



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Elif AĞCAYAZI ALTUNTAŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yard. Doç. Dr. Salih Recep KOÇAK

TOKAT-2008

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 11/ 04 / 2008

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)	İmzası
Başkan : Yard. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ
Üye : Yard. Doç. Dr. Aysun ERGİNER
Üye : Yard. Doç. Dr. Recep KOÇAK
Üye :
Üye :

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 16/01/2008 tarih ve 02/07 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Mühür
İmza

T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

.../.../200...

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Elif AĞCAYAZI ALTUNTAŞ

İmzası

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanmasında değerli katkılarını esirgemeyen, sabırla yol gösteren değerli tez danıőmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Salih Recep KOÇAK'a, kısıtlı zamanını ayırarak çalıőmamı inceleyip, nerileri ve eleőtirileriyle çalıőmamın olgunlaőmasını sağlayan Yard. Doç. Dr. Sayın Aysun ERĐNER'e ve Yard. Doç. Dr. Sayın Mehmet KARATAŞ'a, öncelikle teşekkür ediyorum. Azmini her zaman örnek aldığım, sevgili yol arkadaőım Sevil Eves'e, anketlerin dağıtılması ve toplanmasında emeği geçen bütün ğretmen arkadaşlarıma, soruları içtenlikle cevaplayarak araőtırmamın őekillenmesini sağlayan okul müdürlerine çok teşekkür ederim. Bu alıőma sırasında umutsuzluğa düőtüğüm anlarda yanımda olup bana g veren sevgili anne ve babama, desteklerini ve yardımlarını hiçbir koőulda esirgemeyen, sevgili eőim Erdiç ALTUNTAŞ ve canım kardeőim Bahar Esra AĞCAYAZI'ya sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Hızlı değişimlerin ve karmaşık sorunların yaşandığı günümüz modern toplumlarında çağdaş okul yöneticilerinden; problemleri her yönüyle tanıma, önerileri değerlendirme, kendilerine özgün düşünme stillerini kullanarak, öneriler arasından mantıklı seçimler yapabilme becerisi beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile problemler karşısında nasıl düşündüklerini gösteren düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; ülkemizdeki okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıkları, kullandıkları düşünme stillerinin (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi) ve problem çözme becerilerinin; (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, okulların öğrenci sayısı ve yerleşim birimi, kurs-seminer sayıları, üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğini tercih sırası, meslekten doyum sağladıkları alan) değişkenlerine göre nasıl değiştiğinin incelenmesidir.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, Tokat İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 675 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu evrenden 218 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Problem Çözme Envanteri, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan bir ölçme paketi yardımıyla toplanmıştır.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde Muhafazakâr, Anarşik ve Oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin Yasama, Yürütme, ve

Hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; Anarşik, Muhafazakâr ve İçsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre Monarşik, Hiyerarşik ve Lokal Düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Stili, Problem Çözme Becerisi, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

In today's modern societies where rapid changes and complicated problems are experienced, modern school administrators are expected to define any problem with its all aspects, to evaluate suggestions and to develop the skills of making logical selections among the suggestions by using thinking styles unique to them. Therefore, it is considered necessary to analyze the relation between problem-solving skills of school administrators and their thought styles which reflect how they think when encountered with problems.

The main aim of this study is to analyze which thinking styles are adopted by the school administrators in Turkey and how their thinking styles (age, sex, branch, seniority) and problem-solving skills change according to some variables (age, sex, branch, seniority, number of students in the school, settlement area where the school is located, number of courses-seminars participated, the order of "teaching profession" preference made in the university entrance examination, the aspect bringing professional satisfaction).

The universe of this study - conducted by using relational scanning model- is constituted by 675 administrators employed in the primary and secondary schools in Tokat province and its central districts, which are affiliated to Ministry of National Education. The study has been carried out with 218 school administrators included in this universe. Study data has been collected by using a scale package composed of Problem Solving Inventory, Thinking Styles Scale and Personal Information Form.

At the end of the analysis made in the scope of the study and when the problem-solving skills of school administrators are analyzed in terms of the sub-dimensions of thinking styles, it has been concluded that there is a low-level, meaningful and positive

relation between the Conservative, Anarchic and Oligarchic thinking styles and problem-solving skills. It has been revealed that school administrators use Legislation, Execution and Hierarchic Thinking Styles frequently, but Anarchic, Conservative and Intrinsic thinking styles rarely.

Analysis made on the basis of sex variable has revealed that male administrators tend to use Monarchic, Hierarchic and Local Thinking styles more than female administrators.

Key Words: Thinking Style, Problem-Solving Skill, School Administrators

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM ÇÖZME.....	4
1.1.1.Problem Kavramı.....	4
1.1.2. Problem Türleri.....	6
1.1.3. Problem Çözme Aşamaları.....	7
1.1.4. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar.....	14
1.1.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	14
1.1.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme.....	16
1.1.4.3. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	16
1.1.4.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı.....	18
1.1.4.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli.....	19
1.1.4.6. Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	20
1.1.4.7. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	21
1.1.5. Yönetimde Karar Verme / Problem Çözme İlişkisi.....	21
1.1.6. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme.....	23
1.2. DÜŞÜNME STİLLERİ.....	26

1.2.1. Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri.....	26
1.2.2. Düşünme Stillerinin Boyutları ve İçerikleri.....	30
1.2.2.1. Zihinsel Benlik Yönetiminin İşlevleri.....	30
1.2.2.1.1. Yasama (Legislative) Düşünme Stili.....	30
1.2.2.1.2. Yürütme (Executive) Düşünme Stili.....	30
1.2.2.1.3. Yargı (Judicial) Düşünme Stili.....	31
1.2.2.2. Zihinsel Benlik Yönetiminin Formları.....	31
1.2.2.2.1. Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili	31
1.2.2.2.2. Hiyerarşik (Hierarchic) Düşünme Stili.....	32
1.2.2.2.3. Oligarşik (Oligarchic) Düşünme Stili.....	32
1.2.2.2.4. Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili.....	32
1.2.2.3. Zihinsel Benlik Yönetimini Düzeyleri.....	33
1.2.2.3.1. Global (Global) Düşünme Stili.....	33
1.2.2.3.2. Lokal (Local) Düşünme Stili.....	33
1.2.2.4. Zihinsel Benlik Yönetiminin Alanları-Konuları.....	33
1.2.2.4.1. İçsel (İnternal) Düşünme Stili.....	34
1.2.2.4.2. Dışsal (External) Düşünme Stili.....	34
1.2.2.5. Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri.....	34
1.2.2.5.1. Liberal (Liberal) Düşünme Stili	35
1.2.2.5.2. Muhazafakar (Conservative) Düşünme Stili.....	35
1.3. PROBLEM DURUMU.....	35
1.3.1. Problem Cümlesi.....	37
1.3.2. Alt Problemler.....	37
1.3.3. Araştırmanın Amacı.....	38

1.3.4.Araştırmanın Önemi.....	38
1.3.5.Sınırlılıklar.....	40
1.3.6.Tanımlar.....	40
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	41
2.1. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR.....	41
2.2. DÜŞÜNME STİLLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR.....	47
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	53
3.3.ÖLÇME ARAÇLARI.....	54
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	55
3.3.3. Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ).....	57
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	60
3.5.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	60
4.BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE AİT BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN DAĞILIMI (BETİMSEL İSTATİSTİK SONUÇLARI).....	61
4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE AİT BETİMSEL İSTATİSTİKLER.....	70
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİ.....	71
4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİ.....	80

4.5. DÜŞÜNME STİLLERİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER....	92
4.6. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	98
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
5.1. SONUÇLAR.....	101
5.2.ÖNERİLER.....	103
KAYNAKLAR.....	105
EKLER	114
EK-1: DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (DSÖ).....	115
EK-2: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE).....	118
EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	119

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okul Yöneticilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 3.2. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları.....	59
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	62
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulların Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs veya Seminer Sayısına Göre Dağılımı.....	67
Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğini Üniversiteye Girişte Tercih Sırasına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin, Şu Anda Meslek Seçimi Yapsalar Öğretmenlik Mesleğini Kaçınıcı Sırada Tercih Edeceklerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Meslekten Sağladıkları Doyum Alanına Göre Dağılımı.....	69

Tablo 4.13.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	72
Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	73
Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim	74
Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	75
Tablo 4.18. Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	76
Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	77
Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Eğitim Kurs-Seminerlerine Katılmalarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	78
Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	78
Tablo 4.22 Okul Yöneticilerinin Yöneticilikten Doyum Sağladıkları Alana Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim.....	79
Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Doyum Sağladıkları Alana Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	81

Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Düşünme	
Stillerindeki Değişim.....	80
Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme	
Stillerindeki Değişim.....	85
Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Branşlarına İlişkin Düşünme Stillerindeki	
Değişim.....	87
Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Düşünme	
Stillerindeki Değişim.....	90
Tablo 4.29. Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Kendi Arasındaki İlişkiler.....	92
Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme	
Becerileri Arasındaki İlişki.....	99

KISALTMALAR LİSTESİ

DSÖ : Düşünme Stilleri Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

1.GİRİŞ

Hızla küreselleşen dünyanın ve değişen hayat standartlarının etkisiyle insanlar, toplum içinde ya da kendi içlerinde farklı problemlerle karşılaşır. Değişik kültür, anlayış, farklı eğitim düzeyleri ve yaş gruplarındaki bireylerin yer aldığı eğitim örgütlerinde, sayıca daha çok ve karmaşık sorunların yaşanması yadsınamaz. Bu problemlerin kaynağı okul içi olabileceği gibi, okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörlerden de söz edilebilir. Bu problemler okulda uygulanan öğretim programından, kullanılan öğrenme-öğretme yöntemlerine, öğretmenlerin niteliklerine, okulla ilgili yasa ve yönetmeliklere, veli-okul ilişkilerine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bütün bu sorunların üstesinden gelebilmesi için okul yöneticilerinin etkili bir problem çözme becerisine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Doğan'ın (1997:75) belirttiği gibi çevresindeki değişimlerden etkilenen eğitim örgütü ve yöneticisinin bu değişikliklere aynı hızla uyum göstermesi beklenmektedir. Artık yönetim olgusunun geçmişe ve deneyim sonuçlarına göre hareket etmesi gerilerde kalmıştır. Bu sebeple yeni ve ortak problemlerin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda günümüz çağdaş toplumlarında okul yöneticisinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde çalışkan, zeki, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine sahip olmalarının yanında, problemleri önceden tespit edebilme ve çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir.

Problem çözme, insanların varlığını devam ettirebilmesi için gerekli en temel yeteneklerden birisidir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, büyük ve küçük birçok problemle karşı karşıyadır. Bu problemleri çözebildiği ölçüde hayata uyum sağlamaktadır. Karşılaşılan problemler sayamayacağımız kadar çok çeşitlidir. Hangi problemin, hangi yolla çözümleneceği sadece problemin yapısı ve özellikleri

tarafından belirlenmez. İşte, doğuştan getirdiğimiz özellikler ve çocukluk yıllarına ait yaşantılarımız, kısacası bireysel farklılıklarımız, etrafımızdaki olayları, insanları algılamada, hedeflerimizi belirlemede ve karşımıza çıkan problemleri çözmede, bazı metot ve yaklaşımlar geliştirmemize neden olmuştur. Problem çözme becerisini etkileyen bu bireysel farklılıklardan birisi de, bireyin bu süreçte kullandığı düşünme stilleridir. “Problem ile başa çıkmada, kişinin problemlili durumları çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde konsantre olmasına bağlıdır” (Heppner ve Baumgardner, 1985). Buradan da anlaşılacağı gibi problemin çözümünde birey kendisini çok iyi tanımak zorundadır. Kendini analiz eden, kendisi için neyin gerekli, neyin gereksiz olduğunu ayırt eden kişi problem yaratan durumların kolaylıkla üstesinden gelebilir. Bu bağlamda bireysel problem çözme becerisine sahip olan bir yöneticinin yönettiği eğitim kurumunun sorunlarını, aynı şekilde tahlil ederek çözümünde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticileri, her gün okula geldiklerinde değişik sorunlarla karşılaşır ve bunlara çözüm bulmaya çalışırlar. Günümüz dünyasında, ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan birtakım değişimler, eğitimi ve okulları da etkilemekte, okul yöneticileri değişken ve istikrarsız, çoğu kere paradoksal bir ortamda çalışmaya ve böyle bir durumda da öğrenci ve aileleri, söz konusu yaşama koşullarına uyarlama ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Dolayısıyla çoğu kere çağdaş yaşamın getirdiği bir takım sorunların üstesinden gelmek de eğitimden ve eğitim liderinden beklenmektedir (Şişman, 2004:19). Problemleri farklı algılamamız, farklı bilgiler toplayarak farklı çözüm yolları ortaya koymamız, kendimize özgü farklı düşünme stilleri kullanmamızın bir sonucudur.

Düşünme süreci, dış nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilir. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar. Daha sonra da bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirir. Böylelikle de varolan “gerçek” durumla başarılı bir şekilde başa çıkabilir (Arkonaç,1998:289) Bilişsel kuramcılar bireyin davranış ve duygularını belirleyen temel faktörün, çocukluk yıllarından itibaren sosyalleşme sürecinde deneyim ve öğrenmelere bağlı olarak oluşturduğu bilişsel yapı ve düşünme biçimleri olduğunu vurgulamaktadırlar. “Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur”(Zhang, 2002: 179-197). Yani insanların karşılaştıkları sorunlarda, olaylara yaklaşım tarzlarını, kendilerini ifade etme şeklini belirleyen düşünme biçimleridir. Buradan hareketle insanların nasıl yaşadıklarının, tutum ve davranışlarının, nasıl düşündükleri ile çok yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Geçmiş yaşantılar, değerler, algılama gücü ve takınılan tavır bir kimsenin problem çözme yeteneğini gerçekten etkileyen güçlerdir. Kişinin bir problem üzerinde çalışması, kısmen onun değerler sistemiyle ayarlanır. Problem çözen kimsenin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı, onun şahsen özümlediği ahlaki ve kültürel geleneklerden derlenmiş değerleridir. Etkileri her zaman görülen bu değerler, bir problemin hacmini belirleyebilir, problemle uğraşana yön verebilir, hatta onun problemi görmesine bile engel olabilir (Bingham, 2004:39). Dolayısıyla bir davranış ve beceri olan problem çözme becerisinin bireyin düşünme biçimiyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Yönetimin etkililiğini sağlayan problem çözme becerisi ile bireyin bu süreçte kullandığı düşünme stilleri arasında ilişki olabileceğinden söz edilebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile problemler karşısında nasıl düşündüklerini

gösteren düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır.

1.1. PROBLEM ÇÖZME

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

1.1.1. Problem Kavramı

Problem Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo-ortaya çıkan engel-sözcüğünden türetilmiştir (Kalaycı, 2001).

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, 1991:167). Bingham'a göre (1998) problem; bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999) problemi; bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar. Başaran'a (1993:369) göre ise problem; bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddi ve manevi her şeydir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, büyük ve küçük birçok problemle karşı karşıyadır. Problem; çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorulardır (Arseven, 1994:31).

Problemlerin çözümleri, problemlerin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamen mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise, olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2003:219).

Giderilmek istenen her güçlük, bir problemdir. Güçlüğün giderilmesinin istenilmesi için, insanı fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. O zaman problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur (Karasar,1994:54).

Bu bilgilere göre bireyler, problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Bireylerin yaşamlarının sağlıklı ve mutlu bir şekilde sürdürebilmeleri ise bu problemi doğuran etkeni etkili bir şekilde ortadan kaldırmalarına bağlıdır.

Aslan (2002)'a göre problem çözme içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılı karşıya olmaktır (Aslan, 2002:337). Kruger (1997)'e göre problem çözme, istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir.

Bireyin hayatını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için problem çözme becerisi kazanması zorunludur. Etkili problem çözme becerisi; esnek olmayı, kolay uyum sağlamayı ve problem konusunda amaca ulaşabilmek için uygun yöntemler geliştirebilmeyi ifade etmektedir. Heppner ve Anderson'a göre (1985), problemleri etkili bir şekilde çözemeyen bireyler etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha kaygılı ve güvensiz olmakta, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kalmaktadırlar (Akt, İzgar vd, 2004).

Bir kurumun veya insanın amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran, yavaşlatan veya durduran her engel bir problemdir. Problem bir bilmece, bilinmeyen, anlaşılmayan bir

konu, çözüm bekleyen bir durum, belirsizlik ve beklenmedik bir husustur (Taymaz, 1997).

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

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

(Öğülmüş, 2001:4).

1.1.2. Problem Türleri

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).

Öte yandan, problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmaktadır. Burada somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır ve problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel problemleri veya kararları içerirler. Heppner (1978)

ise, problemleri “gerçek hayattaki kişisel problemler” ve “kuramsal problemler” olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de :

1.Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler.

2.Alışılma karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler.

3.Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler.

şeklinde sınıflandırılmıştır (Güçlü, 2003).

1.1.3. Problem Çözme Aşamaları

Problemin çözümü, bir hedefe erişmekte karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme sürecidir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını arar (Sungur, 1997:127).

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

Problem çözme farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında, bir güçlüğü 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).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1999:219). Karmaşık problemler bir bütün olarak zor olduğundan, çözüme yönelik belirli stratejiler geliştiririz. Stratejilerden biri, sorunu daha basit alt yapılarına indirgemek ve tüm sorunun çözümüne götürecek alt amaçlar saptamaktır (Dağlı, 2004).

Problem çözmeye, öğrenilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Zaman; çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir iştir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendisinde birleştirir (Çinko, 2004).

Genel olarak problem çözmeye süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözmeye 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, 1993:135).

Dewey'in problem çözmeye basamakları şu şekildedir.

- Güçlük yaratan bir durumla karşı karşıya kalma,
- Bu durumda problemi keşfetme tanıma,
- Olası çözümleri belirleme ve denenceler kurma,
- Denenceleri sınama ve sonuçları düşünme,
- Uygulama sonuçlarına göre denenceleri askıya alma, değiştirme, geliştirme.

(Akt. Ulupınar, 1997).

Wallas (1926) problem çözümünde şu dört aşamayı izlemektedir. 1. Hazırlık (preparation), 2. Kuluçka (incubation), 3. Kavrayış ya da aydınlanma (insight or illumination), 4. Değerlendirme ve düzenleme (evaluation and revision) (Çev. Arıcı ve arkadaşları, 1988:150).

Stevens (1998) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

1. Problemin anlaşılması
2. Gerekli bilgilerin toplanması
3. Problemin köküne inilmesi
4. Çözüm yollarının ortaya konulması
5. En iyi çözüm yolunun seçilmesi
6. Problemin çözülmesi.

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır (Akt:Güçlü, 2003). Bunlar:

1. Genel Yaklaşım
2. Problemin tanımı
3. Seçeneklerin yaratılması
4. Karar verme
5. Değerlendirme

1. Sorunu Duyma: Sorunu görmek, sorunu çözmeye gereksinim duymak, sorun çözme sürecinin en zor ve en önemli aşamasıdır. Sorunun duyulması; sorunu çözmeye gereksinim duyulmasında yöneticinin rolü ve örgüt ortamının elverişli olmasının önemi büyüktür (Başaran, 1993:30-32).

2.Sorunu Tanıma: Sorunu tanıma, sorunu çözenin en can alıcı aşamasıdır. Bu aşamada sorunu doğru olarak tanımak, sorunu çözmek için gereklidir. Bir sorunu tanımak için soruna ilişkin (boyutları, sınırı, nedenleri ve çözmek için gerekli zaman) bilgi toplanmalıdır. Sorun hakkında ne kadar doğru, güvenilir, geçerli ve yeterli bilgiler elde edilirse diğer aşamalardaki çalışmalar kolaylaşmış olur (Başaran, 1993:32-33). Bu aşamada sorunun ne olduğunu, nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kapsam ve nedenleri ile etkileri ayrıntılarıyla bilinmelidir ve yöneticilerin başarılı olup olmaması sorunu doğru tanımlamasıyla orantılıdır (Kaynak, 1995:186). Sorun tanımı, hakkında karar verilecek olan engelin tarifini ifade eder. Sorun tanımı, hakkında karar verilecek olan engelin tarifini ifade eder. Ancak bu konuda bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, yöneticilerin çözüm bulmak zorunda oldukları sorunların her zaman açık ve net olarak ortaya çıkmamalarıdır. Yönetici, özellikle orta ve üst kademelerdeki yöneticiler, çoğu kez karışık bir manzara içinden sorunları teşhis etmek ve tanımlamak durumu ile karşı karşıyadır. İkincisi, çoğu kez gerçek sorun ile sorunun varlığına işaret eden belirtilerin birbirine karışmış olmasıdır (Koçel, 2001).

3.Çözüm Arama: Bu basamakta genel olarak sorunun nitelikleri, çeşitli yönleri araştırılır ve o konuda bilgi toplanır. Böylece karar vermeye temel olacak bir takım ön düşünceler saptanır. Bu basamakta konu ile ilgili yazılı ya da yazısız kaynaklardaki bütün bilgiler bir araya getirilir. Okul yöneticisi karşılaştığı herhangi bir problemin çözümü için yazılı ya da yazılı olmayan kaynaklara başvurur (Ilgar, 1996).

Bu aşamada, sorun hakkında toplanan bilgiler tek tek incelenir. Elde edilen bilgileri değerlendirdikten sonra şu üç yoldan biri izlenir (Başaran, 1993:33).

- Eldeki bilgiler yetersiz ise, bilgi toplama genişletilebilir.
- Sorunun çözülmesinden vazgeçilebilir.

- Sorunun derhal çözülmesi gerekli ise, soruna çözüm seçenekleri aramaya başlanabilir.

İlk planda, birden fazla çözüm yolu kabul edilir. Çözüm yolları ararken yöneticiler, bazen yanılgılara düşebilirler. Yöneticileri bu yanılgılara götüren durumlar şöyle belirtilebilir: Problem için yeterli bilgilerin toplanmaması, problemin yeterince algılanıp kavranmaması, probleme kalıplaşmış çözümler aranması, akılcı çözümler yerine hissi olarak probleme yaklaşmasıdır (Başaran,1982:55).

4. Kararlaştırma: Önceki çözüm yollarından ya da olasılıklardan her biri, ayrı ayrı zihin süzgecinden geçirilir. Bu sırada her bir çözüm yolu için gereken araç ve gereçler, para ve personel gibi “karar vermeyi etkileyen etkenler” dikkate alınarak her birinin yararlı ve sakıncalı tarafları üzerinde durulur. Çeşitli çözüm yolları içinden sorunu en az, en kısa zamanda, en kolay ve güvenilir biçimde çözecek olan yöntem ya da yöntemler karar haline getirilir (Binbaşıoğlu, 1983:41).

Bu aşamada, sorun çözümleri kararsızlığa zorlayan ve gerilim yaratan, sorunların belirsiz ve karmaşık, sorun çözümleri çatışmaya düşüren ve tehlikeye atan türden olmalarıdır. Belirsizliğin ve karmaşıklığın en aza indirilmesi eylemi, kararlaştırmak için zorunludur. Sorun çözümleri, eylem seçeneğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip değilse bu durum onu belirsizliğe sürükleyebilir. Belirsizliğe karşı yapılacak en doğru yaklaşım, belirsizliği tanımak ve ortadan kaldırmak için çalışmaktır (Başaran, 1993:37-41).

Seçimi yapabilmek için bir seçim kriterine ihtiyaç vardır. Seçim kriteri, alternatif veya seçeneklerin özelliklerinden hangilerinin, bunları karar olarak seçerken kullanılacağını ifade etmektedir. Örneğin “maliyet” bir seçim kriteri olabilir. Bu durumda en düşük maliyeti olan alternatif seçilecektir. “Gerektirdiği ek kaynak” seçim

kriteri olarak alınır, en az kaynak gerektiren alternatif seçilecektir. Seçilecek kriter ile problem tarifi ve sahip olunan kaynaklar arasında yakın bir ilişki vardır. Uygulamaya bakıldığında seçim kriteri olarak değişik kriterlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Objektif ve rakamsal olarak hesaplamaların yapılabildiği durumlarda seçim kriterini uygulamak nispeten kolay almaktadır. Bazen üst kademe yöneticilerin bekleyişleri önemli bir kriter haline gelebilmektedir. İnsan ilişkileri, zaman faktörü, tecrübe, geçmişte yaşanmış bazı önemli olaylar, “altıncı his” gibi kriterler, alternatif seçimler arasından seçim yapılan kriterler olabilir (Koçel, 2001).

5. Kararı uygulama: Çözüm için belirlenen arasında tercih yapılarak en uygun seçenek belirlendikten sonra, kararın uygulamasına geçilir.

Uygulanmayan kararların hiçbir değeri olmaz. Bu yüzden verilen karar, zaman geçirmeden uygulamaya konmalıdır. Uygulamayı gerçekleştirirken tüm güçle kanalize olmak gerekir (Erdoğan, 2004).

Kararın uygulamaya konması ve uygulama sürecinin izlenmesi, sorunun çözümünde çok önemlidir. Çünkü uygulamada yapılan hatalar, seçilen karar doğru olsa bile istenen sonucun alınmasını engelleyebilir (Kaynak, 1995:187).

6. Değerlendirme: Uygulama her aşamasında izlenir, plandan ayrılmalar, sapmalar, hata ve eksiklikler varsa zamanında ve yerinde durdurulur, düzeltilmesi için önlemler alınır. Planın uygulanmasında elde edilen sonuçlar değerlendirilerek problemin çözülmüş olma durumu hakkında bir yargıya varılır (Taymaz, 1997).

Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ilkeler esas alınır.

1. Açıklık; Amaç ve sürece katılma
2. Tutarlılık; Uygulamada çatışmaları azaltma
3. Bütünlülük; Mesleksel ve kültürel birlik sağlama

4. Süreklilik; Politikayı uzun süre sürdürme (Taymaz, 2003).

Küçükahmet; Problem çözme sürecinde başarılı olmak için aşağıdaki aşamaların izlenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir:

1.Heyecanlanma: Bütün öğrenme tecrübeleri aynı şekilde başlar; heyecanlanma.

Bunun için ilk yapılacak iş problemi dikkatlice hissetmektir.

2. Algılama: Problemi çok iyi anlamak gerekir.

3.Hafıza: Benzer bir probleme ilişkin geçmiş tecrübeler hafızada canlanır. İşi o zaman kullandığı yöntemleri hatırlar.

4.Düşünme: Özellikle yaratıcı düşünme problemin pek çok noktalarının göz önünde tutulmasına neden olur.

5.Dikkat ve dikkatin bir yerde toplanması: Enerji başka konulara dağılmadan problem üzerinde yoğunlaşır.

6.Güdülenme: Problem çözümü üzerinde direnmeye yardım eder (Küçükahmet: 2003:61-62).

Her insanda problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır, onlara çözüm yolları ararlar. Kendilerine göre, sembolleri, fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Hayal kurar, geleceği tahmine çalışırlar (Holbrook, 1994:35). Fakat sıradan, yani problem çözme konusunda eğitim görmemiş bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini arttırmayıp, başkalarından da fikir üretiminden faydalanarak, sinerjik bir etki yaratılmasını sağlar (Egan, 1990:101-102).

Araştırmalar problem çözme kabiliyetinin büyük ölçüde eğitime bağlı olduğunu göstermiştir. Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metotların

kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm sadece o problemde değil daha sonra karşılaşılabilecek aynı yapıdaki problemlerin çözümünde de etkinlik sağlayacaktır (Mayer, 1993:386).

Pratik yöntemlerle her sorun çözülemez. Bu anlamda sorun çözme tam anlamıyla akademik bir disiplindir. Deneysel araştırmalar sonucunda sorun çözme becerisi edindirmede sistematik yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, sorunları başarılı bir şekilde çözmek için şunları gerektirir:

- Sorunu olan kişinin bakış açısından sorunun nasıl görüldüğü üzerine yönetici ile o kişinin ortak bir anlayışa ulaşması
- Sorunun kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için yapılacak araştırma
- Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçların saptanması
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geri besleme.

Bunlar sağduyu sahibi herkesçe bilinen özellikler gibi görünse de, çok az sayıda kişi bunları kullanabilmektedir. Bunun nedeni, pek çok yöneticinin insan ilişkilerini ve sorunlarını sistematik bir biçimde ele almaması ve sorun çözme konusunda pratik yapmamasıdır (Karslı, 2004:154-155).

1.1.4. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar

1.1.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

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

Dewey'in Problem Çözme Modeli;

1. Algılanmış bir problem

2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci

- a) Ön gözlem
- b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
- c) Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
- d) Çözümler önerme
- e) En iyi çözümü bulabilme
- f) Çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - i. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - ii. Eylem ya da kontrol
- g) Geri dönme (Başarısızlık durumunda c,d,e,f,aşamalarına geri dönme)
- h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
- i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
- j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengenin kurulması.

Dewey, problem çözmenin aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir (Sungur, 1997).

Clark ve Star, Dewey'in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak bu basamakları altı maddede toplamışlardır.

- Güçlüğü farkına varma,
- Problemi tanımlama ve sınırlama,
- Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- Hipotezleri test etme,

- Çözüme ulaşma (Bilen, 1999:114).

1.1.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme

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

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

1.1.4.3. Guilford’un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

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

Değerlendirme ise, kontrol ederken ve doğrularken süreç boyunca oluşmaktadır. Önce problemin farkına varılmakta, sonra cevaplar araştırılmaya başlanmaktadır.

Kişi 2. Çıkışta yeterince zaman olmaması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli sebepler nedeniyle problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa 1. ve 2. Çıkış'ta problemi bırakmaktan kaçınılmalıdır. Bu aşamada belirli cevaplar oluşturulmaya başlanır. Problemi kavramanın, genellikle çevreden veya bedenden gelen inputları içerdiğini ve buradaki süzgecin onların farkında olmasını engelleyebileceğini belirtir.

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

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

Guilford 'un modelinde, özellikle yaratıcı süreç için gerekli olan dört değişken vardır.

1.Süzgeç

2.Hafıza

3.Yakınsak üretim

4.Iraksak üretim

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

1.1.4.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

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

1. Sorun Bulma
2. Düşünce Bulma
3. Çözüm Bulma

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

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

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

değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992:129-155).

1.1.4.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme” kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir.

Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir.

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

Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

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

1.1.4.6. Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin bir listesinin çıkarıldığı aşamadır. Bu aşamada “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur.

2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımların getirildiği bir liste çıkarılır. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.

3. Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesidir.

4. Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir. Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.

5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes; sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının 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 (Özden, 1997).

1.1.4.7. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

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

1.1.5. Yönetimde Karar Verme / Problem Çözme İlişkisi

İnsanlar gerek bireysel aktivitelerinde gerekse organizasyonlardaki görevleri gereği sürekli olarak karar vermek ve sorunları çözmek zorundadırlar. Belirli bir problem çözme sürecinde yöneticinin birçok karar vermesi gerekir. Her bir karar beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problem çözmeye dönük faaliyetleri gerekli kılar. Her örgütte, her ortamda karar verme zorunluluğu vardır. Karşılaşılan basit ya da karmaşık problemlerin çözümü için alternatif hareket tarzlarından şartlara göre en uygun olanının seçilmesi gerekir. Bu durumda, Dinçer'e göre (1995) problem çözme

aynı zamanda bir karar faaliyeti, karar verme de bir problem çözme faaliyetidir denilebilir (Mert, 1997).

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

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

Erdoğan'a göre sorun çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

1. Sorunun kabullenilmesi ve çözmek için teşebbüse karar verilmesi,
2. Sorunun tanımı,
3. Alternatif çözüm yollarının (seçeneklerin) araştırılması,
4. Alternatif çözümler (seçenekler) arasında seçim yapma,
5. Seçilen çözümün uygulanması,
6. Değerlendirme (Erdoğan, 2000).

Yönetimsel kararların verilmesinde karar verme sürecindeki aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005,86-90; Özmen ve Yörük, 2005,182);

- Gözlem; çeşitli kanallardan elde edilen bilgiler veya yöneticilerin örgüt ve çevresinde uygun olmayan hususları fark etmesi,
- Sorunu Fark Etme ve Tanımlama; Yöneticinin sorunun çözümüne yönelik bir karar verme ihtiyacını hissetmesi,

- Amaçları Oluşturma; Değişmeye yönelik verilecek kararların neyi başaracağıın belirlenmesi,
- Sorunu Anlama; Sorun olan hususların gerçek doğasını doğru ve tam olarak anlama, teşhis etme,
- Seçenekleri Belirleme; Sorunun niteliğine göre, çözüm olabilecek seçeneklerin tespit edilmesi,
- Seçeneklerin Değerlendirilmesi; Her bir seçeneğin amaçları karşılama derecesinin belirlenmesi ve sıralanması,
- Seçme; Etkili sonucu elde etmek açısından, en uygun seçeneğin belirlenmesi,
- Uygulama; Gerekli değişikliklerin yapılması,
- Uygulama Aşamasının Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi; sorunun çözüm veya azaltılmasında uygulamaya konan seçeneğin, ne düzeyde etkili olduğunu izleme ve değerlendirme. Tatmin edici sonuca ulaşamaması durumunda tüm sürecin yeniden başlatılması.

Yönetimde birbirinin yerine kullanılan sorun çözme ile karar verme, süreç olarak bilimsel yöneme dayalıdır. Başaran, sorun çözme yöntemiyle karar verme yöntemin de aşama süreçleri yönünden kimi farklılıklar gözlense de yakınlık gösterdiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı yönetim sürecine ister sorun çözme, ister karar verme açısından bakılsın her ikisinin de “süreç” olarak aynı olduğunu söylemektedir (Başaran, 1996).

1.1.6. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme

Yönetim sürecinin temel fonksiyonu planlamadır. Planlama; örgütsel bir amacı gerçekleştirmek için, hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirecek eylemlerin belirlenmesi

sürecidir (Genç, 2005:89). Amaca ulaşırken ortaya çıkacak problemlerin tespiti, ulaşılmak istenen noktaya hangi yöntemle, ne şekilde ulaşılabileceğinin karar verilmesi yöneticinin bu süreci iyi değerlendirmesine bağlıdır. İyi yapılmış bir plan örgütün amacına ulaşmasını kolaylaştıracağından okul yöneticisinin karşılaştığı sorunları doğru analiz edebilmesi geleceğe yönelik sorunları önceden görüp önlem alması gereklidir. Bu da etkili bir problem çözme becerisine sahip olmayı gerektirir.

Yöneticilerin, özellikle gelişmiş ülkelerde, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, bilgili, kendine güvenen, çok yönlü bir kişiliğe sahip, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişi olmalarından öte, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip kişiler olmaları istenmektedir (Çelikten, 2001:298). Bu tüm yöneticiler için olduğu gibi eğitim yöneticileri içinde bir zorunluluktur.

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını göstermektedir. Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Toplumun eğitimin ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşılması 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, yöneticiliğin mihenk taşı haline gelmiştir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticini işinin sürekli parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Çünkü iş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Ayrıca yönetim işi insanlarla ilgilidir ve

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

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 zorunludur. 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.
- Problemle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.
- Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- Eylem planlarıyla ve problem çözmeyeyle 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 (Akt: Güçlü, 2003).

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir (Erdoğan, 2004). Okula dayalı yönetimlerde müdürlerin sadece sorumlulukları artmaz aynı zamanda önemleri de artar. Müdürler, okul programları, yönetimi paylaşma, bölgesel karar verme gibi alanlarda daha fazla yetki ve sorumluluklara sahiptir. Müdürlerin okul genelindeki ihtiyaçlara göre, hedefler belirleme, müfredatı seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim yöntemlerini belirle, aileleri bilinçlendirme, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışma, okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis etme, ihtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirleme ve personel temin etme gibi önemli rolleri vardır. Okul müdürleri, yönetim süreçlerini iyi bilmelidirler. (Güçlü, 2000).

1.2. DÜŞÜNME STİLLERİ

Literatürde stillerin; biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik merkezli olarak gruplandırılmasına sıkça rastlanmaktadır. Bu üç grup kavramsal olarak birbirinden farklıdır, fakat üçünün de ortak yanı, bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede tercih ettikleri yollara odaklanışdır. Biliş merkezli yaklaşımlar bilişsel stillerle, bireyin belirli bir bilgiyi nasıl bilişe geçirdiği ile ilgilidir. Bireyin algısal ve zihinsel yeteneklerini içerir ve bilgi işleme üstüne odaklanır. Kişilik merkezli yaklaşımlar bireysel kişilik özelliklerini içerir. Etkinlik merkezli ya da diğer adı ile öğrenme merkezli yaklaşımlar ise bireyin bir konuyu nasıl öğrenmeyi tercih ettiği üstüne odaklanır (Fer, 2005).

1.2.1. Düşünme Stillерinin Genel Özellikleri

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1997:79).

Düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilir. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar. Daha sonra bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirir (Arkonaç, 1998: 289). Düşünme eylemi, bir amaca ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Çubukçu, 2004).

Stil, bireyin becerilerini kullanmada (Sternberg, 1997) ve bilgiyi işlemede tercih ettiği yol olarak tanımlanır. Kendi içinde yetenekten daha çok, tercih etme şeklinde düşünülür. Bu yüzden, çeşitli stiller iyi veya kötü değil, yalnızca farklıdır (Duru, 2004).

Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir (Sünbül, 2004).

Son yıllarda bireylerin çeşitli alanlarda sergiledikleri performansın nedenleri konusunda yapılan çalışmalar artış göstermektedir. Bu nedenlerden birini, sahip olunan yeteneğin türü ve seviyesi, diğerini ise kişilik yapıları oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda bu nedenlerin tek başına ele alınmasının yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zekâ seviyesine veya kişilik özelliklerine sahip bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde performanslar sergilemektedir. Bu bağlamda stiller önem kazanmaktadır. Stil çalışmalarının temeli bireylerin çeşitli alanlarda sergiledikleri performansın nedenlerini ve nasıllarını araştırmaktır. Stil kavramı yetenekleri kapsamaz, sadece tercihler yumağıdır. Bazı durumlarda yetenekler ve stiller aynı alanda görülürken bazı durumlarda ise örtüşmeyebilir (Palut, 2003).

Sternberg (1997)'e göre stil ve becerileri karşılaştırma, onları bir araya getirmekten çok çatışma yaratır ve beceriler kadar stiller de günlük yaşamda kullanılabilir. İnsanlar stilden çok stiller profiline sahiptirler. Çünkü stiller durum ve koşullara göre değişebilir ve yaşam boyunca çeşitlenebilir. Ayrıca stiller sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak edinilir, stiller öğretilir ve uygun çevre ve laboratuvar koşullarında ölçülebilir. Bu nedenle, insanlar düşünme stili esnekliği ve gücü açısından birbirlerinden farklılaşırlar. Dolayısıyla da bir dönemde işlevsel ve değerli olan bir stil bir diğer dönemde tercih edilmeyebilir, bir alan içinde etkili olan bir stil bir diğer alanda etkili olmayabilir (Akt:Duru, 2004).

Sternberg'e göre stil, yetenek değil bir düşünme biçimidir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerileri işleme ve kullanım tarzıdır. Yetenek bireyin bir işi ne derece iyi yaptığını belirlerken, stil kişinin bir şeyi yapmaktan hoşlandığı tarzıdır (Palut, 2003).

Sternberg düşünme stillerinin aşağıdaki prensiplere sahip olduğunu belirtmektedir:

- Stiller sahip olunan beceri ve yeteneklerin kullanım tercihidir, yetenek değildir.
- Stil ve yeteneğin örtüşmesi her ikisinin toplamından farklıdır.
- Yapılan iş (meslek) yetenek kadar, stille de örtüşmelidir.
- Bireyler sadece bir stile değil stiller profiline sahiptir.
- Bireylerin stilleri tercih dereceleri farklıdır.
- İnsanların stil esneklikleri farklıdır.
- Stiller gözlem veya sosyal etkileşim sonucunda kazanılır.
- Stiller yaşla birlikte değişebilir.
- Stiller ölçülebilir.
- Stiller öğretilir.
- İyi ya da kötü stil yoktur. Sorun iş ile stilin örtüşme meselesidir.
- Yetenek ile stil - yetenek örtüşmesi karıştırılmaktadır. (Palut, 2003).

Bireylerin eğitim kurumlarında ve iş ortamlarında başarılı olabilmeleri için belirli becerilere sahip olunması gerekliliği vurgulanmaktadır. Fakat bu noktada Sternberg'e göre genel olarak yetenekler stillerle karıştırılmakta ve bireyler arası performans farklılıklarının asıl nedenleri olarak stiller yerine yetenekler ele alınmaktadır. Sonuçta bireyin içinde bulunduğu ortamın ve gerçekleştirmesi istenen işlerde bulunması gerekli stiller ile bireyin sahip olduğu stiller arasında örtüşme sağlanmadığında ve bir simetri oluşmadığında, bireyin beklenen beceri veya yeteneğe hatta gerekli zekâ seviyesine bile sahip olmadığı düşünülebilmektedir (Palut, 2003).

Sternberg'e göre bireyler sadece bir stile sahip değildirler, aksine “stiller profilleri”ne sahiptir. Bu bağlamda aynı yetenek ve becerilere sahip bireyler farklı stillere sahip olabilirler (Palut, 2003).

Psikoloji literatüründe, düşünme stillerini araştıran çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlarda bireylerin nasıl düşündüğü ve ne tür düşünme stillerini kullandıkları sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Bu kuramlardan birisi Zihinsel Özerklik Teorisi'dir.

Zihinsel Özerklik Teorisi, sadece tek bir düşünme stilinin tanımlanmasından ziyade, her bir birey için düşünme stillerinin profilini gösterir. Düşünme stilleri beş boyut içerisine dağıtılarak açıklanır. Sonuç olarak düşünme stilleri kendi içlerinde iyi ya da kötü olarak düşünülemez. Etkili düşünme stilleri olarak, bireylerin hem şu anda, hem de ileride karşılaşılabileceği problemleri yaratıcı bir biçimde çözebilmesi ve yeni durumlara adapte olabilmesini sağlayacak biçimdeki stilleri düşünülmektedir (Çubukçu, 2004).

Bu çalışmada Sternberg (1997)'in kuramının öngördüğü düşünme stilleri temel alınmıştır. Zihinsel Özyönetim Teorisi beş farklı grup altında 13 düşünme stilini

tanımlar. Bu gruplar işgörüler (functions), biçimler (forms), düzeyler (levels), yönelim (scopes) ve eğilimlerdir (leanings).

1.2.2. Düşünme Stillерinin Boyutları ve İçerikleri

Bu çalışmada Buluş (2000)'in çalışmasında kullandığı düşünme stilleri adları kullanılmıştır.

1.2.2.1. Zihinsel Benlik Yönetiminin İşlevleri

Zihinsel Benlik Yönetiminde üç işlev bulunmaktadır. Toplumların yönetiminde var olan Yasama (legislative), yürütme (executive) ve yargı (judicial) işlevleri gibi, zihinde aynı işlevleri yerine getirme özelliğine sahiptir (Buluş, 2005). Fonksiyon boyutu; yeni düşünceler yaratma, verilmiş düşünceleri düzenleme ve yönetme, analiz ve değerlendirme süreçleri ile ilgilidir (Duru, 2004).

1.2.2.1.1. Yasama (Legislative) Düşünme Stili

Problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan ve planlamaktan hoşlanan bireyleri karakterize eder (Buluş, 2005). Bu düşünce stilinde bireyler, kendi kurallarını koyabilen bireyler olma eğilimindedirler (Çubukçu, 2004). Bu insanlar kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven insanlardır (Balkıs, 2003). Örneğin yaratıcı kompozisyon yazma, yenilikçi projeler dizayn etme Yasama düşünme stiline sahip bireylerin hoşlandıkları aktivitelerdir (Duru, 2004).

1.2.2.1.2. Yürütme (Executive) Düşünme Stili

Bu stile sahip bireyler uygulamacıdır. Kuralları takip eder, işleri yapmak için bilinen yolları denerler ve daha önce incelenmiş problemleri tercih ederler. Problemleri formülleştirerek çözmeyi ve kendisinininkini önermektense başkalarının fikirlerini geliştirmeyi tercih ederler (Akbulut, 2006). Yürütme düşünme stiline sahip bireyler daha çok aracıdırlar. Onlar bir şeyi nasıl yapacakları ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duyarlar

(Innerst, 1998). Hazır sunulan matematik problemlerini çözmek, başkalarının fikirlerini aktarabilecekleri seminer ve konferansları vermek vb. işleri tercih eden bireylerdir (Palut, 2003).

1.2.2.1.3. Yargı (Judicial) Düşünme Stili

Kuralları ve yöntemleri irdelemeyi seven, nesne ve olayları yargılamaktan hoşlanan bireylerdir (Palut, 2003). Başkalarının eserlerini tenkit etmekten, eleştirel makaleler yazmaktan, tepki ve tekliflerde bulunmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001). Yargı düşünme stili kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve analiz etmeyi tercih eden insanlarda görülür (Balkıs, 2003).

1.2.2.2. Zihinsel Benlik Yönetiminin Formları

Zihinsel Benlik Yönetiminin biçimleri bir ülkenin yönetim biçimlerine benzetilmiştir. Bunlar Monarşik, Hiyeraraşik, Oligarşik ve Anarşik düşünme biçimleri olarak adlandırılmıştır (Buluş, 2000). Form boyutu, bireyin tek amaca yönelik motive olup olmadığı, ihtiyaç ve gereksinim hiyerarşisi ve sistematik olmayan düşünceleri ile ilgilidir (Duru, 2004).

1.2.2.2.1. Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili

Monarşik düşünme stilinde birey, belli bir zaman diliminde bir şey üzerine tam olarak odaklandığı işlerde katılmaktan zevk alır (Çubukçu, 2004). Bütün enerji kaynaklarını sarf ederek bir anda bir şeyi yapmayı sever; sanat, bilim, tarih, ticaret vs. sahalarda tek bir projede olmaktan hoşlanırlar (Park & ark., 2005). Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutarlar (Buluş, 2005). Monarşik düşünme stiline sahip birey zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedir (Balkıs, 2003).

1.2.2.2.2. *Hiyerarşik (Hierarchic) Düşünme Stili*

Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleştirebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duygusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğimindedirler (Balkıs, 2003). Her biri farklı bir önceliğe sahip olabilen birçok sayıdaki hedefe izin verme eğilimindedir, aynı anda birçok görevi nasıl yerine getirebileceğini ve yerine getirilmesi için önceliğini de bilirler (Akbulut, 2006). Zamanını etkili kullanan, çok işi aynı anda, öncelik belirleyerek yapan kişilerdir (Fer, 2005).

1.2.2.2.3. *Oligarşik (Oligarchic) Düşünme Stili*

Oligarşik düşünme biçimi, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çeker (Buluş, 2000). Bu düşünme stilini sık kullananlar aynı anda birden fazla işle ilgilenmeyi seven fakat öncelik sırasına dizmekte sorun yaşayan bireylerdir (Palut,2003). Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, Oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar, çünkü söz konusu konular çerçevesinde her şeyi eşit düzeyde önemde algırlar (Balkıs, 2003). Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirlemeden yapan, zamanını etkili kullanmayan kişilerdir (Fer, 2005).

1.2.2.2.4. *Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili*

Anarşik düşünme stilinde birey, kaygı yaratmayan, rahatlık, esneklik veren işler üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanır. Herhangi bir şeye bağlı olmaktan kaçınır. Sistematik değildir (Çubukçu, 2004). Anarşik düşünme biçimine sahip bireyler için kurallar, prosedürler ve yönergelerin hiçbir değeri anlamı yoktur. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması, ayırt edilmesi güç olan gereksinimler ve amaçlarla uğraşmaktan zevk

alırlar ve problem çözmeye geliştirebilir bir yaklaşım kullanma, kuralları, formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Buluş, 2002).

1.2.2.3. Zihinsel Benlik Yönetiminin Düzeyleri

Bu boyutta bireylerin zihinsel özerkliğinde iki temel düşünme stili yer almaktadır. Düzey boyutu; Global (Global) ve Lokal (Local) düşünme stillerini kapsar.

1.2.2.3.1. Global (Global) Düşünme Stili

Global düşünme stilini kullanan insanlar görece olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları göz ardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler (Buluş, 2005). Global birey kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sever. Benzetme yapılırsa bu gibi insanlar çoğunlukla ormanın içindeki ağaçları değil, ormanın kendisini görme eğilimindedirler (Balkıs, 2003). Genel çerçeveye ilgilenen insanlardır (Fer, 2005).

1.2.2.3.2. Lokal (Local) Düşünme Stili

Lokal düşünme stilini kullanan insanlar detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanır (Zhang, 2001). Pragmatik eğilimlidirler. Bu gibi insanlar, global düşünme stilinin hoşlanmadığı konulardan zevk alırlar ve çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler (Balkıs, 2003).

1.2.2.4. Zihinsel Benlik Yönetiminin Alanları-Konuları

Bireysel Zihin Yönetimi Teorisine göre bireyler ve hükümetlerin icraatlarında ortak noktalardan birini de yapılan işlemlerin sınırları (alanları) oluşturmaktadır. Bu bağlamda etraftaki insanlarla ya da hükümet ve devletlerle gerçekleşen ilişkilerin niteliksel yapıları önem kazanmaktadır. Bu nokta teoride “Zihinsel Benlik Yönetiminin

Alanları” başlığı ile ele alınmakta İçsel (İnternal) ve Dışsal (External) olarak iki tür yaklaşımdan söz etmektedir (Palut, 2003).

1.2.2.4.1. İçsel (İnternal) Düşünme Stili

Düşünme stilinde daha içsel olanlar içe dönük, konu merkezli, soğuk-ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Tek başlarına çalışmayı seçerler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektedir. Çalışmalarını işbirlikli öğrenme aktiviteleri ile değil, kendi başlarına tamamlamakla haz alırlar (Balkıs, 2003).

1.2.2.4.2. Dışsal (External) Düşünme Stili

Düşünme stilinde dışsal olanlar ise dışadönük, insan-merkezli, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyaldirler. Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup ve ya işbirlikli öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldığı çalışmalardır (Balkıs, 2003).

1.2.2.5. Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri

Sternberg teorisinde devlet, hükümet yönetimleri ile insanın zihinsel süreçleri arasında ortak nokta olarak her ikisinin de yaptıkları işlerde yenilikçi (Liberal) veya tutucu (Muhafazakar) bir tavır içinde olabileceklerini ileri sürmektedir. Kuramında bu noktaları “Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri” başlığı altında toplamakta ve iki tür eğilimden söz etmektedir. Var olan kural ve yöntemleri sorgulamayı ve yeni yaklaşım ve ürünleri ortaya çıkarmayı benimseyen Liberal ve halihazırdaki yöntem ve uygulamaları benimseyen gelenek ve göreneklere sıkı sıkıya bağlı olan Muhafazakar eğilimler (Palut, 2003).

1.2.2.5.1. Liberal (Liberal) Düşünme Stili

Liberal düşünme stilini kullanan insanlar kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmeyi, değişimi artırmayı, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmayı severler. Bu gibi insanlar değişimin olmaması durumunda sıkıntı yaşarlar ve üst düzeyde gelişim, ilerleme olduğunda hem liberal hem de yürütme düşünme stilini kullanabilirler (Balkıs, 2003).

1.2.2.5.2. Muhafazakar (Conservative) Düşünme Stili

Ağırlıklı olarak muhafazakar düşünme stilinde bulunan bireyler var olan kurallara ve prosedürlere uyararak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu kadar belirsiz durumlardan uzak durmayı severler ve yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler. (Balkıs, 2003).

Zhang (2001) Sternberg'in düşünme stillerini iki boyut altında da sınıflandırılabilceğini önermektedir. Buna göre düşünme stillerinin birinci boyutu yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal stillerden oluşmaktadır. Bu düşünme stilleri genel olarak kompleks bilgi işlemeyi gerektirir ve yaratıcılık ağırlıklıdır. Bu stilleri tercih eden insanlar normlara körü körüne uymama ve risk almayı tercih etme eğilimindedirler. İkinci grup düşünme stilleri yürütme, lokal, muhafazakar stiller gibi daha basit bilgi işleme süreçlerini içeren düşünme stilleriyle ilgilidir. Bu düşünme stillerini kullanan insanlar norm ve otoriteye yönelimli olma eğilimindedirler (Duru, 2004).

1.3. PROBLEM DURUMU

Her örgütte olduğu gibi, girdisi insan olan eğitim örgütlerinde de sayıca daha çok ve karmaşık sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Bu bağlamda günümüz çağdaş toplumlarında okul yöneticisinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde

çalışkan, zeki, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine sahip olmalarının yanında problemleri önceden tespit edebilme ve çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında okulda yaşanan karmaşık sorunları eğitim yöneticisinin farklı açılardan bakarak farklı bilgiler toplayarak bilimsel yöntem ile ele alması, yaratıcı çözümleri ortaya koymasını kendisine özgü farklı düşünme stilleri ve problem çözme becerilerini kullanmasını gerektirir.

Her örgüt gibi eğitim kurumlarının da çevresi, toplumsal, ekonomik, kültürel yönden hızlı bir değişim süreci içerisinde dir. Bu süreç nedeniyle okul; değişen bu çevre koşullarına uyum sağlamak zorundadır. Ancak bu zorunluluk; okullarda pek çok problemin çıkmasına yol açar. Bu nedendir ki geleceğin teminatı olan eğitim örgütlerinde en kilit noktada bulunan yöneticilerin üst düzey düşünme becerileri ile donanmış olması gerekmektedir. Düşünme sürecinin farklı organize biçimleri olarak karşımıza çıkan düşünme stilleri farklılıkları bazı bireylerin bazı mesleklerde diğer bireylere göre neden daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Düşünme becerileri yöneticilerin eğitimi planlamasında, öğretim teknik ve materyallerinin seçimi ve temininde, değerlendirme aşamalarında sağlıklı uygulamalarda kullanılabilecek verilere ve bilgilere ulaşma işini kolaylaştıracaktır (Palut, 2003). Yönetim ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmış, her fırsatı kendini yetiştirmek için değerlendiren yöneticiler günümüz örgütlerinin aranan kişileridir. Yönetimin başarıya ulaşmasında yetişmiş yöneticilerin etkisi çok büyüktür. Bu bağlamda problemleri her yönüyle tanıma, önerileri değerlendirme, doğru karara ulaşmak kendisine özgün düşünme stilleri kullanarak öneriler arasından mantıklı seçimler yapabilme çağdaş okul yöneticilerinden beklenen temel özelliklerdendir.

Sonuç olarak araştırmada okul yöneticilerinin çoğunlukla kullandıkları düşünme stilleri ve buna bağlı olarak, problem çözme becerilerinin belirlenmesinin önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada, okullardaki kurumsal işleyiş ve dolayısıyla eğitime yön vermekte olan eğitim liderlerinin; bilgiyi işlemede, becerilerini kullanmada nasıl bir yol izledikleri; düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı sorularına cevap aranmaktadır.

1.3.1. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin kullandıkları düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı sorusu araştırmanın temel problemidir. Ayrıca okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin bağımsız değişkenlere göre ne şekilde değiştiği, sıklıkla kullandıkları düşünme stillerinin neler olduğu araştırma kapsamında tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.3.2. Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri bağımsız değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, okullardaki öğrenci sayısı, okulun yerleşim birimi, katılmış olunan seminer sayısı, öğretmenlik mesleğini tercih sırası ve meslekten sağlanan doyum alanı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticileri en çok ve en az hangi düşünme stillerini kullanmaktadırlar?
4. Okul yöneticilerinin düşünme stilleri bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin düşünme stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.3. Araştırmanın Amacı

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve karşılaştıkları problemleri çözerken sıklıkla kullandıkları düşünme stillerini tespit ederek aralarındaki ilişkilerin incelenmesi bu araştırmanın en önemli amacını oluşturmaktadır.

1.3.4. Araştırmanın Önemi

Beck (1995) bireyin davranış ve duygularını belirleyen temel faktörün, çocukluk yıllarından itibaren sosyalleşme sürecinde deneyim ve öğrenmelere bağlı olarak oluşturduğu bilişsel yapı ve düşünme biçimleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgiye dayanarak insanların nasıl yaşadıkları, tutum ve davranışları, nasıl düşündükleri ile çok yakından ilgili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bir davranış ve beceri olan problem çözme becerisinin bireyin düşünme biçimiyle bağlantılı olabileceği fikri yadsınamaz. Bu nedenle okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile problemler karşısında nasıl düşündüklerini gösteren düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur (Sternberg, 1997). Yani insanların karşılaştıkları sorunlara, olaylara yaklaşım tarzlarını, kendilerini ifade etme şeklini belirleyen düşünme biçimleridir. Kısacası insan hayatında sosyal ilişkilerini belirleyen en önemli faktörlerden birisi sahip olduğu ve sıklıkla kullandığı düşünme stilidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin düşünme stillerinin tespit edilmesinin yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Düşünme becerilerinin çalışılmasının eğitim ortamında başarıyı anlamada, yordamada,

geliştirmede yarar sağlayabileceği umulmaktadır. Dolayısıyla düşünme becerileri eğitim planlamasında, öğretim teknik ve materyallerinin tespitinde ve temininde kolaylık sağlayabilecektir. Düşünme stili tercihindeki farklılıklar bireyin günlük yaşamındaki kişiler arası ilişkilerini, grup etkileşimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bir eğitim yöneticisinin hangi düşünme stilini sıklıkla kullandığının farkında olması, zamanla etkisiz, işlevsel olmayan düşünme stillerini değiştirerek farklı düşünme stilleri kullanmasına yardımcı olabilir. Bu da bir okul yöneticisine esnek olabilme becerisi kazandırarak, üretkenlik ve verimini artırarak kendisini geliştirmesine ve daha etkili problem çözme becerisi kazanmasını sağlar.

Yapılan literatür taramasında düşünme stilleri üzerine yapılmış (Buluş, 2000; Palut, 2003; Balkıs, 2003; Sünbül, 2004; Duru, 2004; Çubukçu, 2004; Fer, 2005; Balgalmış 2007 ve yöneticilerin problem çözme becerilerinin tespitine yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile düşünme stillerinin birlikte ele alındığı ve aralarındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıklarını, kullandıkları düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasının alanyazına katkı sağlanacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın bulgularının, okul yöneticilerinin sıklıkla kullandıkları düşünme stilleri ve bu düşünme stillerine bağlı olarak problem çözme becerilerine ışık tutacağı beklenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda yapılacak öneriler ve öneriler ışığında yapılacak hizmet içi eğitimlerin, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine uygun düşünme stratejileri geliştirerek okul içinde ve dışında yaşanan problemleri daha etkili çözmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.3.5.Sınırlılıklar

1.Araştırmada okul yöneticileri ile ilgili elde edilen veriler Tokat ili ile sınırlıdır.

2.Araştırma bulguları veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri ile sınırlıdır.

3.Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okul yöneticiliği yapmakta olan bireyler ile sınırlıdır.

4.Araştırmada katılımcıların gerçek görüş, düşünce ve algılarını samimi olarak ifade ettikleri kabul edilmektedir.

1.3.6.Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Şişman, 2002:136). Bu araştırmada okul yöneticisi olarak bir okuldaki müdür, müdür yardımcıları ve müdür yetkili öğretmenler kastedilmektedir.

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

Düşünme Stili: Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerilerini işleme ve kullanım tarzıdır. (Sternberg, 1997).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir. Birinci kısımda problem çözme becerilerine yönelik araştırmalara, ikinci kısımda ise düşünme stilleri ile ilişkili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Ferah (2000), “Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi” ile ilgili yaptığı araştırmanın sonucunda, Kara Harp Okulu’nda okuyan kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin, liderlik yapan öğrencilerin, problem çözme becerileriyle sınıf değişkeni, cinsiyet değişkeni ve liderlik yapma değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tokyay (2001), “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” adını taşıyan araştırmasını Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 36 okul müdürü ile yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenler ile gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problemler için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleriyle uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerin astlarına güvenmemekte ve sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmalar olduğu sonucuna varmıştır.

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

Ülger (2003)'in "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi"ni incelediği araştırmanın örneklemini İstanbul İli'nde görev yapmakta olan 21'i kadın 52'si erkek olan toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Liderlik Davranışlarını Ölçebilmek için Avelio & Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Davranışı ölçeği, problem çözme becerilerini ölçmek için, P.P Heppner ve C.H. Peterson'un Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik puan ortalamalarında bir farklılaşma bulunamamıştır. Liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadın yöneticiler lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Yine problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Güçlü (2003), "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" adlı araştırmasında; yöneticilerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerinin algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs-seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs-seminere katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde

bulunan MEB'e bağlı liselerde görev yapan m¼d¼rleri kapsamaktadır. Araştırmada, bu araştırmada da kullanılan Problem özme Envanterini (PE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada 170 okul m¼d¼r¼nden gelen anketler değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan faktör analizi alışmaları PE'nin üç farklı ölçekten oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden "problem çözme yeteneğine güven", gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden "Yaklaşma kaçınma" ve problemlili durumlarda kişisel kontrol¼nü sürdürme yeteneğini belirten "kişisel kontrol"dür. Araştırma sonunda, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler verebildikleri, problemle karşılaştuklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulgulan elde edilmiştir (Güçlü, 2003).

Üstün ve Bozkurt (2003), İlköğretim Okulu M¼d¼rlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem özme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler" ismini taşıyan araştırmalarını 2000 yılında Amasya İli'nde 98 ilköğretim okulu yöneticisiyle gerçekleştirmişlerdir. Sonuçta ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

ınko (2004)'nin "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem özme Becerileri Arasındaki İlişki"yi incelediği araştırmasının örneklemini İstanbul İli Anadolu Yakasında Üsk¼dar, Ümraniye ve Kadıköy semtlerinde bulunan ve kaynaştırma eğitimi uygulayan ilköğretim kurumlarında görev yapan 110 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına yöneticilerin problem çözme becerileri yaşa, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine, branşlarına, kurumda bulunan ocuk sayısına, kurumdaki görev sürelerine,

göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu kaynaştırma ile ilgili herhangi bir programa katılmayan yöneticilerin problem çözme becerilerinin eğitim programına katılanlardan daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır..

Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş (2004) tarafından yapılan, “Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi” adını taşıyan araştırma; Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde il merkezlerinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Ergun'un (1981) “Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Davranışlarını” tespit için kullandığı anketler esas alınarak hazırlanan 10 alt boyutlu 60 sorudan oluşan anket ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile çalıştıkları okul türü arasında, problem çözmenin planlı yaklaşım alt boyutunda; problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasında, problem çözmenin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda (16-20 yıl kıdem lehine); Problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasında, problem çözmenin düşünen yaklaşım ile değerlendiren yaklaşım alt boyutunda (yüksek lisans lehine) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdoğmuş (2004) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adını taşıyan araştırması sonucunda kadın ve erkek yöneticiler arasında güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark tespit etmiştir. Mesleki kıdemlerine göre düşünen, değerlendirici, kendine güvenen ve planlı alt boyutlarında gruplar arası anlamlı fark bulunamamıştır.

Arın (2006) “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı araştırmasında, yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ile karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evreni; 2005-2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi Lise ve Dengi okullarda görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarıdır. Evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Giray (2006), “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği” adlı araştırmasında, karar verme – sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde manidar düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Eves (2008)'in yılında Çorum İli merkez ve ilçelerinde gerçekleştirdiği “Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” ismini taşıyan araştırması sonucunda; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeylerinin artmasıyla iş doyum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 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 fark bulunamamıştır.

Verilen araştırmalar incelendiğinde bireysel problem çözme becerinin, problem çözme becerisinin liderlik davranışıyla ilişkisinin, problem çözmeyi etkileyecek mesleki faktörlerin, yöneticilerin problem çözme becerileri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının ve problem çözme beceri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem, branş gibi değişkenlerin problem çözme becerisini etkilediği, diğer bir grup araştırmada ise cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, kurumdaki hizmet süresi gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmada, yöneticilik kıdemi, okuldaki öğrenci sayısı, üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini tercih sırası, yöneticilikten sağlanan doyum alanı etkili olan değişkenlerdir. Buna karşılık yaş, cinsiyet, branş, okulun bulunduğu yerleşim birimi, aldıkları seminer-kurs sayısı gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkiye sahip olmadıkları görülmektedir.

2.2. DÜŞÜNME STİLLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Buluş (2000), “Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi” adını taşıyan araştırmasının örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde değişik bölümlerde öğrenim gören 335 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan Kişi Algı Ölçeği (Buluş, 2000), Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Buluş, 2000), ve Tutarlılık Tercihi Ölçeği (Buluş, 2000), kullanılmıştır. Bulgular, bağımlı değişkenlerden yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme ile ilişkili, sezgisel düşünme ve akademik başarı ile ilişkisiz olduğuna yönelik beklentilerin desteklendiğini göstermiştir. Buna karşın, yükleme karmaşıklığı ile bilişsel tutarlılık tercihi, bilişsel tutarlılık tercihi ile rasyonel düşünme, bilişsel tutarlılık tercihi ile akademik başarı ve rasyonel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin önemli olmadığı görülmüştür.

Duru (2002), “Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlığını taşıyan araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde 3. ve 4.sınıflarda öğrenim gören 402 öğretmen adayının düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buluş (2000) tarafından yapılan Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Epstein ve ark., 1996), geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Duru (2000) tarafından yapılan Yardım Etme Eğilimleri Ölçeği (Romer, Gruder & Lizaddro, 1986) ve Kişiler Arası Tepki Verme Ölçeği (Davis, 1980) kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarında bağımlı değişkenler arası ilişkilere bakıldığında, empatinin yardım etme davranışı ile düşük düzeyde fakat anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından empatik ilginin, düşünme stilleri ile düşük, yardım etme davranışı ile orta düzeyde ve anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından perspektif almanın yardım etme davranışı ve rasyonel-analitik düşünme stili ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından olan kişisel sıkıntı duygusunun rasyonel düşünme stili ile negatif anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, düşünme stillerinin bağımsız değişkenlerle ilişkisine yönelik olarak, rasyonel düşünme stilinin öğrenim görülen alan ve diğer insanlara güven düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, sezgisel düşünme stilinin ise problemlerle başa çıkma düzeyine göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Balkıs (2003) “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkileri ele almış, bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan ile ilişkilerini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 367, 3. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak uyarlaması çalışması araştırmacı tarafından yapılan “Kendini Rapor Etme Ölçeği” (Balkıs, 2003), “Düşünme Stilleri Ölçeği” (Balkıs, 2003) ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” (Balkıs, 2003) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanatçı kişilik tipinin; Yasama, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Geleneksel kişilik tipi; muhafazakar düşünme stili ile olumlu bağlantı gösterirken, yürütmeci düşünme stili ile ilişkisiz bulunmuştur. Sosyal ve girişken kişilik tipleri dışsal düşünme stili ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmacı kişilik tipi; yargısal ve lokal düşünme stilleri ile ilişkili

bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak; sanatçı kişilik tipi ile yargısal, yürütmeci, Oligarşik ve lokal düşünme stilleri arasında olumlu, global ve muhafazakar düşünme stilleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Palut (2003)'un, "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin İncelenmesi" isimli, İstanbul'da bulunan 3'ü özel 15 ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı bu çalışmanın örneklemini; random yoluyla seçilen 558 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Düşünme Stilleri Ölçeği" (Palut, 2003) ve "Öğretmen Rolündeki Düşünme Stilleri Ölçeği" (Palut, 2003) kullanılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadınlara göre kişisel olarak Yasamacı, Bütünsel ve İçe-Dönük düşünmeyi tercih etmekte oldukları öğretmenlik rolündeki düşünme stilleri söz konusu olduğunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre Kısmi düşünme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre kişisel olarak Hiyerarşik, Eleştirel ve Dışa-Dönük düşünmeyi tercih ettikleri, öğretmen rolünde ise devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre Kısmi, Tutucu ve Yürütücü düşünme stillerini benimsedikleri görülmüştür.

Mert (2003)'in "Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki" adını taşıyan ve Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı bu araştırmasında, yaratıcılıkta beynin düşünme stilleri ile etik algılar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcıların düşünme stilleri Ned Herrmann tarafından geliştirilmiş HBDI (Herrmann Beyin Baskınlık Modeli) ile tespit edilen düşünme Kadran ve Lop puanları ile belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların B Kadran (Ardışık Düşünme Tarzı) puanları arttıkça başkalarının etik algılarına ilişki yargı puanları azalmakta ve etik fark puanları artmaktadır. Başkalarının etik algılarına ilişkin yargı

profilleri orta olan katılımcıların C Kadran (İnsan İlişkileri Baskın Düşünme Tarzı) puanları daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların Sağ Lop puanları arttıkça çevrelerini daha etik algılamakta oldukları ve kendi etik algıları ile çevrenin etik algıları arasında yaptıkları kıyaslamada, çevreyi kendilerinden daha etik görme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Çubukçu (2004), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi” adını taşıyan araştırmasını, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Anabilim Dalı Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden üçüncü yarıyıl öğrencilerinde oluşan 90 kişilik bir grupta gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çubukçu (2004) tarafından yapılan “Düşünme Stilleri Envanteri” (Sternberg-Wagner, 1988) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin, Yasama (4.1361) ve Hiyerarşik (3.9556) düşünme stillerini daha çok tercih ettiklerini, birçok işi öncelik sırasını dikkate alarak yaptıklarını ve kendilerini ifade edebildikleri yaratıcı strateji gerektiren etkinliklerde daha çok davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Düşük oranda tercih edilen düşünme stilleri ise Muhafazakar (3.0097) ve Lokal (3.1472) düşünme stilleri olarak tespit edilmiştir.

Akbulut (2006) “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan araştırmasını 100 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dönemlere ve çalgılara ilişkin gruplarının düşünme stillerinin kullanma düzeylerinde çok önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrenciler, her iki dönemde Yasama, Hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih

etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yürütme ve global düşünme stilini yoğun olarak kullanma eğiliminde oldukları da saptanmıştır.

Balgalmış (2007)'in "Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki" ismini taşıyan araştırmasının örneklemini Tokat il ve ilçelerinde görev yapan 241 eğitim yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak "Düşünme Stilleri Envanteri" (DSE; Fer.2005), "Başa Çıkma Davranışları Ölçeği" (BÇDÖ; Gök, 1995) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin başa çıkma davranışları ve düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerini en çok kullandıkları düşünme stilleri Hiyerarşik, Yürütme ve Dışsal düşünme stilleri iken; en az tercih ettikleri ise Muhafazakar, Oligarşik ve Lokal düşünme stilleridir. Yine okul yöneticilerinin en çok tercih ettikleri başa çıkma davranışları Sosyal Destek Arama-Enstrümantal, Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme ve Sosyal Destek arama-Duygusal; en az tercih ettikleri başa çıkma davranışları ise Alkol Kullanma, Yadsıma ve Kabullenme olarak bulunmuştur.

Yukarıda verilen araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış oldukları göze çarpmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler üzerinde gerçekleştirilmiş birer araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin Yasama, Hiyerarşik, Liberal, Yürütme, Global düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri Muhafazakar ve Lokal düşünme stillerini ise daha az tercih ettikleri görülmektedir. Okul Yöneticilerinin en çok tercih ettikleri düşünme stilleri Hiyerarşik, Yürütme, Dışsal en az tercih ettikleri Muhafazakar, Oligarşik, Lokal düşünme stilleridir. Bu araştırmada

okul yöneticilerinin sık ve az kullanma eğiliminde oldukları düşünme stilleri ve stillerin bağımsız değişkenlerden ne şekilde etkilendiği araştırılmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek olduğu için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan betimsel araştırma türleridir (Karasar, 2005:77-81).

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Tokat ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde; Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü 2005-2006 verilerine göre 675 yönetici mevcuttur. Bu evrenden tesadüfi örneklem yoluyla ulaşılan 218 okul yöneticisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin özellikleri Tablo 3.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okul Yöneticilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	15	6.9
	Erkek	203	93.1
Yaş	21-30	25	11.5
	21-40	56	25.7
	41-50	107	49.1
	51 ve üzeri	30	13.8
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	Köy-Kasaba	36	16.5
	İlçe	69	31.7
	İl Merkezi	113	51.8

Tablo 3.1.'e göre okul yöneticilerinin % 93.1'inin erkek, % 6.9'unun kadın olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre örnekleme kadın yöneticiler çok az bir yüzdeyi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 107'si % 49.1 oranla 41-50 yaş aralığındaki bireylerden oluşmaktadır.

3.3.ÖLÇME ARAÇLARI

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, yaş, cinsiyet, branş, en son mezun olunan eğitim kurumu, yöneticilik kıdemi, çalışılan okulların öğrenci sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldıkları hizmetiçi eğitim, kurs veya seminer sayısı, üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini tercih sırası, şu an meslek seçiminde öğretmenlik mesleğinin kaçınıcı sırada tercih edeceği, meslekten sağladıkları doyum alanına yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem çözme becerilerine ilişkin verilerin toplanması için kullanılan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeteneği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Taylan (1990), Heppner'den aktararak envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldığını belirtmiştir (Güçlü, 2003).

Yapılan faktör analizi çalışmaları, envanterin üç alt 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 problemlerinde kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol”dür (Taylan, 1990).

Envanterin yapı geçerliği ile ilgili çalışma PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılarak yapılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Taylan, 1990).

PÇE'nin güvenilirlik çalışmasında ise iç tutarlılık korelasyonuna bakılmış ve “problem çözme yeteneğine güven” ile “yaklaşma – kaçınma” arasında .49; problem çözme yeteneğine güven” ile “kişisel kontrol” arasında .49, “yaklaşma – kaçınma şekli ile “kişisel kontrol” arasında .38 değerinde korelasyon katsayıları bulunmuştur. Envanterin, test -tekrar test güvenilirliklerinin de üç hafta ara ile Alpha katsayılarının .77 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür (Taylan, 1990).

Keleş (2000), ilgili envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Yapılan faktör ve güvenirlik analizleri sonucunda, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci alt ölçek olan “problem çözme yeteneğine güven” faktöründe 10 madde yer almıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .82 arasında değişmiştir. Madde toplam korelasyonları ise .30 ile .73 arasında değerler almıştır. “yaklaşma-kaçınma” faktörü, 13 madden oluşmuş ve bu maddelerin faktör yükleri .41 ile .71 arasındadır. Faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise .32 ile .59 arasında değişmiştir. “kişisel 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.

Savaşır ve Şahin (1997), yaptıkları çalışmalar sonucunda, PÇE'nin “problem çözme yeteneğine güven” alt ölçeğinin Alpha katsayısını .85, “yaklaşma-kaçınma” faktörüne ait Alpha katsayısını .84 ve “kişisel kontrol” faktörüne ait Alpha katsayısını .72 olarak belirlemiştir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı .38 ile .49 arasında değişmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .70 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir.

PÇE, 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15,

17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çömede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990; Keleş, 2000).

Güçlü (2003)'nün yaptığı çalışmada da PÇE'nin geçerlik ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Yapılan faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda üç alt ölçekte 28 madde yer almıştır. Bu maddelerin faktörlere dağılımı "problem çözme yeteneğine güven" faktöründe 10; "yaklaşma-kaçınma" faktöründe 13 ve "kişisel kontrol" faktöründe ise 5 madde bulunmaktadır. Envanterin "problem çözme yeteneğine güven" (Alpha katsayısı = .81), "yaklaşma-kaçınma" (Alpha katsayısı = .84) ve "kişisel kontrol" (Alpha katsayısı = .70) şeklindedir.

Problem Çözme Envanteri yorumu yapılırken, ölçekten elde edilen puanlar her birey için değerlendirilir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Bu çalışmada problem çözme becerilerinin tespitine yönelik olarak çalışma grubuna uygulanan Problem Çözme Envanterinin tümü için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

3.3.3.Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan (DSÖ) düşünme stilleri ölçeğidir.

Bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin orijinalinde 104 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde kişinin karşılaştığı bir bilgi ve sorun durumunda zihinsel olarak hangi düşünce kalıplarını ve biçimlerini ortaya koyan bir durum sunulmakta, bireylerin bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçek beş ana başlık altında toplam 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Her zaman: 5, sık sık: 4, bazen: 3, nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Orijinalinde her bir alt boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Bireyin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir birey için 13 boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8'dir. Puan arttıkça adı geçen alt boyutta düşünme stili yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Yüksek puan, ilgili düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir (Sünbül, 2004).

DSÖ'nin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek için yapılan analizler sonucu, iki form arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunmuştur ($r=0.92$, $p<0.0001$).

Türkçe ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucu 13 faktör tarafından açıklanan toplam varyans 51.027 bulunmuştur. Kesme noktasının altında kalan 10 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 94 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Kalan maddeler için hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları 0.38 ile 0.84 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları tüm alt boyutları için sırasıyla Yasama düşünme stili .71, yürütme düşünme stili .74, yargı düşünme stili .78, monarşik düşünme stili .70, Hiyerarşik düşünme stili .79, Oligarşik düşünme stili

.71, anarşik düşünme stili .72, global düşünme stili .71, lokal düşünme stili .72, içsel düşünme stili .82, dışsal düşünme stili .86, liberal düşünme stili .83, muhafazakar düşünme stili için ise .85 şeklindedir. Puanların analizi alt ölçek bazında yapılmaktadır. Bu doğrultuda alt ölçek puanı alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilir. (Sünbül, 2004).

Bu çalışmada düşünme stillerinin tespitine yönelik olarak çalışma grubuna uygulanan DSÖ'nin alt boyutlara göre Cronbach Alpha Katsayıları Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2.Düşünme Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları

Düşünme Stilleri ve Yer Alan Maddeler			
İşlevler	Yasama	(1,2,3,4,5,6,7,8,)	.75
	Yürütme	(9,11,12,13,14,15,16,17)	.73
	Yargı	(18,19,20,21,22,23,24,25)	.74
Formlar	Monarşik	(26,27,28,29,30,31,32)	.52
	Hiyerarşik	(33,34,35,36,37,38,39)	.77
	Oligarşik	(40,41,42,43,44,45,46)	.63
	Anarşik	(47,48,49,50,51,52,53)	.71
Düzeyler	Global	(54,55,56,57,58,59,60)	.81
	Lokal	(61,62,63,64,65,66,67)	.78
Alanlar	İçsel	(68,69,70,71,72,73,74)	.77
	Dışsal	(10,75,76,77,78,79,80)	.86
Eğilimler	Liberal	(81,82,83,84,85,86,87)	.87
	Muhazafakar	(88,89,90,91,92,93,94)	.92
Toplam		94	.90

Cronbach Alpha değeri, -1 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şöyledir: Yasama düşünme stili .75, yürütme düşünme stili .73, yargı düşünme stili .74, monarşik düşünme stili .52, Hiyerarşik düşünme stili .77, Oligarşik düşünme stili .71, anarşik düşünme stili .71,

global düşünme stili .81, lokal düşünme stili .78, içsel düşünme stil .77, dışsal düşünme stili .86, liberal düşünme stili .87, muhafazakar düşünme stili .92

Literatürde beşli derecelendirme ölçeklerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında .60 ile .70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach (1990)'dan Akt:Sünbül, 2004).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışma, Tokat ili genelinde MEB'e bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında yönetici olarak çalışan örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gereken izinler alındıktan sonra araştırma paketi okul yöneticilerine elden ulaştırılmaya çalışılmıştır. Cevaplanan ölçekler araştırmacı tarafından toplanmış ve 252 ölçekte geri dönüşüm sağlanmıştır. Bu ölçeklerden 34'ü eksik veya yanlış doldurulmasından dolayı elenmiş ve 218 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Problem Çözme Envanteri, Düşünme Stilleri Ölçeği ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences; SPSS Inc, 2001) 11.0 paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler bu program yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, korelasyon, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U-testi, Tukey HSD testi, Kruskal-Wallis testlerinden ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde açıklanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Önce, problem çözme becerileri ve bağımsız değişkenlerin problem çözme becerileri ile ilişkilerini inceleyen bulgulara sonra ise düşünme stilleri ve bağımsız değişkenlerin düşünme stillerine etkilerini yordayan bulgular verilmektedir. Son olarak ise, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkileri analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE AİT BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN DAĞILIMI (BETİMSEL İSTATİSTİK SONUÇLARI)

Okul yöneticilerinin bağımsız değişkenlere ait dağılımları tablolar halinde verilmiştir. Okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş grupları	<i>f</i>	%
21-30	25	11.5
31-40	56	25.7
41-50	107	49.1
51 ve üzeri	30	13.8
Toplam	218	100.0

Araştırmaya 21-30 yaşları arasında 25, 31-40 yaşları arasında 56, 41-50 yaşları arasında 107, 51 ve üzeri yaşlarda 30 okul yöneticisi katılmıştır. Yüzdeler oranlarına bakıldığında; % 11.5'i 21-30, % 25.7'si 31-40, % 49.1'i 41-50, % 13.8'i 51 yaş ve

üzerindedir. Bu sonuçlardan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun orta yaş üstü grupta olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	15	6.9
Erkek	203	93.1
Toplam	218	100.0

Yöneticilerin cinsiyetlerine bakıldığında, 218 yöneticinin sadece 15'i yani yüzde 6.9'unu kadınlar oluşturmaktadır. Geri kalan % 93.1'lik büyük oranı erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Buna göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin çok büyük bir bölümünün erkeklerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Özcan (1999) araştırmasında eğitim kadrosunun yüzde 44.4'ünün oluşturan kadın öğretmenlerin, yönetim ve karar mekanizmalarında bu oranda, ya da yakın bir düzeyde temsil edilmediklerini belirtmektedir. Bu durum yöneticiliğe daha çok erkeklerin rağbet ettiği ya da kadınların yöneticiliğinin önünde engeller olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çelikten ve Yeni (2004) yaptıkları araştırmada; kadın yöneticilerin eğitim kurumlarında az olmasının sebepleri olarak; Türkiye'deki geleneksel toplumsal ve kültürel yapının kadınların yöneticiliğine uygun olmaması, tam gün çalışmanın zorluğu, Türk aile yapısında evdeki işlerin kadının sorumluluğunda yürütülmesi ve toplumsal ve kültürel yapının zorlama ve engellemesi karşısında kadınların kendilerini güçlü ve dirençli hissetmemeleri olarak belirtilmektedir.

Tablo 4.3.'de okul yöneticilerinin branşlara göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	<i>f</i>	%
Türkçe-Edebiyat	15	6.9
Sosyal Bilgiler	25	11.5
Fen Bilimleri	20	9.2
Matematik	12	5.5
Yabancı Diller	12	5.5
Meslek Dersleri	16	7.3
Din K. Ve Ahl.B.	20	9.2
Sınıf Öğretmenliği	98	45.0
Toplam	218	100.0

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri branş dağılımları; % 6.9 Türkçe- Edebiyat, % 11.5 Sosyal Bilgiler, % 9.2 Fen Bilimleri, % 5.5 Matematik, % 5.5 Yabancı Diller, % 7.3 Meslek dersleri, % 9.2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, % 45.0 Sınıf Öğretmenliği şeklindedir. Bu sonuçlardan okul yöneticilerin sayısal oranları ile okullardaki öğretmenlerin oranlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır. Çünkü ilköğretim okullarında sayısal olarak en çok sınıf öğretmenleri bulunmakta ve bu branştan gelen okul yöneticisi sayısı % 45.0 oranla en yüksek orana sahiptir.

Tablo 4.4.'de okul yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim kurumuna göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

Mezun olunan eğitim kurumu	<i>f</i>	%
Fakülte	139	63.8
Yüksek Öğretmen Okulu	19	8.7
Mesleki ve Teknik Eğitim	4	1.8
Eğitim Enstitüsü	41	18.8
Yüksek Lisans veya Doktora	8	3.7
Diğer	7	3.2
Toplam	218	100.0

Tablo 4.4 incelendiğinde okul yöneticilerinin % 63.8'inin Fakülte, % 8.7'sinin Yüksek Öğretmen Okulu, % 1.8'inin Mesleki ve Teknik Eğitim, % 18.8'inin Eğitim Enstitüsü, % 3.7'sinin Yüksek Lisans ve Doktora, % 3.2'sinin diğer okul mezunları oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre yöneticilerin büyük çoğunluğu fakülte mezunu iken yüksek lisans ve doktora yapan yönetici sayısı çok azdır. Bunun sebebi olarak MEB'nin öğretmenleri lisans üstü eğitime özendirici herhangi bir çalışmasının bulunmaması gösterilebilir. Öğretmenlerin fakülte mezunu olmayı yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 4.5.'da okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı

Yöneticilik kıdemi	<i>f</i>	%
5 yıl ve daha az	83	38.1
6-15 yıl	98	45.0
15 yıl ve üzeri	37	17.0
Toplam	218	100.0

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerini gösteren Tablo 4.5. incelendiğinde; % 45.0'lık oranla en büyük bölümü 6-15 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneklemimizin büyük çoğunluğunun, yöneticilik görevini çok uzun yıllardır yapmadıkları yorumunu yapabiliriz.

Tablo 4.6.'da okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların öğrenci sayısına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci sayısı	<i>f</i>	%
1-300	64	29.4
301-500	45	20.6
500'den fazla	109	50.0
Toplam	218	100

Tablo 4.6'dan anlaşıldığı gibi, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları; % 29.4 ile 1-300, % 20.6 ile 301-500, % 50.0 ile 500'den fazla olanlardan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğunluğu öğrenci sayısı bakımından kalabalık diyeceğimiz okullarda çalışmaktadır.

Tablo 4.7.'de okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların öğretmen sayısına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okulların Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı

Öğretmen sayısı	<i>f</i>	%
1-25	80	36.7
26-50	96	44.0
51 ve üzeri	42	19.3
Toplam	218	100.0

Tablo 4.7. incelendiğinde, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarının oranının; %36.7'sinin 1-25, % 44.0'ının 26-50, % 19.3'ünün 51 ve üzeri şeklinde dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Buradan okul yöneticilerinin büyük bir kısmının öğretmen sayısı yüksek okullarda çalıştığı söylenebilir.

Tablo 4.8.'de okul yöneticilerinin okulun bulunduğu yerleşim birimine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Okulun bulunduğu yerleşim birimi	<i>f</i>	%
İl merkezi	113	51.8
İlçe merkezi	69	31.7
Kasaba, köy, belde	36	16.5
Toplam	218	100

Tablo 4.8. incelendiğinde, okul yöneticilerinin çalıştıkları yerleşim birimleri; % 51.8'i il merkezi, % 31.7'si ilçe merkezi ve % 16.5'i kasaba, köy, beldeden oluştuğu görülmektedir. Çoğunluğu il merkezinin oluşturmasının, nüfus oranları dikkate alındığında doğal bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9'da okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitim, kurs veya seminer sayısına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs veya Seminer Sayısına Göre Dağılımı

Alınan seminer veya kurs sayısı	<i>f</i>	%
Hiç	38	17.4
1 kere	39	17.9
2 kere	37	17.0
3 ve daha üzeri	104	47.7
Toplam	218	100

Tablo 4.9. incelendiğinde okul yöneticilerinin yarıdan fazlasının en fazla iki seminere katıldığı görülmektedir. Hiç yönetim konulu seminere katılmadığını belirten yönetici oranı % 17.4'tür. Bu oran hiçte azımsanabilecek bir oran değildir. Ülkemizde, okul yöneticisi olabilmek için öğretmen olmak yeterli olmakta ve herhangi bir ek eğitim almak zorunluluğu bulunmamaktadır. Oysa çağdaş eğitim anlayışında okul yöneticilerinin birçok açıdan donanımlı, eğitimli dinamik bireyler olması beklenir.

Tablo 4.10'da okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini üniversiteye girişte tercih sırasına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğini Üniversiteye Girişte Tercih Sırasına Göre Dağılımı

Tercih sırası	<i>f</i>	%
1. sırada	62	28.4
2-5 arası	94	43.1
6 ve yukarı	62	28.4
Toplam	218	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenliği; % 28,4'ünün ilk sırada, % 43,2'sinin 2-5 arasında, % 28,4'ünün 6 ve yukarı sırada tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğini ilk sırada tercih edenlerin sayısı diğerleri ile kıyaslandığında düşüktür. Yani; okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, öğretmenlik mesleğini çokta isteyerek seçmemiş oldukları görünmektedir. Bu durum ülkemizdeki üniversite tercih sisteminin eksikliği göstermektedir. Yeterince istekli olmadan açıkta kalmamak ve maddi kaygılarla yapılan tercihlerin, bireylerin verimliliğini etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.11.'de “Şu an meslek seçimi yapsaydınız öğretmenlik mesleğini kaçınıcı sırada tercih ederiniz?” sorusuna yönelik olarak verilen cevapların dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin, Şu Anda Meslek Seçimi Yapsalar Öğretmenlik Mesleğini Kaçınıcı Sırada Tercih Edeceklerine Göre Dağılımı

Şu anki tercih sırası	<i>f</i>	%
İlk sırada	79	36.2
2-5 arası	84	38.5
6-10 arası	55	25.2
Toplam	218	100

Yöneticilerin mesleklerinden memnuniyetlerini de gösteren, tekrar meslek seçme şansları olsa öğretmenliği seçme oranlarına bakıldığında % 36.2'sinin öğretmenliği ilk sırada seçecekleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin üniversiteye girerken öğretmenliği ilk sırada tercih etme oranları % 28.4 iken, mesleğe başladıktan sonra bu oranın % 36.2'ye yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçları bazı bireylerin öğretmenlik mesleğine başladıktan ya da yönetici olduktan sonra mesleklerine giderek alıştıkları ve daha çok sevmeye başladıkları şeklinde yorumlamak doğru olacaktır.

Tablo 4.12.'de okul yöneticilerinin meslekten sağladıkları doyum alanına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Meslekten Sağladıkları Doyum Alanına Göre Dağılımı

Sağladığı doyum alanı	<i>f</i>	%
Psikolojik	120	55.0
Sosyal statü	79	36.2
Ekonomik	19	8.7
Toplam	218	100

Okul yöneticilerinin % 55.0'ı mesleğinden en fazla psikolojik doyum sağladığını ifade etmiştir, % 36.2'si sosyal statü yönünden doyum sağlamakta iken, % 8.7'si ise ekonomik yönden doyum sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan okul yöneticilerinin meslekten aldığı psikolojik doyumun, sosyal ve ekonomik doyuma göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik veya okul yöneticiliğinin toplum tarafından yüksek bir statü olarak görülmemesi ve ayrıca gelirin düşük görülmesi bu meslekten ekonomik ve sosyal doyum sağlayan yönetici sayısının az olmasına neden olduğu söylenebilir. Psikolojik doyum sağlayan yönetici sayısının yüksek olmasının nedeni olarak yönetme görevinin verdiği psikolojik doyum ve haz olarak yorumlanabilir. Bu anlamda ülkemizde okul yöneticilerinin, yöneticilik görevlerini devam etmelerini sağlayan en önemli motivasyon kaynağının meslekten sağladıkları psikolojik doyum olduğu rahatlıkla söylenebilir. Birey olarak, okulun başında olmanın ve yönetmenin verdiği haz psikolojik doyum sağlayanların oranını yüksek çıkarmaktadır. Eves (2008) araştırmasında bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır.

4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE AİT BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Araştırmanın önemli problemlerinden birisi olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Problem çözme envanteri alt boyutları	n	\bar{X}	SS
Problem çözme yeteneğine güven alt boyutu	218	26,50	7,859
Yaklaşma kaçınma alt boyutu	218	46,78	7,446
Kişisel kontrol alt boyutu	218	22,45	4,115

Tablo 4.13. incelendiğinde Problem Çözme Envanteri alt boyutlarında “problem çözme yeteneğine güven” faktörünün aritmetik ortalaması $\bar{X} = 26.50$; “yaklaşma-kaçınma” alt boyutunun $\bar{X} = 46.78$; “kişisel kontrol” alt boyutunun ise $\bar{X} = 22.45$ olduğu görülmektedir. Problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda 10 madde vardır ve bu boyuttan alınabilecek toplam puan 10 ile 60 arasında değişebilmektedir. Kişinin karşılaştığı yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden bu boyutta okul yöneticilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 26.50$ olarak gerçekleşmiştir. Envanterden alınan düşük puanlar problem çözme becerisinin yüksekliğini göstermektedir. Bu durumda yöneticilerin problemleri çözebilme yeteneklerine olan inançlarının yüksek olduğu, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin “yaklaşma-kaçınma” alt boyutuna ait puanlarının ortalaması $\bar{X} = 46.78$ olarak tespit edilmiştir. Bu boyutta bulunan 13 maddeden alınabilecek en

düşük puan 13, en yüksek puan ise 78'dir. Gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden geçirmek için etkin bir biçimde araştırmaya yapmayı ifade eden, bu faktöre ait yöneticilerin puan ortalaması; alınabilecek en yüksek puanın 78, en düşük puanın 13 olduğu düşünüldüğünde yüksek olduğu söylenebilir. Bu puanın yüksekliği ile okul yöneticilerinin bu alt boyuta (yaklaşma-kaçınma) ait problem çözme becerilerinin düşük olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin "kişisel kontrol" alt boyutuna ait puanlarının ortalaması $\bar{X} = 22.45$ olarak tespit edilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek puanlar 5 ile 30 arasında değişmektedir. Alınabilecek en yüksek puanın 30 en düşük puanın 5 olduğu gerçeği dikkate alındığında bu alt boyuta ait (kişisel kontrol) problem çözme becerilerinin düşük olduğunu söylemek doğru olacaktır. Okul yöneticilerinin problemleri durumlarda kişisel kontrolünü sürdürebilme yeteneğini ifade eden bu alt boyuttan yüksek puan aldıkları kabule bağlı olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin başarısız denemeler sonunda problemi çözebileceklerinden şüpheye düştükleri, tutarlı ve kararlı davranmak yerine ani kararlar verip problemlerin peşinden sürüklendiklerini söyleyebiliriz.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİ

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, hizmetiçi eğitim, kurs ve seminerlere katılma durumu, üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini tercih sırası, yöneticilikten doyum sağladıkları alan) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için analizler uygulanmış olup, sonuçlar tablolar halinde verilerek açıklamaları yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
21-30	25	107.18				
31-40	56	104.94				
41-50	107	107.17	3	3.134	.371	Fark Yok
51 ve üzeri	30	128.27				

$p > .05$

Tablo 4.14.'teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu araştırmaya benzer şekilde Güçlü (2003), Arın (2006) ve Albayrak (2002), Çinko (2004), Eves (2008) çalışmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney-U testi uygulanmış olup sonuçları tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Problem Çözme Toplam Puanı	Kadın	15	116.77	1751.50	1413.50	.644
	Erkek	203	108.96	22119.50		
Güven Alt Boyutu	Kadın	15	120.50	1807.50	1357.500	.483
	Erkek	203	108.69	22063.50		
Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu	Kadın	15	109.97	1649.50	1515.50	.976
	Erkek	203	109.47	22221.50		
Kişisel Kontrol Alt Boyut	Kadın	15	118.53	1778.00	1387.50	.564
	Erkek	203	108.83	22093.00		

p> .05

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ve alt ölçek puanları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, Albayrak (2002) problem çözme ölçeğinin maddelerini cinsiyet açısından tek tek değerlendirdiğinde (envanterin 1. ve 2. maddesinde) erkek yöneticilerin başarısız çözüm yollarının nedenlerini araştırmada kadın yöneticilerden daha etkin olduğu ve yine erkek yöneticilerin zor bir sorunla karşılaştığında sorunun ne olduğunu anlayabilmek için uzun boylu düşünmede kadın yöneticilerden daha istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçekten aldıkları puanlar dikkate alındığında ise kadın ve erkek yöneticiler arasında problem çözme becerileri arasında fark olmadığı bulunmuştur (Albayrak, 2002). Bu araştırmaya benzer şekilde (2006) ve Eves (2008) çalışmalarında kadın ve erkek yöneticilerin Tunca (2004) kadın ve erkek öğretmenlerinin problem çözme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Ülger (2003) ise yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından, kadınların erkeklere oranla liderlik ve problem çözme becerisinde daha etkin oldukları sonuca ulaşmıştır.

Okul yöneticilerin problem çözme becerilerinin branşlara göre farklılaşp farklılaşmağını kontrol etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmış sonuçlar Tablo 4.16'da özetlenmiştir.

Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

Branş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe-	15	94.03				
Sosyal Bilimler	25	119.52				
Fen Bilimleri	20	110.97				
Matematik	12	116.79	7	3.021	.883	Fark Yok
Yabancı Diller	12	94.92				
Meslek Dersleri	16	106.81				
Din Kültürü	20	120.38				
Sınıf Öğretmeni	98	108.12				

$p > .05$

Tablo 4.16.'daki Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Ancak Güçlü (2003) çalışmasında branşı Yabancı Dil ve Türkçe olan yöneticilerin yaklaşma-kaçınmaya yönelik algılarının, branşı beceri dersleri olan yöneticilere göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde, Üstün & Bozkurt (2003) ve Arın (2006), Çinko (2004) ve Eves (2008) çalışmalarında problem çözme becerisinin branşlara göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Kıdem Yılı (Yöneticilikte Geçirdiği Süre)						<i>p</i>	<i>F</i> (<i>sd</i> = 2, 215)
	1-5 Yıl (<i>n</i> = 83)		6-15 Yıl (<i>n</i> = 98)		16 Yıl ve üstü (<i>n</i> = 37)			
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		
Problem çözme yeteneğine güven	24.64	5.364	27.35	8.184	28.46	10.603	.02	4.165*
Yaklaşma-kaçınma	46.23	5.190	46.86	7.709	47.81	10.533	.56	0.585
Kişisel kontrol	22.70	4.316	22.09	3.933	22.84	4.160	.51	0.685

* $p < .05$

Tablo 4.17.'deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin problem çözme güven alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [$F_{(2,215)} = 4.165$, $p < .05$]. Bu farklılığın hangi birimler arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, kıdemleri 5 yıldan az olan yöneticiler ile 16 yıldan fazla olanlar arasında kıdemi 5 yıl olanlar lehine bir farklılaşma mevcuttur. Kıdemleri 5 yıl ve daha az olan yöneticilerin kendine güven boyutunda aldıkları puan ($\bar{X} = 24.64$), kıdemi 16 ve daha fazla olan yöneticilerin puanı ($\bar{X} = 28.46$) olduğu görülmektedir. PÇE'de alınan yüksek puanlar problem çözme yeterliliğinin düşüklüğünün ifade ettiğinden kıdemi 5 yıl ve daha az olan yöneticilerin problem çözmeye kendilerine daha çok güvendikleri yorumunu yapabiliriz. Albayrak (2002) 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 1-20 yıl arası ve 20 üstü yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karar vermede her seçeneğin sonuçlarını ölçüp tartmada ve birbirleriyle karşılaşmada daha etkin olduklarını belirtmiştir. Erdoğan (2004) çalışmasında 0-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin 11-15 yıl ve 20 ve üzeri grup yöneticilere göre problem üzerinde

daha fazla düşündüklerini, seçeneklerin sonuçlarını ölçüp tartıp o şekilde karar verdiklerini tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin okullarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Okuldaki öğrenci sayısı						<i>p</i>	<i>F</i> (<i>sd</i> =2,215)
	1-300 (<i>n</i> = 64)		301-500 (<i>n</i> = 45)		501 ve üstü (<i>n</i> = 109)			
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		
Problem çözme yeteneğine güven	26.27	6.860	28.82	10.181	25.69	7.175	.08	2.613
Yaklaşma-kaçınma	44.77	5.849	48.98	7.269	47.06	8.088	.01	4.518*
Kişisel kontrol	21.61	3.983	22.67	4.134	22.85	4.147	.15	1.938

* $p < .05$

Tablo 4.18. incelendiğinde Problem Çözme Envanterinin “problem çözme yeteneğine güven” [$F_{(2-215)}=2.613$ $p>.05$] alt boyutu ve “kişisel kontrol” [$F_{(2-215)}=1.938$ $p>.05$] alt boyut puanlarında okul yöneticilerinin buldukları okulların öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır.. Ancak “yaklaşma-kaçınma” alt boyutuna ilişkin puanlarda ise öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık olduğu [$F_{(2-215)}=4.518$ $p<.05$] gözlenmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey- HSD testi sonuçları ile ilgili betimsel veriler dikkate alındığında ise öğrenci sayısı 300 ve daha az olan okul yöneticilerinin “Yaklaşma-kaçınma” alt boyutuna puan ortalaması ($\bar{X}=44.77$) ile öğrenci sayısı 301-500 aralığında olan okul yöneticilerinin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=48.98$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci sayısı 300’den az olan okul yöneticilerinin gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için

etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Okulun bulunduğu yerleşim birimi						F (sd =2,215)	p
	İl merkezi (n = 113)		İlçe merkezi (n = 69)		Kasaba-köy-belde (n = 36)			
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Problem çözme yeteneğine güven	27.04	8.718	25.88	7.597	26.03	5.068	.59	0.537
Yaklaşma-kaçınma	47.60	8.464	45.97	6.732	45.75	4.681	.24	1.446
Kişisel kontrol	22.73	4.047	22.29	4.356	21.89	3.882	.53	0.638

p>.05

Tablo 4.19.’daki analiz sonuçları incelendiğinde Problem Çözme Envanterinin her üç alt boyutunda da okul yöneticilerin problem çözme becerilerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Albayrak (2002) ölçeğin 27. maddesi olan “Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum” ile ilgili olarak köyde çalışan yöneticiler lehine bir bulguya ulaşırken, bu çalışmayla benzer şekilde ölçeğin üç alt boyutu arasında böyle bir farka rastlamamıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Eves (2008) il merkezinde çalışan yöneticilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin katıldıkları hizmet içi eğitim, kurs ve ya seminer sayısına bağlantılı olarak değişimi varyans analizi tekniği ile incelenmiş bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Eğitim Kurs-Seminerlerine Katılmalarına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Hizmet içi seminerlerine katılma								F (sd =2,214)
	hiç (n = 38)		1kez (n = 39)		2kez (n = 37)		3 ve üstü (n =104)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Problem çözme yeteneğine güven	26.61	6.171	25.10	8.052	25.62	5.402	27.31	8.980	0.933
Yaklaşma-kaçınma	46.95	6.468	46.64	6.405	45.57	6.053	47.20	8.551	0.446
Kişisel kontrol	22.21	3.807	22.90	4.064	22.51	4.253	22.35	4.235	0.219

$p > .05$

Tablo 4.20. incelendiğinde, yönetim konulu seminerlere katılan ve katılmayan okul yöneticilerinin problem çözme envanterinin her üç alt faktöründeki algı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde diğer araştırmalarda Güçlü (2003), Çinko (2004), Üstün & Bozkurt (2003) seminere katılma durumunun problem çözme becerisini etkilemediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan farklı olarak Eves (2008) katılmıyan seminer sayısının problem çözme becerilerini artırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 4.21.'de okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik mesleğini tercih sıraları arasındaki ilişkinin tespitine yönelik olarak yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Öğretmenlik mesleğini tercih sırası							F (sd =2,215)
	İlk sırada (n = 62)		2-5 arası (n = 94)		6 ve üst sırada (n = 62)		p	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Problem çözme yeteneğine güven	28.89	9.113	25.94	7.125	24.98	7.116	.01	4.389*
Yaklaşma-kaçınma	46.97	7.133	47.23	7.200	45.90	8.136	.54	0.622
Kişisel kontrol	22.35	3.799	22.77	4.157	22.06	4.375	.57	0.564

* $p < .05$

Tablo 4.21. incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini tercih sıralarına göre “problem çözme yeteneğine güven” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamda bir farklılık olduğu [$F_{(2-215)}=4.389$ $p<.05$] tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit edebilmek için Tukey-HSD testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu testten alınan sonuçlara göre “problem çözme yeteneğine güven” faktöründe öğretmenlik mesleğini ilk sırada tercih edenlerin puanları ($\bar{X}=28.89$) iken, mesleği 6 ve daha üst sırada tercih edenlerin puanları ($\bar{X}=24.98$) şeklinde gözlenmiştir. Bu sonuçlara bakarak mesleği üniversite giriş sınavında daha düşük sıralara yerleştiren okul müdürleri kendilerini problem çözmede daha olumlu algılamaktadırlar. Ancak ölçeğin “kişisel kontrol” [$F_{(2-215)}=.564$ $p>.05$] ve “yaklaşma- kaçınma alt boyutlarında öğretmenlik mesleğini tercih açısından anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [$F_{(2-215)}=.622$, $p>.05$].

Tablo 4.22.’de okul yöneticilerinin meslekten doyum sağladıkları alana göre problem çözme becerilerinin değişimine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikten Doyum Sağladıkları Alana Göre Problem Çözme Becerilerindeki Değişim

	Doyum alanı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme Becerisi	psikolojik	120	113.61	2	6.313	.04*	Fark var
	sosyal statü	79	97.36				
	ekonomik	19	134.00				

* $p<.05$

Tablo 4.22.’deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin [$\chi^2 (2) = 6.313$, $p<.05$] yöneticilikten doyum sağladıkları alanlara göre

anlamli farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U- testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Doyum Sağladıkları Alana Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Doyum Alanı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Problem Çözme Toplam	Sosyal Statü	79	46.44	3668.50	508.500	.030*
	Ekonomik	19	62.24	1182.50		

* $p < .05$

Tablo 4.23.'teki Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, ekonomik doyum sağlayan ile sosyal statü alanından doyum sağladığını belirten okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin ($U=508.500$, $p < .05$) anlamli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu sosyal statü alanında en çok doyum sağladığını ifade eden okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin ekonomik alanda doyum sağladığını belirten okul yöneticilerin problem çözme becerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum toplumda edindiği yerden ve toplumun bakış açısından memnun olan yöneticilerin bunu devam ettirmek için problemlerin çözümüne daha etkin ve istekli bir şekilde çabaladığı ve buna bağlı olarak problem çözme becerilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİ

Bu bölümde okul yöneticilerinin kullandıkları düşünme stilleri ile cinsiyet, yaş, branş, yöneticilik kıdemi gibi bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.24.'de okul yöneticilerinin düşünme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Düşünme Stilleri		\bar{X}	SS
İşlevler	Yasama	4.19	.47
	Yürütme	4.04	.48
	Yargı	3.64	.51
Formlar	Monarşik	3.63	.59
	Hiyerarşik	4.02	.50
	Oligarşik	3.51	.50
	Anarşik	2.90	.68
Düzeyleyler	Global	3.59	.63
	Lokal	3.52	.62
Alanlar	İçsel	3.26	.85
	Dışsal	3.90	.61
Eğilimler	Liberal	3.91	.60
	Muhafazakâr	3.01	.84

n = 218

Tablo 4.24. incelendiğinde Tokat İli'ndeki okul yöneticilerin sıklıkla kullandıkları ilk üç düşünme stiline Yasama ($\bar{X}=4.19$; $SS=.47$), Yürütme ($\bar{X}=4.04$; $SS=.48$), Hiyerarşik ($\bar{X}=4.02$; $SS=.50$), düşünme stilleri olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Tokat İli'ndeki okul yöneticilerinin çoğunlukla bu üç düşünme stiline uyan davranışları daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin en az kullandıkları düşünme stillerinin ise, Anarşik ($\bar{X}=2.90$; $SS=.68$), Muhafazakar ($\bar{X}=3.01$; $SS=.84$) ve İçsel ($\bar{X}=3.26$; $SS=.85$) düşünme stilleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre yöneticilerin yenilikçi, fikir üreten, uyumlu, verilen talimatları takip eden, problem çözmede sistematik yaklaşım izleyen bireyler olduğunu söyleyebiliriz. Karmaşık bilgi işlemeyi gerektiren, yaratıcılı ağırlıklı olan ve problem çözümlerinin yaratmaktan, oluşturmaktan, planlamaktan hoşlanan kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendine özgü bir şekilde yapmayı seven bireyleri karakterize eden Yasama düşünme stiline (Buluş, 2005) yöneticiler tarafından kullanılıyor olması istenen bir

sonuçtur. Hiyerarşik düşünme stiline verilen puanlardan da yöneticilerin işlerini öncelik sırasını belirleyerek gerçekleştirdikleri sonucuna varabiliriz. Diğer taraftan okul yöneticilerinin en az kullandıkları düşünme stilleri ise Anarşik, Muhafazakâr ve İçsel düşünme stilleridir. Buradan okul yöneticilerinin işlerini rastgele yapan, iletişimden kaçınan, denenmiş tercih eden kişiler olmadıkları söylenebilir. Türk toplumunun muhafazakar yapısı dikkate alındığında okul yöneticilerinin bu düşünme stiline uyan davranışları daha az sergiliyor olmaları araştırma için ilginç bir sonuçtur.

Benzer bir araştırma yapan Balgalmış (2007) ise okul yöneticilerin sıklıkla kullandığı düşünme stillerinin Yürütme, Yasama ve Dışsal düşünme stilleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin düşünme stillerinin yaş değişkenine göre ne şekilde farklılaştığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Analizler Tablo 4.25.'da görülmektedir.

Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Düşünme Stillerindeki Değişim

	Yaş grupları	n	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yasama	21-30	25	112,96	3	1.88	.599	Fark yok
	31-40	56	117,65				
	41-50	107	107,12				
	51 ve yukarı	30	99,90				
Yürütme	21-30	25	96,24	3	3.28	.350	Fark yok
	31-40	56	103,49				
	41-50	107	111,79				
	51 ve yukarı	30	123,62				
Yargı	21-30	25	131,62	3	5.76	.124	Fark yok
	31-40	56	117,18				
	41-50	107	102,90				
	51 ve yukarı	30	100,28				
Monarşik	21-30	25	86,34	3	4.90	.180	Fark yok
	31-40	56	108,86				
	41-50	107	111,46				
	51 ve yukarı	30	123,00				

Hiyerarşik	21-30	25	88,38	3	3.93	.269	Fark yok
	31-40	56	107,71				
	41-50	107	115,69				
	51 ve yukarı	30	108,37				
Oligarşik	21-30	25	75,04	3	10.10	.018*	1-2, 1-3 ve 1-4
	31-40	56	106,40				
	41-50	107	115,15				
	51 ve yukarı	30	123,85				
Anarşik	21-30	25	101,16	3	.563	.905	Fark yok
	31-40	56	109,22				
	41-50	107	111,63				
	51 ve yukarı	30	109,38				
Global	21-30	25	94,44	3	1.92	.589	Fark yok
	31-40	56	114,72				
	41-50	107	110,93				
	51 ve yukarı	30	107,22				
Lokal	21-30	25	90,60	3	10.81	.013*	1-4, 2-4, ve 3-4
	31-40	56	98,80				
	41-50	107	111,08				
	51 ve yukarı	30	139,58				
İçsel	21-30	25	91,88	3	2.23	.527	Fark yok
	31-40	56	111,03				
	41-50	107	112,29				
	51 ve yukarı	30	111,40				
Dışsal	31-40	25	111,12	3	2.93	.402	Fark yok
	31-40	56	102,00				
	41-50	107	108,40				
	51 ve yukarı	30	126,07				
Liberal	21-30	25	98,48	3	4.93	.177	Fark yok
	31-40	56	123,77				
	41-50	107	108,16				
	51 ve yukarı	30	96,82				
Muhafazakar	21-30	25	107,14	3	9.12	.028*	2-4 arasında
	31-40	56	93,37				
	41-50	107	111,05				
	51 ve yukarı	30	136,07				

*p<.05

Tablo 4.25. incelendiğinde, okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre Oligarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerinde istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Oligarşik düşünme stili alt boyutunda yaşı 31-40 (\bar{X} =3.49; SS=.49) olan okul yöneticilerinin 21-30 yaş

grubunda ($\bar{X} = 3.23$; $SS = .45$) olan yöneticilere göre bu düşünme stilini daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır ($U = 500.00$; $p < .05$). Benzer şekilde, 21-30 yaş grubunda olan okul yöneticilerin ($\bar{X} = 3.23$; $SS = .45$) bu düşünme stilini 41-50 yaş grubunda ($\bar{X} = 3.54$; $SS = .47$) olan okul yöneticilerine göre daha az tercih ettikleri gözlenmektedir ($U = 831.50$; $p < .05$). 51 yaş ve üzeri gruba dahil okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 3.62$; $SS = .56$) yine 21-30 yaş aralığında bulunan yöneticilere göre Oligarşik düşünme stilini kullanmayı daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yaşları ilerledikçe bütün amaçları eşit derecede önemli gördüklerini, aynı anda birden fazla işi yapmaya çalıştıklarında zaman ve kaynak sorunu yaşadıklarını söyleyebiliriz. Yöneticilerin yaşları ilerledikçe Oligarşik düşünme stilini daha çok kullanmalarının sebebi olarak onların geleneksel bir anlayışa sahip olmaları yorumunu yapabiliriz.

Lokal düşünme stili alt boyutunda, 21-30 yaş grubundaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 3.36$; $SS = .46$) ve 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X} = 3.84$; $SS = .55$) okul yöneticilerine göre bu düşünme stilini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde 31-40 yaş grubunda olan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 3.38$; $SS = .69$), 51 yaş ve üzerinde olan ($\bar{X} = 3.84$; $SS = .55$) okul yöneticilerinden daha az Lokal düşünme stilini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X} = 3.53$; $SS = .59$) okul yöneticilerini de 51 yaş ve üzerinde olan okul yöneticilerine göre ($\bar{X} = 3.84$; $SS = .55$) Lokal düşünme stilini daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin yaşla birlikte Lokal düşünme stilini kullanmalarında da artış olduğu anlaşılmaktadır. Daha önceki bulguyla benzer şekilde yöneticilerimizin ilerleyen yıllarında etkisiyle ayrıntıya daha

çok önem vermeye başladıklarını ve bazen ayrıntılar içinde kaybolduklarını söylemek doğru olacaktır.

Tablo 4.25. incelendiğinde muhafazakar düşünme stili alt boyutunda, 31-40 yaş grubunda olan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 2.81$; $SS = .80$) bu düşünme stilini, yaşı 51 ve üzeri ($\bar{X} = 3.35$; $SS = .90$) olan okul yöneticilerinden daha az kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında okul yöneticilerimizin ilerleyen yaşla birlikte değişimden kaçınarak, halihazırdaki kural ve yöntemlerle işlerini yapmayı tercih ettikleri, ürettikleri yeni fikirlerin var olan gelenek ve göreneklerle ters düşmemesine özen gösterdikleri, daha statükocu oldukları, değişim yönetiminden haberdar olmadıkları kısaca kendilerini yenileyemedikleri söylenebilir. Bu araştırmaya benzer şekilde Balgalmış (2007) yöneticilerin yaş artışı ile birlikte Oligarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerini kullanımlarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U- testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stillerindeki Değişim

		Erkek(n=203)		Kadın n=15		U	p
Düşünme Stilleri		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İşlevler	Yasama	4.19	.48	4.18	.36	1408.50	.627
	Yürütme	4.13	.48	4.11	.47	1359.00	.486
	Yargı	3.65	.51	3.52	.47	1281.00	.304
Formlar	Monarşik	3.70	.49	3.42	.48	1019.00	.032*
	Hiyerarşik	4.05	.48	3.61	.62	907.00	.009**
	Oligarşik	3.52	.50	3.35	.44	1180.50	.145
	Anarşik	2.91	.69	2.84	.46	1485.50	.875
Düzeyler	Global	3.59	.64	3.60	.57	1474.50	.838
	Lokal	3.54	.62	3.24	.45	1024.00	.034*
Alanlar	İçsel	3.28	.86	2.94	.54	1099.00	.072
	Dışsal	3.91	.62	3.75	.38	1277.00	.296
Eğilimler	Liberal	3.93	.60	3.68	.44	1105.50	.076
	Muhafazakar	3.03	.85	2.74	.78	1279.00	.301

**p<.01 ; *p<.05

Monarşik düşünme stili alt boyutunda, kadın yöneticiler (\bar{X} =3.42; SS=.48) ile erkek yöneticiler (\bar{X} =3.70; SS=.49) arasında erkek yöneticiler lehine, Hiyerarşik düşünme stili alt boyutunda, kadın yöneticiler (\bar{X} =3.61; SS=.62) ile erkek yöneticiler (\bar{X} =4.05; SS=.48) arasında erkek yöneticiler lehine ve yine Lokal düşünme stili alt boyutunda kadın yöneticiler (\bar{X} =3.24; SS=.45) ile erkek yöneticiler (\bar{X} =3.54; SS=.62) arasında yine erkek yöneticiler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre erkek yöneticiler, kadın yöneticilere göre işleri sıraya koymakta zorlanmayan, bir konuya odaklanarak işi sonlandırmaya çalışan ve ayrıntıya daha fazla dikkat eden bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve erkek olmalarına göre okul yöneticilerinin düşünme stillerinin diğer alt boyutları puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu stillerden Monarşik ve Lokal düşünme stilleri ikinci grup düşünme stilleridir ve standartlara, uygun davranışlara meyillidir, daha az düzeyde bilişsel davranış gerektirir. Balgalmış (2007) araştırmasında kadın yöneticilerin erkeklere göre daha Yasamacı olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Çubukçu (2004) araştırmasında düşünme stilleri açısından cinsiyet faktörünün etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin düşünme stillerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmek için, Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Branşlarına İlişkin Düşünme Stillerindeki Değişim

	Branş	n	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yasama	Türkçe-Edebiyat	15	125,10	7	15.67	.028*	Din Kültürü ile Sınıf Öğretmenliği
	Sosyal Bilgiler	25	116,52				
	Fen Bilimleri	20	88,28				
	Matematik	12	103,46				
	Yabancı Diller	12	98,46				
	Meslek Dersleri	16	110,72				
	Din Kültürü	20	154,73				
	Sınıf Öğretmeni	98	102,32				
Yürütme	Türkçe-Edebiyat	15	110,53	7	12.12	.097	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	104,42				
	Fen Bilimleri	20	90,50				
	Matematik	12	130,25				
	Yabancı Diller	12	121,04				
	Meslek Dersleri	16	85,44				
	Din Kültürü	20	143,80				
	Sınıf Öğretmeni	98	107,49				
Yargı	Türkçe-Edebiyat	15	152,70	7	11.98	.101	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	118,98				
	Fen Bilimleri	20	95,53				
	Matematik	12	80,04				
	Yabancı Diller	12	109,08				
	Meslek Dersleri	16	108,31				
	Din Kültürü	20	97,80				
	Sınıf Öğretmeni	98	109,56				
Monarşik	Türkçe-Edebiyat	15	118,90	7	6.61	.471	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	100,00				
	Fen Bilimleri	20	97,00				
	Matematik	12	79,00				
	Yabancı Diller	12	129,46				
	Meslek Dersleri	16	118,56				
	Din Kültürü	20	105,20				
	Sınıf Öğretmeni	98	113,72				

Hiyerarşik	Türkçe-Edebiyat	15	160,10	7	21.94	.003**	Türkçe-Edebiyat ile Meslek Dersleri
	Sosyal Bilgiler	25	105,70				
	Fen Bilimleri	20	110,18				
	Matematik	12	106,79				
	Yabancı Diller	12	111,38				
	Meslek Dersleri	16	90,44				
	Din Kültürü	20	147,45				
	Sınıf Öğretmeni	98	98,06				
Oligarşik	Türkçe-Edebiyat	15	120,37	7	3.92	.789	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	112,86				
	Fen Bilimleri	20	93,97				
	Matematik	12	101,17				
	Yabancı Diller	12	131,79				
	Meslek Dersleri	16	101,47				
	Din Kültürü	20	115,32				
	Sınıf Öğretmeni	98	108,56				
Anarşik	Türkçe-Edebiyat	15	92,00	7	7.849	.346	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	113,96				
	Fen Bilimleri	20	94,10				
	Matematik	12	77,08				
	Yabancı Diller	12	110,38				
	Meslek Dersleri	16	121,50				
	Din Kültürü	20	104,22				
	Sınıf Öğretmeni	98	117,16				
Global	Türkçe-Edebiyat	15	103,23	7	10.24	.175	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	107,32				
	Fen Bilimleri	20	85,30				
	Matematik	12	84,71				
	Yabancı Diller	12	114,08				
	Meslek Dersleri	16	90,72				
	Din Kültürü	20	108,28				
	Sınıf Öğretmeni	98	121,74				
Lokal	Türkçe-Edebiyat	15	120,00	7	7.92	.340	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	83,74				
	Fen Bilimleri	20	118,47				
	Matematik	12	135,54				
	Yabancı Diller	12	118,88				
	Meslek Dersleri	16	104,34				
	Din Kültürü	20	100,45				
	Sınıf Öğretmeni	98	110,98				
İçsel	Türkçe-Edebiyat	15	131,53	7	5.35	.618	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	96,14				
	Fen Bilimleri	20	97,68				
	Matematik	12	115,96				
	Yabancı Diller	12	116,71				
	Meslek Dersleri	16	120,16				
	Din Kültürü	20	121,00				
	Sınıf Öğretmeni	98	106,19				
Dışsal	Türkçe-Edebiyat	15	101,70	7	6.27	.509	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	104,80				
	Fen Bilimleri	20	136,73				
	Matematik	12	84,75				
	Yabancı Diller	12	115,42				
	Meslek Dersleri	16	103,47				
	Din Kültürü	20	111,78				
	Sınıf Öğretmeni	98	109,16				

Liberal	Türkçe-Edebiyat	15	129,93	7	3.68	.816	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	104,84				
	Fen Bilimleri	20	112,20				
	Matematik	12	111,67				
	Yabancı Diller	12	94,58				
	Meslek Dersleri	16	95,28				
	Din Kültürü	20	118,43				
	Sınıf Öğretmeni	98	109,07				
Muhafazakar	Türkçe-Edebiyat	15	110,03	7	1.82	.969	Fark yok
	Sosyal Bilgiler	25	109,64				
	Fen Bilimleri	20	103,45				
	Matematik	12	111,58				
	Yabancı Diller	12	130,67				
	Meslek Dersleri	16	111,63				
	Din Kültürü	20	102,68				
	Sınıf Öğretmeni	98	108,82				

**p<.01; *p<.05

Tablo 4.27. incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stillerinin branşlarına göre Yasama ve Hiyerarşik düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farkın kaynağının tespiti için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan okul yöneticilerinin, düşünme stilleri açısından branşlara göre ortalama puanları dikkate alındığında, Yasama düşünme stilinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı ile Sınıf Öğretmenliği branşı (\bar{X} =4.12; SS=.52), arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı (\bar{X} =4.51; SS=.28), lehine bir farklılaşma mevcuttur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından gelen yöneticilerin Yasama düşünme stilini daha çok kullandıkları söylenebilir. Bu araştırma için ilgi çekici bir sonuçtur. Hiyerarşik düşünme alt boyutunda, Türkçe-Edebiyat kökenli okul yöneticilerinin (\bar{X} =4.43; SS=.41), branşları Meslek Dersleri olanlar (\bar{X} =3.88; SS=.50) ve Sınıf Öğretmenliği kökenli olan yöneticilere göre (\bar{X} =3.92; SS=.49) bu stili daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Benzer bir araştırma yapan Balgalmış (2007), bu araştırmadan farklı olarak branşları genel yetenek kategorisinde olan yöneticilerin Yargı düşünme stilini branşı fen bilimleri olan yöneticilere göre daha fazla tercih ettikleri,

branşı sosyal bilgiler olan okul yöneticilerinin Lokal düşünme stilini branşları genel yetenek olanlardan daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin düşünme stillerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla düşünme stillerinin alt boyutları tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre düşünme stillerinin alt boyutları puanlarında farklılık oluşup oluşmadığını gösteren bulgular ve oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren analiz sonuçları Tablo 4.28.'da verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Düşünme Stillerindeki Değişim

DS ile Yöneticilik Kıdemi		1-5 yıl (n=83)		6-15 yıl (n=98)		16 ve üzeri (n=37)		p	F
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İşlevler	Yasama	4.29	.38	4.13	.51	4.10	.53	.04*	3.16
	Yürütme	4.04	.49	4.02	.47	4.08	.46	.77	.26
	Yargı	3.72	.51	3.56	.51	3.65	.50	.12	2.18
Formlar	Monarşik	3.60	.46	3.70	.50	3.77	.50	.19	1.70
	Hiyerarşik	3.96	.56	4.06	.45	4.03	.47	.39	.95
	Oligarşik	3.39	.50	3.60	.47	3.50	.51	.02*	4.27
	Anarşik	2.79	.67	3.04	.66	2.80	.70	.02*	3.79
Düzeyler	Global	3.59	.67	3.60	.62	3.54	.62	.90	.11
	Lokal	3.39	.59	3.53	.66	3.75	.44	.01*	4.59
Alanlar	İçsel	3.22	.73	3.28	.95	3.26	.81	.91	.10
	Dışsal	3.87	.61	3.89	.63	3.97	.56	.69	.37
Eğilimler	Liberal	4.02	.57	3.82	.60	3.90	.64	.09	2.46
	Muhafazakar	2.80	.82	3.12	.81	3.19	.92	.01*	4.35

p<.05

Tablo 4.28.'deki analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre Yasama, Oligarşik, Anarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Farkın kaynağını tespit için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Yöneticilik kıdemi 1-5 yıl arasında olanların (\bar{X} =3.39; SS=.50),

yöneticilik kıdemi 6-15 yıl arasında ($\bar{X}=3.60$; $SS=.47$) olanlara göre daha az Oligarşik düşünme stilini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilik kıdemi arttıkça yöneticilerin yapılacak işleri eşit derecede önemli gördükleri değişik konular için öncelik belirlemek zorunda kaldıklarında çelişki ve gerilim yaşayabilecekleri söylenebilir. Yöneticilik kıdemi 6-15 yıl arasında olanların ise ($\bar{X}=3.04$; $SS=.66$), kıdemi 5 yıldan az olan yöneticilere ($\bar{X}=2.79$; $SS=.67$) göre anarşik düşünme stilini daha çok kullandıkları gözlenmektedir.

Yöneticilik kıdemi arttıkça Yasama düşünme stilini kullanma sıklığı da azalmaktadır. Yöneticilerin artan kıdem yılıyla birlikte yaratıcık gerektiren işlerden uzak durdukları, problemlere çözüm üretmekte zorlandıkları söylenebilir.

Lokal düşünme stili boyutunda elde edilen veriler incelendiğinde yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=3.75$; $SS=.44$), yöneticilik kıdemleri 1-5 yıl arasında olanlara göre ($\bar{X}=3.39$; $SS=.59$) daha fazla lokal düşünme stillini kullanmayı tercih etmektedirler. Bu bulgulara dayanarak yöneticilik kıdemleri on altı yıl ve üstü olan okul yöneticilerinin, yöneticiliğe yeni adım atmış yöneticilik kıdemi düşük olan meslektaşlarına göre detaylarla, özel ve somut işlerle uğraşmayı seven bir tavır sergilemektedirler.

Muhafazakâr düşünme stilinde ise yöneticilik kıdem yılındaki artışla doğru orantılı olarak bu düşünme stilinin kullanılma oranının arttığı gözlenmektedir. Benzer bir araştırma yapan Balgalmış (2007) yaptığı çalışmada bu araştırma bulgularını destekler sonuçlara ulaşmıştır. Yöneticilik kıdemi arttıkça Muhafazakâr düşünme stilinin kullanımı da artmaktadır. Okul yöneticilerinin artan kıdem ile birlikte belirsizlikten uzak durmayı tercih ettikleri, değişimden kaçındıkları, mevcut problemleri bilinen yöntemlerle çözmeye çalıştıkları söylenebilir.

4.5. DÜŞÜNME STİLLERİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Tablo 4.29. Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Kendi Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Yasama												
2. Yürütme	.29**											
3. Yargı	.30**	.28**										
4. Monarşik	.26**	.15*	.27**									
5. Hiyerarşik	.28**	.29**	.28**	.40**								
6. Oligarşik	.11	.21**	.20**	.35**	.24**							
7. Anarşik	-.01	-.10	.09	.23**	-.14*	.45**						
8. Global	.13	-.03	.11	.29**	.07	.16*	.30**					
9. Lokal	.08	.19**	.12	.37**	.27**	.44**	.22**	.08				
10. İçsel	.27**	-.19**	.05	.15*	-.01	.27**	.37**	.33**	.13			
11. Dışsal	.01	.22**	.27**	.33**	.29**	.13	.08	.21**	.39**	-.26**		
12. Liberal	.17*	-.04	.36**	.19**	.30**	.25**	.13	.16*	.23**	.24**	.31**	
13. Muhafazakar	-.08	.03	-.11	.26**	-.07	.32**	-.45**	.24**	.35**	.35**	.05	-.17*

Tablo 4.29. incelendiğinde Yasama düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Yargı düşünme stili olmasına karşın ($r = .30; p < .01$), Yasama düşünme stili ile en az düzeyde ilişkili olan düşünme stili ise Dışsal ve Anarşik düşünme stilleridir ($r = .01; p > .05$). Yürütme düşünme stili ile Anarşik, Global, Liberal ve Muhafazakâr düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Yürütme düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Hiyerarşik düşünme stildir ($r = .29; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olan düşünme stili Global ($r = -.03; p > .05$) ve Muhafazakâr ($r = .03; p > .05$) düşünme stilleridir. Yargı düşünme stili ile Anarşik, Global, Lokal, İçsel ve Muhafazakâr düşünme stilleri dışında kalan diğer düşünme stilleri ile arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yargı düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Liberal düşünme stildir ($r = .36; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olan düşünme stili ise İçsel düşünme stildir ($r = .05; p > .05$). Monarşik düşünme stili ile yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Hiyerarşik düşünme stildir ($r = .40; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olan düşünme stili ise İçsel düşünme stildir ($r = .15; p < .05$). Hiyerarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Liberal düşünme stildir ($r = .30; p < .01$), en az düzeyde ilişkili düşünme stili ise İçsel düşünme stildir ($r = -.01; p > .05$). Oligarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Anarşik düşünme stildir ($r = .45; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olan düşünme stili ise Dışsal düşünme stildir ($r = .13; p > .05$). Anarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Muhafazakâr düşünme stildir ($r = -.45; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise Dışsal düşünme stildir. Global düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili İçsel düşünme stildir ($r = .33; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise

Lokal düşünme stilidir ($r = .08; p > .05$). Lokal düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Dışsal düşünme stildir ($r = .39; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise İçsel düşünme stildir ($r = .13; p > .05$). İçsel düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Muhafazakâr düşünme stildir ($r = .35; p < .01$). Dışsal düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Liberal düşünme stildir ($r = .31; p < .01$), en az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise Muhafazakâr düşünme stildir ($r = .05; p > .05$). Liberal ve Muhafazakâr düşünme stilleri ise ters yönlü olarak ilişkilidir ($r = -.17; p < .05$).

Düşünme stilleri alt boyutları kendi aralarında ilişkilerin incelendiği korelasyon testinde ise Yasama düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Yargı düşünme stili olduğu tespit edilmiştir. Yasama düşünme stilinde bireyler kendi kurallarını koyabilen bireyler olma eğilimindedirler (Çubukçu, 2004). Kendi kurallarını ortaya koyan birey kendi ve diğer bireylerin eylemlerinin de sonuçlarını dikkate alır, onları değerlendirmeye odaklanır, analiz eder. Okul yöneticilerinde Yasama düşünme stili en az Dışsal ve Anarşik düşünme stili ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Anarşik düşünme stili kaygı yaratmayan, rahat işlerle uğraşmayı seven, sistematik olmayan bireylerin tercih ettiği bir düşünme stildir. Yasama düşünme stilinin planlama, formüle etme, gibi işlevlerinin yerine gelmesi için sistematik olma zorunluluğu olduğundan bu bulgu önceki bulguyu destekler niteliktedir. Dışsal düşünme stili başkalarıyla çalışan dışa bağımlı kişilerin tercih ettiği düşünme stili olduğundan Yasama ile en az düzeyde ilişki içinde olması beklenen bir sonuçtur.

Okul yöneticileri arasında Yürütme düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Hiyerarşik düşünme stili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.. Yürütme düşünme stili kuralları takip etmekten hoşlanan, yapacaklarını bilinen şekillerde

yapmayı isteyen, düzenli kişileri temsil etmektedir. Hiyerarşik düşünme stilinde ise gerçekleştirilmek zorunda olan işlerin öncelik sıralamasının yapılması önemlidir. Hiyerarşik düşünen birey pek çok işi öncelik sırasına koyup yapabilir, yürütme düşünme stiline sahip kişinin uygulama, icra etme işlemlerini yapabilmesi için öncelik belirlemek zorunda olduğu göz önüne alındığında bu iki düşünme stilinin birbirini destekler nitelikte olduğundan dolayı ilişkili çıkması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Yürütme ile en az düzeyde ilişkili olan düşünme stilleri Global ve Muhafazakâr düşünme stilleridir. Global düşünenlerin büyük ve soyut konularla ilgilenme, detayları göz ardı etme isteği Yürütme düşünme stilinin talimatları izleme, verilen yönergelere harfiyen uyma isteğiyle çelişeceğinden bu sonucun olağan olduğu söylenebilir.

Yargı düşünme stili en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Liberal düşünme stildir. Yargı düşünme stilinde bireyler değerlendirme, analiz edebilme eğilimindeyken Liberal düşünme stilinde değişim, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmak eğilimindedirler. Var olan durumu, düşünceleri iyi analiz etmeden, değerlendirmeden, değişime karar vermek belirsiz durumlara atılmak söz konusu olamayacağından aradaki ilişkinin yüksek çıkması muhtemeldir. En az ilişkili düşünme stili ise İçsel düşünme stildir. İçsel düşünme stili İçedönük, konu merkezli, soğuk- ilgisiz, daha düşük düzeyde sosyal (Buluş, 2000) kişilerin tercih ettikleri bir stildir. İçe dönük bireyler sadece kendi işleriyle ilgilenir başkalarının yaptıkları işleri yargılamazlar.

Monarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Hiyerarşik düşünme stildir. Monarşik düşünme birey zihinsel olarak tek bir amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedir. Hiyerarşik düşünen bireyler ise aynı anda pek çok amacın

gerçekleştirilemeyeceğinin farkında olan ve aralarında bir sıralama yapan bireylerdir. Bu bağlamda iki düşünme stilinin ilişkisi göz önüne alındığında bireyin hiyerarşik ve Monarşik düşünmesinin birbiriyle ilişkisi görülebilir. Pek çok işin arasında öncelik sırasını belirleyerek tek bir amaca yönelmek yöneticilerin işlerini kolaylaştıracaktır.

Hiyerarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Liberal düşünme stilidir. Hiyerarşik düşünme stilinde yapılacak işin öncelik sırasını belirlemek önemlidir. Liberal düşünme stilinde ise yeniliklere açık olmak esastır. Okul yöneticileri kurum için yapılması gerekli pek çok işin öncelik sırasını belirlemede yenilik ve değişim getiren fikirlere ağırlık vermeleri beklenmektedir.

Oligarşik düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Anarşik düşünme stilidir. Oligarşik düşünme stili pek çok işi aynı anda, öncelik sırası belirlemeden yapmaya çalışan, aynı anda pek çok amacı gerçekleştirmeye çalışan bireylerin kullandığı bir stildir. Anarşik düşünme stili ise benzer şekilde işlere rastgele yaklaşır, sistematik olmayan kişilerin terci ettiği bir düşünme stilidir. En az düzeyde ilişkili olan düşünme stili ise Dışsal düşünme stilidir. Dışsal düşünme stili ise dışa dönük, cana yakın daha sosyal bireylerin kullandıkları bir düşünme stilidir.

Anarşik düşünme stilinin en yüksek düzeyde negatif ilişkili olduğu düşünme stili Muhafazakar düşünme stilidir. Anarşik düşünmede kuralların prosedürlerin yönergelerin hiçbir anlamı yoktur. Muhafazakar düşünme stili ise var olan kurallara, prosedürlere uyarak hareket etmeyi seven, değişime direnen bireylerin kullandıkları bir düşünme stilidir. Aralarındaki ters ilişkinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. En az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise Dışsal düşünme stilidir. Olaylara rastgele yaklaşmak, yönergeleri hiçe saymak, Dışsal düşünme stilini kullanan bireylerin tercih etmedikleri bir tarzıdır.

Global düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili İçsel düşünme stildir. Global düşünen bireyler soyut konularla ilgilenmeyi seven, ayrıntılara uğraşmayan, genel çerçeveye ile ilgilenen kişilerdir. İçsel bireylerin tercihi ise diğerlerinden bağımsız olarak kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Bu bağlamda genel çerçeveye ile ilgilenen kişilerin işlerini fazla ayrıntıya inmeden, başkalarını işe karıştırmadan kendi başlarına yapmayı tercih ettikleri şeklinde bir yorum yapılabilir. En az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili Lokal düşünme stildir. Ayrıntıyla uğraşmaktan kaçınan bireylerin ayrıntıcı yani Lokal düşünmemesi beklenen bir bulgudur.

Lokal düşünme stilinin en yüksek düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili Dışsal düşünme stildir. Lokal düşünen bireyler detaylarla ilgilenmelerini gerektiren konularda çalışmaktan zevk alan, somut problemlerle uğraşmayı seven kişilerdir. Dışsal düşünen bireylerin sosyal insanlar, takım çalışmasından hoşlanan bireyler olduğu göz önüne alındığında takım çalışmasına yatkın kişilerin detaylarla da ilgilenmeleri gerektiği yorumu yapılabilir. En az düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili ise İçsel düşünme stildir. bu bulguda yukarıdaki yorumu destekler niteliktedir.

İçsel düşünme stili ile en yüksek düzeyde ilişkili olan düşünme stili Muhafazakar düşünme stildir. İçsel düşünme stili bağımsız, kendine yetebilen insanların kullandığı düşünme stildir. Var olan kurallara göre hareket etmeyi seven, değişime direnen insanların az sosyal içedönük düşündükleri sonucunu çıkarabiliriz. İçedönük bireyler daha çok geleneklere bağlı kişilerdir.

Dışsal düşünme stilinin en yüksek düzeyde ilişkili olduğu düşünme stili liberal düşünme stildir. Liberal düşünme stiline yeniliklere açık olma önemlidir. Dışsal

düşünme stilinde ise sosyal olmak, iletişime açık olmak önemlidir. Bu bulgu göz önüne alındığında dışadönük bireyler yeniliklere açık, sürekli değişimi arzulayan kişilerdir.

Liberal ve Muhafazakar düşünme stilleri arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Yenilikçi, değişim isteyen bireyler işlerini alışlagelmiş kalıplaşmış metotlarla yapmayı istememektedirler.

4.6. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın temel problemi olan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve düşünme stilleri alt boyutlarının aralarında ilişkili olup olmadığı sorusuna yanıt bulmak amacıyla okul yöneticilerinin düşünme stilleri alt boyutları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.30.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

	Problem Çözme Becerisi		
	<i>p</i> (anlamlılık düzeyi)	<i>r</i>	<i>r</i> ²
Yasama	.49	-.05	
Yürütme	.62	.03	
Yargı	.80	-.02	
Monarşik	.70	.03	
Hiyerarşik	.84	-.01	
Oligarşik	.01	.17*	.03
Anarşik	.01	.19**	.04
Global	.16	.10	
Lokal	.10	.11	
İçsel	.26	.08	
Dışsal	.40	.06	
Liberal	.37	.06	
Muhafazakar	.00	.27**	.07

***p* < .01; **p* < .05

Şencan (2005)'e göre korelasyon katsayısının $r > .80$ olması yüksek bir düzeyde ilişkiyi, $r = .60 - .80$ aralığı güçlü bir ilişkiyi, $r = .40 - .59$ arası orta derecede bir ilişkiyi, $r = .20 - .39$ düşük bir ilişkiyi, $r < .20$ zayıf ilişkiyi tanımlamaktadır. Bu değerlendirmeye göre tablo 4.31. incelendiğinde okul yöneticilerin düşünme stilleri alt boyutları ve problem çözme becerileri alt boyutları açısından incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Yöneticilerin problem çözme becerileri düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde Muhafazakar ($r = .27, p < .01$) düşünme stili ile problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin Oligarşik ($r = .17, p = .01$) ve Anarşik ($r = .19, p = .01$) düşünme stilleri ile de yine pozitif zayıf bir ilişkinin

varlığından söz edilebilir. Muhafazakar düşünme stili ile var olan ilişki iki değişken arasındaki varyansın % 7'sini Oligarşik düşünme stili ile var olan ilişki varyansın % 3'ünü ve Anarşik düşünme stili ile var olan ilişki ise varyansın % 4'ünü karşılamaktadır. Problem çözme envanterinden alınan yüksek puanlar problem çözme becerisinin düşüklüğünü; alınan düşük puanlar ise problem çözme becerisinin yüksekliğini ifade ettiğinden bu pozitif yönlü ilişkinin tersinden yorumlanması gerekmektedir. Bu sonuca göre Muhafazakar düşünme stiline sahip (var olan kurallara ve prosedürlere uyarak hareket etmeyi, mümkün olduğunca belirsiz durumlardan uzak durmayı tercih eden) okul yöneticilerinin; problem çözme becerilerinin daha düşük olacağı sonucuna varabiliriz. Oligarşik düşünme stiline sıkılıkla kullanan (aynı derecede önemli olan birbiriyle rekabet eder nitelikte amaçlarla uğraşmaktan zevk alan ancak öncelikleri belirlemede güçlük çeken), zamanını etkili kullanamayan okul yöneticilerin ve anarşik düşünme stiline kullanan (problemleri rastgele bir yaklaşımla ele alan, sistemlerden ve sınırlandırmalardan kaçınan, kural ve prosedürlere önem vermeyen, problem çözümede gelişigüzel bir yaklaşım kullanan) okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olacağı söylenebilir. Diğer düşünme stilleri ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul yöneticilerinin problem çözme becerileriyle kullandıkları düşünme stillerine ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

1. Okul yöneticilerinin “problem çözme yeteneğine güven” alt boyutunun temsil ettiği problem çözme beceri düzeyleri yüksek diğer iki alt boyuta ait becerileri ise daha düşüktür.
2. Yaş değişkeni ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile öğretmenlik branşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Yöneticilik kıdemlerine göre okul yöneticilerinin problem çözme envanterinin “problem çözme yeteneğine güven” alt boyutunda” anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yöneticilik kıdemi 5 yıldan daha az olan okul yöneticileri, yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve daha fazla olan yöneticilere göre problem çözmede kendilerine daha çok güvenmektedirler.
6. Okullardaki öğrenci sayısına göre okul yöneticilerinin problem çözme envanteri “yaklaşma kaçınma” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Okullarındaki öğrenci sayısı 300’den az olan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayısı 300-500 aralığında olan okul yöneticilerinden gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapma

anlamına gelen “yaklaşma- kaçınma “ boyutuna ilişkin yetilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
8. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri aldıkları seminer ya da kurs sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
9. Öğretmenlik mesleğini üniversite giriş sınavında 6 ve daha üst sıralara yerleştiren okul yöneticilerinin problem çözmeye kendilerine daha fazla güvendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.
10. Yöneticilikten sağladıkları doyumunu sosyal statü şeklinde ifade eden okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, doyumunun ekonomik olduğunu söyleyen yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
11. Okul yöneticilerinin sıklıkla kullandıkları düşünme stillerinin Yasama, Yürütme, ve Hiyerarşik en az kullandıklarının ise Anarşik, Muhafazakar ve İçsel düşünme stilleri olduğu tespit edilmiştir.
12. Okul yöneticilerinin artan yaşla birlikte Oligarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerine uyan davranışları daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir.
13. Cinsiyet değişkeni açısından erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre Monarşik, Hiyerarşik ve Lokal düşünme stillerini daha sıklıkla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
14. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından gelen okul yöneticilerinin sınıf öğretmenliği branşından gelenlere göre daha Yasamacı, branşı Türkçe-Edebiyat olan okul yöneticilerinin branşı Meslek Dersleri ve Sınıf Öğretmenliği olanlara göre daha Hiyerarşik düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

15. Yöneticilik kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin kıdemleri daha az olanlara göre Oligarşik, Anarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stilini daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Artan yöneticilik kıdemi ile birlikte okul yöneticilerinin Yasama düşünme stiline kullanımının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.
16. Yapılan korelasyon analizinde okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile düşünme stillerinin üç alt boyutu arasında pozitif zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problem çözme envanterinde alınan puanların yüksekliği problem çözme becerisinin düşüklüğüne işaret ettiğinden bu bulgunun tersinden yorumlanması gerekmektedir. Yani Oligarşik, Anarşik ve Muhafazakar düşünme stillerini sıklıkla kullanan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olacağı söylenebilir.

5.2.ÖNERİLER

1. Okul yöneticilerinin yönetsel etkinliğini artırmaya yönelik kurs ve seminer çalışmalarında problem çözme aşamaları ve düşünme stilleri konularına yer verilmesi yararlı olacaktır.
2. Okul yöneticilerinin yöneticilik yaparken en çok doyum sağladıkları alanların ekonomik alandan çok sosyal statü ve psikolojik alan olduğu bulgusundan hareketle yöneticilerin işlerinde her yönden doyum sağlayacakları uygun koşullar oluşturulmalıdır.
3. Okul yöneticilerin kendi düşünme stillerinin farkında olmalarını sağlayarak bu stillerin değiştirilebileceğinin ve geliştirilebileceğinin, uygun düşünme stilleri kullanarak yaşanan sorunları daha iyi çözmelerini sağlayacak becerileri geliştirici hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

4. Ülkemizde düşünme stilleri, kişilik tipleri, öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri ile ilgili gerek okul yöneticileri gerekse diğer meslek gruplarında yapılacak yeni çalışmalar alana katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Albayrak, G. (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, E. (2006), “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 26-28 Nisan, Denizli*.
- Arın, A. (2006), *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve problem çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arkonaç, S. A. (1998), *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*, Alfa Yayınları, İstanbul
- Arseven, A. (1994), *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*, Tekışık Matbaası, Ankara
- Arslan, C. (2001), *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, A. E. (2002), *Yaratıcı Problem Çözme*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul
- Balgalmış, E. (2007) *Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat

- Balkıs, M. (2003), *Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başaran, İ. E. (1982), *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- Başaran, İ.E., (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara
- Başaran, İ.E. (1993), *Eğitim Yönetimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive Therapy Basics and Beyond*, The Guilford Pres, New York.
- Bilen, M. (1999), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1983), *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara
- Bingham, A. (2004), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Buluş, M. (2000), *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi*, yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluş, M. (2005), “İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, (6), 1-24.
- Bursalıoğlu, Z. (1987), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (2005), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2003), *İnsan Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitapevi, Ankara

- Cüceloğlu, D. (1999), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitapevi, Ankara
- Çelikten, M. (2001), “Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Becerileri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt.26, Sayı,19, Ankara
- Çelikten, M. & Yeni, Y. (2004), “Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:12, No:2
- Çinko, N. (2004), *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Çubukçu, Z. (2004), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.5, Sayı 2, 87-106
- Dağlı, A. (2004), “Problem Çözme ve Karar Verme”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7):41-49
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara
- Duru, E. (2002), *Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değerşkenlerin Bazı Psikososyal Değerşkenler Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- D’zurilla ve Goldfried, (1971), “Problem Solving and Behavior Modification”, *Journal of Abnormal Psychology*, 18:407-426
- Egan, G. (1990), “The Skilled Helper”, Books-Cole Publishing Company, California
- Erdoğan, İ. (2000), *Sınıf Yönetimi - Ders Konferans Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*, Sistem Yayıncılık, İstanbul

- Erdoğan, İ. (2004), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erdoğan, N. (2004), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fer, S. (2005), “Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1
- Ferah, D. (2000), *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı Ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. (1991), “Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi”, *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, Eğitimde Nitelik Geliştirme, Özel Kültür Yayınları, İstanbul.
- Genç, N. (2005), *Yönetim ve Organizasyon*, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Giray N. (2006), *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü, N. (2000), “Okula Dayalı Yönetim”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 148, Ekim-Kasım-Aralık
- Güçlü, N. (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 160: 272-300.
- 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., Baumgardner, A. H. & Jakson, J. (1985), "Depression and Attributional Style: Are They Related?" *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Heppner, P. P. (1988), *The Problem Solving Inventory*, Manual, Counseling Psychologist Press.
- Holbrook, D. (1994), *Creativity and Popular Culture*, Associated University Press Inc., London
- Ilgar, L. (1996), *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, MEB Yayınları, İstanbul
- Innerst, C. (1998), "Thinking Styles", *Insight on the News*, Feb., Vol.14(7):1-4
- Izgar, H. Vd (2004), "Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi", 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kalaycı, N. (2001), *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Gazi Kitapevi, Ankara
- Karşlı, M.D. (2004), *Yönetmelik Etkililik*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Karasar, N. (1994), *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Araştırmada Eğitim Danışmanlık LTD, Ankara
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Basımevi, Ankara.
- Kaynak, T. (1995), *Organizasyonel Davranış Ve Yönlendirilmesi*, Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul
- Keleş, O. B. (2000), *Okul Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koçel, T. (2001), *İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış Klasik- Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul
- 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.
- Küçükahmet, L. (2003), *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Mayer, R. (1993), *Thinking Problem Solving Cognition*, W. H. Freeman and Company, New York
- Mert, İ. S., (1997), *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mert, İ. S. (2003), *Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama*, yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Milli Eğitim Müdürlüğü, "İl İdareci Norm Kadro Durumu", İstatistik Bürosu Verileri, 02.01.2006, Tokat
- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Çev: H. Arıcı ve Arkadaşları), Meteksan Yayınları, Ankara.
- Oğuzkan, F. (1985), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikleri*, Ankara
- Oğuzkan, A. F. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2001), *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Özcan, Ö. F. (1999), *Milli Eğitimin Bürokratik Yapılandırılmasında Cinsiyetçilik*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özden, Y. (1997), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özmen, F. & Yörük, S. (2005), “İnsan Kaynakları Yönetimi Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkililiklerine İlişkin Ölçek Geliştirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 180-184
- Palut, B. (2003), *İlköğretim Birinci Kademe ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stilllerinin İncelenmesi*, yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Park, S. K., Park K. H. & Choe, H. S. (2005), “The Relationship Beyween Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea”, *The Journal of Secondary Gifted Education*, Vol: XVI, No. 2/3, Winter/Spring, 87-97
- Sarı, H. (1998), *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözme Yaratıcılığı*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Savaşır, İ. & Şahin, N. H. (1997), *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Saygılı, H. (2000), *Problem Çözme Becerileri İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şişman, M. (2002), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Şişman, M. (2004), *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Sternberg, R. J. (1997), *Thinking Styles*, Cambridge University Press, New York.
- Stevens, M. (1998), *Sorun Çözümleme*, (Çeviren. Ali Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul

- Sungur, N. (1992), *Yaratıcı Düşünce*, Özgür Yayın Dağıtım, Ankara
- Sungur, N. (1997), *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Sünbül, A.M. (2004), “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29, 132, 25-42
- Şencan, H. (2005), *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Taylan, S. (1990), *Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışmaları*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (1997), *Eğitim Sisteminde Teftiş-Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara
- Taymaz, H. (2003), *Okul Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Tokyay N. (2001), *Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri (Kayseri Örneği)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tunca, M. (2004), *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulupınar, S. (1997), *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2005), *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss İle Veri Analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara

- Ülger, Ö. E. (2003), *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışı İle İlişkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Üstün, A. & Bozkurt E. (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Zhang, L. (2001), Thinking Styles And Personality Types Rerevisited, *Personality and Individual Differences*, 31, 883-884.
- Zhang, L. F. (2002). Thinking Styles and Cognitive Development, *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 179-195.

EKLER

EK-1: DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

EK-2: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

EK-3: KİŞİSEL BİLGİ 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 (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 teşekkür eder, saygılar sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK
Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Elif AĞCAYAZI ALTUNTAŞ
Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I (DSÖ)

Bu bölümde sizden beklenen aşağıdaki durumları kullanma sıklığınızı belirtmenizdir.

CÜMLELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
	()	()	()	()	()
1. Karar verirken, kendi fikirlerime ve onları yapma yöntemlerime güvenirim	()	()	()	()	()
2. Bir problemle karşılaştığımda kendi fikir ve problem çözme stratejilerimi kullanırım.	()	()	()	()	()
3. Düşüncelerimi uygulamaktan ve ne kadar isabetli olduklarını görmekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
4. Kendi çözüm yollarımı deneyebileceğim problemleri severim	()	()	()	()	()
5. Bir iş üzerinde çalışmaya kendi fikirlerimle başlamakta severim	()	()	()	()	()
6. Bir işe başlamadan önce, onu nasıl yapacağımı anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
7. Kendim için neyi, nasıl yapacağıma karar verebildiğim bir iş, kendimi mutlu hissetmemi sağlar.	()	()	()	()	()
8. Kendi fikirlerimi kullanabildiğim ve onları gerçekleştirebildiğim işler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
9. Tartışırken ya da görüşleri not ederken resmi talimat ve yönergeleri izlerim.	()	()	()	()	()
10. Karar verirken başkalarının görüşlerini dikkate almayı severim.	()	()	()	()	()
11. Uygun yöntemleri seçme konusunda dikkatliyimdir	()	()	()	()	()
12. Açık yapıda, bir planı ve amacı olan projeleri ve işleri severim.	()	()	()	()	()
13. Bir işe ya da projeye başlamadan önce ne tür bir yöntem ya da işlem kullanılması gerektiğini anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
14. Rolümün ve ne şekilde yer aldığımın açıkça tanımlandığı işlerde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
15. İşlem basamakları belirli ve çözüm yolu kesin kuralları izleyen problemler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
16. Talimatları ve yönergesi olan işler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
17. Bir problem çözerken ya da bir iş yaparken kesin kurallar ve talimatları izlerim.	()	()	()	()	()
18. Karşımdakilerin herhangi bir işi gerçekleştirme yolunu eleştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
19. Karşıt görüşlerle karşılaştığımda, bir şeyi yapmanın en doğru yolunun hangisi olduğuna karar vermeyi severim.	()	()	()	()	()
20. Çatışan fikirleri kontrol etmeyi ve zıt görüşleri kıyaslamayı severim.	()	()	()	()	()
21. Başkalarının yöntemlerini ya da fikirlerini değerlendirebildiğim görevleri ya da problemleri tercih ederim.	()	()	()	()	()
22. Farklı görüşleri ve fikirleri karşılaştırabildiğim ve çalışabildiğim projeleri severim.	()	()	()	()	()
23. Karar verirken kendi fikirlerimi karşıt fikirlerle karşılaştırmayı severim.	()	()	()	()	()
24. Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını kullanabildiğim ve birbirleriyle karşılaştırabildim durumları severim.	()	()	()	()	()
25. Çözümleme, yargılama ya da karşılaştırma içeren bir işten zevk alırım.	()	()	()	()	()
26. Görüşler hakkında konuşurken ya da yazarken, bir ana düşünceye bağlı kalırım.	()	()	()	()	()
27. Olaylar ya da detaylardan çok temel konular veya temalarla ilgilenmeyi severim	()	()	()	()	()

CÜMLELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
	()	()	()	()	()
28. Amacıma ulaşmak için her aracı kullanabilirim.	()	()	()	()	()
29. Karar vermeye çalışırken, sadece bir temel faktör görme eğilimindeyim.	()	()	()	()	()
30. Yapacak pek çok önemli şey varsa, bana göre en önemli olanı yaparım.	()	()	()	()	()
31. Belirlenmiş bir zaman içinde bir görev üzerinde yoğunlaşmayı severim.	()	()	()	()	()
32. Bir diğerine başlamadan önce bir projeyi bitirmem gerekir.	()	()	()	()	()
33. Bir işe başlamadan önce gereksinim duyduğum şeylere öncelik vermeyi severim.	()	()	()	()	()
34. Konuşma anında ya da fikirleri not ederken önem sırasına göre düzenlenmiş konular üzerinde durmayı severim.	()	()	()	()	()
35. Çok sayıda problemle uğraşırken, her birinin ne kadar öneme sahip olduğu ve onlarla hangi sırayla mücadele etmem gerektiği konusunda oldukça yeterli bir düşünceye sahibim.	()	()	()	()	()
36. Yapacak çok şey olduğu zamanlarda, onları hangi sırayla yapacağıma dair kesin bir düşüncem vardır.	()	()	()	()	()
37. Bir şeye başlarken yapılacak şeylerin bir listesini yapmayı ve önemlerine göre sıralamayı severim.	()	()	()	()	()
38. Bir iş üzerinde çalışırken, parçaların işin bütünüyle ne kadar alakalı olduğunu görebilirim.	()	()	()	()	()
39. Fikirleri tartışırken ya da yazarken ana fikri ve konu içeriğinin birbiriyle ilişkisini vurgularım.	()	()	()	()	()
40. Bazı görevlerin sorumluluğunu üstlendiğimde, çoğunlukla her konu üzerinde durum.	()	()	()	()	()
41. İşimde benim için eşit derecede önemli meseleler olduğunda, onları aynı anda gerçekleştirmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
42. Gerçekleştirmem gereken birden fazla konu olduğunda dikkatimi ve zamanımı onlar arasına eşit olarak bölerim.	()	()	()	()	()
43. Aynı anda devam eden pek çok şeye sahip olmayı denerim, böylece onlar arasında ileri ve geri değişiklikler yapabilirim.	()	()	()	()	()
44. Genellikle pek çok şeyi aynı anda yaparım.	()	()	()	()	()
45. Yapılması gereken karmaşık pek çok işten hangisine öncelik vereceğime karar vermede bazen sorun yaşarım.	()	()	()	()	()
46. Bir proje üzerinde çalışırken, onun tüm yönlerini aynı derecede önemli görürüm.	()	()	()	()	()
47. Yapmam gereken pek çok işim olduğunda, aklıma ilk gelen neyse onu yaparım.	()	()	()	()	()
48. Bir işten diğerine kolayca geçebilirim, çünkü tüm işler bana eşit ölçüde önemli görünür.	()	()	()	()	()
49. Önemsiz olsalar bile, her çeşit problemle uğraşmayı severim.	()	()	()	()	()
50. Fikirleri yazarken ya da tartışırken aklıma her ne gelse kullanırım.	()	()	()	()	()
51. Bir problemi çözerken, çoğunlukla bir o kadar önemli daha başka probleme yol açarım.	()	()	()	()	()
52. Yapılması gereken pek çok önemli şey varken, her ne sırada olursa olsun yapabileceğim kadar çok şey yapmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
53. Bir işe başlarken, onu yapmanın tüm muhtemel yollarını hesaba katarım, hatta en saçma olanlarını bile.	()	()	()	()	()
54. Detaylarla ilgilenmediğim durumları ve görevleri severim	()	()	()	()	()
55. Yapmam gereken bir iş hakkındaki detaylardan çok genel etkiye dikkat ederim.	()	()	()	()	()
56. Bir iş yaparken yaptığım şeyin genel çerçeveye nasıl uyduğunu görmeyi severim.	()	()	()	()	()
57. Özelden ziyade genel meseleler üzerinde durabileceğim konuları severim.	()	()	()	()	()
58. Düşüncelerimi genel bir çerçeve içinde ifade etmeyi severim.	()	()	()	()	()
59. Ayrıntılara çok az dikkat etme eğilimindeyim.	()	()	()	()	()
60. Önemsiz detaylardan oluşan işlerden ziyade genel meselelerle ilgili işler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
61. Genel ya da karmaşık sorunlardan çok tek veya somut bir problem içeren işleri tercih ederim.	()	()	()	()	()

CÜMLELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
	→				
62. Problemi bir bütün olarak görmeksizin, çözebileceğim birçok küçük parçaya bölmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
63. Üzerinde çalıştığım projeler için özel bilgiler veya ayrıntılar toplamayı severim.	()	()	()	()	()
64. Detaylara dikkat etmeyi gerektiren problemler-konular üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
65. İşlerin bölümlerine ve ayrıntılarına, bütün etkileri ve önemlerinden daha fazla dikkat ederim.	()	()	()	()	()
66. Bir konu hakkında tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin genel çerçeveden daha önemli olduğunu zannediyorum.	()	()	()	()	()
67. Herhangi özel bir içerik olmaksızın bilgiyi parçalar ve doğrular halinde zihnime yerleştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
68. Bir projenin ya da konunun bütün aşamalarını başkalarına danışmadan gerçekleştirmeyi ve kontrol etmeyi severim.	()	()	()	()	()
69. Başkalarına güvenmeksizin kendi fikirlerimi gerçekleştirebileceğim konular üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
70. Konuları tartışırken veya yazarken, sadece kendi fikirlerimi kullanmayı severim.	()	()	()	()	()
71. Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projeleri severim.	()	()	()	()	()
72. Başkalarına sormaktansa ihtiyaç duyduğum bilgi hakkında kendimin bulduğu kaynak ve bilgileri okumayı severim.	()	()	()	()	()
73. Bir sorunla karşılaştığımda, onu kendim çözmeyi severim.	()	()	()	()	()
74. Bir iş ya da sorun üzerinde yalnız çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
75. Bir işe başlarken, arkadaşlarımla ya da akranlarımla, ilgili fikirleri karşılıklı tartışmayı severim.	()	()	()	()	()
76. Bir takımın parçası olduğum ve başkalarıyla iletişim kurabildiğim aktivitelerde yer almayı severim.	()	()	()	()	()
77. Başkaları ile birlikte çalışabildiğim projeleri severim.	()	()	()	()	()
78. Herkesin birlikte çalıştığı ve birbirleriyle etkileşim olduğu durumları severim.	()	()	()	()	()
79. Bir tartışmada yada raporda, fikirlerimi başkalarınıninkiyle birleştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
80. Bir iş üzerinde çalışırken, diğer insanlardan bilgi almayı ve onlarla fikirleri paylaşmayı severim.	()	()	()	()	()
81. Yeni bir şeyleri denememe imkan veren projeler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
82. Bir şeyleri yaparken, yeni yollar deneyebildiğim durumları severim.	()	()	()	()	()
83. İşlerin yapılma yollarını geliştirmek için alışagelmış şeyleri değiştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
84. Eski fikirlere ya da bir şeyleri yapma yollarına meydan okumayı ve daha iyilerini araştırmayı severim.	()	()	()	()	()
85. Bir problemle karşılaştığımda, onu çözmek için yeni strateji ve yöntemler geliştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
86. Yeni bir perspektiften bakmama imkan sağlayan proje ve işleri severim.	()	()	()	()	()
87. Eski problemleri çözmeyi ve onları çözecek yeni yöntemler bulmayı severim.	()	()	()	()	()
88. Bir şeyleri geçmişte kullanılmış olan yöntemlerle yapmayı severim.	()	()	()	()	()
89. Bir şeyden sorumlu olduğumda, geçmişte kullanılmış yöntem ve fikirleri izlemeyi severim.	()	()	()	()	()
90. Rutin kurallar izlemeyi ve alışılmış işlemleri gerektiren işleri ve problemleri severim.	()	()	()	()	()
91. Bir şeyler yapmada standart yöntemlere ya da kurallara bağlı kalırım.	()	()	()	()	()
92. Kurulu bir düzeni takip edebildiğim durumları severim.	()	()	()	()	()
93. Bir problemle karşılaştığımda onu alışılmış yolla çözmeyi severim.	()	()	()	()	()
94. Oynadığım rolün geleneksel olduğu durumları severim.	()	()	()	()	()

DAVRANIŞLAR	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
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 dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	()	()	()	()	()	()
31. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve 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.	()	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

1. Yaşınız: (1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve yukarı
2. Cinsiyetiniz: (1) Kadın (2) Erkek
3. Branşınız: (1) Türkçe-Edebiyat (2) Sosyal Bilgiler (3) Fen Bilimleri
(4) Matematik (5) Yabancı Diller (6) Meslek Dersleri
(7) Din Kül. ve Ahl. Bilgisi (8) Güzel Sanatlar (9) Sınıf Öğretmenliği
4. 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
5. Mesleki kıdeminiz: (1) 10 yıl ve daha az (2) 11 – 20 yıl (3) 20 yıl ve üzeri
6. Toplam yöneticilik kıdeminiz: (1) 5 yıl ve daha az (2) 6-15 yıl (3) 15 yıl ve üzeri
7. Okulunuzdaki öğrenci sayısı ne kadardır?
(1) 1-300 (2) 301-500 (3) 501'den fazla
8. Okulunuzdaki öğretmen sayısı ne kadardır?
(1) 1-25 (3) 26-50 (4) 51 ve daha çok
9. Çalıştığınız okulun yerleşim birimi:
(1) İl merkezi (2) İlçe merkezi (3) Kasaba, köy, belde
10. Eğitim yönetimi alanında kaç seminer veya kursa katıldınız?
(1) Hiç (2) 1 (3) 2 (4) 3 ve daha çok
11. Öğretmen yetiştiren kuruma girdiğiniz zaman kaydolduğunuz bölüm veya kurumu kaçınıcı sırada tercih etmişiniz?
(1) İlk sırada (2) 2. veya 5. (3) 6 ve yukarı
12. Tekrar meslek seçmeniz gerekse idi öğretmenlik mesleğini kaçınıcı sırada seçmeyi düşünürdünüz?
(1) İlk sırada (2) 2. veya 5. (3) 6 ve yukarı
13. Yöneticilikten elde ettiğiniz doyum, en fazla doyum sağladığınız alandan başlayarak (1), (2) ve (3) şeklinde değerlendiriniz.
() Psikolojik doyum () Sosyal statü () Ekonomik doyum

Teşekkür ederim...