

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN OLUMSUZ
DEĞERLENDİRİLME KORKUSU İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Özer Yener AVCI**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

**Eylül 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Özer Yener AVCI

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan

Özer Yener AVCI

Tez Danışmanı


Yrd. Doç.Dr. Mustafa GÜÇLÜ


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yrd. Doç.Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında **Özer Yener AVCI** tarafından hazırlanan “**Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

17/09/2015

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç.Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞĞIN

ONAY:

Bu tezinin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ..17/09/2015... tarih ve ..38-01... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

17/09/2015

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışma, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerilerini belirleme amaçlı tasarlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi esnasında birçok kişinin desteği ve yardımı olmuştur. Yüksek Lisans eğitimim süresince değerli fikirleriyle bana yol gösteren araştırma sürecince görüş ve önerilerinden yararlandığım, büyük desteğini gördüğüm danışman hocam Sayın **Yrd. Doç.Dr. Mustafa GÜÇLÜ** 'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum Erciyes üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünün çok kıymetli hocalarına en içten saygılarımı sunuyorum.

Araştırmama gönüllü olarak katılarak destekleyen, araştırmam esnasında kolaylık gösteren okulların yönetim kademesindeki tüm yöneticilere özellikle mesai arkadaşlarıma gösterdikleri anlayış ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bu yana sabır ve anlayışları ile hep yanımda olan, benimle her türlü sevinci ve sıkıntıyı paylaşan, çalışmalarımı sağlıklı bir şekilde sürdürebilmem için her türlü olanağı sağlayan değerli eşim **Buket'e** ve meleğim, biricik kızım **Melisa Zeynep'e** sonsuz teşekkür ederim.

Özer Yener AVCI

Kayseri /Eylül 2015

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN
OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özer Yener AVCI

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül, 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ÖZET

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerinde çalışan 297 okul yöneticisinden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, olumsuz değerlendirilme korkusunu belirleyebilmek için “Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği”, Problem çözme becerilerini belirleyebilmek için “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve problem Çözme Envanteri’ den elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiş, manidarlıklar minimum, 05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, bulunduğu yönetim kademesi, okul türü, eğitim durumu, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki personel sayısı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için standart sapma değerleri belirlenmiştir. Örneklem

grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların cinsiyet, yöneticilik kademeleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yaptığı okul türü, eğitim durumu, okuldaki öğrenci sayısı, personel sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farkın kaynağını belirlemek için ileri istatistik yöntemlerinden TUKEY testi, Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistikî analizler sonucunda okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu konusunda; okullarındaki öğrenci sayılarına ve okullarındaki personel sayılarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekle birlikte; cinsiyete, yöneticilik kademelerine, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve eğitim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde; görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak cinsiyete, yöneticilik kademelerine, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, eğitim durumlarına, öğrenci sayılarına ve personel sayılarına göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, olumsuz değerlendirilme korkusu, problem çözme becerisi,

CORRELATION BETWEEN SCHOOL MANAGERS' FEAR OF NEGATIVE EVALUATION AND PROBLEM SOLVING SKILLS.

Özer Yener AVCI

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

MA Thesis, September, 2015

Advisor: Yrd. Doç.Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ABSTRACT

This study aims to determine school managers' fear of negative evaluation and problem solving skills.

This study investigates whether there is a correlation between school managers' fear of negative evaluation and problem solving skills in the central districts of Kayseri city. Also, it questions whether managers' fear and problem solving skills differ according to some variables. Usable data were collected from 297 school managers working in central districts of Kayseri in 2014-2015 School Year. In this descriptive study, relational screening model was used. In order to collect data, "Personal Information Form" was used to determine school managers' demographic features, "The Fear of Negative Evaluation Scale" was used to determine managers' fear of being evaluated negatively, and finally "Problem Solving Inventory" was used to determine problem solving skills. Collected data were transferred to computer and analysed through "Statistical Package Program for Social Sciences" program, significance level was found to be minimum 05 level and the findings were presented in the tables according to the aims of the study.

School managers' demographic features (gender, age, Professional seniority, management seniority, current management level, school type, education level, the number of personnel and students in the school), descriptive statistics and percentage distribution were obtained, then ss values were set for scale's sub-dimension points.

t test for independent groups was used to determine whether school managers' points from "The Fear of Negative Evaluation Scale" and "Problem Solving Inventory" differ

according to variables such as gender and management ranks; one-way ANOVA was used to understand whether it differs according to variables such as Professional seniority, management seniority, current school type, education level, the number of personnel and students in the school. TUKEY test was used to determine the origin of the difference for statistically significant discrepancies. Pearson Product-Moment Correlation was used to determine whether there is a meaningful correlation between the points obtained from “The Fear of Negative Evaluation Scale” and “Problem Solving Inventory”.

As a result of the statistical analyses, considering managers’ fear of negative evaluation, the results were not significant in terms of the number of personnel and students in the schools, however, there were meaningful discrepancies in terms of gender, Professional seniority, management seniority, school type and education levels. Considering school managers’ problem solving skills, the results were not significant in terms of the schools where the managers work but there were meaningful discrepancies in terms of gender, management ranks, professional seniority, management seniority, education levels and the number of the personnel and the students.

Key Words: School managers, the fear of negative evaluation, problem-solving skills

İÇİNDEKİLER

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
ONAY:	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1.Alt Amaçlar	6
1.2. Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Varsayımları	9
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.Kaygı Ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu İle İlgili Kuramsal Temeller	11
2.1.1.Kaygının Tanımı	11
2.1.1.1.Kaygı ve Korku Kavramları Arasındaki Farklar.....	12
2.1.1.2.Kaygının Nedenleri	14
2.1.1.3.Kaygının Belirtileri	15
2.1.1.4.Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri.....	17

2.1.1.5.Yönetici Kaygısı ve Stres.....	18
2.1.1.6.Sosyal Kaygı (Fobi)	21
2.1.1.7.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	24
2.1.2.Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	26
2.1.2.1.Yurt içinde Yapılan Çalışmalar.....	26
2.1.2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	29
2.2.Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller Kavramı.....	30
2.2.1. Problemin Tanımı	30
2.2.2. Problemin Temel Özellikleri.....	32
2.2.3. Problem Çözme.....	32
2.2.3.1. Problem Çözme Süreci.....	34
2.2.3.2. Problem Çözmede Etkili Faktörler.....	42
2.2.4. Eğitim Yönetimi ve Problem Çözme	45
2.2.4.1.Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler	45
2.2.4.2.Okul Yönetiminde Problem Çözme	47
2.2.4.3.Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi	48
2.2.5. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	50
2.2.5.1Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.2. Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği	64
3.3.3. Problem Çözme Envanteri	65
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	67
4. BULGULAR VE YORUM.....	69
4.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	69

4.2. Okul Yöneticilerin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	74
4.3.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	87
4.4.Okul Yöneticilerin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	119
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
5.1. Sonuçlar.....	122
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	122
5.1.2. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	123
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	125
5.1.4. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	127
5.2. Öneriler	129
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	129
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	131
KAYNAKÇA	132
EKLER.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı	69
Tablo 2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.....	70
Tablo 3. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımı	71
Tablo 4. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kademelerine göre dağılımı	71
Tablo 5. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı ...	72
Tablo 6. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dağılımı	73
Tablo 7. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımı	73
Tablo 8. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre dağılımı	74
Tablo 9. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	75
Tablo 10. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	76
Tablo 11. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri	77
Tablo 12. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	78
Tablo 13. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	78
Tablo 14. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri	79
Tablo 15. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	80
Tablo 16. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	80
Tablo 17. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri	81
Tablo 18. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	82

Tablo 19. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	82
Tablo 20. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri	83
Tablo 21. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	84
Tablo 22. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	84
Tablo 23. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	85
Tablo 24. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	86
Tablo 25. Okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	86
Tablo 26. Okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	87
Tablo 27. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	88
Tablo 28. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	90
Tablo 29. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	92
Tablo 30. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	94
Tablo 31. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	95
Tablo 32. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	97
Tablo 33. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	99
Tablo 34. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	100
Tablo 35. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri	102
Tablo 36. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	104

Tablo 37. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	106
Tablo 38. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	108
Tablo 39. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	109
Tablo 40. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	111
Tablo 41. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	113
Tablo 42. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	114
Tablo 43. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	115
Tablo 44. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	117
Tablo 45. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	118
Tablo 46. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişki.....	119

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
F	: Varyans Analizi
KT	: Korelasyon Toplamı
KO	: Korelasyon Ortalaması
N	: Frekans
ort	: Ortalama
P	: Anlamlılık düzeyi
ss	: Standart sapma
std.	: Standart
t	: t değeri
sd	: Eleman sayısı
vd.	: Ve diğerleri

1.GİRİŞ

Günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu insan tipinin özellikleri arasında; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorgulayıcı, uyum yeteneği güçlü, iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, bilgiyi arayan ve bulma yollarını bilen özellikleri sıralanabilir. Aranılan bu niteliklere sahip insan yetiştiren eğitim kurumları, toplumların değişerek gelişmesinin arkasındaki temel güç olmaktadır. Toplumlar kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek okul sistemlerini kurma çabası içindedir. Okullarda verilen eğitimin niteliği büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır.

Eğitim kurum, toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından biri olarak toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri düzenler. Bir toplumda her bireyin, yaşamını sürdürmek, toplumsal üyelik görev ve rollerini yerine getirmek; toplumda kendisine yaraşır bir konum kazanmak için gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmesi gerekir. Bu davranış kalıplarının günümüz dünyasında tümüyle evde ve aile ortamında öğrenilmesi güçtür. Bu işlevi eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okullar yerine getirmektedir (Başaran, 1992).

Yönetim kavramı insanların topluluklar şeklinde yaşamaya başlamasıyla doğmuştur. Yönetici kendi gelişimini ve refahının yanı sıra aynı şekilde kurumunun da gelişimini ve refahını düşünerek problem çözme yeteneğini geliştirmesini bilen kişidir (Yavuz, 2013).

Yönetim kavramına ilişkin çok farklı tanımlar bulunmaktadır. “Yönetim, kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Diğer bir tanıma göre yönetim, örgüt amaçlarına ulaşabilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik, bilinçli bir yolla uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Buna göre, sorun çözme, planlama, örgütlenme koordinasyon ve değerlendirme öğeleri yönetimin bir süreç olduğunu,

uygulamanın sistematik ve bilinçli bir şekilde yapılması şartı yönetimin bir sanat olduğunu ve son olarak ilke, kavram, teori, model ve teknikler ifadesi yönetimin bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır” (Akt. Yavuz, 2013:2).

Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin eğitim kurumlarına yani okullara uygulanmış halidir. Diğer bir anlamda okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Farkı ise eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro bir düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. “Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramsal açıdan birbirlerinden farklı olsalar da pratikte aralarında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır” (Erdoğan, 2004).

Açık sistemler, çevresindeki sistemlerden girdiler alır ve onlara çıktılar vererek sürekli iletişim halinde olurlar. Örgütler, çevre örgütlerinin etkisiyle kararlarını biçimlendirerek kendine özgü kararlar verir ve de verdiği kararlar ile çevre örgütlerini de etkilerler. Okul, dış çevresi ile sürekli dinamik ilişki içerisinde olan bir açık sistemdir. Okulların buldukları çevreden hiçbir zaman soyutlanamayacakları bir gerçektir. Okullar eğitim sisteminin amacına ulaşmasını sağlayan önemli toplumsal kurumlardan biridir. Eğitiminin nitelikli olması okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkilidir.

Okul yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim okul ve kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürüten yöneticilerdir (MEB, 2004). Hızla değişen çağımızda okul yöneticisinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde çalışkan, zeki, liderlik özellikleri olan, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine sahip olmalarının yanında, problemleri önceden tespit edebilme ve çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir (Altuntağ Ağyazıcı, 2008).

Çevre ile etkileşim halinde bulunması zorunlu olan okul yöneticileri için etkileşim içinde olduğu formal veya informal grupların baskıları giderek daha fazla sorun olmaktadır. Okul yöneticilerinin alacakları kararlarda çevreden gelebilecek baskıların bilincinde olmaları ve bu baskılarla mücadele edebilmeleri gerekmektedir.

Yönetim sosyal bir süreçtir. Örgütün ortak amaçlarıyla bütün çalışanları birleştirici güce sahip bir liderin, bu süreç içinde önemli bir rolü vardır. Yönetici ise yönetimi sağlayan

kişidir. Başka bir yönüyle yöneticiler, belli bir amaca yönelen insanları, hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğundaki kişilerdir (Erdoğan, 2000).

“Sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz (aptal, zavallı, beceriksiz, yetersiz vs.) bir biçimde değerlendirileceği yönündeki beklentileriyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim durumu olarak da tanımlanabilmektedir” (Karademir, 2011: 43).

Sosyal anksiyete olarak da bilinen sosyal fobi, DSM-IV’te, sosyal ortamlarda ya da performans gerektiren durumlarda veya yabancı insanlar önünde ortaya çıkan belirgin ve inatçı korku olarak tanımlanmıştır (APA, 2000). ICD-10’da ise göreceli olarak küçük gruplarda diğer insanlar tarafından incelenme korkusu olarak ifade edilmiştir (WHO,1993) (Akt. Çetin, Doğan ve Sapmaz, 2010:207). Sosyal fobi kişinin başkalarınca değerlendirileceği birden çok durumdan sürekli korkma; aşağılanacağı, utanç duyacağı ya da gülünç duruma düşecek biçimde davranacağından korkma durumu olarak tanımlanmıştır. Sosyal fobisi olan insanlar sosyal ortamlarda veya performans gerektiren durumlarda olumsuz değerlendirilip aşağılanacağı konusunda aşırı bir korku duyarlar (Dilbaz, 1997).

Olumsuz değerlendirilme korkusunun temel özelliği, bireyin başka insanlar önünde olumsuz değerlendirilip aşağılanacağı, rezil olacağı konusunda aşırı ve sürekli bir korku duymasıdır (Çetin, Doğan ve Sapmaz, 2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu olan bireylerin kişisel girişimlerden kaçındıkları görülmektedir (Çetin, İlhan ve Yılmaz, 2014:137). Diğer bir deyişle, olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireyler yaptıkları eylemlerin zararlı sonuçlarını kaldıramayacaklarından ötürü, bu eylemleri gerçekleştirme riskini almak istememektedir (Akt. Çetin, İlhan ve Yılmaz, 2014:137).

Sosyal ve değerlendirici ortamlarda, sosyal kaygısı olan bireyler için öncelikli tehdit unsuru kişinin hitap ettiği kitledir ve öncelikli sonuç ise bu kitlenin kişiyi olumsuz değerlendirmesidir (Akt. Ömür, Aydın ve Argon, 2014:135). Olumsuz değerlendirilme korkusu taşıyan bir birey topluluk içindeyken sürekli yanlış bir şey yapıp, çevresindekilerin olumsuz değerlendirilmesine maruz kalacağından çekinir ve bu durum

da sosyal ortamlarda rahat davranmasına engel olarak kendini ifade etmesini güç hale getirebilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu olan bireylerin hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bir diğer korku da bu kaygılarının sosyal çevreleri tarafından fark edilmesidir. Sosyal kaygının neden olduğu sonuçlar; okulda başarısızlık, mesleki başarısızlık, toplumsal etkileşimde kısıtlılık, karşı cinsten biriyle olamama, arkadaşlık kurup bunu sürdürmemeye, yaşamını sürdürmek için finansal bağımlılık, gereksiz tıbbi incelemeler ve farklı problemlere yönelik tedavi arayışları ve buna bağlı artan maliyet, kaygıyı yatıştırmak için alkol ve ilaç kullanma, depresyon, agorafobi, intihar düşünceleri ve intihar girişimi olarak sıralanmaktadır (Yıldırım, Çırak ve Konan, 2011).

Olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bir öğretmen de, okul yöneticisi de, gösterebileceği performansın ve çabanın çok daha altını göstereceği için vasat bir öğretmen veya okul yöneticisi olmaktan öteye gidemeyecektir. Mesleği sürekli sosyal olmayı gerektiren bir öğretmen, okul yöneticisi, eğer veli, öğrenci, üst yöneticileri gibi eğitim bileşenlerinin kendisini olumsuz değerlendireceğinden çekinirse, sergilemesi gereken birçok davranışı sergileyemeyecek, bu durum da performansını olumsuz etkileyen bir etken olacaktır(Ömür, Aydın ve Argon, 2014).

Olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal onay alma çabalarıyla ilişkilidir. Olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan kişilerin, onay alma veya onay almamaktan kaçınma motivasyonları yüksektir. Sürekli sosyal kaygı ölçümleriyle, olumsuz değerlendirmekten korkma ölçümleri arasında, orta ve yüksek düzeyde ilişkilerin varlığı, sosyal kaygıda, olumsuz değerlendirilmekten korkmanın önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Karademir, 2011: 43).

Weeks ve arkadaşlarına (2008) göre sosyal anksiyetenin özünü değerlendirilme korkusu oluşturmaktadır (Karademir, 2011). Bu değerlendirilme olumlu olduğunda da (dikkatleri üzerine çektiği için) olumsuz olduğunda da bireyin anksiyete yaşamasına neden olmaktadır. Yani sosyal fobik birey başka insanlar tarafından incelendiği durumlarda, sosyal ortamlarda ya da performans göstermesi gereken durumlarda rezil olacağı, utanacağı ve utanmasının diğerleri tarafından fark edileceği korkusunu yaşamaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusu içinde; eleştiriyi, beğenilmemeyi, reddedilmeyi ve beden diliyle gösterilen hoşnutsuzluğu da barındırır. Doğal olarak da

birey tüm bu olumsuz değerlendirilme durumlarından korku ve kaygı duyar (Akt. Karademir, 2011).

Yönetim, farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesini ve uygulanmasını kapsar. Yönetici farklı görüş ve yaklaşımları kendi bilgi, beceri ve tecrübelerinden edindiği sonuçlar ile harmanlayarak karşı karşıya olduğu özel sorunların çözümünde kullanma durumunda olan, insandır (Taymaz, 2003).

Gelişen ve sürekli değişen çağımızda eğitim sistemimizde ve doğal olarak eğitim kurumlarında da değişiklikler söz konusu olmaktadır. Bu değişim ortamı içinde yöneticiler, önceden saptanmış amaçlarına ulaşmada birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlar, yöneticileri çözüm bulmaya zorlamaktadır.

Okullarda yönetimin nitelikli olması okul mesleki yeterliliğin yanı sıra, sosyal özellikler ve psikolojik kararlık ve sağlamlık daha fazla anlam ve önem kazanmaktadır. Okul yöneticisi de aldığı kararlarda çevreden etkilenebilmektedir. Yöneticinin kişisel özellikleri bu ölçütleri karşılamadığı zaman zaman stres ve korku oluşabilir. Okul yöneticileri okul örgütünü sağlıklı yönetebilmeleri için karşılaştıkları problemleri de çözme becerilerine sahip olmalıdır.

Okul ya da eğitim örgütü varlığını sürdürdüğü sürece çeşitli problemlerle karşı karşıya kalır. Bu sorunların çözümsüz bırakılması okulun ya da eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmesini engeller, planlanan düzeye ulaşmada problem yaşatır. Yönetim örgütü açısından sorun, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini sekteye uğratan veya yavaşlatan, saptıran engeldir. Yönetim bu engeli kaldırmak için çaba sarf ettiği zaman sorun çözüm sürecine girer. İnsan için olduğu gibi örgütün de varlığını sürdürdüğü müddetçe sorunlarla karşılaşması doğaldır. Örgütün sorunla karşılaşması bu sorunu çözecek olan yönetime gereklilikte örgütün menfaati için süreklidir. Yönetim süreci sorun çözme sürecidir (Başaran, 1996).

Yönetici sürekli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya kalır. Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değil gibidir. Sorunlar yönetici ve kurum için stres tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak

yönetici de bunun için vardır. Kısacası sorunlar ve bunların çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından biridir (Erdoğan, 2000).

Günümüzde okullar ve okul yöneticileri çevre ile iç içedir. Aynı zamanda okulun çevresindeki formal veya informal gruplar okulla ve dolayısı ile okul yöneticileri ile sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. Bu gruplar zaman zaman okul yöneticisinin almış veya alacak olduğu kararlarda etkili olabilmektedir. Bu etki bazen olumlu bazen olumsuz olabilmektedir ve yönetici üzerinde baskı oluşturmaktadır. Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin üzerinde oluşan bu baskı yöneticileri olumsuz değerlendirilme korkusu ile karşı karşıya bırakmakta, bu korkuda problem çözme becerilerini ve karar sürecini etkilemektedir. Ülkemizde okullarda yaşanan sorunlar göz önüne alındığında, bu araştırmanın temel amacı olan " olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" nin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın, eğitim yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi alandaki literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının eğitim yönetici adaylarının seçiminde ve yöneticilerin yetiştirilmesinde katkı sağlayabilecek olması yönünden çalışmanın önemini daha da artacağı söylenilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.1.1.Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu yönetici yaşına göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu yöneticilik kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu bulunduğu yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu okuldaki personel sayısına göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi yönetici yaşına göre farklılık göstermekte midir?
12. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
13. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi yöneticilik kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
14. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi bulunduğu yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
15. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
16. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

17. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?
18. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi okuldaki personel sayısına göre farklılık göstermekte midir?
19. Okul Yöneticilerinin Olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim, ulusların önem verdikleri konuların başında gelmektedir. Türkiye’ de kamu sektörüne bakıldığında en fazla çalışanın eğitim sektöründe olduğu görülmektedir. Eğitim sektörü diğer sektörlerden farklı olarak daha dinamik, etkilediği gruplar olarak daha geniş kesimleri içine alan bir yapıya sahiptir. Eğitim etkinliklerinin merkezinde okul bulunmaktadır. Türk milli eğitiminin temel amaçlarını gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve her kademedeki yöneticilerin üzerine çok önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusundan uzak, problem çözme becerilerine sahip bireyler olmalarının eğitim sisteminin amacına ulaşması açısından önemli olduğu söylenebilir. Okullarda görev yapan yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkuları ile problem çözme becerileri son yıllarda okullarımızda yaşanan önemli bir sorun olmuştur. Yapılan kaynak taramasında çalışmaya konu olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri ile ilişkisi konulu karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmanın okul yöneticilerinin yöneticilikten kaynaklanan olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin belirlenmesini, buna bağlı olarak sorunun aşılmasına dönük somut ve uygulanabilir çözümler üretilmesini amaçlaması nedeniyle hem diğer araştırmalardan farklılaştığı hem de önemli hale geldiği düşünülmektedir.

Bu araştırma Kayseri ilinde bulunan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki eğitim örgütlerinde görev yapan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri ortaya koyarak, olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Böyle bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlarına oluşturacakları projelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak başka araştırmalara kaynak olma özelliği taşıyarak, yeni araştırmalara yol göstermesi de beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil yeterliliğine sahip olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amacı ve içeriğine uygun olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler;

- 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi, Talas, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı merkez okullarda görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama araçlarından toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Akt. Orak, 2014: 6). Bu araştırmada okul yöneticisi olarak Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi, Talas, Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okul öncesi, ilköğretim (ilkokul, ortaokul), ortaöğretim(lise) okullarında görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları kastedilmektedir.

Okul: Milli Eğitim Sistemimizde eğitim-öğretim verilen kuruma verilen isimdir.

Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren okul kastedilmektedir.

İlkokul, Ortaokul ve Lise: 2012 yılında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi düzenlemesinden sonra; öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8.sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir.

Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma: Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda hissedilen sosyal kaygıyı ifade etmektedir.

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

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Kaygı Ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu İle İlgili Kuramsal Temeller

2.1.1.Kaygının Tanımı

Bütün insanlar zaman zaman korkmakta ve kaygı duymaktadır. Kaygı seviyesinin ölçülebilmesi psikolog, psikiyatrist ve eğitimciler için önemlidir. Ölçümlerden elde edilen bilgiler psikolojik tedavi ya da eğitim programlarının hazırlanmasında yararlı olabilmektedir. Son elli yılı "Kaygı Çağı" olarak nitelendirilen yüzyılımızda kaygının tanınmasının ve saptanmasının gereği kendiliğinden ortaya çıkmıştır (Akt. Esen, 2012: 8).

Türkçede kaygı, çoğu zaman İngilizce "anxiety" karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp çevrelerinde anksiyete şeklinde kullanılan terim "ruh sıkıntısı" anlamına gelir ve kökeni Latince "anxietas" kelimesine dayanır. Çeşitli kliniklerin yayınlarında Türkçe karşılığı olan "kaygı" ve "bunalı" kelimeleri kullanılmaktadır; kaygının endişe (İngilizce: worry), bunalmanın ise aşırı derecede sıkıntı (İngilizce: anguish) anlamındaki edebî kullanımı dikkate alındığında bunların anksiyetenin nüanslarını karşılayan kelimeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Zaten ilk karışıklık Freud'un eserlerinin başta İngilizce olmak üzere, diğer dillere çevrilmesi sırasında yaşanmıştır. Kendisi kitaplarında Almancada korku anlamına gelen "angst" sözünü kullanmış, başka bir ayrıma girmemiştir. Gerek tercüme hataları gerekse teorik tartışmaların etkisiyle anksiyete terimi bugünkü anlamına kavuşmuştur: Bilinç dışı çatışmaların, bastırılmış saldırganca veya cinsel dürtülerin, yani farkında olmadığımız iç dünyamızın tesiriyle ortaya çıkan nahoş gergin, huzursuz ruh durumudur (Akt. Esen, 2012).

Kaygıyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından kaygının birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2006) kaygıyı “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”, Aktaş (2009) insanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türü olarak, Cüceloğlu (2009) kişinin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu, Öztürk (2002) genellikle nesnesi bilinen bir duruma ya da kişiye karşı duyulan merak, tasalanma ve endişe duygusu, Atkinson ve arkadaşları.(1995) korkuyla ilgili olarak bir endişelenme ve rahatsızlık durumu, Burger (2006) sağlıklı bir insanın kaçınması gereken sevimsiz bir duygusal durum, Bakırcıoğlu (2006) nedeni açık olmayan, bilinç dışında olan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı, bunaltı, endişe, Gökalp (2000) yaygın hoş olmayan, belirsiz bir tehlike hissiyle kendini gösteren ve çoğunlukla otonom belirtilerle bir arada görülen, herkesin zaman zaman hissettiği bir duygu, Özgüven (2003) stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlar, Köknel (1989) endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu hali, Başaran (1992) nedeni açık olmayan ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olunması hali, Öktem (1981) başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan, hoş olmayan bir durum, Hançerlioğlu (1993) açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korku, Yüksel (1995) belirtileri korkuya benzeyen, ancak nedeni belirlenemeyen veya nedeni bilinç dışı olan belirtiler, Özcan (1999) gelecekte olabilecek kötü bir olayı beklemek şeklinde kendini gösteren evrensel bir insan yaşantısı, olarak tanımlamaktadır (Akt. Esen, 2012).

Tanımlara bakıldığında kaygının insanın iç dengesini bozduğu ve insanda belirsizlik, korku, üzüntü telaş, baskı, gerilim, sıkıntı, bunaltı, endişe gibi duygular oluşturduğu görülmektedir.

2.1.1.1.Kaygı ve Korku Kavramları Arasındaki Farklar

Uzun yıllar boyunca kaygı korku teriminin yerine kullanılmıştır. Korku ve kaygı kişinin tehlikelerle başa çıkmak için kullandığı bir metod olarak görülmüştür. Darwin'e göre korkunun dışa vurumu tipik olarak gözlenebilmekte, örneğin kalp çarpıntısı, kaslarda gerilme, titreme, artan nefes alımı, ağız kuruması, saçların dikleşmesi, ses kalitesindeki değişiklik ve göz bebeklerinin büyümesi olarak görülmektedir. Darwin ayrıca bu korku

reaksiyonlarının şiddetini yoğun dikkat veya sürprizden çok aşırı bir panik ve teröre kadar ulaşan şiddet olarak tarif etmektedir (Özcan, 1999).

Anksiyete uyaran bir sinyaldir. Yaklaşan tehlikeye karşı uyarır ve tehditle baş etmesi, önlemler alması için kişiyi hazırlar. Benzer bir uyaran sinyal olan korku, anksiyeteden ayrılmalıdır. Korku; bilinen, dışarıdan gelen kesin ya da çatışma dışı orjinli bir tehdide yanıtır; anksiyete bilinmeyen, içsel, belirsiz veya çatışma orijinli bir tehdide yanıtır. Bu fark şöyle bir örnekle de anlaşılabilir. Hızla yaklaşan bir araçtan duyulan his korku; ancak tanımadığın bir ortamdaki his ise anksiyetedir. Anksiyete yaklaşan bir tehlikeye karşı kişiyi uyanık halde tutarak yaşam kurtarıcı olabilir. Sevilen birinden ayrılma, çaresizlik, cezalandırma olasılığı, bedensel zarar görme riski anksiyete sayılabilir. Anksiyeteyi ortaya çıkaran uyaran korkudaki kadar net değildir (Akt. Esen, 2012). Anksiyete kişinin ruhsal ve bedensel bütünlüğünün tehlikede olması sonucunda yaşanır (Gökalp, 2000).

Bazı psikologlar korku ile kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu belirtmektedirler (Cüceloğlu, 2009):

1. Kaynak: Korkunun kaynağı bilinmektedir fakat kaygının kaynağı belirsizdir.
2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir,
3. Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder

Sargin (1990) kaygı ve korku arasındaki farkları şöyle açıklamıştır: Korkuda tehlike nesnedir, kaygıda tehlike gizli ve öznedir. Korku dışarıdaki tehlike ile orantılı, kaygıda ise durumla orantısız bir tehlike vardır. Korku geçici bir duygudur. Dış tehlike ortadan kalktığında korku duygusu kaybolur. Kaygıda içsel tehlikeler sürekli, içsel tehlikelere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı tepkisi de sürekli, Korkunun nedeni, kişinin o anki yaşantısında varolan tehlikedir. Kaygının nedeni ise kişinin daha önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Korku duygusu yaratan tehlike karşısında gösterilen tepki, başkalarınca olağan karşılanır ve anlaşılır; kaygıda ise gösterilen tepki ile varolan durum arasındaki ilişki başkalarına göre olağandışıdır ve anlaşılmaz. Korku karşısında birey kendini savunmak için bilinçli olarak bazı önlemler alırken, kaygıda ise kişiliğini korumak için bilinç dışı savunma mekanizmalarına başvurur. Korku ve kaygı sonucunda ortaya çıkan bedensel belirtiler benzerdir.

2.1.1.2.Kaygının Nedenleri

Kaygının nedenleri ile ilgili farklı yazarların değişik değerlendirmeleri bulunmaktadır. Cüceloğlu (2009) kaygının nedenlerini Şu Şekilde açıklamaktadır:

1. Desteğin ekilmesi: Birey alıŐtıđı, aŐına olduğu çevrenin dıŐına çıktığında kaygı duymaya başlayarak bu yeni çevrede alıŐılagelmiŐ desteklerin olmamasından ötürü kaygı duymaktadır.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Olumsuz bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır. Hazır olunmayan bir konuda sınava tabi tutulmak, bir mahkemede duruŐma sonucunun beklenmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.
3. İ eliŐki: Kişi inandığı, önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir tutarsızlık olduğunda ortaya çıkan çeliŐki kaygı türünde bir gerginlik yaŐatmakta ve içinde bulunulan çelişkili durumdan uzaklaŐılana kadar kaygı etkisini sürdürmektedir.
4. Belirsizlik: Gelecekle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, gelecekte olacaklarla ilgili fikir yrtememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerindedir. Kişiler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye tercih etmektedirler.

Kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıksız oluŐu, kaygıların başlıca kaynağıdır. Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıksızlık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre gençler daha çok kaygılıdırlar (Başaran, 1991).

Bireyin evresi ile olan iliŐkilerinin bozulmasına neden olan, potansiyelini tam olarak gerçekleŐtirmesine engel olan kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaŐantısından alır. Çocuklukta aşırı reddedici, kk düŐürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetiŐkinlerin alaycı tutumları ceza verirken ana babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, ana babaların birbirine karŐıt düŐen istekleri, ana baba arasında boŐandıktan sonra bile devam eden çekiŐmeler, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyiminde karşılaştığı güçlükler, arkadaş ilişkilerinde karşılaştığı itici ve kk düŐürücü davranışlar kaygının oluŐmasına neden olabilir (Sargin, 1990).

Kaygının nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durumla, ilk çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin belleğin çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşılmış olabilir. Bu durum daha ileriki dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Yaşantıyı bilinçsiz olarak bastırmış olabiliriz ve bunu psikolojik tedavinin uyguladığı deşme olmaksızın hatırlamamız mümkün olmayabilir. Yukarıdakilerin her birinin sonucu, gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durumla her karşılaşmamızda nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız (Karadeniz, 2005).

Kişinin amaçlarına ulaşması engellendiğinde, bu engellenmeye neden olan durumları kişi suçlar ve bu durumlara karşı kişide saldırganlık duygusu doğar. Saldırganlık duygusu çevrede ki insanlar tarafından hoş karşılanmaz. Bu durum kişide suçluluk duygularına neden olduğu için bastırılır. Bu bastırmada, kişinin kendini suçlaması, gördüğü eğitim ve saldırganlığını açığa vurduğunda toplum tarafından cezalandırma korkusu ya da suçladığı şeye karşı ikilemli bir duygu (sevgi ve düşmanlık) bağıntısı olması rol oynar. Böylece bastırılarak dışarı boşalım bulamayan saldırganlık, bilinç dışı olarak kişinin kendisine yönelir ve kişi kendisini cezalandırmak ister. Bu da kaygı türündeki bir korku olarak kendini açığa vurur (Sargın, 1990).

Develi (2006) kaygının ortaya çıkış sebeplerini şu şekilde açıklamıştır: Yaşamımız süresince karşılaştığımız her durum için zihinsel şemalara sahibiz. Bu şemalara uymayan durumlarla karşılaştığımızda kaygı yaşarız. Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi kendimize olan güvenimizi azaltır. Bu durum da kaygıyı artırır. Kaygıya eğilimli ışık yapısı (mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır. Sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı bunaltır. Bu durum da kaygının ortaya çıkmasına sebep olur (Akt. Esen, 2012).

2.1.1.3.Kaygının Belirtileri

İnsanın içinden ya da dışından gelen bir uyarıcı, yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişime yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar, mide bağırsak hareketleri hızlanır, tükürük salgısı azalır, ağız kurur, kan şekeri yükselir, göz

bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar, titreme olur, dişler ve yumruklar sıkılır, terleme olur, derinin direnci çoğalır. Bütün bu değişimler, merkezi sinir sisteminde adrenalin denilen kimyasal bir ileticinin ya da ona benzer başka kimyasal ileticilerin kan düzeyinin arttığını gösterir. Kimi araştırmacılara göre yeni durumlar karşısında nörovejetatif sistemde ortaya çıkan değişimler kanda adrenalin ve benzeri maddelerin düzeyini yükseltir. Bu yükseliş fizyolojik değişimlere neden olur. Bu değişikliklerin kişi tarafından algılanması, hissedilmesi kişinin kaygılanmasına sebep olur (Köknel, 2005).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nce (1994) kaygının fizyolojik belirtileri şu şekilde açıklanmıştır: “Kalp çarpıntısı, nefes alma güçlüğü, baş dönmesi, uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dışkılama, kusma ve öğürme, yorgunluk ve bitkinlik tüm bunlara huzursuzluk, gerginlik, uykusuzluk, öfke patlamaları, ölüm ya da çıldırma korkuları” da eşlik edebilmektedir (Aktaş, 2009).

Kaygılı birey, işleri yolunda gitse de kaygılıdır. Belirsiz kaygılar sürekli sıkıntılı ve tedirgin olmasına, umudunu kolayca yitirmesine yol açar. Güçlkle bir karar verebilse de bu kararın sonuçları, yapmış olabileceği yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı yaşar. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sınırsızdır. Bu üzüntü konusu ortadan kalktığı an yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevredeki kişiler de sabırlarını yitirirler. Üzüntüler gece yatağa girdikten sonra bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler son bulup uykuya dalındığında silahlı adamlar tarafından kovalanma, yüksek yerden düşme, düşmanlardan kaçarken bacakların yavaş hareket etmesi gibi kaygı rüyaları görülür (Akt. Esen, 2012).

İnsan dıştan gelen bir uyarım ya da yeni bir durum karşısında fizyolojik olarak kaygı duyar. Bu kaygıya neden olan ya da bu kaygıyla birlikte ortaya çıkan adrenalin ve benzeri maddelerde artma ve belirtiler görülür. Silverman kaygı duyan kişilerde adrenalin salgısının arttığını; Levi güzel film seyredenlerde idrarla atılan adrenalin ve noradrenalin miktarının azaldığını buna karşılık korkunç, heyecanlı film seyredenlerde çoğaldığını söylemiştir (Akt. Köknel, 2005).

Kaygının fizyolojik etkilerinin yanında davranışların üzerinde de olumlu ve olumsuz etkilerinden de söz edilebilir. İnsan sağlığı ve iyiliğini yok eden nedenin kaygı olduğu kabul edilir. Bu zararlı etkisi yanında bu duygunun olumlu etkilerini de şöyle söyleyebiliriz: Yeni davranışların kazanılmasında, performans ve başarıda, psikoterapide ve genel tedavide kaygının bir dürtü rolü oynadığı kabul edilir. Basit davranışların şartlanmasında yüksek kaygı etkili bir güdü rolü oynar ve şartlanmayı kolaylaştırır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlardan daha kolay şartlanır. Zekâ düzeyi normal olan bireylerde yüksek kaygının etkisi başlangıçta olumsuz; sınama yanılma ile kazanılan doğru alışkanlıklar sonucu da yani öğrenmenin daha sonraki evrelerinde olumludur. Zekâ düzeyi yüksek olan bireylerde kaygının etkisi olumlu, zekâ düzeyi düşük olanlarda ise olumsuzdur (Sargın, 1990).

2.1.1.4.Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri

Kaygı, dışarıdaki bir nesneden veya kişiliğin kendisinden kaynaklı oluşsa da, kaygı yaratan durum karşısında, kişilik değişik süreçlerde, değişik cevaplarla durumu karşılamaktadır. Kaygıyı yaratan durumun algılanması, anlaşılması ve bilinçlenme sonrasında, kaygı yaratan durum karşısında, kişinin sergileyeceği tutum ve davranış da bilinçlidir. Ancak, kaygı karşısında bilinçdışı savunmalar da sergilenebilmektedir. Kişilik yapısına göre çeşitli savunma düzenekleri devreye girebilmekte ve bunların bir kısmı olumlu ve başarılı savunma düzenekleriyken bir kısmı da, kaygıya karşı, kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etki eden, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan savunma düzenekleri olabilmektedirler. Ancak, savunma düzenekleri iç çatışmalardan oluşan kaygı duygusunu tam anlamıyla uzaklaştıramamakta, yalnızca bir süre için azaltmaktadır. Bu sayede bu çatışmalara olumlu çözüm yolları bulunulana kadar kişinin benliği korunmaktadır (Köknel, 2005).

Hemen herkes kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Anksiyete, endişe veya fiziksel belirtiler kişinin toplumsal, mesleki veya diğer önemli işlev alanlarında klinik olarak belirgin zorlanmaya yol açar. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir (Başaran, 1991).

Kaygılı insan, kaygılarının mantıkdışı olduğunu çoğu kez kendisi de bilir. Bir insanın telaşlı bir gününde evden çıkmadan önce havagazını kapattığını hatırlayamayıp geri dönerek kontrol etmesi doğal bir tepki sayılabilir. Ancak, eğer bu insan geri dönüp havagazını kapalı bulduğu halde tekrar dışarı çıktığında aynı kaygıya yeniden kapılırsa ve bu davranışını sık sık yinelerse durum farklılaşır. Kaygılı insanların olaylara bakış biçimi oldukça karamsardır. Günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşarlar. Kendilerine ilişkin olaylarda olduğu gibi, diğer insanların yaşantılarına ilişkin beklentileri de daima olumsuzdur. Ürettikleri, felaket senaryoları ile çevrelerindeki insanları da bunaltırlar. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur ve kaygılı insan çoğu kez çevresindeki kişileri de kendi sistemine sokmayı başarır. Kaygıyla birlikte yaşanan bir diğer duygu da, çaresizliktir. Her insan yaşamı boyunca zaman zaman baş edemeyeceğini fark ettiği durumlarla karşılaştığında çaresizlik duyguları yaşayabilir (Gençtan, 1996).

Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1991). Kaygı duygusunun yoğunluğu oranında davranışlar da aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumlardan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durum yaşam alanının kısıtlanmasıyla sonuçlanır. Kişinin kaçındığı ve görmezlikten geldiği durumların sayısı arttıkça davranışları da kısırlaşır. Dolayısıyla kendisine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirmemiş olur (Gençtan, 1996).

2.1.1.5.Yönetici Kaygısı ve Stres

Her insanda olduğu gibi yöneticilerde de, tehlikeli ve gizemli gelen her şey kaygı yaratır. Kaygıyı doğuran ne tek başına gizemlilikdir ne de tek başına tehlikedir. Bu iki olgunun birbirine bağlanmasıdır. Örgütte, yönetsel erk kaynağı, sık yer değiştirme; yarışma; amaç, görev belirsizliği; kaygı kaynağı olabilmektedir. Yöneticilerin kaygısı üzerinde yapılan araştırmalardan şu üç sonuca varılmıştır:

1. Kaygı, kolay işlerde edimi desteklemektedir.
2. Zor işlerde ise kaygı, edimi düşürmektedir.

3. Herhangi bir görevde, kaygı, edimi bir süre yükseltiyor, ama sonra edimde düşme görülüyor (Akt. Esen, 2012).

Kaygı ılımlı olduğunda yöneticinin çalışmasına yardımcı olmakta, onu uyumsuzluğa düşürmemektedir. Bir bakıma ılımlı düzeyde olmak koşulu ile bu duyguyla, insanın yaşamında başarılı olması, tehlikelere karşı önlem alması için gereklilik de vardır. Ama her olumsuz duygu gibi, süregelenmiş ve yeğınleşmiş kaygı yöneticiyi uyumsuzluğa düşürebilmektedir (Başaran, 1992).

Yönetici kaygısını Şahin (2011), yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması; çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumu olarak ifade eder. Şahin (2011)'e göre yöneticiler de gerek yönetim sürecindeki nedenlere bağlı olarak, gerekse iş yükünden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak çeşitli stres ve kaygı durumları yaşamaktadırlar.

Okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stresin ağırlıklı olarak; siyasal karışma ve baskılar, çevresel baskılar, yetersiz iş gören sayısı ve niteliği, araç-gereç yetersizliği, aşırı iş yükü, aile ve sosyal yaşama zaman ayıramamak, kendini geliştirme imkânının yetersizliği ve aşırı yazışmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Hangi düzeyde olduğuna bakılmaksızın her düzeydeki karışma ve baskı, okul müdürlerinin yönetsel etkinlik ve bağımsızlıklarını engelleyerek başarısızlıklarına neden olabilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin karışma ve baskılara karşı örgütlerini ve kendilerini görevleriyle ilgili koruyabilecek yasal bir dayanağa sahip olmamaları ise kaygı yaratan bir başka neden olarak görülebilir (Ural, 2002).

Yönetimde stres yaratabilecek faktörler ve alınabilecek önlemleri, Ok (2006) aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Amaçlar konusundaki anlaşmazlık veya belirsizlik: Yönetim olayının belli bir amaca yönelik olduğu ve tüm organizasyon birimlerinin bir amaçlar hiyerarşisi halinde birbirine bağlı olması gerektiği bilinmektedir. Çalışanların performansını olumsuz etkileyecek bu durumun değiştirilmesi için her kademe yönetici ve personelin amaçlarını açık hale getirecek yönetim tekniklerini kullanmak gerekecektir.

2. Personel değerleme uygulamalarındaki belirsizlik: İster performans değerleme, ister başarı değerleme, ister liyakat takdiri veya sicil takdiri olarak adlandırılınsın, personelin hangi kriterlere göre değerlendiği belirsiz ise bu durum stres yaratan bir faktör olacaktır. Personelin organizasyondaki geleceği, amirinin hakkında yapacağı değerlemeye bağlı olacak, fakat değerlemenin kriterleri belli olmayacak. Bu durum, önemli bir stres kaynağı olacaktır. Bunu ortadan kaldırmanın yollarından birisi, llebilir amaçlar belirleyip bütün değerleme sistemini bunun üzerine oturtmaktır.
3. Organizasyon içindeki kişilerarası ilişkilerin niteliği: Ekip çalışmasının olmadığı, herkesin şahsi oynadığı, yardımlaşmanın olmadığı, birlikte sorun çözme yerine kişisel rekabet, kayırma ve g mücadelesinin hkim olduğu durumlar, önemli bir stres kaynağı olacaktır. Bunu ortadan kaldırmanın yollarından en önemlisi, çeşitli organizasyon geliştirme tekniklerinin kullanılmasıdır.
4. Yetki ve sorumluluk belirsizliği: Yönetim uygulamalarının çok tekrarlanan ilkesi karşılık, yetki ve sorumluluk belirsizliği, önemli bir stres faktörü olmaya devam etmektedir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, kim hangi konularda, hangi kararları verebilir, hangi sonuçları almaktan sorumludur, açıkça belirlemektir.
5. İletişim eksikliği: Organizasyona dinamizm veren önemli faktörlerden biri de iletişimdir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu organizasyon içinde etkin bir haberleşme kolaylaştırıcı yönetim tekniklerinden yararlanmaktır.
6. Organizasyon yapısının özelliği: Organizasyonların yapılandırılma tarzı da bazen önemli bir stres kaynağı olarak belirlemektedir. Bu konuda en tipik örnek, proje yönetiminde çok kullanılan matris organizasyon yapısıdır. Bu yapının emir verme yerine ikna etmeye dayanması ve bazı personel için iki emir getirmesi önemli bir stres faktörüdür. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, böyle bir organizasyon yapısı içinde çalışmaya yatkın personeli seçmektir.
7. Gelişme ve değişimler karsısında yetersiz kalma: Her organizasyonun sürekli bir değişim içinde olduğu bilinmektedir. Dış çevredeki yeni gelişmeler, organizasyonları değişik is yapma metotları bulmaya zorlamaktadır. Bunun sonucu olarak, personele yeni nitelikler gerekmektedir. Niteliklerini geliştirmeyen ve yeni değişimlere ayak uyduramayan personel, is açısından yetersiz hale gelmekte ve tipik stres davranışlarına meyletmektedir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, bir yandan

“planlı değişim” olarak adlandırılan yönetim tekniğini uygulamak; bir yandan da personel eğitim ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmektir.

8. Kişilik çatışmaları: Yöneticiliğin, hedef ve beklentileri çok farklı kişi ve gruplarla diyalog kurup birlikte çalışabilmeye dayanır. Her bireyin kendine has bir kişiliğe sahip olması, esasında yöneticiliği kişilerarası farklılıkları yönetme işi haline getirmektedir. Kişilik özelliklerindeki farkın derecesine ve bu özelliklerin işle ilgisine göre stresin önemi artmaktadır. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, bu derecede farklı kişilik özellikleri olan bireyleri, zorunluluk olmadıkça birbirini etkileyen işlerde bir arada çalıştırmamaktır.

2.1.1.6.Sosyal Kaygı (Fobi)

Sosyal bir ortamda yaşayan insanlar kendilerini ortamdaki soyutlayamazlar. İnsanlar başkaları ile etkileşime girdiklerinde, onlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakacakları ve başkaları tarafından nasıl değerlendirilecekleriyle ilgilirlirler. Bu değerlendirme beklentileri olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Başkalarıyla birlikte olmaktan huzursuzluk duyma, sosyal ortamlardan kaçınma ve olumsuz değerlendirilme beklentileri söz konusu olduğunda bu durum sosyal kaygı olarak adlandırılabilir (Çam, Sevimli ve Yerlikaya, 2010).

Sosyal kaygı (fobi) ilk kez 1903 yılında Janet tarafından tanımlanmıştır. Sosyal fobi” terimi ise ilk kez Janet (1903) tarafından, piyano çalarken, konuşurken veya yazı yazarken başkaları tarafından gözlenmekten korkan hastalar için kullanılmış, daha sonra Marks (1969, 1970) sosyal fobi kavramını tekrar değerlendirmiştir (Akt. Karademir, 2011). DSM-IV’de ise sosyal fobi, “sosyal ortamlarda ya da performans gerektiren durumlarda veya tanımadık insanlar önünde ortaya çıkan, kişinin aşağılanmasına veya utanmasına neden olabilecek biçimde davranacağından ya da anksiyete belirtileri göstereceğinden kaygı duyduğu, belirgin ve inançlı korku” olarak tanımlanmıştır (Akt. Tosun,2013). “Sosyal kaygı farklı isimlerle sınıflandırılmakla birlikte, Amerikan Psikiyatri Birliği tanı ölçütleri el kitabına “sosyal fobi” adı altında ilk kez 1980 yılında yayımlanan 3.baskısında (DSM III) yer almıştır (Akt. Karademir, 2011).

Sosyal anksiyete bozukluğunun bilişsel belirtileri ise sosyal durumlarla ilgili işlevsel olmayan olumsuz düşünceler, aptalca görüneceği korkusu, rezil olacağı ve alay

edileceği düşüncesi, başkalarının onayını alamayacağı düşüncesi, çevresindeki uyarıcıları olumsuz olarak değerlendirme, düşüncelerini toparlayamama, olumsuz değerlendirilme korkusuna yönelik düşünceler, çirkinim, yetersizim ve beğenilmiyorum gibi yetersizlik düşünceleri ve kendisine yönelik hoşnutsuzluk düşünceleridir. Bu tür düşüncelerin çocuklarda olmaması, yetişkinlerde olması ise sosyal fobinin bilişsel boyutunu anlamak açısından önemlidir. Sosyal fobinin davranışsal belirtileri ise kaçınma, güven sağlayıcı davranışlar, dona kalma, sesin cılızlaşması veya kaybolması, göz kontağı kurmama gibi davranışlardır (Doğan ve Sapmaz, 2008).

Sosyal ortamlarda çoğu insan hafif bir kaygı duyabilir. Bireyin böyle bir kaygı duyması, duymamasından daha sağlıklı kabul edilebilir. Hafif bir kaygı, bireyin ayakları üzerinde durmasını ve çevreye daha duyarlı olmasını sağlar. İnsan yaşamı boyunca çeşitli dönemlerde özellikle ergenlik döneminde, utanma duygusu yaşadığı ve kendini güvensiz hissettiği durumlarla karşılaşabilir. Bu duygular zaman içinde insanın kendine olan güveni ve deneyimleri arttıkça azalır. Kimi insan yetişkin yaşta da bazı aktiviteler sırasında sosyal kaygı duyabilir. Örneğin otorite karşısında ya da kalabalık önünde konuşurken kısmi bir kaygı duyulabilir. Bu kaygıların şiddeti artar ve bireyin aktivitelerini, genelde yaşamını olumsuz olarak etkilemeye ya da kısıtlamaya başlarsa sosyal fobiden söz edilebilir. Sosyal fobili bireyler, birçok ortamda kendilerine bakıldığında ya da kendileri hakkında olumsuz yorumlar yapıldığında kaygı duyarlar. Temel korkuları, özellikle kalabalık önünde gülünç duruma düşmek ve başkalarının önünde aşağılanma duygusu yaşamaktır (Erkan, Çam ve Güçray, 2003). Bu sebepten dolayı sosyal kaygılı bireylerin öznel kaygı belirtilerini yaşamamak için toplumsal ortamlardan kaçınmaları bir dereceye kadar koruyucu olsaydı da bireyin toplumsal ve eğitsel gelişimini olumsuz etkileyerek yaşam kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Subaşı, 2009).

Sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz (aptal, zavallı, beceriksiz, yetersiz vs.) bir biçimde değerlendirileceği yönündeki beklentileriyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim durumu olarak da tanımlanabilmektedir (Gümüş, 2006).

Kaygı kavramının anlaşılabilmesinde en önemli katkılardan biri Karen Horney'den gelmiştir. Horney'e göre temel kaygı, çevre ilişkilerinden ve çocukluk yıllarında kabul görmemiş olmaktan kaynaklanır. Açık ya da dolaylı baskı, ilgisizlik, çelişkili tutumlar, çocuğa önder olamama, çocuğun bireysel gereksinmelerine saygı göstermeme, yaptıklarını beğenmeme, gerçek sıcaklığın yokluğu gibi çeşitli olumsuz etmenler çocukta güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olabilir. Çocuğun anne ve babasıyla ilişkisinde güven sarsıcı bir durum da kaygı yaratır. Kısaca Horney'e göre kaygı yaşam tecrübelerinden kaynaklanan, olumsuz ilişkiler sonucu gelişen temel bir duygudur. Kaygının yoğunluğu, içinde bulunulan durumun kişi için taşıdığı önemle doğru orantılıdır(Akt. Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011: 27)

Sosyal kaygıyı, diğer kaygılardan farklı yapan özellik, hayali veya gerçek ortamlarda, kişiler arası değerlendirmenin olması ya da olma olasılığının bulunmasıdır. Bu nedenle sosyal kaygı, “değerlendirilme kaygısı” olarak da isimlendirilebilir. Sosyal kaygı, yalnız kişinin başkaları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği ile ilgili olarak oluşmaz, aynı zamanda değerlendirilme olasılığının varlığı da buna neden olmaktadır (Akt. Erkan, 2002: 121).

WPA'da sosyal kaygının temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Akt. Tosun,2013: 19)

Sosyal ortamlarda davranışlarının başkaları tarafından inceleme altında tutulma korkusu, performans gerektirmesi gereken, utanç doğurabilecek ya da gururu incitebilecek durumlarda belirgin ve sürekli bir korku, korkulan durumlardan sürekli kaçınma davranışı.

Sosyal kaygının en temel özelliği, bireyin güçlü bir biçimde çevresinde olumlu bir izlenim bırakma isteğinin olması ancak, bunu gerçekleştirebilme yeteneğine belirgin bir güvensizlik duymasıdır. Sosyal kaygı yaşayan kişiler, insanların önündeyken uygun olmayan biçimde davranacakları ve bu durumun da reddedilmeye, değer veya statü kaybına neden olacağı ya da önem verdikleri kişisel hedeflerine ulaşmada başarısızlığa yol açacağını düşünürler (Akt. Çam, Sevimli ve Yerlikaya, 2010: 133).

Sosyal fobinin bilişsel nedenlerini inceleyen araştırmacılara göre sosyal fobinin özünde olumsuz değerlendirilme korkusu yer almaktadır. Yani sosyal fobik birey başka insanlar

tarafından incelendiği durumlarda, sosyal ortamlarda ya da performans göstermesi gereken durumlarda rezil olacağı, utanacağı ve utanmasının diğerleri tarafından fark edileceği korkusunu yaşamaktadır. Sosyal fobi genel bir özgüvensizlikle birlikte sosyal ortamlarda olumlu bir etki yaratma isteğinden kaynaklanır. Sosyal fobi hastaları hata yapma, gülünç duruma düşme ya da kendilerine yakışmayacaklarını düşündükleri davranışları sergileme korkusu içindedir. İnsanlarla ilişkilerinde arka plana itilmiş olmaktan, kendilerine dostça davranılmamasından, aptalca görünmekten, kontrolü kaybetmekten, panik yaşamaktan, ne söyleyeceğini bilememekten ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkabilecek bazı bedensel ve fizyolojik değişikliklerin fark edileceğinden korku ve kaygı duymaktadır. Bununla birlikte yalnızken ya da herhangi bir tehdit algılamadığında kendileri hakkındaki daha olumlu değerlendirme yapma eğilimindedirler (Akt. Tosun, 2013).

Sosyal fobinin ciddi düzeyde yeti kaybına yol açması, sosyal, akademik ve psikolojik zorluklara neden olması, erken başlayıp hızla kronikleşmesi göz önüne alınarak tedavi edilmemesi durumunda birey ve toplum için önemli kayıplara yol açabileceği söylenmektedir. Sosyal fobinin doğasında var olan utangaçlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma ise bireylerin “etiketlenme” kaygısıyla kliniklere başvurmalarına önemli bir engel oluşturmaktadır (Aydın, Sütçü ve Sorias, 2010).

2.1.1.7.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda hissedilen sosyal kaygıyı ifade etmektedir. Monfries ve Kafer olumsuz değerlendirilme korkusunu “bireyin seviyesinin düşük olduğunun ortaya çıkmasının ve değerlendirme sonucunun bireyi negatif etkileyebileceğinin farkındalığı” olarak tanımlanabileceğini öne sürerler (Akt. Tosun, 2013). Bu bakımdan olumsuz değerlendirilme korkusu, çekingen insanların öz sunum kaygılarıyla doğrudan ilişkili olan en önemli değişkenlerden bir tanesidir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu içinde olan bireyler, olumsuz değerlendirilmeyle karşılaşma korkusu yaşarlar ve diğerlerinin onları nasıl algıladıkları (bu algı onlara bireysel olarak yansıyıp yansımasa bile) hakkında endişe duyarlar. Ayrıca bu bireyler,

pek çok durumda diğerlerinin onlardan daha iyi olduğunu düşünürler, aşağılanmayı ve küçük düşürülmeyi beklerler (Akt. Tosun, 2013).

İnsanlar başkaları ile etkileşime girdiklerinde, onlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakacakları ve başkaları tarafından nasıl değerlendirilecekleriyle ilgilirlirler (Akt. Çam, Sevimli, ve Yerlikaya, 2010: 133).

Erkan 'a (2002) göre, İnsanlar başkaları üzerinde nasıl bir izlenim bıraktıklarına önem veririler. Bu nedenle başkalarının, kendileri hakkındaki düşünceleriyle ilgilidirler. Girdikleri ortamda sürekli takip edildikleri ve başkaları tarafından gözlemlendikleri hissine kapılırlar bu nedenle davranışlarına dikkat ederler. Sosyal kaygılı bireyler, başkalarından sosyal onay alma ile yoğun bir şekilde ilgilenmektedirler. Başkaları tarafından kabul edilme ve onaylanma ihtiyacı yüksek olan kişilerin sosyal kaygı düzeyleri, kabul edilme ihtiyacı daha düşük olan bireylere göre, daha yüksek olmaktadır.

Tosun 'a (2013) göre Olumsuz değerlendirilme korkusu ile sosyal fobi tanımları arasında benzerlikler bulunmaktadır:

Sosyal fobi, önceleri sosyal ortamlarda duyulan kaygı, korku ve rahatsızlık yaşantıları; sosyal ortamlardan kasıtlı olarak kaçınma ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkma olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda, sosyal kaygının sosyal ortamlardan kaçınma ve huzursuzluk duyma ile olumsuz değerlendirilmekten korkma boyutu bir araya getirilmiştir. Nitekim bu iki boyutu değerlendirmeye yönelik, Watson ve Friend tarafından Sosyal Ortamlardan Kaçınma ve Huzursuzluk (SKH) ile Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma (ODK) ölçekleri geliştirilmiştir” (Akt.Tosun,2013: 22).

Sosyal kaygı tanımları incelendiğinde, sosyal kaygının aslında değerlendirilme kaygısı olduğu görülmektedir. Toplumsal değerlendirilme kaygısı, sosyal kaygının bir bileşenidir ve olumsuz değerlendirilme korkusunun yüksekliği ile karakterize edilir. Bu nedenle sosyal kaygı, olumsuz değerlendirilmenin yoğun korkuları nedeniyle toplumsal ortamlarda aşırı sıkıntı olarak tanımlanır. Sosyal kaygı konusunda yapılan araştırma ve kuramlar da toplumsal ortamlarda insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak başkalarınca değerlendirilme algısını ortaya koymaktadır. Sosyal kaygıda ortaya konulan belirgin özellik, bireyin başkaları tarafından nasıl algılandığı ve

değerlendirildiği sorusunun yanıtlanması ile ilgilidir. Değerlendirilme korkusu da şöyle tanımlanmaktadır; sosyal benliğin başkalarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile başlayan ve özsunum başarımını etkileyen bir korku döngüsüdür. Burada kaygının içeriği başkalarının bireye ilişkin olumsuz bir izlenim edineceği, bu nedenle de kendisine saygı duyulmayabileceği korkusudur (Subaşı, 2009). Örneğin Watson ve Friend olumsuz değerlendirilme korkusunu “diğer insanların değerlendirmelerinden endişe duyma ve olumsuz değerlendirilmekten dolayı aşırı sıkıntı yaşama, bu nedenle değerlendirilecekleri durumlardan kaçınma ve diğerlerinin kendisini olumsuz değerlendirecekleri beklentisi içinde olma” olarak tanımlamışlardır (Akt. Tosun, 2013).

2.1.2.Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ), değişik örneklem grupları ve farklı değişkenler açısından birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Bu bölümde, olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği ile ilgili yapılmış çalışmalar ayrı ayrı incelenecektir.

2.1.2.1.Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Dilbaz (1997), ”Sosyal Fobi” konusuna değinmiş ve sosyal fobiyi Sosyal fobi kişinin başkalarının değerlendirilmesi mümkün olan birden çok ortamdan sürekli korkma ve bu ortamlarda olabildiğince kaçınma davranışları gösterme hali; aşağılanacağı, utanç duyacağı ya da gülünç duruma düşecek biçimde davranacağıyla ilgili sürekli endişe duyma durumu olarak tanımlamıştır. Sosyal fobinin tedavi yöntemleri hakkında bilgiler aktarmıştır.

Özgüngör (2006), ”Öz Bilinç, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Performans Odaklı Sınıf Algısı ve Not Yönelimi” adlı çalışmasında; Ankara ve Denizli ili merkez okullarında okuyan 932 ortaokul öğrencisinden (454 kız ve 476 erkek) amaç yönelimi ölçeği, performans odağı algısı, öz bilinç ölçeği ve Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kullanarak verilerini toplamış ve öz bilincin olumsuz değerlendirilme korkusu ile not yönelimi arasındaki ilişkide değişken olarak işlev gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamını performans odaklı algıladıkları durumlarda olumsuz değerlendirilme korkularının arttığı ve bu etkinin öz bilinci yüksek öğrenciler için daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Özgüngör’ün, 932 ortaokul öğrencisi üzerinde

yaptığı araştırmada elde ettiği bulgular, öz bilincin, olumsuz değerlendirilme korkusu ile not yönelimi arasındaki ilişkide aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular, öğrencilerin sınıf ortamını performans odaklı algıladıkları durumlarda olumsuz değerlendirilme korkularının arttığı ve bu etkinin öz bilinci yüksek öğrenciler için daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Çetin, Doğan, Sapmaz (2010), "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilen Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)'nün Türkçe uyarlamasını yapmış, geçerlik ve güvenilirliğini incelemiştir. Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören 325 (124 kız, 201 erkek) üniversite öğrencisidir. Araştırma sonucunda ODKÖ'nün Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur.

Çetin, İlhan, Yılmaz, (2014) "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyonla İncelenmesi" konulu araştırmasında araştırmada olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik risk alma arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 122'si bayan ve 93'ü erkek olmak üzere toplam 215 üniversite öğrencisinin olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek için "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği" kullanmıştır. Öğrencilerin akademik risk alma davranışlarını ölçmek amacıyla ise "Akademik Risk Alma Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlarda genel olarak olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça akademik risk alma eğiliminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ömür, Aydın, Argon (2014), "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Sahtekârlık" adlı çalışmasında; öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örneklem alma yöntemi uygulanarak 825 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Ölçeği" ve "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin

daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin ise olumsuz değerlendirme korkularının diğer öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Çam, Sevimli ve Yerlikaya (2010), Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin (ODKÖ) orijinal formunun genç yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada; Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu özel yetenek sınavına başvuran adaylardan 129'u kız 116'sı erkek olmak üzere toplam 245 kişi ile bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ODKÖ puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özcan (1999), “Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkilerini” incelemiştir. Araştırmanın evrenini 1997-1998 öğretim yılında İstanbul'da eğitim- öğretim faaliyetlerini devam ettiren Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticiler, öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştükleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Yöneticilerin yaş değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre yapılan karşılaştırmada 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen kararlardan kaygı duydukları saptanmıştır. 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilik süresi değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre 6-10 yıllar arasında çalışan yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeni ile ilgili yapılan karşılaştırmada metal bölümünden mezun olan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi yöneticileri, teknik öğretmen olmayan yöneticilere göre daha kararsız oldukları söylenebilir. Kaygının yaşa, kıdeme bağlı olarak değiştiği ve genç yöneticilerin daha kaygılı olduğu bulunmuştur.

Ural (2002), Okul Müdürlerinin Yönetimsel Stres Kaynaklarını incelemiştir. Araştırma evrenini, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Üsküdar İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma ile okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetimsel stresin ağırlıklı olarak; siyasal karışma ve

baskılar, yetersiz iş gören sayısı ve niteliği, araç-gereç, yetersizliği, aşırı iş yükü, aile ve sosyal yaşama zaman ayıramamak, kendini geliştirme imkânının yetersizliği ve aşırı yazışmalardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır

Çevik (2006), araştırmasında Eğitim Yöneticileri ile Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 368 okul yöneticisi ile 216 yönetici adayı katılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının durumluk kaygı ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki vardır. Okul yöneticilerinin buldukları yerleşim yeri (köy-kasaba, ilçe veya il merkezi), sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerini etkilemektedir. Yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre değişmektedir. Sonuç olarak yöneticilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin seviyesi bilgisayar kaygısı düzeylerini de doğru orantılı olarak etkilemektedir.

Şahin (2011), “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında çalışma grubunu 106 okul müdürü ve 160 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 266 yönetici oluşturmaktadır. Bu yöneticilerden 14'ü okul öncesi eğitim, 167'si ilköğretim ve 85'i ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın, 251'i ise erkektir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yönetici Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin Yönetim Süreci Kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak yüksek kaygı düzeyinde ve İş Yükü Kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak orta düzeyde, okul yöneticilerinin Yönetici Kaygı Ölçeğinin toplam puanına göre kaygı düzeyleri ise yüksek kaygı düzeyinde saptanmıştır.

2.1.2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Collins ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ODKÖ'nün psikometrik özellikleri 82 sosyal fobi ve 99 panik atak hastasından oluşan klinik bir örnekleme incelenmiştir. Ölçeğin tersten puanlanan 4 maddesi olumlu hale getirilmiş ve tüm maddeler, olumsuz değerlendirilme korku ve endişesini ifade eden maddeler haline getirilmiştir. Söz konusu çalışmada ODKÖ'nün iç tutarlık yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .97, test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 94 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Toplam varyansın % 74'ünü açıklayan tek faktörlü

bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise .76 ile .90 arasında değişen değerlerde elde edilmiştir (Akt. Tosun, 2013).

Tosun'a (2013) göre yapılan araştırmaların bir kısmında cinsiyet ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmişken; çoğunda ise anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte olumsuz değerlendirilme korkusu ile depresyon, kaygı ve utangaçlık arasında anlamlı ve pozitif yönde; atılganlık ve benlik saygısı arasında ise anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

2.2.Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller Kavramı

2.2.1. Problemin Tanımı

Problem Latince bir kavramdır. "Problema" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük proballo öne çıkan engel- sözcüğünden türetilmiştir. Arapça 'da ise mesele olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1979:403) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise problem kavramına karşılık olarak sor kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Alanyazın incelendiğinde alanda değişik şekillerde problem tanımı yapılmıştır. Tanımlar incelendiğinde ortak noktalarda buluştukları görülmektedir. Bu tanımlar genellikle; istenilen durum ile mevcut durum arasındaki farkı, bireye güçlük yaratan bir durumu, hedefe ulaşmada bireyin önüne çıkan engelleri vurgulayan tanımlar olarak sınıflandırılabilir.

Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel bir problemdir. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2003).

Problem, “içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılı karşıya olmaktır” (Aslan, 2002).

Problem, “bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur” (Cüceloğlu, 2003).

Bransford ve Stein (1993) problem tanımında mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkı ön plana çıkarmıştır. Problemin var olabilmesi için, olan ve olması gereken durum arasındaki farkın hissedilmesi ve bu farkın kapatılması için hâlihazırda bir çözümün olmaması gerekir (Akt. Mert, 1997).

Karasar (2007)'a göre ise, problem; bireyi fiziksel ve düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlığa düşüren ancak birden çok çözüm olasılığı görülen durumlardır.

Saban (2002), Büyükkaragöz ve Çivi (1999) ve TDK (1992) problem tanımı yaparken bireye güçlük yaratan bir durum olması özelliğini vurgulamaktadır. Bu tanımlardan TDK problemi; içinden çıkılması güç durum, sorun, mesele, muamma olarak tanımlamıştır. Problem sözcüğünün İngilizce karşılığı dikkat ve düşünce gerektiren güçlüklerdir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) de yaptıkları tanımda problemi güçlük olarak tanımlamaktadır. Onlara göre problem; birey ya da toplumların karşılaştıkları, başarıya ulaşılması için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir. Saban (2002) bireyin karşılaştığı yeni güçlükleri problem olarak nitelendirmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak problemi giderilmesi gereken yeni ve güç durumlar olarak tanımlamak mümkündür (Akt. Arkan, 2011).

Ülgen (2001) problem tanımında, mevcut durum ile istenilen durum arasında bir engel varsa ve bu engel bireyde gerilim yaratıyorsa problem vardır ifadesini kullanmaktadır.

Taymaz (2003: 28) ise problemi, “birey açısından insan 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. Herhangi bir problem durumuyla ilgili üç unsur vardır. Birey- Amaç-Engel bunlardan biri yoksa sorun yoktur” şeklinde tanımlamıştır.

Tüm bu verilen tanımlardan hareketle problem; bir hedefe ulaşmak isteyen ancak güçlükler karşısında anlık tepkileri olmayan bireyin zihnini karıştıran engellere denir. Problemler, bireyleri rahatsız eden ancak çözülmesi için yolların bulunabileceği durumlardır. Problem kavramının “varolan dengenin bozulması”, “birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluğu” içerdiği, bazen “zihni potansiyelimizi, yaratıcılığımızı, azmimizi” ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar doğurduğu bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir.

2.2.2. Problemin Temel Özellikleri

Karasar (2007)' a göre problemin üç temel özelliği vardır. Bunlar şöyledir:

1. Problem karşılaşılan kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır.

Problem, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durum bir daha problem olmaz. Bazı kişiler için problem olan bir başkası için problem olmayabilir. Problemlerin çözümü aniden ortaya çıkmayıp bir çaba gerektirebilir. Uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık, duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu tür farklı problemler birbirleri ile birleşip kendi içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Akt. Yerli, 2009).

Problem türünün karmaşıklığına bağlı olarak problemlerin çözüm yolları farklılık gösterebilir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir.

2.2.3. Problem Çözme

Problem çözme bir güçlüğü üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre, problem çözme, sorulara cevap verme,

belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır.

Problem ve çözüme kelimelerini bir araya getiren ilk araştırmacı John Dewey'dir. Dewey, öğrenmede ilk elden deneyimlerin rolüne ilişkin bir önseziyle "problem çözme" kuramını geliştirmiştir. Bu kuramın temel varsayımı; öğrenmenin yaşadığımız dünyada bizim için anlamlı olan gerçek problem durumlarını başarılı bir biçimde çözerken kazandığımız "deneyim"lerin ve "yapıp ettiklerimizin" sonucunda meydana geldiğidir. Buradan hareketle eğitimde 1910'lu yıllarda Dewey tarafından probleme dayalı eğitimin temelleri atılmıştır denilebilir. Problem çözmenin tarihsel geçmişi yeni değildir. Fakat önemi daha sonra anlaşılmış, tıp eğitiminde 1960'lı yıllarda kullanılmıştır (Akt. Arkan, 2011: 8).

Problem çözme; etkili çözüm yollarının ortaya konması sonucunda, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi kapsamlı bilişsel ve davranışsal süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Anderson (1980), Barth ve Demirtaş (1997), Heppner ve Krouskopf (1987), Oğuzkan (1985), Ülküer (1988) gibi birçok araştırmacı problem çözmenin bir düşünme işi olduğu üzerinde durmaktadır. Ülküer (1988)'e göre problem çözme, kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm yolu bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme (Akt. Arkan, 2011).

Ülgen (2001), bireyin amacına ulaşmasını engelleyen durumlarla başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulma sürecine problem çözme demiştir.

Bu tanımların dışında Korkut (2002) yaptığı tanımda problem çözmeyi bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak açıklamıştır

Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir (Güçlü, 2003). Problem çözme bir becerinin geliştirilmesi için onunla ilgili rutin egzersiz yapmadan daha fazla bir şeydir.

Problem çözme becerisi, "kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak" tanımlanır (Akt. Yerli, 2009).

Problem çözüme, kişinin problemi hissedişinden, ona çözüml bulana kadar geçirdiği düşüncefidir. Problem çözümlenin “belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermekte olduğu belirtilmektedir.” Aynı zamanda, içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin hepsinin bu sürecin kapsamında olduğunu ileri sürülmektedir (Gelbal, 1991).

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

2.2.3.1. Problem Çözüme Süreci

Toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler sonucunda birey, gittikçe artan problemliler durumlarla karşılaştırmaktadır. Problem çözüme faaliyeti, insan yaşamının her düzeyinde ve çeşitli ortamlarda görülmektedir. Problemler, bireysel, örgütsel ve sosyal düzeylerde bulunabilen, ekonomik, politik, sosyal veya örgütsel problemler olabilecekleri gibi günlük, rutin problemler veya günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişiminin ortaya çıkardığı farklı yapıdaki, yeni problemler de olabilecektir. Problemlerin kaçınılmaz olması nedeniyle organizasyonlarda her kademedede bulunan yönetici ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını bu problemleri çözmek için harcamaktadırlar (Mert, 1997). Bu duruma bağlı olarak bireyin yaşama uyumu açısından problem çözüme, psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konu olmuştur (Ağır, 2007).

Problem çözüme, belli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birine seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Güçlü, 2003).

Sorun çözüme yöntemi, bir zihin yöntemidir. Bu nedenle, bütün yöntemlerin etkili bir biçimde kullanılması, zihnin bu yöntemlere göre çalışmasına bağlıdır. Sorun çözüme, iyi düşünmeyi gerektirir. İyi düşünme alışkanlığı kazanmış kimseler, sorunlarını daha kolay ve doğru bir şekilde çözerler.

John Dewey'ye göre dört tip düşünme vardır (Akt. Esen, 2012):

1. Belli bir sıra izlemeksizin zihinden gelip geçen şey. (En yalın düşünce tipi budur)
2. Beş duyu aracılığı ile kavranmayan, bunlarla ilgisi bulunmayan ve imgelem olarak zihinden geçen olaylar.
3. Geleneğin ve eğitimin ürünü olarak doğruluğunu kanıtlamaya gerek ve olanak bulunmayan inançlar.
4. Yapıcı ya da yaratıcı düşünce.

Eğitimde gerekli olan düşünce türü yapıcı ya da yaratıcı düşünmedir. John Dewey'e göre: Yapıcı ya da yaratıcı düşünme, herhangi bir inancı, yahut peşin olarak kabul edilmiş herhangi bir bilgi ya da bunların doğurabileceği yeni sonuçlar bu inanç ve nedenlerin ışığı altında etkin, ısrarlı ve dikkatli bir incelemeden geçirme sürecidir (Binbaşıoğlu, 1994).

Işık (2000) problem çözme sürecini, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çaba olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda da içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin hepsinin bu sürecin kapsamında olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Esen, 2012).

Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çoğunluğu, kavrama yolu ile değil, deneme-yanılma gibi mekanik yollar ya da muhakeme yolu ile çözülmektedir. Deneme-yanılma bireylerin; nedenini fazla aramadan, işe yarayanını bulana dek önce bir çözüm yolunu, sonra bir diğerini sınıma davranışlarıdır. Ezberleme yönteminde ise, sadece geçmişte başarıyla kullanmış oldukları yöntemleri uygulamaktadırlar. Bireyin karşılaştığı yeni bir problem daha önce çözülenlere benzer nitelikler taşıyorsa çok az bir düşünme ile yeni problemi çözmektedir (Ağır, 2007).

Diğer taraftan 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).

Problem çözme, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri ve akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkilidir

Kneeland (2001)'e göre; insanların çoğu problem çözme yeteneğine sahiptir. Ancak bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır. Arnold (1992), belli bir problemle karşılaşıldığında analiz etme ve karar verme becerisinin önem kazandığını belirtmektedir. Bununla birlikte bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirebilmektedir (Orak, 2014).Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Başaran (1991), 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 kaldığında doyurucu olan ancak zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelme,

Problemlerin çözümleri, problemlerin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamen mantık yoluyla çözülür, bazıları ise duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise, olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir (Akt. Kurt, 2009).

Problem çözme süreci, sorun olarak algılanan uyarıcının zararlı, yararlı, tehdit edici veya müdahaleye davet edici olarak değerlendirildiği bir etkileşimle başlamaktadır. Problem çözme, akıl yürütme sürecidir dolayısıyla “düşünme” kavramı ile yakından ilgilidir. Genellikle, “problem”, “problem çözümü” ve “akıl yürütme” kavramları düşünmeyi çağrıştırmaktadır ve gündelik yaşamda birbirlerinin yerine kullanılabilir (Ağır, 2007).

Gelbal (1991) bireyin içinde bulunduğu karışık durumu problem, bu durumdan kurtulmayı ise problem çözme olarak belirtmiştir.

Problem çözüme kapasitesinin bir seri spesifik beceriden çok, tek bir üniter beceriden oluştuğu belirtilmektedir. Etkili problem çözüme, her biri etkili problem çözümüne katkıda bulunan beş karşılıklı süreci gerektirir (Akt. Batıgün, 2000):

1. Probleme odaklanma
2. Problemin tanımı formülasyonu
3. Alternatiflerin üretilmesi
4. Karar verme
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözüme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Akt. Ağır, 2007).

Erdoğan'a (2000) göre sorun çözüme sürecinin aşamaları şunlardır:

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

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

1. Basamak, Sorunu Tanımlama
2. Basamak, Çözümler Üretme
3. Basamak, Çözümleri Değerlendirme
4. Basamak, En iyi Çözüme Karar Verme

5. Basamak, Kararın Nasıl Uygulanacağını_ Belirleme
6. Basamak, Değerlendirme için Çözümün Uygulanışını izleme

Amaçlara ulaşmak üzere sorun ve engelleri yok etmek süreci olarak tanımlanan sorun çözme sürecinin özellikleri şöyle özetlenebilir (Akt. Kurt, 2009):

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

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranışlar kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir (Akt. Kurt, 2009).

Problem çözme yöntemi; problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Akt. Güçlü, 2003).

Problem çözme sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir: Problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin köküne inilmesi, çözüm yollarının ortaya konması, en iyi çözüm yolunun seçilmesi, problemin çözülmesi.

Bingham'a (1998), göre ise problem çözme süreci; Problemi tanımak ve onunla uğraşmak, gereksinimi hissetmek, problemi açıklamak, niteliğini, alanını tanımak ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, problemle ilgili bilgiler toplamak, problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında olası çözüm yollarını saptamak, çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek" şeklindedir (Akt. Kurt, 2009: 41).

Özgülmüş (2006) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1.Problemin Fark Edilmesi: Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir. Problemler, tesadüfen veya sistematik incelemeler sonunda fark edilebilir. Bunun yanında genelde doğal olarak ortaya çıkarlar ve insanda gerginlik ve çatışma oluşturarak kendilerini gösterirler.

Uzmanlar problemin farkında olmak için şu metodları önermektedir:

Yakın, geçmiş geleceğin en iyi tahminidir. Bu yöntemle yöneticiler geçmiş tecrübelere dayanarak tahmini trendlerden farkı sezmeye çalışırlar. Bu yöntemin çok subjektif olduğu kabul edilmektedir. Hata payı yüksek olduğu düşünülmektedir.

Planlama yaklaşımı daha sistemli daha doğru sonuçlara götürmektedir. Bu yöntem gelecekle ilgili projeksiyonlar veya senaryolardan oluşmaktadır. Genelde bir yada daha fazla yıl kullanılmaktadır. Senaryo tekniği spekülatif varsayıma dayalı tahmini bir araç olarak belirli çevre şartları içinde gelecek durumu belirlemek için kullanılmaktadır. Değişik senaryolar geliştirildiğinde örgütler farklı durumlarda ayakta kalabilmek için alternatiflerini tasarlamalıdır.

Problemin farkında olmak için kullanılan yöntem diğerlerinin algılarına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, müşterilerin düşünceleri/yorumları bir problemin varlığına işaret eder. İlginç olarak örgütler sıkça müşterilerinin şikâyetlerini ve geri bildirimleri önemsememektedirler (Akt. Giray, 2006). Kısacası sorun çözme süreci, bir sorunun olduğunu kabullenmekle ve çözmek için bir girişime karar vermekle başlar (Erdoğan, 2000).

2.Problemin Tanımlanması: Problemin belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulduğunda atılması gereken başlıca adımlar; ilk olarak problemin açıklığa kavuşturulması ve nelerle ya da kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada problemin başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve acili yet derecesinin saptanması gerekmektedir. Bunu ikinci olarak, problemin yapısıyla ilgili bilgi toplamak ve son olarak da elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak problemi yeniden ifade etmek izlemektedir.

Problem tanımlanırken problem açık olarak ifade edilir. Her yönü ile açıklanır ve ortaya konur (Akt. Giray, 2006). Sorunun tanımı hakkında karar verebilecek olan engelin tarifini ifade eder. Ancak bu konuda bazı zorluklar bulunmaktadır.

Bunların birincisi yöneticilerin çözüm bulmak zorunda oldukları sorunların her zaman açık ve net olarak ortaya çıkmamalarıdır. Yönetici, özellikle orta ve üst kademedeki yöneticiler çoğu kez karışık bir manzara içinden sorunları teşhis etmek ve tanımlamak durumu ile karşı karşıyadır.

İkincisi çoğu kez gerçek sorun ile sorunun varlığına işaret eden belirtilerin birbirine karışmış olmasıdır.

Bu konuda başka güçlük de yöneticilere gerçek sorunun ne olduğunu hemen söyleyecek bir teknik ya da modelin bulunmamasıdır. Dolayısıyla yöneticiler kendi yetenekleri ile baş başadır. Özellikle üst kademelerde sorunun ne olduğunu tarif edecek yönetici tamamen yalnız bir durumadır (Akt. Giray, 2006). Bu aşamada doğru çözümü bulmak ve uygulamak için çözüm seçeneklerinin zengin ve birbirinden farklılaşmış olmalarının önemi yadsınamaz (Akt. Kurt, 2009: 43). Bu aşamada çözmek için ele alınan sorun, ortaya çıkış nedenleri ile araştırılır ve tanımlanır. Sorun ne, nerede, niçin, ne zaman ve nasıl gibi sorularla açılıp irdelenir. Sorun ne ölçüde kendine özgü ve ne ölçüde genel olduğu açısından tanımlanır. Ayrıca sorunun ne kadar önemli olduğu ortaya konur (Erdoğan, 2004). Sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalar, sorun çözümleri aşağıdaki durumlardan birine yönlendirebilir (Akt. Erdoğan, 2004).

Çözüm Arama: Bir sorunu çözmek için ya yapabileceğiniz hiçbir şey yoktur; ya da yapabileceğiniz birçok şey vardır. Sadece, bir sorunun tek bir çözüm yolu yoktur, birçok alternatifi vardır. Önemli olan içinden en uygun olan çözüm yolunu seçmektir (Akt. Kurt, 2009: 44).

Sorun çözümler karşılaştıkları sorunu geçmişte çözülen soruna benzeterek aynı doğrultuda hareket etmeye yönlenebilir. Sorun çözümler, bir ikilem karşısında kalarak doyurucu olmayan; ama zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelebilir. Sorun çözümler, kendilerini bir açmazla karşı karşıya bularak yaklaşımlarını, görüşlerini kökünden değiştirecek yeni amaçlar, süreçler, ilişkiler ve yönetim biçimleri bulmaya yönelebilir. Bu ise başlı başına bir yenileşme girişimidir. Yukarıdaki yönelmelerden

birincisi kolay bir yaklaşım, ikincisi geçici bir çözüm ve üçüncüsü de başarılması zor ama kurumların yaşamını uzatan bir yaklaşımdır(Akt. Erdoğan, 2004).

Eldeki bilgiler yetersiz ise bilgi toplama genişletilebilir. Sorunun çözülmesinden vazgeçilebilir. Sorunun derhal çözülmesi gerekli ise soruna çözüm seçenekleri aramaya başlanabilir. Çözüm seçenekleri aramaya karar verildiğinde bilgiler gözden geçirilir, olası çözüm seçenekleri sıralanır, bunlar hakkında bilgi toplanır, her çözüm seçeneğinin sorunu çözmeye yararlı ve zararlı yönleri incelenir. Bir soruna çözüm seçenekleri arama, yeterli zamanı, geçerli ve güvenilir bilgileri rahat çalışma ortamını gerektirir. Üretilen alternatifler arasında mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki boşluğu yani problemi en optimum çözenin seçilmesi de bu aşamada yer alır (Mert, 1997).

Alternatif çözümler üretme aşamasında, eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konabildiği, daha sonra da bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği “beyin fırtınası” tekniğinden yararlanılır. Farklı çözümler üretildikten ve probleme özgü nedense faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir (Akt. Ögülmüş, 2006: 47)

Kuzgun’a göre problem çözme sürecinde karar verme, problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir (Ağır, 2007).

En iyi çözüm yolu bile kâğıt üzerinde kalıyor ve uygulanmıyorsa, hiçbir değeri yoktur. Çözümün gerçekleşmesi için uygulama gerekir. Bu amaçla uygulama süresi ve yöntemi saptanmalı, sorumluluklar dağıtılmalı; kim, ney, ne zaman, nasıl yapacak açıkça ortaya konmalıdır (Akt. Kurt, 2009: 46).

Sorun çözme aşamalarındaki eksiklerden ve sorun çözücünün psikolojik algılarından dolayı sorun çözümede karşılaşılan güçlükler şöyle guruplandırılabilir(Akt. Albayrak, 2002):

1. Sorunun farkına varılmasındaki başarısızlık
2. Sorunu tanımlamadaki başarısızlık

3. Mevcut bilgilerin kullanılmasındaki başarısızlık
4. Sorunu tahmindeki başarısızlık
5. Seçeneklerin zenginleştirilmesindeki başarısızlık
6. Uygulamadaki başarısızlık

Ağır (2007)'a göre problem çözme sürecinde değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir. Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenektan başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konulur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir, aksi halde başka seçenek uygulamaya konulur.

2.2.3.2. Problem Çözmede Etkili Faktörler

İnsanlar karşılaştıkları problemleri bazen çözebilmekte, bazı durumlarda ise yetersiz kaldıklarından çözüme ulaştıramamaktadırlar. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri; özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme şeklinde belirtilebilir. Meijerss, problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir (Akt. Güçlü, 2003).

Bireyin geçmiş yaşantıları, değerleri, algı gücü ve tutumları problem çözme yeteneğini, değişik oranlarda etkileyebilmektedir. Bireyin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla kimliğin oluşumunda etkili olan düşünceleri, duyguları, inançları, değerleri, bilgisi, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler vb. özellikleri yaşantılarının sonucudur ve bir dereceye kadar, gelecekte yapacağı işlerin de belirleyicisidir (Dökmen, 2000).

Bir problemin çözülmesi birçok değişikliğe bağlıdır. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği yararı, kişilik özellikleri gibi faktörler problem çözmeye etkili olabilir. Problem çözme, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği, karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkilidir (Yerli, 2009).

Problem çözmeye etkili faktörler aşağıda açıklanmıştır:

Yaş: Yaş ile problem çözme arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaşın, problem çözme becerisi üzerinde etkisi yoktur. Ancak Ulupınar'ın araştırmasına göre ise yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek belki de daha doğru bir yaklaşım olmaktadır (Ulupınar, 1997).

Bireysel Farklılıklar: Problem çözmeye bireysel farklılık oldukça etkilidir. Ulupınar'ın araştırmasına göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerinin daha kolay problem çözdüklerini söylemişlerdir. Çalışan grup problem çözmeye daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe problem çözme başarısı artmaktadır (Ulupınar, 1997).

Sorumluluk Duygusu: Kendini başka insanlara karşı sorumlu hissetmek, bireyin problem çözümüne ilgisini artırır. Sorumluluk duygusu bireyi, problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal-kişiler arası problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır (Yerli, 2009).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok, bilgi ve deneyim, problemin çözümünü kolaylaştırır (Ulupınar, 1997). Geçmiş yaşantı ve deneyimlerin doğru bir şekilde kullanılması problemlerin daha kolay çözülmesini sağlar.

Cüceloğlu (2009) problem çözmeye karşılaşılan güçlükleri şu şekilde özetlemiştir: Problem çözme durumuyla karşılaşıldığında, önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanılır, önceki deneyimler problem çözmeye yardımcı olabildikleri gibi bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Bu güçlükleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir.

İşleve Takılma: Daha önceki deneyimler bize nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Örneğin; kalem yazı yazmak için, çanta takmak için, ayakkabı giymek içindir. Biz nesnelere bu işlevlerine saptır kalırız ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemeyiz.

Zihinsel Kurgu: Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yönteme bağlarız. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulamamızı engeller, sürekli daha önce kullanmış olduğumuz yöntemleri uygulamaya yöneliriz.

Cüceloğlu, (2003) ve Dökmen, (2008)' e göre problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikler şunlardır:

1. Bağımsız olan ama bağlılığı da yaşayabilen,
2. Uyum gücü yüksek,
3. Kendisinden haberdar olabilen,
4. Kendisi ve çevresiyle barış içinde,
5. Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkını kullanabilen,
6. Öğrenmeye açık olabilen,
7. Bireyselliğini de diğer gamlığını da koruyabilen,
8. Olasılıkları yordayabilen,
9. Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilen,
10. Kaba kuvvete değil, aklın gücüne güvenen,
11. Saygılı,
12. İçten denetimli,
13. Empatik becerisi olan,

14. Evrensel ahlak ilkeleri olan/bütüncü bir dünya görüşüne sahip,
15. Sorumluluk duygusu gelişmiş,
16. Kendine saygılı-güvenen,
17. Gerektiğinde yardım almasını bilen,
18. Koşulsuz saygıyı hissedebilen,
19. Spontan,
20. Kendini gerçekleştiren

2.2.4. Eğitim Yönetimi ve Problem Çözme

2.2.4.1.Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler

Bugünün toplumu değerlere körü körüne uyan kişiler değil; yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, karşılaştığı değişik problemleri çözebilen kişiler istemektedir (Akt. Esen, 2012).

Başarılı örgütlerin arkasında hiç şüphesiz başarılı yöneticiler vardır. Etkili yönetim olmadan örgütün başarılı olması ve hatta hayatta kalması güçleşmektedir. Sürekli değişim halinde olan bir örgütte etkili yönetici olabilmek ise her geçen gün biraz daha zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda günümüz yöneticilerinden yöneticinin örgütteki kriz durumuyla basa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler olması beklenmektedir. Bunun nedeni olarak günümüzde bilişim teknolojisinin hızla değişmesi, yasa ve yönetmeliklerin çağın şartlarına uyarlanmasının gerekliliği, rekabetin hızla büyümesi ve örgütte çalışanların isteklerine her gün bir yenisinin eklenmesi gösterilebilir. Bütün bunlar örgüt ortamını değiştirdiği gibi yöneticiden beklentileri de arttırmaktadır. Okul yöneticisinden beklenen davranışların basında, okulun kaynaklarını verimli şekilde kullanma, okul-çevre ilişkilerinde tutarlı olma, öğrenci başarısını yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi davranışlar gelmektedir (Çelikten, 2001).

Yönetici sürekli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya kalır. Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için

herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değil gibidir. Sorunlar yönetici ve kurum için stres, tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak yönetici de bunun için vardır. Özetle, sorunlar ve bunların çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından birisi olarak görülmektedir (Erdoğan, 2000).

Okul yönetiminde sıkça karşılaşılan problemlerin kaynağı ve kapsamını aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Başaran, 2000):

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. Hemen hemen bütün okulların bu ve buna benzer birçok sorunla karşılaşması olasıdır. Okuldan beklenen hizmetin yerine getirebilmesi için belirtilen bu sorunları en aza indirilerek eğitim öğretim sürecini gerçekleştirmesidir. Bu durumda ise en önemli görev, okul yöneticilerine düşmektedir.

Turan'a (2007) göre okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar göre şunlardır:

Sosyal etkinlikler, çalışanların karar alma sürecine dahil edilmesi, takım çalışması, okul çevre iletişim yetersizliği, öğretmenlerin mesleki heyecanlarının olmaması, anne baba

eğitimi, ev ziyaretleri, veli toplantılarının arttırılması, web sayfasının işlevsel ve etkin bir platform olarak kullanılması, ödöl ve ceza sisteminin etkin ve adil bir şekilde işletilmesi, öğretmen eğitimi öğretmenlere dönük sosyal faaliyetle, rehberlik sisteminin etkin hale getirilmesi, yoksul öğrencilerin desteklenmesi, okul ve çevre güvenliği öğrenci devamsızlığı, kaynak bulma, zamanını etkin kullanımı, teknolojiyi etkin kullanmak.

2.2.4.2.Okul Yönetiminde Problem Çözme

Bilimin, teknolojinin, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantının büyük bir hızla değiştii toplum hayatına uyum sağlamak isteyen bireyler sürekli olarak problemlerle iç içe yaşarlar. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri de bir takım problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Problemlerin kaçınılmaz olması nedeniyle eğitim örgütlerinde her kademedede bulunan yönetici ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını bu problemleri çözmek için harcamaktadırlar. Problemi belirleyebilmek, çözüm için uygun stratejiler geliştirebilmek, karar sürecini yönetmek okul müdürünün yeteneği ile yakından ilgilidir.

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişı süresince problemlerle karşılaşılması doğaldır ve bu problemler çözülmeyen okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi, yöneticiliğin temelidir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçölür. 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).

Giray'a (2006) göre okul yöneticileri, amaca giden yolları engelleyecek problemlere getirdikleri etkin çözümler ve isabetli kararlarla hem eğitim çalışmalarının gayretine azim hem de çalışanların motivasyonun sağlanması konusunda büyük destek sağlayacaktır.

Problem çözüme sürecinin önemini bütün okul yöneticileri çok iyi anlamalıdır, çünkü okul yönetimi temelde bir problem çözüme sürecidir. Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözüme ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticileri kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır (Güçlü, 2003). Ayrıca yöneticilerin en önemli görevlerinden biri karşılaştıkları problemleri çözmektir.

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

Kimi sorunlar örgüte çevresinden gelir. Çevrenin sürekli değişme içinde olması, okulla çevre arasında ki ilişkinin yenilenmesini gerektirir. Çevre ile ilişkilerin yeniden düzenlenmesi de yeni sorunları doğurabilir. Kimi sorunlar ise okulun ya da eğitim örgütünün kuruluş bozukluklarından doğar. Yapı ve yönetim kusurlarının ortaya çıkarttığı eğitim sorunları, okulun en önemli sorunlarıdır. Bazı sorunlar ise eğitim is görenlerinden kaynaklanmaktadır. İş görenler arası çatışma bu tür sorunların en önemlisidir (Kurt, 2009).

2.2.4.3.Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi

Problem çözüme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle başetme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözüme gücü çerçevesinde başetmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde başetme konusundaki kendini değerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözümede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözüme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü “ben problemlerimle başedebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla başedebilmek büyük ölçüde bana bağlı” vb. düşünceler içinde problemlerine eğilen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir (Güçlü, 2003).

Eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri zebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda günümüz yöneticilerinin etkili iletişim yeteneğine sahip, alışkan, zeki, sosyal kişilikli, fiziki görünümü düzgün, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması gerekmektedir. Bütün bu özelliklerinin yanında okul yöneticilerinin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olmaları ve kriz durumlarında soğukkanlılıkla kararlar verebilmeleri beklenmektedir. Özellikle böyle bir durumla karşılanan yöneticiden beklenen probleme çözüm aramaya geçmeden önce, problemin farkına varıp onu tanımlamasıdır (elikten, 2001).

Okulların etkiliğini arttırma çabaları, okul yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Çevresel yapıda gözlenen hızlı değişme ve gelişmeler, okul yöneticilerinin problem çözme ve karar verme konularında çok yönlü olarak gelişmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle örgütlerin sürekli bir denge içinde olmaması ve kargaşa ve karmaşanın çoğunlukta olması, problem çözme yeterliğinin önemini daha fazla arttırmaktadır (Semerci ve elik, 2002).

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 rgtleri 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).

Çağdaş yönetimde yönetici aynı zamanda sorun çözen kişi olarak da tanımlanır. zlmesi imknsız gibi görünen problemler günlük işleri alt üst etmemelidir. Yönetici olarak çözülmesi gereken problemleriniz yoksa başarılacak bir Őeyiniz de yok demektir.

Okul yöneticisinden beklenen, kendisi bizzat sorun kaynağı olmadan ve yeni problemler yaratmadan, problem çözme işlevini yerine getirmesi ve problemin çözümüne yardımcı olmasıdır (Açıkalin, 1995).

2.2.5. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelikten (2001), “Okul yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında, Kayseri ilinde bulunan 21 okul müdüründen görüşme ve gözlem yoluyla, yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri sorgulamış ve su sonuçlara ulaşmıştır; 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 özellikle her şeyi devletten bekleme alışkanlıklarının olması.

Tokyay (2001), “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri”ni incelemiştir. Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulu müstakil (sınıf okutmayan) okul müdürleri oluşturmaktadır. 36 ilköğretim okulu örneklem alınarak seçilen okul müdürleri ile görüşme yapılmış daha sonra 30 soruluk anket uygulanmıştır. Araştırmada Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yapılan araştırma sonucunda, 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.

Ülger (2003), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İlinde görev yapmakta olan 21“i kadın 51“i erkek olan toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Problem çözme ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkene göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda aranılan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderlik ve problem çözme ölçekleri görev yapılan okul

türüne göre analiz edildiğinde özel ve devlet okullarında çalışan kadın yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Problem çözme ölçeği toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakilere göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine bir fark bulunmuştur.

Arın (2006), "Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi" adlı araştırmasında, okul örgütlerindeki yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ile karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve aralarındaki ilişki düzeyinin ne olduğu sorusuna cevap aramakta ve okul örgütlerinin değişim ve gelişimini sağlayacak kişi olarak okul yöneticilerinin liderlik, karar verme ve problem çözme ile ilgili davranışlarının gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkiyi belirlemeye dönük bir çalışma olması nedeniyle ilişkisel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni; 2005-2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi Lise ve dengi okullarda görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarıdır. Evrenin tamamına ulaşıldığından, örneklem tayinine gidilmemiştir. 542 kişiye anket gönderilmiş, 448 anket geçerli kabul edilmiştir. Dönen anketler evrenin %83'ünü oluşturmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Albayrak (2002), "İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri" ile ilgili araştırmasında, İlköğretim okulu yöneticilerinin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiklerini belirlemeye çalışmıştır. Bunun için ilköğretim okulu yöneticilerine anket uygulanmıştır. İlköğretim

okullarında yapılmıştır. Bu okullarda görevli okul müdürü, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları olmak üzere 139 kişiye anket uygulanmıştır. Ankette problem çözme becerileri ile ilgili 35 soru yer almaktadır. Örneklem grubuna dahil edilen 19 bayan, 120 erkek toplam 139 ilköğretim okulu yöneticisinin problem çözme becerileri ile ilgili cevapladıkları anket geçerli sayılmış ve bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin toplanan veriler; iki ortalama arasındaki fark önemlilik testi (t-testi), tek yönlü varyans analizi (Anova) teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm istatistiksel analizler 0.05 önemlilik derecesinde yapılmış, verilerin istatistiksel analizlerini yapmak için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) programı kullanılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem, öğretmenlikteki mesleki kıdem ve çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalıştığı okulda bulunan öğretmen sayısı, çalıştığı okulda bulunan öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, yaş gibi değişkenlere göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Personel yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Güçlü (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” adlı araştırmasında; yöneticilerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerinin algılama düzeyleri ile yaş, brans, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs-seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs-seminere katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı liselerde görev yapan müdürleri kapsamaktadır. Araştırmada, bu araştırmada da kullanılan Problem Çözme Envanterini (PÇE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada 170 okul müdüründen gelen anketler değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmaları PÇE'nin üç farklı ölçekten oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden "problem çözme yeteneğine güven", gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden "Yaklaşma kaçınma" ve problemlerle kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten "kişisel kontrol" dir. Araştırma sonunda, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler

verebildikleri, problemle karşılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulguları elde edilmiştir.

Turan (2007), “2005–2006 Eğitim ve Öğretim Yılı İçinde Ankara İli Çankaya İlçesi Sınırları İçinde Görev Yapan Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları”nı incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Okul müdürleri, yönetim işlevlerinde, oldukça çok sayıda sorunla karşılaşmaktadır. En çok sorun, eğitim hizmetleri, personel hizmetleri ve okul işletmesi alanlarında ifade edilmiştir. Personel hizmetlerindeki sorunların mevzuat ve üst makamlarla ilgili olduğu, okul işletmesindeki sorunların ise daha çok maddi yetersizliklerle ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitim hizmetlerindeki işlevler ise diğer tüm alanlardaki sorunlardan daha fazla etkilenmektedir. Çok olduğu kadar karmaşık bir yapıya da sahip olan bu sorunlarla ilgili çözüm uygulamalarının, aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür. Bu durum, sorunların kaynağıyla ilgili olduğu kadar müdürlerin sorun çözme becerileriyle de ilgilidir.

Kösterelioğlu (2007), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 138 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada, Problem Çözme Envanteri ve Tükenmişlik Envanteri ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeyde bulunmuştur. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadırlar. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Problem çözümlerinin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin problem çözme becerileri, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Durmuşçelebi (2008), tarafından yapılan, çalışma evrenini Selçuk Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, her iki üniversite öğrencilerinin de "Problem Çözme Yeteneğine Güven" konusundaki ortalamaları karşılaştırıldığında, Selçuk Üniversitesi katılımcılarının Erciyes Üniversitesi katılımcılarına göre kendilerine daha çok güvendiklerinin söylenebileceği, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmektedir. Her iki üniversite açısından bakıldığında, yarının öğretmenlerinin problem çözme yeteneklerine güvendikleri ve bu davranışları öğrencilerine kazandırabilecek düzeyde oldukları söylenebilir.

Ada, Dikmen, Alver ve Seçer (2010), Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini; görev yaptıkları öğretim kademesi, hizmet süresi, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici olarak görev yapılan okul sayısı, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerleri, alınan ödül sayısı, yönetim görevinden memnuniyetleri ve yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma değişkenlerine göre incelemek amacı ile yapmışlardır. Araştırma, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Erzurum il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinden seçkisiz olarak belirlenen 56 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan "Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇÖ)" ile toplanmıştır. Okul yöneticilerine ilişkin değişkenlerle ilgili veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde Kruskal Wallis-H testi, t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre, ilgili değişkenlerin hiçbirisinde okul yöneticilerinin problem çözme becerileri farklılaşmamıştır. Ayrıca, adı geçen değişkenlerin problem çözme becerilerini yordamadığı görülmüştür.

Kurt (2009), "Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerini" incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, örneklemini Kartal, Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin; iletişim, sorunu hissetme, sorunu tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözüm seçeneğini belirleme ve uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde yeterli

oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerini bu boyutlar kapsamında değerlendiren eğitim personelinin görevlerine göre değerlendirmede farklılıklar gösterdiği araştırma bulgularındandır. Değerlendirmede katılımcıların cinsiyeti ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Kurt (2009), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Problem Çözme Yeterliliği”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avrupa Yakası Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinden rastgele yöntemle (random) seçilmiş 32 ilköğretim okulunda görev yapan 350 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada Şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliğine genelde olumlu baktıkları söylenebilir. Anlamlı farklılaşmaların görüldüğü tüm ifadelerde 46 yaş ve üstü öğretmenlerin, kendilerinden daha genç diğer öğretmenlere göre, yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. Yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından en az olumlu değerlendiren grubun ise genelde 30 ve/veya altı yaş grubundaki öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlerin, ön lisans ve lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından daha az olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Mesleki kıdemin yöneticilerin problem çözme yeterliliğini değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olduğu ve 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yöneticileri için daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Çalışılan kademe ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Altuntaş (2008), “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri” Arasındaki İlişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın evrenini, Tokat ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 675 okul yöneticisi oluşturmuştur. Bu evrendeki 218 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde muhafazakâr, anarşik ve oligarşi düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullandıkları; anarşik,

muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Giray (2006), “Okul Yöneticilerinin Yönetimle İlgili Karar Verme/Problem Çözme Sürecindeki Yeterlilikleri”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü “ne bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan 107 okul yöneticisi ve 248 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Yerli (2009), “İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Araştırmada çalışma grubu, İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ilk ve orta öğretim okullarında yöneticilik yapan 310 yönetici ile sınırlıdır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeylerini algılamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı yaştaki yöneticilerin problem çözme becerisini algılamaları eşit düzeydedir. Branş değişkenlerine göre yöneticilerin problem çözme becerisi düzeyleri birbirlerinden farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme özellikleri; fen bilgisi ve diğer branş gruplarından istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Türkçe, sosyal bilimler, fen bilgisi ve yabancı diller öğretmenlerinin problem çözme düzeyleri, matematik grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı kıdeme sahip yöneticiler birbirine eşit düzeyde yaratıcı problem çözme stiline sahiptirler.

Erdoğmuş (2004), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemiştir”. Araştırma, Konya il merkezinde bulunan

Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapan, 54 bayan, 266 erkek toplam 320 kişiyle yürütülmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet açısından kadın ve erkek yöneticilerin problem çözme becerileri arasında, kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken, aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki kıdemlere göre; kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken; aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrenim durumlarına göre; aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yalnızca kaçınan yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Branşlara göre ise, aceleci, düşünen, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş sadece değerlendirici ve kaçınan alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Keles (2000) yaptığı araştırmada, “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme Ve Denetim Odağı ilişkisini” incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul iline bağlı sekiz ilçede (Kadıköy, Üsküdar, Kartal, Beşiktaş, Sarıyer, Sisli, Bakırköy, Bahçelievler) bulunan resmi liseler ile özel liselerde görev yapan 266 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmacı yöneticilere Denetim Odağı Ölçeği, Sorun Çözme Envanteri ve Sorun Çözme Eğilimi Envanteri uygulamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, 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.

Semerci ve Çelik (2002), “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları” konulu araştırmasını, Elazığ ili merkezinde bulunan 64 ilköğretim okulu yöneticisi ile gerçekleştirmiştir. Yöneticilere 45 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmada 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 problemler, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği.

Üstün ve Bozkurt (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler” konulu araştırmasını, Amasya ili genelindeki tüm (241) ilköğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak şehir ve köy ayrımı dikkate alınarak random yoluyla seçtiği, 98 ilköğretim okulu müdürü ile yürütmüştür. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmış, yöneticilerin problem çözme becerileri, öğrenim durumu, branşları, yöneticilik kıdemi, yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda, yöneticilerin problem çözme becerilerinin, öğrenim durumu, branş, yöneticilik kıdemi ve yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Izgar ve arkadaşları (2004) tarafından, önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma; Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde il merkezlerinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Ergün’ün (1981) “Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Davranışlarını “tespit için kullandığı anketler esas alınarak hazırlanan 10 alt boyutlu 60 sorudan oluşan anket ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile çalıştıkları okul türü arasında, problem çözmenin planlı yaklaşım alt boyutunda; problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasında, problem çözmenin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda (16-20 yıl kıdem lehine); Problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasında, problem çözmenin düşünen yaklaşım ile değerlendiren yaklaşım alt boyutunda (yüksek lisans lehine) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sevgi (2004) araştırmasında, “İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları”nı incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Düzce ili merkez ilçe ve Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Kaynaşlı, Gümüşova, Gölyaka ve Yığılca ilçelerinde görev yapmakta olan 132 ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcısı ile 55 lise müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulguları, PÇE’deki her bir maddeye ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin verdikleri yanıtlar yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Buna göre, sorun çözmeye ilişkin tutumları bakımından, lise yöneticilerinin kendilerini ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yeterli gördükleri, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu açısından yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmış, branş değişkeni araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Kayıkcı (2007), “Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları”nı incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul il sınırları içerisinde faaliyet gösteren Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 8 ilçede (Şişli, Kâğıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükalyalı, Fatih, Bakırköy) faaliyet gösteren toplam 26 Müfredat laboratuvar ilköğretim okulunda görev yapan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticilerinin çoğunlukla bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile düşündüğü sonucu karşılaştırdığı, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığı ve neler hissettiklerini anlamak için duygularını inceledikleri görülmektedir. Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu yöneticileri problem çözme konusunda kendilerine yeterince güvendiğinde ve eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdiğinde rahatlıkla astlarına yetki devredebilmektedir.

2.2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hepper ve Peterson(1982),problem çözme yönünden kendini değerlendirme amacıyla kullanılan bir ölçek geliştirilmiştir. Problem Çözme Ölçeği; problem çözme güveni,

yaklaşma-kaçınma biçimi, kişisel kontrol gibi üç faktörden oluşmaktadır. Kendini etkin problem çözücü olarak algılayanlar(güvenli, kişisel kontrole sahip, problemlere yaklaşan),kendini etkisiz olarak algılayanlardan(güvensiz, kişisel kontrolü yetersiz, problemlerden kaçan) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden anlamlı farklılık göstermektedir(Akt. Güler, 2006).

Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Leithwood ve Stager, deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır (Akt. Güçlü, 2003):

Deneyimli okul müdürleri;

1. Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
2. Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar
3. Problemleri çözerken yüzeysel değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
5. Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
6. Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
7. Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar.

Miller (1992), "Pennsylvania Devlet Okulu Yöneticilerinin Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 21 başarılı yönetici ve tesadüfi seçilen 15 yönetici ile altı vaka çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin en belirgin ve en az belirgin problemi yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları

ve çözmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, başarılı yöneticiler iyi yapılanmamış problemleri çözmeye tesadüfî seçilen yöneticilere göre daha yeterlidirler. Verilerin analizinden her iki yönetici grubunun da problem çözme bilgilerinin olduğu ancak başarılı yöneticilerin problem çözme becerilerine ve stratejilerine sahip oldukları saptanmıştır (Akt. Kurt, 2009).

Law, Walker ve Dimmock (2003), “Okul Müdürlerinin Değerlerinin Okul Problemlerinin Yönetimi ve Algılarına Etkisi”ni incelemişlerdir. Öncelikle bu değerlerin okul yönetimine ve algılara etkisi tanımlanmış, ikinci olarak ise bu değerlerin okul müdürlerinin problem çözme stratejileri ve tecrübelerine uygunluğuna bakılmıştır. Yöneticilerin değer yönelimleri birbirini takip eden beş boyutta saptanmıştır. Bu boyutlar, ilişki, reform, yetki verme, müşteri odaklılık ve rasyonellik boyutlarıdır. Beş yönetici tipinin korelasyonunda ise barışçı, danışman, sağduyulu, pragmatist, derleyen; diğer yandan kişisel ve örgütsel faktörlere ek olarak açıklık, bağlılık, tutarlılık, çok yönlülük, hoşgörülülük ve ılımlılıkla bağlantılı bulunmuştur (Akt. Kösterelioğlu, 2007).

Jerat, Hasija ve Mahotra (1993), 240 Üniversite öğrencisi üzerinde zeka, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Problem çözme durumunda orta düzeyde zekâyâ sahip olanların, yüksek zekâ düzeyine sahip olanlara göre, dışa dönük olanların, içe dönüklere göre stres düzeyi yüksek olanların, düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt. Güler , 2006).

Heppner ve Anderson (1985), Problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik uyum ölçeği ile problem çözme becerisi ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda bireyin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında ilişki bulunmuştur bulmuşlardır (Akt. Güler, 2006).Hepper ve Peterson (1982) ,problem çözme yönünden kendini değerlendirme amacıyla kullanılan bir ölçek geliştirilmiştir. Problem Çözme Ölçeği; problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi, kişisel kontrol gibi üç faktörden oluşmaktadır.

Torre ve Elida (2005), “Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Problem Çözme Modelinin Etkililiği Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada Chicago devlet okullarında uygulanan Okula

Dayalı Problem Çözme (SBPS) modeli hakkında öğretmen ve müdürlerin algılamaları incelenmiştir. Sistematik olarak çıkan akademik ve davranış sorunlarına çözüm bulmak için 1996 yılında SBPS modeli Chicago'da 50 okulda uygulanmaya başlanmıştır. SBPS Modeli uygulanan ve uygulanmayan okullardan gelen katılımcılar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinden yararlanılmış. 1996-2002 yılları arasında SBPS modeli uygulandığı yedi yıl boyunca sorunların azalıp azalmadığını tespit etmek için arşivden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre müdürlerin modeli kabullenmiş oldukları görülmüştür. Modeli uygulayan okul müdürleri modelin başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Fakat modeli uygulamayan okullardan katılan öğretmenlerin modele karşı pek ılımlı olmadıkları bu araştırmada belirtilmiştir. Birçok öğretmen bu modelin uygulanması için çok zaman ve ekstra çalışma gerektiğini söylemişlerdir. Birçok öğretmen ve bazı müdürler bu modelin ömrünün kısa olabileceği kanısında olduklarını belirtmişlerdir. Bu modelin yedi yıl uygulanması sonucunda sorunların önemli ölçüde azaldığı araştırmada vurgulanmaya çalışılmıştır (Akt. Giray, 2006).

Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri birçok araştırmacı tarafından farklı boyutları ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan bu çalışmalarda genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile karar verme stratejileri; düşünme stilleri; tükenmişlik düzeyleri; duygusal zekâları; liderlik davranışları; başarıları ve değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri birçok araştırmacı tarafından farklı boyutları ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve arkadaşları,2008). İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişki aramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek” e indirgenmeye çalışılır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede de en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar

oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2009).

Bu araştırmada, araştırma sorusu ile ilgili olarak ilişkisel, araştırma alt problemleri ile ilgili olarak karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Yaptığımız çalışmada, tarama modelinin doğasına uygun olarak varolan durum fotoğraflanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim bakanlığına bağlı Kayseri il merkezindeki Kocasinan, Melikgazi ve Talas, ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örneklem yoluyla ulaşılabilen 297 okul yöneticisi ise bu çalışmanın örneklemine oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin yüzde onundan fazlasını içerdiğinden evreni temsil edici olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korku düzeylerini belirleyebilmek için “Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği”, Problem çözme becerilerini belirleyebilmek için “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılacaktır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, bulunduğu yönetim kademesi, vb.) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde örneklem grubu olarak seçilen yöneticilerin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri, Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma (ODK) Ölçeği kullanılarak belirlenecektir. Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma (Fear of Negative Evaluation) ölçeği, pek çok araştırmada kullanılmış ve psikometrik özellikleri açısından yeterli bulunmuştur. Başlangıçta 30 madde olarak geliştirilen FNE, daha sonra 12 maddeye indirilerek kısaltılmıştır (Brief Fear of Negative Evaluation Scale-BFNE). Yurt dışında yapılan çalışmalarda BFNE'nin güvenilirliği .97 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde klinik ve klinik dışı denekler üzerinde yapılan çalışmalarda da güvenilirliği (sırasıyla, Alpha = 0.82 ve 0.90) yüksek bulunmuştur. Türkiye'de Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ), Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak, kısa değerlendirme formu (BFNE) lise ve üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özellikleri test edilmiş ve yurt dışındaki çalışmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akt. Karademir, 2011).

Ölçeğin cevaplama kâğıdında her bir madde için; Beni hiç yansıtmıyor (1), Beni biraz yansıtmıyor (2), Beni orta derecede yansıtmıyor (3), Beni çok yansıtmıyor (4) ve Beni tamamen yansıtmıyor (5) şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme vardır. Ölçekte yer alan maddelerden olumsuz ifadeler (1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12) düz, olumlu ifadeler (2, 4, 7, 10) ters puanlamaya tabi tutulan maddelerdir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmalarında 12 maddelik kısa formu 4. maddenin çıkarılması ile 11 madde olarak kabul edilmiştir. Araştırmada da bu şekilde kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe, olumsuz değerlendirilmekten korku düzeyleri de yükselmektedir (Akt. Karademir, 2011).

3.3.3. Problem Çözme Envanteri

Araştırma kapsamında örneklem grubu olarak seçilen yöneticilerin problem çözme becerileri; Heppner (1993) tarafından Türk kültürü ve Türkçe 'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekte verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmiştir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmuş, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 34. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32- 192 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997). Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Şahin,

Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş, daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri .87 bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı. 33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı. 45 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13,14,15,17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, = 0.78), “Düşünen Yaklaşım” (18,20,31,33, ve 35. maddeler, = 0.76), “Kaçınan Yaklaşım” (1,2,3 ve 4. maddeler, = 0.74), “Değerlendirici Yaklaşım” (6,7 ve 8. maddeler, = 0.69), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, = 0.64), “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler, = 0.59) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçınan Yaklaşım: Kaçınan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda Şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşım bireyin bir problemim çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözmek konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşılmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözmeye zor da olsa yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir(Akt. Esen, 2012).

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından okul yöneticilerine uygulanan ölçekler (Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği, Problem Çözme Envanteri) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, yönetim kademesi, vb.) özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için ss, değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılacaktır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem çözme envanter ölçeğinden aldıkları puanların (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, yönetim kademesi, okulda çalışma süresi, vb.) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem çözme envanter ölçeğinden aldıkları puanların (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, yönetim kademesi, okulda çalışma süresi, vb.) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

3. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası TUKEY testi,

4. Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem çözme envanter ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiş, manidarlıklar minimum, 05 düzeyinde sınılanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemleri takip edilerek sunulmuştur.

4.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	80	26,9
Erkek	217	73,1
Toplam	297	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 80 (%26,9)’inin kadın, 217 (%73,1)’sinin erkek olduğu görülmektedir.

Buna göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin çok büyük bir bölümünün erkeklerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Özcan (1999) araştırmasında eğitim kadrosunun yüzde 44,4’ünün oluşturan kadın öğretmenlerin, yönetim ve karar mekanizmalarında bu oranda, ya da yakın bir düzeyde temsil edilmediklerini belirtmektedir. Bu durum yöneticiliğe daha çok erkeklerin rağbet ettiği ya da kadınların yöneticiliğinin önünde engeller olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çelikten ve Yeni, (2004) yaptıkları araştırmada; kadın yöneticilerin eğitim kurumlarında az olmasının

sebepleri olarak; Türkiye'deki geleneksel toplumsal ve kültürel yapının kadınların yöneticiliğine uygun olmaması, tam gün çalışmanın zorluğu, Türk aile yapısında evdeki işlerin kadının sorumluluğunda yürütülmesi ve toplumsal ve kültürel yapının zorlama ve engellemesi karşısında kadınların kendilerini güçlü ve dirençli hissetmemeleri olarak belirtilmektedir.

Tablo 2'de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki kıdem	F	%
10 yıla kadar	48	16,2
11-20 yıl	145	48,8
21 yıl ve üzeri	104	35,0
Toplam	297	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 48 (%16,2)'inin 10 yıla kadar, 145 (%48,8)'inin 11-20 yıl ve 104 (%35,0)'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olduğu görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımı

Yöneticilik kıdemi	F	%
10 yıla kadar	199	67,0
11-20 yıl	66	22,2
21 yıl ve üzeri	32	10,8
Toplam	297	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 199 (%67,0)'unun 10 yıla kadar, 66 (%22,2)'sinin 11-20 yıl ve 32 (%10,8)'sinin 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olduğu görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu 10 yıldan az yöneticilik kademine sahiptir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kademelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kademelerine göre dağılımı

Yöneticilik kademesi	F	%
Müdür yardımcısı	207	69,7
Müdür	90	30,3
Toplam	297	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 207 (%69,7)'sinin müdür yardımcısı, 90 (%30,3)'inin müdür olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı

norm kadro yönetmeliğine bakıldığında; Anaokullarında, öğrenci sayısı; 100-501'e kadar 1, İlkokullarda, öğrenci sayısı; 100-601'e kadar 1, 601-1201'e kadar 2, Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında, öğrenci sayısı; 501'e kadar 1,501-1001'e kadar 2, 1001-1501'e kadar 3,Ortaöğretim kurumları ile meslekî ve teknik eğitim merkezlerinde, öğrenci sayısı; 501'e kadar 1,501- 1001'e kadar 2, 1001-1501'e kadar 3,denmektedir. Buradan katılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5.Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı

Okul türü	F	%
Okulöncesi	47	15,8
İlköğretim	145	48,8
Ortaöğretim	105	35,4
Toplam	297	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 47 (%15,8)'sinin okulöncesi, 145 (%48,8)'inin ilköğretim ve 105 (%35,4)'inin ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olduğu görülmektedir. Melikgazi İlçesinde 285 kurum, Kocasinan ilçesinde 202 kurum Talas ilçesinde 84 kurum bulunmaktadır. 3 ilçede toplam 571 kurum bulunmaktadır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6.Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim durumu	F	%
Önlisans	33	11,1
Lisans	219	73,7
Lisansüstü	45	15,2
Toplam	297	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 33 (%11,1)'ünün önlisans, 219 (%73,7)'unun lisans ve 45 (%15,2)'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu lisans mezunudur.

Tablo 7'de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7.Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımı

Öğrenci sayısı	F	%
500'e kadar	99	33,3
501-1000	80	26,9
1001-1500	56	18,9
1501 ve üzeri	62	20,9
Toplam	297	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 99 (%33,3)'unun 500'e kadar, 80 (%26,9)'ünün 501-1000, 56 (%18,9)'sının 1001-1500 ve 62 (%20,9)'ünün 1501 ve üzeri öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre dağılımı

Personel sayısı	F	%
30'a kadar	101	34,0
31-60	113	38,0
61 ve üzeri	83	27,9
Toplam	297	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 101 (%34,0)'ünün 30'a kadar, 113 (%38,0)'ünün 31-60 ve 83 (%27,9)'ünün 61 ve üzeri personelinin olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Yöneticilerin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

1. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Kadın	80	15,9875	8,20079	-12,163*	,000
	Erkek	217	28,1521	7,43303		

Tablo 9 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda kadın okul yöneticilerinin ortalamasının 15,99, erkek okul yöneticilerinin ortalamasının ise 28,15 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-12,163$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, erkek okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin kadın okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Leary ve Kowalski' ye göre kadın ve erkek farklı sosyal yeterliliklerle donanarak toplumsallaşmakta ve insanlara karşı farklı imajlar çizmeye güdülenmektedirler. Bu nedenle kadın ya da erkeğin yaşadığı sosyal kaygı (Olumsuz değerlendirilme korkusu), içinde buldukları toplumsal ortamdan aldıkları tepkilere ve öz sunumlara bağlıdır. Araştırmada erkeklerin puan ortalamalarının daha yüksek olması, bu bağlamda irdelenirse, öncelikle erkeklerin toplumsallaşma sürecine bakmak gerekir. Toplumumuzda kızların utangaç ve çekingen olmaları sorun olarak görülmemekte, hatta bu şekilde yetişmelerinin desteklediği söylenebilir. Bu durumda kızların erkeklere göre toplumsal anlamda kendilerini baskı altında hissetmedikleri ve sorun yaşamadıkları söylenebilir (Sübaşı, 2007)

Olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilgili cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları inceleyen Carleton, Collimore ve Asmundson, cinsiyet farklılığı ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında ilişki olduğunu belirtmektedirler. Yazarlar kendi

çalışmalarında da daha önceki çalışmalara paralel yönde cinsiyet farklılığı ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Türk kültüründe ölçeğin orijinal formunun ergenlerle (Erkan, Güçray ve Çam, 2002), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu özel yetenek sınavına başvuran genç yetişkin adaylarla (Çam, Sevimli ve Yerlikaya, 2010), üniversite öğrencileriyle ve kısa formunun üniversite öğrencileriyle (Koydemir ve Demir, 2007) yapılan çalışmalarında cinsiyet farkı bulunmamıştır.

2. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri yöneticilik kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Yöneticilik kademesi	N	X	SS	t	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Müdür yardımcısı	207	24,0676	9,28279	-2,273*	,024
	Müdür	90	26,7333	9,30120		

Tablo 10 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda müdür yardımcılarının ortalamasının 24,07, müdürlerin ortalamasının ise 26,73 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,273$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, müdürlerin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin müdür yardımcılarının olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri yöneticilik kademelerine farklılaşmasına ilişkin incelendiğinde müdürlerin olumsuz

değerlendirilmekten korkma düzeylerinin müdür yardımcılarının olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan müdürlerin olumsuz değerlendirilmekten daha çok korktukları sonucunu çıkarabiliriz. Bu bulguya göre müdürlerin, müdür yardımcılara ve müdür başyardımcılara ve göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin yüksek olması, iş yükünün kendilerinin üzerinde daha fazla olduğunu hissetmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda son yönetici atama yönetmeliğindeki değerlendirme kriterlerinin de önemli olabileceğini düşünebiliriz.

Şahin (2011), çalışmasında okul müdür yardımcılarının kaygı puan ortalamalarının okul müdürü ve müdür başyardımcısına göre daha yüksek olduğunu bulmuştu. Özcan (1999), araştırmasında görev değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığını incelemiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir farklılığa rastlamamıştır. Murat ve Yılmaz (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının bütün alt boyutlarını algılamalarında görev(müdür, müdür yardımcısı) unvanlarının anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığını saptamıştır.

3. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Mesleki kıdem	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	10 yıla kadar	48	21,3125	9,97690
	11-20 yıl	145	24,7586	9,42093
	21 yıl ve üzeri	104	26,6827	8,52553

Tablo 11 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 26,68 ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 24,76 ile 11-20 yıl ve 21,31 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 12. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Mesleki kıdem	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	950,998	2	475,499	5,604*	,004
	Grup içi	24945,393	294	84,848		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 12 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri (F=5,604; p<,05) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Mesleki kıdem	(J) Mesleki kıdem	Mesleki Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	21 yıl ve üzeri	10 yıla kadar	5,37019*	,003

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13'te görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri

mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin mesleki kıdemi 11-20 yıl ve 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan daha uzun süre yöneticilik yapanların olumsuz değerlendirilmekten daha çok korktukları sonucu çıkmaktadır. Bu korkunun sebebi yöneticilikten ayrılınca tekrar sınıfa adapte olmamın zor olacağını düşünmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Esen (2012) yaptığı çalışmada 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan yöneticilerin, 21-30 yıl arası ve 31 yıl ve yukarısı mesleki kıdemi olan yöneticilere göre yönetici kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bizim araştırmamızda ulaşılmış olduğumuz sonuçla uyuşmamaktadır.

4. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Yöneticilik kıdemi	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	10 yıla kadar	199	23,2864	9,38747
	11-20 yıl	66	28,3182	8,29487
	21 yıl ve üzeri	32	27,6563	8,87770

Tablo 14 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 28,32 ile yöneticilik kıdemi 11-20 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 27,66 ile 21 yıl ve üzeri ve 23,29 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 15. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Yöneticilik kıdemi	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	1532,180	2	766,090	9,244*	,000
	Grup içi	24364,210	294	82,871		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 15 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri (F=9,244; p<,05) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Yöneticilik (J) Yöneticilik Ortalamalar			P
	kıdemi	kıdemi	arası fark (I-J)	
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	10 yıla kadar	11-20 yıl	-5,03175*	,000
		21 yıl ve üzeri	-4,36982*	,033

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri ile 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 16’da görülmektedir. Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma

düzeyleri 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu durum 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin bu tecrübeye rağmen yanlış yaparlarsa bu durumu kendilerine yakıştıramayacakları ve diğer insanlarında bu durumu kendilerine yakıştıramayacaklarına inandıkları için daha kaygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Şahin (2011), çalışmasında okul yöneticilerinin yöneticilik yılına göre yönetim süreci kaygı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını bulmuştur. Özcan(1999), Yöneticilik kıdeminin daha az olanların kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

5. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Okul türü	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Okulöncesi	47	18,7872	8,99743
	İlköğretim	145	26,2552	8,82293
	Ortaöğretim	105	25,6952	9,23739

Tablo 17 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 26,26 ile görev yaptığı okul türü ilköğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,70 ile ortaöğretim ve 18,79 ile okulöncesi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 18. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Okul türü	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	2088,712	2	1044,356	12,897*	,000
	Grup içi	23807,679	294	80,978		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 18 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri (F=12,897; p<,05) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Okulöncesi	İlköğretim	-7,46794*	,000
		Ortaöğretim	-6,90800*	,000

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 19’da görülmektedir. Bu bulguya göre, görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma

düzeylerinin görev yaptığı okul türü ilköğretim ve ortaöğretim olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu bulguya göre, görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin görev yaptığı okul türü ilköğretim ve ortaöğretim olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin küçük olması ve mevcutlarının diğer okul türlerine göre daha az olması, velilerin okuldan beklentilerinin daha çok akademik yönde değilde davranışsal olması gibi nedenlerle değerlendirme konusunda daha olumlu iletişimde bulunmalarından dolayı kaygı yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Şahin (2011), çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin yönetim süreci kaygısı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını saptamıştır. Diğer yandan Özcan(1999), araştırmasında okul değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticilerin, eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştüklerini belirtmiştir. Çevik (2006), araştırmasında yönetici adaylarının durumluluk kaygı düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte olduğunu ortaya koymuştur.

6. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Eğitim durumu	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Önlisans	33	29,3636	8,86291
	Lisans	219	23,8858	9,15567
	Lisansüstü	45	26,4000	9,68222

Tablo 20 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 29,36 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 26,40 ile lisansüstü ve 23,89 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 21. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	983,808	2	491,904	5,805*	,003
	Grup içi	24912,582	294	84,737		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 21 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri (F=5,805; p<,05) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Eğitim durumu	(J) Eğitim durumu	Eğitim Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Önlisans	Lisans	5,47779*	,005

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticileri ile lisans olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 22’de görülmektedir. Bu bulguya göre, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin

olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu bulguya göre, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu arttıkça olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalaması düşmektedir. Başka bir deyişle, eğitim düzeyinin yükselmesi olumsuz değerlendirilme korkusunu düşürmektedir. Bu da eğitim düzeyinin yükselmesinin, bireyin özgüvenini artırmasına bağlanabilir. Özcan(1999), araştırmasında öğrenim düzeyi değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır

7. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri okullarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 23 ve Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Öğrenci sayısı	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	500'e kadar	99	23,8687	9,37174
	501-1000	80	26,4875	9,04139
	1001-1500	56	25,9286	9,59897
	1501 ve üzeri	62	23,4516	9,29247

Tablo 23 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 26,49 ile öğrenci sayısı 501-1000 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,93 ile 1001-1500, 23,87 ile 500’e kadar ve 23,45 ile 1501 ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 24. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	496,041	3	165,347	1,907	,128
	Grup içi	25400,350	293	86,691		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 24 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri ($F=1,907$; $p>,05$) ilgili boyutta gruplar arasında öğrenci sayısına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Bu sonuçlardan öğrenci sayısını olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucunu çıkarabiliriz.

8. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri okullarındaki personel sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin okullarındaki personel sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 25 ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25. Okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Personel sayısı	N	X	SS
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	30'a kadar	101	23,3762	9,26051
	31-60	113	26,0000	9,43209
	61 ve üzeri	83	25,1687	9,22592

Tablo 25 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 26,00 ile personel sayısı 31-60 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,17 ile 61 ve üzeri ve 23,38 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 26. Okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Personel sayısı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Gruplar arası	377,049	2	188,525	2,172	,116
	Grup içi	25519,342	294	86,800		
	Toplam	25896,391	296			

Tablo 26 incelendiğinde olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda hesaplanan F değeri (F=2,172; p>,05) ilgili boyutta gruplar arasında personel sayısına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Bu sonuçlardan okuldaki personel sayısının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucunu çıkarabiliriz.

4.3.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

1. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p																																																				
Aceleci yaklaşım	Kadın	80	31,6375	9,02492	,485	,628																																																				
	Erkek	217	31,0829	8,63523			Düşünen yaklaşım	Kadın	80	11,3750	4,38171	-2,119*	,035	Erkek	217	12,6359	4,60989	Kaçıngan yaklaşım	Kadın	80	16,0750	5,96991	,211	,833	Erkek	217	15,9171	5,63985	Değerlendirici yaklaşım	Kadın	80	7,0125	3,22370	-2,003*	,046	Erkek	217	7,8894	3,39208	Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	80	14,7750	4,40935	-,988	,324	Erkek	217	15,4378	5,36855	Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772	Erkek
Düşünen yaklaşım	Kadın	80	11,3750	4,38171	-2,119*	,035																																																				
	Erkek	217	12,6359	4,60989			Kaçıngan yaklaşım	Kadın	80	16,0750	5,96991	,211	,833	Erkek	217	15,9171	5,63985	Değerlendirici yaklaşım	Kadın	80	7,0125	3,22370	-2,003*	,046	Erkek	217	7,8894	3,39208	Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	80	14,7750	4,40935	-,988	,324	Erkek	217	15,4378	5,36855	Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772	Erkek	217	9,4055	4,10302								
Kaçıngan yaklaşım	Kadın	80	16,0750	5,96991	,211	,833																																																				
	Erkek	217	15,9171	5,63985			Değerlendirici yaklaşım	Kadın	80	7,0125	3,22370	-2,003*	,046	Erkek	217	7,8894	3,39208	Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	80	14,7750	4,40935	-,988	,324	Erkek	217	15,4378	5,36855	Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772	Erkek	217	9,4055	4,10302																			
Değerlendirici yaklaşım	Kadın	80	7,0125	3,22370	-2,003*	,046																																																				
	Erkek	217	7,8894	3,39208			Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	80	14,7750	4,40935	-,988	,324	Erkek	217	15,4378	5,36855	Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772	Erkek	217	9,4055	4,10302																														
Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	80	14,7750	4,40935	-,988	,324																																																				
	Erkek	217	15,4378	5,36855			Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772	Erkek	217	9,4055	4,10302																																									
Planlı yaklaşım	Kadın	80	9,5625	4,24217	,290	,772																																																				
	Erkek	217	9,4055	4,10302																																																						

Tablo 27 incelendiğinde araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, kaççıngan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda kadın okul yöneticilerinin ortalamasının 11,38, erkek okul yöneticilerinin ortalamasının ise 12,64 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,119$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, erkek okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeyleri kadın okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda kadın okul yöneticilerinin ortalamasının 7,01, erkek okul yöneticilerinin ortalamasının ise 7,89 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,003$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, erkek okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeyleri kadın okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin; erkek okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeyleri, kadın okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan erkek yöneticilerin problem le karşılaştığında seçenekleri ve sonuçlarını daha çok gözden geçirdiğini söyleyebiliriz. Yine erkek okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeyleri kadın okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine erkek yöneticilerin problemin çözümünde bir çok yol düşündüğünü çıkarabiliriz. Erkek yöneticilerin düşünen ve değerlendirciyaklaşım boyutlarının yüksek çıkması iki alt boyutta uyumluluk göstermektedir. Ancak aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyet değişkeninin, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yöneticilerin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarda da Sevgi (2004), Kösterelioğlu (2007), Orak (2014), Albayrak (2002), Güler (2006), Tunca (2004), Sonmaz (2002), Saygılı (2000), Şahin (1999), Kasap (1997), Taylan (1990) çalışanların problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Fakat Erdoğan (2004) ve Ülger (2003) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerileriyle çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Erdoğan (2004) çalışmasında, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha aceleci, kaçınan ve değerlendirici bir tutum sergiledikleri sonucuna varmış, burada değerlendirici boyutunda bulgular örtüşmektedir. Ülger (2003) ise, kadın yöneticilerin erkeklere göre daha aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı ve bir tutum

sergilediklerini saptamıştır. Ülger (2003) te ulaşılan sonuçlar ile bulgularımız örtüşmemektedir.

2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri yöneticilik kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik kademesi	N	X	SS	t	p
Aceleci yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	30,9807	8,54625	-,753	,452
	Müdür	90	31,8111	9,16134		
Düşünen yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	12,5169	4,46654	1,261	,208
	Müdür	90	11,7889	4,80752		
Kaçınan yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	15,4879	5,57374	-2,168*	,031
	Müdür	90	17,0444	5,93582		
Değerlendirici yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	7,9227	3,30986	2,106*	,036
	Müdür	90	7,0333	3,42643		
Kendine güvenli yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	15,6908	5,26308	2,214*	,028
	Müdür	90	14,2667	4,68514		
Planlı yaklaşım	Müdür yardımcısı	207	9,7053	4,04167	1,632	,104
	Müdür	90	8,8556	4,30459		

Tablo 28 incelendiğinde problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında yöneticilik kademesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kaçınan yaklaşım alt boyutunda müdür yardımcılarının ortalamasının 15,49, müdürlerin ortalamasının ise 17,04 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları

arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,168$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, müdürlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kaçınan yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda müdür yardımcılarının ortalamasının 7,92, müdürlerin ortalamasının ise 7,03 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,106$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, müdürlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda müdür yardımcılarının ortalamasının 15,69, müdürlerin ortalamasının ise 14,27 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,214$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, müdürlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kendine güvenli yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Yöneticilik Kademelerine Göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında yöneticilik kademesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kaçınan yaklaşım alt boyutunda müdürlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kaçınan yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda müdürlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda, müdürlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kendine güvenli yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kendini problem çözme konusunda yeterli görmeyen ve bu nedenle kendine güveni olmayan kişinin problem çözme konusunda kaçınan yaklaşım göstermesi gayet normal bir davranıştır. Bu da müdürlerin iş yükünün ve sorumluluklarının fazla olması ve hata yapmaktan korkmaları ve üzerlerindeki idari ve toplumsal baskıdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

3. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 29 ve Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	10 yıla kadar	48	29,6875	7,93365
	11-20 yıl	145	30,3517	8,31292
	21 yıl ve üzeri	104	33,1731	9,36368
Düşünen yaklaşım	10 yıla kadar	48	12,7917	4,51927
	11-20 yıl	145	12,4138	4,52092
	21 yıl ve üzeri	104	11,9038	4,69149
Kaçıngan yaklaşım	10 yıla kadar	48	15,9167	5,90288
	11-20 yıl	145	15,4414	5,61604
	21 yıl ve üzeri	104	16,7019	5,75533
Değerlendirici yaklaşım	10 yıla kadar	48	8,0833	3,51794
	11-20 yıl	145	7,7862	3,28546
	21 yıl ve üzeri	104	7,2692	3,39683
Kendine güvenli yaklaşım	10 yıla kadar	48	15,1667	5,08788
	11-20 yıl	145	15,2000	4,94498
	21 yıl ve üzeri	104	15,3846	5,43864
Planlı yaklaşım	10 yıla kadar	48	10,8958	5,73618
	11-20 yıl	145	9,5172	3,53377
	21 yıl ve üzeri	104	8,6827	3,88241

Tablo 29 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 33,17 ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 30,35 ile 11-20 yıl ve 29,69 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,79 ile mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,41 ile 11-20 yıl ve 11,90 ile 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,70 ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,92 ile 10 yıla kadar ve 15,44 ile 11-20 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,08 ile mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 7,79 ile 11-20 yıl ve 7,27 ile 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 15,38 ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,20 ile 11-20 yıl ve 15,17 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,90 ile mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 9,52 ile 11-20 yıl ve 8,68 ile 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 30. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	618,711	2	309,355	4,145*	,017
	Grup içi	21940,259	294	74,627		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	29,798	2	14,899	,710	,493
	Grup içi	6170,128	294	20,987		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçınan yaklaşım	Gruplar arası	96,337	2	48,169	1,477	,230
	Grup içi	9591,178	294	32,623		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	26,779	2	13,389	1,184	,307
	Grup içi	3324,501	294	11,308		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine güvenli yaklaşım	Gruplar arası	2,555	2	1,277	,048	,953
	Grup içi	7784,482	294	26,478		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	162,226	2	81,113	4,870*	,008
	Grup içi	4897,215	294	16,657		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 30 incelendiğinde problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=,710; 1,477; 1,184; ,048; $p>,05$) gruplar arasında mesleki kıdeme göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir. Bununla

birlikte aceleci yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,145$; $p<,05$) ve planlı yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,870$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 31’te verilmiştir.

Tablo 31. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Mesleki kıdem	(J) Mesleki kıdem	Mesleki Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Aceleci yaklaşım	21 yıl ve üzeri	11-20 yıl	2,82135*	,031
Planlı yaklaşım	10 yıla kadar	21 yıl ve üzeri	2,21314*	,006

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 11-20 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 31’te görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım düzeyleri 11-20 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Planlı yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 31’de görülmektedir. Bu bulguya göre 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin planlı yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu bulunmuştur. Düşünen yaklaşım alt boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu tespit edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 21 yıl

ve üzeri olan okul yöneticilerine aittir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu bulunmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu tespit edilmiştir.

Problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında mesleki kıdeme göre, anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bununla birlikte aceleci yaklaşım alt boyutunda ve planlı yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında, anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 11-20 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticileri anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım düzeyleri 11-20 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticilerin aceleci yaklaşım göstermelerini geçmişteki tecrübelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Meslekte uzun yıllardır buldukları için daha önce birçok problemle karşılaştıkları için geçmiş yaşantılardan esinlenerek problemleri çözmeye çalışmalarını aceleci yaklaşımlarının yüksek olması sonucunu doğurabilir diyebiliriz.

Planlı yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticileri arasında, bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin planlı yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan yöneticilerin planlı yaklaşımlarının yüksek çıkmasını ise hata yapmamak için planlı yaklaşım istediklerinden ve literatüre daha çok bağlı kalamak istemelerinden şeklinde yorumlayabiliriz.

Kösterelioğlu (2007), araştırmasında; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak değişmediğini; ancak kaçınan, değerlendirici ve

planlı yaklaşım açısından problem çözme becerisi en yüksek grubun 21–25 yıllık yöneticiler olduğu, olduğunu saptamıştır. Erdoğan (2004) ve Arın (2006)'ın çalışmalarında Kösterelioğlu (2007) ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan düşünen ve kendine güvenen yaklaşım alt boyutları bizim araştırmamızla uyusmaktadır. Planlı, aceleci kaçınan ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında örtüşmemektedir.

4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 32 ve Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 32. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Yöneticilik kıdemi	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	10 yıla kadar	199	30,2814	8,66324
	11-20 yıl	66	32,7576	8,93577
	21 yıl ve üzeri	32	34,0000	7,89038
Düşünen yaklaşım	10 yıla kadar	199	12,3568	4,64697
	11-20 yıl	66	12,2273	4,41255
	21 yıl ve üzeri	32	12,0625	4,59970
Kaçınan yaklaşım	10 yıla kadar	199	15,8342	5,66378
	11-20 yıl	66	16,1667	5,31061
	21 yıl ve üzeri	32	16,3125	6,93954
Değerlendirici yaklaşım	10 yıla kadar	199	7,6332	3,18156
	11-20 yıl	66	7,5758	3,47324
	21 yıl ve üzeri	32	7,9375	4,24976
Kendine güvenli yaklaşım	10 yıla kadar	199	14,7538	4,43638
	11-20 yıl	66	15,8182	5,72957
	21 yıl ve üzeri	32	17,2500	7,08929
Planlı yaklaşım	10 yıla kadar	199	9,4322	3,88004
	11-20 yıl	66	9,0455	3,90830
	21 yıl ve üzeri	32	10,3750	5,81294

Tablo 32 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 34,00 ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 32,76 ile 11-20 yıl ve 30,28 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,36 ile yöneticilik kıdemi 10 yıla kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,23 ile 11-20 yıl ve 12,06 ile 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,31 ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 16,17 ile 11-20 yıl ve 15,83 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,94 ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 7,63 ile 10 yıla kadar ve 7,58 ile 11-20 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,25 ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,82 ile 11-20 yıl ve 14,75 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,38 ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 9,43 ile 10 yıla kadar ve 9,05 ile 11-20 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 33. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik kıdemi	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	578,607	2	289,304	3,870*	,022
	Grup içi	21980,362	294	74,763		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	2,792	2	1,396	,066	,936
	Grup içi	6197,134	294	21,079		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçınan yaklaşım	Gruplar arası	9,946	2	4,973	,151	,860
	Grup içi	9677,569	294	32,917		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	3,062	2	1,531	,134	,874
	Grup içi	3348,217	294	11,388		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine yaklaşım	güvenli Gruplar arası	198,284	2	99,142	3,841*	,023
	Grup içi	7588,753	294	25,812		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	38,243	2	19,122	1,120	,328
	Grup içi	5021,198	294	17,079		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 33 incelendiğinde problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=,066; ,151; ,134; 1,120; p>,05) gruplar arasında yöneticilik kıdemine göre

,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte aceleci yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,870$; $p<,05$) ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,841$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Yöneticilik kıdemi	(J) Yöneticilik kıdemi	Yöneticilik Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Aceleci yaklaşım	10 yıla kadar	21 yıl ve üzeri	-3,71859*	,043
Kendine güvenli yaklaşım	10 yıla kadar	21 yıl ve üzeri	-2,49623*	,028

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 34'te görülmektedir. Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 34'te görülmektedir. Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Yöneticilik Kıdemlerine Göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte aceleci yaklaşım alt boyutunda ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden daha düşüktür.

Kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ise, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Buradan yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticilerin kendine güvenlerinin yüksek olma sebebi tecrübeli olmalarından dolayı olabilir. Uzun yıllardır yöneticilik yaptıkları için sorunlarla baş etmeyi öğrenmiş olmaları hem kendine güvenli yaklaşım hem de aceleci yaklaşım göstermelerinin sebebi olabilir.

Izgar ve arkadaşları (2004), yöneticilik kıdemi 0- 5 yıl olan okul yöneticileri ile 16- 20 yıl olan okul yöneticileri arasında 16- 20 yıl grubu lehine; Yöneticilik kıdemi 0- 5 yıl olan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri arasında 0- 5 yıl grubu aleyhine anlamlı ilişki bulunmuştur. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır. Aynı şekilde Güçlü (2003) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularında bu yöndedir. Bizim bulgularımızdan düşünen, kaçınan, değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutları yukarıdaki araştırmalar ile uyum gösterirken; aceleci ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında örtüşmemektedir.

5. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 35 ve Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Okul türü	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	Okulöncesi	47	30,9787	7,41763
	İlköğretim	145	30,9034	8,46178
	Ortaöğretim	105	31,8000	9,64006
Düşünen yaklaşım	Okulöncesi	47	12,5106	4,51506
	İlköğretim	145	12,4897	4,86501
	Ortaöğretim	105	11,9333	4,19768
Kaçınan yaklaşım	Okulöncesi	47	15,7447	6,19771
	İlköğretim	145	15,8000	5,68086
	Ortaöğretim	105	16,2762	5,59618
Değerlendirici yaklaşım	Okulöncesi	47	7,1277	3,18705
	İlköğretim	145	7,8276	3,42447
	Ortaöğretim	105	7,6476	3,36550
Kendine güvenli yaklaşım	Okulöncesi	47	14,3617	3,28650
	İlköğretim	145	15,2069	5,33710
	Ortaöğretim	105	15,7333	5,48296
Planlı yaklaşım	Okulöncesi	47	9,3830	3,90959
	İlköğretim	145	9,5586	4,29612
	Ortaöğretim	105	9,3238	4,03708

Tablo 35 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,80 ile görev yaptığı okul türü ortaöğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu

sırasıyla 30,98 ile okulöncesi ve 30,90 ile ilköğretim olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,51 ile görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,50 ile ilköğretim ve 11,93 ile ortaöğretim olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,28 ile görev yaptığı okul türü ortaöğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,80 ile ilköğretim ve 15,74 ile okulöncesi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,83 ile görev yaptığı okul türü ilköğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 7,65 ile ortaöğretim ve 7,13 ile okulöncesi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 15,73 ile görev yaptığı okul türü ortaöğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,21 ile ilköğretim ve 14,36 ile okulöncesi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,56 ile görev yaptığı okul türü ilköğretim olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 9,38 ile okulöncesi ve 9,32 ile ortaöğretim olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 36. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Okul türü	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	52,543	2	26,271	,343	,710
	Grup içi	22506,427	294	76,552		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	21,413	2	10,707	,509	,601
	Grup içi	6178,512	294	21,015		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçıngan yaklaşım	Gruplar arası	16,389	2	8,194	,249	,780
	Grup içi	9671,127	294	32,895		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	17,394	2	8,697	,767	,465
	Grup içi	3333,886	294	11,340		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine güvenli yaklaşım	Gruplar arası	61,860	2	30,930	1,177	,310
	Grup içi	7725,178	294	26,276		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	3,592	2	1,796	,104	,901
	Grup içi	5055,849	294	17,197		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 36 incelendiğinde problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçingan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=,343; ,509; ,249; 767; 1,177; ,104; $p>,05$) gruplar arasında görev yapılan okul türüne göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında görev yapılan okul türüne göre bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri görev yaptıkları okul türüne farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kösterelioğlu (2007) araştırmasında kurum türünün, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ada ve arkadaşları (2010) da yaptığı araştırmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları, bizim araştırmamızda bulduğumuz sonuçları destekler niteliktedir. Izgar ve arkadaşları (2004) Lise yöneticileri ile meslek lisesi ve ilköğretim okulu yöneticileri arasında lise yöneticileri lehine, Meslek lisesi yöneticileri ile lise ve ilköğretim okulu yöneticileri arasında meslek lisesi lehine, İlköğretim okulu yöneticileri ile lise ve meslek lisesi yöneticileri arasında ilköğretim okulu yöneticileri lehine anlamlı ilişki bulunmuştur

6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 37 ve Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 37. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	Önlisans	33	33,7576	8,87775
	Lisans	219	31,1963	8,70004
	Lisansüstü	45	29,5556	8,52684
Düşünen yaklaşım	Önlisans	33	13,1515	5,03191
	Lisans	219	12,0868	4,40358
	Lisansüstü	45	12,6889	5,04895
Kaçınan yaklaşım	Önlisans	33	16,2121	6,04027
	Lisans	219	15,6393	5,78693
	Lisansüstü	45	17,3333	5,02268
Değerlendirici yaklaşım	Önlisans	33	8,4848	4,43791
	Lisans	219	7,5890	3,20336
	Lisansüstü	45	7,3556	3,22036
Kendine güvenli yaklaşım	Önlisans	33	17,5758	7,47926
	Lisans	219	14,9315	4,54134
	Lisansüstü	45	15,1556	5,43539
Planlı yaklaşım	Önlisans	33	10,0909	5,54168
	Lisans	219	9,2009	3,79713
	Lisansüstü	45	10,1778	4,47868

Tablo 37 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 33,76 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,20 ile lisans ve 29,56 ile lisansüstü olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,15 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,69 ile lisansüstü ve 12,09 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,33 ile eğitim durumu lisansüstü olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 16,21 ile önlisans ve 15,64 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,48 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 7,59 ile lisans ve 7,36 ile lisansüstü olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,58 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,16 ile lisansüstü ve 14,93 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,18 ile eğitim durumu lisansüstü olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 10,09 ile lisansüstü ve 9,20 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 38. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	337,241	2	168,620	2,231	,109
	Grup içi	22221,729	294	75,584		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	40,687	2	20,344	,971	,380
	Grup içi	6159,238	294	20,950		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçınan yaklaşım	Gruplar arası	109,498	2	54,749	1,681	,188
	Grup içi	9578,017	294	32,578		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	27,712	2	13,856	1,226	,295
	Grup içi	3323,567	294	11,305		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine güvenli yaklaşım	Gruplar arası	201,093	2	100,546	3,897*	,021
	Grup içi	7585,944	294	25,803		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	50,976	2	25,488	1,496	,226
	Grup içi	5008,465	294	17,036		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 38 incelendiğinde problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=2,231; ,971; 1,681; 1,226; 1,496; p>,05) gruplar arasında eğitim durumuna göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade

etmektedir. Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,897$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Eğitim durumu	(J) Eğitim durumu	Eğitim Ortalamaları arası fark (I-J)	p
Kendine güvenli yaklaşım	Önlisans	Lisans	2,64425*	,016

Okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticileri ile lisans olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 39’da görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri eğitim durumlarına göre incelendiğinde, problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yöneticilerin öğrenim durumlarının, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Sevgi (2004) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticileri ile lisans olan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre

eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden daha yüksektir. Burada eğitim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin mesleki ve yöneticilik kıdemi daha yüksek olan yöneticiler olduğunu görürüz. Kendine güvenli yaklaşım düzeylerini yüksek olmasını sebebi tecrübeli olmalarından dolayı olabilir. Uzun yıllardır yöneticilik yaptıkları için sorunlarla baş etmeyi öğrenmiş olmaları kendine güvenli yaklaşım sergilemelerine sebep olabilir. Daha önceki bulgularımızda da bu yöneticilerin aceleci vekendine güvenli yaklaşım alt boyutlarının daha yüksek olduğuna ulaşmıştık. yöneticilerin kendine olan özgüveni ve akademik bilgisi arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Kösterelioğlu (2007) ,Sevgi (2004) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin öğrenim durumlarının, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Izgar ve arkadaşları (2004) Düşünen yaklaşım alt boyutunda ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine Değerlendiren yaklaşım alt boyutunda; ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine anlamlı ilişki bulunmuştur.

7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 40 ve Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 40. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	500'e kadar	99	30,6768	8,26948
	501-1000	80	31,6000	9,13278
	1001-1500	56	32,6429	10,35801
	1501 ve üzeri	62	30,3710	7,20709
Düşünen yaklaşım	500'e kadar	99	12,3131	4,60401
	501-1000	80	12,1625	4,90271
	1001-1500	56	12,5536	4,79363
	1501 ve üzeri	62	12,2097	3,95523
Kaçıngan yaklaşım	500'e kadar	99	16,2525	5,76114
	501-1000	80	16,2375	5,52839
	1001-1500	56	16,3929	5,88582
	1501 ve üzeri	62	14,7419	5,72293
Değerlendirici yaklaşım	500'e kadar	99	7,1616	3,27859
	501-1000	80	7,7375	3,38554
	1001-1500	56	8,2321	3,67295
	1501 ve üzeri	62	7,8065	3,15105
Kendine güvenli yaklaşım	500'e kadar	99	14,5152	4,21214
	501-1000	80	15,1500	5,08186
	1001-1500	56	17,1964	7,05670
	1501 ve üzeri	62	14,8387	4,03344
Planlı yaklaşım	500'e kadar	99	9,5556	4,16061
	501-1000	80	9,3000	4,20187
	1001-1500	56	9,1071	4,11507
	1501 ve üzeri	62	9,7742	4,09085

Tablo 40 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 32,64 ile öğrenci sayısı 1001-1500 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,60 ile 501-1000, 30,68 ile 500'e kadar ve 30,37 ile 1501 ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,55 ile öğrenci sayısı 1001-1500 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,31 ile 500'e kadar, 12,21 ile 1501 ve üzeri ve 12,16 ile 501-1000 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,39 ile öğrenci sayısı 1001-1500 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 16,25 ile 500'e kadar, 16,24 ile 501-1000 ve 14,74 ile 1501 ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,23 ile öğrenci sayısı 1001-1500 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 7,81 ile 1501 ve üzeri, 7,74 ile 501-1000 ve 7,16 ile 500'e kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,20 ile öğrenci sayısı 1001-1500 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,15 ile 501-1000, 14,84 ile 1501 ve üzeri ve 14,52 ile 500'e kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,77 ile öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 9,56 ile 500'e kadar, 9,30 ile 501-1000 ve 9,11 ile 1001-1500 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 41. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	198,788	3	66,263	,868	,458
	Grup içi	22360,181	293	76,315		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	5,632	3	1,877	,089	,966
	Grup içi	6194,294	293	21,141		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçınan yaklaşım	Gruplar arası	117,113	3	39,038	1,195	,312
	Grup içi	9570,402	293	32,663		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	44,718	3	14,906	1,321	,268
	Grup içi	3306,561	293	11,285		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine güvenli yaklaşım	Gruplar arası	276,883	3	92,294	3,601*	,014
	Grup içi	7510,154	293	25,632		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	16,001	3	5,334	,310	,818
	Grup içi	5043,440	293	17,213		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 41 incelendiğinde problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=,868; ,089; 1,195; 1,321; ,310; p>,05) gruplar arasında öğrenci sayısına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade

etmektedir. Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,601$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenci (J) sayısı	Öğrenci Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Kendine güvenli yaklaşım	500'e kadar	1001-1500	-2,68128* ,009

Okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, öğrenci sayısı 500’e kadar olan okul yöneticileri ile 1001-1500 olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 42’de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 500’e kadar olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 1001-1500 olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri öğrenci sayılarına göre incelendiğinde, problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında öğrenci sayısına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu fark incelendiğinde, öğrenci sayısı 500’e kadar olan okul yöneticileri ile 1001-1500 olan okul yöneticileri arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 500’e kadar olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 1001-1500 olan okul yöneticilerinden daha düşüktür.

Kösterelioğlu (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında kurum türü değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

8. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri personel sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin personel sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 43 ve Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 43. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi düzeyleri puanlarına ilişkin N, X ve SS. Değerleri

Boyutlar	Personel sayısı	N	X	SS
Aceleci yaklaşım	30'a kadar	101	31,5941	8,38830
	31-60	113	30,8053	8,69098
	61 ve üzeri	83	31,3735	9,25744
Düşünen yaklaşım	30'a kadar	101	11,8416	4,55353
	31-60	113	12,6372	4,78290
	61 ve üzeri	83	12,3855	4,31908
Kaçıngan yaklaşım	30'a kadar	101	16,5347	5,87803
	31-60	113	15,5044	5,48883
	61 ve üzeri	83	15,8795	5,84432
Değerlendirici yaklaşım	30'a kadar	101	6,7624	2,86408
	31-60	113	8,1416	3,75087
	61 ve üzeri	83	8,0723	3,18833
Kendine güvenli yaklaşım	30'a kadar	101	14,1584	4,00433
	31-60	113	15,1858	5,12269
	61 ve üzeri	83	16,6988	5,99743
Planlı yaklaşım	30'a kadar	101	9,0495	3,78781
	31-60	113	9,8142	4,35797
	61 ve üzeri	83	9,4337	4,22880

Tablo 43 incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,59 ile personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,37 ile 61 ve üzeri ve 30,81 ile 31-60 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,64 ile personel sayısı 31-60 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,39 ile 61 ve üzeri ve 11,84 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,53 ile personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,88 ile 61 ve üzeri ve 15,50 ile 31-60 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,14 ile personel sayısı 31-60 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 8,07 ile 61 ve üzeri ve 6,76 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,70 ile personel sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 15,19 ile 31-60 ve 14,16 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,81 ile personel sayısı 31-60 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 9,43 ile 61 ve üzeri ve 9,05 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 44. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Personel sayısı	KT	sd	KO	F	p
Aceleci yaklaşım	Gruplar arası	35,475	2	17,737	,232	,793
	Grup içi	22523,495	294	76,611		
	Toplam	22558,970	296			
Düşünen yaklaşım	Gruplar arası	34,674	2	17,337	,827	,438
	Grup içi	6165,252	294	20,970		
	Toplam	6199,926	296			
Kaçınan yaklaşım	Gruplar arası	57,343	2	28,672	,875	,418
	Grup içi	9630,172	294	32,756		
	Toplam	9687,515	296			
Değerlendirici yaklaşım	Gruplar arası	121,682	2	60,841	5,539*	,004
	Grup içi	3229,598	294	10,985		
	Toplam	3351,279	296			
Kendine güvenli yaklaşım	Gruplar arası	295,004	2	147,502	5,788*	,003
	Grup içi	7492,033	294	25,483		
	Toplam	7787,037	296			
Planlı yaklaşım	Gruplar arası	31,206	2	15,603	,912	,403
	Grup içi	5028,235	294	17,103		
	Toplam	5059,441	296			

Tablo 44 incelendiğinde problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan F değerleri (F=,232; ,827; ,875; ,912; p>,05) gruplar arasında öğrenci sayısına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte değerlendirici yaklaşım

alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,539$; $p<,05$) ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,788$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Personel sayısı	(J) Personel sayısı	Personel Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Değerlendirici yaklaşım	30'a kadar	31-60	-1,37922*	,007
		61 ve üzeri	-1,30991*	,022
Kendine güvenli yaklaşım	61 ve üzeri	30'a kadar	2,54038*	,002

Okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticileri ile 31-60 ve 61 ve üzeri olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 45'te görülmektedir. Bu bulguya göre personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeyleri 31-60 ve 61 ve üzeri olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, personel sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticileri ile 30'a kadar olan okul yöneticileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 45'te görülmektedir. Bu bulguya göre personel sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 30'a kadar olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Kösterelioğlu (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında kurum türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak aceleci ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. 0- 20 kişi ile çalışan okul yöneticileri, problem çözmeye aceleci yaklaşımdan kaçınmakta, 61'den fazla kişiyle

çalışan okul yöneticileri, düşünen yaklaşım alt boyutunda daha başarılı bir tutum sergilemektedirler.

4.4.Okul Yöneticilerin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

1. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözme becerisi arasındaki bir ilişki var mıdır?

Tablo 46’de okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu verilmiştir.

Tablo 46. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişki

BOYUTLAR		Olumsuz değerlendirilmekten korkma	Aceleci yaklaşım	Düşünen yaklaşım	Kaçangan yaklaşım	Değerlendirici yaklaşım	Kendine güvenli yaklaşım	Planlı yaklaşım
Olumsuz değerlendirilmekten korkma	r	1						
	p							
Aceleci yaklaşım	r	-,063	1					
	p	,281						
Düşünen yaklaşım	r	,200**	-,325**	1				
	p	,001	,000					
Kaçangan yaklaşım	r	-,124*	,551**	-,345**	1			
	p	,033	,000	,000				
Değerlendirici yaklaşım	r	,161**	-,324**	,697**	-,436**	1		
	p	,005	,000	,000	,000			
Kendine güvenli yaklaşım	r	,144*	-,030	,639**	-,195**	,586**	1	
	p	,013	,611	,000	,001	,000		
Planlı yaklaşım	r	,064	-,260**	,584**	-,342**	,640**	,557**	1
	p	,271	,000	,000	,000	,000	,000	

Tablo 46 incelendiğinde okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişki verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım incelenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir

- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,063$) vardır.
- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,200$) vardır.
- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,124$) vardır.
- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,161$) vardır.
- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,144$) vardır.
- ❖ Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözümede planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,064$) vardır.
- ❖ Problem çözümede aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,325$) vardır.
- ❖ Problem çözümede aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,551$) vardır.
- ❖ Problem çözümede aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,324$) vardır.
- ❖ Problem çözümede aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,030$) vardır.

- ❖ Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,260$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,345$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,697$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,639$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,584$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,436$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,195$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,342$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,586$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye değerlendirici yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,640$) vardır.
- ❖ Problem çözmeye kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,557$) vardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 80 (%26,9)'inin kadın, 217 (%73,1)'sinin erkek olduğu saptanmıştır.
2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 48 (%16,2)'nin 10 yıla kadar, 145 (%48,8)'nin 11-20 yıl, 104 (%35)'ünün 21 ve üzeri kıdemi olduğu saptanmıştır.
3. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 199 (%67,0)'unun 10 yıla kadar, 66 (%22,2)'sının 11-20 yıl, 32 (%10,8)'sinin 21 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olduğu saptanmıştır.
4. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kademelerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 207 (%69,7)'sinin müdür yardımcısı, 90 (%30,3)'inin müdür olduğu saptanmıştır.
5. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 47 (%15,8)'sinin Okulöncesi, 145 (%48,8)'inin İlköğretim, 105 (%35,4)'inin Ortaöğretim kurumlarında görev yaptıkları saptanmıştır.
6. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 33 (%11,1)'ünün ön lisans,

219 (%73,7)'unun lisans, 45 (%15,2)'inin lisansüstü eğitim durumunda olduğu saptanmıştır.

7. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 99 (%33,3)'ünün öğrenci sayısının 500 e kadar, 80 (%26,9)'inin öğrenci sayısının 501-1000 arası, 56 (%18,9)'sının öğrenci sayısının 1001-1500 arası, 62 (%20,9) sinin 1501 ve üzeri olduğu saptanmıştır.
8. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarındaki personel sayılarına göre göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 101 (%34,0)'inin personel sayısının 30 a kadar, 113 (%38,0)'ünün personel sayısının 31-60 arası, 83 (%27,9)'ünün öğrenci sayısının 61 ve üzeri olduğu saptanmıştır

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; erkek okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin kadın okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
2. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; müdürlerin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin müdür yardımcılarının olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının 26,68 ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 24,76 ile 11-20 yıl ve 21,31 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinden yüksek bulunmuştur

4. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri yöneticilik kıdemlerine düzeyleri incelendiğinde; yöneticilik kıdemi 11-20 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 27,66 ile 21 yıl ve üzeri ve 23,29 ile 10 yıla kadar olan okul yöneticilerinin izlediği bulunmuştur. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri ile 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticileri arasında bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden düşük bulunmuştur.
5. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının 26,26 ile ilköğretim okulu yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,70 ile ortaöğretim ve 18,79 ile okulöncesi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir bulunmuştur. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim olan okul yöneticileri arasında , bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, görev yaptığı okul türü okulöncesi olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin görev yaptığı okul türü ilköğretim ve ortaöğretim olan okul yöneticilerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.
6. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri eğitim durumlarına göre incelendiğinde; olumsuz değerlendirilmekten korkma konusunda en yüksek puan ortalamasının 29,36 ile eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 26,40 ile lisansüstü ve 23,89 ile lisans olan okul yöneticilerinin izlediği görülmüştür. Eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
7. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri okullarındaki öğrenci sayılarına göre incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının 26,49 ile öğrenci sayısı 501-1000 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,93 ile 1001-1500, 23,87 ile 500'e kadar ve 23,45 ile 1501 ve üzeri olan okul

yöneticilerinin izlediği görülmüştür. Öğrenci sayılarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

8. Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri okullarındaki personel sayılarına incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının 26,00 ile personel sayısı 31-60 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,17 ile 61 ve üzeri ve 23,38 ile 30'a kadar olan okul yöneticilerinin izlediği görülmüştür. Personel sayılarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin

Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Erkek okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeyleri kadın okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeyleri kadın okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri yöneticilik kademelerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında yöneticilik kademesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Müdürlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kaçınan yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu, müdürlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu, , müdürlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kendine güvenli yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.
3. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım,

değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri yöneticilik kıdemlerine göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında yöneticilik kıdemine göre, anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte aceleci yaklaşım alt boyutunda ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında, anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden daha düşüktür. Yine bulgulara göre 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden daha düşüktür.
5. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında görev yapılan okul türüne göre, anlamlı bir farkın olmadığını bulunmuştur.
6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri eğitim durumlarına göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında eğitim durumuna göre, anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında, anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, eğitim durumu önlisans olan okul yöneticileri ile lisans olan okul yöneticileri arasında, anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri eğitim durumu lisans olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyleri öğrenci sayılarına göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında

gruplar arasında öğrenci sayısına göre, anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, öğrenci sayısı 500'e kadar olan okul yöneticileri ile 1001-1500 olan okul yöneticileri arasında, anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 500'e kadar olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 1001-1500 olan okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

8. Okul problem çözme becerisi düzeyleri personel sayılarına göre incelendiğinde; problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında hesaplanan gruplar arasında öğrenci sayısına göre, anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte değerlendirici yaklaşım alt boyutunda hesaplanan ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda hesaplanan gruplar arasında, anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticileri ile 31-60 ve 61 ve üzeri olan okul yöneticileri arasında, anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre personel sayısı 30'a kadar olan okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım düzeyleri 31-60 ve 61 ve üzeri olan okul yöneticilerinden daha düşüktür. Kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, personel sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticileri ile 30'a kadar olan okul yöneticileri arasında, anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre personel sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri 30'a kadar olan okul yöneticilerinden daha yüksektir.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerisi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,063$) vardır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,200$) vardır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye kaçınan

yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,124$) vardır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,161$) vardır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,144$) vardır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri ile problem çözmeye planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,064$) vardır. Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,325$) vardır. Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,551$) vardır. Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,324$) vardır. Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,030$) vardır. Problem çözmeye aceleci yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,260$) vardır. Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,345$) vardır. Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=,697$) vardır. Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,639$) vardır. Problem çözmeye düşünen yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,584$) vardır. Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,436$) vardır. Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,195$) vardır. Problem çözmeye kaçınan yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,342$) vardır. Problem çözmeye değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,586$) vardır. Problem çözmeye değerlendirci yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı

yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,640$) vardır. Problem çözmeye kendine güvenli yaklaşım sergileme düzeyleri ile planlı yaklaşım sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,557$) vardır.

5.2. Öneriler

Araştırma önerileri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma sonucunda erkek okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin kadın okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla okulların kadın yöneticilerinin olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri düşüktür. Türk eğitim sisteminin yönetsel yapısı içinde kadın yöneticilerin sayısı oldukça azdır. Okullarda kız öğrenci sayısının genelde erkek öğrenci sayısından fazla olduğu düşünülürse her okulda bir tane kadın yöneticinin bulunması kız öğrencilerin yönlendirilmesi ve sorunlarının daha iyi tespit edilip çözüm bulunması açısından son derece önemlidir. Okulların kadın yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı yönetim kademelerinde etkinliğini artırmak için yönetici atama kriterlerinde kadınlara pozitif ayrımcılık yapmış hatta YİBO' larda bayan yöneticilere özel kadrolar açılmıştır. Bu uygulama olumlu olmakla birlikte bundan sonra uygulanacak yönetici görevlendirme sürecinde de aynen uygulanmalıdır.
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini artırmak için mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi, kurs, seminer vb. hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yöneticilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanarak uygulanması ve bu tür eğitim faaliyetlerinin cazip hale getirilmesi gerekmektedir.
3. Okul yöneticilerinin yöneticilik yaparken en çok doyum sağladıkları alanların ekonomik alandan çok sosyal statü ve psikolojik alan olduğu bulgusundan hareketle yöneticilerin işlerinde her yönden doyum sağlayacakları uygun koşullar oluşturulmalıdır.

4. Yönetim görevlerinin her kademesinde yetki, görev ve sorumluluklar açık, anlaşılır ve net bir biçimde tanımlanmalı ve uygulama aşamasında bu sınırlara dikkat edilmelidir.
5. Okul yöneticilerinin en fazla rahatsız olduğu konuların başında okulların mali imkânsızlıkları gelmektedir. Okulların altyapılarının daha düzgün hale getirilmesi, okullara ödenek tahsis edilmesi, okul yöneticilerinin başış almak zorunda bırakılmaması, personel ve ekipman ihtiyacının karşılanması okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamalarının önlenmesine yönelik adımlar olabilir.
6. Eğitim yöneticiliği profesyonel hale getirilmelidir. Bunun için adil bir görevde yükselme ve liyakat sistemi oluşturulmalı ve kararlılıkla uygulanmalıdır. Geleceği hakkında kariyer planı yapamayan çalışanların olumsuz değerlendirilmekten korkmamaları düşünülemez.
7. Problemlerin yaşanmaması olası problemlerin önüne geçilebilmesi okul müdürünün yöneticilik ve organizasyon yeteneği ile ilgilidir. Yani bir liderde olması gereken beceri ve kişilik özelliklerine sahip okul müdürleri problem çözme konusunda daha da başarılı olmaktadır. Okulda problemlerin yaşanmaması ya da en aza indirilmesi için okul müdürlerinin liderlik konusundaki becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir.
8. Bakanlık üst yöneticilerinin ve siyasilerin söylem ve uygulamalarıyla okul yöneticilerinin yanında olduklarını hissettirmeleri, onları desteklemeleri, sorunlarıyla ilgilenmeleri okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini artıracak ve Sosyal kaygı(Olumsuz değerlendirilmekten korkma) yaşamalarını engelleyecektir.
9. BİMER ve Alo 147 gibi uygulamalarla okul yöneticilerinin şikâyete konu olmayacak meselelerde bile şikâyet edilmesi, her şikâyet için muhakkik veya müfettiş görevlendirilmesi, okul yöneticilerinin kaygı düzeylerini artırmakta ve problem çözme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Buradan okul yöneticilerinin iş ve işlemlerinden dolayı haklarındaki şikâyetlerin görmezden gelinmesi anlaşılmalıdır. Fakat gerekli usul ve esaslara uyulmadan, herhangi bir konu ihtiva etmeyen, okulun normal işleyişi içindeki uygulamalar bile şikâyet konusu olmakta ve yetkili makamlar tarafından gerekli inceleme ve araştırma yapılmadan

ve okul yöneticileri üzerinde oluşturacağı psikolojik etki göz önünde bulundurulmadan inceleme ve soruşturmalar yapılmaktadır. Bunun için yetkili makamların bu tür iş ve işlemleri yaparken dikkatli olmaları, yapacakları uygulamaların yöneticiler üzerinde ne tür etkilerinin olacağını hesaplayarak hareket etmeleri gerekmektedir. Böylece okul yöneticilerin bu türden sebeplerle kaygı yaşamaları engellenmiş olacaktır.

10. Eğitim yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedensel olarak incelenmelidir. Bu amaçla nitel çalışmalar yapılmalıdır.
11. Yöneticiler lisansüstü çalışma yapmaya teşvik edilmeli, lisansüstü eğitim yapan yöneticilere maddi ve manevi iyileştirmeler yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Daha geniş örneklem ve heterojen gruplar üzerinde yapılacak çalışmalarla olumsuz değerlendirilme korkusunun problem çözme becerisi ile olan ilişkisi daha sağlıklı şekilde incelenebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde her düzeydeki yönetici kademelerinde görev yapan iş görenlerin ve denetim kademesindeki maarif müfettişlerinin olumsuz değerlendirilme korkusunun problem çözme becerisi ile olan ilişkisi konusunda araştırma yapılabilir.
3. Bu çalışma ilişkiyel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Benzeri çalışmalar daha farklı ölçme yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.
4. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin Problem çözme becerilerine ilişkin algıları araştırılabilir, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, Ş., Dikmen, M., Alver, B. ve Seçer, İ. (2010). *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 153-166.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi İle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altuntağ Ağyazıcı, E. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri İle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A., Sütçü, S. T. ve Sorias, O. (2010). "Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 25-36.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara.: Nobel Yayınları.

- Batıgün, A. D. (2000). *Problem Çözmeye Yönelik Terapiler*. Türk Psikoloji Bülteni.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi / Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 471-485.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz , S. S. ve Çivi, C. (1999). *Geleneksel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. ve Tertemiz, N. (2002). *Problem çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çam, S., Sevimli, D. ve Yerlikaya, E. E. (2010). "Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği'ne (ODKÖ) İlişkin Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 132-140.
- Çelikten, M. (2001). "Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Becerileri". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26, 14-20.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). "Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Eğitim ve Bilim*, 205-216.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014). *Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyonla İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 135-158.

- Çevik, V. (2006). *Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilbaz, N. (1997). *Sosyal Fobi*. Psikiyatri Dünyası, 18-24.
- Doğan , T. ve Salmaz, F. (2008). "Sosyal Anksiyete Bozukluğunun (Sosyal Fobi) Doğası Bir Gözden Geçirme". *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Sakarya.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve Kendini Değerlendirme Süreçlerinin Sosyal Anksiyete Açısından İncelenmesi*. Sakarya: Sakarya üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Doğanay, A. (2006). *Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi*. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir bakış*. PegemA Yayınları: Ankara.
- Doğanay, A. (2011). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi - Ders Konferans Panel ve Seminer Etkinliklerinde Sınıf Yönetimi - Ders Konferans Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 51-72.
- Erkan, Z. (2002). "Sosyal Kaygı Düzeyi Yüksek Ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 120-133.

- Erkan, Z., Çam, S. ve Güçray, S. (2003). "Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk İle Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeklerinin Uyarılma Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 112-117.
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerini Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gelbal, S. (1991). "Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi". *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme*. (s. 167). İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- Gençtan, E. (1996). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme Problem Çözme yeterliliği*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gökalp, P. (2000). *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi". *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:160.
- Gümüş, E. A. (2006). *Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Izgar, H., Gürsel, M., Kesici, S. ve Negiş, A. (2004). "Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karademir, T. (2011). *İşiten ve İşitme engelli Futbolcularda Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Anne Baba tutumları Açısından Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kenç, M. F. (2004). "Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller". *Milli Eğitim Dergisi*(161).
- Korkut, F. (2002). "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 177-184.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Ok, İ. (2006). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Orak, G. (2014). *Ortaokul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kisilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ömür, Y. E., Aydın, R. ve Argon, T. (2014). "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Sahtekârlık". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(9), 131-149.
- Özcan. (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özcan, Ö. F. (1999). *Milli Eğitimin Bürokratik Yapılandırılmasında Cinsiyetçilik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özdayı, N. (2001). "Ortaöğretimde Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 151-164.
- Özgüngör, S. (2006). "Öz Bilinç, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Performans Odaklı Sınıf Algısı ve Not Yönelimi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(19).

- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sargın, N. (1990). *Lise Bir ve Lise Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). *İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,(30), 205-221.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, O., Bulut, S. N. ve Saygılı, G. (2010). *İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi*. İlköğretim Online, 446-458.
- Subaşı, G. (2009). "Ergenlerde Sosyometrik Statü Gruplarına Göre Sosyal Kaygı Farklılıkları ve Akran İlişkileri". *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 114-136.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sübaşı, G. (2007). "Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 144.
- Şahin, C. (2011). "Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 143-161.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara,: Pegem Yayınları.
- Tosun, M. (2013). *Din Görevlilerinde Olumsuz Değerlendirilme Korkusu-Özgüven İlişkisi(Afyonkarahisar Örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Totan, T., Doğan, T., Sapmaz, F. ve Katrancıoğlu, A. (2009). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve İyimserlikle İlişkisi*. IV.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 209-218.

- Turan, S. (2007). Bir İnsan Olarak Okul Müdürü,. Ankara: Pegem A Yayıncılık,.
- Ulupınar, S. (1997). Hemsirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Doktora Tezi.
- Ural, A. (2002). Okul Müdürlerinin Yönetmel Stres Kaynakları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 74-84.
- Ural, A. (2002). Okul Müdürlerinin Yönetmel Stres Kaynakları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 74-84.
- Ülgen, G. (2001). Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). Eğitimi Bilimine Giriş. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yalın, H. İ. (2000). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuz, N. (2013). Özel Ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Okul Yönetirlerinin Problem Çözmedeki yeterlilikleri. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı,Yüksek Lisans Tezi.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem çözme Becerileri Arasındaki İlişki. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Eğitim Billimleri Anabilim Dalı,Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen Adaylarında Sosyal Kaygı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 85-100.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli yönetici Arkadaşlar,

Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı Okul Yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (Yaş, Cinsiyet, Görev, Branş, Öğrenim durumu, , Mesleki kıdem, Yöneticilik kıdemi, Okul türü, ,vb.) değişip değişmediğini değerlendirmektir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi dolduracak olanların kişisel bilgileri, ikinci bölümde olumsuz değerlendirilme korkuları,, üçüncü bölümde problem çözme beceriler ile ilgili sorular yer almaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin herhangi bir yerinde **kimliğiniz ile ilgili bir bilgi yazmanıza gerek yoktur**. Araştırmanın sağlıklı sonuçlanması açısından vereceğiniz cevapların görüşlerinizi yansıtmaları önemlidir. Duyarlılığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Özer Yener AVCI
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTEP YL Öğrencisi

BÖLÜM 1

Aşağıdaki soruları x işareti koyarak cevaplayınız.

1-Cinsiyetiniz?

() Kadın

() Erkek

2-Yaşınız?

() 20- 30 () 31-40 () 41-50 () 51-65

3-Mesleki Kıdeminiz?

() 0-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4-Yöneticilik Kıdeminiz?

() 0-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5- Bulduğunuz Yönetim Kademesi?

() Müdür Yardımcısı () Müdür Başyardımcısı () Müdür

6-Okul Türü?

() Okul Öncesi () İlköğretim () Ortaöğretim

7- Eğitim Durumunuz?

() Önlisans () Lisans () Lisansüstü

8-Okuldaki Öğrenci Sayısı?

9-Okuldaki Personel Sayısı?

10-Eğitim yönetimi alanında katılmış olduğunuz seminer veya kurs sayısı?

Ek-2 Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği

Lütfen soruları cevaplamadan önce aşağıdaki bilgileri iyice okuyunuz.

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak sizi enuygun olarak yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Örneğin: Birileri tarafından yanlış anlaşılacak olmak.

Eğer bu ifade sizi hiç kaygılandırmıyorsa”Beni hiç yansıtıyor(1)”, sizde biraz kaygı uyandırıyor” Beni biraz yansıtıyor(2)”, sizde orta derecede kaygı uyandırıyor” Beni orta derecede Yansıtıyor(3)”, sizde çok kaygı uyandırıyor” Beni çok yansıtıyor(4)”, sizde tamamen kaygı uyandırıyor” Beni tamamen yansıtıyor(5)” seçeneğini işaretleyeceksiniz.

		Beni hiç yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni orta derecede yansıtıyor	Beni çok yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	Bir değişiklik yaratmayacağını bilsem bile, insanların hakkımda ne düşüneceğini beni kaygılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İnsanların, hakkımda kötü bir izlenim edindiklerini bilsem bile buna aldırış etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Diğer insanların, eksiklerimin farkına varmasından sıklıkla korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4	Birinin üzerinde nasıl bir izlenim yarattığım konusunda nadiren kaygılanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Başkalarının beni onaylamayacak olmasından korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İnsanların beni hatalı bulmasından korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Başkalarının hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Biriyle konuşurken, hakkımda ne düşündüğü konusunda kaygılanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Nasıl bir izlenim yarattığım konusunda genellikle kaygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Birisinin beni yargıladığını bilmek beni çok az etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen, diğer insanların hakkımda ne düşündüğüyle gereğinden fazla ilgilendiğimi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yanlış bir şey söyleyecek ya da yapacak olmaktan sık sık kaygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-3 Problem Çözme Envanteri

Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz. 'Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?' şeklinde düşünerek bütün soruları cevaplayınız.	(1) Her zaman böyle davranırım	(2) Çoğunlukla böyle davranırım	(3) Sık sık böyle davranırım	(4) Arada sırada böyle davranırım	(5) Ender olarak böyle davranırım	(6) Hiçbir zaman böyle davranmam
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebilmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15. Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
19. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate almam.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Özer Yener AVCI
Uyruğu : Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri : 28 Nisan 1973 / Gemerek
Medeni Durumu : Evli
Tel : 0 554 935 70 74
Fax : 0 352 437 55 91
Email : ozeryeneravci@gmail.com
Yazışma Adresi : Bahçelievler Mah. Zamanlı Sokak. No:1/5

Talas-KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	9 Eylül Üniversitesi	1994

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum
2011-	Fatma Mustafa Hasçalık İlkokulu -Talas-KAYSERİ
2006-2011	Malazgirt İlköğretim Okulu -Melikgazi-KAYSERİ
2003-2006	Muhittin Tatar İlköğretim Okulu -Hacılar-KAYSERİ
1998-2003	Kanuni Süleyman İlköğretim Okulu -Felahiye-KAYSERİ
1997-1998	Çeltikyolu Köyü B.S. İlköğretim Okulu -Şirvan-SİİRT

YABANCI DİL

İngilizce