

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKULLARDA GÖREVLİ
OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Serkan ÖZTÜRK

İstanbul, 2013

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKULLARDA GÖREVLİ
OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Serkan ÖZTÜRK

Danışman: Dr. Muhittin SAĞIRLI

İstanbul, 2013

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Algılarına Göre İlkokullarda Görevli Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliklerinin İncelenmesi (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

16 Eylül 2013
Serkan ÖZTÜRK

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKULLARDA GÖREVLİ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu çalışmada, resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. Çalışma tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde yapılan bir araştırma olup örnekleme, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak Anadolu yakası Beykoz, Ümraniye ve Üsküdar İlçelerinde faaliyet gösteren 12 ilkokulda görev yapan 60’ı yönetici ve 235’i öğretmen olmak üzere toplam 295 eğitimciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlanan 35 maddelik “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) ve bir kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), anlamlı farklar testi (Post-hoc Scheffe) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası, ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmenlikten alınan doyum değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Erkek öğretmenler, 31 yaş ve üstü öğretmenler, evli öğretmenler, sınıf öğretmenleri, ön lisans veya fakülte mezunu öğretmenler, 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, daha az öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmiş öğretmenler ve aile ve iş çevresinden yüksek düzeyde destek gören öğretmenlerin okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini daha olumlu (daha yeterli) değerlendirdikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme Yeterliliği (Becerileri), İlkokul Yöneticisi.

**AN EXAMINATION OF TEACHERS' PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL
MANAGERS' PROBLEM SOLVING QUALIFICATIONS
(THE EXAMPLE OF ISTANBUL ANADOLU SIDE)**

ABSTRACT

In this study, teachers' perceptions of primary school managers' problem solving qualifications (skills) have been investigated in terms of teachers' some demographics. The study was conducted as a differentiation model. The sample of the study, which consisted of 60 primary school managers and 235 teachers, has been randomly selected from Istanbul districts of Beykoz, Ümraniye ve Üsküdar in 2012-2013 academic calendar year.

The research data has been obtained using a questionnaire with two parts. In the first part of the questionnaire some demographics of the teachers asked such as gender, age, education level and so on. In the second part of the questionnaire there was Problem Solving Scale which was developed by Heppner ve Petersen (1982) to determine the people's problem solving skill level. The scale was adapted into Turkish by Şahin and other (1993).

The mean (\bar{X}), standard deviation (SD), independent groups t-test, one-way analysis of variance (Anova) and significant difference test (post-hoc Scheffe) were applied for the analysis of the obtained data. According to the findings, it has been concluded that male teachers, teacher over 31 years old, married teachers, primary school teachers, under graduated teachers, teacher who were in profession over 16 years, teacher who were working under crowded schools, teachers who had been chosen the occupation as a first choice and teachers who have had family and colleague's support were more positive about their school managers' problem solving qualifications.

Key Words: Problem Solving Qualifications (Skills), Primary School Managers.

ÖNSÖZ

Ülkemizde son yıllarda pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çok ciddi iyileştirme çabaları sürdürmektedir. Çocuk ve gençlerin geleceğe hazır olması, sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilecek, karşılarına çıkacak problemleri çözme becerilerine sahip olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Sınırlı ekonomik kaynaklarına rağmen eğitim için özellikle teknolojik yatırımlar yapılmaya çalışılmaktadır. Bu çabaların başarıya ulaşması için ise öncelikle tüm eğitimcilerin, özelde ise eğitim yöneticilerinin sürekli daha iyi bir eğitim için gayret göstermeleri, bıkmadan eğitimin önündeki problemleri çözmeleri beklenmektedir. Eğitim var olduğundan beri problemler de birlikte gelmektedir. Sadece birkaç gün veya ayın bile fark yaratabildiği bu baş döndürücü çağda mevcut ve gelecekteki problemleri çözebilme yeterliliğine sahip eğitim yöneticilerine hiç olmadığımız kadar ihtiyacımız vardır. Bu araştırmada eğitim sistemimizin en önemli temel taşlarından biri olan öğretmenlerimizin, yine diğer temel taşlardan biri olan eğitim yöneticilerini problem çözme yeterliliği bakımından nasıl algıladığı incelenmiştir.

Tez konunun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar geçen sürede, yardımını ve desteğini hiçbir koşulda esirgemeyen değerli hocam Dr. Muhittin SAĞIRLI'ya şükranlarımı sunarım.

İstanbul, 2013

Serkan ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
SİMGELER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Problemin Tanımı ve Temel Özellikleri	3
1.1.2. Problem Türleri	5
1.2. Problem Çözme	7
1.2.1. Problem Çözme Süreci/Aşamaları	11
1.2.2. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Bazı Faktörler	19
1.2.3. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar	22
1.2.3.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	22
1.2.3.2. Karl Popper ve Problem Çözme	23
1.2.3.3. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli	23
1.2.3.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	25
1.2.3.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	25
1.2.3.6. Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	26
1.2.3.7. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	27
1.3. Eğitim Yönetiminde Problem ve Problem Çözme	27
1.3.1. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler	29
1.3.2. Okul Yönetiminde Problem Çözme Süreci	35
1.3.2.1. Sorunu Duyma (Farkına Varma/Hissetme)	35
1.3.2.2. Sorunu Tanıma	38
1.3.2.3. Çözüm Arama	39

1.3.2.4.	Karşılaştırma.....	40
1.3.2.5.	Kararı Uygulama	43
1.3.2.6.	Değerlendirme	43
1.4.	Problem Çözme ile İlgili Çalışmalar	44
1.4.1.	Problem Çözme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	44
1.4.2.	Problem Çözme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	47
II.	BÖLÜM.....	49
	PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ; ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ ...	49
2.1.	Problem Durumu	49
2.1.1.	Araştırmanın Amacı	49
2.1.2.	Araştırmanın Alt Amaçları.....	49
2.1.3.	Araştırmanın Önemi	50
2.1.4.	Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları).....	50
2.1.5.	Araştırmanın Sınırlılıkları	50
2.1.6.	Tanımlar	51
2.2.	Araştırmanın Modeli	51
2.3.	Evren ve Örneklem.....	51
2.4.	Veri toplama aracı	53
2.4.1.	Kişisel Bilgiler Formu	54
2.4.2.	Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	54
2.5.	Verilerin Analizi.....	55
III.	BULGULAR	56
3.1.	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliklerine İlişkin Algularına Dair Genel Bulgular	56
3.2.	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliklerine İlişkin Algularının Demografik Değişkenlere Göre Analizlerine Dair Bulgular.....	60
IV.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
4.1.	Sonuç ve Tartışma	69
4.2.	Öneriler.....	72
4.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	73
4.2.2.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	73
	EKLER.....	74
	KAYNAKÇA	81
	ÖZGEÇMİŞ	87

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğretmen ve yöneticilere uygulanan anketlerin geri dönüş oranları	51
Tablo 2 Öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=235)	52
Tablo 3 Öğretmen ve yöneticilerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri (N=295)	56
Tablo 4 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin maddeler bazında algı düzeyleri (N=235)	57
Tablo 5 Öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=295)	60
Tablo 6 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=235)	60
Tablo 7 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	61
Tablo 8 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin yaş değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)	61
Tablo 9 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=233)	62
Tablo 10 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	62
Tablo 11 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin branş değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)	62
Tablo 12 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	63
Tablo 13 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin eğitim düzeyi değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)	63
Tablo 14 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	64
Tablo 15 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin kıdem değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)	64
Tablo 16 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=235)	65

Tablo 17 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	65
Tablo 18 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235).....	66
Tablo 19 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının öğretmenliği tercih etme sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	66
Tablo 20 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin öğretmenliği tercih etme sırası değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235).....	67
Tablo 21 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının öğretmenlikten alınan doyum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=228)	67
Tablo 22 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının aile ve iş çevresinden destek alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)	68
Tablo 23 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin aile ve iş çevresinden destek alma değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1 Sorunu Duyma Akış Diyagramı (Mert, 1997: 75) 37
- Şekil 2 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin sıralı ortalama puanları .. 58



SİMGELER LİSTESİ

- $\%$: Yüzde
- sd : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
- f : Bir değerin, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
- F :Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
- N : Örneklemdeki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
- p : Hata yapma olasılığı
- r : Korelasyon katsayısı
- ss : Standart sapma
- t : t-testi sonucu elde edilen değer
- \bar{X} : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
SD	: Standard Deviation
SPSS	: The Statistical Packet for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: Ve Diğerleri
vb.	: Ve benzeri

GİRİŞ

I. BÖLÜM

İnsan doğduğu andan itibaren bir takım engeller, yani üstesinden gelmesi gereken problemlerle sürekli yüzleşmek durumundadır. Bu problem bazen son derece kolay ve kendi başına çözebileceği bir durumu bazen de son derece karmaşık ve bir takım çalışmasını gerektiren bir durumu işaret ediyor olabilir. İnsanlar bu problemleri çözebildiği ölçüde hayata uyum sağlamaktadır. Karşılaşılan problemler sayamayacağımız kadar çok çeşitlidir. Problemlerin karmaşıklığı yanında, ait oldukları konu alanları da çok farklı olabilir. Hangi problemin, hangi yolla çözümleneceği sadece problemin yapısı ve özellikleri tarafından belirlenmez. Örneğin, konu alanlarına göre (sağlık, eğitim, hukuk, ekonomi vb. problemleri gibi), düzeylerine göre (kişisel, kişilerarası, yerel, toplumsal, uluslararası, vb. gibi) ya da ait oldukları psikolojik boyuta göre (duygusal, bilişsel, davranışsal gibi) farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Bingham, 1998). Bu farklılıklar bize problemleri çözmede başarılı olabilmenin de pek çok değişik faktöre bağlı olduğunu göstermektedir. Problemlerin çeşitliliği ve bunları çözecek olanların da farklı yöntem ve problem çözme becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Heppner ve Baumgardner (1985)'e göre problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde konsantre olmasına bağlıdır. Yani problem kendi başına bir çözüm yolu dayatmaz, problemle yüzleşen birey veya bireylerin becerileri de çözümün nasıl olacağını büyük oranda belirler.

Problemlerle ilgili yukarıda çok kısaca ifade edilen zorluklar düşünüldüğünde, bazen farklı kültürlerden gelen, anne babası farklı eğitim ve ekonomik düzeylerine sahip öğrencilerin olduğu, pek çok öğretmenin ve başka çalışanların bir arada örgütlü olarak bir amaç çerçevesine hareket etmesi beklenen okullardaki yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerinin oldukça yüksek olması gerektiği açıktır. İster bir okul, isterse de başka bir kurum/işletmenin yönetimi söz konusu olsun, yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problemleri teşhis etme ve buna göre çözüme ile ilgilidir. Yönetim, bir grup çalışmasını gerektiren, yönetsel bir yapı ve örgütlenmeyi beraberinde getiren, sorunlara çözüm üretmeye çalışan insanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak görülmektedir (Karip, 2004). Okul yönetimlerinden beklenen ise çoğu zaman dışarıdan kaynaklı problemlerin olmamasını sağlamak değil bunların çözümü için çaba göstermektir. Küçükahmet (2000)'e göre problemler, eğitim sisteminin gelişimini sağlayan ona yön veren itici güçlerdir. Buna göre problemsiz bir eğitim sistemi düşünmek hem çok mümkün değildir hem de çok arzulanan bir durum da değildir. Bu nedenle, asıl olan eğitim sisteminde karşılaşılabilecek problemler için donanımlı olmak ve değişen zamana her zaman yeni çözüm yolları bulmak için hazırlıklı olmaktır. Başaran (1996)'a göre okul yönetimi bir problem çözme sürecidir ve Doğan (1997) çevresindeki değişimlerden etkilenen eğitim örgütü ve yöneticisinin bu değişikliklere aynı hızla uyum göstermesi beklendiğini belirtmektedir. Problem çözme kısaca,

problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya değin deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993, 135).

Günümüz eğitim yöneticilerinin problem çözüme becerileri/yeterliliklerinin üst düzeyde olması eğitimde istenen kalitede ve verimde amaçlara ulaşılması bakımından son derece önemlidir. Okul müdürlerinin okulu yönetme sürecinde karşılaştıkları problemler okul müdürünün görev ve sorumlulukları ile paraleldir. Çınkır (2010)'a göre, okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar arasında önceliği okul bütçesi ile genel ve idari hizmetlerin yönetimine ilişkin sorunlar almakta; bunu üçüncü sırada okul dışı kaynaklı konuların yönetimine ilişkin sorunlar, dördüncü sırada personel hizmetlerinde yaşanan sorunlar, beşinci sırada öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar izlemektedir. En az sorun yaşanan görev alanı ise eğitim-öğretimin yönetimi alanıdır.



1.1. Problem

1.1.1. Problemin Tanımı ve Temel Özellikleri

Arapçada “mesele”, Türkçede ise “sor” kökünden türetilen “sorun” kelimesine karşılık gelen “problem” Latince kökenli bir kelimedir. Problem, Problema sözcüğünden gelmektedir ve Proballo-ortaya çıkan engel-sözcüğünden türetilmiştir (Kalaycı, 2001). “Sorun” kelimesi Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde ise “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem” olarak tanımlanmaktadır (TDK Büyük Türkçe Sözlük, 1817). Sorun kavramı; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim bilimlerinde “sorun” kavramı yerine daha yaygın olarak “problem” kavramı kullanılmaktadır (Güçlü, 2003, 273).

Problem sözcüğü bazı farklı dillerdeki sözlüklerde;

- Karşılığının bilimsel yollarla bulunması gereken soru,
- Düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum,
- Dikkat ve düşünce gerektiren güçlük,
- Sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997: 126).

‘Problem’ kelimesi başta kolayca herkesin üzerinde hemen anlaşığı bir durumu ifade eder gibi görünmektedir. Örneğin, bir şeylerin aksaması, yolunda gitmemesi veya rahatsızlık yaratması gibi. Halbuki problem sözcüğü ile anlatılmak istenenin çoğu zaman açıkça belli olmadığı ve problemi tanımlamanın hiç de çok kolay olmadığı biraz dikkatli bakılınca görülmektedir. Problem; temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999). Problemler son derece basit bir karar vermeyi gerektir olabilecekleri gibi (bir filmi seçmek gibi), son derece karmaşık yapıda ve uygun bir şekilde çözülmediği takdirde olumsuz çok önemli olumsuz sonuçlara da sebep olabilirler (istenmeyen bir meslek için üniversiteye gitmek gibi).

Problemler önümüze hem çok farklı konularda hem de çok farklı karmaşıklık derecelerinde ortaya çıkmaktadırlar. Problem, birey açısından insanın istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını durduran engeldir. Örgüt açısından, amaçların gerçekleşmesini yavaşlatan, saptıran veya durduran engeldir. Yönetim açısından, yönetici tarafından duyulan, görülen, hissedilen rahatsız edici durumdur (Taymaz, 2003: 28–29).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Örneğin, Bingham (2004) problemi engel merkezli, bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlamıştır. Yani birey belli bir amaca ulaşmak arzusunda fakat bir takım güçlüklerle engelleniyor ve amacına ulaşmada zorluk yaşıyorsa bu durumda bir problem olduğundan bahsedebiliriz. Dewey ise daha psikolojik bir bakış açısıyla problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlar (Gelbal, 1991:167). Problemlerle ilgili çok kısa bir tanım ise Arseven (1994) tarafından yapılmıştır ve ona göre çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorulardır problemler. Hepner ve Krauskopf (1987) ise problem kavramını günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak tanımlanmışlardır. Problem, bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelmektedir. Bu unsurların tamamıyla bilinmez oluşu, bireyin mevcut problemlere karşı duyarlılığını engeller. Öte yandan alışkanlıklar, durumun gerektirdiği hususları alışagelmış veya önceden kazanılmış davranışlarla karşılamak gibi bir sonuca götürür. Problem, duygu, anlayış, eylem problemi ya da bunlardan ikisinin ya da üçünün iç içe girdiği bir problem olabilir (Oğuzkan, 1998).

Cüceloğlu (1992)'ye göre problem uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birbirinin içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözüme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler hem psikolojik gelişme için bir olanak sağlayabilir, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir. Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir.

Problemlerin özelliklerine gelince, bu konuda da problemin tanımı gibi pek çok farklı bakış açılarından bahsetmek mümkündür. Problemler her ne kadar tek tip olmasa da genel çözüm yolları önerebilmek için araştırmacılar ortak özelliklerin belirlenebileceğini öne sürmektedirler. Örneğin, bir araştırmacı problem içeren durumun özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırması için girişimde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi (Öğülmüş (2001:4-5).

Problemin temel özelliklerini şöyle de sıralamak mümkündür:

- Problemin karşılaşılan kişi için bir güçlük olduğu,
- Kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve

- Kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır (Cüceoğlu, 1992: 27).

Bu, özellikle problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun problem olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun diğer bazılarında göre problem olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir.

Problemler, daha çok belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Yani problem, gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur. Onların problem haline gelmesi de bu özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Kalaycı, 2001). Ele alınan problem tanımları bir bütün olarak incelendiğinde aşağıdaki temel özellik ortaya çıkmaktadır;

- Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir ve engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.
- Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.
- Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur (Kalaycı, 2001:19).

Bingham (1997:280)'e göre ise her problemin şu üç temel özelliği vardır. Bunlar;

1. Bireyin belirlediği bir amacı vardır,
2. Bireyin amaca giden yolunda bir engel vardır,
3. Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

1.1.2. Problem Türleri

Problemleri içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmaktadır. Burada somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır ve problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel problemleri veya kararları içerirler. Ayrıca, çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi, problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre problemin doğasındaki zorluk düzeyi, problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Birincisi nesnel olarak zorluk, diğeri ise, öznel algılanan zorluk olarak belirtilmektedir. Problemleri; “nesnel gerçekliği olan

problemler” ve “kişinin öznel olarak algıladığı problemler” olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözme, kişi tepki verme gereksinimi hissettiği anda başlayabilir. Problemler alışılmış olmaları ve yaratıcılık gerektirmeleri bakımından da farklılaştırılabilirler (Arslan, 2001). Alışılmış problemler, bir kişinin tipik olarak tepkiye hazır olduğu durumlardır. Bazı yazarlar ise problemleri, gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmıştır. Şöyle ki;

1. Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler.
2. Alışılmış karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler.
3. Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (Güçlü, 2003: 274).

Problem yapılan ve çözümlerin kabul edilebilirlik durumlarına göre problemler iyi ve kötü tanımlanmış problemler olarak sınıflandırılırlar. İyi tanımlanmış bir problem iyi yapılandırılmış bir problem anlamına gelmektedir. Bu tür problemlerde kişi problemi çözmede ihtiyaç duyacağı tüm bilgilere sahiptir. Problemi tanımlama bu durumda en önemli adım halinde gelmektedir. Kişinin çözmede ihtiyaç duyduğu bilgiler şöyle sıralanabilir:

- Başlangıç durumu hakkında bilgi,
- Arzu edilen durum hakkında bilgi,
- Çözümdeki hareket serbestliği,
- Problem çözücünün yetenek ve kaynak sınırlaması (Kahley, 1993: 19).

İyi tanımlanmış bir problem tamamen çözümlenebilir; onun hakkında ileri sürülen her çözüm değişken bir doğru/yanlış ikilisine göre kesin olarak değerlendirilebilir. Böylece çözümün, bir “ya hep ya hiç” fenomeni olarak tanımlanmasına izin verir (Rouquette, 1994: 33).

Kötü tanımlanmış bir problem ise, iyi tanımlanmış bir problemin tersi özellikler gösterir. Günlük hayatın içinde ortaya çıkan problemlerin çoğu kötü tanımlanmış problemlerdir. Örneğin “yaşamımı daha iyi nasıl yaparım?” şeklinde bir problem kötü tanımlanmış bir problemdir. Çünkü hazır olan bir durum iyi tanımlanmamıştır, aynı şekilde arzu edilen durumda da belirsizlikler vardır (Weisberg, 1993). Bu tip problemler görece bir kalite ölçüğü temelinde saptanabilen çok sayıda çözümleri kabule ederler. Bu durumda, cevabın gerekliliklere uygunluğunun belirlenmesi yargılayıcıların değerlendirmelerine göre gerçekleşir. Problemin iyi ya da kötü yapıda olmalarında aşağıdaki unsurlar etkilidir:

- İşbirliği gereklilikleri,
- Kararın doğrulanabilirliği,

- Güçlük,
- Amacın niteliği,
- Amaca yaklaşımların çokluğu,
- Zihinsel gerekliliklerin devindirici gerekliliklerle ilişkisi,
- Özünde bulunan yarar,
- İşlemsel gereklilikler,
- Kitlenin aşinalığı,
- Çözümlerin çokluğu (Rouquette, 1994: 34-35).

Problemlerin sınıflandırılmaları daha detaylı olarak, problemlerin modellerine, fonksiyonlarına, yapılarına, boyutlarına, belirsizlik derecelerine, açıklayıcı olmalarına, genelleştirilebilirliklerine, nicelik ve nitelik durumlarına göre de yapılabilir. Böyle yapılacak sınıflandırmalar problem çözümede yaratıcılığın kullanılmasını kolaylaştıracaktır (Evans, 1991: 18).

Problem türüne karar vermek aynı zamanda bir problem analizi işidir. Problem analizi, problemin yapısının tespit edilerek sınırlandırıldığı bir aşamasıdır. Problemin gerekli kısım ve bilgileri gereksiz olanlardan ayrılarak problemin gerçek yapısı ortaya çıkartılır. Bu analiz daha önce açıklanan, problemlerin sınıflandırılması esaslarına göre yapılır. Böylece, yapı ortaya çıkarılarak önceden buna benzer yapıdaki bir problemin çözümünde izlenmiş olan yol kullanılabilir.

Problem analizi problem çözüme (fikir üretme) safhasıyla iç içedir. Problemi analiz eden ve tekrar tanımlayan problem çözücü, böylece geçmiş tecrübelerini bu sürece katıp gerekli değişiklikleri yaparak bir geri besleme döngüsü yaratacak ve probleme hakimiyetini arttıracaktır (Weisberg, 1993: 251).

1.2. Problem Çözme

Problem çözüme kavramı olarak ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından Kanada'da tıp eğitiminde kullanılmasına rağmen ilk olarak eğitimci John Dewey tarafından eğitimde kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir (Koray, 2008).

Problem çözümenin de değişik tanımları yapılmıştır. Kruger'e göre problem çözüme; istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Morgan'a göre (1999) problem çözüme; karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bingham (1998) ise, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır (Izgar vd., 2004, 1-2).

Oğuzkan'a göre, problem çözüme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirilmesinden dolayı çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendinde güven duygusu ile başlamaktadır (Oğuzkan, 1985:127).

Problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Problem amaca ulaşmayı engelleyen herhangi bir durum olduğuna göre, problem çözüme en basit haliyle bireyin amacına ulaşmasını engelleyen durumu ortadan kaldırması için çaba göstermesi ve çabaların amaca ulaşması olarak tanımlanabilir.

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2003:219). Bazı araştırmacılar problem çözüme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişini inceleme eğiliminde görürlerken, diğer araştırmacılar, problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır.

Kruger (1997)' e göre problem çözüme; istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Aksu (1988)' ya göre ise; bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Aslan (2002) ise problem çözüme içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşı karşıya olmaktır (Aslan, 2002:337). Tüm yazarların üzerinde uzlaştığı birey(ler) veya kurumlar açısından var olan problemleri çözmenin gerekliliği olarak düşünülebilir. Bireyin hayatını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için problem çözüme becerisi kazanması zorunludur. Etkili problem çözüme becerisi; esnek olmayı, kolay uyum sağlamayı ve problem konusunda amaca ulaşabilmek için uygun yöntemler geliştirebilmeyi ifade etmektedir. Heppner ve Anderson'a göre (1985), problemleri etkili bir şekilde çözemeyen bireyler etkili problem çözüme becerisine sahip bireylere göre, daha kaygılı ve güvensiz olmakta, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kalmaktadırlar (Akt, Izgar vd, 2004). Bir kurumun veya insanın amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran, yavaşlatan veya durduran her engel bir problemdir. Problem bir bilmece, bilinmeyen, anlaşılmayan bir konu, çözüm bekleyen bir durum, belirsizlik ve beklenmedik bir husustur (Taymaz, 1997).

Problem çözüme farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında, bir güçlüğün üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüğün üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre, problem çözüme, sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözüme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003).

Ülgerin yaklaşımına benzer şekilde, Kuzgun (1995)'a göre de problem çözüme başarı her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşımda bulunmaz. Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözüme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme konsantre olmasına da bağlıdır. Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbirleriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi zihinsel süreç söz konusu olmaktadır.

İnsanlar öğrenme ve problem çözüme gücü sayesinde, bir ihtiyacını karşılamada eski davranış biçimleri işe yaramayınca yenisini geliştirme imkânına sahiptir. Bunu yaparken, geçmişte edindiği deneyimlerini işe koşabilir, onları yeni durumlara uyarlayabilir, ya da onların yeni bir sentezini yapabilir ve sorunlara yeni çözümler getirebilir. Bu çözümlerin geliştirildiği problem çözüme süreci, bilinen veya tanımlanmış bir güçlüğü görmek, güçlüğün hakkında gerçekleri değerlendirmek, gereken bilgiyi toplamak, alternatif çözüm önermek, bu çözüm yollarının uygunluğunu tesir etmek, ilgisi olmayan bilgiyi yok etmek ve çözüm yollarının en uygununu seçmek gibi birçok temel düşünce sürecini gerektirmektedir (Bakioğlu, 1997).

Problem çözüme, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en ileri düzeydeki zihinsel süreçlerden biri olarak sayılmaktadır. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin gelişmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce bireysel olarak ele alındığında kişinin problem çözüme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü insan, kendi çevresi ve sorunlarıyla gücü elverdiği oranda uğraşmak durumundadır. Aynı zamanda çevresine uyum sağlarken çoğu kez yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1998:195).

Karşılaşılan problemlerin nitelikleri küçük ya da büyük olsun, birey için rahatsızlık ve gerilim yarattığı sürece çözüm bekleyen bir sorun olarak durmakta, kişi problemini etkili bir biçimde çözebildiği sürece mutlu ve doyumlu olabilmektedir. Problem çözümenin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Klinik psikoloji ve danışma psikoloji yazınında problem çözüme daha çok yaşamda karşılaşılan güçlüğün ile ilgili olarak kullanılmakta ve çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Sosyal Problem Çözüme, Kişiler Arası Problem Çözüme, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözüme, Kişisel Problem Çözüme ve Uygulamalı Problem Çözüme kullanılan terimlerdenidir (D'Zurilla,1988: Akt.

Nadir, 2002). Bunlardan eğitim bilimlerinde en sık kullanılan Sosyal Problem Çözme modeli D’Zurilla ve Chang (1995) tarafından kişinin geniş bir alan içerisinde yer alan stresli durum ile etkili bir biçimde başa çıkma yeteneğini artıran, bilinçli, çaba ve amaç gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Problem Çözme modelinde, probleme yönelme ve problem çözmeyi birbirinden ayırmışlardır. Onlara göre probleme yönelme, problem çözme sürecinin güdülenme bölümüdür. Bu kişinin problem çözme ile ilgili kabiliyetini, yaşamdaki problemleri değerlendirmesini ve kişinin genel farkındalığını yansıtan (sağlıklı olmanın anlamını değerlendirmek, nedensel yüklemeler, yeterlik beklentisi, olumlu-olumsuz etkiler ve yaklaşma-kaçınma eğilimi v.b.gibi) duygusal davranışsal ve bilişsel değişkenleri içerir. Probleme yönelme ile ilgili değişkenler, genel problem çözme aktivitelerinin yeterliliğini ve yapılabirliğini etkilemelerine rağmen bu değişkenler özel bir problem çözme durumunda (problemi tanımlama ve alternatif çözümleri üretme, çözümü izleme ve değerlendirme gibi) etkili bir problem çözme için kişiye lazım olan problem çözme beceri ve tekniklerini içermez. Bununla birlikte probleme yönelme ve problem çözme becerileri ilişkilidir.

Sonmaz (2002) çeşitli tanımlardan yola çıkarak problem çözmeyi; bilişsel, duygusal ve sosyal yönden olmak üzere üç ayrı boyutta ele almıştır. Bilişsel boyut; problemin birey tarafından anlaşılması, esas problemin ortaya konulması, çeşitli çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının sonuçlarını düşünerek en uygun çözüme karar verme gibi bir takım bilişsel süreçleri içermektedir. Duygusal boyutta ise özellikle kişiler arası sorun çözme sürecinde sağlıklı sonuca ulaşabilmek için tarafların hem kendi duygularını hem de karşı tarafın duygularını tanıması ve uygun tepkiler geliştirmesi gerekir. Ayrıca problem çözme sürecinde birey, çözüm için hedefe yöneldiğinde karşılaştığı engellerin bireyde yarattığı gerilimle baş edebilmektedir. Başka bir ifade ile problem çözme sürecinde bilişsel süreçler problemin ortaya konması ve doğru çözüm yolunun belirlenmesinde etkili rol oynarken duygusal boyut problem çözme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran duyguların anlaşılması ve kontrol altına alınmasında önemli rol oynamaktadır. Problem çözmenin sosyal boyutunda ise benzer problem durumlarında başka kişilerin neler yaptığını öğrenmek, uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gibi sosyal eylemler yer almaktadır. Ayrıca bunların yanı sıra problemi başarıyla çözen insanlar toplum içinde daha iyi bir statü kazanabilmektedirler.

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidir; tercih ve kararlarını açıkça belirtir; sorumluluk duygusuna sahiptir; esnek düşüncü; cesaretli ve maceracıdır; farklı fikirler ortaya koyar; kendine güvenir ilgi alanları geniştir; mantıklıdır ve nesnel davranır; rahat ve duygusaldır; etkin ve enerji doludur; yaratıcı ve üreticidir; eleştirel bir yapıya sahiptir.

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, etkisiz problem çözmenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Güçlü, 2003).

1.2.1. Problem Çözme Süreci/Aşamaları

Problem ve problem çözmeye ilişkin pek çok ve farklı tanım olduğu gibi, problemleri çözme süreci bakımından da farklı yazar ve araştırmacılar, farklı yollar önermişlerdir. Aşağıda, özellikle eğitim bilimlerinde sıkça kaynak gösterilen problem çözme süreçlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Amaçlara ulaşmak üzere sorun ve engelleri yok etmek süreci olarak tanımlanan problem çözme sürecinin özellikleri şöyle özetlenebilir (Eren, 1996: 129-130):

- Problem çözmek, teknik bir konudur. Bu nedenle, bilgi toplamak, bilgileri işlemek, bilinçli bir seçim ve tercih yapabilmek için bu konuda yeterli olmak çok önemlidir.
- Problem çözmeye geleceğe ilişkin tahmin ve bilimsel araştırmaların rolü büyüktür.
- Problem çözmeye yöneticinin, finans ve insan kaynaklarını kullanabilme yetkisine sahip olması gerekir.
- Problem çözme süreci, psikolojik bir stres yaratır. Seçenekleri araştırmak, bulmak ve seçim yapmak zor bir iştir.
- Kararın verilmesi ve uygulanmasında zaman önemli bir faktördür.
- Problem çözmeye, belirsizliklerle mücadele etmektir.

Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlandığında ise belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte Arnold (1992)'ye göre, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler. Problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözüm sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003, 275).

Başarılı bir problem çözümü uygulamasının gerçekleşmesini sağlayacak olan, Arthur VanGundy'e göre, aşağıdaki soruların bize bu konuda rehberliği ile olacaktır. Bu sorular şunlardır:

1. Kaynaklar çözümün uygulanabilmesi için yeterli midir?
2. Diğer uygulayıcılar başarılı bir uygulama için gerekli motivasyon ve kararlılığa sahip mi?

3. Fikir (çözüm) organizasyon içerisinde genel bir değişikliğe yol açıyor mu?
4. Prosedür ile ilgili aşılması gereken engeller var mı?
5. Organizasyon yapısı ile ilgili aşılması gereken engeller var mı? (Örneğin haberleşme kanalları)
6. Ne tür örgütsel veya yönetsel politikalara ihtiyaç veya değişikliğe gereksinim var?
7. Uygulamada kabul edilebilir risk toleransı nedir?
8. Organizasyonda uygulamayı engelleyecek bir güç mevcut mu?
9. Fikrin uygulanmasında kişisel bir çatışma veya engelleme var mı?
10. Örgütün genel iklimi çözüm ile uyumlu ve güvenilir mi?(Evans, 1991: 21).

Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi; problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünce ve uygulama yoludur. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Stevens (1998), problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Güçlü, 2003, 275):

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

Bingham (2004)'e göre ise bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı; duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Bu değişikliklere rağmen, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak görünen bazı temel yönleri bulunmaktadır. Bunlar şunlardır:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak
3. Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplamak
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek

6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak (denemek)
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Bingham (2004:11), problem çözme ile ilgili önemli noktaları ise şöyle sıralamıştır;

- Etkili problem çözme kapsamlı bir süreçtir.
- Bireylerin problemleri çözeceklerine dair umutlarının olması çok önemlidir.
- Problemleri bir fırsat, şaşırtıcı bir noktadan ileriye doğru gitmek için bir vesile olarak düşünmek önemlidir.
- Problem çözme süreci, cesaret, istek ve kendine güvenle başlar.
- Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla, geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

Çözümler; içinde bulunulan zamana olduğu kadar, geleceğe de yöneltilmeli ve bilgi kazanmak, hüner artırmak, anlayışı derinleştirmek veya daha iyi ilişkiler geliştirmek için yararlanılacak bir rehber niteliğinde olmalıdır. (Bingham, 2004, 36).

Bursalıoğlu (1987) ise problem çözme sürecini yediye ayırmaktadır. Bunlar;

1. Problemin anlaşılması,
2. Probleme ilişkin bilgi toplanması,
3. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması,
4. Seçeneklerin değerlendirilmesi,
5. En uygun seçeneğin bulunması,
6. Uygulanması
7. Değerlendirilmesi şeklindedir.

Başaran (1982: 87), herhangi bir problemle karşılaşıldığında genel olarak başvurulan yaklaşımları şöyle özetlemiştir;

- Karşılaşılan problemi, geçmişte çözülen probleme benzeterek aynı doğrultuda hareket etmeye yönelme,
- Problem karşısında bir ikilemde kalındığında doyurucu olan ancak zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelme,
- Bir çıkmazla karşı karşıya kalındığını kabullenerek mevcut yaklaşımları, görüşleri kökten değiştirecek, yeni amaçlar, süreçler, ilişkiler ve yönetim biçimleri bulmaya yönelme şeklindedir.

Bu yönelmelerden birincisi, kolay bir yaklaşım, ikincisi geçici bir çözüm, üçüncüsü ise başarılması zor, ancak kurumların yaşamını uzatan bir yaklaşımdır.

Ülger (2003) gibi bazı yazarlar ise problem çözme sürecini kendi içinde özel ve ayrıntılı ancak genelde basitleştirilmiş biçimde sunmayı seçmişlerdir. Buna göre problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir.

Bedoyere (1997:23-40), diğer problem çözme aşamalarında yer almayan ve DAADİ Modeli adı verilen yeni bir model önererek, problem çözme sürecinin aşamalarını beş adımda toplamıştır. Bu modelin aşamaları şunlardır;

1. Dinleme: Yönetici durumu sorunu olan kişinin bakış açısında görebilmek için onu dinler ve iyi dinleme problemleri başarıyla çözüme oldukça önemlidir. Çünkü iyi dinleme;

- Problemi olan kişiyle yönetici arasında, sorunun işbirliği içinde çözülmesi için gerekli ilişkiyi kurar.
- Durumun gerçekliğinin bir parçasını oluşturan, problemi olan kişinin duygularının anlaşılmasını ve bunlara gereken önemin verilmesini sağlar.
- Problemi olan kişiye, kendi kafasındaki karışıklıkları düzene sokması için yardımcı olur.
- Problemi olan kişiye, bu sorunu çözmek için yapılması gereken değişikliklere açık olma konusunda yardımcı olacak duygusal koşulları hazırlar.

2. Araştırma: Yönetici ile problemi olan kişi bu sorunun gerçek doğasını anlamak ve onu çözmek için neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak üzere sorunu araştırır.

3. Amaç Saptama: Bu değişikliği gerçekleştirebileceğine inandıkları somut ve ölçülebilir amaçlar üzerinde anlaşılır.

4. Destekleme: Problemi olan kişinin saptanan amaçlara ulaşabilmesi için gereksinim duyduğu destekler sağlanır.

5. İzleme: Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problemin çözülüp çözülmediğini anlamak için, sürecin nasıl geliştiği izlenir.

Çözülecek problemin türüne bağlı olmasına karşın Wallas (1926), düşünce ve problem çözme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Karmaşık problemleri bütün olarak ele almak zor olduğunda çözüme yönelik belirli stratejiler geliştirilir. Stratejilerden birisi, sorunu daha basit alt yapılarına indirgemek ve tüm sorunun çözümüne götürecek “alt-amaçlar-sobgoals” saptamaktır. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

1. Hazırlık ve Tanıma: Bu aşamada, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Problemlerle ilgili çeşitli hipotezler arasındaki ilişki incelenir, ilişkili görünen malzeme ve bilgi toplanır.
2. Kuluçka: Problemin üstünde çalışılmasına karşın, bir çözüm üretilemiyorsa, bilinçli olmayan bir şekilde bir süre için çözüm aramaktan vazgeçilir. Problem bir tarafa bırakılır ve daha sonra dönmek üzere başka şeylerle ilgilenilir. Bu aşamada çözüm bulmayı engelleyen durum ve fikirler ortadan kalkar.
3. Kavrayış/Aydınlanma: Bu aşamada, çözüm bireyin zihninde aniden belirir. Kişide bir kavrayış gözlenir ve düşünme yoluyla ani ve tümüyle yeni bir fikir ortaya çıkar.
4. Değerlendirme ve Düzeltme: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikrin geçerliliği sınanır. Bulunan bu fikrin çözüm üretmediği görülürse tekrar başlangıç noktasına dönülür. Fikrin doğruluğu kabul edilir ancak bazı değişiklikler yapılması gerekirse düzeltme aşamasına geçilir. Bu aşamada birey tamamen bilinci ve mantığıyla hareket etmektedir (Aslan, 2002:335).

Kenç (2004) tarafından, sistematik modellerdeki belli yaklaşımları da göz önüne alarak kişiler arası ilişkilerde yaşanan problemleri çözerken kullanılacak sekiz adımdan oluşan yeni bir sistematik model geliştirilmiştir. Bu sistematik model kişiler arası sorunların bir çoğunun çözümünde (anne-çocuk, baba-çocuk, öğretmen-öğrenci, yetişkin-yetişkin v.b.) kullanılabilir niteliğe sahiptir. Ancak özellikle yetişkinler arasındaki sorunların çözülmesinde kullanıldığında gerçekçi çözüm yollarına ulaşılmasını kolaylaştırabilmektedir. Model, kişiler arası sorunların çözümünde kullanılacak sekiz adımlı sistematik bir yapı önermektedir. Bu adımlar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Problemin Kime Ait Bir Problem Olduğunu Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken öncelikli ve önemli husus, problemin kime ait olduğunu doğru teşhis etmek ve hiç kimsenin problemi onun adına çözmemesidir.
2. Bireyleri ya da Kendimizi Problemleri Çözme Yönünde Motive Etmek: Bazı durumlarda bireyler, problemi görüp algılamalarına ve problemin kendilerine ait olduğunu kabul etmelerine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı problemi çözmek noktasında isteksiz davranabilmektedirler. Bu gibi durumlarda problemi çözmek için bireyleri motive etmek gerekebilir. Aslında kişiler arası problemi çözme eğilimi göstermek, problemi büyük oranda çözmek demektir. Bu nedenle problem çözmeye motivasyon son derece önemlidir.

3. **Probleme Taraf Olan Herkesin, Problemi Tanımlamasına Fırsat Vermek ve Herkesin Probleme Bakış Açısını Almak:** Üçüncü bir kişi, başka kişiler arasında yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlarken çoğu zaman problemi taraflardan birinden dinleyerek kararlar verir ve problemin çözümü için çeşitli alternatifler geliştirmeye çalışır. Ancak bu yaklaşımla üretilen çözümler çoğu zaman taraflardan birini ya da her ikisini de tatmin etmez. Buradaki temel hata, tarafların ikisinin de problem hakkında ne düşündüğünü bilmemektir. Bazı durumlarda taraflardan biri problemi algılamadığı için hiçbir problem olmadığını veya problemi farklı değerlendirdiği için problemin çözümünde farklı bir yöntem denenmesi gerektiğini düşünebilmektedir. Bu nedenle problemi tarafların her birinden ayrı ayrı dinleyerek gerçekçi çözüm yolları bulmaya çalışmak gerekir. Yine mümkün olduğunca kişilerin probleme ilişkin duygularını da açığa çıkarmak gerekmektedir. Böylece bulunacak çözüm yolunda kişilerin duyguları da göz önüne alınır ve çözüm tarafları duygusal açıdan da tatmin edebilir. Problem çözme sürecinin bu aşamasında, sürece dahil olan üçüncü kişinin arabuluculuk yapmakta olduğu görülmektedir.
4. **Problemin Neden Kaynaklandığını Tespit Etmek:** Kişiler arası ilişkilerde çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer husus da problemin neden çıktığının doğru olarak tespit edilmesidir. Eğer problemin kaynağına ilişkin doğru tespit yapılamazsa çözüme yönelik çalışmalar sonuçsuz kalır ve problemin taraflarını tatmin eden gerçekçi çözümler bulunamaz.
5. **Problemin Çözümünde Kullanılabilecek Birden Fazla Yol Bulmak İçin Yaratıcı Düşünmeyi Kullanmak:** Deneyimler, iyi yapılandırılmış problemler olarak kabul edilen matematik ve fizik problemlerinin bile bir çok farklı bakış açısı ile farklı farklı yol ve yöntemler kullanılarak çözülebildiğini göstermektedir. Bütün problemlere en az iki farklı bakış açısı ile bakmak mümkündür. Kişiler arası problemler açısından bakıldığında bu yetenek de yeni yollar seçmede zenginlik sağlayacak ve alternatif çözüm yollarının çokluğu sorunun gerçekçi ve etkili bir şekilde çözümünde kolaylık sağlayacaktır.
6. **Problemi Çözmek İçin Bulunan Alternatiflerin Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenmesi ve En Etkili Çözümlere Ulaşılması:** Eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde kullanabilen bir birey, kişiler arasında çıkan problemlerin çözümünde yaratıcı düşünme yolu ile elde ettiği alternatif çözüm yollarını etkili bir şekilde değerlendirir ve işe yarama olasılığı yüksek olan alternatifleri diğerlerinden ayırırken daha az yanılır. Bu da problemin çözümünde başarıyı arttıran etkili bir faktör olarak görülmektedir.

7. Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenerek Gelen Çözüm Yolları Arasından En Etkili Olanının Seçilmesinde Etkili Karar Verme Yöntemlerini Kullanmak: Özellikle kişiler arası ilişkilerde duygular ve duyguların ifade edilme şeklinin dikkate alınması çok önemlidir, ancak karar verirken sadece duyguların göz önünde bulundurulması gibi bir yanılsa da asla düşünmemelidir. Akılcı ve sistematik düşünülerek mantıklı kararlar verilmeli ve eleştirel düşünme yolu ile elenen seçeneklerden en uygununu uygulamak için etkili karar verme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, hem yaratıcı düşünme hem eleştirel düşünme hem de etkili karar verme, bu becerileri kazandırmak için özel olarak hazırlanmış programlar ile kazanılabilecek yeteneklerdir. Eğer bireyler bu yetenekleri kazanabilirler ise aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde karşılaştıkları problemleri çözerken de daha başarılı olabilirler.
8. Sonuca Değil Sürece Önem Vererek Süreci Ödüllendirmek: Problemin çözümünde sonuç değil süreç önemli görülmelidir. Çünkü bazı problemlerde samimi çabalara rağmen çözüme ulaşılamayabilir. Böyle bir durumda kişilerin problem çözme sürecindeki çabaları değerlendirilmeli ve önemsenmelidir. Çünkü kişilerin daha sonra karşılaştıkları başka problemlerde de olumlu ve yapıcı hareket etmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu da ancak sonuca değil sürece önem verilerek mümkün olabilir. Diğer taraftan sadece sonuca odaklanılması, süreçle ilgili gelişme ve hataların gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir.

Problemin çözülmesi ve çözülememesi birey için pek çok değişkene bağlı olabilir. Örneğin problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler, problem çözmede etkili olabilmektedir (Gelbal, 1991:169). Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm problemler, insanların yaşamlarını etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990). Problem çözme becerisi eğitim, deneyim, değer yargıları, çalışılan örgütün işleyiş biçimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Onaran, 1979: 14). Bireylerin belirli şeyleri yapma biçimleri, yani alışkanlıkları, yeni problemleri de bu biçimde ele almaya hazır olmalarını sağlar. Bu hazır olma durumu önceki yaşantılar yoluyla ya da yerleşmiş alışkanlıklar yoluyla oluşturulur. Bu hazır olma durumu, bireyin düşüncelerini belli bir doğrultuda yönlendirerek, düşüncelerinin yanlı olmasına yol açabilir (Morgan, 1999).

Heppner ve Krauskopf (1987) problemleri çözmede kullanılan başa çıkma stratejilerini; problemlili durumun yapılması, bilişsel rasyonalizasyon ve eylemleri düzenleme olarak belirtmişlerdir. Güven ve Akyüz (2001) ise problem konusunda yeterli bilgiye sahip olmanın bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artırdığını saptamışlardır.

Bireyler, problem çözüme sürecinde çeşitli yaklaşımlar kullanmaktadırlar ve bu yaklaşımlar kişiden kişiye değişmektedir. D'Zurilla ve arkadaşları (1995) problem çözüme yaklaşımlarının 5 farklı boyutu yansıttığını belirtmişlerdir.

1. Probleme olumlu odaklanma: Yapıcı bilişsel kurgu (kendini yeterli bulma, pozitif sonuç beklentisi)
2. Probleme negatif odaklanma: Fonksiyonel olmayan bilişsel duygusal şemalar (düşük özgüven, negatif sonuç beklentisi)
3. Rasyonel problem çözüme: Etkili problem çözüme becerilerinin sistematik, rasyonel ve dikkatli bir biçimde uygulanmasını kastetmektedir.
4. Dürtüsellik/dikkatsizlik: Problem çözüme çabalarının fazla düşünmeden, ani hareketlerle yapılmasıdır.
5. Kaçınma: Erteleme pasiflik veya aktif olmama gibi özellikleri taşıyan fonksiyonel olmayan bileşenleri içermektedir. Problemlerle uğraşmaya fazla çaba harcamamaktır.

D'Zurilla ve Chang (1995) bu beş boyuttan sadece olumlu problem çözüme ve rasyonel problem çözümenin etkili ve adapte edilebilir problem çözüme yöntemleri olduğuna inanmaktadır.

Küçükahmet (2003); Problem çözüme sürecinde başarılı olmak için aşağıdaki aşamaların izlenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir:

1. Heyecanlanma: Bütün öğrenme tecrübeleri aynı şekilde başlar; heyecanlanma. Bunun için ilk yapılacak iş problemi dikkatlice hissetmektir.
2. Algılama: Problemi çok iyi anlamak gerekir.
3. Hafıza: Benzer bir probleme ilişkin geçmiş tecrübeler hafızada canlanır. İşi o zaman kullandığı yöntemleri hatırlar.
4. Düşünme: Özellikle yaratıcı düşünme problemin pek çok noktalarının göz önünde tutulmasına neden olur.
5. Dikkat ve dikkatin bir yerde toplanması: Enerji başka konulara dağılmadan problem üzerinde yoğunlaşır.
6. Güdülenme: Problem çözümü üzerinde direnmeye yardım eder (Küçükahmet: 2003:61-62).

Yukarıda çeşitli yazar ve araştırmacıların problem çözüme süreci ile ilgili önerdikleri bazı aşamalar özetlenmiştir. Ancak, bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve bütün problem çözümlere tavsiye edilebilecek tek bir yöntemin olmadığı görülmektedir. Bu da son derece doğaldır. Konusu insan olan her alanda olduğu gibi eğitim de problem çözüme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözümlen kişinin de yaklaşımını ve izlediği basamakları problemden

probleme değiştirmesi beklenir bir durumdur. Problem çözme aşamalarındaki eksiklerden ve sorun çözücünün psikolojik algularından dolayı sorun çözmeye karşılaşılan güçlükler şöyle gruplandırılabilir (Albayrak, 2002).

- Problemin farkına varılmasındaki başarısızlık,
- Problemi tanımlamadaki başarısızlık,
- Mevcut bilgilerin kullanılmasındaki başarısızlık,
- Problemi tahmindeki başarısızlık,
- Seçeneklerin zenginleştirilmesindeki başarısızlık, Uygulamadaki başarısızlık.

1.2.2. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Bazı Faktörler

Bir problemin çözümlenmesi ya da çözümlenmemesi birçok değişkene bağlıdır. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi ya da eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği yarar, kişilik özellikleri gibi faktörler sorun çözmeye etkili olabilir, insanın farklı sorunları farklı kişilikleri ve farklı baş etme yolları vardır. Bu nedenle sorun çözmeye farklı değişkenleri göz önünde bulundurmak gerekir. Ulupınar (1997) yaptığı bir çalışmada aşağıdaki bazı faktörlerin bireylerin problemleri çözmelerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bu faktörler:

- Bilişsel Stil: Bu alan, kavramsal düzey ya da bilişsel yetenek olarak adlandırılmakta ve biyolojik yapı ile ilgili olduğu düşünölmektedir.
- Değerler: Kişinin değerleri, seçimleri, amaçları ve motivasyonu sorun çözmeye sürecinde önemli bir etkiye sahiptir.
- Duygular: Kişilerarası sorunları çözmek için iyi planlar yapmayı engeller.
- Kendine Değer Biçme: Kendine yönelik bütönsel değerlendirme, sorun çözmeye sürecini etkileyen diğer değişkenlerle ilişkilidir. Örneğin, kişinin kendisi hakkındaki olumlu veya olumsuz düşünöncesi, sorunlara yaklaşma veya sorunlardan kaçınmasında etkili olur.
- İçe - Dışa Dönöklük: İçe ya da dışa dönöklük genellikle bir kişilik özelliği olarak tanımlanır. İçe dönökler, çevredeki sorunları belirlemede, diğerleri tarafından açık bir şekilde görölen sorunları algılamada güçlük çekerler. Dışa dönökler ise, sorunları uygun şekilde kodlama ve farklı insanlardan aldıkları bilgileri birleştirmede sıkıntı yaşar.

- Güdülenme: İnsanlar sorunları zmek için güdülenmiş olmalıdır. Güdülenme, düşünceyi yönlendirir. Böylece yalnızca sorunun amacına yönelik düşünceler üzerinde durulur.
- Kurulum Hazır Olma: Kurulumlar bir önceki yaşantı ya da yerleşmiş alışkanlıklar yoluyla oluşturulabilir ve sorunun başında bireyin düşüncelerini belli bir doğrultuda yönlendirerek düşüncenin yanlı olmasına yol açar.
- Denetim Odağı: Denetim odağı kavramı bireyin inancı ile olayların nedensellik odağına ilişkin genelleştirilmiş beklentidir. Denetim odağı; kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçlan ya da şans kader talih ve güçlü kişiler gibi kendi dışındaki glerin işi olarak algılaması eğilimidir (Ulupınar, 1997:26-28).

Problemin karmaşıklığı da, problemin yapısı ve üzümünde etkilidir. Aşağıdaki faktörler problemin karmaşıklığını artırıcı rol oynarlar;

- Problemin zm için gerekli unsurların geniş bir sahaya yayılmış olması,
- Problemin kişiden ziyade gruba ait olması,
- Problem zcnn birkaç zorlayıcı engelle karşılaşması,
- Problemin ortaya çıktığı vredeki koşulların hızla değişmesi,
- Problemden etkilenen başka kişi veya grupların olması,
- Problem zcnn ve problem sahibinin aynı olmaması,
- Zaman kısıtlaması (Evans, 1991:14).

Problem zme becerisinin, bireyin karşılaştığı problemin özelliğinden çok, bazı kişisel faktörlere bağlı olduğu dşnlmektedir. Bu faktörlerden en önemlilerinden birisi de zekadır. Morgan' a göre (1999), birey ne kadar zeki olursa problem zmedeki başarısı da o denli yüksek olmaktadır. Ancak, problemleri zmek için zekanın nasıl kullanıldığı, bazen yeteneklerden nde gelir ve güçlülerin en büyük sebebi olabilir. Bu güçlüler: Sorun zme sürecindeki bilgi ve beceri eksikliği, yeterli derecede yaratıcı düşünce sahibi olamama, esnek düşünememe, metodik çalışmama olabilir. Algılama, ifade etme ve duygular da problem üzümünün önünde engeldir (Stevens, 1998, 26).

Bir diğer faktör kişinin sahip olduğu değer sistemidir. Bir kişinin önceki yaşantılarının toplamı onun mevcut kimliğini, kişiliğini oluşturur. Bir kimsenin bilgisi, inançları, değerleri, duyguları, kullandığı sözcükler hep eski yaşantılarının ürünüdür. Bingham' a göre (1998), problem zen bir kimsenin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun özümlediği ahlaki ve kültürel geleneklerden derlemiş olduğu değerleridir.

Bireyin problem çözme konusundaki başarısını etkileyen bir diğer önemli özellik, bireyin kendisine problemi çözebilme konusunda biçtiği değerdir. Bireyin kendisini bir problemi çözebilme konusunda yeterli olarak algılayıp algılamadığı o problemin üstesinden gelmedeki başarısını etkileyecektir. Heppner ve Krauskopf (1987)'a göre kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir.

Problem çözme ve özgüven de bir döngü içerisinde. Özgüveni yüksek olan çocuklar, problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar (Sonmaz, 2002:19).

Problem çözme becerisine etki eden bir diğer faktör de sorumluluk duygusudur. Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne ilgisini artırır, birey böylece problemleri çözmeye ihtiyacını daha şiddetli hisseder (Bingham, 2004:56-64).

Problem çözmede, kişinin kültürel birikimlerinin etkileri de soruna bakış açısında daha belirgindir. Çünkü bazı kültürlerde problem olarak algılanabilen olgular, bir diğer kültürde sorun olarak algılanmayabilmektedir (Sonmaz, 2002:28).

Duygusal engeller de problem çözme becerisini etkilemektedir. Korku, kaygı, utangaçlık gibi birçok duygu yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. Bu bakımdan iyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 2004:65).

Bu bilgiler ışığında problem çözme sürecinde, bireyin problem çözme becerisini etkileyen hem içsel hem de dışsal birçok faktörün olduğunu söylemek yanlış olmaz. Aynı zamanda bu faktörlerin bazılarının bireyin problemi çözmeye kolaylaştırırken bazılarının da bireyin bu becerisini olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir.

Önceki deneyimler, problem çözmede bireye yardımcı olabildikleri gibi, bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Bu güçlükleri şu şekilde özetlemek mümkündür (Cüceloğlu, 2003, 221-222):

1. İşleve Takılma; Daha önceki deneyimler, bireye nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Birey nesnelere bu işlevlerine saplanır kalır ve bundan dolayı onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemez.
2. Zihinsel Kurgu; Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, birey o yöntemle bağlanır. Zihinsel kurgu adı verilen bu algısal bağlılık, benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulanmasını engeller, sürekli daha önce kullanılan yöntemleri uygulamaya yöneltir.

Drucker'da (2001), problem çözmeye ve problemi çözecek kararları almada aşağıdaki etkenlerin olumsuz etki yapacağını belirtmektedir;

- Karar vericinin en sık yaptığı hata jenerik bir durumu bir dizi benzersiz olay olarak ele almak
- Yeni bir olayı eski bir problemin bir başka örneğiymiş gibi ele almak ve dolayısıyla ona eski kuralları uygulamaya kalkmak,
- Problemi eksik tanımlamak,
- Ulaşılmak istenilen amaçları içine alan çerçeve koşullarının gereklerini yerine getirmemek.

Problem çözmeye sürecini etkileyen faktörlerden sonra aşağıda problem çözmeye ile ilgili geliştirilmiş ve eğitim bilimlerinde açısından önemli sayılan bazı kuram ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.2.3. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar

1.2.3.1. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Kuramı

John Dewey'e (1933), göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir. Dewey'in Problem Çözme Modeli;

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - a. Ön gözlem
 - b. Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - c. Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d. Çözümler önerme
 - e. En iyi çözümü bulabilme
 - f. Çözüm yolunu iki biçimde sınıma
 - g. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - h. Eylem ya da kontrol
 - i. Geri dönme (Başarısızlık durumunda c,d,e,f,aşamalarına geri dönme)
 - j. Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - k. Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - l. Çözümün başarısını ortaya koyma.
3. Yeni denge kurulması.

1950’li yıllara kadar problem çözmeye konusunda klasik bir model olarak kabul edilen Dewey’in modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında halen pratik olduğu düşünülüyor olmasına rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu ileri sürmektedirler. Dewey, problem çözmeye aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey’e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir. Sürecin her aşamasında bilinenden bilinmeyene bir sıçrama vardır. Sahip olunan, kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum, problemi çözen kimsenin kültürüne, tercihlerine, ilgilerine ve o andaki duygusal durumuna bağlıdır (Sungur,1997).

Clark ve Star, Dewey’in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak bu basamakları aşağıdaki maddelerde toplamışlardır:

1. Güçlüğü farkına varma,
2. Problemi tanımlama ve sınırlama,
3. Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
4. Uygun hipotezleri oluşturmak,
5. Hipotezleri test etme, çözüme ulaşma (Bilen, 1999:114).

1.2.3.2. Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972), “Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür”. Popper’e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır (Akt: Saygılı, 2000:13).

Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, bunların eleştiriye ve elemeye tabi tutulması gerektiğinin savunmaktadır. Popper’e göre, insanlar ortaya çıkan problemleri çözmek için yaratıcı zekalarını kullanarak kuramlar geliştirirler. Geliştirilen bu kuramlar da, beraberinde yeni problemler getirir. Bu durum zincirleme bir şekilde devam eder (Sungur, 1997).

1.2.3.3. Guilford’un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, onun zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford hem çevreden, hem de kişinin bedeninden gelen bazı inputlarla problem çözme davranışının başladığını belirtmektedir. Problem çözmenin ilk basamağında davranış üzerinde inputun herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan 1.Çıkış, problemden tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç 1.Çıkışta durdurulursa, kişi problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımları etkilemektedir.

Değerlendirme ise, kontrol ederken ve doğrularken süreç boyunca oluşmaktadır. Önce problemin farkına varılmakta, sonra cevaplar araştırılmaya başlanmaktadır. Kişi 2. Çıkışta yeterince zaman olmaması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli sebepler nedeniyle problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa 1. ve 2. Çıkış'ta problemi bırakmaktan kaçınılmalıdır. Bu aşamada belirli cevaplar oluşturulmaya başlanır. Problemi kavramanın, genellikle çevreden veya bedenden gelen inputları içerdiğini ve buradaki süzgecin onların farkında olmasını engelleyebileceğini belirtir.

Üretim safhasında, kısa vadeli veya uzun vadeli cevaplar üretilmektedir. Her ikisinin de üretilmesi mümkündür. Hafızadan bilgileri çekip çıkarma ve bağlantıyı keşfetme yeteneği, uzun vadeli düşünmenin temelini oluşturur. Çoğu insanın problemi bıraktığı durum, 3. Çıkış'tır. Yeterli olduğu düşünülen her cevap kabul edilmektedir. Çünkü problem çözme, sıkıntılı bir iş olarak görülmektedir. Yeni ve zengin inputlar durumun daha derinden anlaşılması için ilave edilebilirler. Problem üzerinde çalışanlar eğer 4. Çıkış' ta bırakmazlarsa, eşsiz değerdeki fikir üretimi, ikinci üretim safhasında oluşabilmektedir. 5. Çıkış' ta problem çözen kişilerin doğru bir şekilde yaratıcı çözümleri önermeleri çok daha fazla imkân dahilindedir.

Guilford'un modeli, yaratıcı problem çözmenin daha önceki düşüncelerden çok daha fazla karmaşık olduğunu göstermektedir. En önemlisi bu model, yaratıcı düşünmenin nasıl kolaylaştırılacağına keşfedilmesi açısından önemli ayrıntılara sahiptir. Guilford 'un modelinde, özellikle yaratıcı süreç için gerekli olan dört değişken vardır;

1. Süzgeç
2. Hafıza
3. Yakınsak üretim
4. İraksak üretim

Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmei engelleyebilmektedir (Sungur, 1997).

1.2.3.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar:

1. Problem Bulma
2. Düşünce Bulma
3. Çözüm Bulma

1.Problem Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar.

2.Düşünce Bulma: Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

3.Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasında oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme ilişirmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992:129-155).

1.2.3.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme” kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir.

Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılmaktadır. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın

devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Taylan, 1990).

1.2.3.6. Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Parnes (1981) tarafından geliştirilen model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model beş basamaktan oluşmaktadır;

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin bir listesinin çıkarıldığı aşamadır. Bu aşamada “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur.
2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımların getirildiği bir liste çıkarılır. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.
3. Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesidir.
4. Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir. Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.
5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes, sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gerekli görüldüğünü ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, probleme çözümler üretme ve kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği

konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir (Özden, 1997).

1.2.3.7. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Beyni dört bölüme ayıran Hermann, yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak bir fonksiyonu olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı problem çözümede altı değişik zihni melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu melekeleri altı meslek grubu ile karakterize etmektedir.

1. Mühendis: Fikirleri geliştirir, ham haldeki fikirleri pratik hale getirir, optimum çözümler üretir.
2. Yargıç: En doğru fikri seçer.
3. Kâşif: Problemin tam olarak ne olduğunu koyar.
4. Dedektif: Problemi bütün yönleriyle ele alır.
5. Sanatçı: Alternatif bakış açıları üretir. Ortaya atılan fikirler çoğu zaman çözüm üretmeyen, saçma fikirler gibi görünse de çok sayıda fikir üretilmesi gereklidir.
6. Prodüktör: Çözümün uygulanması için denemeler gerçekleştirir, taktik planlamalar yapar (Özden, 1997).

Yukarıda eğitim yönetimi açısından önemli bulunan yedi problem çözme kuramı kısaca özetlenmiştir. Bunun amacı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözerken bu kuramlardan farklı oranlarda yararlanma durumlarının olmasıdır. Sonraki bölümde eğitimde yöneticilerin problem çözme konusu irdelenmiştir.

1.3. Eğitim Yönetiminde Problem ve Problem Çözme

Eğitim kurumları; öğretmen, personel ve öğrenci gibi kurum içindeki unsurları; veli, çevre ve üst yönetim birimleri gibi kurum dışı unsurları içine aldığından problemlerin boyutu ve çeşidi de çok olacaktır. İnsan unsuruna dayanan bu problemler yanında, teknik ve mali problemler de eğitim yöneticisinin çözmek zorunda kalabileceği diğer problemler olabilecektir.

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşması doğaldır ve bu problemler çözülmeden okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci, bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır. İş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Yönetim işi insanlarla ilgilidir ve

insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacındadır (Güçlü, 2003).

İki profesyonel alanın, yani eğitim ve yönetimin birlikte düşünülmesi gereken bir kavram olarak eğitim yönetimi; toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünün belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir biçimde işletme, geliştirme ve yönetme sürecidir. Eğitim olanaklarını her yurttaşın yararlanabileceği biçimde yaymak, eğitim yönetiminin öncelikli amacıdır (Başaran,1996).

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

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

Başaran (1992), yönetimin varoluş nedenini, örgütün tüm sorunlarını çözerek onu yaşatmak olarak açıklar. Ona göre, örgütsel problem, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan, saptıran engeldir ve örgüt yönetimi bu engeli kaldırmak için sorun çözme sürecini başlatır. Çözülmeyen örgütsel sorunlar örgütte entropiye yol açarak örgütün zayıflamasına ve hatta ortadan kalkmasına yol açabilir. Bu nedenle örgütsel problemlerin çözümü örgüt için hayati önem taşımaktadır.

Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değildir. Sorunlar yönetici ve kurum için stres, tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak yönetici de bunun için vardır. (Erdoğan, 2000).

Erdoğan'a göre sorun çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

1. Sorunun kabullenilmesi ve çözmek için teşebbüse karar verilmesi,

2. Sorunun tanımı,
3. Alternatif çözüm yollarının (seçeneklerin) araştırılması,
4. Alternatif çözümler (seçenekler) arasında seçim yapma,
5. Seçilen çözümün uygulanması,
6. Değerlendirme (Erdoğan, 2000).

Eğitim yöneticisi açısından problem çözme ise, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002:208).

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

Yönetsel Süreçler:

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

İşlevsel süreçler:

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

1.3.1. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde ya da daha genel anlamda eğitim sistemlerinde de örgütsel amaçlarının önünü tıkayan bir takım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Örgütsel problemler bir taraftan örgütsel etkililiği düşürerek örgütün amaçlarının gerçekleşmesini güçleştirmekte, diğer taraftan ise örgüt çalışanlarının bireysel yeterliklerini düşürmektedir. Gerek örgütsel etkililiğin gerekse bireysel yeterliliğin gerçekleşmesinin önündeki örgütsel problemlerin çözümünde en önemli rol örgüt yöneticilerine düşmektedir.

Arslan da (2001), günümüzde hiçbir insan ya da kuruluşun diğer insan ya da kuruluşlarla karşılıklı bir ilişki içinde olmadan etkili ve verimli olamayacağından bahisle problemlerin ve çözüm yollarının dinamik olduğunu ve sürekli bir değişmeye yol açtığını söylemektedir. Bu da eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Izgar vd., 2004).

O halde okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Güçlü, 2003, 279).

Başaran (2000:86), okul yönetiminde sıkça karşılaşılan problemlerin kaynağı ve kapsamını aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Bazı problemler örgüte çevresinden gelir. Çevrenin sürekli değişim içinde olması, okul ile çevre ilişkilerinde birtakım yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Çevre ile ilişkilerin yeniden düzenlenmesi ise beraberinde yeni sorunlar yaratmaktadır.
2. Bazı problemler, okulun ya da eğitim örgütünün kuruluş bozukluklarından doğar. Hiçbir örgüt kusursuz kurulamaz. Başlangıçta iyi çalışsa bile, zamanla eskimekte ve işleyişinde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Yapı ve yönetim hatalarının ortaya çıkarttığı eğitim sorunları, okulun en önemli problemleri arasındadır.
3. Bazı problemler de eğitim iş görenlerinden kaynaklanmaktadır. Okulda iş görenler arası çatışma yaşanması bu tür sorunların en önemlisidir.
4. Zaman zaman eğitim sürecini engelleme ile ilgili problemler de ortaya çıkabilmektedir. Buna örnek olarak, okulda temizlikle ilgili önlemlerin alınmamasının okul içinde salgın bir hastalık oluşturarak eğitimin aksamasına neden olması verilebilir.

5. Bazı problemler ise okulun amaçlarını engelleme ile ilgili problemlerdir. Okul öğrencilerini yetiştirmek için kurulmuştur. Öğrencilerin niceliğini, niteliğini, okuldan mezun olmalarını engelleyen tüm durumlar ciddi problemlerdir ve çözümlenmelidir.

Semerci ve Çelik (2002:211)'in ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada, yöneticilerin karşılaştıkları başlıca problemlerin, “Öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin başarısızlık problemleri, öğrencilerin okula uyum problemleri, okulun idari işlerle ilgili problemleri, okulun çevresiyle ilgili problemleri, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, okulla ilgili mali problemler, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemler, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği” olarak sıralandığı görülmektedir.

Çelikten (2001:303)'in genel ve mesleki lise yöneticileriyle yapmış olduğu diğer araştırmada ise yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemler olarak “Sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersiz olması, ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin gelecekle ilgili ideallerinin olmaması, eğitimin önemini yeterince kavranamaması, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yetersizliği, okul- veli ilişkisinin yeterli seviyede olmaması, eğitim öğretimde yapılan mevzuat değişiklikleri, görev ve yetki alanlarındaki belirsizlik ve özellikle her şeyi devletten bekleme alışkanlıklarının olması” şeklinde özetlenmiştir.

Yukarıda sayılan problemlere bakınca, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerindeki yetkinliklerinin önemi yönetsel bir değer olarak belirginleşmektedir. Problemi çözme, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993). Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır. Deneyimli okul müdürleri;

- Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
- Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar.
- Problemleri çözerken yüzeysel değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.

- Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
- Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
- Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar (Akt: Güçlü, 2003).

Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi, yöneticiliğin mihenk taşıdır. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Çünkü, iş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Ayrıca yönetim işi insanlarla ilgilidir ve insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacındadır (Güçlü, 2003, 277).

Ayrıca çağdaş örgüt ve yönetim kuramları, eski kökleşmiş kuramların tersine örgütün en alt bölüm yönetmenlerine varıncaya dek, tüm yönetmenlerin problem çözme yeterliliğini artırarak, örgütün problemlerini çözmede örgütün bir sistem olarak devinime geçmesinin zorunlu olduğunu savunurlar (Başaran, 2004, 311).

Günümüzde problem çözme becerisi, girişkenlik, çözümleme, karar verme temsil yeteneği, yetki devredebilme, hedeflere yöneltebilme, kararların uygulanmasını sistemli bir şekilde izleme, insanları ve olayları objektif değerlendirme, astlarını başarılı olmak adına özendirilme ve öngörü (vision) gibi bir yöneticide bulunması gereken yeteneklerin arasında sayılmaktadır (Canman,1995: 94).

Problem çözme becerisi, yöneticinin içinde yaşadığı çevreye etkin bir biçimde uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle tüm yöneticilerin yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru yanıtları veya kesin çözümleri varken, bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir. Yöneticinin gerek günlük yaşantısında gerekse okulda veya başka örgütlerde karşılaştığı problemlerle baş edebilmesi için bilimsel süreçlerde olduğu gibi, bir takım basamakları izleyerek çözüme ulaşması gerektiği söylemek yerinde olacaktır. Problem çözümü sırasında izlenecek aşamaları da aşağıdaki gibi belirtmek olanaklıdır (Mertoğlu, Öztuna, 2004):

1. Problem durumu yöneticiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlik durumu olduğunda ortaya çıkar.

2. Yönetici basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar.
3. Yönetici belirlediği probleme olası çözüm yolları arar, en olası çözümü seçer çözümü hipotezleştirir.
4. Yönetici en olası çözüm yolunu sınar.
5. Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak yöneticinin bilgi hazinesine eklenir.
6. Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Yönetici geriye dönerek problemi olası çözüm yollarını, sınama yönteminin gözden geçirir, seçtiği diğer hipotezi tekrar sınar.

Mert (1997)'e göre her insanda problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm yolları ararlar. Kendilerine göre sembol ve fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Ancak problem çözme konusunda eğitim görmemiş bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini arttırmayıp, başkalarının da fikir üretiminden faydalanarak sinerjik bir etki yaratmasını sağlar. Araştırmalar göstermiştir ki, problem çözme yeteneği büyük ölçüde bu konuda alınan eğitime bağlıdır. Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metodların kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm sadece o problemle değil, daha sonra karşılaşılabilecek benzer problemlerin çözümünde de etkinlik sağlayacaktır. Problem çözme optimal çözümün bulunarak uygulanması faaliyeti olup, çeşitli aşamalardan meydana gelen bir süreci kapsadığından, bu aşamaların ve bu aşamalarda çıkabilecek engellerin neler olabileceğinin önceden bilinmesi uygulanacak yöntemlerin maliyetini düşürerek, etkinlik sağlayacaktır.

Günümüzde eğitim kurumlarındaki yöneticilerin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar vermesi beklenmektedir (Çelikten, 2001). Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Güçlü, 2003). Okul yöneticisi, çevrede yöneten ve yönetilen sosyal örgütleri bilmelidir. Kuşkusuz demokratik bir ortamda, çevre durumları sürekli olarak incelenir, elenir, değiştirilir veya yeniden kurulmaktadır. Bunları gerçekleştirmenin iki yolu, okul yöneticisinin davranışı ve hukuk düzenidir. Okul yöneticisinin sosyal bir çevrede çalıştığı ve yöneticinin sosyal olayları anlamadan içinde bulunduğu çevreyi anlayamayacağı, genellikle kabul edilmiş durumdadır. Baskı altında bulunan bir çevrede yönetim problemi, bazı özendirici değişimleri gerektirmekte ve bu değişimlerin gerçekleşmesinde yönetimin yararlanacağı başlıca iki araç, eğitim ve iletişimdir (Sadıkoğlu, 2007). Okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak kabul edilirse okul yöneticilerinin de birtakım yeterlikler kazanmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen temel ilkelerden biri okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla (öğretmen, öğrenci, diğer

çalışanlar) okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktır (Özden, 2004).

Örgütlerde problem çözme aşamaları hemen hemen aynıdır. Bu aşamalar sırasıyla: Problemin anlaşılması, probleme ilişkin bilgi toplanması, toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en uygun seçeneğin bulunması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Bursalıoğlu, 1987).

Belirli bir problem çözme sürecinde yöneticinin birçok karar vermesi gerekir. Her bir karar beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problem çözmeye dönük faaliyetleri gerekli kılar. Her örgütte, her ortamda karar verme zorunluluğu vardır. Karşılaşılan basit ya da karmaşık problemlerin çözümü için alternatif hareket tarzlarından şartlara göre en uygun olanının seçilmesi gerekir. Bu durumda, Dinçer (1995) problem çözmeyi aynı zamanda bir karar faaliyeti, karar verme de bir problem çözme faaliyeti olarak görmektedir.

Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerinden birisidir. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer süreçler karar verme ile örtüşüp, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticinin en temel sorumluluklarından birisidir (Erdoğan, 2004).

Yönetimde birbirinin yerine kullanılan problem çözme ve karar verme, süreç olarak bilimsel yönetime dayanmaktadır (Başaran, 2000:87). Bilimsel yöntemin aşamalarını Karasar (2005:14) şu şekilde sıralamıştır;

1. Güçlüğün sezilmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Çözümün tahmin edilmesi,
4. Gözlenebilir sınavıcıların belirlenmesi,
5. Deneme ve değerlendirmelerin yapılması,
6. Raporlaştırma

Yönetimde karar süreçleri ve problem çözme süreçlerinin birbirine çok benzer olduklarını ve neredeyse aynı basamakları izlediği görüşünü savunanlardan Açıkalin (1998:77), karar alma ve sorun çözme arasındaki ilişkiyi, “yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır” diyerek özetlemiştir.

Sonuç olarak değişen koşullar karşısında problem çözme becerisi gelişmiş olan okul yöneticilerinin okuldaki problemin farkına varma, problemi tanımlama ve problemi çözme konusunda

etkili oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin sorumlu oldukları görev alanların genişliği düşünüldüğünde son derece etkin problem çözme becerilerine sahip olmalarının gereği oldukça açıktır.

1.3.2. Okul Yönetiminde Problem Çözme Süreci

Eğitim Yönetimi literatürü incelendiğinde, okul yöneticilerinin problemleri aşağıda sıralanan altı aşamada tespit ederek çözebilecekleri görülmektedir. Başaran, sorun çözme yöntemiyle karar verme yönteminin de aşama süreçleri yönünden kimi farklılıklar gözlenirse de yakınlık gösterdiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı yönetim sürecine ister sorun çözme, ister karar verme açısından bakılsın her ikisi de "süreç" olarak aynı olduğunu söylemektedir (Başaran, 1996).

1. Sorunu duyma (farkına varma/hissetme),
2. Sorunu tanıma,
3. Soruna çözüm arama,
4. Kararlaştırma,
5. Kararı uygulama,
6. Değerlendirme.

1.3.2.1. Sorunu Duyma (Farkına Varma/Hissetme)

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

Yönetim sorunları zor çözülür. Yönetmenler çözülmemiş sorun suçlamalarından ve başarısızlığa uğramaktansa sorunun yarattığı başarısızlığa katlanmayı yeğleyebilirler. Kimi zaman da yetkisizlikten sorunları çözmeyi gereksiz görebilirler. Benzeri nedenlerden dolayı, eğitimde bir çok yönetim sorunu ilgili yöneticiler tarafından görülemez veya çözülmesi için girişimde bulunulmaz.

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

Sistem Çözümleme Yöntemi: Bu bir bilimsel yöntemdir. Sistem çözümleme, örgütsel etkililiği düşüren örgütün iç ve dış değişkenlerine ilişkin, işgörenlerin algılarını ölçmedir. Bu ölçme sonucunda,

örgütün zayıf yanları tanıma olanağı bulunur. Tatbik edilişi, bir bakıma çalışmayan bir makinenin tüm parçalarının sökülüp gözden geçirilmesi, eskilerin onarılması veya yenilenmesi gibi, eğitim örgütünün alt sistemini oluşturan birimlerin girdilerini, işlemlerini, ürününü tek tek ele alıp, örgütün amaçlarına ne derece hizmet ettiğini ortaya çıkartmaktır. (Başaran, 1996).

Örgütsel Tampon Yöntemi: Belli bir zaman için okul yönetimi ve sorunlar arası tampon bölgesi oluşturulur. Burada tamponlar (bariyerler) yerleştirilir. Tamponlama tesadüfi, sorunları yönetimden uzak tutma manasında, değildir. Bilâkis sorunların tartılması, elenmesi ve seçilmesi için yönetici ve öğretmenlerin bilinçli sarf ettikleri çabadır. Tampon bölgesine yerleştirilen sanal bariyerler şöyle sıralanabilir:

- Yetki eksikliği - yönetici, belirli konularda yetkisi olmadığını söyleyerek problemden kaçabilir;
- Stratejik Adım- şikâyet edenlerin sorunlarını küçümseme tavrıyla bazı olayların daha az kritik algılanmasını sağlamak;
- Stratejik geciktirme- şikâyet edilen konuya amaçlı olarak düşük öncelik tahsis etmek veya üzerinde çalışması için komisyona havale etme bahaneleriyle savsaklayarak zamanla sorunun yok olmasını sağlamak;
- Karşılıklı güçlendirme- yönetim ile öğretmenler veya öğretmenler arasında bazı sorunlar karşısında pozisyonlarını güçlendirecek koalisyonlar oluşturarak, olayların çıkmasını önlemek (Hanson, 2003).

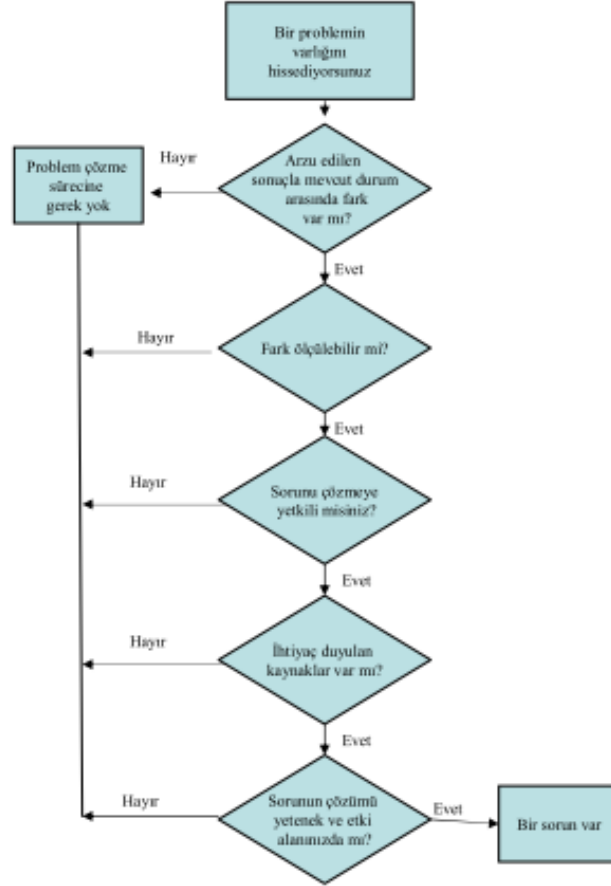
Bu ve bunlara benzeyen bariyerlere çarpan çok sayıda sorun ya sorun olarak yok olur veya okul ve eğitimi ciddi etkileyecek kadar gelişmemiş kalırlar.

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

- Kriz yönetimi oluşturularak;
- Mevzuattaki yaptırımları uygulayarak;
- Merkezin talimatlarına uyararak;
- Sorunun çıktığı sınıf veya birimlerden güçlü, etkili, prestijli grubun desteğini sağlamak;
- Gönüllü olarak tamponları kaldırma suretiyle problemlerin seçilmeleri ve bununla beraber çözümlerini sağlayacak yönetim kararlarının alınması sağlanır.

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

Akış Diyagramı Yöntemi (Tekniği): Aşağıda, Mert (1997) tarafından problem çözümü öncesi problemin tespit edilmesine yönelik hazırlanan akış diyagramı vardır. Araştırmacı ancak problemin hissedilebilmesinden sonra problem çözme aşamasından bahsedebileceğini söyler.



Şekil 1 Sorunu Duyma Akış Diyagramı (Mert, 1997: 75)

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

- Yöneticinin tutumu: Eğitim yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirme girişimlerinde kusurunun da olabileceğini benimsemeli. Yönetim girişkenlik ister. Girişken olmak demek, örgüt için gereken yeni düşünceleri denemek demektir. Bu denemeler kusurlu, kimi kez tehlikeleri de birlikte getirir. Yönetici bu tehlikeleri göze alabilmelidir.
- Sorun çözme yeterliliği: Eğitim yöneticisi, sorun çözmeye ne denli yeterli ise, sorunlara karşı o denli savaşımcı bir tutum içinde olabilir.

- c. Denetim sistemi: Okulun işleyiş sorunlarını denetim ortaya çıkarır. Denetim sistemi, işgörenleri suçlayıcı kusurları aramaktan çok, yapılan işin eksik yönlerini arayıp düzeltme önerileri verebildiğinde, soruna karşı yöneticileri duyarlı yapar.
- d. İletişim: Bir örgütte, sorunların yöneticilerce duyulabilmesi için gereken bilgileri, örgütün iletişim kanalları taşır. İletişim yalnız yukarıdan aşağı tek yönlü ise, örgütün sorunlarının duyulması olanaksızdır. Yukarıdan aşağıya doğru olduğu gibi, aşağıdan yukarıya, yanlamasına bir iletişim ağı kurulmalıdır. Bu iletişimde "gizlilik", "kişiyeye özgülük" en aza indirilmelidir.
- e. Eleştiriye açıklık: Yöneticiler, örgüt içinden, örgüt dışından gelen eleştirilere açık olmalıdır. Yapıcı eleştiriler kadar yıkıcı eleştiriler de değerlidir. Eleştiriye kapalı olan yöneticiler sorunları duyamazlar.
- f. Araştırma olanağı: Bir örgüt, sorunlarını araştırmaya para ayırıyor ise, daha başlangıçta sorunlara duyarlı olmayı benimsiyor demektir.

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

1.3.2.2. Sorunu Tanıma

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

1. Sorunun boyutuna ilişkin bilgiler okulun girdilerini, sürecini, amacını, çalışanlar arası etkileşimi incelemekle sağlanır. Bir sorun, okulun yaşaması için gerekli girdi sağlamasını, okulun var olma nedeni olan eğitim sürecini ve amaçlarını engelliyorsa, bütün bu faaliyetleri yürüten çalışanlar arası etkileşimi ne denli bozuyorsa, o denli çok boyutlu ve önemlidir.

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

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

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

1.3.2.3. Çözüm Arama

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

Bu aşamada yargılama sürecini ise koşarak, her çözüm seçeneğinin sorunu çözmeye yararlı ve sakıncalı yönlerinin eldeki bilgilere dayanarak ortaya konması gereklidir. Çözüm yolları araştırılırken sorunun kapsamı ve sınırları ortaya konmalı ve seçenekler, belirlenen kapsam ve sınırlar çerçevesinde

araştırılmalı ve gerçekleştirilmelidir. Zira sınırların gerçekçi olarak bilinmemesi durumunda sorunların çözümü için etkili seçenekler ortaya koymak da zorlaşır.

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

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

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

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

1. Yönetmenin önerisini benimseme
2. Uzmandan yararlanma- karşılaşılan sorunla ilgili bilimsel yeterliliği olan kimse
3. Çalışma kümesi (komisyon, komite vb.) kurma
4. Örgütün belleğini yoklama - geçmiş tecrübeye dayalı çözüm önerileri
5. Başka örgütleri izleme- kendine özgü sorunlar için değil, kendi genel sorunlarına buldukları çözümler yararlı olur.

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

1.3.2.4. Karşılaştırma

Bundan önceki aşamalarda soruna bulunan çözüm seçenekleri için yeterli bilgi toplandıysa ve belirlenen seçenekler arasında yarar, zarar yönünden belirgin farklılıklar bulunduğu en iyi çözümü

seçmek kolaylaşır. Kimi zaman gerektiğinde karma bir çözüm yoluna da başvurulabilir. Lâkin genelde okullarda ortaya çıkan önemli sorunlardan çoğu eğitim çalışanlarını gerginliğe iten, çözüm seçenekleri zor bulunan ve bu seçeneklerin birini seçmede kararsızlığa düşüren sorunlardır.

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

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

- Sonucunda neler olabileceğini kestiremeyebilir
- Seçeneğin doğasını tanımayabilir
- Çevrede neler yaratacağını bilemeyebilir
- Eylemi seçme işini durulaşmamış bir çevre içinde yapmak zorunda kalabilir.

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

- Belirsizliği göz ardı ederek savsaklamak
- Belirsizliği ortadan kaldırmak
- Eylemi kararlaştırmayı ertelemek - zamana yaymak
- Belirsizliği özümlemek - okulun birim ve genel organın bilgisine sunularak, belirsizliğin emilmesine, giderilmesine çalışılabilir.

Karmaşıklık - Sorun için çözüm eylemini kararlaştırırken, kararlaştırma çevresi geniş olduğunda; birbirine uymayan, benzemeyen değişkenlerle dolu olduğunda; sorun çok soyut olduğunda; sorun, çevre ile iç içe girdiğinde, ortada bir karmaşıklık var demektir. Karmaşıklık, etkili bir çözüm seçeneğini seçmeyi engeller. Sorunu çözmek için ya karmaşıklığı yalınlaştırmak ya da daha baş edilebilir parçalara ayırmak gerekmektedir. Karmaşıklık, kararlaştırmacının bilişsel gücünü aşırı derecede zorlama eğilimi gösterir. Bu durumda çözüm seçeneklerinden en iyisini seçmesi de olanaksızlaşır. Bu yüzden, kararlaştırmacının seçme gücünü artırmak için eldeki bilgileri, karmaşıklığı azaltacak biçimde düzenlemek gerekir.

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

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

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

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

- a. Riskin derecesi verilecek kararın geçerli olduğu zamanla ilişkilidir. Uzun vadeli
- b. kararların riski, kısa vadelielerinkinden daha fazladır. Çünkü yakın zamanı tahmin etmek daha kolaydır. Süre uzadıkça belirsizlik ve risk artar.
- c. Riskin derecesi verilecek kararın neden olacağı harcamanın çapıyla ilişkilidir. Çok harcamayı gerektiren kararların riski, az harcamayı gerektiren kararların riskinden daha fazladır.
- d. Risk derecesi kararın verildiği örgütün çapı ile ilişkilidir. Karar, büyük örgütlerde, daha fazla insanı etkileyeceğinden riski daha fazladır.
- e. Riskin derecesi kararın dayandığı bilgi ve iletişim kaynaklarının durumuyla ilişkilidir. Gerçekte; karar verilecek konuda, karar vericinin bilgi yetersizliği ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmayışı rasyonel kararın düşmanlarıdır (Kaya, 1996).

Bu tehlikeyi azaltmanın, yok etmenin belli bir yolu yoktur. Eğer bir sorun çözülecekse, bunun sonucunda da kimi tehlikeler var ise, bu tehlikelere katlanmak zorunludur. Yoksa sorunun çözülmesinden vazgeçmek gerekir. Ama sorun çözümlerinin kafasında canlanan abartılmış tehlikelerin ve belli bir ölçüde tehlikeyi yüklemekten kaçınmaları durumlarını doğal bir düzeye indirilmesi için yapabilecekleri vardır. Sorun için geniş bilgi toplamak; başka örgütlerin benzer çalışmalarından örnekler göstermek; uzmanların görüşlerini almak; modeller üzerine çalışmak; kamuoyu yaratmak soru çözümlerinin abarttıkları tehlikelerden korkmalarını azaltabilir. Ayrıca sorun çözümlerinde elde bulunan çözüm seçeneklerinden okulun amaçları açısından sorunu en üst düzeyde çözebilecek

olanından çok, en uygun olanın da altında, yeterli doyuruculukta olanı seçmeyle, karşılaşılabilecek tehlike en aza indirilmiş olur (Başaran, 1996).

1.3.2.5. Kararı Uygulama

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

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

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

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

1.3.2.6. Değerlendirme

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

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

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

1. Değerlendirmeye, sorun çözümede çalışan işgörenler katılmalıdır.
2. Yönetmen, işgörenlerin çözümü değerlendirmesine yardım edici, destekleyici bir tutuma bürünmelidir.
3. Yönetmen, çözümde görev alan işgörenlerin ulaşacağı amaçları onlarla işbirliği yaparak koymalıdır.
4. Yönetmen, işgörenlerin ulaşacağı amaçları engelleyen durumların ortadan kaldırılmasına anında yardım etmelidir.
5. Çözümü değerlendirme eylemleri, işgörenlerin ücret artması ya da düşmesi ile kesinkes ilgili olmamalıdır.
6. Yönetmen, işgörenlerin işlerini, kişiliklerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardım edebilmelidir.
7. Sorun çözümede görev alan işgörenlerin yeterlikleri ile görevin gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.
8. Çözümü değerlendirme için kullanılan araçlar, aynı anda işgörenlerin gelişmesine, yetişmesine katkıda bulunmalıdır (Başaran, 1996).

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

1.4. Problem Çözme ile İlgili Çalışmalar

1.4.1. Problem Çözme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Taylan (1990) 'nın, Heppner'in problem çözme becerisi envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yaptığı araştırmasında ölçeğin Amerikan üniversite öğrencilerine uygulanmasından elde edilen sonuçlar cinsiyet bakımından desteklenmiş, sosyal programda okuyan öğrenciler bakımından ise desteklenmemiştir.

Şahiner (1995)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı problem çözme envanterini uyarlama çalışmasında, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçingın yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olarak 6 faktör olduğunu bulmuş ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre problem çözme konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri görülmüştür.

Çam (1997)'in öğretmen adayları üzerinde iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarını ve problem çözme becerilerini incelediği bir araştırmasında iletişim becerileri eğitiminden sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının yükseldiği bulunmuştur.

Basmacı (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelenen bir çalışmada, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer değişkenler açısından ise anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölüm, özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Keleş (2000) tarafından “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi” adlı yapılan bir çalışmanın sonucunda; sorun çözme yeteneğine güven faktöründe, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, resmi lise yöneticileri de özel lise yöneticilerine göre sorun çözmeye kendilerini daha yeterli algılamışlardır. Yaklaşma- kaçınma faktöründe, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, özel lise yöneticileri de resmi lise yöneticilerine göre sorun çözmeye kendilerini daha yeterli algılamışlardır. Kişisel kontrol faktöründe ise, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, özel lise yöneticileri de resmi lise yöneticilerine göre sorun çözmeye kendilerini daha yeterli algılamışlardır.

Ferah (2000)’nin Kara Harp Okulu öğrencileri üzerinde problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin, akademik başarı ortalaması yüksek öğrencilerin ve liderlik görevi verilen öğrencilerin problem çözmeye ilişkin algılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Yıkılmaz (2001) “Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme-Sorun Çözme Yeterliliği” adlı çalışmasında, yönetimle ilgili karar verme-sorun çözme sürecini altı aşamada; Sorunu Duyma, Sorunu Tanıma, Çözüm Arama, Kararlaştırma, Kararı Uygulama ve Değerlendirme incelemiş ve karar verme-sorun çözme sürecine ilişkin olarak bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler “çoğunlukla” ve “tam olarak” yerine getirdiklerini belirtirken, öğretim üyeleri ise büyük çoğunlukla bu davranışları “orta derecede” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma anketinde yer alan bütün tüm boyutları için iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur.

Tokyay (2001) tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu bir araştırmanın öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleri ile uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerin astlarına güvenmeyip sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı, örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmaların olduğu yargısına varılmıştır.

Katkat (2001) tarafından öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelendiği bir araştırmada bayan öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Çelikten (2001), Kayseri’de “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” konulu bir araştırmasında yöneticilerin; sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersiz olması, ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin gelecekle ilgili ideallerinin olmaması, eğitimin önemini yeterince kavrayamaması, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yetersizliği, okul- veli ilişkisinin yeterli seviyede olmaması, eğitim öğretimde yapılan mevzuat değişiklikleri, görev ve yetki alanlarındaki belirsizlik ve her şeyi devletten beklemesi alışkanlıklarının çözmekte en çok zorlandıkları problemler olduklarını tespit etmiştir.

Semerci ve Çelik (2002)’in, Elazığ İlinde gerçekleştirdikleri “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları” adlı araştırma sonucunda, yöneticilerin karşılaştıkları başlıca problemler şöyle sıralanmıştır; öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin başarısızlık problemleri, öğrencilerin okula uyum problemleri, okulun idari işlerle ilgili problemleri, okulun çevresiyle ilgili problemleri, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, okulla ilgili mali problemler, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemleri, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği.

Albayrak (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri” ile ilgili araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem ve yaş gibi değişkenlere göre incelemiş ve aralarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konularında kendilerini yetersiz olarak algıladıkları sonucuna varmıştır.

Ülger (2003), tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Problem çözme beceri düzeyi cinsiyet değişkene göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda aranılan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme becerileri toplam puan ortalamalarında da cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Problem çözme ölçeği toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakilere göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Güçlü (2003), lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs, seminer sayısı ve problem çöme konulu kurs, seminere katılma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan yöneticileri müdürleri kapsamaktadır. Araştırmada Problem Çözme Envanterini (PÇE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler verebildikleri, problemle karşılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları görülmüştür (Güçlü, 2003, 279-299).

Arın (2006) tarafından yapılan "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" adlı bir çalışmada Bilecik, Afyon ve Eskişehir İllerinde görev yapan 542 müdür ve müdür yardımcısına ulaşılmış ve araştırma sonunda lise yöneticilerinin kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmekte oldukları bulunmuştur. Yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları arasında bir uyum olduğu görülmüş ve öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerilerinin kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

1.4.2. Problem Çözme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bireylerin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Elliott ve Henrick (1995) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmanın sonucuna göre kişilerin problem çözme becerileri ile algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ayrıca, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri olan bireylerin problem çözme beceri düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır.

D'zurilla ve arkadaşları (1998) yılında yaptıkları bir çalışmada, bireylerin yaş ve cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, orta yaşta bireylerin, genç (17-20 yaş) ve yaşlılardan (60-80 yaş) problemlere daha olumlu ve akılcı yaklaşıtları bulunmuştur. Cinsiyet bakımından ise erkek bireylerin kadın bireylerden daha çok kendilerini problem çözmeye yeterli olarak algıladıkları görülmüştür.

Mills (1998) tarafından Amerika'da bir devlet okulunda yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin başarı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin en çok belirgin ve en az belirgin problemi yapılması gereken

faaliyetler açısından sıralayarak çözmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, başarılı yöneticiler iyi yapılandırılmamış problemleri çözmeye daha yeterli olmuşlardır. Analizler, başarılı yöneticileri, rastgele seçilen yöneticilere göre problem çözmeye de daha başarılı olduklarının ve problemleri çözerken stratejileri daha iyi ve kolay belirlediklerini göstermiştir.

Law, Walker ve Dimmock (2003) yaptıkları bir çalışma ile okul müdürlerinin değerlerinin problemleri çözmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, okul yöneticilerinin değerleri ve bu değerlerin okul yönetimine etkisi tanımlanmış, daha sonra ise bu değerlerin okul müdürlerinin problem çözme stratejilerine olan etkisi araştırılmıştır. Yöneticilerin değerleri ilişki, reform, yetki verme, müşteri odaklılık ve rasyonellik boyutları olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin değer yönelimleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin değer algılarının, onların problem çözme stratejilerinin belirleyerek harekete geçmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

D'zurilla ve arkadaşları (2003) tarafından bireylerin problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi konu olan ve üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışmanın sonucunda sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benlik saygısı yüksek bireylerin problem çözme beceri düzeylerinin yüksek olduğu, yine benzer şekilde düşük benlik saygısı olan bireylerin ise problem çözme beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, problem çözme becerisinin aynı zamanda bireylerin benlik saygısını da olumlu yönde etkilediğini, yani benlik saygısı ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

II. BÖLÜM

PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ; ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ

2.1. Problem Durumu

Bu bölümünde araştırmada ele alınan ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterlilikleri araştırmasına bağlı olarak, araştırmanın amacı, alt amaçları (problemler) ve önemi ifade edilerek, sayılı [varsayım] ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

2.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini bazı değişkenler açısından incelemektir.

2.1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçları (problemleri) aşağıdaki gibidir;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri bitirilen son eğitim kurumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri öğretmenlikten elde edilen doyum alanına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri aile ve iş çevresinden alınan desteğe göre farklılaşmakta mıdır?

2.1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde; ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda yöneticilerin problem çözme yeterlilikleri ile ilgili oldukça çok sayıda çalışma olduğu görülmekle birlikte eğitimin en önemli saçı ayaklarından biri olan öğretmenlerin yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmayla birlikte bu alana bir katkı yaparak, eğitimle ilgili herkesi ilgilendiren yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin daha iyi bir düzeye gelmesi ve geleceğin yönetici adaylarına yol göstermesi bakımından faydalı olacağı umulmaktadır.

2.1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır;

1. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanımaktadır.
2. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve yöneticiler, anketi cevaplandırırken objektif olarak gerçek kanılarını belirtmişlerdir.
3. Çalışmaya katılan öğretmenler anketleri doğru ve samimi olarak cevaplamışlardır.

2.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları, araştırma kapsamında ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin ölçülmesinde kullanılan problem çözme envanteri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile ve İstanbul İli Anadolu yakası ilçelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada katılımcıların gerçek görüş, düşünce ve algılarını samimi olarak ifade ettikleri kabul edilmektedir.

2.1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Karşlı, 2004: 86). Bu çalışmada okul yöneticisi olarak bir okuldaki müdür, müdür yardımcıları ve müdür yetkili öğretmenler kastedilmektedir.

Problem Çözme Yeterliliği: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenmek için, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma süreci olarak tanımlanır (Saygılı, 2000).

2.2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin problem çözme yeterlilikleri bazı değişkenler açısından var olan şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Karasar (2005)'a göre, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modeli denir. Bu nedenle araştırmanın modeli tarama türünde bir çalışmadır.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak İstanbul Anadolu yakası ilçelerinde faaliyet gösteren resmi ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul Anadolu yakasının Beykoz, Ümraniye ve Üsküdar İlçelerinde faaliyet gösteren ve rastgele (random) yöntemle seçilen toplam 12 ilkokulda görev yapan 235 öğretmen ve 60 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) olmak üzere toplam 295 kişi oluşturmaktadır (Tablo 2). Araştırma için öğretmenlere uygulanmak üzere 350 ve yöneticilere uygulanmak üzere 100 adet anket basılmış ve rastgele yöntemle seçilmiş ilkokullarda dağıtılmıştır. Doldurulmalarını müteakip toplanan anketlerden toplam 295 tanesinin (%65,5) istatistiksel analizlerde kullanılabilmesi görülerek işlemlere bu anketler üzerinden devam edilmiştir (Tablo 1). 155 anket ise analizlere dahil edilemeyecek kadar eksik ve/veya yanlış barındırdığından analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 1 Öğretmen ve yöneticilere uygulanan anketlerin geri dönüş oranları

Öğretmenlere Verilen Anket			Yöneticilere Verilen Anket			Genel		
Toplam	Dönen	Dönen %	Toplam	Dönen	Dönen %	Toplam	Dönen	Dönen %
350	235	67,10	100	60	60,0	450	295	65,5

Tablo 2 Öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=235)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	142	60,4
	Erkek	93	39,6
Yaş	21-30	62	26,4
	31-40	111	47,2
	41-50	41	17,4
	51 ve üstü	21	8,9
Medeni durum	Bekar	51	21,7
	Evli	182	77,4
	Diğer	2	0,9
Branş	Sınıf Öğretmeni	89	37,9
	Branş Öğretmeni	122	51,9
	Diğer	24	10,2
Eğitim durumu	Fakülte	189	80,4
	Yüksek Ö. Okulu	3	1,3
	Mesleki ve Teknik Eğitim	1	0,4
	Eğitim Enstitüsü	15	6,4
	Yüksek L./Doktora	26	11,1
	Diğer	1	0,4
Mesleki kıdem	0-5 yıl	39	16,6
	6-10 yıl	69	29,4
	11-15 yıl	50	21,3
	16-20 yıl	41	17,4
	21 yıl ve üstü	36	15,3
Okuldaki öğrenci sayısı	101-300 öğrenci	3	1,3
	301-500 öğrenci	39	16,6
	501 ve üzeri öğrenci	193	82,1
Okuldaki öğretmen sayısı	11-25 öğretmen	36	15,3
	26-50 öğretmen	147	62,6
	51 ve üzeri	52	22,1
Öğretmenliği tercih sırası	İlk sırada	77	32,8
	2 ile 5 arası	80	34,0
	6 ve üzeri	78	33,2
Mesleki doyum alanı	Psikolojik doyum	155	66,0
	Sosyal statü	73	31,1
	Ekonomik doyum	7	3,0
Görev yaparken çevre desteği	Hiç	20	8,5
	Kısmen	131	55,7
	Oldukça	84	35,7

Araştırmaya katılanların %79,7'si (235 kişi) öğretmen ve %20,3'ü (60 kişi) yöneticilerden meydana gelmektedir. Araştırmanın asıl örneklemini oluşturan öğretmenlerin %60,4'ü kadın ve %39,6'sı erkektir. Bu öğretmenlerin büyük bölümü, %47,2 ile 31-40 yaş grubundadır. Öğretmenlerin %26,4'ü 21-30, %17,4'ü 41-50 ve kalan %8,9'u 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, %77,4'ü evlidir.

Öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılıma bakıldığında, %37,9'unun sınıf öğretmeni, %51,9'unun ise branş öğretmeni oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim kurumu incelendiğinde en büyük grubun %80,4 ile bir fakülte mezunu olduğu ve bunu %11,1 ile yüksek lisans/doktora derecesine sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, en büyük grubun, %29,4 ile 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler örneklemin %16,6'sını, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler örneklemin %21,3'ünü, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler örneklemin %17,4'ünü ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise örneklemin %15,3'ünü oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %1,3'ü 101-300, %16,6'sı 301-500 ve kalan %82,1'i 501 ve üzeri sayıda öğrencinin olduğu okullarda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin %15,3'ü 11-25 öğretmenin olduğu okullarda, %62,6'sı 26-50 öğretmenin olduğu okullarda ve %22,1'i 51 ve üzeri öğretmenin olduğu okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,8'i öğretmen yetiştiren kuruma girdiklerinde ilgili bölümü ilk sırada, %34,0'ü 2-5. sırada ve %33,2'si ise bölümlerini 6. ve üzeri bir sırada tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere meslekleri ile ilgili en çok doyum elde ettikleri alan sorulduğunda, %66,0'sı psikolojik, %31,1'ü sosyal statü alanında ve kalan %3,0'ü ise ekonomik alanda doyum elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenlerin %8,5'i 'Hiç', %55,7'si 'Kısmen' ve %35,7'si ise 'Oldukça' düzeyinde görevlerini yaparken aile ve iş çevrelerinden destek alabildiklerini belirtmişlerdir.

2.4. Veri toplama aracı

Öğretmen ve yönetici algılarına göre resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini araştırmak amacıyla iki bölümden oluşan iki ayrı anket uygulanmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin kişisel (demografik) özelliklerini araştırmak üzere bir bölüm, öğretmen ve yönetici algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini araştırmak üzere Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin ve diğerleri (1997: 79) tarafından Türkçeye uyarlanan 35 maddelik "Problem Çözme Envanteri" (PÇE) kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmen ve yöneticilerden, ilkokullarda yöneticilerin kişisel özelliklerini araştırmak üzere bir kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur ve araştırmaya katılanlara sorulmuştur (Tablo 2).

2.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Anketin ikinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kendi algularına göre ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini araştırmak üzere 35 maddeden oluşan, 5'li Likert biçiminde düzenlenmiş Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. Ölçek maddeleri, Her zaman (5), Çoğunlukla (4), Sık sık (3), Ara sırada (2) ve Hiçbir zaman (1) böyle davranmam biçiminde derecelendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan PÇE'de maddeler yöneticilerin düşünülerek puanlanması istenirken, yöneticilere uygulanan envanterde yöneticilerin kendileri hakkında yargıda bulunmaları istenmiştir.

Verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değişen puanlarla değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ve kontrol soruları olan 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmuştur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. 9, 22 ve 29. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan 32 maddenin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32-160'dır. Verilerin yorumlanmasında, ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Problem Çözme Envanterine ilişkin Şahin ve diğerlerinin yaptıkları Türkçeleştirme çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .90 olarak hesaplanmış ve envanterin yeterli geçerlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Problem Çözme Envanterinin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere, öğretmenler ve yöneticilerden toplanan veriler üzerinden envanterin güvenirliliği yeniden Cronbach Alpha modeli ile sınanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2006: s. 405). Buna göre;

<u>Boyut/Ölçek</u>	<u>Cronbach Alpha (α)</u>	<u>Madde Sayısı</u>
Ölçek (Öğretmen)	.907	32
Ölçek (Yönetici)	.901	32

Cronbach Alpha (α) değeri öğretmenler için .907 ve yöneticiler için .901 olarak bulunan ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı hem öğretmenler hem de yöneticiler için güvenilir olarak kabul edilmiştir (kontrol soruları 9, 22 ve 29 işlemlere dahil edilmemiştir).

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerini özetlemek açısından, değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin, ölçeğin maddelerini algılama düzeylerini araştırmak üzere verdikleri puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, medeni durum, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmenlikten elde edilen doyum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.
4. Öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

III. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde, önce örneklem grubunun problem çözme envanteri maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puan ve standart sapma değerleri, daha sonra ise ölçeğin tümüne göre öğretmenlerin algılarına (çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak) ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliklerine İlişkin Algılarına Dair Genel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) problem çözme yeterliliklerine ilişkin genel algı düzeyleri maddeler bazında incelenmiştir.

Toplam 32 maddelik (9, 22 ve 29 numaralı maddeler kontrol maddeleri olduğundan değerlendirmelere alınmamıştır) Problem Çözme Envanteri hesaplanan ortalama puanlar önce genel olarak, ölçek bazında ele alınmış, daha sonra ise maddelere ilişkin öğretmenlerin algıları ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 3 Öğretmen ve yöneticilerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri (N=295)

	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Std. Sapma
Öğretmen	235	75	151	126,41	21,22
Yönetici	60	112	143	111,68	15,16

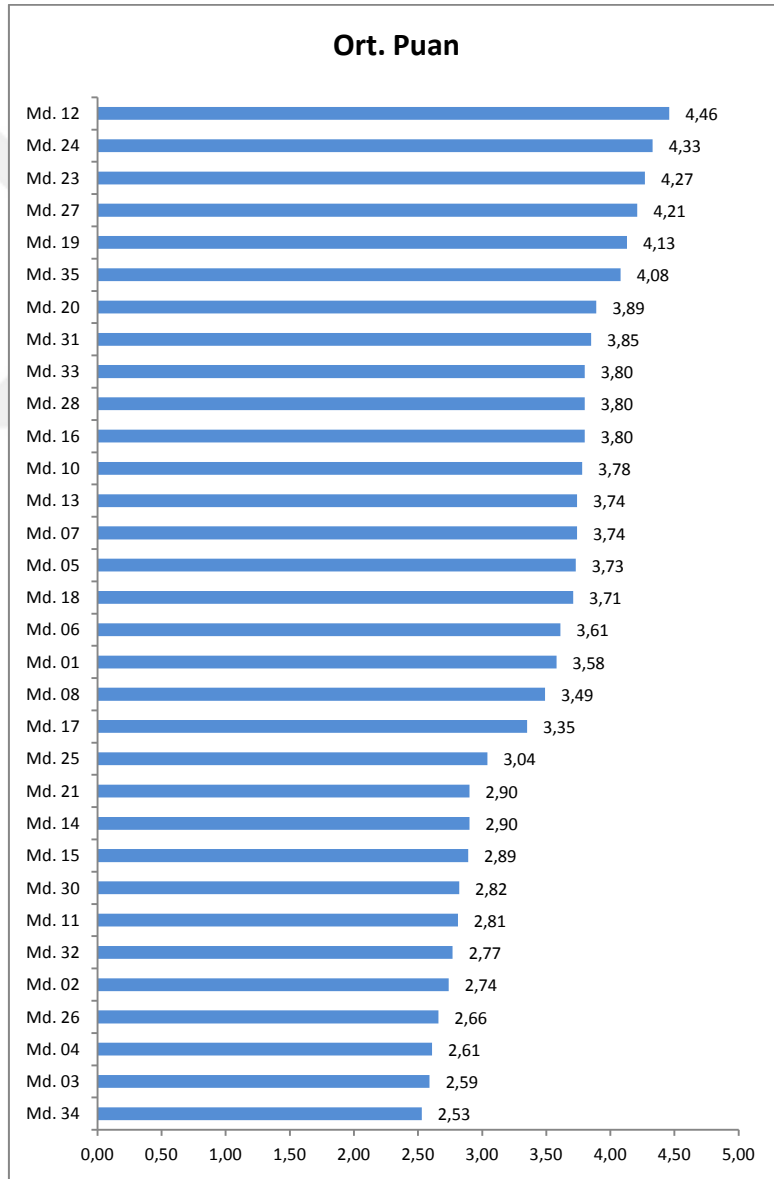
Puan ranjı 32-192 arasında olan problem çözme yeterliliğine ilişkin araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin toplam puan ortalamaları Tablo 3’de verilmiştir. Verilerin yorumlanmasında, ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını gösterdiğinden, öğretmenlerin ilkökul yöneticilerini problem çözme yeterliliği konusunda, yöneticilerin kendilerini algıladıklarından daha az yeterli değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=126,41$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=111,68$).

Tablo 4 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin maddeler bazında algı düzeyleri (N=235)

Problem Çözme Yeterliliği		Hiçbir Z.	Arada S.	Sık sık	Çoğunlukla	Her Z.	\bar{X}	ss
01. Bir sorunu çözerken kullandığı çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırır.	f	15	61	56	42	22	3,58	1,37
	%	6,4	26,0	23,8	17,9	9,4		
02. Zor bir soruyla karşılaştığı zaman ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağını uzun boylu düşünmez.	f	40	75	31	23	2	2,74	1,22
	%	17,0	31,9	13,2	9,8	0,9		
03. Bir sorunu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşer.	f	35	83	24	13	1	2,59	1,06
	%	14,9	35,3	10,2	5,5	0,4		
04. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmez.	f	43	67	22	21	3	2,61	1,22
	%	18,3	28,5	9,4	8,9	1,3		
05. Sorunları çözme konusunda yaratıcı ve etkili çözümler üretebilir.	f	9	62	53	56	20	3,73	1,31
	%	3,8	26,4	22,6	23,8	8,5		
06. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonucu karşılaştırır.	f	6	83	55	45	14	3,61	1,19
	%	2,6	35,3	23,4	19,1	6,0		
07. Bir sorunu olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceği yolların hepsini düşünmeye çalışır.	f	8	63	60	57	16	3,74	1,25
	%	3,4	26,8	25,5	24,3	6,8		
08. Bir soruyla karşılaştığında, neler anladığını anlamak için duygularını inceler	f	12	67	71	35	12	3,49	1,22
	%	5,1	28,5	30,2	14,9	5,1		
10. Başlangıçta çözümünü fark etmese de sorunların çoğunu çözmeye yeteneği vardır.	f	6	62	66	58	14	3,78	1,20
	%	2,6	26,4	28,1	24,7	6,0		
11. Karşılaştığı sorunların çoğu, çözebileceğinden daha zor ve karmaşıktır.	f	17	91	33	14	2	2,81	1,02
	%	7,2	38,7	14,0	6,0	0,9		
12. Genellikle kendi ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olur.	f	8	52	91	39	0	4,46	1,08
	%	3,4	22,1	38,7	16,6	0,0		
13. Bir soruyla karşılaştığında onu çözmek için genellikle aklına gelen ilk yolu izler.	f	10	65	65	56	14	3,74	1,23
	%	4,3	27,7	27,7	23,8	6,0		
14. Bazen durup sorunları üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip gider.	f	44	73	30	29	9	2,90	1,39
	%	18,7	31,1	12,8	12,3	3,8		
15. Bir soruyla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmez.	f	33	68	39	24	6	2,89	1,28
	%	14,0	28,9	16,6	10,2	2,6		
16. Bir soruyla karşılaştığında, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünür.	f	2	74	63	56	14	3,80	1,13
	%	0,9	31,5	26,8	23,8	6,0		
17. Genellikle aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket eder.	f	22	65	50	38	15	3,35	1,37
	%	9,4	27,7	21,3	16,2	6,4		
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar verir.	f	10	68	56	48	22	3,71	1,31
	%	4,3	28,9	23,8	20,4	9,4		
19. Bir sorununu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğine güvenir.	f	2	49	58	74	29	4,13	1,21
	%	0,9	20,9	24,7	31,5	12,3		
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışır.	f	6	58	66	60	20	3,89	1,22
	%	2,6	24,7	28,1	25,5	8,5		
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmez.	f	34	79	36	26	4	2,90	1,25
	%	14,5	33,6	15,3	11,1	1,7		
23. Yeterince zamanı olur ve çaba gösterirse karşılaştığı sorunların çoğunu çözebileceğine inanır.	f	1	47	67	74	33	4,27	1,13
	%	0,4	20,0	28,5	31,5	14,0		
24. Yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğine inancı vardır.	f	0	51	58	71	42	4,33	1,16
	%	0,0	21,7	24,7	30,2	17,9		
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığı halde, bir türlü esas konuya giremediği ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığı duygusunu yaşar.	f	34	63	49	23	12	3,04	1,37
	%	14,5	26,8	20,9	9,8	5,1		
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyar.	f	52	69	27	21	5	2,66	1,30
	%	22,1	29,4	11,5	8,9	2,1		
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güvenir.	f	3	50	60	72	34	4,21	1,20
	%	1,3	21,3	25,5	30,6	14,5		
28. Elindeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığı bir sistematik yöntem vardır.	f	11	58	63	63	15	3,80	1,26
	%	4,7	24,7	26,8	26,8	6,4		
30. Bir soruyla karşılaştığında bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek onun dışındaki etmenleri genellikle dikkate almaz.	f	34	61	40	19	7	2,82	1,28
	%	14,5	26,0	17,0	8,1	3,0		

Tablo 4 (Devam) Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin maddeler bazında algı düzeyleri (N=235)

Problem Çözme Yeterliliği		Hiçbir Z.	Arada S.	Sık sık	Çoğunlukla	Her Z.	\bar{X}	ss
31. Elindeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığı şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	f	4	62	64	56	20	3,85	1,21
	%	1,7	26,4	27,2	23,8	8,5		
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenir ki sorunuyla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almaz.	f	46	58	42	20	6	2,77	1,32
	%	19,6	24,7	17,9	8,5	2,6		
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle onun beklediği sonuca uyar.	f	4	71	63	63	10	3,80	1,13
	%	1,7	30,2	26,8	26,8	4,3		
34. Bir sorunla karşılaştığında, o durumla başa çıkabileceğinden genellikle pek emin değildir.	f	48	58	32	13	3	2,53	1,19
	%	20,4	24,7	13,6	5,5	1,3		
35. Bir sorunun farkına vardığında, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	f	9	50	60	64	34	4,08	1,31
	%	3,8	21,3	25,5	27,2	14,5		



Şekil 2 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin sıralı ortalama puanları

<u>SEÇENEK</u>	<u>PUAN ARALIĞI</u>
Hiçbir zaman	1,00-1,80
Arada sırada	1,81-2,60
Sık sık	2,61-3,40
Çoğunlukla	3,41-4,20
Her zaman	4,21-5,00

Tablo 4’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin maddeler bazında görüşlerine ait hesaplanan ortalama puanlar verilmiş, Şekil 1’de ise bu maddelere verilen ortalama puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Seçenekleri ‘Hiçbir zaman’ ile ‘Her zaman’ arasında değerlendirilen Problem Çözme Envanterinin maddelerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde; maddelerin 2 tanesi ‘Arada sırada’, 11 tanesi ‘Sık sık’, 15 tanesi ‘Çoğunlukla’ ve kalan 4 tanesi ise ‘Her zaman’ düzeyinde puanlamıştır.

Öğretmenlerce en düşük ortalama puan, $\bar{X}_{\text{Madde 34}}=2,53$ ile “34. Bir sorunla karşılaştığında, o durumla başa çıkabileceğinden genellikle pek emin değildir.” ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler, yöneticilerinin problemlerle karşılaştığında başa çıkamayacağını çok az (‘Arada sırada’) düşünmektedirler. Diğer ‘Arada sırada’ düzeyinde değerlendirilen madde ise “03. Bir sorunu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşer.” ($\bar{X}_{\text{Madde 03}}=2,59$) olmuşlardır.

Öğretmenlerce en yüksek ortalama puan verilen madde ise $\bar{X}_{\text{Madde 12}}=4,46$ ile “12. Genellikle kendi ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olur.” maddesi olmuştur. Öğretmenler, yöneticilerinin genellikle kendi ile ilgili kararları verebildiğini ve bu kararlardan hoşnut olduğunu ‘Her zaman’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. Sırasıyla en yüksek ortalama puan verilen diğer üç madde ise şunlardır; “24. Yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğine inancı vardır.” ($\bar{X}_{\text{Madde 24}}=4,33$), “23. Yeterince zamanı olur ve çaba gösterirse karşılaştığı sorunların çoğunu çözebileceğine inanır.” ($\bar{X}_{\text{Madde 23}}=4,27$) ve “27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güvenir.” ($\bar{X}_{\text{Madde 27}}=4,21$) olmuşlardır. Öğretmenler bu maddeleri ‘Her zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

3.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizlerine Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası, öğretmenlikten alınan doyum ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Demografik özelliklere göre farklılaşmalar incelenirken ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığı şeklinde değerlendirilmiştir (puan aralığı en düşük 32 ve en yüksek 192 olabilir).

Tablo 5 Öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=295)

Ölçek	Görev	Betimleyici İstatistik				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _n	t	sd	p
Problem Çözme	Öğretmen	235	126,41	21,26	1,39	3,56	293	0,000**
Envanteri	Yönetici	60	111,68	15,16	1,96			

**Fark 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen ve yöneticilerin görevlerinin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(295)}=3,56$ ve $p<,001$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini problem çözme yeterliliği bakımından öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{\text{öğretmen}}=126,41$ ve $\bar{X}_{\text{yönetici}}=111,68$). Başka bir deyişle, öğretmenler, yöneticileri problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 6 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=235)

Ölçek	Cinsiyet	Betimleyici İstatistik				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _n	t	sd	p
Problem	Kadın	142	131,97	21,16	1,78	2,28	233	0,002*
Çözme	Erkek	93	120,76	21,53	2,23			
Envanteri								

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu

bulunmuştur [$t_{(233)}=2,28$ ve $p<,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliği bakımından kadın öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=131,97$ ve $\bar{X}_{Erkek}=120,76$).

Tablo 7 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
	Yaş	n	\bar{X}	ss	F	p	
Problem Çözme Becerisi	21-30 (1)	62	130,45	23,40	5,16	0,004*	1 ile 2, 3, 4
	31-40 (2)	111	125,14	19,68			
	41-50 (3)	41	124,80	22,68			
	51 ve üstü (4)	21	123,05	19,93			

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin yaş değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	p
Problem Çözme Envanteri	21-30 (1)	31-40 (2)	5,31	0,005*
		41-50 (3)	5,65	0,004*
		51 ve üstü (4)	7,40	0,001*
		31-40 (2)	21-30 (1)	-5,31
	41-50 (3)	21-30 (1)	0,34	0,828
		31-40 (2)	0,34	0,828
		51 ve üstü (4)	2,09	0,884
		21-30 (1)	-5,65	0,004*
	51 ve üstü (4)	21-30 (1)	-0,34	0,828
		31-40 (2)	-0,34	0,828
		41-50 (3)	1,75	0,606
		21-30 (1)	-7,40	0,001*
21-30 (1)	31-40 (2)	-2,09	0,884	
	41-50 (3)	-1,75	0,606	
	51 ve üstü (4)	-1,75	0,606	

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşının, ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

Öğretmenlerin yaşının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,16$ ve $p<,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 8); 21-30 yaş grubunda olan öğretmenler (Grup 1) ile diğer üst yaş gruplarında bulunan öğretmenler (Grup 2-3-4) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri

anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{21-30}=130,45$; $\bar{X}_{31-40}=125,14$; $\bar{X}_{41-50}=124,80$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=123,05$). 31 yaş ve üstü diğer yaş gruplarındaki öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Tablo 9 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=233)

Ölçek	Medeni Durum	Betimleyici İstatistik				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Problem Çözme Envanteri	Bekar	51	133,35	24,02	3,36	2,16	231	0,009*
	Evli	182	120,68	20,53	1,52			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durumunun, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(231)}=2,16$ ve $p<,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, evli öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliği bakımından bekâr öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Bekâr}}=133,35$ ve $\bar{X}_{\text{Evli}}=120,68$).

Tablo 10 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
		Brans	n	\bar{X}	ss	F	
Problem Çözme Becerisi	Sınıf Öğretmeni (1)	89	120,99	17,21	4,72	0,018*	1 ile 2, 3
	Branş Öğretmeni (2)	122	132,36	23,32			
	Diğer (3)	24	133,79	22,34			

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin branş değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Fark (I-J)	p
Problem Çözme Envanteri	Sınıf Öğretmeni (1)	Branş Öğretmeni (2)	-11,37	0,002*
		Diğer (3)	-12,80	0,001*
	Branş Öğretmeni (2)	Sınıf Öğretmeni (1)	11,37	0,002*
		Diğer (3)	-1,43	0,089
	Diğer (3)	Sınıf Öğretmeni (1)	12,80	0,001*
		Branş Öğretmeni (2)	1,43	0,089

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 10).

Öğretmenlerin branşlarının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,72$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 11); sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile branş ve diğer öğretmenler (Grup 2-3) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Sınıf}} \bar{O}=120,99$; $\bar{X}_{\text{Branş}} \bar{O}=132,36$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=133,79$). Branş ve diğer öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli algılamaktadırlar.

Tablo 12 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar Eğitim Durumu	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
Problem Çözme Becerisi	Fakülte (1)	189	123,31	20,59	5,09	0,011*	2 ile 1, 3
	Yüksek L./Doktora (2)	26	131,04	22,84			
	Ön Lisans/Diğer (3)	20	124,70	26,17			

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin eğitim düzeyi değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim D.	(J) Eğitim D.	Ortalama Fark (I-J)	p
Problem Çözme Envanteri	Fakülte (1)	Yüksek L./Doktora (2)	-7,73	0,004*
		Ön Lisans/Diğer (3)	-1,39	0,124
	Yüksek L./Doktora (2)	Fakülte (1)	7,73	0,004*
		Ön Lisans/Diğer (3)	6,34	0,007*
	Ön Lisans/Diğer (3)	Fakülte (1)	1,39	0,124
		Yüksek L./Doktora (2)	-6,34	0,007*

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 12).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,09$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 13); yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenler (Grup 2) ile fakülte ve ön lisans/diğer mezunu öğretmenler (Grup 1-3) arasında

yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Fakülte}}=123,31$; $\bar{X}_{\text{Yüksek L./Doktora}}=131,04$ ve $\bar{X}_{\text{Ön Lisans/Diğer}}=124,70$). Fakülte ve ön lisans/diğer mezunu öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 14 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	
Problem Çözme Becerisi	0-5 yıl (1)	39	128,62	23,23	7,19	0,001*	1, 2, 3 ile 4, 5
	6-10 yıl (2)	69	130,10	21,55			
	11-15 yıl (3)	50	128,46	21,69			
	16-20 yıl (4)	41	121,29	15,03			
	21 yıl ve üstü (5)	36	121,89	24,07			

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin kıdem değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p	
Problem Çözme Envanteri	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	-1,48	0,998	
		11-15 yıl (3)	0,16	0,861	
		16-20 yıl (4)	7,33	0,008*	
		21 yıl ve üstü (5)	6,73	0,012*	
		6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	1,48	0,998
	6-10 yıl (2)	11-15 yıl (3)	1,64	0,996	
		16-20 yıl (4)	8,81	0,003*	
		21 yıl ve üstü (5)	8,21	0,005*	
		11-15 yıl (3)	0-5 yıl (1)	-0,16	0,861
		6-10 yıl (2)	-1,64	0,996	
	11-15 yıl (3)	16-20 yıl (4)	7,17	0,004*	
		21 yıl ve üstü (5)	6,57	0,007*	
		16-20 yıl (4)	0-5 yıl (1)	-7,33	0,008*
		6-10 yıl (2)	-8,81	0,003*	
		11-15 yıl (3)	-7,17	0,004*	
	16-20 yıl (4)	21 yıl ve üstü (5)	-0,60	0,766	
		0-5 yıl (1)	-6,73	0,012*	
		6-10 yıl (2)	-8,21	0,005*	
		11-15 yıl (3)	-6,57	0,004*	
		16-20 yıl (4)	0,60	0,766	

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin de, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 14).

Öğretmenlerin kıdem sürelerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,19$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 15); 0-5, 6-10 ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 1-2-3) ile 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 4-5) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=128,62$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=130,10$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=128,46$; $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}}=121,29$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=121,89$). 0-5, 6-10 ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 16 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=235)

Ölçek	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Betimleyici İstatistik				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
Problem Çözme	101-500 öğrenci	42	125,60	23,75	3,67	0,23	233	0,817
Envanteri	501 ve üzeri	193	126,44	20,75	1,49			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısının, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur [$t_{(235)}=0,23$ ve $p>,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, 101-500 ve 501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{101-500 \text{ öğrenci}}=125,60$ ve $\bar{X}_{501 \text{ ve üzeri öğrenci}}=126,44$).

Tablo 17 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar Öğretmen Sayısı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
Problem Çözme	11-25 öğretmen (1)	36	120,92	24,22	5,75	0,003*	1 ile 2, 3
Becerisi	26-50 öğretmen (2)	147	127,48	20,73			
	51 ve üzeri (3)	52	127,23	20,70			

* Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Öğretmen Sayısı	(J) Öğretmen Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	P
Problem Çözme Envanteri	11-25 öğretmen (1)	26-50 öğretmen (2)	-6,56	0,009*
		51 ve üzeri (3)	-6,31	0,011*
	26-50 öğretmen (2)	11-25 öğretmen (1)	6,56	0,009*
		51 ve üzeri (3)	0,25	0,807
	51 ve üzeri (3)	11-25 öğretmen (1)	6,31	0,011*
		26-50 öğretmen (2)	-0,25	0,807

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının, ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,75$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 18); 11-25 sayıda öğretmenin olduğu okulda görev yapanlar (Grup 1) ile 26-50 ve 51 ve üzeri öğretmenin olduğu okullarda görev yapanlar (Grup 2-3) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 11-25 sayıda öğretmenin olduğu okulda görev yapanlar, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{11-25 \text{ öğretmen}}=120,92$; $\bar{X}_{26-50 \text{ öğretmen}}=127,48$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri öğretmen}}=127,23$). 26-50 ve 51 ve üzeri öğretmenin olduğu okullarda görev yapanlar ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 19 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının öğretmenliği tercih etme sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar Öğretmenliği Tercih Sırası	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
Problem Çözme Becerisi	İlk sırada (1)	77	130,60	21,29	5,24	0,019*	1 ile 2, 3
	2 ile 5 arası (2)	80	124,29	22,12			
	6 ve üzeri (3)	78	124,01	20,54			

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin öğretmenliği tercih etme sırası değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Tercih Sırası	(J) Tercih Sırası	Ortalama Fark (I-J)	p
Problem Çözme Envanteri	İlk sırada (1)	2 ile 5 arası (2)	6,31	0,013*
		6 ve üzeri (3)	6,59	0,009*
	2 ile 5 arası (2)	İlk sırada (1)	-6,31	0,013*
		6 ve üzeri (3)	0,28	0,977
	6 ve üzeri (3)	İlk sırada (1)	-6,59	0,009*
		2 ile 5 arası (2)	-0,28	0,977

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenliği tercih etme sırasının da, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 19).

Öğretmenlerin öğretmenliği tercih etme sırasının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,24$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 20); öğretmenliği ilk sırada tercih etmiş olanlar (Grup 1) ile öğretmenliği ilk sırada tercih etmemiş olanlar (Grup 2-3) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; öğretmenliği ilk sırada tercih etmiş olanların, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{ilk tercih}}=130,60$; $\bar{X}_{2-5 \text{ tercih}}=124,29$ ve $\bar{X}_{6 \text{ ve üzeri tercih}}=124,01$). Öğretmenliği ilk sırada tercih etmemiş olanlar ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha fazla yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 21 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının öğretmenlikten alınan doyum değişkenine göre farklılaşma farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=228)

Ölçek	Doyum	Betimleyici İstatistik				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
Problem Çözme Envanteri	Psikolojik Doyum	155	127,02	21,50	1,73	0,77	226	0,443
	Sosyal Statü	73	124,70	20,74	2,43			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumun, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur [$t_{(226)}=0,77$ ve $p>,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, mesleklerini yapmaktan psikolojik doyum alan öğretmenler

ile sosyal statüden dolayı doyum alan öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri birbirine çok yakın çıkmıştır ($\bar{X}_{\text{Psikolojik doyum}}=127,02$ ve $\bar{X}_{\text{Sosyal statü}}=124,70$).

Tablo 22 Öğretmenlerin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algılarının aile ve iş çevresinden destek alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=235)

Ölçek	Gruplar	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark testi
		Destek Görme	n	\bar{X}	ss	F	
Problem Çözme Becerisi	Hiç (1)		20	123,85	17,06	6,84	0,001
	Kısmen (2)		131	122,37	19,16		
	Oldukça (3)		84	132,98	23,71		

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23 Yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin aile ve iş çevresinden destek alma değişkeni için Scheffe anlamlı farklar testi (N=235)

Bağımlı Değişken	(I) Destek Alma	(J) Destek Alma	Ortalama Fark (I-J)	P
Problem Çözme Envanteri	Hiç (1)	Kısmen (2)	1,48	0,957
		Oldukça (3)	-9,13	0,002*
	Kısmen (2)	Hiç (1)	-1,48	0,957
		Oldukça (3)	-10,61	0,001*
	Oldukça (3)	Hiç (1)	9,13	0,002*
		Kısmen (2)	10,61	0,001*

* Fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile ve iş çevresinden destek alma düzeylerinin, ilkökul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

Öğretmenlerin aile ve iş çevresinden destek alma düzeylerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,84$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 23); aile ve iş çevresinden ‘oldukça’ destek alan öğretmenler (Grup 1) ile aile ve iş çevresinden ‘kısmen’ destek alan ve ‘hiç’ destek almayan öğretmenler (Grup 2-3) arasında yöneticilerin problem çözme yeterliliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; aile ve iş çevresinden ‘oldukça’ destek alan öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Hiç}}=123,85$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=122,37$ ve $\bar{X}_{\text{Oldukça}}=132,98$). Aile ve iş çevresinden ‘kısmen’ destek alan veya ‘hiç’ destek almayan öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli bulmaktadırlar.

IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin sonuçlar alt problemlerdeki sırasına göre ele alınmış ve yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılarak yorumlanmış ve en son bulgulara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu alt bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası, öğretmenlikten alınan doyum ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin önce sonuçlar özetlenmiş daha sonra ise literatür ışığında kısaca bu sonuçlar tartışılmıştır.

1. Öğretmen ve yöneticilerin görevlerinin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini problem çözme yeterliliği bakımından öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.
2. Öğretmenlerin cinsiyetinin, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliği bakımından kadın öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.
3. Öğretmenlerin yaşının da, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21-30 yaş grubunda olan genç öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. 31 yaş ve üstü diğer yaş gruplarındaki öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha fazla yeterli algılamaktadırlar.
4. Öğretmenlerin medeni durumunun, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliği

bakımından bekâr öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları görülmüştür.

5. Öğretmenlerin branşlarının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Branş ve diğer öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli algılamaktadırlar.
6. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Fakülte ve ön lisans/diğer mezunu öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli bulmaktadırlar.
7. Öğretmenlerin kıdem sürelerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli buldukları görülmektedir. 0-5, 6-10 ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar.
8. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısının, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. 101-500 ve 501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.
9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 11-25 sayıda öğretmenin olduğu okulda görev yapanlar, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. 26-50 ve 51 ve üzeri öğretmenin olduğu okullarda görev yapanlar ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar.
10. Öğretmenlerin öğretmenliği tercih etme sırasının, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmenliği ilk sırada tercih etmiş olanların, yöneticilerini problem çözme konusunda daha

az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenliği ilk sırada tercih etmemiş olanlar ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha fazla yeterli bulmaktadırlar.

11. Öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumun, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Mesleklerini yapmaktan psikolojik doyum alan öğretmenler ile sosyal statüden dolayı doyum alan öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri birbirine çok yakın çıkmıştır.
12. Öğretmenlerin aile ve iş çevresinden destek alma düzeylerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Aile ve iş çevresinden ‘oldukça’ destek alan öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Aile ve iş çevresinden ‘kısmen’ destek alan veya ‘hiç’ destek almayan öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli bulmaktadırlar.

Özetle, öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası, ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmenlikten alınan doyum değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Eğitim literatüründe problem çözme yeterliliği/becerileri konusunda neredeyse tüm araştırmacı ve yazarlar bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, Cüceloğlu (2003) pek çok araştırmacının problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişini incelediklerini söylemektedir. Yine, problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler, problem çözmede etkili olabilmektedir (Gelbal, 1991:169). Bu özellikler problemi çözecek bireyler için önemli olduğu gibi, çözümü değerlendirenler açısından da belirleyici olduğu açıktır. Heppner ve Krauskopf (1987)’e göre de problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir.

Görev değişkenine göre, yöneticiler lehine problem çözme yeterliliği sonucu çıkması beklenir bir durumdur. Öğretmenler yöneticileri daha az yeterli bulurken, yöneticiler kendilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaya katılan yöneticilerin kendini kabul ve öz saygı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyetin, okul yöneticilerinin problem çözüme yeterliliklerinin algılanmasında bir farklılaşmaya neden olması ve bu farkın erkek öğretmenler lehine çıkmasının en akla gelir açıklaması okul yöneticilerinin çoğunun erkeklerden oluşması ve erkek öğretmenlerin de bu okul yöneticileri ile daha yakın ilişkiler kurabilmesinden kaynaklanıyor olabileceğidir.

Bu araştırmada da öğretmenlerin yöneticilerin problem çözüme yeterliliklerini algılamalarında mesleki kıdemın önemli olduğu anlaşılmıştır. 15 yıl ve daha düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerini problem çözüme konusunda daha az yeterli bulurken, mesleki kıdem süreleri 16 yıl ve üstü olanlar yöneticilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Yaş değişkenine bağlı olarak bulunan sonucun mesleki kıdemle de tutarlı bir sonuç olduğu görülmüştür. Farklı yaş ve kıdemdeki öğretmenler yöneticilerinden farklı düzeylerde problem çözüme yeterliliği beklemektedirler. Okul yöneticilerinin yaş itibarıyla genel olarak orta yaşın üstünde olmaları, yaş ve kıdemce büyük öğretmenlerin yöneticileri kendilerine genç öğretmenlere göre daha yakın hissetmelerine ve dolayısıyla problem çözüme becerilerinde onları yeterli algılamalarına neden olabilir.

Farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin yöneticilerini problem çözüme yeterliliği bakımından farklı değerlendirmeleri de bireysel farklılıkların ne kadar önemli olduğunu gösteren sonuçlardan biridir. Burada problem çözen her ne kadar yöneticiler de olsa, yöneticilerin problem çözüme yeterliliklerini değerlendirebilmek de belli bir eğitim düzeyini gerektirmektedir. Araştırmanın sonucunda, yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin yöneticilerini diğer mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerden daha az yeterli bulmalarının altında bu neden yatıyor olabilir. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe problemle başa çıkma yöntemlerine bakış açılarının ve yaklaşımlarının daha eleştirel, analitik ve çok yönlü olduğu söylenebilir. Bu nedenle yüksek lisans/doktora eğitime sahip öğretmenler yöneticilerin, problemlerin çözümünde gerekli olan problemi tanımlama, araştırma, bilgi toplama ve problemlere en uygun çözüm bulma konularında yeterli olmadıklarını düşündükleri söylenebilir. Mayer (1993)'e göre araştırmalar problem çözüme kabiliyetinin büyük ölçüde eğitime bağlı olduğunu göstermektedir. Problem çözüme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metotların kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm için eğitim önemli bir değişkendir.

4.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki bölüm halinde öneriler sunulmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yukarıda ele alınan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin yapılabileceği düşünülmüştür.

1. Öğretmenler ve yöneticiler arasında problem çözme yeterliliğine ilişkin fark olması bu konuda bir bilgi, eğitim eksikliği olduğu fikrini akla getirmektedir. Yaş ve mesleki kıdem de görülen algılama farkları da benzer biçimde değerlendirilirse, problemlerin yaşanmamasının imkansız olduğu okullarda hem yöneticilere, hem de öğretmenlere problemlerle başa çıkma/çözme yolları konusunda, zamana bağlı olarak değişimlerin de göz önünde bulundurularak her yıl hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Eğitim düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin problem çözme yeterliliklerine bakışlarındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenleri gerek maddi, gerekse fırsat sağlayarak üniversite ile ilişkilerinin sürmesini sağlamalıdır. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmeli ve üniversitelerden planlı olarak öğretim üyelerinin okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim vermeleri sağlanabilir.
3. Farklı yaş ve kıdemlerdeki öğretmenlerin farklı bakış açıları olması doğal olmakla birlikte, özellikle yaşı büyük öğretmen ve yöneticilerin bilgilerinin güncelliği Milli Eğitim tarafından incelenmelidir. Sadece genç öğretmen ve yöneticilerin değil, tüm öğretmenlerin bir üst öneride bahsedilen, bilgilerinin özellikle kuramsal ve deneysel araştırmalar yapabilen üniversiteler tarafından yenilenmesi sağlanmalıdır.
4. Daha kapsamlı ve zor bir konu olmakla birlikte, az öğrenci ve öğretmenin olduğu okullardaki yöneticilerin problem çözme yeterliliğine ilişkin olumlu bakışı dikkate alındığında, sınıf ve okulların aşırı kalabalık hale gelmeleri mümkün olduğu kadar engellenmelidir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın evrenini İstanbul İlinde bulunan tüm ilkokulların oluşturacağı daha kapsamlı benzer bir çalışma yapılabilir.
2. Eğitim yöneticilerinin demografik özellikleri, okulun bulunduğu çevre koşulları ve okulların akademik başarıları gibi değişkenlerin de dikkate alındığı benzer bir çalışma yapılabilir.
3. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan eğitim yöneticilerin karşılaştırılacağı benzer bir çalışma yapılabilir.

EKLER

EK 1: Problem Çözme Envanteri Eğitimci Anketi

EK 2: Problem Çözme Envanteri Yönetici Anketi



Sn. Eğitimci,

Bu anket, eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları problemlere yönelik gösterdikleri davranışların değerlendirilmesini amaçlayan bir yüksek lisans tezinin araştırma kısmı için hazırlanmıştır.

Anket maddelerini dikkatlice okuyarak size göre en uygun olduğunu düşündüğünüz şık(l)ı(lar)ı lütfen çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Araştırma ile elde edilecek sonuçlar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup kişisel bir değerlendirme kesinlikle yapılmayacaktır. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlanması, çok büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için şimdiden çok teşekkür eder, saygılar sunarız.

Serkan ÖZTÜRK

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

- 1.Cinsiyetiniz : Bayan Bay
- 2.Yaşınız : 21-30 31-40 41-50 51 ve üstü
- 3.Medeni durumunuz: Bekâr Evli Diğer
- 4.Branşınız : Sınıf Öğretmenliği Branş Öğretmenliği Diğer
- 5.Bitirdiğiniz son eğitim kurumu:
 Fakülte Yüksek Öğretmen Okulu Mesleki ve Teknik Eğitim
 Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans veya Doktora Diğer
- 6.Öğretmenlikteki mesleki kıdeminiz:
 5 yıl ve daha az 6-11 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
- 7.Okulunuzdaki öğrenci sayısı ne kadardır?
 1-100 101-300 301-500 501'den fazla
- 8.Okulunuzdaki öğretmen sayısı ne kadardır?
 1-10 11-25 26-50 51 ve daha çok
- 9.Öğretmen yetiştiren kuruma girdiğiniz zaman kaydolduğunuz bölüm veya kurumu kaçınca sırada tercih etmişsiniz?
 İlk sırada 2 ile 5 arası 6 ve yukarı
- 10.Öğretmenlikten en fazla doyum elde ettiğiniz alan hangisidir?
 Psikolojik doyum Sosyal statü Ekonomik doyum
11. Görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?
 Hiç Kısmen Oldukça

BÖLÜM II

Anketin bu bölümünde, sizden okul yöneticinizin aşağıda verilen tür problemlerle karşılaştığında genel olarak nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplandırmanız rica edilmektedir. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, okul yöneticinizin böyle problemle karşılaştığında gerçekten ne yaptığını düşünerek vermeniz çok önemlidir.

DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman	Arada sırada	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1. Bir sorunu çözerken kullandığı çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırır.	1	2	3	4	5
2. Zor bir sorunla karşılaştığı zaman ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağını uzun boylu düşünmez.	1	2	3	4	5
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşer.	1	2	3	4	5
4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmez.	1	2	3	4	5
5. Sorunları çözmeye konusunda yaratıcı ve etkili çözümler üretebilir.	1	2	3	4	5
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonucu karşılaştırır.	1	2	3	4	5
7. Bir sorunu olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceği yolların hepsini düşünmeye çalışır.	1	2	3	4	5
8. Bir sorunla karşılaştığında, neler anladığını anlamak için duygularını inceler	1	2	3	4	5
9. Bir sorun kafasını karıştırdığında duygu ve düşüncelerini somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşır.	1	2	3	4	5
10. Başlangıçta çözümünü fark etmese de sorunların çoğunu çözmeye yeteneği vardır.	1	2	3	4	5
11. Karşılaştığı sorunların çoğu, çözebileceğinden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5
12. Genellikle kendi ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olur.	1	2	3	4	5
13. Bir sorunla karşılaştığında onu çözmek için genellikle aklına gelen ilk yolu izler.	1	2	3	4	5
14. Bazen durup sorunları üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip gider.	1	2	3	4	5
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmez.	1	2	3	4	5
16. Bir sorunla karşılaştığında, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünür.	1	2	3	4	5
17. Genellikle aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket eder.	1	2	3	4	5
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar verir.	1	2	3	4	5
19. Bir sorununu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğine güvenir.	1	2	3	4	5
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir	1	2	3	4	5

sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışır.					
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmez.	1	2	3	4	5
22. Bir sorununu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığı bir yöntem; daha önce başına gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5
23. Yeterince zamanı olur ve çaba gösterirse karşılaştığı sorunların çoğunu çözebileceğine inanır.	1	2	3	4	5
24. Yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğine inancı vardır.	1	2	3	4	5
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığı halde, bir türlü esas konuya giremediği ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığı duygusunu yaşar.	1	2	3	4	5
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyar.	1	2	3	4	5
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güvenir.	1	2	3	4	5
28. Elindeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığı bir sistematik yöntem vardır.	1	2	3	4	5
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmaz.	1	2	3	4	5
30. Bir sorunla karşılaştığında bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek onun dışındaki etmenleri genellikle dikkate almaz.	1	2	3	4	5
31. Elindeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığı şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenir ki sorunuyla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almaz.	1	2	3	4	5
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle onun beklediği sonuca uyar.	1	2	3	4	5
34. Bir sorunla karşılaştığında, o durumla başa çıkabileceğinden genellikle pek emin değildir.	1	2	3	4	5
35. Bir sorunun farkına vardığında, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5

Anketi doldurduğunuz için teşekkür ederiz.

Sn. Eğitim Yöneticisi,

Bu anket, eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları problemlere yönelik gösterdikleri davranışların değerlendirilmesini amaçlayan bir yüksek lisans tezinin araştırma kısmı için hazırlanmıştır.

Anket maddelerini dikkatlice okuyarak size göre en uygun olduğunu düşündüğünüz şıkkı lütfen çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Araştırma ile elde edilecek sonuçlar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup kişisel bir değerlendirme kesinlikle yapılmayacaktır. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlanması, çok büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için şimdiden çok teşekkür eder, saygılar sunarız.

Serkan ÖZTÜRK

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

- 1.Cinsiyetiniz : (1) Bayan (2) Bay
- 2.Yaşınız : (1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve üstü
- 3.Medeni durumunuz: (1) Bekâr (2) Evli (3) Diğer
- 4.Branşınız : (1) Sınıf Öğretmenliği (2) Branş Öğretmenliği (3) Diğer
- 5.Bitirdiğiniz son eğitim kurumu:
 (1) Fakülte (2) Yüksek Öğretmen Okulu (3) Mesleki ve Teknik Eğitim
 (4) Eğitim Enstitüsü (5) Yüksek Lisans veya Doktora (6) Diğer
- 6.Yöneticilikteki mesleki kıdeminiz:
 (1) 5 yıl ve daha az (2) 6-11 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve üstü
- 7.Okulunuzdaki öğrenci sayısı ne kadardır?
 () 1-100 () 101-300 () 301-500 () 501'den fazla
- 8.Okulunuzdaki öğretmen sayısı ne kadardır?
 () 1-10 () 11-25 () 26-50 () 51 ve daha çok
9. Eğitim yönetimi alanında kaç seminer veya kursa katıldınız?
 () Katılmadım () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha çok
- 10.Öğretmen yetiştiren kuruma girdiğiniz zaman kaydolduğunuz bölüm veya kurumu kaçınıcı sırada tercih etmişsiniz?
 () İlk sırada () 2 ile 5 arası () 6 ve yukarı
- 11.Yöneticilikte en fazla doyumunu elde ettiğiniz alan hangisidir?
 () Psikolojik doyum () Sosyal statü () Ekonomik doyum
12. Yöneticilik görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?
 () Hiç () Kısmen () Oldukça

BÖLÜM II

Anketin bu bölümünde, sizden aşağıda verilen tür problemlerle karşılaştığınızda genel olarak nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplandırmanız rica edilmektedir. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böylelikle karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz çok önemlidir.

DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman	Arada sırada	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1. Bir sorunu çözerken kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırırım.	1	2	3	4	5
2. Zor bir sorunla karşılaştığım zaman ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5
4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5
5. Sorunları çözmeye konusunda yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Bir sorunla karşılaştığımda, neler anladığımı anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.	1	2	3	4	5
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunların çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5
12. Genellikle kendim ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	1	2	3	4	5
19. Bir sorununu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir	1	2	3	4	5

sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.					
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5
22. Bir sorununu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güvenirim.	1	2	3	4	5
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır.	1	2	3	4	5
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5
31. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5

Anketi doldurduğunuz için teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Okul Yöneticiliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aksu, M. (1988). *Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*". Ankara: O. D. T.Ü. Yayınları.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arseven, A. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 11(4), 149-186.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (2.Baskı) (Çev. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:3130, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Canman, A. D. (1995). *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, No: 260.

- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No. 154.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (1992). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (1997). *İletişim Becerileri Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M. (2001). “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, cilt:7 sayı:27, (ss.297-309). Ankara.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*. Yıl 4, Sayı 15, 23-35.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- D’Zurilla, T. J. and Chang, E.C. (1995). The Relations Between Social Problem Solving and Coping, *Cognitive Therapy and Research*, Volume 19, Issue 5, 547-562.
- D’zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. and Kant, G.L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability. *Personality and Individual Differences*. Volume 25, pp. 241-252.
- D’zurilla, T.J., Chang, E.C. and Sanna, L.J. (2003). Self-esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*. Volume 22, Issue 4, pp. 424.
- Elliott, T.R. and Henrick, S.M. (1995). Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. *Counselling Psychology Quarterly*. Volume 8, Issue 2, pp.163-172.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi-Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım,.

- Evans, J. R. (1991). *Creative Thinking: In The Decision And Management Sciences*. Ohio: Sought-Western Publishing Company.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gelbal, S. (1991), *Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi*, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- Gordon, R. J. and R. W. Sharpin (1990). *Management and Organizational Behavior*. USA: Allyn and Bacon.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 273-279.
- Güven. A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),13-22.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)*. Konya:Mikro Basım Yayım ve Dağıtım.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. and Jakson, J. (1985). Depression and Attributional Style: Are They Related?, *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Heppner, P.P. and Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving, *The Counseling Psychologist*. Vol: 15, (pp. 34–37).
- Izgar, H. vd. (2004). Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan Bildiri*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kahley, H. (1993). *Problem Solving: Current Isuses*. Philadelphia: Open University Press.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (2004). *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Keleş, O.B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kenç, M.F. (2004). Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 161.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), Sayfa: 125-136, Kastamonu.
- Kruger, L. J. (1997). Social Support and Self- Efficiency in Problem Solving Among Teacher Assistance Teams and School Staff. *Journal of Educational Research*. 90 (3), 164- 168 Jan-Fab.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Law, L.Y.S. and Dimmock, C. (2003). The Influence of Principals' Values on Their Perception and Management of School Problems. *Journal of Educational Administration*, 41, 4/5; ABI/INFORM Global. pp. 498.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Mertoğlu H. ve Öztuna A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri İle İlişkili midir?. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol.: 3, Issue:1, Article:12, January.
- Mert, İ.S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mills, L.B. and Huebner S.E. (1998). A Prospective Study of Personality Characteristic, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners. *Journal of School Psychology*. Vol:36. No:1 pp: 103-120.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Arıcı, H. vd.). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Pegem.
- Oğuzkan, F. A. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Onaran, O. (1979). *Örgütlerde Karar Verme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Beceri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim Yönetimi El Kitabı*, Ankara: Pegema Yayınları.
- Rouquette, M. (1994). *Yaratıcılık* (Çev: Işın Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sadikoğlu, P. (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, yıl:8, sayı:30, ss.205-218.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık Ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Kitapevi.
- Şahiner, D. (1995). *Sorun Çözme Teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş-Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK Büyük Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları 11. Baskı. Ankara
- Tokyay, N. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ulupınar S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İÜ Yayınları, İstanbul.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:11, no:1, ss. 13-20.

Weisberg, R. (1993). *Creativity*. New York: W. H. Freeman and Company.

Yıkılmaz, M. (2001). *Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Sorun Çözme Yeterliği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



ÖZGEÇMİŞ

1998 Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi

2003 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
Anabilim Dalından Mezun Olma

2003 Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmenliği

2012 Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Eğitim Yönetimi Ve
Denetimi Yüksek Lisans Programına Giriş



İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta: serkan_5461@hotmail.com