hemşireler üzerinde yapılmıştır. Çalışmadan çıkan sonuç yöneticilerin düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğudur. Araştırmada yöneticilik düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı fark bulunamamasının sebepleri arasında sıradanlaşmış çalışma düzeni, iş yoğunluğu ve çalışanı desteklemeyen yönetim anlayışı faktörüdür (Dirimeşe, 2006)'nin araştırmasına göre öğrenci hemşireler ile hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Kurumdaki görevleri incelendiğinde görev statüsü yükseldikçe Analitiklik ve Kendine güven oranı da yükselmektedir. Buda bize problemlere hızlı ve pratik şekilde çözüm getirebilen yöneticilere daha çok ihtiyacımızın olduğunu göstermektedir.

Özetle;

- ✓ Eleştirel düşünmenin cinsiyetle kısmen ilişkili olduğu görülmüştür.
- ✓ Eleştirel düşünceyle eğitim seviyesi arasında farklılıklar vardır.
- ✓ Kamu ve Özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında farklılıklar vardır.
- ✓ Yöneticiler kurumdaki görevlerine göre incelendiğinde görev statüsüne göre eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında farklılık tespit edilmiştir.
- ✓ Yöneticilerin hizmet yılları incelendiğinde eleştirel düşünme alt boyutlarından Meraklılığın hizmet yılı arttıkça anlam kazandığı görülmüştür.

✓ Örneklem grubunda yer alan yöneticilerin eğitim hedeflerine ulaşmadaki görüşleri Cinsiyet ve Çalıştıkları Kurum Türü açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

✓ Örneklem grubunda yer alan yöneticilerin eğitim hedeflerine ulaşmadaki görüşleri incelendiğinde Eğitim Durumu, Kurumdaki Görevi ve Çalışma Yılı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç Olarak;

- ✓ Araştırma Evreni Malatya ili ile sınırlı kalmayıp farklı illerde veya farklı bölgelerde yapılabilir.
- ✓ Okul yöneticisi olarak düşünülen kişilerin eleştirel düşünme becerileri yeteneklerinin belli bir seviyede olması beklenmelidir.
- ✓ Eğitim Fakültelerinde eleştirel düşünme adı altında yeni verilmeye başlanan ders etkinlikleri artırılabilir.
- ✓ Düşünme becerisi öğretimi sayesinde okul ikliminin nasıl değişeceğini merkezine alan etkinliklerin hazırlanmasıyla alakalı kitapların yayımlanması okul yöneticilerinin kendilerini tanımalarına, eleştirel düşünmeye olan ilgilerinin artmasına ve bunu okullarında uygulamalarına katkı sağlayabilir.
- ✓ Eleştirel düşünme becerisi, okul yöneticisi ve okul kültürü etkileşimi ortamına katılımı sağlanarak araştırılabilmesi; mevcut araştırma konusunun farklı yöntemler kullanılarak araştırılabilmesi önerilebilir.
- ✓ Araştırma neticesinde kadınların erkeklerden daha sistematik, daha açık fikirli ve daha araştıran yapıda olmalarına rağmen gerek toplum bakış açısı gerekse yapı olarak erkek yöneticisi sayısının üzerine geçememiş olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ışığında yönetici olarak kadın yöneticilere ağırlık verilmesi eleştirel düşüncenin eğitim hayatında daha kolay yaygınlaşacağı anlamını taşımaktadır.
- ✓ Eğitim sektöründe gerek Kamu gerekse Özel okulda verimin daha artması amacıyla bu konuda eğitim almak isteyen öğretmen ve yöneticileri desteklenmelidir.
- ✓ Göreve yeni başlayan yöneticiler ile 20 yılını doldurmuş olan yöneticilerin olumlu eleştirel düşünme eğilimleri desteklenmelidir.

✓ Gerek Özel Okullar gerekse Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim kurslarında eleştirel düşünce ile ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla bu tür dersler ilave edilmelidir.

✓ Okul yöneticileri için eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri, kendi uzmanlık alanlarında düşünme becerilerini temele alan öğretim etkinliklerini ve ölçme araçlarını geliştirebilmelerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S. & Ünal, S. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1999.
- Adams, M. H., Whitlow, F., Stover, L. M.; & Johnson, K. W. (1999). "A Longitudinal Evaluation Of Baccalaureate Students' Critical Thinking Abilities." **Journal of Nursing Education**. 38(3), 139-141.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). "Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli)." **Eğitim ve Bilim**, 37, 164.
- Akça, Y., Şahan, G. & Tural, A. (2017). "Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi." **International Journal of Cultural and Social Studies**, 3 (Special Issue), 394-403.
- Akinoğlu, O. **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2001.
- Akinoğlu, O. (2003). **Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme**. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/c60a/085a/5e4f/imp-JA62FN83KE-0.pdf>? Adresinden 17 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. **Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.** Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Argun, Y. **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Ateş, Y. **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan, 2018.

Aycan, N. & Aycan, H. (2016). **Düşünme ve Düşünce Analizinden Deney Tasarımına**
<http://static.dergipark.org.tr/article-download/fc74/5893/dec5/imp-330314-0.pdf?>
Adresinden 17 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.

Aydın, M. **Eğitim yönetimi**. Hatipoğlu Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara, 2010.

Aydoğan, İ. (2008). “Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri.” **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. 14(25), 33-51.

Aytaç M. **Çağdaş Motive Etme**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Bal, M. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans tezi, Bolu, 2011.

Balcı, A. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Pegem A Yayıncılık, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara, 2001.

Balcı, A. **Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**. Tek Ağaç Yayınları, Ankara, 2005.

Balcı, F. **Yönetici Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Bir Araştırma**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2015.

Bartzer, S., “**The Development Of Creative Thinking Through An Adequate Engineering Education.**” Proceedings of International Conference on Engineering Education, In Trond Clausen (Ed.), Oslo-Norway ,2001, 18-19.

Başaran, İ. E. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Yönetişel Davranış, Ankara, 1992.

Başaran, İ. E. **Türkiye Eğitim Sistemi**. Gül Yayınevi, Ankara, 1993.

Başaran, İ. E. **Türkiye Eğitim Sistemi**. Yargıcı Yayınları, Ankara, 1996.

Başaran, İ. E. **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası, 2000

Başaran, İ. E. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Nobel Yayınevi, 2004

Başaran, İ. E. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks Yayınevi, 2006

Başaran, İ.E & Çınkır, Ş. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks Yayınevi, 2011

Bayrak, C, **Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1998

Bayrak, C. & Yılmaz, M., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.

Binbaşıoğlu, C., **Eğitim Yöneticiliği**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayıncılık,1983.

Bozkuş, K. (2016), Örgüt Yapısı ve Okullar. **Kesit Akademi Dergisi (The Journal Of Kesit Academy)**, 236-260

Bulut, A, “7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri”, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Tokat 2018.

Buluç, B, (2007), İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Bilgilendirme İşlevini Gerçekleştirme Düzeyleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** , 1-23.

Bursalıoğlu, Z. **Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri: İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları ,1981.

Bursalıoğlu, Z. **Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek**. Pegem A Yayınevi Tic. Limited şti, 1981.

Bursalıoğlu, Z. **Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek**. Pegem A Yayınevi Tic. Limited şti, 2000.

Bursalıoğlu, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002

Bursalıoğlu, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları, 2013

Boran, M. **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin ,2016

Can, N., & Çelikten, M. **Alt Düzey Personelin Güç Kaynakları: Erciyes Üniversitesi Örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2000 s(269-290).

Cemaloğlu, N. & Küçükçayır Ak, G. “**Türkiye’de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma**”. (Ed.) Akbaba Altun, S., Örüçü, D. Beycioğlu, K., Kondakçı, Y., Koşar, S. Eğitim Yönetimi Araştırmaları.Pegem Akademi Yayınları, Ankara,2017, 87-99.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri, **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 33(147).

Conlow, R. **Yönetimde Mükemmellik**, 1. Alfa Yayınları, Yönetim Dizisi. No: 007 (Orijinal: Conlow, R. (1991). Excellence in management, Crisp Publication),1999.

Cüceloğlu, D. **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. Sistem Yayıncılık, İstanbul ,1994.

Cüceloğlu, D. **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. Sistem Yayıncılık, İstanbul ,1998

Cüceloğlu, D. İyi Düşün Doğru Karar Ver (Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey’le Söyleşiler). Sistem Yayıncılık, 35.Baskı, İstanbul, 2000

Çağlar, Ç. (2010). **Türk Eğitim Sisteminin Amaçları Yapısı ve Sorunları**. F. Silman & Ada (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Lisans Yayıncılık, 2010, 23-83

Çavumirza,E. “**Model ile Fen Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, Tutumlarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi**” Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi , Sakarya, 2018.

- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 7(3), 297-309.
- Çelikten, M. (2001). Etkili Okullarda Karar Süreci. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 11(2), 263-274.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1(4).
- Çelikten, M. Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 19(2), 207- 237.
- Çelikten, M. (2010b). **Okul Örgütü ve Yönetimi**. V.Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve Okul Yönetimi Pegem Akademi Yayınları, Ankara,2010b,121-140.
- Çelikten, M. & Özbaş, M. **Eğitim Yönetimi**. Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2014
- Daft, R. L. (2010). **Organization Theory And Design**. OH: South Western Cengage Learning 10.Baskı,Mason.
- De Bono, E. **Kendine Düşünmeyi Öğret** (S. Arıbaş, Çev.).Remzi Kitapevi, İstanbul, 2007.
- De Bono, E. **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. (E. Tuzcular, Çev.) Remzi Kitapevi, İstanbul, 2008.
- Demir, M. K. **İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara,2006.
- Demirci, C.**Eleştirel Düşünme**.(<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>, 09.02.2017 tarihinde erişildi), 2002
- Demircioğlu, E. **Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' nin Uyarlama Çalışması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu, 2012.

Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul İle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 13(3), 421-455.

Dewey, J. **How We Think**. Prometheus Books, New York, USA, 1991

Dewey, J. **How We Think**. Mineola. NY: Dover, 1910/1997.

Dirimeşe E. **Hemşirelerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir, 2006.

Dökmecioğlu, B. **Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Algıları ve Üst Bilişsel Öz Düzenleme Stratejileri ile Yordanması**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2017.

Duman, B. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Maya Akademi Yayınları, Ankara, 2008.

Duphorne P. G, C. (2005). The Effect of Three Computer Conferencing Designs on Critical Thinking Skills of Nursing Students. **The American Journal of Distance Education**, 37-50.

Duran'ın **"Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütme Stilleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin incelenmesi"**. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2019 .

Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008) Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 8(1).

Ekici, G., Abide, Ö.F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 6(Özel Sayı), 124-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/810159> adresinden 26.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Ekiz, D. & Durukan, H. **Eğitim Bilimine Giriş**. Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2007.

Ellis, D. Becoming a Master Student. **Houghton Mifflin Company**.10th Edition,2002

Elmacıoğlu, T. **Başarının Gücü**. Yakamoz Yayınları. İstanbul, 2009.

Ennis, R. H. **Goals For a Critical Thinking Curriculum And Its Assessment**. VA: ASCD, 2002 s(44-46).

Erdoğan, Ş. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Sistem Yayıncılık. İstanbul,2000

Erdoğan, İ. **Eğitim ve Okul Yönetimi**. Alfa Yayınları. İstanbul, 2008.

Eren, E. **Yönetim ve Organizasyon:(Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**. Beta Basım Yayın Dağıtım. İstanbul,2003.

Eren, H. **Özel Okullar**, Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları. İstanbul,2005.

Ertuğrul, H. **Kültürümüzü Etkileyen Okullar**. Nesil Yayınları. İstanbul, 2003

Ennis, R.H. A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. **Educational Leadership**. 1985 S(43) (2).

Facione, P. A. (1990).Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction—The Delphi Report. Millbrae, CA: **California Academic Press**, 11

Facione, P. A., Giancarlo, C, Facione, N. & Gainen, J.(1995) The Disposition Toward Critical Thinking. **Journal of General Education**, 1.

Facione, P. A. **Thinking: What It Is And Why It Counts**. Insight Assessment. Measured Reasons, 2015 S (1-30) ISBN 13: 978-1-891557-07-1.

Fisher, A. **Critical Thinking. An Introduction**. Cambridge. New York,2001.

Fowler, F.J. **Survey Research Methods**. 2nd Edition. Newbury Park: Sage. University Press. Journal Of Physical Education New Zealand. 1993 S(33).

Gaynor, A.K. **Analyzing Problems in Schools and Schools Systems: A Theractical Approach**, Routledge Press, New Jersey, 2012.

- Gloudemans, H., Schalk, R., & Reynaert, W. **The Relationship Between Critical Thinking Skills And Self-Efficacy In Mental Health Nursing.** In press. 82. Nurse Education Today, 2013.
- Gökler, R.. (2009) Empatik Eğilim Ölçeğinin İlköğretim 8.Sınıflar İçin Uyarlanması.**Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi**, 77-86 .
- Güçlüoğulları, N. **Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (İzmir İli Çiğli İlçesi Örneği).** Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2013.
- Güneş, F. (2012) “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”, **TÜBAR**, 127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. **Eleştirel Düşünme, Eğitim Reformu Girişimi,** Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 2008.
- Halpern, D. F. (1993). Assessing The Effectiveness Of Critical-Thinking Instruction. **The Journal of General Education**, 238-254.
- Hogan, R. & Warrenfeltz, R. **Modern Yöneticiyi Eğitmek.** Yönetim Öğrenme ve Eğitim Akademisi,2003.
- Howenstein, M.A., Bilodeau, K., Brogna, M.J., & Good, G. (1996) Factors Associated With Critical Thinking Among Nurses. **The Journal of Continuing Education in Nursing**, 100-103.
- Hoy, Wayne. K. **Science and Theory in the Practice of Educational Administration: A Pragmatic Perspective Educational Administration Quarterly**, 1996.
- Hunt, J.W. (2012). **Illinois’de Müdür Mentorluğu Uygulamaları ve Karşılaşılan Bazı Sıkıntılar.** Yirci, R. & Kocabaş, İ. (Ed.), **Dünyada Mentorluk Uygulamaları.** Pegem Yayınları, Ankara,2012,37-54.
- Ilgar, L. **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.** Beta Basım Yayım, İstanbul, 2005. Resmi Gazete, (20.3.2012). MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 28239.

- Ip, W.; Lee, D. I.; bee, J. C.: Wootton, Y., & Chang, A. (2000) zDispositions Toward Critical Thinking: A Study of Chinese Un Dergraduate Nursing Students. **Journal of Advanced Nursing**, 2000, s(84-90).
- Işık, H. **Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi**. C. Elma & Ş. Çinkır (Ed). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara,2002,Yayın No:191, 24-35.
- Karagöz, B. K. **Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler**. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne, 2006
- Karalı, Y. **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İnönü Üniversitesi Örneği**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi,2012
- Karanfil, A.Y. **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Muğla,2014.
- Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık. Ankara,2005
- Kaya, A. (2003). **Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme**. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon,2003
- Kaya, H. (2006) Eleştirel Düşünme ve Soru Sorma. **Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi**, 71-78.
- Kaya, Y. K. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar**. Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti. Ankara,1993
- Kaya, Y. K. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye' deki Uygulama**. Bilim Yayınları. Ankara, 1996.
- Kaya, H. **Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü**. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul, 1997

- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. **Milli Eğitim Dergisi**, 150, 28-32.
- Kazancı, O. **Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi**. Kazancı Kitap, İstanbul,1989
- Koçer, H. A. (1987). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**. Uzman Yayınları, Ankara, 1987, 1773–1923.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. **Pivolka**. 2(4): 3-5
- Kökdemir, D. (2003a). **Eleştirel Düşünme**. www.baskent.edu.tr/elyad Adresinden Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Kurnaz, A. **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi Ve Tutumlarına Etkisi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya, 2007
- Kurnaz, A. **Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri**. Eğitim Yayınevi. 2. baskı. İstanbul,2013
- Kuzu, Y. **Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)**. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir,2015
- Kürüm, D. **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2002
- Martin, C. **The Theory Of Critical Thinking İn Nursing**. Nursing Education Perspectives, 2002, 23 , 243-247.
- MEB, (1973) **Milli Eğitim Temel Kanunu**. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 13 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.19-21

MEB, (1973) **Milli Eğitim Temel Kanunu.**
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 13 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.26-30

MEB, (1973) **Milli Eğitim Temel Kanunu.**
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 13 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.31-33

MEB, (1973) **Milli Eğitim Temel Kanunu.**
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 15 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.34-39

MEB, (2007) **Milli Eğitim Temel Kanunu**
<https://www.lexpera.com.tr/mevzuat/yonetmelikler> adresinden 10 Kasım 2019 tarihinde bu alınmıştır.

MEB, (2015) **Mili Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi.** <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> adresinden 12 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2016) **Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı Yönetmeliği** tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1606.pdf> adresinden 7 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.

MEB,(2018) **Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.**
<http://meb.gov.tr/meb/teskilat.php> adresinden 7 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.

Morgan, C.T. **Psikolojiye Giriş. (Çev. Sirel Karataş, Rükzan Eski).** Eğitim Yayınevi, Ankara,1991

NCREL & Metiri. **EnGauge 21st century skills: Literacy in digital age.** Napierville. IL & Los Angeles, 2003

Norris, S.P. **Synthesis of Research on Critical Thinkimng.** Educational Leadership.1985, 42 (8), 40-45.

Öz, C. (2019). **Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdiği Önemin Kişisel ve Mesleki Açından İncelenmesi**. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Projesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2019

Özdemir, N. & Kavak, Y. **Akademik Başarı Kısacasındaki Okul Yöneticileri**. Pegem Akademi, Ankara, 2017

Özden, Y. **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Yayınları. Ankara, 2003

Özel Okulları (1996). **MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü**. <https://ookgm.meb.gov.tr/> adresinden 5 aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Özkan, H.H & Çelikten, Y. (1997). **Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi** <http://static.dergipark.org.tr> adresinden 7 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.

Özkaya, N. (1992). **Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim Sistemindeki ve Sosyo-Ekonomik Yapı İçindeki Yeri**. Türkiye’de ve Dünyada Özel Öğretim Kurumlarının Eğitimdeki Yeri Semineri. İstanbul Ticaret Odası Yayını, İstanbul.

Paul, R. W., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). **Critical Thinking Handbook: 6th-9th grades**. 1989, 58.

Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. **California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations**. Sacramento, CA: Commission on Teacher Credentialing, 1997.

Pless, B. S., Clayton, G. M. Clarifying the concept critical thinking in nursing. **Journal of Nursing Education**. 1993, 32(9): 425-428

Polat, M. **Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman, 2017

Rogers, P. Discovery, Learning, Critical Thinking and The Nature of Knowledge. **Bratish Journal of Educational Studies**. 1990,38(1).

Sarpkaya, R. (2013). **Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri**. R. Sarpkaya (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. 3. Baskı Anı Yayıncılık, Ankara, 2013, 1-29.

Türkmen, N. **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2014

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & Uhl-Bien, M. **Organizational Behavior (11. b.)**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons,2010

Seçkin, T. **Okul Müdürü Görevlendirmelerinde Esas Alınan Kriterlere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri**, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek lisans tezi, İstanbul, 2019

Sezer, A. **Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923 – 1938)**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara,1999

Sönmez, M. **Türk Eğitim Sistemi İçersinde Özel Okulların Yeri ve Önemi**. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara,1990.

Starr, L. (2003). **A Dozen activities to Promote Parent Involvement**. http://www.educationworld.com/a_admin/admin1 adresinden 16.01.2020 tarihinde alınmıştır.

Şenyiğit, Ç. (2016). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, 2016.

Şahinel, S. (2015). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. 6. Baskı. Editör: Özcan Demirel, Pegem Akademi Yayınları,Ankara, 2015.

Şişman, M. & Turan, S. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. (2. Baskı.). Pegem A Yayıncılık. Ankara,2002.

Şişman, M. & Turan, S. **Eğitim ve Okul Yönetimi**. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği, 99-146. Pegem A Yayıncılık. Ankara, 2004.

Şişman, M., & Turan, S. **Eğitim ve Okul Yönetimi**. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Pegem A Yayıncılık. Ankara, 2005.

Şişman, M. **Eğitim Bilimine Giriş**. Pegem Akademi Yayınları. Ankara, 2007

Şişman, M. **Öğretim Liderliği**. (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları. Ankara, 2014

Tanrıöğen, A. (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayınları, Ankara, 2011

Taşer, S. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi**. Pegem Akademi Yayınları. Ankara, 2017.

Tataroğlu, M (2016). **Hükümet Yapısında Genişleme: Bakan Yardımcılığı** <http://static.dergipark.org.tr/article-download/2fae/079a/e9a9/imp-261644-1.pdf?> Adresinden 7 Kasım tarihinde alınmıştır.

Taymaz, H. **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**. (7. Baskı). Pegem Yayıncılık. Ankara, 2003.

Taymaz, H. Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara, 2011.

T.C. Resmi Gazete, (14.2.2007). **5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu**, 26434.

T.C. Resmi Gazete, (9. 2. 2012). **MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği**, 28199.

T.C. Resmi Gazete, (20.3.2012). **MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği**, 28239.

T.C. Resmi Gazete, (21.6.2018). **MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği**, 30455.

T.C. Resmî Gazete (2018). **Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği**. 21 Haziran 2018 Tarihli ve 20180621 Sayılı Resmi Gazeteden alınmıştır.

Tezcan, M. **Eğitim Sosyolojisi**. Feryal Matbaacılık. Ankara, 1996.

Terzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi. **Anadolu Journal Of Educational Sciences International**, 1(1).

Türk Dil Kurumu. (2011). Düşünme. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 13 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır

Türk Dil Kurumu. (2011). Düşünme. <http://www.tdk.gov.tr> 13 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır

Toprakçı, E. **Eğitimin Bilimsel Temelleri**. Ütopya Yayınları. Ankara,2002.

Töremen, F. & Kolay Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. **Milli Eğitim Dergisi**. 160, 341-350.

Töremen, F. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları, Temel İlkeleri ve Genel Yapısı. V.

Çelik (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (ss. 1-16). Pegem Yayıncılık. Ankara, 2009.

Turan, S. (Ed.) Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. Pegem Yayınları. Ankara,2014

Ulusoy, B, Karakuş, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye

Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 14 (2) , 684-699

Urlu, R. **Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımları**. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Niğde,2002

Üstün, A., Bayar, A., **Son Değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi İçinde (s.45-55)**. Pegem Akademi Yayınları. Ankara,2017.

Woolfolk, A. **Education Psychology**. USA: Ally Bacon,1980.

Yağcı, R. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini**

Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Yüksek Lisans Tezi, Adana,2008.

Yazıcı, İ. **Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması.** Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,2009

Yıldırım, H. İ. Şensoy, Ö. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.**GEFAD / GUJGEF**,2017, 37(2): 611-648.

Yiğit, Z. **“Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.** Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale,2015 .

15 Nisan 2018 tarihinde www.Criticalthinking.Org/pages-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde <http://meb.gov.tr/meb/teskilat.php> adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde <http://www.kamunet.net/yurutme/bak-kurulu/bak-gorv-yetk-sor.html> <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1606.pdf> adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde <http://www.kamuajans.com/kamu-memurlar/milli-egitim-bakanligi-nin-yeni-teskilatyapisi-gorev-ve-yetkileri-h526588.html> adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde http://taskinyoneti.ormansu.gov.tr/_engine/file.axd?file=/Mevzuat/MEB_Kurulus_Kanunu_3797.pdf adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde <https://www.istanbulburda.com/kamu-kurumlari/milli-egitim-bakanligi-yurt-disitemsilcilikleri-h1397.html> adresinden alınmıştır.

19 Ocak 2020 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/80349/mod_resource/content/Quast, L. N. &

Hazucha, J.F. (1992). The relationship between leaders' management skills and their group effectiveness. pp. 203-207, In D.P. adresinden alınmıştır.

Werner, I **Liderlik ve Yönetim.** (Çev. Vedat Üner). (1. Baskı). Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti,1991



EKLER

Ek :1

KAMUDA VE ÖZEL OKULDA YÖNETİCİ KONUMUNDA OLAN KİŞİLERİN EĞİTİMİN HEDEFLERİNE ULAŞMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım, bu çalışmanın amacı kamuda ve özel sektörde yönetici konumunda bulunan kişilerin eğitim hedeflerine ulaşma konusundaki görüş ve düşüncelerini tespit etmektir. Çalışma için 3-4 dakika zaman ayırmanız yeterlidir.

Değerli vaktinizi ayırıp içten ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

MEHMET TEMEL DENİZER

CİNSİYET : () ERKEK () KADIN
GÖREVDE ÇALIŞMA YILI : () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-ÜZERİ
ÇALIŞTIĞI KURUM : () MEB () ÖZEL EĞİTİM KURUMU
EĞİTİM DURUMU : () LİSANS () YÜKSEK LİSANS () DOKTORA
KURUMDAKİ GÖREVİ: () MDR. YRD () MÜDÜR () ŞUBE MDR.

	SORULAR	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	NE KATILYORUM NE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.					
2	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.					
3	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez					
4	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir					
5	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır					
6	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım					
7	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.					
8	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.					
9	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.					
10	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.					
11	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır					
12	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.					

13	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
14	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
15	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
16	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
17	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
18	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
19	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
20	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
21	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir						
22	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
23	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
24	Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
25	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.						
26	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
27	Her şey görüldüğü gibidir.						
28	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
29	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
30	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

Ek 2:



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.7953833
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet Temel DENİZER)

16.06.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Aksayar Üniversitesi Rektörlüğü'nün bila tarih ve bila sayılı yazılarında, Üniversitenin Sosyal Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Temel DENİZER'in yürütmekte olduğu "Millî Eğitim Bakanlığı ve Özel Sektörde Çalışan idarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması (Malatya İli Örneği)" konulu araştırmasına istinaden Müdürlüğümüze bağlı tüm okullardaki idarecilere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz,15/06/2020 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksanılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre araştırmacının araştırmasının bitiminden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet Ali AVŞAR
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
16.06.2020

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek 3:



**T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 61316475-44-E.7956434
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet Temel DENİZER)

17.06.2020

..... İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğünün bila tarih ve bila sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 16.06.2020 tarih ve 7953833 sayılı onayı.

Aksaray Üniversitesinin ilgi (a) yazılarında, Üniversitenin Sosyal Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Temel DENİZER'in yürütmekte olduğu "Millî Eğitim Bakanlığı ve Özel Sektörde Çalışan idarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması (Malatya İli Örneği)" konulu tez çalışmasını, ilçenizde bulunan müdürlüğünüze bağlı tüm okullardaki idarecilere uygulanması ile ilgili, ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Ali AVŞAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ekler : 1- Onay
2- Anket (2 sayfa)

Dağıtım :
- 13 İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine

Ek 4:



T.C.
YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45911749-44-E.8061378
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet Temel DENİZER)

18.06.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 17/06/2020 tarih ve 7956434 sayılı yazısı.

Aksaray Üniversitesi'nin Sosyal Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Temel DENİZER'in yürütmekte olduğu "Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Sektörde Çalışan idarecilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması (Malatya İli Örneği)" konulu tez çalışması, müdürlüğünüze bağlı tüm okullardaki idarecilere uygulanması ile ilgili, ilgi onay ve yazı ekte sunulmuştur.

Gereği rica ederim.

Cemal KALAY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1- Onay (1 sayfa)
2- Anket (2 sayfa)

DAĞITIM:
Tüm Resmi ve Özel Müdürlüklerine

Ek 5 : PROJE DEĞERLENDİRME RAPORU

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: Mehmet Temel DENİZER		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	✓
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	✓
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	✓
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	✓
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	✓
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	✓
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	✓
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	✓
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	✓
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	✓
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	✓
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	✓
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	✓
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	✓
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	✓
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	✓
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	✓
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	✓
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	✓
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	✓
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	✓
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	✓
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	✓

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası