

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

**ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Gökhan ORAK**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Eylül 2014
KAYSERİ**

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

**ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Gökhan ORAK**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Eylül 2014
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.

Gökhan ORAK

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Ortaokul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Gökhan ORAK

Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında **Gökhan ORAK** tarafından hazırlanan “Ortaokul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

30.10.2014

JÜRİ:

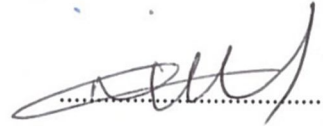
Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Üye : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN



Üye : Prof. Dr. Mustafa ŞANAL

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 09/10/2014 tarih ve 2014/299 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bir insan olarak okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, performansları ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile yaptıkları işten sağladıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Günümüz toplumlarında okul yöneticilerinin düşünebilen, üretebilen, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar verebilmesi beklenmektedir. Etkili problem çözme becerileri ile birlikte iş doyumları yüksek eğitim yöneticilerinin buldukları okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasında rol oynayacakları söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı eğitim yöneticilerinin problem çözme ve iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Her şeyden önce beni dünyaya getiren var yok demeden elinde olanı açık yüreklilikle ortaya koyup beni okutan yıllarca hiç yılmadan ihtiyaçlarımı gideren ve emeğini esirgemeyen babam Vehbi ORAK'a ve annem Kamile ORAK'a, kardeşlerim M. Onur ORAK ve Sevilay ORAK'a, yüksek lisansa başladığım günden beri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na uyum sağlamamda, çalışmalarımı yönlendirmesinde, araştırmalarımın her aşamasında bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyerek akademik ortamda olduğu kadar insani ilişkilerde de sonsuz desteğiyle gelişmeye katkıda bulunan danışman hocam sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ' ye, yüksek lisans derslerinde bilgi, tecrübe ve insanlıklarını bizlerle içtenlikle paylaşan, emek harcayan değerli hocalarım; Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN' e, Prof. Dr. Mustafa ŞANAL'a ve Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR'a, anketlerin dağıtılması ve toplanmasında benimle yorulan, terleyen ve elinden geldiği ölçüde tezimin vücuda gelmesinde bana yardım eden ümitsizliğe düştüğüm anlarda beni motive eden saygıdeğer Gökhan ÖZER'e, tezimin bulgular bölümünü inceleyerek, tavsiyelerde bulunan Araştırma Görevlisi Emre TOPRAK'a, yüksek lisans öğrenimimin ders aşamasında derslerime ve çalışmalarına devam edebilmem için çalışmalarım süresince birçok fedakârlıklar gösterip beni destekleyerek her an yanımda olan kıymetli eşim Rukiye ORAK'a ve Rabbimin şu hayatta bahşettiği en değerli, en güzel emanet olan biricik kızım Sümeyye Betül ORAK'a en derin duygularla teşekkür ederim.

Gökhan ORAK

Kayseri, Eylül 2014

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Gökhan ORAK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül, 2014

Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ÖZET

Bir eğitim kurumu olarak okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır. Okulların nasıl yönetildiği ise kuşkusuz okul yöneticilerinin işlerinden sağladıkları doyum ile birlikte ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları ile bağlantılıdır. Bir insan olarak okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, performansları ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile yaptıkları işten sağladıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu araştırmanın, eğitim yöneticilerinin iş doyumları 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 öneminin daha da artacağı söylenebilir.

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kayseri ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda çalışan 670 okul müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örneklem yoluyla ulaşılabilen 257 okul yöneticisi çalışmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmada, verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgulara göre; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilik görevi, çalışılan kurum ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar

gösterdiği bulunmuştur. Okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinde ise personel sayısı ve haftalık çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş, problem çözme becerisi arttıkça iş doyumunun da artacağı kanısına ulaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyumları arasında diğer değişkenler açısından ortaya çıkan anlamlı farklılıklara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ortaokul, İş Doyumu, Problem Çözme Becerisi, Okul Yöneticisi*

**THE RELATIONSHIP BETWEEN JOBSATISFACTION AND PROBLEM
SOLVING SKILLS OF SECONDARY SCHOOLS ADMINISTRATORS
(KAYSERI SAMPLE)**

Gökhan ORAK

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

MA Thesis, September, 2014

Advisor: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ABSTRACT

An educational institution, schools' capability of meeting the expected social need by offering quality and effective education largely depends on the way the schools are managed. And the way schools are managed undoubtedly depends on the satisfaction that school administrators get from their jobs and also on their being physically and psychologically healthy. It is thought that, there is a relation between the satisfaction that school administrators get from their jobs and their job attachment as a human being, their performances and their capability of solving the which problems they face For this reason, the main purpose of the study is to analyze the relationship between problem-solving and job-satisfaction of school administrators in terms of various variables.

With this study, it can be said that the analysis of the relationship between job-satisfaction and problem-solving skills of school administrators can contribute to the literature; and in addition, the fact that study findings can contribute to the selection of manager candidates and raising the managers can increase the importance of the study.

In this study relational survey method was used. Study population consisted of 670 school principals and vice-principals working in primary and secondary schools under the supervision of Ministry of Education in Çorum province and its districts. 257 school administrators who could be reached through sampling consisted of the sampling of this study. For data collection in the study, Personal Information Form, Problem-Solving Inventory and Minnesota Job Satisfaction Questionnaire were used. Data acquired was analysed using SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences).

According to the findings, problem solving abilities were lower among the administrators working at state schools than that of administrators working at private schools and principles work satisfaction levels were higher than that of vice-principles.

Also administrators who have higher work experience have a higher job satisfaction level than administrators who have lower work experience.

As a result of the analysis done, a positive and significant relationship was detected between problem solving abilities and job satisfaction levels of administrators, as the problem solving ability increases the job satisfaction will rise too. Some recommendations were made for the significant differences in terms of other variables between administrators' problem solving abilities and job satisfaction.

Key Words: Secondary Schools, *Job Satisfaction*, Problem Solving Skill, School Administrator

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
KABUL ONAY:.....	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Problem Çözme Becerisi.....	7
2.1.1. Problemin Tanımı.....	7
2.1.2. Problem Çözme Kavramı.....	8
2.1.3. Problem İle Başa Çıkma.....	9
2.1.4. Problemlerin Sınıflandırılması.....	11
2.1.5. Problem Çözmenin Aşamaları.....	13
2.1.6. Problem Çözme Sürecinin Özellikleri.....	15
2.1.7. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler.....	15

2.1.8. Problem Çözme İle İlgili Modeller	16
2.1.8.1. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	16
2.1.8.2. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli	17
2.1.8.3. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	18
2.1.8.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	19
2.1.8.5. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı	20
2.1.8.6. Karl Popper ve Problem Çözme	22
2.1.9. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Bazı Faktörler	22
2.1.10. Eğitim Yönetimi ve Problem Çözme	23
2.2. İŞ DOYUMU	25
2.2.1. İş Doyumu Kavramı	25
2.2.2. İş Doyumunun Önemi	27
2.2.3. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler	29
2.2.3.1. İş Doyumuna Etki Eden Bireysel Faktörler	29
2.2.3.1.1. Yaş	29
2.2.3.1.2. Cinsiyet	30
2.2.3.1.3. Medeni Durum	30
2.2.3.1.4. Eğitim Düzeyi	30
2.2.3.1.5. Hizmet Süresi	31
2.2.3.1.6. Mesleki Kıdem	31
2.2.3.2. İş Doyumuna Etki Eden Örgütsel Faktörler	31
2.2.3.2.1. İş ve Niteliği	31
2.2.3.2.2. Ücret	33
2.2.3.2.3. Yükselme Olanakları	33
2.2.3.2.4. Yönetim ve Denetim	34
2.2.3.2.5. Çalışma Koşulları	35
2.2.3.2.6. Çalışma Arkadaşları	35
2.2.3.2.7. Ödüller	35

2.2.3.2.8. Takdir Edilme	36
2.2.3.2.9. İletişim	36
2.2.3.2.10. Karara Katılma	37
2.2.4. İş Doyumu Kuramları.....	37
2.2.4.1. Kapsam Kuramları.....	37
2.2.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	37
2.2.4.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı.....	40
2.2.4.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı.....	41
2.2.4.1.4. McClelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı	43
2.2.4.2. Süreç Kuramları.....	44
2.2.4.2.1. Davranış Şartlandırma Yaklaşımı	45
2.2.4.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi.....	45
2.2.4.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı	45
2.2.4.2.2.2. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı	46
2.2.4.2.3. Eşitlik Teorisi.....	47
2.2.4.2.4. Amaç Teorisi.....	48
2.2.5. Eğitim Yönetimi ve İş Doyumu	49
2.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	49
2.3.1. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
2.3.2. İş Doyumuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	54
2.3.3. Problem Çözme Becerisi ve İş Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	57
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	60
3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Job Satisfaction Questionarie).....	63

3.3.4. Uygulama.....	65
3.4. Verilerin Çözümlemesi	65
4. BULGULAR VE YORUM	67
4.1. Okul Yöneticilerine Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı Betimsel İstatistik Sonuçları.....	67
4.2. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.....	69
4.3. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri İnceleyen Analiz Sonuçları.....	74
4.4. Okul Yöneticilerinin İş Doyum Düzeyleri İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri İnceleyen Analiz Sonuçları.....	89
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	102
5.1. SONUÇLAR	102
5.2. ÖNERİLER.....	104
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	104
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	105
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	115
ÖZ GEÇMİŞ.....	121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Maslow ve Alderfer'in İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramlarının Karşılaştırılması ..	42
Tablo 4.1.	Okul Yöneticilerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Yaşlarına Göre Dağılımı	67
Tablo 4.2.	Okul Yöneticilerinin Branş, En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi, Yöneticilik Görevi, Kıdem, Çalışılan Kurum Değişkenlerine Göre Dağılımı	68
Tablo 4.3.	Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Türü, Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı, Haftalık Çalışma Saati, Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı	69
Tablo 4.4.	Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki	70
Tablo 4.5.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri.....	72
Tablo 4.6.	Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri	73
Tablo 4.7.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.8.	Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri	75
Tablo 4.9.	Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.10.	Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri.....	77
Tablo 4.11.	Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 4.12.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Görevlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.13.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri	79
Tablo 4.14.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	80

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	81
Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (Bağımsız Ortaokul/İlkokul+Ortaokul) Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	83
Tablo 4.18. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (Bağımsız Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları	83
Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (İlkokul+Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri.....	85
Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.22. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri.....	87
Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	89
Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları	89
Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri.....	90
Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	91

Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri	91
Tablo 4.29. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yöneticilik Görevlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	93
Tablo 4.31. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin N, X ve Ss. Değerleri	94
Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	95
Tablo 4.33. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	95
Tablo 4.34. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 4.35. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri	97
Tablo 4.36. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.37. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Dışsal Doyum Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları..	98
Tablo 4.38. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri.....	99
Tablo 4.39. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 4.40. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Dışsal Doyum Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.41. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	40
Şekil 2. Alderfer'in ihtiyaçlar Hiyerarşisi	42

KISALTMALAR

İDÖ : İş Doyumu Ölçeği

PÇB : Problem Çözme Becerisi

PÇE : Problem Çözme Envanteri

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında ihtiyacı karşılayacak nitelik ve becerilere sahip insan yetiştiren, dinamik eğitim kurumlarının toplumların değişerek gelişmesinin arkasındaki temel güç haline geldiğini düşünüyoruz. Bu nedenle, çağımızda toplumların kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma çabası içinde olduğunu görmekteyiz. Okullarda kaliteli ve etkili bir eğitim verilerek toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesinin büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlı olduğu söylenebilir. Okulların nasıl yönetildiğinin ise okul yöneticileri tarafından işlerinden sağlanan doyum ile birlikte ruhen ve bedenen sağlıklı olunması ile ilişkilendirilmektedir.

Bir örgütte çalışan herhangi bir birey, bir süre sonra (genellikle iş doyumunu gibi genel bir kavram kapsamında düşünebileceğimiz) birtakım tutumlar geliştirmeye başlar. İş doyumunu da, diğer tutumlar gibi duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. Birçok etkenden kaynaklanır; gerginliği ve devamlılığı değiştirebilir, bireylerin birtakım eylemlerini etkileyebilir. O halde iş doyumunun işgörenlerin işlerine karşı geliştirdikleri birtakım tutumlara ilişkin bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. (Çetinkanat, 2000).

İş ve meslek yaşamından elde edilen doyum, bireyin mesleki yeterlilik, yetenek ve kapasitesine ilişkin algılarına; istekleri ve elde ettikleri arasındaki farka; mesleğin geleceğine ilişkin optimizme; benzeri kişilerle yaptığı karşılaştırmalara ve genel memnuniyet düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel bir değerlendirme tepkisidir (Bıçakçılar, 2002). İş yaşamı niteliğinin gelişmesi, yaşam kalitesinin yükselmesine hizmet edecek tekniklerden biri olarak kabul edebiliriz. Örgüt çalışanlarının, zamanlarının büyük bir kısmının iş yerlerinde geçirildiği göz önüne alınırsa, iş yaşamının niteliğinin geliştirilmesiyle yaşam kalitesinin de nasıl yükseltilebileceği arasındaki ilişki daha iyi anlaşılabilir (Erginer, 2003).

Örgütsel açıdan iş doyumunu incelediğimizde; iş görenlerin işe devamsızlığı, iş değiştirmesi, işi yavaşlatmaları, savurganlıkları, araçları kötü kullanmaları ve kazalara neden olmaları gibi davranışların altında düşük iş doyumunun yattığını görebiliriz. Bu nedenle bilinçli yöneticiler, örgütlerinde yapılan iş doyumunu araştırmalarına büyük önem vermektedirler. İş doyumunun dinamik olduğunu kabul edip aralıklarla izlenerek, sürekliliğin sağlanmasının gerekliliğine inanan yöneticiler, çalışanlarının örgüt ve işleyişi hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenerek sorunlara daha gerçekçi ve kesin çözümler getirme olanağına sahip olacaklardır (Bora, 2001).

Problemlerin ve problemlere çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye sebep olmaktadır. Bu koşullar; düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirmemiz gerektiğini göstermektedir. Bu ihtiyaç, eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık vermemizin önemini ortaya çıkarmaktadır. Örgütlerde yöneticilerin karılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi; çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci, bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır (Güçlü, 2003). Sürekli değişim halinde olan bir örgütte etkili yönetici olabilmek her geçen gün biraz daha zorlaşmaktadır. Günümüzde bilişim teknolojisi hızla değişmekte; yasa ve yönetmeliklerin çağın şartlarına uyarlanması gerekmekte; örgütler arasındaki rekabet amansız hale gelmekte ve çalışanların örgütten isteklerine her gün yenileri eklenmektedir. Bütün bunlara koşut olarak yöneticilerden beklentiler de artmaktadır. Yöneticilerden beklenen başlıca davranışların başında; okulun kaynaklarını verimli bir şekilde kullanma, okul-çevre ilişkilerinde tutarlı olma, öğrenci başarısını yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi haklı davranışlar gelmektedir. Öte yandan günümüzde bir yöneticiden daha fazla şeyler istenmekte ve yönetici tarafından örgütteki kriz durumlarıyla başa çıkılması, çatışmanın yönetilmesi, vizyon sahibi olunması, personelin motive edilmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar verilmesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olunması beklenmektedir (Çelikten, 2001).

Yöneticinin rolü, ideal olarak; problemi olan kişiye kendi çözümünü bulması için yardımcı olmaktır. Yönetici çerçeveyi verip süreç boyunca o kişiye yardımcı olur ve gerekli düzeltmeleri yaparak problemin çözümünde ona destek verir. Problemlerle

karşılaşan kişi, bu problemi anlayıp probleme bir çözüm bulmaya çalışmalıdır yoksa başarılı olamaz. Kişi problemini kendi çözerse, bu deneyiminden çok şey öğrenecektir ve gelecekte karşılaşılabilecek problemler karşısında neler yapması gerektiği konusunda deneyim kazanmış olacaktır. Bu açıdan baktığımızda, problem çözmenin örgütte çalışanları geliştirme için önemli bir araç olduğunu görebiliriz. (Keenan, 1997).

Farklı kültür, anlayış, eğitim düzeyi ve farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu eğitim örgütlerinde daha karmaşık ve yoğun sorunların yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle yaşanan bu sorunlardan birincil derecede etkilenen okul yöneticilerinin iş doyumlarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Bireyin işinden sağladığı doyum ile yaşamdan sağladığı doyum arasında bir ilişki olduğu araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bir insan olarak okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, performansları ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile yaptıkları işten sağladıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Özellikle karmaşık ve yoğun sorunların yaşandığı eğitim örgütlerinde yöneticilerin problem çözme becerilerinin iş doyumlarının artmasında katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çünkü yöneticilerin etkili problem çözme becerileri karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerini sağlamakta ve yaptıkları işten haz duymalarına yardımcı olmaktadır. Bunun da doğal sonucu olarak eğitim yöneticilerinin iş doyumlarını arttıracakları söylenebilir. Ülkemizde okullarda yaşanan sorunlar göz önüne alındığında, bu araştırmanın temel amacı olan " eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" nin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir.

Bu araştırmanın, eğitim yöneticilerinin iş doyumları 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. Problem Durumu

Bu çalışmada; ortaokul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı var ise bu ilişkinin yönü ve derecesinin ne düzeyde olduğu sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, yöneticilik görevi, kıdem, çalışılan kurum (devlet ya da özel), okul türü, çalışılan okuldaki personel sayısı, haftalık çalışma süresi, lisansüstü eğitim durumu gibi bazı bağımsız değişkenler açısından değişip değişmediği sorgulanacaktır.

1.1.1.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Branş, d) Kıdem, e) Çalışılan Kurum (Devlet ya da Özel), f) Okul Türü, g) Çalışılan Okuldaki Personel Sayısı, h) Haftalık Çalışma Süresi, ı) Lisansüstü Eğitim Durumu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin problem çözme becerileri ile müdür yardımcılarının problem çözme becerileri farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin iş doyumları hangi düzeydedir?
6. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Branş, d) Kıdem, e) Çalışılan Kurum (Devlet ya da Özel), f) Okul Türü, g) Çalışılan Okuldaki Personel Sayısı, h) Haftalık Çalışma Süresi, ı) Lisansüstü Eğitim Durumu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri ile müdür yardımcılarının iş doyum düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, performansları ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile yaptıkları işten sağladıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Özellikle karmaşık ve yoğun sorunların yaşandığı eğitim örgütlerinde yöneticilerin problem çözme becerilerinin iş doyumlarının artmasında katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin etkili problem çözme becerileri; yaptıkları işlerde yaşanan sorunların üstesinden gelmelerini, başarılı olmalarını, haz duymalarını sağlayabilmektedir. Bu durumun da doğal olarak eğitim yöneticilerinin iş doyumlarını arttıracığı söylenebilir.

Ülkemizde okullarda yaşanan derslik sıkıntısı, personel yetersizliği, okul binalarının fiziki eksiklikleri, okul aile birliklerinin istenilen düzeyde okullara katkı yapamaması gibi sorunlar göz önüne alındığında, bu araştırmanın temel amacı olan " eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" nin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın, eğitim yöneticilerinin iş doyumları 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 öneminin daha da artacağı söylenilebilir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmadan elde edilen veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kayseri İlinde bulunan ortaokullarda görev yapan okul yöneticileriyle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri", Davis (1967) tarafından geliştirilen "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Karlı, 2004: 86). Bu araştırmada okul yöneticisi olarak okul müdürü ve müdür yardımcıları kastedilmektedir.

Ortaokul: Milli Eğitim Sistemimizde ilkokulu takip eden eğitim dönemine verilen isimdir. 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. Çalışmamızda ortaokul türlerinden Bağımsız Ortaokul, İlkokul+Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Eğitim Ortaokulları gibi ortaokullar da anket uygulaması yapılmıştır.

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

İş Doyumu: İş ve meslek yaşamından elde edilen doyum, bireyin mesleki yeterlilik, yetenek ve kapasitesine ilişkin algılarına; istekleri ve elde ettikleri arasındaki farka; mesleğin geleceğine ilişkin optimizme; benzeri kişilerle yaptığı karşılaştırmalara ve genel memnuniyet düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel bir değerlendirme tepkisidir (Bıçakçılar, 2002).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Çözme Becerisi

2.1.1. Problemin Tanımı

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991). Bingham'a göre (1998) problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar.

Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşısına olmaktır (Aslan, 2002). Başka bir tanımlamayla problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur (Cüceloğlu, 1997). Problem, bir ortamdan ya da durumdan başka ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001).

D'Zurilla (1971) ise problemi, bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük çektiği bir durum olarak tanımlamaktadır. Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir. Problem sözcüğü aynı zamanda, insanların farkında olmadıkları problemleri de içermektedir. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözme sürecini gerektirebilir.

Problemler alışılmış olmaları ve yaratıcılık gerektirmeleri bakımından farklılaşmaktadırlar (Arslan, 2001). Alışılmış problemler, bir kişinin tipik olarak tepkiye hazır olduğu durumlardır. Örneğin; bir arkadaşına telefon edip etmemekte tereddüt etme, giysi alırken renkte ve modelde kararsız kalma gibi. Bu gibi görevler bir problem olarak düşünülmediği gibi, zorlukları da fark edilmez, alışılmış şekilde yerine getirilirler (Taylan, 1990).

Gordon'a göre, problemin kime ait olduğu çok önemlidir. Çünkü problemi sahiplenen kişi, problemi tam olarak ortaya koyabildiği andan itibaren çözümü için önemli bir adım atmış demektir. Problemin sonuçlarından kim etkilenirse, problem onun problemi olmaktadır (Taylan, 1990; Arslan, 2001; Albayrak , 2002).

2.1.2. Problem Çözme Kavramı

Problem çözme farklı bakış açılarıyla değerlendirildiğinde, bir güçlüğün üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, 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. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003). Başka bir tanımla, problem çözme, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997).

Problem çözme kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi; karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler, Bingham (1998); belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç, Morgan (1999) ise; karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir.

Kruger (1997)'e göre problem çözme, istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir ve bilginin yanı sıra yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden yararlanmayı gerektirmektedir (Yalçın, Tetik & Açıkgöz, 2010). Kuzgun (1995)'a göre problem çözüme başarı her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşımda bulunmaz. Problem ile başa çıkmada, kişinin problemlili durumları çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme konsantre olmasına da bağlıdır. Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbirleriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi zihinsel süreç söz konusu olmaktadır. Problemin

anlaşılması, çözüm yollarının saptanması, çözüme giderken kullanılan stratejilerin denetlenmesi ve değiştirilmesi, ilk bakışta basit gibi görünen, fakat ayrıntılarına inildiğinde son derece karmaşık zihinsel süreçlerdir (Şahin, 1988).

Kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir. Kişisel problem çözüme, genel kişisel uyum zorlukları ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda, problem çözümlenirken, intihar isteğiyle, fiziksel sağlıkla, kariyeri ilerletebilme ile ve akademik performansla ilgili olduğu bulunmuştur (Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözüme becerisine sahip bireylere nazaran; daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkisiz problem çözümlenirken, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara sebep olacağı bulunmuştur (Heppner, Baker, 1997).

2.1.3. Problem İle Başa Çıkma

Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözüme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır (Güçlü, 2003). Problem çözüm sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme bireyden bireye farklı olsa bile problem çözüme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel ve temel yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir;

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemlerle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin problemle ilgili bilgilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek

- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 1998).

Problem çözmenin ve başa çıkmanın birçok yönü vardır;

- Genel olarak başa çıkabilme yönü: Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.
- Problemi tanımlama ile ilgili bazı yeterlikler: Seçenek üretebilme ve karar verebilme gibi.
- Bilişsel süreçler: Sonuçsal düşünme gibi.
- Problem çözen olarak kendine değer biçme: Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir (Heppner, Baker, 1997).

Bireylerin belirli şeyleri yapma biçimleri, yani alışkanlıkları, yeni problemleri de bu biçimde ele almaya hazır olmalarını sağlar. Bu hazır olma durumu önceki yaşantılar yoluyla ya da yerleşmiş alışkanlıklar yoluyla oluşturulur. Bu hazır olma durumu, bireyin düşüncelerini belli bir doğrultuda yönlendirerek, düşüncelerinin yanlı olmasına yol açabilir (Morgan, 1999).

Bilim ve teknolojiadaki meydana gelen hızlı değişimler, bütün olumlu ve olumsuz yönleriyle çağımız insanını eskiye nazaran daha fazla etkiler duruma gelmiştir. Teknoloji çağının toplumsal değişimleri kaçınılmaz olduğuna göre onun yarattığı çeşitli sorunlar için gerekli önlemlerin alınması zorunludur. Fakat her şeyin üstünde de insanın uyum gücünü artırıcı önlemlerin alınması gerekmektedir. Çağımız insanının karşılaştığı problemler çeşitli ve güçlü olduğuna göre o ölçüde de problemleri çözebilmede insanların yeterli olması beklenmektedir (Arslan, 2001).

Bireyler, günlük ve mesleki yaşantılarında, sürekli olarak problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Karşılaşılan problemlerin hızlı ve etkili olarak çözülebilmesi için yeni yöntem ve stratejiler geliştirilmelidir (Güçlü, 2003).

2.1.4. Problemlerin Sınıflandırılması

Problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşmaktadır. Burada somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır ve problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel problemleri veya kararları içerirler. Heppner (1978) ise, problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır:

- Hâlihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
- Alışılmışı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
- Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (Güçlü, 2003).

Çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre problemin doğasındaki zorluk düzeyi, problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Birincisi nesnel olarak zorluğu, diğeri ise, öznel algılanan zorluk olarak belirtilmektedir. Problemleri nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözme, kişi tepki verme gereksinimini hissettiği anda başlayabilir (Güçlü, 2003).

Problem yapılan ve çözümlerin kabul edilebilirlik durumlarına göre problemler iyi ve kötü tanımlanmış problemler olarak sınıflandırılırlar. İyi tanımlanmış bir problem iyi yapılandırılmış bir problem anlamına gelmektedir. Bu tür problemlerde kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyacağı tüm bilgilere sahiptir. Bu bilgiler şöyle sıralanabilir:

- Başlangıç durumu hakkında bilgi,

- Arzu edilen durum hakkında bilgi,
- Çözümdeki hareket serbestliği,

Problem çözücünün yetenek ve kaynak sınırlaması (Kahley, 1993). İyi tanımlanmış bir problem tamamen çözümlenebilir; onun hakkında ileri sürülen her çözüm değişik bir doğru / yanlış ikilisine göre kesin olarak değerlendirilebilir. Böylece çözümün, bir "ya hep ya hiç" fenomeni olarak tanımlanmasına izin verir (Rouquette, 1994).

Kötü tanımlanmış bir problem ise, iyi tanımlanmış bir problemin tersi özellikler gösterir. Günlük hayatın içinde ortaya çıkan problemlerin çoğu kötü tanımlanmış problemlerdir. Örneğin "yaşamımı daha iyi nasıl yaparım?" şeklinde bir problem kötü tanımlanmış bir problemdir. Çünkü hazır olan bir durum iyi tanımlanmamıştır, aynı şekilde arzu edilen durumda da belirsizlikler vardır (Weisberg, 1993). Bu tip problemler görece bir kalite ölçüğü temelinde saptanabilen çok sayıda çözümleri kabule ederler. Bu durumda, cevabın gerekliliklere uygunluğunun belirlenmesi yargılayıcıların değerlendirmelerine göre gerçekleşir. Problemin iyi ya da kötü yapıda olmalarında aşağıdaki unsurlar etkilidir (Rouquette, 1994) :

- İşbirliği gereklilikleri,
- Kararın doğrulanabilirliği,
- Güçlük,
- Amacın niteliği,
- Amaca yaklaşımların çokluğu,
- Zihinsel gerekliliklerin devindirici gerekliliklerle ilişkisi,
- Özünde bulunan yarar,
- İşlemsel gereklilikler,
- Kitlenin aşinalığı,
- Çözümlerin çokluğu.

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

2.1.5. Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözüme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözüme yeteneğiyle ilgili yeterli olduğunu düşünür. Ancak, bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözüme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992). Aslında problem çözüme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözüme sürecinin bilinmesidir.

Problem çözüme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözüme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözüme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözüme 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 (Oğuzkan, 1993). Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Stevens (1998) problem çözüme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin köküne inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,

- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi.

Ancak bu aşamalar çoğaltılabilir. Bingham (1998)'a göre ise, problem çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemlerle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemlerle ilgili bilgilerin ışığında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir. Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yaracak ve bütün problem çözenlere tavsiye edilebilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları problemlerden probleme değiştirmesi muhtemeldir (Bingham, 1998). Sorun çözenin aşamaları aşağıdaki gibi açıklanabilir: Sorunu duyma, Sorunu tanıma, Çözüm arama, Kararlaştırma, Kararı uygulama ve Değerlendirme.

2.1.6. Problem Çözme Sürecinin Özellikleri

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

- 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 çözümede geleceğe ilişkin tahmin ve bilimsel araştırmaların rolü büyüktür.
- Sorun çözümede 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.

Başarılı problem çözme süreci ise, kişilerin problemleri hayatının bir parçası olarak görmesi ile başlamaktadır. Kişilerin çözdükleri her problem, kendilerine olan güveni ve özsaygısını artırmakta, kendilerini gerçekleştirmesinde ve hayatlarını daha iyi bir hâle getirmesinde cesaretlendirici fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle problemlerden kaçmak yerine problemlerle yüzleşerek çözüme ulaşmak, kişilerde daha yapıcı ve tatmin edici bir durumun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kruse, 2009; Schiraldi, 2009; Swanson *vd.*, 2010).

2.1.7. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Sorun çözme aşamalarındaki eksiklerden ve sorun çözücünün psikolojik algılarından dolayı sorun çözümede karşılaşılan güçlükler şöyle gruplandırılabilir (Albayrak, 2002),

- Sorunun farkına varılmasındaki başarısızlık,
- Sorunu tanımlamadaki başarısızlık,
- Mevcut bilgilerin kullanılmasındaki başarısızlık,

- Sorunu tahmindeki başarısızlık,
- Seçeneklerin zenginleştirilmesindeki başarısızlık,
- Uygulamadaki başarısızlık.

2.1.8. Problem Çözme İle İlgili Modeller

2.1.8.1. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

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

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

göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir (Aktaran: Özden, 1998).

2.1.8.2. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, onun zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford hem çevreden, hem de kişinin kendinden gelen bazı inputlarla problem çözme davranışının başladığını belirtmektedir.

Problem çözmenin ilk basamağında davranış üzerinde inputun herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan 1.Çıkış, problemden tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç 1.Çıkışta durdurulursa, kişi problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımlarını etkilemektedir.

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

Üretim safhasında, kısa veya uzun vadeli cevaplar üretilmektedir. Her ikisinin de üretilmesi mümkündür. Hafızadan bilgileri çekip çıkarma ve bağlantıyı keşfetme yeteneği, uzun vadeli düşünmenin temelini oluşturur.

Çoğu insanın problemi bıraktığı durum, 3.Çıkıştır. Yeterli olduğu düşünülen her cevap kabul edilmektedir. Çünkü problem çözme, sıkıntılı bir iş olarak görülmektedir. Yeni ve zengin inputlar durumun daha derinden anlaşılması için ilave edilebilirler. Problem üzerinde çalışanlar eğer 4. Çıkışta bırakmazlarsa, eşsiz değerdeki fikir üretimi, ikinci üretim safhasında oluşabilmektedir.5.Çıkışta problem çözen kişilerin doğru bir şekilde yaratıcı çözümleri önermeleri çok daha fazla imkan dahilindedir.

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

- Süzgeç
- Hafıza
- Yakınsak üretim
- İraksak üretim

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

2.1.8.3. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

- Mühendis: Fikirleri geliştirir, ham haldeki fikirleri pratik hale getirir, optimum çözümler üretir.
- Yargıç: En doğru fikri seçer.
- Kaşif: Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar.
- Dedektif: Problemi bütün yönleriyle ele alır.
- Sanatçı: Alternatif bakış açıları üretir. Ortaya atılan fikirler çoğu zaman çözüm üretmeyen, saçma fikirler gibi görünse de çok sayıda fikir üretilmesi gereklidir.
- Prodüktör: Çözümün uygulanması için denemeler gerçekleştirir, taktik planlamalar yapar (Özden, 1998).

2.1.8.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn (1963)'a göre, yaratıcı problem çözme süreci, üç aşamadan oluşmaktadır.

1. Problem bulma

- Problemi tanımlama
- Hazırlık

2.Fikir bulma

- Fikir üretme
- Fikir geliştirme

3.Çözüm bulma

- Değerlendirme
- Seçme

Problem bulma, problemin tanımlanmasını ve hazırlığını gerektirmektedir. Problemi tanımlama, onu karmaşanın içinden çıkarmayı, hazırlık ise, gerekli verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemlerini kapsamaktadır. Problemi tanımlamada geniş odaklı düşünmeye başlanarak, daralan biçimde alt problemlerin saptanması gerekir (Aktaran: Albayrak, 2002).

Fikir bulma, fikir üretmeyi ve geliştirmeyi kapsamaktadır. Fikir üretme, mümkün olduğu kadar çok düşüncenin ortaya atılması, fikir geliştirme ise, ortaya atılan fikirleri yeniden isteyerek en uygun sonucu seçmek demektir.

Çözüm bulma, değerlendirme ve seçme basamaklarından oluşur. Değerlendirme, çeşitli çözüm yollarının denenmesi, kontrol edilmesidir. Seçme ise, çözümü kabul etmektir. Bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve son şeklini vermeyi içerir. Yaratıcı problem çözme süreci, bir düşünceyle sona ermemekte, aksine yeni başlamaktadır. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilmeye ve sonuca ulaşılmaya

çalışılmaktadır. Ancak karışık durumlar ve hayat koşulları mükemmel çözümü engellediği için, yeni problemler ortaya çıkmaktadır. Bu durumda sürecin başına geri dönmekte ve basamaklar yeniden uygulanmaktadır (Sungur, 1997).

Beyin fırtınası, problem çözümünde geniş olarak kullanılan, yüksek düzeyde fikirler üretmeye yardımcı olan bir tekniktir. Mümkün olduğu kadar, diğer insanlardan farklı fikirler üretmek esası üzerine kurulmuştur. Beyin fırtınası tekniği uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

- Saçma olsa da her türlü fikir kabul edilir.
- Oyata atılan fikirler hakkında tartışma ya da eleştiri yapılmaz.
- Bilinçli ya da bilinçsiz olarak fikirler kişilere zorla kabul ettirilmeye çalışılmaz.
- Yüksek düzeyde fikirlerin üretilmesini sağlamak amacıyla cesaretlendirme yapılır.
- Fikirlere herkesin katkıları kabul edilir.
- Fazla sayıda fikir üretilmesi, probleme alternatif çözümler sunmada çeşitlilik sağlaması bakımından iyidir (Sungur, 1997; Özden, 1998).

2.1.8.5. John Dewey'in Yansıtma Düşünme Kuramı

Yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların alınması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve tecrübe gerektirir. John Dewey'in yaratıcı problem çözme modeli:

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - Ön gözlem aşaması,
 - Probleme ilişkin farklı tanımlar önerme,
 - Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme,
 - Çözümler önerme, hipotezler ortaya atma,

- En iyi çözümlü bulabilme,
- Çözüm yolunu iki biçimde sınaama,

3. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı

4. Eylem ya da kontrol

- Başarısızlık durumunda C,D,E,F aşamalarına geri dönme,
- Tutumlar ve istekleri gözden geçirme,
- Problemin öyküsünü ve çözümünü yeniden gözden geçirme
- Çözümün başarısını ortaya koyma

5. Yeni dengelerin kurulması

Dewey, problem çözenin aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir. Sürecin her aşamasında bilinenden bilinmeyene bir sıçrama vardır. Sahip olunan, kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum, problemi çözen kimsenin kültürüne, tercihlerine, ilgilerine ve o andaki duygusal durumuna bağlıdır (Sungur,1997). Clark ve Star, Dewey'in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak bu basamakları altı maddede toplamışlardır.

- Güçlüğün farkına varma,
- Problemi tanımlama ve sınırlama,
- Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- Hipotezleri test etme,
- Çözüme ulaşma (Bilen, 1999).

2.1.8.6. Karl Popper ve Problem Çözme

Problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlayıp çözümlleyen Popper (1972)'e göre, bilim gözlemlerle değil, problemlerle başlar. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve bulunan bir problem olmasının nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünmektedir. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleri ile tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey, güçlüğün nerede olduğunu bulmaktır. Problemi tam olarak tüm yönleriyle anlamadan getirilen çözümler başarısız olacaktır (Sungur, 1997).

Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, bunların eleştiriye ve denemeye tabi tutulması gerektiğini savunmaktadır. Popper'e göre, insanlar ortaya çıkan problemleri çözmek için yaratıcı zekâlarını kullanarak kuramlar geliştirirler. Geliştirilen bu kuramlar da, beraberinde yeni problemler getirir. Bu durum zincirleme bir şekilde devam eder.

2.1.9. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Bazı Faktörler

Bir bireyin problem çözme konusundaki başarısı, problemin özelliğinden çok bazı kişisel faktörlere bağlıdır. Bireyin kendisine ilişkin bu etkenlerden biri zekadır (Morgan, 1999). Bir kimsenin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini, mevcut kişiliğini meydana getirir. Bir kimsenin bilgisi inançları, değerleri, duyguları, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler hep onun eski yaşantılarının sonucudur. Kişinin bir problem üzerindeki çalışması, kısmen onun değer sistemiyle ayarlanır. Problem çözen bir kimsenin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun şahsen özümlediği ahlaki ve kültürel geleneklerden derlenmiş değerleridir (Bingham, 1998).

İnsanlar belli bir problem çözümünü öğrendikleri zaman, benzer bir durumda da aynı şekilde davranırlar. Kişinin belleğinde ne kadar çok hazır çözüm yolları varsa, bir problemi çözmede o kadar kolay ve hızlı olur (Erden, Akman, 1995). Morgan, bu hazır çözüm yoluna başvurma durumuna kurulum adını vermektedir. Morgan (1999)'a göre; kurulum, problemin başında bireyin düşüncelerini belirli bir doğrultuda yönlendirerek, düşüncenin yanlı olmasına yol açar. Eğer problem, bireyin yanlılığı yönünde davranımlar gerektiriyorsa, bu yanlılık yardımcı olabilir yani olumlu aktarma

sağlayabilir. Fakat problem bireyin yapmak için kurulu olduğundan farklı olmasını gerektiriyorsa, bu yanlılık onu köstekler, olumsuz aktarmaya yol açar.

Önceleri, insanın yaşadığı deneyim ne kadar çok stres verici olursa o kadar çok olumsuz fiziksel ve psikolojik sonuçlar doğuracağına inanılırdı. Halbuki yapılan bir çok araştırmada, günlük yaşantıda ne kadar önemsiz görülürse görülsün bütün olayların sonucunda her insanın aynı derecede etkilenmeyeceği ortaya çıkmıştır. Belli kişilik özelliklerine sahip bazı insanların büyük stres verici durumlara karşı koyabildikleri ve problemleri daha kolay çözebildikleri görülmüştür (Arslan, 2001).

İnsanlar problemlerini çözmek için güdülenmiş olmalıdırlar, böylece yalnızca problemin amacına ilişkin olan düşünceler üzerinde durulur. Güdülenme en çok problem çözenin başlangıç ve son aşamaları için gereklidir. Düşünen insanın işe başlamasında ve problemin çözümünü toparlamasında yardımcı olur (Morgan, 1999).

Bireyler, kendi problemlerine ilişkin içten gelen, değişebilir ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptığında çözüm için daha çok gayret gösterecek ve güdülenecektir. Bu güdülenme durumunda problem çözmeye yönelik çabalar artacaktır (Arslan, 2001).

2.1.10. Eğitim Yönetimi ve Problem Çözme

Problem, karmaşık ve sıkıntılı bir durumdur. Problemler kişisel, örgütsel, toplumsal, ekonomik veya teknolojik olabilir. Bütün problemler iki ana ögeden oluşur: Bunlardan birincisi, problem çözmeye gereksinim duyulmasıdır. İkincisi ise, çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir (Evans, 1991).

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

insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacıdadır (Güçlü, 2003). Günümüzde yöneticinin örgütteki kriz durumlarıyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması beklenmektedir (Çelikten, 2001).

Çoğu yönetici, bir problemle karşılaştığında, problemin getireceği yükün altında kalmak istemediğinden ya da çözemeyeceğinden, problemi ortaya çıkararak çözmek yerine yönetimlerinin kötü yanlarının ortaya çıkacağı korkusu nedeniyle gizlemek veya görmezlikten gelmektedir. Özellikle, eğitim yöneticilerinin problem çözme konusunda uzman olmaları gerektiği söylenebilir. Bu konuda, Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır:

Deneyimli okul müdürleri;

- Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
- Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.
- Problemleri çözerken yüzeysel değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
- Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
- Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
- Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdır (Aktaran: Güçlü, 2003).

Eğitim kurumları; öğretmen, personel ve öğrenci gibi kurum içindeki unsurları; veli, çevre ve üst yönetim birimleri gibi kurum dışı unsurları içine aldığından problemlerin boyutu ve çeşidi de çok olacaktır. İnsan unsuruna dayanan bu problemler yanında, teknik ve mali problemler de eğitim yöneticisinin çözmek zorunda kalabileceği diğer problemler olabilecektir. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

2.2. İŞ DOYUMU

2.2.1. İş Doyumunu Kavramı

Doyum terimi, bir başka kişi tarafından doğrudan gözlemlenemeyen ve yalnızca ilgili birey tarafından hissedilerek ifade edilebilen zevki veya iç huzuru anlatmak için kullanılır. Doyum, kişinin kendini daha iyi hissetmesi ile ilgili bir terimdir. Genel anlamda yaşamın farklı çevrelerinden (aile, okul, işyeri) bireyin elde ettiği hoşnutluk ya da hoşnutsuzluğu bu kavram içinde düşünmek gerekir. Birey, bu çevrelerin elverişli veya elverişsiz durumlarına göre, istediği olanakları bulduğu ölçüde doyum sağlayacak ve psikolojik olarak huzur duyacaktır. Aksi takdirde doyumsuzluğa uğrayarak hüsrana dediğimiz psikolojik durum içerisine girecektir (Karaduman, 2002). İş doyumunu, yaşamdan alınan haz ile doğrudan ilgilidir. Yaşam kalitesine bağlı olarak iş doyumunda da değişikler görülebilmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmaların bir kısmı yaşam ve iş doyumunu birlikte ele almaktadır (Kantarcı, 1997).

İş doyumunu, iş görenlerin fizyolojik ve ruhsal sağladıklarının aynı zamanda da duygularının bir beklentisidir. İş doyumunu denilince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile iş görenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk akla gelir (Bingöl, 1998). İş doyumunu veya iş tatmini ile ilgili günümüze kadar birçok araştırma yapılmış ve birçok tanım ortaya atılmıştır. Genel olarak iş doyumunu, çalışanların işten aldıkları haz, tatmin ve hoşnutluktur.

İş gören çalışma yaşamında gerçekleşmesini arzuladıkları istekler ile iş çevresinden etkilendikleri izlenimler birbirine uyduğu zaman doyum oluşmaktadır (Eroğlu, 2000). Çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk eğitim örgütlerinin başarılı veya başarısız olmalarında rolü büyüktür. Örgütte çalışan bireyler örgütün en önemli kaynağıdır (Özaltın ve diğ., 2002).

İş doyumunu hakkında kesin olan nokta, dinamik olduğudur. Yöneticiler bir kez iş doyumunu sağlayıp sonra bu konuyu birkaç yıl gözden uzak tutamazlar. İş doyumunu hızlı elde edilebildiği gibi, hızlı hatta daha hızlı iş doyumsuzluğuna dönüşebilir. Bir örgütte koşulların bozulduğunu gösteren en önemli kanıt iş doyumunun düşük olmasıdır (Akıncı, 2002).

Spector'a göre iş doyumunu, insanların işleri ve işleriyle ilgili konular hakkında neler hissettiğine ilişkin bir kavramdır. En genel tanımla, çalışanların işlerini sevmeleri ya da sevmemeleridir. İş doyumunu davranışsal bir değişkendir ve işin farklı boyutlarıyla ilgili davranışsal tepkilerdir. Kişisel, öznel ve duygusal bir kavramı ifade eden doyum, bir başka birey tarafından doğrudan gözlenmeyen, yalnızca ilgili birey tarafından hissedilerek tanımlanabilen ve ifade edilebilen iç zevki veya iç huzuru anlatan bir kavramdır. Bireyin bu unsurun aracılığı olmadan kendisini daha iyi hissetmesi de pek mümkün değildir (Eroğlu, 2000).

İş doyumunu iş görenin işe ya da belirli yönlerine tepkisini yansıtır (Yüksel, 2002). Başaran'a (1992) göre iş doyumunu, bir işgörenin işini ya da yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur. İş doyumunu, işgörenlerin örgütten elde edebileceği değerlerle gereksinim duyduğu değerleri denk gördüğünde ya da bağdaşabilir bulduğunda duyabileceği bir duygudur.

Vroom (1964) ise iş doyumunu, "kişinin işini veya iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan hoşça giden veya olumlu duygusal durumdur" şeklinde tanımlamaktadır.

İş doyumunun üç önemli boyutu vardır (Luthans, 2002; Akt: Koçak, 2006):

- İş doyumunu, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Böyle olunca görülmez, sadece ifade edilebilir.

- İş doyumunu, genellikle kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar aşıldığının belirlenmesidir.
- İş doyumunu, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar işin kendisi, ücret, terfi imkânları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları gibi tutumlardır.

2.2.2. İş Doyumunun Önemi

Bir örgütte çalışan kişilerin iş doyum düzeyleri çok önemlidir. Çünkü örgütlerde çalışan kişilerin mutluluğu, işlerinden aldıkları haz ve gereksinimlerinin karşılanması onların verimlerini arttıracak ve motivasyonlarını yükseltecektir. Bu durumda örgütlerinin verimliliği de yükselmiş olacaktır. Dolayısıyla, iş doyumunun varlığı, işgörenlerin mutluluğuna hizmet ederken aynı zamanda işletmelerin amaçlarına ulaşması için de büyük bir faktördür.

İnsan yaşamının önemli bir bölümünü, iş hayatı oluşturmakta ve günlük yaşama süresinin ortalama 1/3'ü iş yerlerinde geçmektedir. İş, yalnızca ekonomik açıdan değil, psikolojik açıdan da bireyin dünyasında önemli bir işleve sahiptir. Bu çerçevede, günümüzde insanın mutluluğunu sağlamada, iş başarısının önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. İş doyumunu insanların değer sistemine ve iç davranışlarına bağlı olan, bireysel düzeyde bir algılamadır. "İş doyumunu yüksek olan birey, ise karşı olumlu bir tutum içerisinde iken, iş doyumunu düşük olan birey, ise karşı olumsuz bir tutum içerisinde olabilmektedir" (Güney, 2001).

Spector (1997)'a göre "bir kişinin mesleği yada mesleki tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda onun memnun eden duygusal bir durum" olan iş doyumunu kavramı çalışanların işin farklı boyutlarına yönelik duygularını ifade ederken gerek birey gerekse örgüt açısından önem taşıyan çalışanın sağlığı ve verimliliği açısından çok önemli bir kavramdır. Çalışan bireyler adil davranılmayı, saygıyı ve iyi davranılmayı hak ettiklerine inanmakta, iş yerinde hayal kırıklığı yaşayan bireylerin işlerine karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirebildikleri gözlenmektedir (Akt: Keser, 2006).

İş doyumunu yüksek birey daha verimli ve yaratıcı bulunurken, kurdukları ilişkilerin olumlu olduğu, örgüt kültürünü daha kolay benimsedikleri ve işlerini daha sağlıklı bir

şekilde yürüttükleri bir çok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Telman ve Ünsal, 2004).

Aile, okul, iş hayatı ile ilgili birçok örgüt içinde hayatını sürdüren insan, bu ortamlarda ihtiyaçlarını gidermeye, tatmin olmaya çalışacaktır. İsteddiği imkanları bularak ihtiyaçlarını gideren kimse tatmin olacak, psikolojik ve biyolojik olarak huzurlu olacaktır; aksi takdirde doyumsuzluk ve peşinden ruh çöküntüsü ve biyolojik açlık ortaya çıkacaktır (Eren, 1998).

İşten beklenen doyumun alınmaması durumu, işgörenin işgücü verimliliğinin olumsuz etkilenmesine, işe bağlılığının azalmasına ve isteğe bağlı işgücü devir hızının artmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda işgörenin sağlık durumu da bundan olumsuz etkilenmektedir. İş doyumunu düşük işgörende sinirsel (uykusuzluk, baş ağrısı vb.) ve duygusal çöküntülerin (stres, hayal kırıklığı vb.) olduğu ve iş doyumsuzluğu ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Akıncı, 2002).

İş doyumsuzluğu aynı zamanda işgörenin beden sağlığını da etkileyerek psikosomatik kökenli, ülserden kalp hastalıklarına kadar pek çok yakınmaya yol açabilmekte, alkol ve sigara alışkanlığı, kavgacılık ve çalıştığı örgüte yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Aksu, 2002).

Organizasyon içinde işgörenlerin doyumlarının sağlanması, yönetimin en önemli görevlerinden biridir. Doyum; güveni, bağlılığı ve sonunda elde edilen çıktı da iyileştirilmiş kaliteyi yaratır. Fakat doyum, yoğun bir programın basit bir sonucu değildir. Bunun için yöneticiler iş doyumunu yaratacak stratejilere odaklanmalıdır (Tietjen ve Myers, 1998). İş doyumunu hiç şüphe yok ki, sadece işgörenler için değil, aynı zamanda örgütler için de çok önemlidir.

Teknolojik ve bilgi sistemlerindeki gelişmeler ile insanın örgüt içindeki rolü her geçen gün artmış ve karmaşıklaşmıştır. İnsan kaynakları işlevinin karmaşıklaşması, organizasyon içindeki rolünün artmasına ve aldığı kararlarla geçmişte olduğundan çok daha fazla çevresini ve örgütü etkilemeye başlamasına neden olmuştur. Organizasyonların insan kaynakları bölümlerinin artık geleneksel işlevlerle pek bir benzerliği kalmamıştır. "Çok gelişmiş bölümlere sahip organizasyonlar, insan

kaynakları kavramının, çalışmaların üretkenliği ve sonuç olarak bütün organizasyonun verimliliği üzerindeki etkisini kabul etmiştir" (Soylu, 2002).

Son yıllarda yapılan birçok araştırmada iş doyumuna, iş performansının çok önemli bir unsuru olarak bakılmıştır. Son zamanların organizasyonel bilim araştırma alanlarından en önemlilerinden biri Paul Spector'un "işgörenlerin diğer işgörelere veya organizasyona yardım amaçlı davranışları" olarak tanımladığı Organizasyonel Tabiiyet Davranışı (Organizational Citizen Behavior-OCB) olmuştur (Spector, 1997). OCB içerikli davranışlar, işgörenlerin belirlenmiş görevlerinin dışında veya üstünde, görev tanımlarından tamamen farklı davranışlarıdır. Spector, "OCB'nin zıt anlamı, işyerlerinde üretim karşıtı sabotaj, saldırganlık ve hırsızlıktır" demektedir (Spector, 1997).

2.2.3. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler

Yöneticiler, örgütlerinde çalışan iş görenlerin iş doyumunun yüksek olmasını isterler. Bu sebeple iş doyumunu sağlamak ve yükseltmek için imkânlarına ve tecrübelerine göre çaba harcarlar. Bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir etken olan iş doyumunun sağlanması ve yükseltilmesi için her şeyden önce iş doyumun etkileyen faktörler hakkında sağlıklı bilgi sahibi olunmalıdır (Akıncı, 2002).

Çalışanların iş doyum düzeyini etkileyen faktörler iki ana grupta toplanarak incelenebilir (Balcı, 1985):

- Bireysel Faktörler
- Örgütsel Faktörler

2.2.3.1. İş Doyumuna Etki Eden Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler ya da kişisel aktörler, bireyin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan etmenlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet düzeyi, hizmet süresi, medeni durum ve benzeri etkenlerdir (Balcı, 1985).

2.2.3.1.1. Yaş

İş doyumunun yaş ile ilişkisi uluslar arası geçerliliğe sahiptir. Çalışanların özellikleri açısından yapılan araştırmalar, yaş ile iş doyumunu arasında olumlu bir bağlantı olduğu

göstermiştir. Bireysel farklılıklar çerçevesinde ele alınan yaş değişkeniyle ilgili elde edilen araştırma bulguları, kişilerin işe başladıkları ilk yıllarda daha yüksek bir iş doyumunu yaşadıklarını, sonraki yıllarda doyumsuzluğun artmaya başladığını, daha sonra ise yeniden doyumun yükselmeye başladığı göstermiştir. Çalışanların işte kalma süresinin uzunluğu da yaşla yakından ilişkilidir. Yaş ilerledikçe aynı işte kalma çalışanların iş doyumunu yükseltmektedir (Kaya, 1991).

2.2.3.1.2. Cinsiyet

Yapılan araştırmalar cinsiyet değişkeninin iş tatmininde bir etken olmasına rağmen hangi cinsin daha çok doyum sağladığı konusunda tutarsız sonuçlar göstermektedir (Balcı, 1987). Eren, "Yönetim Psikolojisi" adlı kitabında iş devamsızlığını etkileyen faktörlere değinirken, cinsiyet ve iş devamsızlığı arasındaki ilişkiyi arayan düşünürlerin ortalama olarak kadınların erkeklerden daha çok devamsız olduğu sonucuna vardıklarını aktarmakta ve bu durumu kadınların erkeklere oranla işlerine daha az bağlı olmaları ile açıklamaktadır (Eren, 1989, Akt: Bilir, M.E., 2007).

2.2.3.1.3. Medeni Durum

Evli iş görenlerin, bekârlara göre iş doyumlarının yüksek olduğunu belirtilmiştir. Herzberg'in evli iş görenler üzerine yaptığı araştırmasında evli olan ve olmayan kadın iş görenler farklı iş doyum gösterirken, erkeklerde böyle bir fark görülmemiştir (Aksu, 2002).

2.2.3.1.4. Eğitim Düzeyi

İş görenin eğitim seviyesi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmacılarda eğitim düzeyleri yüksek iş görenlerin genel iş doyumlarının daha az eğitim görmüş iş görenlere oranla daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ancak böyle bir sonucun çalışanları eğitim düzeylerine uygun bir iş bulma olanağıyla sınırlı olduğunu da düşünülmektedir (Baysal, 1987). Bu yüzden, iş görenlerin eğitim düzeylerine uygun işlerde çalıştıkları zaman daha çok doyuma ulaşacaklarını söyleyebiliriz. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda ise meslek düzeyi sabit tutmak kaydıyla, iş görenin eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir (Korman, 1978).

2.2.3.1.5. Hizmet Süresi

Hizmet süresi, iş doyumu ile yakından ilişkili bir değişken olarak ele alınmaktadır. İşe yeni başlayanların iş doyumu düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek olmakta, işlerinde gelişme ve ilerleme sağlayamazlarsa doyum düzeyleri düşmektedir. Gösterdikleri performansa uygun ödül almadıklarında da katılım ve kuruma bağlılıkları azalmaktadır. Bununla birlikte hizmet süresi arttıkça aynı işte bireyin kıdemli duruma gelmesi ve başarılı olduğu duygusu iş doyumunu olumlu etkilemektedir (Schultz, 1990; Akt: Güllü, 2009).

2.2.3.1.6. Mesleki Kıdem

Mesleki düzeyin yükselmesiyle birlikte iş doyumunun da arttığı görülmektedir. Kendisine ait iş yerlerinde çalışanların başkalarının işyerlerinde çalışanlara nazaran iş doyumları daha yüksek olmaktadır. Bu başkalarından emir almamaları ve işyerinde yüksek konumda olmalarından kaynaklanmaktadır. Zor, riskli ve fazla beceri gerektirmeyen işlerde çalışanların doyum düzeyleri daha düşüktür. En üst düzeydeki yöneticilerin alt düzey yöneticilerden doyumları daha yüksektir. Çünkü mesleki düzey yükseldikçe güdeleyici ihtiyaçların doyurulma olanakları, inisiyatif, iş zorluğu ve sorumlulukla birlikte yetki de artmaktadır (Muchinsky, 1993; Schultz, 1990; Akt: Güllü, 2009).

2.2.3.2. İş Doyumuna Etki Eden Örgütsel Faktörler

Örgüt kültürü güçlü ve zayıf olması ile iş gören doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu genel kabul gören bir anlayıştır. Örgüt kültürünün güçlü veya zayıf olmasını kişiler arası ilişkiler, örgütsel bilgi akışı, yetki devri ve güçlendirme, iş görenlere verilen değer, yönetim tarzı, terfi ve ödüllendirme gibi örgütsel yapının değişkenleri belirler. Ayrıca iş güvencesi, işin özelliği, iş disiplini, ücret, hizmet içi eğitim, sosyal ve fiziksel koşullar gibi iş ortamına bağlı değişkenler de iş gören iş doyumu üzerinde belli bir etkiye sahiptir (Akıncı, 2002).

2.2.3.2.1. İş ve Niteliği

İşin, yeni şeyleri öğrenmeye elverişliliği, bir takım becerisi ve yetenekler getirmesi, topluma saygın bir iş olması, bağımsızlık sağlaması ve başarı duygusu vermesi işten

duyulan doyuma ve doyumsuzluğa neden olur. İşin monoton olması yani işin içeriğinin değişme imkânının az olması gibi nedenler doyumsuzluğa neden olabilmektedir. Sürekli olarak aynı işi yapan çalışan aynı işi yapmaktan sıkılmakta ve doyumsuzluk duymaktadır (Özcan, 1991).

İşten doyumun en önemli etkenlerinden biri çalışan çalıştığı işin niteliğini beğenmesidir. Bunun koşulları:

- Çalışanın yeteneklerini kullanmaya elverişli olması,
- Yenilikleri öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması,
- Çalışanı yaratıcılığa değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesi,
- İşin sorun çözmeye dayanması (Başaran, 1992).

Bir işin aynı tempoda sürekli tekrarlanarak yapılması sonucunda, iş görenin duyduğu yorgunluk ve bitkinlik durumlarına monotonluk adı verilmektedir. Sanayide makineleşme sonucunda ortaya çıkan aşırı iş bölümü bazı üstünlükler taşımakla birlikte bir takım olumsuz etkilere ve sonuçlara yol açmakta ve bu sonuçların başında monotonluk gelmektedir. Bu niteliği ile monotonluk iş görenler için şikayet ve tatminsizlik kaynağı olmaktadır (Eren, 1993).

Yönetimler tarafından alınacak önlemler sonucunda yapılan işin tek düze olmaması sağlanarak monotonluğun yarattığı şikâyet ve tatminsizlikler ortadan kaldırılabileceklerdir. Tek düze işler yanında, çok fazla çeşitliliği olan işlerde iş gören üzerinde aşırı uyarılma etkisi yaparak, psikolojik yüklenmeye neden olmakta ve tükenmeye yol açabilmektedir. Bu nedenle ancak orta düzeyde çeşitliliği olan işler iş doyumunu sağlamaktadır. Ayrıca iş görenler bütünüyle tamamlanmaya yönelik, en azından yaptıkları çabanın bütününe katkısı kolayca görebilecekleri nitelikte iş yaptıklarında başarıya duygusunu tadarak işlerinden hoşnut olacaktır (Baysal, 1987).

Horozoğlu (1995), çalışanların iş doyum düzeylerine olumlu etkileri olacağı düşünülen işlerin niteliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Koçak, 2006):

- Yetenekleri ve yüksek becerilerinin kullanmaya elverişliliği,

- Özbenlik duygularına ve kişiliklerine katkı düzeylerine katkı düzeyi,
- Yaşamlarına bir anlam ve düzen gelmesi,
- Demokratik denetime fırsat vermesi,
- Yaratıcılıklarını sergilemeye elverişliliği,
- Bilişsel buluşlar ve yenilikler göstermesine yatkınlığı,
- Ne yapacaklarını bilecek kadar açık olarak tanımlanmış olması.

2.2.3.2.2. Ücret

Örgüt tarafından çalışanına emeği ve işteki başarısı karşılığında verilen ücret (para, ekonomik kazançlar gibi) iş doyumunun sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Başaran, 1982). Ücret başlı başına genel doyumun belirlenmesinde, değişen farklılıklar göstermesine rağmen, önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ücretin miktarından çok çalışanlar arasında nasıl dağıtıldığı önemli görülmektedir (Spector, 1997).

İş doyumunu ile ücret arasında pozitif bir ilişki vardır. Ücret bir işin en önemli parçalarından biri olmasına rağmen, iş doyumunu ile ilişkisi çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Ücrete, statü ve prestijden daha az önem verilebilir. Böylece ücretin doyum sağlayıcı etkisi duruma göre değişebilmektedir. Ücret düşüklüğü işten ayrılmaları ve işe devamsızlığı etkilemektedir. Yüksek ücretin, iş başvurularını artırdığı, düşük ücretin ise iş değişimlerine yönelttiği görülmektedir. Yüksek ücret alanların doyum düzeyleri daha az alanlardan yüksek olmayabilir. Çalışanlar, ücretlerini kendilerine standart olarak belirledikleri birininkiyle karşılaştırabilir ve layık oldukları ya da düşündükleri almaları gereken ücret ile gerçekte aldıklarını karşılaştırabilirler (Smither, 1998).

2.2.3.2.3. Yükselme Olanakları

Yükselme, iş görenin örgüt içerisinde daha üst kademedeki bir göreve getirilmesidir. İş gören bulunduğu görevden daha fazla sorumluluk gerektiren, daha yüksek ücretli, daha

ayrıcalıklı, daha geniş yetki ve hareket serbestliği tanıyan, daha az gözetimin söz konusu olduğu bir işe atanırsa terfi olanağı gerçekleşmiş olacaktır (Bingöl, 1998).

Yükselme olanağı, işgörenin doyumunda önemli bir etkidir. Terfi olanağının yüksekliği, sıklığı, adil olması ile yükselme isteğinin işgörence duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık niteliğini arttırır. Yükselmenin anlamı, işgörenden işgörene değişir. Yükselme bir işgörene göre daha yüksek makam ya da daha çok para anlamına gelirken, başkalarına psikolojik gelişme, daha yüksek toplumsal konum elde etme, bir yarışmayı kazanma anlamına gelebilir. Her işgörenin terfiye bakış açısı değişik olunca terfinin bunlarda yaratacağı doyum ya da doyumsuzluk da değişik olur (Başaran, 1992).

Yükselmenin anlamı çalışandan çalışana değişmektedir. Yükselme, bir çalışan için psikolojik gelişme anlamına gelirken, başkalarına denkselliğin yerine gelmesi, daha çok para kazanma, daha yüksek konum elde etme anlamına gelebilir. Her çalışanın yükselmeye bakış açısı değişik olunca, yükselmenin bunlarda yaratacağı doyum ya da doyumsuzlukta değişik olmaktadır (Başaran, 2000).

2.2.3.2.4. Yönetim ve Denetim

İş doyumunu yöneticilerin işgörene karşı olan tutumuyla yakından ilişkili olup, yöneticinin işgörenlere karşı olumlu tutumu, değer vermesi, yönetici ve işgören arasındaki olumlu ilişkiler işgörenin yaptığı işten doyumunu sağlamasına neden olabilmektedir (Bölüktepe, 1993).

İşin çalışandan ayrı görülmesi teknik yanı ağır basan, hizmet ya da üretim sürecinde odaklanan bir denetim anlayışına yol açar. Kontrolü ve hükmetmeyi esas alan çalışanın eksikliği ya da hatasını bulmayı amaç edinen böyle bir denetim süreci, çalışanları rahatsız eder. Onların güdülenmelerini düşürür, kendilerini yenilemekten ve dolayısıyla performanslarını olumsuz etkiler (Horozoğlu, 1995).

Denetimin odak noktası, insan kaynağının geliştirilmesi ve etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsanlar genel olarak denetlenmekten hoşlanmazlar ve özellikle denetim kusur aracı ve güç gösterisi haline gelmesi insanı doyumsuzluğa ve isteksizliğe iter (Özcan, 1991).

2.2.3.2.5. Çalışma Koşulları

Çoğu kez iş görenlerin, kaygı ve düş kırıklıklarını, işe karşı olumsuz tutumları, ruhsal sorunlarını çalışma koşulları yansıtır. Bu yüzden çalışma koşullarına yakınmanın altında başka ne gibi sorunların bulunduğunu araştırmak, bunları çözmek, iş görenlerin doyumunu yükseltir (Başaran, 2000).

İnsanlar çalışırken kendilerini rahat ve güvende hissetmek isterler. Uygun aydınlatma koşulları, sıcaklık, gürültü gibi değişkenler bireylerin doyum sağlamasında etkili hususlardır. Çalışma koşullarının iş doyumunu ile ilişkisi çalimsa arkadaşlarıyla olan ilişkiye benzer. "İnsanlar çalışma koşulları çok kötü olmadığı takdirde bu koşulları fazla önemsememekle birlikte koşullar iyi olduğu takdirde iş doyumunda herhangi bir problem ortaya çıkmayacak aksi takdirde doyumsuzluk ortaya çıkacaktır" (Luthans, 1995, Akt: Koçak, 2006).

Çalışanlar riskli ve rahatsızlık yaratmayan bir çalışma ortamını tercih ederler. Sıcaklık, aydınlatma, gürültü gibi çevresel faktörler aşırı düzeyde olmamalıdır. Bireyler temiz, modern görünüşlü, yeterli teçhizata sahip işleri tercih ederler (Robbins, 1998).

2.2.3.2.6. Çalışma Arkadaşları

İşyerinde etkileşim içinde oldukları çalışma arkadaşları ve yöneticilerle olumlu ilişkiler kuran bireylerin iş doyumları artmaktadır. Arkadaşlık ve yardımlaşmanın yüksek düzeyde olması doyumunu önemli derecede etkilemektedir. Çalışma arkadaşları birey için destek, yardım, güven, rahatlık ve tavsiye kaynağıdır. İyi çalışma arkadaşları işi çok zevkli hale getirebilir (Luthans, 1995, Akt: Koçak, 2006).

Yüksek derecede arkadaş grubu bağlılığına ve ortak amaçlara sahip iş grupları, kendi amaçlarını başarmada daha etkilidirler (Katz ve Kahn, 1966).

Genel olarak çalışanlar arasında karşılıklı yardım ve dayanışmaya dayalı iyi ilişkilerin kurulması iş doyumunu artırmaktadır (Başaran, 1982).

2.2.3.2.7. Ödüller

Ödüller, çalışanların başarı derecesinin artışına göre daha nitelikli görevler verilmesi ya da örgütsel işleyişe diğerlerinden daha fazla katkıda bulunanların yazılı veya sözlü

takdir edilmesi, teşekkür olarak verilen hediye gibi özel saygınlık işaretleridir. Bunun dışında kademe-derece artışı, dinlenme imkânları, yaşam standardını yükseltecek ücret artışları, iş güvencesi ve çalışma koşullarını iyileştiren ödüller de iş doyumunu etkileyen önemli faktörlerdir (Katz ve Kahn, 1996; Akt: Güllü, 2009).

2.2.3.2.8. Takdir Edilme

İş gören yaptığı işin karşılığı olarak maddi karşılık almanın yanı sıra takdir edilmeyi de arzu eder. Korman'a göre üç çeşit kendini takdir isteği bulunmaktadır ve söz konusu istekler tamamen kişinin kendine olan güveni ve yapmakta olduğu işle ilgili kabiliyetine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Telman, 1988):

- Kronik kendini takdir isteği: Kişilik yapısına bağlı olup, her durumda kendine olan ihtiyacı hissettirir.
- Görevle özel olarak ilişkili olan takdir ihtiyacı: Kişinin belirli bir işe karşı yeterliliğini hissetmesidir. Daha çok geçmişteki aynı veya benzeri iş tecrübelerinden kazanılmış duygular.
- Çevrenin etkileri ile oluşmuş kendini takdir ihtiyacı: Çevredeki diğer kişilerin beklentileri sonucu ile oluşan takdir ihtiyacıdır.

2.2.3.2.9. İletişim

İletişim işyerindeki emir, istek ve haberlerin yayılmasını sağlar. İyi bir iletişim ağı kısa sürede bilgilerin ilgililere ulaşmasını sağladığından zamanında ve etkili kararların alınmasına imkân sağlar. Çalışanların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeleri, üst ve amirleriyle tartışabilme olanakları, önerilerini iletebilmeleri iş doyumlarına olumlu etki yapacaktır (Bilen, 1987).

Yöneticiler ve liderler genel olarak astlarından biri ile iletişim kurmakta bu da diğerlerinin liderle ilişki kurmasını güçleştirmektedir (Freedman, 1998). Yönetici ve çalışma arkadaşlarıyla iletişim zorluğu iş doyumunu üzerinde olumsuz etki yapmaktadır (Luthans, 1995, Akt: Koçak, 2006).

2.2.3.2.10. Karara Katılma

İşgörene iş yerinde yönetsel kararlara katılma olanağı sağlandığı ölçüde, kendini etkileyen plan ve kararların oluşturulmasındaki rolü artacaktır, buna bağlı olarak işinden daha yüksek düzeyde doyum sağlayacaktır. Dolayısıyla monotonluk duygusu azalacak iş yerinin sorunlarıyla daha yakından ilgilenecek ve işine olan bağlılığı artacaktır (Eren, 1989).

2.2.4. İş Doyumu Kuramları

Bu bölümde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iş doyumuna etki eden kuramlardan bahsedilecektir.

2.2.4.1. Kapsam Kuramları

Bireyi, fizyolojik ve psikolojik açıdan devamlı gelişen bir varlık olarak ele alan içerik kuramı, bireyin gelişmesi, içsel yetenek ve kapasitesinin belirli tutum, algı, duygu, istek ve düşüncelere temel oluşturacak rasyonel ve duygusal yönleri üzerinde durur (Önder, 2007).

2.2.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İnsan gereksinimlerini ilk defa 1940'larda bilimsel bir biçimde ele alıp inceleyen ve güdüleme (motivasyon) konusundaki gelişmelere ışık tutan düşünür Amerikalı Abraham Maslow'dur. Maslow, insanların neden bir takım kişisel fedakârlıklarda bulunarak örgütlerde çalışmayı kabullendiklerini ve başka insanlardan gelen düşünce ve emirler doğrultusunda hareket ederek onlara itaat ettiklerini araştırmıştır. Bu araştırmalar sonucunda "insanların biyolojik, sosyal ve psikolojik birer varlık olarak birtakım gereksinimlere sahip bulduklarını ve davranışlarında da bu gereksinimlerini doyum etme arzusunun yer aldığını" saptamıştır (Eren, 2001).

Bu yaklaşım iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın kişinin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Dolayısıyla ihtiyaçları belirleyen bireyin önemli bir faktördür. İkinci varsayım ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçların ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerde bulunan

ihtiyaçları kişi yi davranışa sevk etmez. İhtiyaçların kişi yi davranışa sevk etme özelliği bunların tatmin edilme derecesine bağlıdır. Tatmin edilen bir ihtiyaç davranış saiki olma özelliğini kaybeder ve üst seviyedeki ihtiyaç davranışlarını etkilemeyi başarır (Koçel, 1999).

A. H. Maslow, insan gereksinimlerini beřli hiyerarři düzeninde açıklamıřtır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarřisi Kuramında, gereksinimler dūřuk kademeli gereksinimler ve yūřuk kademeli gereksinimler olmak üzere ikiye ayrılır. Kurama gōre, dūřuk kademeli gereksinimler doyum edildiđinde daha üst seviyedeki mūteakip gereksinimler baskın hale gelir. İhtiyaçlar hiyerarřisinde kiři alttan ūste dođru hareket eder. Bu kuramda Maslow, "hiçbir gereksinim tamamen doyum edilemez, tamamen doyum edilmiř bir gereksinim ise kiři yi artık gūdūlemez" demektedir. Dūřuk ve yūřuk kademeli gereksinimler arasındaki farklılık; yūřuk dūzeydeki gereksinimlerin içsel olarak, dūřuk dūzeydeki gereksinimlerin dıřsal olarak (maař, toplu sōzleřme ve kıdem vs. aracılıđı ile) doyum edilmesidir. Yani yūřuk dūzeydeki gereksinimler isin manevi yōnūnū oluřtururken, dūřuk dūzeydeki gereksinimler maddi yōnūnū oluřturur (Erenler, 2001).

Fizyolojik İhtiyaçlar: Gereksinimlerin ilk basamağı fizyolojik temel gereksinimlerdir. (Açlık, susuzluk, uykusuzluk, barınma ve dinlenme gibi organizmanın yaşamını sūrdürücü nitelikteki gereksinimler). Fizyolojik gereksinimlerin organizmanın temel gereksinimleri olmaları sebebiyle, yeterince doyum edilmemişse daha üst seviyedeki diğer gereksinimler ortaya çıkmaz (Karaduman, 2002).

Gūvenlik İhtiyaçları: Tehlike ve korku karřısında korunma gereksinimleridir. Fizyolojik gereksinimlerini karřılayan bir insan, bundan sonra gūvenlik ihtiyaını dūřūnmeye bařlayacaktır. Bu gereksinimler fizyolojik gereksinimler gibi sūrekli olmayıp doyum edildiklerinde sona ererler (Eves, 2008).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Kiřinin fizyolojik ve gūvenlik gereksinimleri makul ōlde doyum edilmişse, kiři ūncū bir ihtiyaının giderilmesi için çaba harcamaya başlayacaktır. Bu gereksinim kategorisi, bir sosyal gruba (aile, işletme, millet vs.) ait olma ve sevgi gibi sosyal nitelikteki gereksinimlerdir. Kiři, karşılıklı sevgi bağlarının bulunduğu insanlarla iyi ilişkiler kurmayı arzular ve ōnem verdiği bu gruplara dahil olmak ister. Bu gereksinimler insanların toplu yaşamalarından kaynaklanır. "Bu gereksinim kategorisi yōneticiler tarafından tam olarak giderilemediği takdirde, isgōren

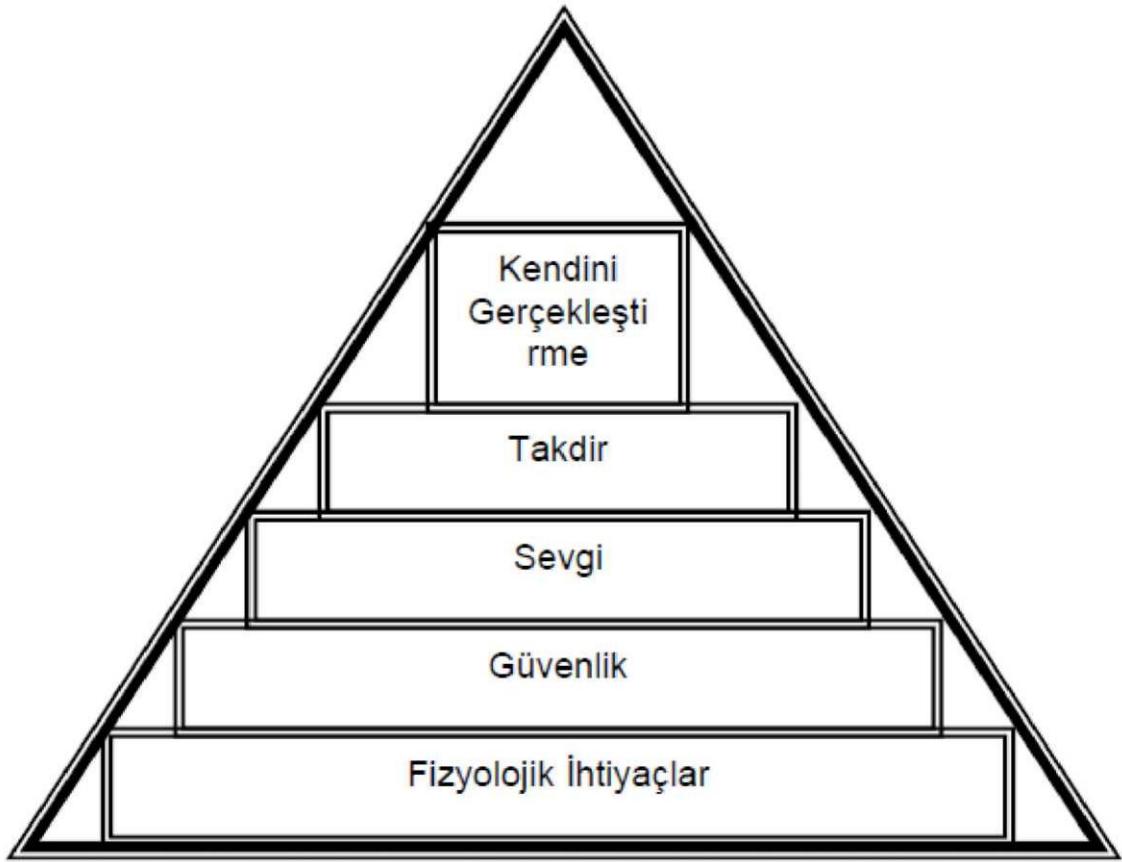
bu ihtiyacı biçimsel örgütlere ve sendikalara dahil olmak suretiyle gidermeye çalışır" (Eren, 2001).

Takdir ve Saygı İhtiyaçları: Bu gereksinim kategorisi kişinin hem kendine, hem de diğerlerine karşı önemli görünme ihtiyacından ibarettir. İki aşamalı olan bu gereksinim kategorisinin birinci grubu, kişinin başkaları tarafından takdir edilerek saygı görmesidir. İkinci grubu ise, kişinin kendi kendini takdir edip kendini saymasıdır. Maslow'a göre, başkalarının takdirini kazanmayla ilgili gereksinimler; prestij, statü, tanınma, önemli olma, arkadaş çevresinde egemen olma gibi gereksinimlerdir. İnsanın kendi kendini takdir etme gereksinimleri ise; başarılı olma, nefesine saygı duyma, kendine güvenme, işinde ustalaşma, olgun, bağımsız ve hür bir kişi olma gibi gereksinimlerdir. (Karaduman, 2002)

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinin en üst seviyesidir. Bu gereksinim kişinin potansiyelinin farkında olması, kendi kendine yeterli olarak bir işi kendi başına yapma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Tüm alt seviyedeki gereksinimleri karşılanmış olan birey bu seviyeye ulaşmak için çalışacaktır.

Maslow'un ifade ettiği gibi, bu gereksinim, "kişinin olabileceği her şeyi olabilmesi" isteğidir. Maslow, ilk iki ihtiyaca temel gereksinimler, son üç ihtiyaca ise ikincil gereksinimler adını vermiştir. (Eren, 1998).

Kişi, önce en alt düzeyde bulunan ihtiyaçlarını tatmin etmek için davranır. Karnı aç bir kişiyi, sosyal ihtiyaçlarını (3. grup) tatmin etmeye çalışarak motive etmek mümkün değildir. Tatmin edilen her ihtiyaç grubu, davranışları etkileme özelliğini kaybedecek ve daha alt düzeydeki ihtiyaçlar kişinin davranışlarını etkilemeye başlayacaktır. Bu ihtiyaçlar hiyerarşisini Şekil 1.'deki gibi göstermek mümkündür (Koçel, 2001).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

2.2.4.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Maslow'dan sonra insanları etkin ve verimli biçimde çalıştıracak işyeri koşullarının neler olduğunu ve işyerlerinde işgörenleri neyin mutlu veya mutsuz ettiğini araştıran Frederick Herzberg, 200 kadar mühendis ve muhasebeciyle 1950 yılından itibaren yaptıkları bir seri araştırmalar sonucunda "iki faktör" kuramını, diğer adıyla "hijyen" kuramını geliştirmiştir. (Chomicz, 2002).

Bu kuram, iş doyumuna daha çok özendirme (teşvik) araçları yönünden yaklaşmaktadır. Herzberg ve arkadaşları özendirme araçlarını iki bölüme ayırmışlar ve bunlara "hijyen faktörler" ile "güdüleyici faktörler" adını vermişlerdir (Eren, 2001).

Doyum çizgisini etkileyen faktörlere "güdüleyici faktörler" denmekte ve bunlar işin içeriği ile ilgili bulunmaktadır. Doyumsuzluğa neden olan faktörlere ise "hijyen faktörler" denmektedir. (Hatiboğlu, 1986).

Güdüleyici faktörler işin kendisini, sorumluluk, ilerleme imkânları, statü, başarı ve tanınma gibi faktörleri kapsamaktadır. Hijyen faktörleri ise ücret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği gibi faktörlerden oluşturmaktadır. Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Fakat eğer bu faktörler mevcut değilse kişi motive olmayacaktır. Bunların mevcut olması kişinin işe güdülenebileceği asgari koşulları sağlayacaktır (Koçel, 1998).

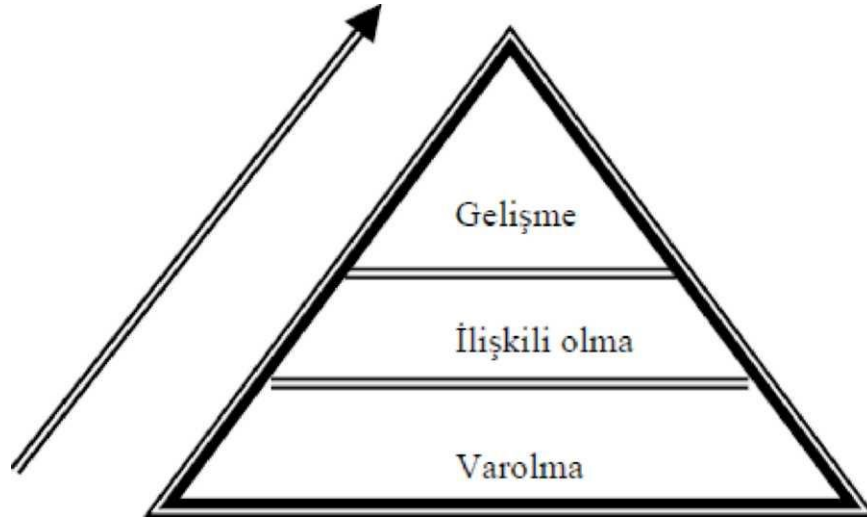
2.2.4.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı

ERG kuramı, 1969 yılında Yale Üniversitesi'nde Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde düzeltme yapmak için araştırma yapan Clayton Alderfer'e aittir. ERG ismi İngilizce; Existence Needs (Varolma İhtiyacı), Relatedness Needs (İlişki Kurma İhtiyacı) ve Growth-Oriented Needs (Gelişme İhtiyacı) kelimelerinin baş harflerinin birleşiminden oluşur. Alderfer'e göre, Maslow'un aksine, insan gereksinimleri aşağıdan yukarı değil her iki tarafa da yönelik olabilir. Bu temelden hareketle, Alderfer insan gereksinimlerini gereksinimler hiyerarşisine benzer üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; (Başaran, 1991)

Varolma İhtiyacı: İnsanın fiziksel olarak hayatta kalması neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmasıdır. Bu ihtiyacın temel özelliği kaynaklar sınırlı olduğunda, bir kişinin kazancının diğerinin kaybını oluşturmasıdır (Eren, 1998).

İlişki Kurma İhtiyacı: İnsan başka insanlarla hem çalışma ortamında ve hem de sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasına ve devam etmesidir (Akalin, 2009). İlişki kurma ihtiyacında doyum paylaşım süresine bağlıdır. Varolma ihtiyacında doyum sınırlı kaynağın hepsine ya da çoğuna sahip olduğunda ortaya çıkarken, ilişki kurma ihtiyacının doyumunda, sınırlı olan kaynak her iki tarafı da benzer yönde etkilemektedir. Yani ilişki yürümüyorsa her iki taraf da zarar görür (Doğan, 2005).

Gelişme İhtiyacı: Kişisel yönden gelişme ve yeteneklerini artırma ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın doyumunu kişinin bütün yeteneklerinin kullanılmasını ve ilave yetenekler geliştirmesini gerektiren sorunlarla sağlanır. Bu ihtiyacın doyumuyla kişi bütünlük hissi duyar (Başaran, 1992).



Şekil 2. Alderfer'in ihtiyaçlar Hiyerarşisi

ERG modeli ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi hiyerarşik bir yapıya sahip olmaları yönünden benzerdir. Yine her iki teori bireylerin bu hiyerarşik basamakları sırayla geçtiklerini öne sürmektedir. ERG modeli Maslow'dan farklı olarak hiyerarşik basamaklarda geriye doğru da ilerlemenin mümkün olabileceği belirtmektedir. Kişisel gelişim ihtiyacını karşılayamayan bir işçinin çabalarını daha alt düzeyde bir ihtiyaç olan çok para kazanma üzerine yoğunlaştırması bunu örnek olarak verilebilir (Koçel, 2001).

Tablo 1. Maslow ve Alderfer'in İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramlarının Karşılaştırılması

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Alderfer'in İhtiyaçlar Hiyerarşisi
Kendini Tamamlama	
Kendini Gösterme	Gelişme
Sosyal İhtiyaçlar	Aidiyet
Güvenlik İhtiyacı	Varolma
Fizyolojik İhtiyaçlar	

2.2.4.1.4. McClelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı

Başarı ihtiyacını ilk kez araştırıp tarif eden Amerikalı psikolog David O. McClelland, insanların çoğunda başarma ihtiyacının potansiyel olarak bulunduğunu, fakat bu ihtiyacın ortaya çıkmasını sağlayacak olan ortam ve fırsatların her zaman bulunmayabileceğini savunmaktadır (Şimşek, 1997).

McClelland, insan ihtiyaçlarını başarı, ilişki ve güç olmak üzere üç grupta toplamıştır. Kurama göre; bireyin bir işi etkili ve verimli bir biçimde başarma olasılığı, diğer ihtiyaçlara oranla belirli bir güdünün gücünün, görevi yerine getirmede başarı olasılığının ve o görev için konulan ödülün değerinin bir bileşimine bağlıdır (Eves, 2008).

Başarma İhtiyacı: Araştırmalar yüksek başarı güdüsüne sahip olan bireylerin belirli şekillerde hareket etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Buna göre bu bireylerde şu gibi özellikler görülecektir (Terzi, 2002):

- Kişisel sorumluluk ve orta düzeyde risk.
- Anında geri bildirim alma isteği. Kişinin başarısını hissetmesi için geri bildirim alması önemlidir.
- Sürekli işle meşgul olma.
- Maddi ödüllere önem vermeme.
- Başarı gereksinimine yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler, tipik olarak kendi çabaları ile başarılı sonuç alacakları ve nasıl yapmakta olduklarına iliksini hemen geribildirim alacakları durumlar ararlar (Çetinkanat, 2000).

Güç Kazanma İhtiyacı: Güç ihtiyacı insanın çevresine egemen olma isteklerinin bir sonucudur. Güç ihtiyacı olan kişi, güç ve otorite kaynaklarını genişletmeye çalışır. Başkalarını etki altında tutarak güç ve otoritesini koruyacak türde davranışlarda bulunur (Koçel 1998).

İlişki Kurma İhtiyacı: İlişki kurma ihtiyacı gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade eder. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi kişilerarası ilişkileri kurma ve geliştirmeye

önem verir (Koçel, 1998). Her insanın bağlı olduğu bir çevresi vardır. Bazı insanlar ise bu çevrenin kalabalık olmasına önem verirler ve başkaları tarafından sevmek ve sosyal faaliyetlerde bulunmak için bazı davranışlara güdülenebilirler. Bu ihtiyacın insanın sosyal bir varlık olmasından dolayı ortaya çıktığı ve insanı bir gruba dâhil olma yönünde güdülediği söylenebilir (Terzi, 2002).

İşgörenin motivasyon ve etkinliği bu üç gereksinim kategorisinden etkilenir. İşverenler uygun bir test uygulayarak işgörenlerin doyum gereksinimlerini tespit edebilirler. Bu işgören doyumunu kuramı "McClelland'ın İhtiyaçlar Kuramı" olarak adlandırılır. (Chen, 2003. Akt: Önder, 2007).

Bu kurama göre eğer personelin sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse personel seçim ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Dolayısıyla başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan bir personel bunu sağlayabilecek bir işe yerleştirilebilir. Böylece bir kişi motivasyon için gerekli ortamı bulacağından sahip olduğu bilgi ve yeteneği tam olarak işe koyacaktır (Koçel, 1998).

2.2.4.2. Süreç Kuramları

Belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması nasıl algılanabilir, sorusu süreç teorilerinin cevaplamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece biridir. Bu içsel faktörlere ek olarak pek çok dışsal faktör de kişi davranışını ve doyum üzerinde rol oynamaktadır. Biz burada süreç kuramları adı altında dört motivasyon kuramını ele alacağız. Bunlar (Koçel, 2001):

- Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma-Edimsel Şartlandırma) Yaklaşımı
- Bekleyiş (Beklenti) Teorisi
- Eşitlik Teorisi
- Amaç Teorisi

2.2.4.2.1. Davranış Şartlandırma Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğrenmenin konusu olan şartlandırmadan yola çıkarak oluşturulmuştur. Burada motivasyon teorisi olarak ele alınan şartlandırma Thorndike tarafından geliştirilen Etki Kanunu ile ilgilidir. Bilindiği üzere Etki Kanununa göre kişi kendisine haz verecek davranışları tekrarlar fakat acı verecek davranışlardan kaçınır. Dolayısıyla eğer bir kişinin belirli bir davranışı tekrarlanması istenirse o davranışın kişi için haz verici olarak nitelenen bir sonuçla karşılaşması gerekmektedir (Şimşek, 1997).

Olumlu davranışları pekiştirmek ve alışkanlık haline getirmek için yönetim psikolojisinde dört yöntem bulunmaktadır. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırmadır (Eren, 1998).

2.2.4.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi

Beklenti kuramını iki yaklaşım olarak ele aldığımız beklenti-değer kuramlarından Viktor H. Vroom'un beklenti kuramına ve Vroom'un kuramının bir uzantısı olan Porte ve Lawler'in kuramına değinilecektir (Eroğlu, 2000).

2.2.4.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'a göre, kişiler sadece gereksinimlerinin peşinde sürüklenmez, aynı zamanda ne yapıp ne yapmayacakları seçenekleri arasında karar verirler. Bu kuram, bireylerin idrak ettikleri yetenekleri doğrultusunda, "görevleri icra etmek ve ödül almak için işle ilgili kararlar aldıkları" düşüncesinden hareket eder. Vroom, bu karar sürecini açıklamak için üç değişkenli bir denklem öne sürmektedir. Bu üç değişken de beklenti, araç ve valanstır. *Beklenti*, kişinin belli bir görevi başarı ile yerine getirmek için sahip olduğu yeteneğine güvenme derecesidir. *Araç*, kişinin belli bir görevi başarı ile yerine getirmesi sonucunda uygun şekilde ödüllendirileceğine dair güveninin derecesidir. *Valans* ise kişinin gayretleri sonucu beklediği ödüle vermiş olduğu değerdir (Green, 2000).

Kurama göre, motive edilmiş davranışların sergilenmesi esnasında üç durumla karşılaşılır. Bunlar; (Chomicz, 2002).

- Performans beklentisi için sarf edilen çaba sıfırdan büyük olmalıdır.
- Sonuç beklentisi için gösterilen performans sıfırdan büyük olmalıdır.

- İlgili bütün sonuçlar için valans toplamları da sıfırdan büyük olmalıdır.

Performans beklentisi içerisinde sarf edilen çaba, bireyin sarf ettiği çabanın performansa yol açacağına dair olasılık anlayışıdır. Bu beklenti 0'dan 1'e kadar değişik değerler alabilir. Sonuç beklentisi için gösterilen performans, bireyin performansın, belli bir sonuca yol açacağına dair olasılık anlayışıdır. Bu beklenti de 0'dan 1'e kadar değişik değerler alabilir. Sonuç beklentisi içinde gösterilen yüksek bir performans 1 veya 1'e yakın olacaktır. Sonuçlar davranışların sonucudurlar. Bir birey, organizasyon yapısı içerisinde birçok sonuca şahit olabilir. Ortaya çıkan her sonucun, o sonucu bireylerin ne denli çok arzuladığının göstergesi olan bir valansı vardır. Ortaya çıkan sonuç bireyin istediği bir sonuç ise pozitif valans, istemediği bir sonuç ise negatif bir valanstan söz edilebilir. Bireyin bu konuda kararsız kaldığı durumlarda ise valans sıfırdır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek performans yüksek doyuma yol açar. Performans değişik iç ve dış ödüllerle sonuçlandırıldığında, birey sarf edilen çabanın karşılığında ortaya çıkan performansa bağlı olarak, elde edilen bu değişik ödüllerin denkleğinin değerlendirmesini yapar. "Elde edilen ödüller sarf edilen çaba ve ortaya çıkan performansa uygun ise, birey doyum olur" (Deniz, 1999).

2.2.4.2.2.2. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı

Kurama göre, işgörenin doyumunu performansına bağlıdır. Eğer işgören işin gerektirdiği bilgi ve yetenekten yoksun ise ne kadar gayret sarf ederse etsin performans gösteremeyecektir. Ayrıca her örgüt üyesi performans gösterebilmek için uygun bir rol anlayışına sahip olmak zorundadır. Aksi halde çeşitli rol çatışmaları ortaya çıkacak ve bu durum işgörenin performansını, dolayısıyla doyum olmasını engelleyecektir (Koçel,1995).

Porter ve Lawler kuramlarında değerlendirmelerini +1 ile -1 arasında yapmaktadırlar. Vroom'un beklenti kuramından farklı olarak iki husus göze çarpmaktadır. Birinci olarak; Vroom, bireysel iş başarımlarından elde edilen hâsılanın yarattığı sevincin hesaplamasını yaparken, Porter ve Lawler arzu edilmeyen hâsılanın varlığını kabul etmektedirler. İkinci olarak; hasılanın değeri arttıkça buna ilişkin beklenti ve valans birleşimi değişerek farklı motivasyon düzeyi elde edilecektir. İçsel kazanımların iş başarısına etkisi daha fazladır. Doyum ise kuramın sonucudur. Kuramın sonunda kişi,

gerçek kazanç ile kendisinde olması gereken kazanç arasında bir karşılaştırma yaparak doyum veya kayıtsızlık düzeyine ulaşabilir (Atay, 1985).

2.2.4.2.3. Eşitlik Teorisi

Eşitlik kuramı ile ilgili ilk araştırma 1963 yılında J. Stacy Adams tarafından yapılmıştır. Eşitlik kuramına göre, işgörenler çalışmalarını karşılığında edinmiş olduklarını (yani çalışma karşılığı organizasyondan elde ettikleri getirileri) girdi ve çıktı mantığına göre diğer işgörenlerle kıyaslarlar. Adams, kıyaslama yapılan bu diğer kişiyi "referent-kastedilen" olarak tanımlamaktadır. Kastedilen ile aynı düzeyde bir başka işgören veya bir başka çalışma grubu ifade edilmek istenmektedir. Eşit olmayan durumlar iş doyumсуuzluğu yaratıp işgörenleri eşitsizliği gidermeye yönlendirir. Eşitlik durumlarında, iş doyumuyla birlikte işgörenlerin kendilerini bu eşitliği muhafaza etme yönünde motive ettikleri ve çıktılarının artmasını istedikleri durumlarda girdilerini arttırma gayreti içerisinde oldukları görülür. Çıktılar; ücret, ek olanaklar (özel sigorta, emeklilik vs.), statü, ilerleme olanağı, iş güvenliği ve işgörenlerin organizasyonlarından elde etmek istedikleri herhangi bir şey olabilir. Girdiler ise, özel beceriler, eğitim, öğretim, iş tecrübesi, iste fazla çaba sarf etme, zaman ve işgörenlerin organizasyona katkıda bulunmak için düşündükleri başka şeyler olabilir (Green, 2000).

Adams'a göre her çalışan birey kendisine ödenen ödüllerin ne denli denk olduğunu belirlemek üzere kendilerine bir karşılaştırma temeli seçerler. Böylece iki oran arasında karşılaştırma yaparlar. Bunlardan birincisi, bireyin elde ettiği ödüller ya da çıktılar (ücret, statü, sosyal yardımlar, iyi çalışma şartları, iş güvencesi vb. gibi) ile kendisinin örgüte yaptığı katkılar ya da girdiler (emeği, zekâsı, yetenekleri, eğitim ve tecrübesi) arasındaki orandır. İkinci ise, bireyin kendisine karşılaştırma temeli olarak seçtiği bir öteki kişinin elde ettiği oran ile katkıları arasındaki orandır (Eroğlu, 2000).

Dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden kişi, bu doyumсуuzluğunun baskısından kurtulmak için kendi ödülleri artırma yollarını araştırarak bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerlerin miktarı azalacaktır. Birey kendi oranının diğer bireylerin oranından fazla olduğunu algıladığı hallerde her ne kadar bencil davranırsa da belirli bir huzursuzluk duyacak ya da mutlak haksızlığa uğradığının farkına varacak olan çalışma arkadaşlarının kıskançlık ve baskıları altında bulunacaktır (Eren, 2004).

Dengesizliği gidermek için kişinin gösterebileceği davranışları şöyle gruplamak mümkündür (Koçel, 2001):

- Sarf edilen gayretin değiştirilmesi (ücretin arttırılması veya azaltılması, da az etkin çalışma),
- Sonucun değiştirilmesi (daha yüksek veya ödöl talebi),
- Gayret ve sonuç tanımlamaların mantıki tanımlarının değiştirilmesi, böylece eşitsizliğin azaltılması,
- İşi terk etme (istifa, işyeri içinde değişiklik talebi, devamsızlık),
- Başkalarını, sarf ettikleri gayreti azaltmaya zorlama,
- Karşılaştırmanın dayandığı temel faktörleri değiştirme.

2.2.4.2.4. Amaç Teorisi

Edwin A. Locke ve Gary P. Latham tarafından 1968'de geliştirilen bu kurama göre, kişilerin belirlediği amaçlar, onların motivasyon derecesini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen kişi, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorideki en önemli nokta, kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir (Doğan, 2005).

Amaçlama kuramı olarak adlandırılan bu kuram, amaçların nitelikleri üzerinde durmakta ve işleri başarılarını, güdülenmeyi tamamıyla amaçların özelliklerine bağlamaya çalışmaktadır. Amaçların güdülemedeki rolleri şöyle sıralanmaktadır (Eren, 2004):

- Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarılarını arttırmaktadır,
- Birey tarafından belirlenen amaçların kolay başarılamayacak cinsten olması onun işyerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasını gerektirecek ve başarılarını arttıracaktır,
- Bireysel amaçların; örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir.

2.2.5. Eğitim Yönetimi ve İş Doymu

Eğitim ve okul yöneticileri için de, baştan beri tartışılan iş doymu kavram ve ilklerinin geçerli olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde üyeler sosyal değerler, standartlar, normlar ve inançlar etrafında toplanmaktadırlar. Kollektif ruhun oluşturulabilmesi için birtakım değerler sistemi belirlenmekte ve değerler sistemine göre çalışma ilkeleri oluşturulmaktadır. Eğitim örgütlerinin, değer ağırlıklı olmaları, informal yanlarının güçlü ve insan ilişkilerinin ağır basması gibi kendilerine özgü bazı özellikleri, eğitim yöneticilerinin iş davranışlarına yön veren değerlerinde, diğer sektörlerin yöneticilerinden bazı farklılıklar yaratabilir. Yurt dışında ve Türkiye'de bu konuda yapılmış bazı araştırma bulguları, fikir verici olabilir (Eves, 2008).

Okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, işlerine devam etmeleri, işlerinden ayrılmaları kısacası işlerinde verimli olmaları ile iş doymuları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Hatta akıl ve ruh sağlıkları ile iş doymuları arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Bu demektir ki, okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları ve verimlilikleri, onların işlerinden doyum sağlamaları ile mümkün olacaktır. O halde, onların işlerinden doyum elde etmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır (Balcı, 1985).

2.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Heppner ve Petersen (1982), karar verme stratejileri konusunda yaptıkları araştırmada kendilerini olumlu olarak değerlendiren, etkili problem çözme yöntemini benimseyen kişilerin, kendi yeteneklerine şans, rastlantı gibi dışsal faktörlerden daha çok güvendiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bağımlı karar verme stilini kullanan kişilerin, problem çözme beceri algılarının daha olumsuz, özgüvenlerinin, içsel kontrollerinin daha düşük ve sorumluluktan kaçma eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Elliot ve Godshall (1991), Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında bağlantıları incelemiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çam (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. Programın başlangıcında ve sonucunda 68 öğretmen adayının problem çözme becerisi ağırları PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçlar, ilk ölçüm ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana, daha önce ya da halı hazırda öğretmenlik yapıp yapmadıklarına, mezun ya da hala öğrenci olmalarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca bu değişkenler ile ölçüm etkileşiminin, problem çözme algısı üzerinde anlamlı etkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Basmacı (1998) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezi, ebeveynlerinin öğrenim durumları, sayısal, sözel ve özel yetenek puanlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Arslan (2001) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversite ve okudukları bölüm değişkenlerinin, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından, mezun oldukları lise değişkenlerinin düşünen, kaçınan ve kendine güvenli yaklaşım açısından, okuldaki sınıf değişkenliklerinin aceleci, düşünen, kendine güvenli, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Ülger (2003), tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeteneklerinin Liderlik Davranışları İle İlişkisi" isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamasından bir farklılaşma bulunamamıştır. PÇE alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlarda aranılan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görev yapılan okul türünde, PÇE toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullara göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

D'Zurilla vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda üniversite öğrencilerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının davranışı ile anlamlı ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin probleme daha az olumlu yaklaştıkları, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

Tunca (2004), meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta, duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında olumsuz ve zayıf bir ilişki olduğu ve meslek lisesi öğretmenlerinin problemle karşılaştıklarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca, Tunca, araştırmasında, problem çözme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığını fakat yaşa ve kıdeme göre problem çözme becerisinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Arın (2006), " Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise yöneticilerinin genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, problem çözme becerisi ile öğretim liderliği davranışlarının genel olarak uyum gösterdiği; problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve

seminer/kurs sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kösterelioğlu (2007), "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir.

Polat (2008)'ın araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre "problem çözme becerileri" arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

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.

Doğan (2009)'ın araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelemektir. Sonuç olarak; duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Arslan (2009)'ın yaptığı araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda erkek lise öğrencilerinin kaçınan yaklaşım, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları kızlardan, kızların probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları ise erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ertürkler (2009)'in araştırmasının amacı, müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak verilen problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında elde edilen öğretmen görüşlerine göre müzikle gevşeme teknikleri kullanarak problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde, öğretmenlerin gevşeme ve problem çözme tekniklerini kullanması ile geniş kazanımlara ulaşılması mümkündür.

Tavlı (2009) tarafından yapılan çalışmada, lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin artmasıyla kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı ifade edilebilir.

Cooper (2010)'ın yaptığı çalışmada, öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltacak ve akademik performansını artıracak stratejiler araştırılmıştır. Ayrıca çalışma adolosan dönem boyunca rasyonel problem çözme becerileri ile agresive davranış tepkileri arasındaki ilişkiyi de değerlendirmektedir. Çalışma bu ilişkiyi cinsiyet, etnik köken akademik başarı ve okul atmosferiyle birlikte ele alarak incelemektedir. Sonuçlar; sadece rasyonel problem çözme becerilerine sahip olmanın davranışın iyileşmesine yardımcı olmadığını göstermiştir.

Hackney (2010) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, ortaokul ileri sınıf öğrencilerinin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözmeyi artıran öğretsel stratejilerin öğretmenler tarafından kullanımı ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili algılarını tespit etmektir. Sonuçlar yaratıcı problem çözme becerilerinin sosyal içerikli konularda yer

almasının sosyal içerikli çalışmaları daha da olumsuzlaştırdığını fakat bu konularda öğrenmeyi ise daha da iyileştirdiğini göstermektedir.

Akpınar (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve ailelerinin yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; yaş, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinde; cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve ailelerinin aylık gelir durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sosyal becerilerinde; yaş, öğrenim gördüğü program, ailelerinin yaşadığı yerleşim yeri ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

2.3.2. İş Doyumuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Balcı (1985), tarafından yapılan "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" adlı araştırmasında; ilk ve ortaokul öğrencilerinin iş doyum düzeylerini saptamak ve yöneticilerin iş doyum etkenlerine ilişkin tepkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınınamıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma kapsamına giren tüm denekler iş doyum etkenlerinden gerçek bir doyumsuzluk yaşamaktadırlar. Ancak iş doyumsuzluğu düzeyleri yüksek değildir.
- Derneklerin en yüksek düzeyde doyum sağladıkları iş doyum etkenleri, içsel ve dışsal olarak karışık bulunmuştur. Denekler en yüksek doyum iş ve niteliğinden, en düşük doyum ise ücretten sağlamaktadırlar.

Özdayı (1990), tarafından yapılan "Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin (İstanbul) İş tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizleri " adlı araştırmasında, Resmi ve Özel Liselerde çalışan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin iş tatmini ve iş stresi düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlik mesleği giderek daha çok bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek haline gelmektedir.
- Öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu mesleği sevdikleri için yapmaktadırlar.
- Öğretmenlerin buldukları yerde en fazla çalışma süresi 1-5 yıl arasında değişmektedir.
- Öğretmenlerin aylık gelir durumları çok düşüktür.

Koçak (2006) tarafından yapılan "ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki" adlı araştırmasında, İlköğretim okulunda görevli öğretmenler ekonomik durumlarından memnun olmadıklarını, Yöneticilerin okulda fiziksel ortamı yeterince sağlamadıklarını. Öğretmenlerin doyum düzeyleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen; önemli bir birey olma, kendini güven içinde hissetme, başkalarına yardım edebilme imkânlarının verilmesi, saygı duyulma, saygınlık kazanma, girişim gücünü ve yetenekleri kullanabilme, kendini yenileme, mesleki gelişimi sağlama ve eşit davranılma görüşlerine ilişkin öğretmenler yöneticileri yeterli görmemektedirler. Kıdemli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri genç öğretmenlere göre daha yüksek görülmektedir. II. Kademe öğretmenlerinin, I. Kademe öğretmenlerine oranla daha yüksek iş doyumunu yaşadıkları görülmektedir.

Teltik (2009) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında: Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre genel iş doyumunu puanlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinden, meslek lisesi mezunlarının da lisansüstü mezunlarından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre iş doyum düzeylerinin bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin anasınıfı ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek oldukları, Yaş değişkeni esas alındığında, 30 yaş altı öğretmenlerin 30-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha fazla iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

Boğa (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği) adlı çalışmada: Öğretmenlerin branşlarına göre iş doyum düzeylerine bakıldığında anlamlı farklıklar görülmüştür. Bu farklılıklar şunlardır: Sınıf öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden, Fen bilimleri öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden, Sosyal bilimler öğretmenleri Sınıf, Yabancı dil ve Özel yetenek gerektiren branş öğretmenlerinden, Özel yetenek gerektiren branş öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksek iş doyum düzeyine sahip bulunmuştur.

Çevik (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)" adlı çalışmada; öğretmenlerin en çok işin kişiler arası ilişkiler ($x = 3.68$, $s: 0.97$), en az ise ücret ($x = 2.08$, $s: 0.93$) boyutunda doyuma ulaştıkları, öğretmenlerin işlerinden sağladıkları toplam doyumun ($x = 2.90$, $s: 0.60$) ise orta düzeyde olduğu, Örgütsel iklim ile iş doyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel iklimi olumlu etkileyen davranışlar arttıkça öğretmenlerin işten sağladıkları doyumunda arttığı görülmüştür.

Eğitiminin işi açısından, beş iş özelliği; otonomi, geri bildirim, beceri çeşitliliği, görev kimliği ve işin önemi iş doyum ile olumlu yönde ilişkilidir. İş motivasyonu tutarlı olarak iş doyum ile ilişkilidir. Benzer bir biçimde, okulların örgütsel iklimi daha açık ve katılımcı hale geldikçe öğretmenin iş doyum düzeyi yükselir. Ancak, yaş ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlerle iş doyum arasında sınırlı bir ilişki vardır. (Hoy & Miskel, 2010).

Orhan (2013), tarafından yapılan "Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ve İş Doyumu Düzeyleri" adlı araştırmasında, aday öğretmenlerin iş doyum kısmen düzeyinde ve mesleği seçme nedeni değişkenine göre farklılık göstermekte; cinsiyet, yaş, branş mezun oldukları fakülte ve çalışmakta oldukları kurum değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerinden etkilendikleri için bu mesleği seçen aday öğretmenler; iş garantisi olduğu için bu mesleği seçenlerden daha yüksek iş doyum düzeyine sahiptir.

2.3.3. Problem Çözme Becerisi ve İş Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Eves (2008) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin problem çözme becerisi ve iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiş; medeni durum, yaş ve branş değişkenlerine göre okul yöneticilerinin, problem çözme becerileri ve iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akalın (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, ortaöğretim kurumları yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, hizmet süresi, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı değişkenlerine göre iş tatminlerinde ve sorun çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Uygulanan korelasyon testinde ortaöğretim kurumları yöneticilerinin iş tatmin düzeyleri ile sorun çözme beceri düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki tespit edilmiştir; sorun çözme beceri düzeylerinin artmasına bağlı olarak iş tatmin düzeyleri de artmaktadır.

Akpınar (2010) tarafından yapılan "*Spor Federasyonlarında Çalışanların, Sosyal Beceri, İş Doyumu Ve Problem Çözme Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*" adlı araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Beceri Envanter (Kendini Tanımlama Envanteri), personelin iş doyum düzeyini belirlemek için "Minnesota İş Doyum Ölçeği (MIDÖ)", personelin problem çözme becerilerini belirlemek "Problem Çözme Envanteri" ve personelin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan personelin toplam puanlarda orta düzeyde sosyal beceri düzeylerine, orta seviyenin üzerinde iş doyumuna ve orta derecede de problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Kişisel özelliklerine göre de gerek sosyal beceri, gerek iş doyumuna gerekse de problem çözme becerileri bazılarında farklılaşırken bazılarında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yukarıdaki araştırmalara göre, problem çözme becerisi ve iş doyumuna çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türünün problem çözme beceri ve iş doyumuna etkisinin olduğu görülmüştür. Bir kısmında ise cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, branş

gibi değişkenlerin problem çözüme becerisi ve iş doyumunu üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Yurt içinde problem çözüme becerisi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyle ilgili çok az çalışma yapıldığından, yaptığımız araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002). Bu bağlamda bu araştırma eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından inceleneceği ilişkisel tarama modeli bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim- Öğretim yılında, Kayseri ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda çalışan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örneklem yoluyla ile ulaşılabilen 257 okul yöneticisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem evrenin yüzde onundan fazlasını içerdiğinden evreni temsil edici olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla, üç bölümden oluşan veri toplama araçları; Kayseri il ve ilçe merkezlerindeki ortaokul yöneticilerine doğrudan okullarına giderek veya yöneticilere yönelik seminerlere gidilip, seminer sorumlusundan izin alınarak araştırmacı tarafından uygulanarak seminer bitiminde toplanmıştır.

Araştırma için toplam 310 veri ölçeği dağıtılmış ancak 275 tanesi doldurulmuş şekilde geri toplanabilmiştir. Toplanan veri ölçeklerinin 18 tanesi okul yöneticileri tarafından

hatalı ve eksik doldurulduğundan çalışmada kullanılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, geriye kalan 257 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mezun olunan okul, yöneticilik görevi, yöneticilik ve öğretmenlikteki kıdem, çalıştığı okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, yaş, çalışılan kurum, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapıp yapmadığı, yöneticilik görevi süresince sosyal destek alıp almama gibi soruları içeren toplam 15 madde bulunmaktadır.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu envanterin amacı, bireyin bir problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektir. Burada problem kavramı depresyon, arkadaşlarla geçimsizlik, bir meslek seçme, eşinden boşanıp boşanmayacağına karar verme gibi kişisel problemleri ifade etmektedir. Envanter, bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtır. Bireyin problem çözme yeteneklerini nasıl algıladığını değerlendirmekte; gerçek problem çözme becerilerini değerlendirmemektir (Albayrak, 2002).

Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan "genel yönelim 'Y' problemin tanımı", "alternatif üretme", "karar verme" ve "değerlendirme" gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988 Akt: Taylan, 1990), daha sonra Taylan (1990) ve Savaşır ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır. Taylan (1990), Heppner'den aktararak envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış ve psikolojik danışmada, tıpta ya da eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Yapılan faktör analizi çalışmaları, PÇE'nin üç farklı faktörden (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 problemlili durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten "kişisel kontrol"dür (Güçlü, 2003). PÇE, 35 maddeden oluşan, 1-4 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Arada sırada böyle davranırım, (4) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 4 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9,22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. Toplam puan limiti 32-128 puan arasındadır. 1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=4, 2=3, 3=2 ve 4=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkiliği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990; Keleş, 2000).

Envanterin geçerlik çalışmasında hali hazır geçerliliği araştırılmıştır. Ölçeğin hali hazır geçerlik çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ve bu becerilerden sağladıkları doyumun düzeyini değerlendirmeleri ile toplam PÇE puanı ve üç ölçek puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayırt edici geçerlik çalışmasında problem çözme becerisi ile zeka ve sosyal beğenilirlik arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Albayrak, 2002).

Yapı geçerliliği ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılarak yapılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Albayrak (2002)'in araştırmasında problem çözme becerisini olumlu olarak değerlendirenlerin iç denetim odağına sahip oldukları görülmüştür.

Problem çözme eğitimi verilen bir gruba, eğitim verilmeyen kontrol grubunun karşılaştırıldığı bir başka çalışmada deney grubundaki denekler PÇE'de kontrol grubuna göre kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta envanterin

eğitim alan grupla almayan grubu birbirinden ayırt edebildiği grlmŖtr. Envanterde dŖŖk ve yüksek puanlar arasındaki farklılıkların araŖtırıldıđı alıŖmalarda ise dŖŖk puan alanların yani problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendirenlerin, yüksek puan alanlara göre daha fazla motivasyona sahip, baŖarı beklentisi daha fazla, daha az itepkisel ve çekingen, dar sebatlı ve sistematik, daha az alkol ve uyuŖturucu kullanan olarak değerlendirdikleri grlmŖtr (Albayrak, 2002).

PE'nin güvenirlik alıŖmasında ise iç tutarlılık korelasyonuna bakılmıŖ ve "problem çözme yeteneğine güven" ile "yaklaŖma kaçına arasında. 49; "problem çözme yeteneğine güven" ile "kiŖisel kontrol arasında" .49; "yaklaŖma-kaçınma" ile "kiŖisel kontrol arasında .38 değerinde korelasyon katsayıları bulunmuŖtur. Envanterin, tekrar-test güvenirliklerinin de  hafta ara ile Alpha katsayılarının .77 ve .81 arasında deđiŖtiđi grlmŖtr (Taylan, 1990: 41).

SavaŖır ve Ŗahin (1997), yaptıkları alıŖmalar sonucunda, PE'nin "problem çözme yeteneğine güven" (Alpha katsayısı= .85), "yaklaŖma-kaçınma" (Alpha katsayısı= .84) ve "kiŖisel kontrol" (Alpha katsayısı= .72) olmak üzere  faktörden-alt ölçekten oluŖtuđu belirtilmektedir. Bu  faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı .38 ile .49 arasında deđiŖmektedir. Yapılan alıŖmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .70 ile .85 arasında bulunmuŖtur. Ölçeğin madde- toplam korelasyonlarının ranjı ise ,25 ile .71 arasında deđiŖmektedir. Ölçeğin ve alt leklerinin test-tekrar güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında deđiŖmektedir. Ölçeğin bu araŖtırma için yapılan güvenirlik analizi sonucu ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiŖtir (Koçak ve Eves, 2007).

KeleŖ (2000), ilgili envanterin geçerlik ve güvenirlik alıŖmasını yapmıŖtır. Yapılan faktör ve güvenirlik analizleri sonucunda,  faktörlü bir yapı elde edilmiŖtir. Birinci alt ölçek olan "problem çözme yeteneğine güven" faktöründe 10 madde yer almıŖtır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .47 ile.82 arasında deđiŖmiŖtir.Madde toplam korelasyonları ise .30 ile .73 arasında değerler almıŖtır. "YaklaŖma-kaçınma" alt ölçeğinde 13 madde yer almıŖ ve bu maddelerin faktör yükleri .41 ile .71 arasındadır. Faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise .32 ile .59 arasında deđiŖmiŖtir. "KiŖisel kontrol" alt ölçeğinde faktör yük değerleri .65 ile .82 arasında

değişen 5 madde yer almıştır. Bu beş maddenin madde toplam korelasyonları ise .40 ile .65 arasında olmuştur.

Güçlü (2003)'nün araştırmasında da ilgili geçerlik ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Ön uygulama için 35 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan veri toplama aracı 50 kişilik lise müdürüne uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda ele edilen verilerle aracın geçerlik ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Önceki araştırmalar doğrultusunda yapı geçerliği test edilen alt ölçeklerin her birinin kendi içinde tek faktörlü ve güvenilir olmasına çalışılmıştır. Her bir alt ölçekte, tek faktörlü yapı, faktör analiziyle test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ayrıca her alt ölçeye ait güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri .30'un altında çıkan maddeler veri toplama aracından çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Faktör analizi sonucunda tek faktörlü çıkan yapıların açıkladıkları varyansların yeterli olduğuna karar verilmiştir. Büyüköztürk (2007: 125)'e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzeri olması yeterlidir. Yapılan faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda üç alt ölçekte 28 madde yer almıştır. Bu maddelerin faktörelere göre dağılımı farklı olmuştur. "Problem çözme yeteneğine güven" faktöründe 10; "Yaklaşma-kaçınma" faktöründe 13 ve "Kişisel kontrol" faktöründe ise 5 madde bulunmaktadır. Faktör analizi sonucu alt ölçeklere ait açıklanan Cronbach Alpha değerleri; "Problem Çözme Yeteneğine Güven" için .81, "Yaklaşma-Kaçınma" için .84, "Kişisel Kontrol" için .70 dır.

Problem Çözme Envanteri yorumu yapılırken, ölçekten elde edilen puanlar her birey için değerlendirilir. Daha sonra puanların ne anlama geldiği belirlenir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Job Satisfaction Questionnaire)

Eğitim yöneticilerinin iş doyumunu ölçmek amacıyla, Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Job Satisfaction Questionnaire) kullanılacaktır. Minnesota iş doyum ölçeği ilk kez D.J. Dawis ve arkadaşları tarafından hazırlanmıştır ve özellikle yöneticiler için hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek yönetsel görevlilerin özel, kendine özgü sorunlarına odaklanmaktadır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı zamanda iş doyumunun belirleyicisi değişkenleri/ etmenleri temsil etmektedir. Araçta faaliyet,

serbestlik, değişiklik, sosyal statü, ahlaki değer, kendi kendine bir şeyler yapabilme, otorite yeteneklerini kullanabilme, sorumluluk, yaratıcılık, başarı ve tanınma faktörler, iç faktörler olarak yer almaktadır. Öte yandan ilerleme, yönetim politikası, çalışma arkadaşları, çalışma şartları, ücret, yönetici-insan ilişkileri, yönetici-teknik ilişkiler ve mesleki güvence gibi değişkenler de dış faktörler olarak alınmaktadır. İç faktörler 12 maddeden, dış faktörler ise 8 maddeden oluşmaktadır.

Minesota İş Doyum Ölçeği, Likert tekniğine göre düzenlenmiş bir ölçektir. Maddeler yarım bırakılmış 5 seçenekten oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en az puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. Her maddeye 1-5 arası puanlama yapılır (Öncel, 1998; Bıçakçılar, 2002). Ölçek ilk olarak Telman tarafından tarafından Türkçeye çevrilmiş ve endüstride çalışanların iş doyum düzeylerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Telman ölçeğin cronbach alfa katsayısını .92 olarak hesaplamıştır. Sperman-Brown güvenirlik katsayısını ise .76 olarak hesaplanmıştır (Telman, 1988).

Minesota İş Doyum Ölçeği'ni İngilizce formundan Hacettepe Üniversitesi'nden Deniz ve Güliz Gökçora Türkçe'ye çevrilmiş ve bu çeviri, başka dilbilimciler tarafından da kontrol edilerek, uygulanması uygun görülmüştür. Boğaziçi Üniversitesi'nden Aslı Boycan, 1985'te Doç. Dr. Burhan Fişek kontrolü altında aynı form üzerinde çalışmış ve yüksek lisans tezinde kullanmıştır. Sheraton Oteli'nde çalışan işgörenlere bir pilot uygulama yaparak ölçeğin görünüş geçerliliği ve cümlelerin anlaşılma düzeyi kontrol edilmiştir. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde Nurhayat Özdayı, 1990'da Erol Eren'in danışmanlığında aynı form üzerinde çalışmış "Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi" konusundaki doktora tezi için ölçek 1134 lise öğretmenine uygulanmıştır. Özdayı da aracın cronbach alfa güvenirlik katsayısını .86 olarak hesaplamıştır. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Hoşcan Ensari danışmanlığında aynı form üzerinde çalışmış "Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyi ve Bu Düzeyin Frostrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü İle İlişkisi" konusunda yüksek lisans çalışması yapmıştır (Başalp, 2001).

Minesota İş Doyum Ölçeği iş tatminini genel, iç ve dış tatmin açısından değerlendirmesinin yanı sıra, iş ve çevre koşullarına ait 20 determinant açısından da

incelemektedir. Bu ölçekle iş tatmini ve tatminsizliğinin bireysel profilini çıkarmak mümkündür. Böylece genel iş tatminsizliğine neyin sebep olduğu saptanabilir. Okul yöneticilerinin işaretlerine göre her bir madde için verilmiş olan puanlar bilgisayar formuna ayrı ayrı geçirilmiştir. Puanların yüzdelerle değerleri şu şekildedir: 75'in üzeri yüksek iş tatmini, 25'in altı ise düşük iş tatminini, 26 ile 74 arası ise, normal iş tatminini ifade etmektedir (Başalp, 2001).

Bıçakçılar (2002) "Liselerin ve Yöneticilerinin Özellikleri İle İş Doyum Düzeyleri" adlı araştırmasında Minnesota İş Doyum Ölçeği cornbach alfa güvenirlik kat sayısını .90 olarak hesaplamıştır.

3.3.4. Uygulama

Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli okullarda yönetici olarak çalışan müdür ve müdür yardımcılardan tesadüfi örneklem yöntemiyle çalışma örneklemini oluşturulmuştur. Yöneticilere araştırmanın yapılaş amacı ve nasıl cevaplandırılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama aracını dolduracak kişiler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Araştırma elde edilen verilerin güvenirliğini ve objektifliğini korumak için katılımcılardan özel bilgiler istenmemiş olup isimlerini yazmaları da gerekmemiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Kişisel bilgi formu, Problem Çözme Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde güvenirlik analizleri, frekans, yüzdelerle, ortalama, standart sapma, paired samples t test, Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır. Ayrıca ;

- İki kategorili değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda, veri sayısının az olduğu ($n < 30$) durumlarda nonparametrik yöntemlerden Mann Whitney U-Testi,
- Üç ve daha çok kategorili değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda, veri sayısının az olduğu ($n < 30$) durumlarda nonparametrik yöntemlerden Kruskal Wallis H-Testi,

- Ölçekler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı,
- Üç ve daha çok kategorili değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda, veri sayısının az olduğu ($n < 30$) durumlarda parametrik yöntemlerden varyans analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel problemleri ve alt problemlerini yoklamaya yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerine Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı Betimsel İstatistik Sonuçları

Okul yöneticilerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mezun olunan okul, okuldaki yöneticilik görevi, öğretmenlikteki kıdem, okul türü, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı, haftalık çalışma saati, çalışılan kurum, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim durumu) göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Yaşlarına Göre Dağılımı

Okul Yöneticileri		F	%
Cinsiyet	Kadın	13	5,1
	Erkek	244	94,9
Medeni Durum	Bekar	5	1,9
	Evli	252	98,1
Yaş	31-40 yaş	86	33,5
	41-50 yaş	101	39,3
	51 yaş ve üstü	70	27,2

Tablo 4.1. incelendiğinde; katılımcıların çoğunun erkek ve evli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Branş, En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi, Yöneticilik Görevi, Kıdem, Çalışılan Kurum Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul Yöneticileri		F	%
Branş	Sosyal Bilimler	114	44,4
	Fen Bilimleri	37	14,4
	Sınıf Öğretmenliği	106	41,2
En Son Bitirdikleri Eğitim Düzeyi	Önlisans	48	18,7
	Lisans	172	66,9
	Lisansüstü	37	14,4
Yöneticilik Görevi	Müdür	90	35,0
	Müdür Yardımcısı	167	65,0
Öğretmenlik Kıdemi	6-10 yıl	56	21,8
	11-15 yıl	47	18,3
	16-20 yıl	38	14,8
	21 yıl ve üzeri	116	45,1
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	225	87,5
	Özel Okul	16732	12,5

Tablo 4.2. incelendiğinde; branşı fen bilimleri olan yöneticilerin sayısının az olması, yöneticilerin çoğunluğunun lisans mezunu olması ve yöneticilerin %45'inin öğretmenlik kıdemi 21 yıl ve üzerinde olması dikkat çekmektedir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Türü, Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı, Haftalık Çalışma Saati ve Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul Yöneticileri		F	%
Okul Türü	Bağımsız Ortaokul	90	35,0
	İlkokul+Ortaokul	153	59,5
	İmam Hatip Ortaokulu	14	5,4
Öğretmen Sayısı	1-10	30	11,7
	11-25	41	16,0
	26-50	77	30,0
	51 ve üzeri	109	42,4
Haftalık Çalışma Saati	25-35	30	11,7
	36-46	130	50,6
	46 ve üzeri	97	37,7
Eğitim Yönetiminde Lisansüstü Eğitim	Hayır	225	87,5
	Evet	32	12,5

Tablo 4.3. incelendiğinde;

- İmam Hatip Ortaokulu sayısının çok az olduğu,
- Yöneticilerin %42,4'ünün 51 ve üzerinde öğretmeni olan okullarda çalıştığı,
- Yöneticilerin hemen hemen yarısının haftada 36-46 saat arasında çalıştığı,
- Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan yönetici sayısının %12,5 gibi az bir oranda olması dikkat çekmektedir.

4.2. Okul Yöneticilerinin İş Doyumunu Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Aşağıdaki tabloda yöneticilerin iş doyum düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına cevap aranmıştır.

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin İş Doyumunu Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

	İçsel doyum	Dışsal doyum	Problem çözmeye güven	Yaklaşma kaçınma	Kişisel kontrol
İçsel doyum	1				
Dışsal doyum	,760	1			
Problem çözmeye güven	,395	,407	1		
Yaklaşma kaçınma	,286	,425	,772	1	
Kişisel kontrol	,310	,389	,416	,545	1

Tablo 4.4. incelendiğinde; okul yöneticilerinin içsel doyumları ile dışsal doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=,760$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani içsel doyum arttıkça dışsal doyum artmaktadır.

Okul yöneticilerinin içsel doyumları ile problem çözmeye güvenleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=,395$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani içsel doyum arttıkça problem çözmeye güven artmaktadır.

Okul yöneticilerinin içsel doyumları ile yaklaşma kaçınmaları arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,286$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani içsel doyum arttıkça yaklaşma kaçınma artmaktadır.

Okul yöneticilerinin içsel doyumları ile kişisel kontrolleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=,310$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani içsel doyum arttıkça kişisel kontrol artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dışsal doyumları ile problem çözmede güvenleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=,407$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani dışsal doyum arttıkça problem çözmede güven artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dışsal doyumları ile yaklaşma kaçınmaları arasında orta düzeyde pozitif ($r=,425$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani dışsal doyum arttıkça yaklaşma kaçınma artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dışsal doyumları ile kişisel kontrolleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=,389$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani dışsal doyum arttıkça kişisel kontrol artmaktadır.

Okul yöneticilerinin problem çözmede güvenleri ile yaklaşma kaçınmaları arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=,772$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani problem çözmede güven arttıkça yaklaşma kaçınma artmaktadır.

Okul yöneticilerinin problem çözmede güvenleri ile kişisel kontrol arasında orta düzeyde pozitif ($r=,416$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani problem çözmede güven arttıkça kişisel kontrol artmaktadır.

Okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınmaları ile kişisel kontrol arasında orta düzeyde pozitif ($r=,545$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani yaklaşma kaçınma arttıkça kişisel kontrol artmaktadır.

Bu bulgular okul yöneticilerinin iş doyum düzeyi ile problem çözme becerisi düzeylerinin doğru orantılı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Buradan okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de artacağı, ya da problem çözme becerisi düzeyleri azaldıkça iş doyum düzeylerinin de azalacağı söylenebilir.

➤ Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablo 4.5.' de verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Katılımcılar	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	Okul Yöneticileri	257	20,06	5,143
Yaklaşma Kaçınma	Okul Yöneticileri	257	30,84	6,764
Kişisel Kontrol	Okul Yöneticileri	257	12,81	2,335
Problem Çözme	Okul Yöneticileri	257	63,72	4,755

Tablo 4.5. incelendiğinde;

- 10 maddeden oluşan "Problem çözme yeteneğine güven" faktöründe alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 10 ile 40 arasında iken, okul yöneticilerin ortalamasının 20,06 olduğu,
- 13 maddeden oluşan "Yaklaşma-kaçınma" faktöründe alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 13 ile 52 arasında iken, okul yöneticilerin ortalamasının 30,84 olduğu,
- 5 maddeden oluşan "Kişisel kontrol" faktöründe ise alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 5 ile 20 arasında iken, okul yöneticilerin ortalamasının 12,81 olduğu,
- Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyinde alt boyutlarda alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 28 ile 112 arasında iken, okul yöneticilerin ortalamasının 63,72 olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin normal düzeyde olduğu söylenebilir. Problem çözme envanterinde; düşük puanlar problemleri çözmeye etkiliği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990; Keleş, 2000).

➤ **Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeyleri**

Okul yöneticilerinin iş doyumlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 4.6.' da verilmektedir.

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Katılımcılar	N	X	SS
İçsel Doyum	Okul Yöneticileri	257	42,10	7,359
Dışsal Doyum	Okul Yöneticileri	257	25,58	5,444
İş Doyumu	Okul Yöneticileri	257	67,68	6,623

Tablo 4.6. incelendiğinde;

- 12 maddeden oluşan içsel doyum alt boyutunda alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 12 ile 60 arasında iken, okul yöneticilerinin ortalamasının 42,10 olduğu,
- 8 maddeden oluşan dışsal doyum alt boyutunda alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 8 ile 40 arasında iken, okul yöneticilerinin ortalamasının 25,58 olduğu,
- Okul yöneticilerinin iş doyum düzeyinde alınabilecek en düşük ve en yüksek puan limiti 20 ile 100 arasında iken, 67,68 olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin normal düzeyde olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Başalp (2001)' e göre 75'in üzeri yüksek iş tatmini, 25'in altı ise düşük iş tatminini, 26 ile 74 arası ise, normal iş tatminini ifade etmektedir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri İnceleyen Analiz Sonuçları

1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Problem Çözmede	Kadın	13	101,08	1314,00	1223,00	,164
	Erkek	244	130,49	31839,00		
Güven	Kadın	13	116,65	1516,50	1425,50	,538
	Erkek	244	129,66	31636,50		
Yaklaşma	Kadın	13	123,65	1607,50	1516,50	,788
	Erkek	244	129,28	31545,50		
Kaçınma	Kadın	13	123,65	1607,50	1516,50	,788
	Erkek	244	129,28	31545,50		
Kişisel Kontrol	Kadın	13	123,65	1607,50	1516,50	,788
	Erkek	244	129,28	31545,50		

Tablo 4.7. incelendiğinde; okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre, problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarda 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. Ülger (2003) ise yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından, kadınların erkeklere oranla liderlik ve problem çözme becerisinde daha etkin olduklarını sonuca ulaştırmıştır.

2. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.8. ve Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Yaş	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	31-40 yaş	86	20,37	5,990
	41-50 yaş	101	20,05	4,551
	51 yaş ve üstü	70	19,68	4,930
Yaklaşma Kaçınma	31-40 yaş	86	30,34	7,007
	41-50 yaş	101	30,65	6,892
	51 yaş ve üstü	70	31,74	6,323
Kişisel Kontrol	31-40 yaş	86	12,86	2,250
	41-50 yaş	101	12,80	2,429
	51 yaş ve üstü	70	12,78	2,333

Tablo 4.8. incelendiğinde; problem çözmeye güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,37 ile 31-40 yaş olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 20,06 ile 41-50 yaş ve 19,69 ile 51 yaş ve üstü olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,74 ile 51 yaş ve üstü olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 30,65 ile 41-50 yaş ve 30,35 ile 31-40 yaş olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,86 ile 31-40 yaş olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,80 ile 41-50 yaş ve 12,79 ile 51 yaş ve üstü olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	KT	sd	KO	F	p
Problem Çözmede Güven	Gruplar Arası	18,182	2	9,091	,340	,712
	Grup İçi	6798,822	254	26,767		
	Toplam	6817,004	256			
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar Arası	81,304	2	40,652	,884	,414
	Grup İçi	11683,778	254	45,999		
	Toplam	11765,082	256			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	,254	2	,127	,023	,977
	Grup İçi	1396,151	254	5,497		
	Toplam	1396,405	256			

Tablo 4.9. incelendiğinde; problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin yaşları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Arın (2006), Eves (2008) ve Akalın (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

3. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.10. ve Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Branş	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	Sosyal Bilimler	114	19,43	5,138
	Fen Bilimleri	37	20,43	5,172
	Sınıf Öğretmenliği	106	20,60	5,154
Yaklaşma Kaçınma	Sosyal Bilimler	114	29,83	7,117
	Fen Bilimleri	37	32,00	6,928
	Sınıf Öğretmenliği	106	31,53	6,246
Kişisel Kontrol	Sosyal Bilimler	114	12,61	2,321
	Fen Bilimleri	37	13,10	1,897
	Sınıf Öğretmenliği	106	12,93	2,485

Tablo 4.10. incelendiğinde; problem çözümede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,60 ile sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 20,43 ile fen bilimleri ve 19,44 ile sosyal bilimler branşında olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 32,00 ile fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,54 ile sınıf öğretmenliği ve 29,83 ile sosyal bilimler branşında olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,11 ile fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,93 ile sınıf öğretmenliği ve 12,61 ile sosyal bilimler branşında olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin branşlarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Branş	KT	sd	KO	F	p
Problem Çözmede Güven	Gruplar Arası	80,49	2	40,24	1,518	,221
	Grup İçi	6736,51	254	26,52		
	Toplam	6817,00	256			
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar Arası	216,89	2	108,45	2,385	,094
	Grup İçi	11548,18	254	45,46		
	Toplam	11765,08	256			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	9,28	2	4,64	,850	,429
	Grup İçi	1387,12	254	5,46		
	Toplam	1396,40	256			

Tablo 4.11. incelendiğinde; problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin branşları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan diğer benzer araştırmalar da, Üstün ve Bozkurt (2003) öğretmenlik branşlarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin problem çözme puanlarının anlamlı farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Güçlü (2003) yaptığı çalışmasında lise müdürlerinin problem çözme alt boyutlarından olan "yaklaşma-kaçınma" faktörüne ilişkin algıları, branşlarına bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

4. Okul Yöneticilerinin İdari Görevlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Görevlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Görevi	N	X	SS	t	p
Problem Çözmede Güven	Müdür	90	19,65	5,090	-,927	,355
	Müdür Yardımcısı	167	20,28	5,199		
Yaklaşma Kaçınma	Müdür	90	30,02	6,764	-1,437	,152
	Müdür Yardımcısı	167	31,29	6,765		
Kişisel Kontrol	Müdür	90	12,42	2,476	-2,002*	,046
	Müdür Yardımcısı	167	13,02	2,234		

Tablo 4.12. incelendiğinde; problem çözme becerisinin problem çözüme güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda müdürlerin ortalamasının 12,42, müdür yardımcılarının ortalamasının ise 13,03 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,002$; $p<,05$), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle müdürlerin kişisel kontrol düzeylerinin müdür yardımcılarının kişisel kontrol düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlikteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.13. ve Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	6-10 yıl	56	20,41	5,406
	11-15 yıl	47	19,95	5,656
	16-20 yıl	38	20,07	5,143
	21 yıl ve üzeri	116	19,93	4,889
Yaklaşma Kaçınma	6-10 yıl	56	31,39	7,248
	11-15 yıl	47	29,42	5,907
	16-20 yıl	38	30,73	7,496
	21 yıl ve üzeri	116	31,19	6,636
Kişisel Kontrol	6-10 yıl	56	12,75	2,064
	11-15 yıl	47	12,97	2,354
	16-20 yıl	38	12,50	2,152
	21 yıl ve üzeri	116	12,88	2,518

Tablo 4.13. incelendiğinde; problem çözmede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,41 ile öğretmenlik kıdemi 6-10 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 20,08 ile 16-20 yıl, 19,96 ile 11-15 yıl ve 19,93 ile 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,39 ile öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,20 ile 21 yıl ve üzeri, 30,74 ile 16-20 yıl ve 29,43 ile 11-15 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,98 ile öğretmenlikteki kıdemi 11-15 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,89 ile 21 yıl ve üzeri, 12,75 ile 6-10 yıl ve 12,50 ile 16-20 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	KT	sd	KO	F	p
Problem Çözmede Güven	Gruplar Arası	9,324	3	3,108	,116	,951
	Grup İçi	6807,680	253	26,908		
	Toplam	6817,004	256			
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar Arası	126,427	3	42,142	,916	,434
	Grup İçi	11638,655	253	46,003		
	Toplam	11765,082	256			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	5,883	3	1,961	,357	,784
	Grup İçi	1390,522	253	5,496		
	Toplam	1396,405	256			

Tablo 4.14. incelendiğinde; problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Problem Çözme Becerileri

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	X	SS	t	p
Problem Çözmede Güven	Devlet Okulu	225	19,94	4,960	-,989	,324
	Özel Okul	32	20,90	6,422		
Yaklaşma Kaçınma	Devlet Okulu	225	30,56	6,494	-1,787*	,045
	Özel Okul	32	32,84	8,367		
Kişisel Kontrol	Devlet Okulu	225	12,79	2,243	-,386	,702
	Özel Okul	32	13,00	2,940		

Tablo 4.15. incelendiğinde problem çözme becerisinin problem çözmeye güven ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden "yaklaşma kaçınma" alt boyutunda devlet okulunda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasının 30,56, özel okulda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasının ise 32,84 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -1,787$; $p < ,05$), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle devlet okulunda çalışan okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınma düzeylerinin özel okulda çalışan okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınma düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Problem Çözme Becerileri

Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Problem Çözmede Güven	Bağımsız Ortaokul	90	114,33	5,442	,066
	İlkokul+Ortaokul	153	136,66		
	İmam Hatip Ortaokulu	14	139,61		
Yaklaşma Kaçınma	Bağımsız Ortaokul	90	112,98	6,919*	,031
	İlkokul+Ortaokul	153	136,44		
	İmam Hatip Ortaokulu	14	150,64		
Kişisel Kontrol	Bağımsız Ortaokul	90	115,91	4,435	,109
	İlkokul+Ortaokul	153	136,45		
	İmam Hatip Ortaokulu	14	131,75		

Tablo 4.16. incelendiğinde; problem çözme becerisinin problem çözmede güven ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte yaklaşma kaçınma alt boyutunda okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma vardır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla alt gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Her bir karşılaştırmaya yönelik olan analizler Tablo 4.17., Tablo 4.18. ve Tablo 4.19.'de verilmiştir.

Tablo 4.17'de okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okulun türüne (Bağımsız Ortaokul/İlkokul+Ortaokul) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (Bağımsız Ortaokul/İlkokul+Ortaokul) Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	N	X	SS	t	p
Yaklaşma	Bağımsız Ortaokul	90	29,4778	6,91234	-2,214*	,028
Kaçınma	İlkokul+Ortaokul	153	31,4706	6,69452		

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda bağımsız ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasının 29,48, ilkokul+ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasının ise 31,47 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 farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle bağımsız ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınma düzeylerinin, ilkokul+ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınma düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18.'de okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okulun türüne (Bağımsız Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (Bağımsız Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaklaşma	Bağımsız Ortaokul	90	50,35	4531,50	436,500	,065
Kaçınma	İmam Hatip Ortaokulu	14	66,32	928,50		

Tablo 4.18. incelendiğinde; okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne (Bağımsız Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) göre, problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.19.'da okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okulun türüne (İlkokul+Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.19'de verilmiştir.

Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne (İlkokul+Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu) Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaklaşma	İlkokul+Ortaokul	153	83,28	12742,50	961,500	,527
Kaçınma	İmam Hatip Ortaokulu	14	91,82	1285,50		

Tablo 4.19. incelendiğinde; okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne (İlkokul+Ortaokul /İmam Hatip Ortaokulu) göre, problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

8. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.20. ve Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	1-10	30	20,33	5,188
	11-25	41	19,46	4,353
	26-50	77	20,54	5,027
	51 ve üzeri	109	19,87	5,542
Yaklaşma Kaçınma	1-10	30	29,23	5,679
	11-25	41	31,48	7,736
	26-50	77	31,05	7,011
	51 ve üzeri	109	30,90	6,527
Kişisel Kontrol	1-10	30	12,73	2,677
	11-25	41	12,65	2,496
	26-50	77	12,90	2,396
	51 ve üzeri	109	12,83	2,153

Tablo 4.20. incelendiğinde; problem çözmeye güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,55 ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 26-50 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 20,33 ile 1-10, 19,87 ile 51 ve üzeri ve 19,46 ile 11-25 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,49 ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 11-25 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,05 ile 26-50, 30,91 ile 51 ve üzeri ve 29,23 ile 1-10 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,91 ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 26,50 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,83 ile 51 ve üzeri, 12,73 ile 1-10 ve 12,66 ile 11-25 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Problem Çözmede Güven	Gruplar Arası	38,84	3	12,95	,483	,694
	Grup İçi	6778,15	253	26,79		
	Toplam	6817,00	256			
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar Arası	98,59	3	32,86	,713	,545
	Grup İçi	11666,48	253	46,11		
	Toplam	11765,08	256			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	1,92	3	,64	,117	,950
	Grup İçi	1394,47	253	5,51		
	Toplam	1396,40	256			

Tablo 4.21. incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözümede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

9. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin haftalık çalışma saatlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.22. ve Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Haftalık Çalışma Saati	N	X	SS
Problem Çözmede Güven	25-35	30	19,36	4,559
	36-46	130	19,53	4,848
	46 ve üzeri	97	20,98	5,633
Yaklaşma Kaçınma	25-35	30	28,73	6,079
	36-46	130	31,04	7,061
	46 ve üzeri	97	31,23	6,541
Kişisel Kontrol	25-35	30	13,36	2,413
	36-46	130	12,65	2,368
	46 ve üzeri	97	12,86	2,262

Tablo 4.22. incelendiğinde; problem çözmeye güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,99 ile haftalık çalışma saati 46 ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 19,53 ile 36-46, 19,37 ile 25-35 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,24 ile haftalık çalışma saati 46 ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 31,05 ile 36-46, 28,73 ile 25-35 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,37 ile haftalık çalışma saati 25-35 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 12,87 ile 46 ve üzeri, 12,65 ile 36-46 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Haftalık Çalışma Saati	KT	sd	KO	F	p
Problem Çözmede Güven	Gruplar Arası	134,671	2	67,335	2,559	,079
	Grup İçi	6682,333	254	26,308		
	Toplam	6817,004	256			
Yaklaşma Kaçınma	Gruplar Arası	153,946	2	76,973	1,684	,188
	Grup İçi	11611,136	254	45,713		
	Toplam	11765,082	256			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	12,757	2	6,379	1,171	,312
	Grup İçi	1383,647	254	5,447		
	Toplam	1396,405	256			

Tablo 4.23. incelendiğinde; problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin haftalık çalışma saatleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

10. Okul Yöneticilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri

Tablo 4.24.'de okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.25.'de yer almaktadır.

Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu		N	X	SS	t	p
	Hayır	Evet					
Problem Çözmede Güven	Hayır		225	20,06	5,313	,000	1,000
	Evet		32	20,06	3,991		
Yaklaşma Kaçınma	Hayır		225	30,92	6,792	,449	,654
	Evet		32	30,34	6,770		
Kişisel Kontrol	Hayır		225	12,81	2,344	,012	,990
	Evet		32	12,81	2,306		

Tablo 4.24. incelendiğinde; problem çözme becerisinin problem çözümede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.4. Okul Yöneticilerinin İş Doyum Düzeyleri İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri İnceleyen Analiz Sonuçları

1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçsel Doyum	Kadın	13	163,50	2125,50	1137,500	,086
	Erkek	244	127,16	31027,50		
Dışsal Doyum	Kadın	13	164,27	2135,50	1127,500	,079
	Erkek	244	127,12	31017,50		

Tablo 4.25. incelendiğinde; okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Akın (2006), Akalın (2009),

Orhan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.26. ve Tablo 4.27.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Yaş	N	X	SS
İçsel Doyum	31-40 yaş	86	41,47	8,182
	41-50 yaş	101	41,85	7,192
	51 yaş ve üstü	70	43,22	6,976
Dışsal Doyum	31-40 yaş	86	25,75	5,774
	41-50 yaş	101	25,30	5,599
	51 yaş ve üstü	70	25,78	5,115

Tablo 4.26. incelendiğinde; içsel doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 43,83 ile 51 yaş ve üstü olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 41,85 ile 41-50 yaş ve 41,48 ile 31-40 yaş arasındaki okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,79 ile 51 yaş ve üstü olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,76 ile 31-40 yaş ve 25,31 ile 41-50 yaş arasındaki okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre iş doyumunu düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	KT	sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Gruplar Arası	128,801	2	64,401	1,150	,318
	Grup İçi	14222,569	254	55,994		
	Toplam	14351,370	256			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	13,137	2	6,569	,215	,807
	Grup İçi	7775,143	254	30,611		
	Toplam	7788,280	256			

Tablo 4.27. incelendiğinde; iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında okul yöneticilerinin yaşları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ekinci (2006)' nin araştırmasında anlamlı düzeyde fark olmamakla beraber yaş ile beraber iş doyumunun arttığı anlaşılmaktadır.

3. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.28. ve Tablo 4.29.'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Branş	N	X	SS
İçsel Doyum	Sosyal Bilimler	114	42,24	7,253
	Fen Bilimleri	37	42,40	7,297
	Sınıf Öğretmenliği	106	41,83	7,853
Dışsal Doyum	Sosyal Bilimler	114	25,68	5,394
	Fen Bilimleri	37	27,35	5,697
	Sınıf Öğretmenliği	106	24,86	5,486

Tablo 4.28. incelendiğinde; içsel doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 42,41 ile fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 42,25 ile sosyal bilimler ve 41,84 ile sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,35 ile fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,68 ile sosyal bilimler ve 24,87 ile sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin branşlarına göre iş doyum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.29.'de verilmiştir.

Tablo 4.29. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Branş	KT	sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Gruplar Arası	13,054	2	6,527	,116	,891
	Grup İçi	14338,315	254	56,450		
	Toplam	14351,370	256			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	171,065	2	85,533	2,852	,060
	Grup İçi	7617,215	254	29,989		
	Toplam	7788,280	256			

Tablo 4.29. incelendiğinde; iş doyum faktörlerinden içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında okul yöneticilerinin branşları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Doğan (2005) araştırmasında, sınıf öğretmeni branşında olan müdür yardımcıları ile diğer branşlardaki müdür yardımcılarının genel iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Okul Yöneticilerinin İdari Görevlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 4.30.'da okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin yöneticilik görevlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.30.'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yöneticilik Görevlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Görevi	N	X	SS	t	p
İçsel Doyum	Müdür	90	43,31	7,813	1,912*	,047
	Müdür Yardımcısı	167	41,44	7,245		
Dışsal Doyum	Müdür	90	26,25	5,750	1,428	,154
	Müdür Yardımcısı	167	25,22	5,368		

Tablo 4.30. incelendiğinde; iş doyumunun dışsal doyum alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

İçsel doyum alt boyutunda müdürlerin ortalamasının 43,31, müdür yardımcılarının ortalamasının ise 41,44 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,912$; $p<,05$), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle müdürlerin içsel doyum düzeylerinin müdür yardımcılarının içsel doyum düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin iş doyumlarının müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Kıdemlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin öğretmenlikteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.31. ve Tablo 4.32.'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Kıdemlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	N	X	SS
İçsel Doyum	6-10 yıl	56	40,51	7,997
	11-15 yıl	47	41,04	8,929
	16-20 yıl	38	42,21	5,115
	21 yıl ve üzeri	116	43,25	7,131
Dışsal Doyum	6-10 yıl	56	24,91	5,737
	11-15 yıl	47	24,91	6,198
	16-20 yıl	38	26,60	4,340
	21 yıl ve üzeri	116	25,85	5,452

Tablo 4.31. incelendiğinde; içsel doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 43,26 ile öğretmenlik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 42,21 ile 16-20 yıl, 41,04 ile 11-15 yıl ve 40,52 ile 6-10 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,61 ile öğretmenlik kıdemi 16-20 yıl olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,85 ile 21 yıl ve üzeri, 24,914 ile 11-15 yıl ve 24,910 ile 6-10 yıl olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemlerine göre iş doyumunu düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.32.'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	KT	sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Gruplar Arası	348,915	3	116,305	2,101	,101
	Grup İçi	14002,454	253	55,346		
	Toplam	14351,370	256			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	94,479	3	31,493	1,036	,377
	Grup İçi	7693,801	253	30,410		
	Toplam	7788,280	256			

Tablo 4.32. incelendiğinde; iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Kuruma Göre İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 4.33.'de okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.33.'de verilmiştir.

Tablo 4.33. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	X	SS	t	p
İçsel Doyum	Devlet Okulu	225	42,09	7,524	-,019	,985
	Özel Okul	32	42,12	7,338		
Dışsal Doyum	Devlet Okulu	225	25,46	5,548	-,931	,353
	Özel Okul	32	26,43	5,285		

Tablo 4.33. incelendiğinde; iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında okul yöneticilerinin çalıştıkları kurum açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle devlet ya da özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 4.34.'de okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.34.'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
İçsel Doyum	Bağımsız Ortaokul	90	118,56	2,740	,254
	İlkokul+Ortaokul	153	134,55		
	İmam Hatip Ortaokulu	14	135,46		
Dışsal Doyum	Bağımsız Ortaokul	90	123,67	,726	,696
	İlkokul+Ortaokul	153	132,05		
	İmam Hatip Ortaokulu	14	129,93		

Tablo 4.34. incelendiğinde; iş doyumunun içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul türleri arasında iş doyumunu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

8. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre İş Doyumu Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.35. ve Tablo 4.36.'da verilmiştir.

Tablo 4.35. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	X	SS
İçsel Doyum	1-10	30	44,20	6,940
	11-25	41	42,46	5,899
	26-50	77	40,70	8,270
	51 ve üzeri	109	42,37	7,495
Dışsal Doyum	1-10	30	27,76	5,834
	11-25	41	26,70	4,479
	26-50	77	25,11	5,581
	51 ve üzeri	109	24,89	5,584

Tablo 4.35. incelendiğinde; içsel doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 44,20 ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 1-10 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 42,46 ile 11-25, 42,38 ile 51 ve üzeri ve 40,70 ile 26-50 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,77 ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 1-10 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 26,71 ile 11-25, 25,12 ile 26-50 ve 24,90 ile 51 ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre iş doyum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.36.'de verilmiştir.

Tablo 4.36. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	KT	sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Gruplar Arası	296,667	3	98,889	1,780	,151
	Grup İçi	14054,703	253	55,552		
	Toplam	14351,370	256			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	262,588	3	87,529	2,943*	,034
	Grup İçi	7525,692	253	29,746		
	Toplam	7788,280	256			

Tablo 4.36. incelendiğinde; iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum alt boyutunda okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte dışsal doyum alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,943; p<,05), ilgili alt boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutta grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.37.'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Dışsal Doyum Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	(J) Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Dışsal Doyum	1-10	51 ve üzeri	2,86758*	,050

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı açısından dışsal doyum alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1-10 arasında öğretmeni olan okul yöneticileri ile 51 ve üzeri öğretmeni olan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1-10 arasında öğretmeni olan okul yöneticilerinin dışsal doyum düzeylerinin, 51 ve üzeri olan okul yöneticilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

9. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin haftalık çalışma saatlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.47. ve Tablo 4.48.'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre İş Doyumu Düzeyleri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Haftalık Çalışma Saati	N	X	SS
İçsel Doyum	25-35	30	44,20	7,145
	36-46	130	41,71	7,130
	46 ve üzeri	97	41,96	8,009
Dışsal Doyum	25-35	30	27,30	6,711
	36-46	130	25,85	5,254
	46 ve üzeri	97	24,70	5,348

Tablo 4.38. incelendiğinde; içsel doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 44,20 ile haftalık çalışma saati 25-35 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 41,97 ile 46 ve üzeri, 41,72 ile 36-46 olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,30 ile haftalık çalışma saati 25-35 olan okul yöneticilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 25,85 ile 36-46, 24,70 ile 46 ve üzeri olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin haftalık çalışma saatlerine göre iş doyumu düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.39.'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Haftalık Çalışma Saati	KT	sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Gruplar Arası	153,193	2	76,597	1,370	,256
	Grup İçi	14198,176	254	55,898		
	Toplam	14351,370	256			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	173,427	2	86,714	2,892*	,047
	Grup İçi	7614,853	254	29,980		
	Toplam	7788,280	256			

Tablo 4.39. incelendiğinde; iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum alt boyutunda okul yöneticilerinin haftalık çalışma açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte dışsal doyum alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,892; p<,05), ilgili alt boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutta grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.49.'da verilmiştir.

Tablo 4.40. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Saatlerine Göre Dışsal Doyum Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Haftalık Çalışma Saati	(J) Haftalık Çalışma Saati	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Dışsal Doyum	25-35	46 ve üzeri	2,599*	,048

Okul yöneticilerinin haftalık çalışma saatleri açısından dışsal doyum alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 25-35 saat çalışan okul yöneticileri ile 46 ve üzeri saat çalışan okul yöneticileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 25-35 saat çalışan okul yöneticilerinin dışsal doyum düzeylerinin, 46 ve üzeri saat çalışan okul yöneticilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

10. Okul Yöneticilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 4.41.'de okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.41.'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Yönetimi Alanında					
	Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu	N	X	SS	t	p
İçsel Doyum	Hayır	225	42,1200	7,51955	,107	,915
	Evet	32	41,9688	7,37251		
Dışsal Doyum	Hayır	225	25,4711	5,47725	-,897	,371
	Evet	32	26,4063	5,80244		

Tablo 4.41. incelendiğinde iş doyumunun içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. SONUÇLAR

1. Yapılan korelasyon sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin artmasına bağlı olarak iş doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
3. Cinsiyet, yaş, branş ve öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine göre; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde ve iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları kuruma göre problem çözme becerisinin problem çözmede güven ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yaklaşma kaçınma alt boyutunda ise devlet okulunda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasının, özel okulda çalışan okul yöneticilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle devlet okullarında çalışan yöneticilerin, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre; karşılaştıkları problemleri çözmede daha etkili olduğu söylenebilir.
5. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri çalıştıkları okulun türüne göre incelendiğinde; yaklaşma kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bağımsız ortaokulda çalışan yöneticilerinin karşılaştığı sorunlarda daha önce kullandığı problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir

biçimde araştırma yapmayı ifade eden yaklaşma kaçınma düzeylerinin, ilkokul+ortaokulda çalışan yöneticilerinin yaklaşma kaçınma düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin haftalık çalışma saatlerine göre problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında okul yöneticilerinin haftalık çalışma saatleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

8. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyum düzeylerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

9. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilik görevlerine göre kişisel kontrol alt boyutunda müdürlerin ortalamasının, müdür yardımcılarının ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle problemlerle durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten "kişisel kontrol" düzeyleri yüksek olan okul müdürlerinin problemler karşısında müdür yardımcılara göre daha soğukkanlı hareket edeceği söylenebilir.

10. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

11. İş doyum faktörlerinden içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında okul yöneticilerinin çalıştıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

12. Okul türü açısından iş doyumunun içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

13. Okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum alt boyutunda okul yöneticilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, dışsal doyum alt boyutunda ise; 1-10 arasında öğretmeni olan okul yöneticilerinin dışsal doyum düzeylerinin, 51 ve üzeri olan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

14. Okul yöneticilerinin haftalık çalışma saatlerine göre iş doyumunu faktörlerinden içsel doyum alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, dışsal doyum alt boyutunda ise; 25-35 saat çalışan okul yöneticilerinin dışsal doyum düzeylerinin, 46 ve üzeri saat çalışan okul yöneticilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle haftalık çalışma süresi azaldıkça, yöneticilerin iş doyumunu düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- 1.** Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin artmasına bağlı olarak iş doyumunu düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim kurslarında ve seminerlerde okul yöneticilerine problem çözme becerilerini geliştirici eğitimler verilmelidir.
- 2.** Okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerini artıracak koşulların geliştirilmesi, eğitim kurumlarındaki verimi ve kaliteyi artıracığından, bunu sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- 3.** Çalışma saatleri daha az olan yöneticilerin, daha fazla olan yöneticilere göre iş doyumunun yüksek olduğundan yola çıkarak, çalışma süresi fazla olan yöneticilerin haftalık çalışma süresini azaltmaya yönelik düzenleme yapılmalıdır.
- 4.** Araştırmada kadın yönetici sayısının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Kadın yönetici sayısını artırmak için kadınları yöneticiliğe özendirilecek iyileştirmeler yapılmalıdır.
- 5.** Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki nedensel olarak incelenmelidir. Bu amaçla nitel çalışmalar yapılmalıdır.
- 6.** Yöneticiler lisansüstü çalışma yapmaya teşvik edilmeli, lisansüstü eğitim yapan yöneticilere maddi ve manevi iyileştirmeler yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Okul müdürlerin problem çözme becerilerinin, müdür yardımcılardan daha yüksek olmasının nedenleri hakkında araştırma yapılmalıdır.
2. Devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin özel okullarda çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinden yüksek çıkmasının nedenleri konusunda çalışma yapılmalıdır.
3. Bağımsız ortaokullarda çalışan yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin ilkokul ve ortaokulun bir arada bulunduğu okullarda çalışan yöneticilerinden yüksek çıkmasının nedenleri konusunda çalışma yapılmalıdır.
4. Öğretmen sayısı az olan okullarda, öğretmen sayısı çok olan okullara göre iş doyumunun yüksek olarak çıkmasının nedenleri konusunda çalışma yapılmalıdır.
5. Öğrenci sayısı az olan okullarda, öğrenci sayısı fazla olan okullara göre iş doyumunun daha yüksek olmasının nedenleri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, İ. (2009). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin İş Tatminleri ve Sorun Çözme Becerileri (İstanbul/Eyüp İlçesi Örneği)*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akıncı, Z. (2002).“Turizm Sektöründe İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama”, *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* 4(2):12-20.
- Akpınar, S. (2010). *Spor Federasyonlarında Çalışanların, Sosyal Beceri, İş Doyumu Ve Problem Çözme Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri (Sakarya İli Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Aksu, G. ve diğerleri. (2002). “Sağlık Bakanlığı Merkez Ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin iş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* Cilt 55, Sayı 4.
- Arnold, J. D. (1992). *The Complete Problem Solver*, John Wiley and Sons Inc., Canada.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Arslan, B. M. (1999). *Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Eğitim Anlayışları*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*, İstanbul: Nobel.
- Atay, İ. D. (1985). *Ücret Tatmini ve Ücret Sistemleri*, İstanbul: Cihat.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Başalp, N. (2001). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması (Sakarya İlinde Bir Uygulama)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Başaran, İ. E: (1991). *Örgütsel Davranış, İnsan Üretim Gücü*, Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (1992). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ.E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış, İnsan Üretim Gücü*, Ankara: Feryal Matbaası 3. Baskı.
- Baysal, A.C. ve Erdal T. (1987). *Davranış Bilimleri I-II*, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bıçakçılar, F. (2002). *Liselerin Ve Yöneticilerinin Özellikleri İle İş Doyum Düzeyleri (İzmir İli Örneği)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Bilen, M. (1987). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*, Ankara: Sistem Ofset.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı .
- Bilgin, N. (1992). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Ders Notları*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, İzmir.
- Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* Çev. Oğuzhan, A.F., İstanbul: Milli Eğitim.
- Bingöl, D. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: 4. Baskı.
- Bora, S. (2001). *İşgörenlerin İnsan Doğasına İlişkin Görüş Ve Tutumları İle İş Doyum Düzeylerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Üstün, A. ve E. Bozkurt (2003). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler", *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1): 13-20.

- Bölüktepe, F. E. (1993). *Kamu Örgütlerinde İş Tatmini*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Canman, A.D. (1993), "Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkiye'de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi", *Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları*, No: 252.
- Chomicz, A. (2002). *Methods Of Employee Motivation In TQM*, The Graduate School Of Economics In Warsaw, Yüksek Lisans Tezi, Varşova.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi.
- Çelikten, M. (2001). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27: 297-309.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Deniz, M. (1999). *İş Tatmini ve Emniyet Hizmetleri Sınıfı - İstanbul İli Uygulaması*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Deniz, M. E., C. Arslan ve E. Hamarta (2002). "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31: 374-389.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Özden.
- Doğan, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- D'Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfriend (1971). "Problem Solving and Behavior Modification", *Journal of Abnormal Psychology*, 18: 407-426.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre, Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Erden, M. Ve Y. Akman (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş.

- Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi (4.Baskı)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (5. Baskı)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (7. Baskı)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Erenler, E. (2001). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini ilişkisi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Erginer, A. (2003). "İş Yaşamının Niteliği Editörler: Elma, C. ve Demir, K.", *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara.
- Eroğlu, U. (2000). "İnsan kaynakları yönetiminde yeni yönelimleri hazırlayan iki güç sanal organizasyonlar ve stratejik tabanlı düşünce", *Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Bursa.
- Evans, J. R. (1991). *Creative Thinking: In The Decision And Management Sciences*, Sought-Western Publishing Company, Ohio.
- Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., Carlsmith, J.M., (1998). *Sosyal Psikoloji (3.Baskı)* Çev. Dönmez, A., Ankara: İmge.
- Gelbal, S. (1991). *Problem çözme becerisinin öğretimle geliştirilmesi*, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme (İstanbul), Özel Kültür Yayınları.
- Green, J. (2000). *Job Satisfaction of Community College Chairpersons*, Faculty Of The Virginia Polytechnic Institute And State University, Doktora Tezi, Virginia.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, 160: 272-300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hatiboğlu, Z. (1986). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon Ve Personel Davranışı*, İstanbul: Temel Araştırma A.Ş. Yayınları.
- Heppner, P. P. (1978). "A Review of the Problem Solving Literature and It's Relationship to the Counseling Process", *Journal of Counseling Psychology*, 25: 366-375.
- Heppner, P. P. ve C. H. Petersen (1982). "The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory", *Journal of Counseling Psychology*, 29(1): 66-75.
- Heppner, P. P. ve K. J. Krauskopf (1987). "An Information Processing Approach to Personal Problem Solving", *The Counseling Psychologist*, 371-447.
- Heppner, P. P. ve C. E. Baker (1997). "Applications of the Problem Solving Inventory", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4): 229-313.
- Horozoğlu, Ş. (1995). *Çalışanların İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- Kahley, H. (1993). *Problem Solving: Current Issues*, Open University Press, Philadelphia.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi.
- Kantarıcı, K. (1997). *Otel İşletmelerinde İş Tatmininin Ölçümlemesi ve İşgören Performansına Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Karaduman, A. (2002). *Ekip Çalışmasında Liderin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1996). *The Social Psychology of Organizations*, John Wiley & Sons Inc., New York.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye 'deki Uygulama*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Keenan, K. (1997). *Sorun Çözme*, İstanbul: Remzi.
- Keleş, O. B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Keser, A. (2006). "Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi İle İş Doyumu İlişkisinin Artırılması", *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*, Ankara: Gazi.
- Koberg, D. ve Bagnel J. (1981). *The Universal Traveler*, Kaufman Inc., California.
- Koçak, R. ve S. Eves, (2007). Eğitim yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta .
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta .
- Koçak, T. (2006), *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile Öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Korman, A. (1978). *Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji* Çev. Akhun, İ. ve Alkan C., Ankara: MEB.
- Kruger, L. J. (1997). "Social Support And Self-Efficacy In Problem Solvig Among Teacher Assistance Teams And School Staff", *Journal of Educational Research*, 90(3): 164- 168.

- Kruse, Sharon D. (2009). *Working Smart: Problem-Solving Strategies for School Leaders*, Rowman and Littlefield Education, Maryland.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Luthans, F. (2002). *Organizational Behaviour (7. Edition)*, New York: McGraw-Hill.
- Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye Giriş*, Çev. Arıcı H. ve arkadaşları, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Onaran, O. (1979). “Örgütlerde Karar Verme”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, yayın no: 321, Ankara.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Ankara: Nobel.
- Öncel, A. (1998). *Üniversite Öğretim Elemanlarının Meslek Doyum Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Önder, S. (2007). *Kara Havacı Pilotların İş Doyum Düzeyleri Ve Algılanan Liderlik Stilllerinin İş Doyum Düzeylerine Etkileri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özaltın, H. (2002). “Türk Silahlı Kuvvetlerinde Görev Yapan Muvazzaf Tabiplerin İş Doyum Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Gülhane Tıp Dergisi*, Vol:44, No:4.
- Özcan, H. (1991). *Yüksek Öğrenim ve Kredi Yurtlar Kurumu Ankara Bölge Yöneticiliği Yurtları Yönetim İşgörenlerin İş Doyumu*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem.
- Robbins, S., (1998). *Organizational Behavior 8.Edition*, New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Rouquette, M. (1994). *Yaratıcılık* Çev. Gürbüz, I., İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

- Savaşır, İ. ve N. H. Şahin, (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schiraldi, Glenn R. (2009). *The Post-Traumatic Stress Disorder Sourcebook*, New York: McGraw Hill Professional.
- Schultz, D.P. and S.E. Schultz, (1990). *Psychology and Industry Today: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology (5. Edition)*, New York: Macmillan Pub.Com.
- Smither, R.D., (1998). *The Psychology of Work and Human Performance (3.Edition)*, New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Soylu, C. H.(2002). *Hava Er Eğitim Tugay Komutanlığı'nda Çalışan Personelin İş Tatmin Düzeylerinin Ölçülmesi*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction*, Sage Publications, Inc. U.S.A.
- Stevens, M. (1998). *Sorun Çözümleme* Çev. Çimen, A., İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim.
- Swanson, H., Power, K. ve diğerleri (2010) “The Relationship Between Parental Bonding, Social Problem Solving and Eating Pathology in an Anorexic Inpatient Sample”, *Europe Eating Disorders Review*, 8, 22-32.
- Şahin, N. (1988). *Problem Çözme Psikolojisi, Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı*, Ankara.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*, İstanbul: Sistem.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık Ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışmaları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Telman, N. (1988). *Endüstride İş Tatminsizliği Ve Bunun Yabancılaşma Duygusu İle Olan İlişkisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). “Başarı Güdüsü Kuramı”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S.26-30.
- Tietjen, M.A., Myers, R.M. (1998). “Motivation And Job Satisfaction”, *Management Decision*, 36/4,.226-231.
- Tunca, M. (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (1979). *Türkçe Sözlük 6.baskı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*, San Francisco: Wiley and Sons Inc.
- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açığöz A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yüksel, İ. (2002). “*Hemşirelerin İş Doyum Düzeyini Ayırt Edici İş Doyum Öğelerinin Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi*”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (3).
- Weisberg, R. (1993). *Creativity*, New York: W. H. Freeman and Company.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Eğitim Yöneticisi

Aşağıda, bilimsel araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış kendinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birisini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz. Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. İçtenlikle vereceğiniz cevapların araştırmamıza katkısı büyük olacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için çok teşekkür eder, saygılar sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ
Erciyes Üniversitesi
Öğretim Üyesi

Gökhan ORAK
Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I (Kişisel Bilgiler Anketi)

1. Cinsiyetiniz : (1) Bayan (2) Bay
2. Medeni durumunuz : (1) Bekar (2) Evli (3) Diğer
3. Yaşınız : (1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve üstü
4. Branşınız: (A) Türkçe (B) Matematik (C) Fen Bilimleri (D) Sosyal Bilgiler
(E) Din Kültürü (F) Müzik (G) Görsel Sanatlar (H) Teknoloji ve Tasarım
(I) Rehberlik (J) Beden Eğitimi (K) Sınıf Öğr. (L) Diğer
5. Bitirdiğiniz son eğitim kurumu:
(1) Fakülte (2) Yüksek Öğretmen Okulu (3) Mesleki ve Teknik Eğitim
(4) Eğitim Enstitüsü (5) Yüksek Lisans veya Doktora (6) Diğer
- 6.Yöneticilikteki göreviniz: (1) Okul Müdürü (2) Müdür Yardımcısı
- 7.Yöneticilikteki mesleki kıdeminiz: (1) 5 yıl ve daha az (2) 6-11 yıl (3) 11-15 yıl
(4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve daha çok
- 8.Öğretmenlikteki mesleki kıdeminiz: (1) 5 yıl ve daha az (2) 6-11 yıl (3) 11-15 yıl
(4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve daha çok
9. Çalıştığınız kurum: (1) DEVLET (2) ÖZEL
10. Çalıştığınız okulun türü:
(1) Bağımsız Ortaokul (2) İlkokul + Ortaokul (3) İmam Hatip Ortaokulu (4) Diğer
11. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğretmen sayısı ne kadardır?
(1) 1-10 (2) 11-25 (3) 26-50 (4) 51 ve daha çok
12. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğrenci sayısı ne kadardır?
(1) 1-600 (2) 601-1400 (3) 1401-2200 (4) 2200'den fazla
13. Haftada kaç saat çalışıyorsunuz? (1) 25-35 (2) 36-46 (3) 46 ve üstü
14. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora yaptınız mı?
(1) Hayır (2) Yüksek Lisans (3) Doktora
15. Yöneticilik görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?
(1) Hiçbir Zaman (2) Bazen (3) Her Zaman

EK-2 Minnesota İş Doyum Ölçeği

BÖLÜM II (İş Doyumu Ölçeği)

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. O cümlede, mesleğiniz açısından belirtilen yönde ne derece doyum sağladığınızı ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Her cümleye yanıt verirken " Bu yönden işimden ne derece doyum sağlıyorum?" diye kendinize sorunuz.

	İşimden ne ölçüde doyum sağlıyorum?	Hiç doyurucu değil	Doyurucu değil	Kararsızım	Doyurucu	Çok doyurucu
1	Beni her zaman mutlu etmesi bakımından					
2	Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından					
3	Arasıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4	Toplumda "saygın" bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Yöneticinin ekibindeki kişileri yönetme açısından					
6	Yöneticinin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden					
8	Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden					
9	Başkaları için birşeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından					
10	Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden					
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12	İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden					
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret yönünden					
14	Meslekte terfi olanağımın olması açısından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					

16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan					

EK-3 Problem Çözme Envanteri

BÖLÜM III (Problem Çözme Envanteri)

Bu kısımda sizden beklenen aşağıdaki durumlarda bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım.
2. Çoğunlukla böyle davranırım.
3. Arada sırada böyle davranırım
4. Hiçbir zaman böyle davranmam.

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her zaman Hiçbir zaman

Ne Kadar Sıklıkla Böyle Davranırsınız?	1	2	3	4
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.				
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.				
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.				
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.				
5. Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.				
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.				
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.				
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.				
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.				
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.				
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.				

12.Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.				
13.Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.				
14.Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.				
15.Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.				
16.Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.				

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım.
2. Çoğunlukla böyle davranırım.
3. Arada sırada böyle davranırım
- 4.. Hiçbir zaman böyle davranmam.

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her zaman Hiçbir zaman

Ne Kadar Sıklıkla Böyle Davranırsınız?	1	2	3	4
17.Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.				
18.Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.				
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.				
20.Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.				
21.Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.				
22.Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.				
23.Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.				
24.Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.				
25.Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.				
26.Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.				
27.Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.				

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

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Gökhan ORAK

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 26 Eylül 1984, Kayseri

Medeni Durumu: Evli

Tel: 05058695239

email: gokhanorak@yahoo.com

Yazışma Adresi: Güllük Mah. Safa Sok No:13/1 Melikgazi / KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi	2014
Lisans	Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği Seyyid Burhaneddin	2006
Lise	Anadolu Meslek Lisesi, Kayseri	2000

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2006-	Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce