



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Sevil Eves

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

Danışman
Yard. Doç. Dr. Recep Koçak

TOKAT – 2008

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: / /

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)	İmzası
Başkan :Doç. Dr Sedat YAZICI
Üye : Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER
Üye : Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve 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.

(.../.../...)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Sevil EVES

İmzası

.....

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın tım aőamalarında gürüő ve fikirlerinden yararlandığım, her konuda yardımını esirgemeyen tez danıőmanım Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK'a, çalıőmamın dözeltmesi ve yölendirilmesinde gerekli desteği sağlayan Yrd. Doç. Dr. Aysun ERĐNER ve Doç. Dr. Sedat YAZICI'ya, araştırma boyunca sőrrekli birbirimizi desteklediğimiz sevgili arkadaőım Elif AĞCAYAZI ALTUNTAŐ'a, yőksek lisans ve tez çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen ve bana her zaman destek olan okul mőrdrlerim Sabri ÇİÇEKÇİ, Hüseysin HASTAOĞLU ve Adil AĞZİKARA'ya, İskilip Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İskilip Lisesi ve İskilip Anadolu Lisesi çalıőanlarına, ismini sayamadığım çok sayıda emeği geçen tım eğitim yölencilerine ve her zaman yanımda olan, her an kahrımı çeken canım anne ve babama, canım kardeőlerim Sema ve Ahmet' e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bilginin en önemli güç olmaya başladığı günümüzde, bir eğitim kurumu olarak okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır. Okulların nasıl yönetildiği ise kuşkusuz okul yöneticilerinin işlerinden sağladıkları doyum ile birlikte ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları ile bağlantılıdır.

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

Bu araştırmayla birlikte, okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi alandaki literatüre ayrıca araştırma bulgularının eğitim yönetici adaylarının seçiminde ve yöneticilerin yetiştirilmesinde katkı sağlayabilecek olması yönünden çalışmanın öneminin daha da artacağı söylenilebilir.

Araştırmanın evrenini Çorum ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 605 okul müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Bu evrenden kolayda örneklem yoluyla ile ulaşılabilen 250 okul yöneticisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

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

ABSTRACT

Nowadays knowledge began to be the most important power and as an educational institution, schools' capability of meeting the expected social need by offering quality and effective education largely depends on the way the schools are managed. And the way schools are managed undoubtedly depends on the satisfaction that school administrators get from their jobs and also on their being physically and psychologically healthy.

It is thought that, there is a relation between the satisfaction that school administrators get from their jobs and their job attachment as a human being, their performances and their capability of solving the which problems they face. In today's societies, school administrators are expected to have the abilities of thinking, producing, accurately detecting and solving the problems and deciding calmly in times of crisis. It can be said that, school administrators who have effective problem-solving capabilities and a high job-satisfaction can have a role in increasing the quality of education in their schools. For this reason, the main purpose of the study is to analyze the relationship between problem-solving and job-satisfaction of school administrators in terms of various variables.

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

Study population consisted of 605 school principals and vice-principals working in primary and secondary schools under the supervision of Ministry of Education in Çorum province and its districts. 250 school administrators who could be reached

through sampling consisted of the sampling of this study. For data collection in the study, Personal Information Form, Problem-Solving Inventory and Minnesota Job Satisfaction Questionnaire were used.

At the end of the analysis it was found that there was a positive and significant relationship between problem solving skills and job satisfaction levels of school administrators.

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

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK SÖZLEŞME SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. İŞ DOYUMU.....	6
1.1.1. İş Doyumunun Önemi.....	8
1.1.2. İş Doyumunun Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	9
1.1.2.1. İş Doyumu ve İş Tutumu.....	9
1.1.2.2. İş Doyumu ve Moral.....	10
1.1.2.3. İş Doyumu ve Verimlilik.....	11
1.1.2.4. İş Doyumu ve Günü.....	12
1.1.3. Günüleme Kuramları.....	13
1.1.3.1. Gereksinim Kuramları.....	13
1.1.3.1.1. Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı.....	14
1.1.3.1.2. Çift Etmek Kuramı.....	17
1.1.3.1.3. Varolmaya İlişkin Gelişim Kuramı.....	19

1.1.3.1.4. <i>Başarı Güdüsü Kuramı</i>	20
1.1.3.2. <i>Bilişsel Kuramlar</i>	21
1.1.3.2.1. <i>Beklenti Kuramı</i>	21
1.1.3.2.2. <i>Amaç Kuramı</i>	22
1.1.3.2.3. <i>Eşitlik Kuramı</i>	23
1.1.3.3. <i>Pekiştirme Kuramları</i>	24
1.1.3.3.1. <i>Davranış Şartlandırma Kuramı</i>	24
1.1.3.3.2. <i>Sosyal Öğrenme Kuramı</i>	26
1.1.4. <i>Eğitim Yöneticisi ve İş Doyumu</i>	26
1.2. PROBLEM ÇÖZME	27
1.2.1. <i>Problem ve Problem Çözme Kavramları</i>	27
1.2.2. <i>Problemlerin Sınıflandırılması</i>	33
1.2.3. <i>Problem Çözmenin Aşamaları</i>	35
1.2.4. <i>Problem Çözme Sürecinin Özellikleri</i>	41
1.2.5. <i>Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler</i>	41
1.2.6. <i>Problem Çözme İle İlgili Kuramlar</i>	42
1.2.6.1. <i>John Dewey'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı</i>	42
1.2.6.2. <i>Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli</i>	43
1.2.6.3. <i>Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı</i>	45
1.2.6.4. <i>Karl Popper ve Problem Çözme</i>	47
1.2.6.5. <i>Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli</i>	47
1.2.6.6. <i>Hermann'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli</i>	49
1.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	50
1.3.1. <i>Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler</i>	51

1.3.2. Eğitim Yöneticisi ve Problem Çözme.....	52
1.4. PROBLEM DURUMU.....	54
1.4.1. Araştırmanın Amacı	54
1.4.2. Araştırmanın Önemi.....	54
1.4.3. Problem Cümlesi.....	55
1.4.4. Alt Problemler.....	56
1.4.5. Sınırlılıklar.....	56
1.4.6. Tanımlamalar.....	57
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	58
2.1. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	58
2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	68
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	78
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	78
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	78
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	78
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	78
3.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	79
3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	83
3.3.4. Uygulama	86
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	87
4. BULGULAR VE YORUM.....	88
4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE AİT BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN DAĞILIMI (BETİMSSEL İSTATİSTİK SONUÇLARI).....	88

4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	97
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ İLE SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ İNCELEYEN ANALİZ SONUÇLARI.....	99
4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ İNCELEYEN ANALİZ SONUÇLARI.....	110
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
5.1. SONUÇLAR.....	123
5.2. ÖNERİLER	125
KAYNAKLAR.....	127
EKLER.....	141
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	142
EK-2: MİNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ.....	143
EK-3: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	88
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	89
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	89
Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Dağılımı.....	90
Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	94
Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmet içi Eğitim Kurs veya Seminer Sayısına Göre Dağılımı.....	95
Tablo 4.13. Okul Yöneticilerinin Meslekten Sağladıkları Doyum Sırasına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Aileleri ve İş Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Destek Oranlarına Göre Dağılımı.....	97

Tablo 4.15. Problem Çözme Becerisi İle İş Doyumu Arasındaki Korelasyon.....	98
Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	99
4.17. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	100
4.18. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumuna Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.22. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Aldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	108

Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Sağladıkları Doyum Alanına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Ailelerinden ve İş Çevrelerinden Algılanan Sosyal Destek Oranına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 4.29. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.31. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.33. Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumuna Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.34. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kademelerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.35. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4.36. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.37. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117

Tablo 4.38. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 4.39. Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Aldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.40. Okul Yöneticilerinin Sağladıkları Doyum Alanına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.41. Okul Yöneticilerinin Ailelerinden ve İş Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Destek Oranına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	16
Şekil 1.2. İş Yerindeki Hijyen ve Gdsel Etkenler.....	19

KISALTMALAR LİSTESİ

İDÖ: İş Doyumu Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

PÇB: Problem Çözme Becerisi

1.GİRİŞ

Günümüz modern dünyasında ihtiyaç duyulan nitelik ve becerilere sahip insan yetiştiren dinamik eğitim kurumları toplumların değişerek gelişmesinin arkasındaki temel güç haline gelmiştir. Bu nedenle çağımız toplumları kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma çabası içindedirler. Okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır. Okulların nasıl yönetildiği ise kuşkusuz okul yöneticilerinin işlerinden sağladıkları doyum ile birlikte ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları ile bağlantılıdır.

İş, insanoğlunun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Eğer yapılan iş, bireyin arzu ettiği neticede gerçekleştiyse birey bundan doyum elde edecektir. Sonuç bireyin umduğu düzeyde değilse, burada etkililik ve doyumdan söz etmek yerinde olmayacaktır.

Bir örgütte çalışan herhangi bir birey, bir süre sonra genellikle iş doyumunu gibi genel bir kavram kapsamında düşünülebilecek birtakım tutumlar geliştirmeye başlar. İş doyumunu da, diğer tutumlar gibi duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. Birçok etkenden kaynaklanır, gerginliği ve devamlılığı değiştirebilir ve bireylerin birtakım eylemlerini etkileyebilir. O halde iş doyumunun işgörenlerin işlerine karşı geliştirdikleri birtakım tutumlara ilişkin bir kavram olduğu söylenebilir (Çetinkanat, 2000). İş doyumunu insanların değer sistemine ve iş davranışlarına bağlı olan bireysel düzeyde algılamadır. İş doyumunu yüksek olan birey, işe karşı olumlu bir tutum içerisindeyken, iş doyumunu düşük olan birey ise, işine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olacaktır (Bıçakçılar, 2002).

İş ve meslek yaşamından elde edilen doyum, bireyin mesleki yeterlilik, yetenek ve kapasitesine ilişkin algılarına; istekleri ve elde ettikleri arasındaki farka; mesleğin geleceğine ilişkin optimizme; benzeri kişilerle yaptığı karşılaştırmalara ve genel memnuniyet düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel bir değerlendirme tepkisidir (Bıçakçılar, 2002: 14-15). İş yaşamı niteliğinin geliştirilmesi, yaşam kalitesinin yükseltilebilmesine hizmet edecek tekniklerden biri olarak kabul edilebilir. Örgüt çalışanlarının, zamanlarının büyük bir kısmının çalıştıkları iş yerlerinde geçtiğini göz önüne alınırsa, iş yaşamının niteliğinin geliştirilmesiyle yaşam kalitesinin de nasıl yükseltilebileceği arasındaki ilişki daha iyi anlaşılabilir (Erginer, 2003). Bugünün batı toplumlarında örgütte çalışanların iş doyumlarının arttırılması en azından iş yaşamı niteliği (Quality of work life)'nin yükseltilmesi için temel bir amaç olmuştur (Bıçakçılar, 2002). Örgütsel etkilik ile bireysel dinçlik arasında tam bir bağıntı vardır. Doyum içinde olan bireylerin oluşturdukları örgütlerin daha başarılı oldukları saptanmıştır; fakat etkililik; örgüt üyelerinin kişiliklerini, gelenek ve göreneklerini, problem çözme yeteneklerini ve algılama biçimlerini içeren etmenler dizisi ile de yakından ilgilidir (Canman, 1993; Bıçakçılar, 2002).

Örgütsel açıdan iş doyumunu incelendiğinde, işgörenlerin işe devamsızlığı, iş değiştirmesi, işi yavaşlatma, savurganlık, araçları kötü kullanma ve kazalara neden olma gibi davranışların altında düşük iş doyumunun yattığı görülmektedir. Bu nedenle bilinçli yöneticiler, örgütlerinde yapılan iş doyumunu araştırmalarına büyük önem vermektedirler. İş doyumunun dinamik olduğunu kabul edip aralıklarla izlenerek, sürekliliğin sağlanmasının gerekliliğine inanan yöneticiler, çalışanlarının örgüt ve işleyişi hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenerek sorunlara daha gerçekçi ve kesin çözümler getirme olanağına sahip olacaklardır (Bora, 2001).

Farklı dillerdeki sözlüklerde; karşılığının bilimsel yollarla bulunması gereken soru; düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum; dikkat ve düşünce gerektiren güçlük; sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997:126).Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır (Aslan, 2002: 337).

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. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci, bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır (Güçlü, 2003: 277). Sürekli değişim halinde olan bir örgütte etkili yönetici olabilmek her geçen gün biraz daha güçleşmektedir. Günümüzde bilişim teknolojisi hızla değişmekte, yasa ve yönetmeliklerin çağın şartlarına uyarlanması gerekmekte, örgütler arasındaki rekabet amansız hale gelmekte ve çalışanların örgütten isteklerine her gün yenileri eklenmektedir. Bütün bunlara paralel olarak yöneticilerden beklentiler de artmaktadır. Yöneticilerden beklenen başlıca davranışların başında okulun kaynaklarını verimli bir şekilde kullanma, okul-çevre ilişkilerinde tutarlı olma, öğrenci başarısını yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi haklı davranışlar gelmektedir. Öte yandan günümüzde bir yöneticiden daha fazla şeyler istenmekte ve yöneticinin örgütteki kriz durumlarıyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive

etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözüme yeteneğine sahip kişiler olması beklenmektedir (Çelikten, 2001: 299).

Yöneticinin rolü, ideal olarak problemi olan kişiye kendi çözümünü bulması için yardımcı olmaktır. Yönetici çerçeveyi verip süreç boyunca yardımcı olur ve gerekli düzeltmeleri yaparak problemin çözülmesi için destek verir. Problemlerle karşılaşan kişi, bu problemi anlayıp bir çözüm bulmaya çalışmalıdır yoksa başarılı olamaz. Kişi problemini kendi çözerse, bu deneyiminden çok şey öğrenecektir ve gelecekte karşılaşacağı problemler karşısında neler yapması gerektiği konusunda deneyim kazanmış olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, problem çözmenin örgütte çalışanları geliştirme için önemli bir araç olduğu görülebilir (Keenan, 1997).

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

eğitim yöneticilerinin problem zme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” nin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

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

Problem kelimesi, Grekçe’de öne çıkan engel anlamındaki “proballo” kelimesinden türetilen “problema” kelimesinden gelmektedir. Problem, içinde bulunan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır (Aslan, 2002: 337). Problem insanoğlunun yaşamında tarih boyunca devam eden gelmiştir. Ancak, hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzün modern toplumlarında sorunlar daha karmaşık hale gelmiştir. Modern toplumdaki sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik değişimlere paralel olarak, farklı kültür ve değerler sahip bireysel farkların ön plana çıktığı eğitim örgütlerinde sorunların daha yoğun ve karmaşık yaşandığı söylenbilir. Küreselleşen dünyamızda sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik açıdan çok hızlı değişen ve gelişen eğitim örgütlerinde çalışan yöneticilerin de değişerek gelişen bu dinamik yapıya ayak uydurması gerekir. Bunun için de günümüz toplumlarında eğitim yöneticilerinin düşünebilir, üretebilir, problemleri doğru tespit edebilme ve zme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar verebilmesi beklenmektedir (Doğan, 1997; elikten, 2001). Bu özelliklere sahip yöneticilerin iş doyumlarının da artması beklenen bir sonuçtur. Etkili

problem çözme becerileri ile birlikte iş doyumları yüksek eğitim yöneticilerinin buldukları okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasında rol oynayacakları söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; ülkemizde eğitim yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerilerinin birlikte çalışmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmayla birlikte, eğitim yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin alandaki literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının eğitim yönetici adaylarının seçiminde ve yöneticilerin yetiştirilmesinde katkı sağlayabilecek olması yönünden çalışmanın öneminin daha da artacağı söylenilebilir.

1.1. İŞ DOYUMU

İş, insan yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, gününün önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte ve bunu da en az 20-25 yıl devam ettirmektedir. Kişinin yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum sağlaması ile yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum sağlaması, onun hem organik, hem psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004: 13).

İşin birey için sadece geçim kaynağı veya zaman geçirmek için yapılan bir etkinlik olmadığı görülmektedir. İşin birey için önemli bir nedeni, ona kendi yeteneklerini ve bilgilerini kullanma fırsatı vererek bireyin kendini geliştirmesine imkan sağlamasıdır. Kuzgun (2003: 6)'a göre, meslek kişinin kimliğinin oluşumunda önemli bir etkidir. Meslek, kişinin çevreden ve toplumdaki saygı görmesine, ona işe yaradığı duygusunu yaşamasına yarayan bir etkinlik alanıdır. Kişi bu etkinlikler yolu ile haz

kapasitesini kullanmakta, bir şeyler üretip yaratmakta, bunun sonucunda duyulan haz ve sağlanan doyum ise onun genel yaşamına yansımaktadır.

İş doyumunu, farklı araştırmacı ve yazarlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. İş doyumunu kavramı güdülenme, moral, işle özdeşleşme, işi çekici bulma kavramlarıyla yakından ilgili olmakla beraber, bunlardan farklı bir anlam taşımaktadır (Muştu, 1996). Soyut bir kavram olan iş doyumunu anlatmak için çoğunlukla işi sevme, işe bağlılık, işe kendini coşkuyla verme gibi tanımlar kullanılır (İncir, 1990: 50).

Locke (1976), iş doyumunu insanların değer sistemine ve iş davranışlarına bağlı olan bireysel düzeyde algılama şeklinde tanımlamaktadır. İş doyumunu yüksek olan birey, işe karşı olumlu bir tutum içerisindeyken, iş doyumunu düşük olan birey ise, işine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olacaktır.

- İş doyumunu, bir iş durumuna duygusal bir yanıtıdır. Bundan dolayı görülmez ancak ifade edilebilir.
- İş doyumunu, genellikle kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar gerçekleştiğinin belirlenmesidir.
- İş doyumunu, birbirleriyle ilişkili çeşitli tutumları ifade eder. Bunlar, işin kendisi, ücret, terfi imkanları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları v.b.dir (Aktaran: Bıçakçılar, 2002: 14).

Güler (1990) iş doyumunu, kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması durumu veya işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal durum şeklinde tanımlamıştır (Aktaran: Akçamete, vd., 2001:7). Criban (1972)'e göre iş doyumunu, işgörenin toplam iş çevresinde örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği

rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Aktaran: Eroğlu, 2000: 251). Eren (2001: 200)'e göre de, iş tatmini denildiğinde, işten elde edilen maddi çıkarlar ile işgörenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk akla gelir.

İş ve meslek yaşamından elde edilen doyum, bireyin mesleki yeterlilik, yetenek ve kapasitesine ilişkin algılarına; istekleri ve elde ettikleri arasındaki farka; mesleğin geleceğine ilişkin optimizme; benzeri kişilerle yaptığı karşılaştırmalara ve genel memnuniyet düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel bir değerlendirme tepkisidir (Bıçakçılar, 2002). İş doyumunu, işgörenlerin örgüte katkısı ile doğru orantılı olarak değişmektedir. İş doyumunu, işgörenlerin verimini artırmaktadır (Keserci,2005).

Örgütsel açıdan iş doyumunu incelendiğinde, işgörenlerin işe devamsızlığı, iş değiştirmesi, işi yavaşlatma, savurganlık, araçları kötü kullanma ve kazalara neden olma gibi davranışların altında düşük iş doyumunu yattığı görülmektedir. Bu nedenle bilinçli yöneticiler, örgütlerinde yapılan iş doyumunu araştırmalarına büyük önem vermektedirler. İş doyumunun dinamik olduğunu kabul edip aralıklarla izlenerek, sürekliliğinin sağlanmasının gerekliliğine inanan yöneticiler, çalışanlarının örgüt ve işleyişi hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenerek sorunlara daha gerçekçi ve kesin çözümler getirme olanağına sahip olacaklardır (Bora, 2001: 20).

1.1.1. İş Doyumunun Önemi

Bir bireyin işinden duyduğu doyumun çalışma yaşamı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu etki, yaşamının önemli bir kısmını çalışarak geçiren insanların sık sık işin kendilerine bir şey ifade etmediği yolundaki yakınmalarından kendini açıkça hissettirir. Kuşkusuz söz konusu olumsuz etki yalnızca iş doyumсуuzluğu yaşayan bireyin kendisi

ile sınırlı kalmayıp doğrudan veya dolaylı olarak bulunduğu örgüte ve yaptığı işe de yansiyabilir (Suyünç, 1998).

Ancak yaşanan iş doyumsuzluğunun yalnızca işgörenle sınırlı kalmayacağı bu durumun örgüte ve yapılan işe yansiyebileceği görüşü yöneticilerin tamamınca kabul edilmiş bir görüş değildir. Bazı yöneticilere göre, her işgören için ona tam uyacak, gereksinimlerini ve arzularını karşılayacak bir iş bulmak mümkün değildir. Dolayısıyla da iş ne olursa olsun işgören onu yerine getirmek zorundadır düşüncesini benimsemiş olmaları iş doyumunu önemlidir ya da önemsizdir tartışmasını doğurmuştur (Demir, 2001).

Yönetimin iş doyumunu konusunda beklediği, her birey için tam anlamıyla kusursuz bir iş doyumunun gerçekleştirilmesi gibi bir saplantı olmamalıdır. Ancak, ortamın çoğunluğunun doyumun sağlamaya dönük bir bakış açısı ile oluşturulmaya çalışılması da örgütün sağlığı açısından yönetimin ödün vermeyeceği bir konu olmalıdır (Demir, 2001).

1.1.2. İş Doyumunun Bazı Kavramlarla İlişkisi

1.1.2.1. İş Doyumu ve İş Tutumu

Bu iki kavram çoğu kez karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Örneğin Vromm'a göre iş doyumunu ve iş tutumu eş anlamlıdır ve personelin hali hazırdaki iş rollerine karşı olan duygusal tepkilerini gösterirler. Oysa iş tutumu, iş doyumunu değildir, ancak iş doyumuna katkıda bulunabilir. Çünkü iş doyumunu, birçok tutumun sonucu olan genel bir tutumdur. Bir iş tutumu ise, işle ilgili özgül etkenlerle ilişkili olarak belli bir yolda eyleme geçmeye hazır olma, diye algılanabilir (Bıçakçılar, 2002).

“Örgütlerde işgören tutumlarının, iş davranışlarını etkilemesi nedeni ile işgörenin iş ortamındaki değişkenlere karşı tutumu büyük önem kazanır. Bir işgörenleri iş doyumu, işe bağlılık, iş sorumluluğu olmak üzere belli başlı üç tutum gösterirler (Bıçakçılar, 2002)”.

İş doyumu tutumu, işgörenin işine karşı genel ve olumlu tutumunun ifadesidir. İşe karşı olan olumlu tutumların gerisinde çalışanların kişilik özellikleri ve beklentilerinin etkisi kadar çalıştıkları örgütte başta yöneticiler olmak üzere tüm çalışanların işe ve insan ilişkilerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmasının etkisi vardır. Olumlu tutumlara sahip olmadıkça, yöneticilerin insan ilişkileri konusunda olsun, örgüt işleyişiyle ilişkin konularda olsun eğitilmelerine ve bozuk ilişkilerin düzeltilmesine, yöneticilerin kapılarını açmalarını sağlamak oldukça zordur (Bilgin, 1992: 51).

Toplumsal gelişmelere paralel olarak işgörenlerin tutum ve değer tercihlerinde de değişme olabileceği düşünülmektedir. Toplumun değer öncelikleri saptanarak elde edilen veriler, iş ve iş ortamlarındaki çalışanların ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve iş doyumlarının artırılmasında yöneticilere bilgi sağlamak ve yardımcı olmaktadır (Bıçakçılar, 2002).

1.1.2.2. İş Doyumu ve Moral

Moral tanımlanması ve ölçülmesi zor olan sosyal ve psikolojik bir kavramdır. Tek birey için kullanıldığı gibi bir grup için de kullanılabilir. Bir insana veya insan grubuna hakim olan iklim veya atmosfere moral adı verilir (Eren, 2004: 197). Dunn ve Stephans’a göre moral ve iş doyumu çoğu kere birbiriyle karıştırılmış durumdadır. İkinci dünya savaşı öncesinde moral, bireysel bir yaşantı olarak algılanırken, giderek bir grup bütünlüğü duygusu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bununla da kalmayarak

moral kavramı, iş doyumunu ölçütüne dayanarak tanımlanmış, sonunda da iş doyumuna eş anlamlı sayılmıştır (Bıçakçılar, 2002).

Guba'ya göre moral, kurumsal görevleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan en sük düzeydeki enerji çıktısı ile ilgilidir. Doyum ise, istekler ve elde edilenler arasındaki uygunluk ya da denge ile ilgilidir. Daha uzun ve daha yoğunluk gerektiren durumlara dönük olabilmeyi öngören uygun düzeydeki doyum için, bir gereksinmenin var olması gerekir. Bu demektir ki, iş doyumunu moralin önünde yer alır ve uygun bir moral düzeyine ulaşabilmesinin gerekli ön koşuludur (Aktaran: Özdayı, 1993: 53).

Blum ve Naylor'a göre, iş doyumunu moral değildir. Ancak morale katkıda bulunabilir. Çünkü iş doyumunu personelin işine, işiyle ilgili etkenlere ve genel yaşamına yönelik sahip bulunduğu çeşitli tutumların bir sonucudur. Oysa moral, daha çok grup tarafından üretilir ve bir grup bütünüdür (Aktaran: Bıçakçılar, 2002: 15-16).

Egon G. Guba ayrıca, "Moral ve Doyum" adlı çalışmasında, moral konusunda şu noktayı vurgulamaktadır: Moral örgütsel görevin yapılması için, gerekli enerjiden fazlasının harcanması ile ilgilidir. Bu anlamda alındığında, yüksek moral, grup amaçlarının gerçekleştirilmesi için ek bir çabanın gösterilmesi eğilimi olarak düşünülebilir (Aktaran: Aydın, 1994: 224).

1.1.23. İş Doyumu ve Verimlilik

Başaran (1992: 156-160) tarafından, niteliğini düşürmeden bir birim ürünü en ucuza mal etmek diye tanımlanan verimlilik ile iş doyumunu arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu; işten doyumun azlığının verimi de düşüreceği görüşü işgörenler arasında kabul görmüş bir görüştür.

Önceleri yüksek düzeyde iş doyumunun aynı doğrultuda yüksek düzeyde verimliliğe neden olduğu varsayılırdı. Bu konuda yapılan araştırmaların bir kısmında bu ilişki bulunurken; bazılarında ise hiçbir ilişki bulunamamıştır. Hatta bir kısım araştırma bulguları da olumsuz bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur (Eroğlu, 2000:252). Bu bulgular sonucunda bazı yönetim bilimcilerinde, işgörenlerin iş doyumunun azlığının onu daha yüksek verimlilik için güdüleceği inancının doğmasına sebep olmuştur. Bunlara göre iş doyumsuzluğu işgöreni iş doyumunu aramaya yöneltirken, iş doyumunu ise gevşemeye neden olabilmektedir (Başaran, 1992:160).

Vroom tarafından 1984 yılı öncesi yapılan 24 çalışmanın değerlendirilmesi sonucunda da iş doyumunu ile verimlilik arasındaki ilişkinin çok büyük olmadığı tespit edilmiştir (Aktaran: Bölüktepe, 1993:23).

1.1.2.4. İş Doyumu ve Güdü

Güdülenmenin İngilizce karşılığı olan motivasyon kelimesi Latince hareket etme anlamına gelen mōt kökünden türetilmiş olup psikolojide, içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelme ve maksatlı davranışlar gösterme sürecini ifade etmek için kullanılır. Acıktığımız zaman yiyecek, susadığımız zaman su aramamız, dumandan boğulmamak için açık havaya çıkmamız, belli bir hedefe yönelik maksatlı davranışlar olup güdülenme konusunun incelenme alanı içine girer (Bilgin, 1992: 33).

Bursalıoğlu (2000)'na göre güdüleme, davranışa enerji ve yön veren güçleri kapsar. Bu güçler temel gereksinimlerden doğar. Güdüleme, bunların bireyin çevresindeki çeşitli amaçlara yönetilmesi sürecidir. İş doyumunu ise çok genel olarak, bireyin gereksinimlerinin işinde doyurulması derecesinin bir işlevidir. Görüldüğü gibi güdülemede, gereksinimlerin yarattığı güçlerin, bireyin çevresindeki çeşitli amaçlara

yöneltilmesi esas olurken, iş doyumu, bu gereksinmelerin doyurulmasını gerektirmektedir. O halde gereksinmeler doyurulmadığı sürece, doyuma erişme isteği, güdüleme için bir ön koşul niteliğindedir denir (Bursalıoğlu, 2000: 140).

Maslow, insanı çevresi olan ilişkilerinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmuş, en üst düzeyde geliştirmiş, yaşama sevinci olan bireyler olarak tanımlayarak bütüncül bir yaklaşımla davranışçı ve insancıl psikoloji arasında köprü oluşturmuştur. İnsanların ihtiyaçlarını giderme yöntemlerine göre farklılaştıklarını belirtmiştir (Aktaran: Bora, 2001: 32).

Davranış, insanı güdüleyen gereksinimleri doyurma işidir. Başka bir deyişle insan gereksinimlerini karşılama aracıdır. Bundan dolayı, bireyin örgütsel ortamdaki davranışlarına anlam verebilmek için, “nedenli” li sorularımıza yanıt alabilmek için, bireyi güdüleyen gereksinimlerinin ne olduğunu bilmemiz, anlamamız gerekmektedir (Tanrıöğen, 1995: 23).

Sonuç olarak, aynı noktaya gelinmektedir, gereksinmeler karşılanmadığı sürece doyum, güdülenmenin bir ön koşuludur denebilir. Çünkü insanı doyurulmuş gereksinmeler değil, doyurulmamış gereksinimleri güdüler (Bursalıoğlu, 2000: 141).

1.1.3. Güdüleme Kuramları

Güdülenme kuramları; gereksinim kuramları, bilişsel kuramlar ve pekiştirme kuramları olmak üzere üç bölümde incelenmektedir (Akın, 2006).

1.1.3.1. Gereksinim Kuramları

Gereksinim kuramları özetle, benzer iş koşulları ve durumlarında çalışan bireylerin güdülenmelerindeki farklılığı ortaya koymaya çalışırlar(Steers ve Porter; Aktaran: Çetinkanat, 2000:11).

1.1.3.1.1. Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı

Davranış biliminin öncülerinden Abraham Maslow “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” adını verdiği kuramını 1943’te ortaya atmıştır. Maslow’un kuramına göre bireyler karşılamak istedikleri ihtiyaçları tarafından güdülenirler. Maslow ihtiyaçları beş gruba ayırmıştır: Fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı. Bu ihtiyaçlar arasında bir hiyerarşi vardır veya başka bir deyişle, ihtiyaçlar karşılanması gereken sıraya göre düzenlenmiştir. Maslow kuramını aşağıdaki kabullere dayandırmıştır (Thompson, 1998: 121).

- Karşılanmayan ihtiyaçlar davranışları yönlendirir ve bireyi o davranışı gerçekleştirme yönünde güdüler.
- İhtiyaçlar karşılanmadığı sürece bireyin bilincini tekeline alır ve davranışını güdüleme hususunda neredeyse sınırsız bir güce sahip olur.
- Karşılanmamış olan ihtiyaçlar kişiyi güdüleme gücünü kaybeder.
- İhtiyaçlar önem sırasına göre karşılanır.

Bir sonraki ihtiyaç basamağı kişiyi güdüleyecek güce, ancak bir önceki basamak yeterli seviyede karşılandıktan sonra erişir(Demir, 2001).Buna göre ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmaktadır (Koparal, 1997:3 03; Çetinkanat, 2000: 11-16; Demir, 2001; Bıçakçılar, 2002; Eren, 2004: 500; Akın, 2006).

- Fizyolojik İhtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar en temel ihtiyaçlar olup, doğar doğmaz diğerlerinin önüne geçer. Bu gruba giren ihtiyaçlar içinde yeme, içme, giyinme, cinsellik, giyinme gibi ihtiyaçlar yer alır. Fizyolojik ihtiyaçlar hiyerarşinin en düşük düzeyinde yer alır.

- **Güvenlik İhtiyacı:** Bu ihtiyaçlar tehlike, korku karşısında korunmak gibi ihtiyaçlardır. Endüstriyel ilişkilerdeki gelişmelerle bu tür ihtiyaçların önemi giderek azalmıştır. Ancak yine de günümüzde birçok örgütte ve çeşitli düzeylerde güven ihtiyacı hissedilmektedir. Örneğin; öznel yargıların ağırlık taşıdığı yönetimlerde, sürekli çalışma güvencesi yerine kararsızlıktan kaynaklanan davranışlar, en tepedeki yöneticiden en alt düzeydeki işgörene kadar güçlü bir güvenlik ihtiyacı yaratabilir.
- **Sosyal İhtiyaçlar:** Ait olma, birlikte olma, kabul görme, sevgi gibi sosyal nitelikteki ihtiyaçlardır ve insan ilişkilerinin sosyal yönünü yansıtır. Günümüzde bu tür ihtiyaçların anlamı örgüt yöneticilerince daha iyi bilinmektedir. Birçok araştırma bu ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanması sonucunda daha etkin bir işbirliğinin gerçekleştirilebileceğini ve örgütün daha etkin bir biçimde amaçlarına ulaşabileceğini göstermektedir.
- **Saygı Görme İhtiyacı:** Güç, başarı kazanma, statü sahibi olma ihtiyaçları bu tür ihtiyaçlardır. Maslow'un da dikkatle belirttiği gibi bu tür ihtiyaçlar bireyin kendisine saygısını ve başkalarından saygı görmesini içerir. Endüstriyel çalışma düzeninde örgütlerin alt kademelerinde çalışan işgörenlerin bu tür ihtiyaçlarının giderilmesine çok az olanak tanınmıştır. Özellikle geleneksel yönetim tarzının kullanıldığı örgütlerde bu tür ihtiyaçların önemsenmediği bir ortam oluşmaktadır.
- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst sırasında kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır. Bu tür ihtiyaçlar bireyin, özündeki temel yapıya ilişkin ihtiyaçlardır. Bireyin olabileceği her şeye ulaşması; tüm yetenek

ve becerilerini kullanarak erişebileceği ihtiyaçları en üst sıradaki ihtiyaç olarak ele alınmıştır.

Şekil 1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Gereksinim Düzeyleri	Genel Doyum Etkenleri	Örgütsel Etkenler
1.Fizyolojik	Yiyecek, içecek, seks, uyku vb.	a.Ödemeler b.Hoş bir çalışma ortamı c.Kafeterya vb.
2.Güvenlik	Rahatlık, güvenlik, devamlılık, desteklenme	a.Güvenli çalışma koşulları b.Örgütsel olanaklar c.İş güvenliği
3.Sosyal	Sevgi, iyi ilişkiler, ait olma vb.	a.Birlikte iyi çalışan iş grupları b.Arkadaşça denetim c.Profesyonel ilişkiler
4.Saygınlık	Kendine güven, kendine saygı, prestij, statü vb.	a.Sosyal tanınma b.Ünvan c.Yüksek statülü iş d.İşten alınan geri bildirim
5.Kendini Gerçekleştirme	Gelişme, ilerleme, yaratıcılık	a.Anlamlı bir iş b.Yaratıcılık için olanaklar c.İşte amaçlara ulaşma d.Örgütte ilerleme

Kaynak: Steers ve Porter; Aktaran: Çetinkanat, 2000:15

Kurama göre üst düzeyli gereksinmelerin ortaya çıkması daha çok önceliği bulunan gereksinmelerin hiçbir zaman tam olarak doyurulmaması yüzünden sınırlı kalır. Çünkü daha düşük düzeyli gereksinmeler belli bir zaman engellenirse tekrar güçlü güdüleyiciler olurlar ve davranışı kontrol ederler. Belli aralıklarla davranışını kontrol altına almaları, bireyin daha üst düzeyli gereksinmelerin doyumuna yönelmesini engeller. Bu nedenle yüksek düzeyli gereksinmelerin doyumunu da, hiçbir zaman bütünü ile gerçekleştirmez. Üst düzeyli gereksinmelerin doyumunu güdüsel değer ve arzuyu yükseltir. Bunların tam doyumunun olanaksızlığı, yönetime, işgörenlerini sürekli güdüleme olanağı verir. Diğer taraftan gereksinme hiyerarşisinin her düzeyindeki gereksinmeler, tümü ile ya da fazlası ile, doyurulmaktan çok kısmen doyurulmuş, kısmen de doyurulmamış durumda bulunurlar. Gereksinme hiyerarşisi bireysel ve esnek, bu nedenle kendi içinde işgörenden işgörene değişebilir (Bilgin, 1992: 42).

Maslow'un içsel gereksinme hiyerarşisi modeli, insan güdülenmesinin kavramlaştırılmasını başarması yönünden önemlidir. Maslow, hiyerarşideki daha üst düzeyli gereksinmelerde doyum yüzdesinin, daha az olduğunu ileri sürer. Ona göre çoğu insanlar hiyerarşideki ilk üç gereksinme alanını düzenli biçimde doyurular, bu nedenle de bunların fazla güdüsel etkileri yoktur. Saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinmelerinin doyumunu çok nadiren tam olabilir (Bıçakçılar, 2002).

1.1.3.1.2. Çift Etmen Kuramı

Güdüleme kuramları içinde önemli olan ikinci kuram, Herzberg ve arkadaşlarınca 1959'da geliştirilmiş olan Çift Etmen Kuramıdır. Herzberg, bu kuramıyla ihtiyaçları iki esas parçaya bölmekte ve bunların bir kısmına hijyen, bir kısmına da güdüleyici etmenler adını vermektedir (Koparal, 1997: 307).

Hijyen Etmenler: Bu faktörler örgütte bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bu faktörlerin güçlü güdüleyici etkisi yoktur. Ancak bunlar yoksa işgörenlerin güdülenmesi de mümkün değildir. Çünkü bu faktörler güdülenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan ortamı oluşturur. Hijyen faktörlerini sağlamadan yalnızca güdüleme faktörlerini sağlamak, işgörenleri güdülemek için yeterli olmayacaktır (Koparal, 1997: 308).

Herzberg'e göre hijyen etmenler şunlardır (Oral ve Kuşluvan, 1997: 101).

- Örgüt politikası ve yönetimi,
- Teknik gözetim,
- Gözetmenle kişiler arası ilişkiler,
- Eşitler grubuyla kişiler arası ilişkiler,
- Astlarla kişiler arası ilişkiler,
- Aylık,
- İş güvencesi,
- Kişisel yaşam,
- İş koşulları
- Saygınlık

Güdüleyici Etmenler: Yönetici işgörenlerinin en iyi şekilde çalışabilmeleri için onları güdülemek ve performansı daha üst seviyelerde tutmak için harekete geçiren şartlara ya da gelişme faktörlerine önem vermelidirler. Bu faktörler işin muhtevasıyla bağlantılıdır ve başarı duygusu, tanınma, sorumluluk, işin yapısı, kişisel gelişim ve ilerleme gibi faktörlerdir. Bu faktörlerin varlığı, işgörene başarı hissi verdiği için, güdüleyici niteliktedir. Bunların yokluğu ise, doyumsuzluk duygusu yaratabileceği için işgörenin güdülenmesine engel olabilecektir (Şener, 1997: 261).

Şekil 1.2.İş Yerindeki Hijyen ve Gdsel Etkenler

Hijyen Etkenleri	Gdsel Etkenler
Çevre	İşin Kendisi
Örgüt Politikası ve Yönetimi	Başarı
Denetim	Tanınma
Maaş	İşin Kendisi
Kişilerarası İlişkiler	Sorumluluk
Çalışma Koşulları	Yükselme

Kaynak: Çetinkanat, 2000: 18-21

Herzberg'e göre doyum ve doyumsuzluk, bir skalanın iki zıt ucu değildir. Bu iki kavram birbirinden tamamen farklı iki boyuttur ve bu boyutlar birbirinden farklı şekilde ele alınmalıdır. Doyum seviyesi, güdüleyiciler için yani işin kendisi ile ilgili unsurlar tarafından belirlenir. Olumsuz hijyen unsurları ortadan kaldırmak güdülenme düzeyini otomatik olarak yükseltmez fakat olumlu etki sağlayabilecek bir veya daha fazla unsurun nn açabilir (Demir, 2001).

1.1.3.1.3. Varolmaya İlişkin Gelişim Kuramı

Clayton Alderfer'in varolmaya ilişkin gelişim teorisi, Herzberg ile Maslow'un teorilerinin bir uzantısıdır. Alderfer, ihtiyaçları, varolma ihtiyaçları, ilişkili olma ihtiyaçları, gelişim ihtiyaçları olmak üzere üç ana sınıfa ayırmaktadır. Teori, bu sözcüklerin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşan ERG (Existence, Relatedness, Growth) sözcüğü ile de anılmaktadır. Erg teorisi, Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi teorisinden iki önemli noktada farklıdır. Bunlardan birincisi, ERG teorisinde,

insanların, aynı anda, birkaç çeşit ihtiyacı bir arada duymalarının mümkün olabileceğinin kabulüdür; bir ihtiyaç tatmin edilmeden, bir başkası söz konusu olabilecektir. İkinci farklı yön, Maslow'un teorisinde, tatmin edilmiş bir gereksinmenin, artık motive edici bir öge olmaktan çıktığı yönünde düşünülmektedir. Oysa Alderfer'in teorisi daha esneklerdir. ERG teorisi üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır. Ancak davranış bilimcilerin çoğunluğu, ERG teorisini, ihtiyaç kavramı üzerine, en yeni, en geçerli ve en fazla araştırmaya değer teori olarak benimsemişlerdir (Ensari, 1993: 103).

1.1.3.1.4 Başarı Güdüsü Kuramı

Sosyal bilimci David McClelland, davranışları belirleyen ihtiyaçların, Maslow'un evrensel ihtiyaçlarını destekleyen ikincil ihtiyaçlar olduğunu öne sürmüştür. McClelland'ın kuramı, kişisel ihtiyaçlar ve çevresel unsurların bir araya gelerek üç temel güdüyü, yani başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve kabul görme ihtiyacını oluşturması üzerine kuruludur. Bu kurama göre, bu üç güdünün her biri farklı bir doyum duygusu oluşturmaktadır. Her birey, kişiliğinde bu güdülerini farklı seviyede bulundurur; herhangi bir birey ele aldığımızda, bu üç güdünün birinin diğerine göre daha baskın olduğu ve bireyin davranışlarını büyük oranda bu güdülerin oluşturduğu görülebilir (Demir, 2001).

McClelland'ın en çok üzerinde durduğu güdü, başarı güdüsüdür. Bu konu ile ilgilenen araştırmacılar da daha çok başarı güdüsü ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Bu güdüler genel olarak şu şekilde açıklanabilir (Eroğlu, 2000: 264-265).

Başarı Güdüsü: Bu güdü insanların çoğunda potansiyel olarak vardır. Fakat herkesin bu ihtiyacın ortaya çıkmasını sağlayacağı ortam ve fırsatı da bulabileceği söylenemez. Çünkü bu ihtiyacın şiddeti toplumdan topluma ve aynı toplum içerisinde bireyden bireye farklılık gösterir. Bireyleri, kendi ilgi alanlarında en iyi olmak istemeleri ve mükemmelliğe ulaşmak gibi duygularını başarı güdüsü ile açıklayabiliriz.

Bağlılık GÜdüsü: Bağlılık güdüsünün esası, bireyin kendi dışındaki insanlar ve gruplarla ilişki içerisinde bulunmasıdır. Dostluk kurmak ve belli bir arkadaş çevresi edinmek, genellikle, insanların hoşlandıkları şeylerdir. Ancak, kimi insanlarda, başkalarının arkadaşlığına başvurma eğilimi çok kuvvetli, kimilerinde ise zayıf olabilir.

Güç GÜdüsü: Güç güdüsü, bireyin öznel ve nesnel çevresi ile olan, her türlü ilişkilerde, her türlü etkileme araçlarını elinde bulundurma ve bunların aracılığı ile çevreye egemen olma isteğini belirtir.

1.1.3.2. Bilişsel Kuramlar

Beklenti, amaç ve eşitlik kuramı olmak üzere üç bilişsel kuramdan söz edilmektedir (Akın, 2006). Bilişsel kuramlar, gereksinim kuramlarına karşı çıkmazlar, buna karşın güdülenmeye değişik bir açıdan bakarlar. Düşünme sürecinin güdülenme ile ilişkisi üzerinde durduklarından bu kavramlara süreç kuramları da denir (Çetinkanat, 2000: 24). Süreç kuramları ihtiyacın çeşidini ya da niteliğini ortaya koyarak, bunların doyurulmasını ve bireyin güdülenmesini izah etmekten çok, bireyin hangi amaçlarla ve nasıl güdülenebileceğini açıklamaktadır. Süreç kuramlarının ortak yanı, ihtiyaçları, bireyleri davranışa sevk eden faktörlerden sadece bir tanesi olarak görmeleridir (Demir, 2001).

1.1.3.2.1. Beklenti Kuramı

Herzberg'in güdüleme kuramını eleştiren Vroom, uygulama alanında özel ilgi ve yaygın kabul görmüş kuramına ilişkin modelini arzulama derecesi (değer), beklenti ve güdüleme (güç) kavramları ile açıklamıştır (Demir, 2001).

“Güdüleme = Arzulama Derecesi x Beklenti” şeklinde formüle edilen kuramda yer alan kavramların açıklaması şöyledir (Oral ve Kuşluvan, 1997: 105).

Arzulama Derecesi: Bir bireyin belli bir gayret sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesidir.

Beklenti: Belli bir davranışa yöneldiğinde belli bir sonucu elde edeceği konusunda bireyin inancı demektir.

Güdüleme: Bu kuramda güdüleme, davranışa yönelten dürtünün gücü olarak tanımlanır. Bu kuramda, belli bir zamanda bireyin bir davranışı konusunda güdülenmesi; davranışın tüm sonuçlarının beklenen değerinin, arzulama derecelerinin bireyin davranışını o sonuçlara yol açacağına ilişkin bekleyiş gücüyle çarpımına bağlıdır.

Bu kuram örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı varsayımlar geliştirmiştir. Bu varsayımlar şunlardır (Demir, 2001):

- Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörler bireyin kendi bireysel özellikleri ve çevresel koşulların birlikte etkisi ile belirlenir ve yönlendirilir.
- Her birey diğerlerinden farklı ihtiyaç, arzu ve amaçlara sahiptir. Aynı şekilde her birey arzuladığı ödül yapıları açısından da diğerlerinden farklıdır.
- Bireyler, kendilerini arzuladıkları ödüllere ulaştıracak alternatif davranış biçimleri arasından algılarına göre seçim yapmak zorundadır.

1.1.3.2.2. Amaç Kuramı

1968 yılında Locke tarafından geliştirilen bu model, davranışın temel nedeninin bireylerin bilinçli amaç ve niyetlerinin olduğunu öne sürer. Yazara göre bir birey, bir işe ya da bir şeye başladığı zaman amacına ulaşmaya kadar çalışır. Amaç modelinde niyet özel bir önem taşır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (Can, 1997: 179).

Bu kurama göre, bireylerin belirlediği amaçlar onların güdülenme derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek bir amaç belirleyen bir birey, elde edilmesi gayet kolay olan bir amaç belirleyen bir bireye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla güdülenecektir. Kuramın ana fikri, bireylerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir (Oral ve Kuşluyan, 1997: 106).

Bu kuramlarıyla iş başarısını ve iş yerinde güdülenmeyi tamamen amaçların özelliklerine bağlamaya çalışan Locke ve arkadaşları amaçların güdülenmedeki rolünü şöyle açıklamışlardır (Eren, 1989: 423-424):

- Birey tarafından belirlenen amacın açık olması iş başarısını artırır.
- Birey tarafından belirlenen kolay başarılamayacak nitelikte olması onun iş yerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasını gerektirecek ve iş başarısı artacaktır.
- Bireysel amaçlar örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir. Yani örgütte çatışma arttıkça uyum ve başarı azalacaktır. Buna karşın örgütte çatışma azaldıkça uyum ve başarı artacaktır.

1.1.3.2.3. Eşitlik Kuramı

Bu kuramın ana fikri, işgörenlerin iş ilişkilerinde eşit bir şekilde davranış görme arzusunda oldukları ve bu arzunun güdülenmeyi etkilediği hususudur. Esas itibarıyla J. Stary Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre, bireyin iş başarısı ve doyum sağlama derecesi, çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Adams'a göre, işgören kendi sarf ettiği gayret ve karşılığında elde ettiği sonucu aynı iş ortamında bulunan başka işgörenlerin sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuçlarla karşılaştırır. Bu karşılaştırma genellikle işgörenin, gayret ile sonucu içeren bir çeşit orantı oluşturması ile olmaktadır (Oral ve Kuşluyan, 1997: 106).

Bu karşılaştırmalarda işgörenler kendilerinin örgüte sundukları girdiler veya değerler olarak emekleri, zekaları, bilgileri, tecrübe ve yetenekleri ile buna bağlı olarak ortaya koydukları başarıları göstermektedirler. Buna karşılık olarak örgütün sağladığı ödüller olarak ücret ve statü artışı, primler, ikramiyeler ve sosyal yardımlar, yönetsel yetkiler ve kaynaklar ile iş güvenliği ve iş yeri koşullarının iyileştirilmesi ve benzeri hususlar gelmektedir. İşgörenler ödül adaletini belirlemek için bu iki unsurun birbiri arasındaki oranını karşılamaktadır. Eğer bir eşitsizlik varsa ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizliğin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu durum “X’e Verilen Ödüller / X’in Sunduğu Girdiler = Y’ye Verilen Ödüller / Y’nin Sunduğu Girdiler” şeklinde formüleştirilmektedir. Formülde belirtilen dengenin bozulması halinde, dengenin bozulduğunu hisseden işgörenin iş doyumsuzluğu yaşaması söz konusu olabilir. İşgören bu doyumsuzluğun baskısından kurtulmak için kendi ödülleri artırma yolunu araştırarak, bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise örgüte sunduğu girdilerin miktarını azaltacaktır. Bunun yanında, doyumsuz işgörenin yıpratma faaliyetlerine giderek diğer işgörenlerin ödülleri azaltmaya ya da morallerini bozarak sundukları girdilerin azalmasına neden olmaları da olasıdır (Demir, 2001).

1.1.3.3. Pekiştirme Kuramları

1.1.3.3.1. Davranış Şartlandırma Kuramı

Şartlandırma kavramı esas olarak Skinner tarafından geliştirilmiştir. Bu kavramın örgütlere uyarlanması ile de “Örgütsel Davranış Değiştirme” adı verilen yeni bir alan doğmuştur. Bu kuramın ana fikri şudur: Birey, şu ya da bu nedenle (ihtiyaç, amaç, daha önceki şartlandırma vb.) bir davranış gösterir. Bu davranışın karşılaştığı sonuç önemlidir. Sonucun çeşidine göre birey davranışı tekrarlayacak veya tekrarlamayacaktır. Eğer birey, davranışları birey tarafından haz verici, memnun edici

olarak nitelendirilen sonuçlarla karşılaşırsa, muhtemelen o birey aynı davranışı tekrarlayacaktır. Eğer bireyin karşılaştığı sonuçlar birey tarafından acı verici, hoşlanılmayan, üzücü olarak nitelendirilir ise muhtemelen birey aynı davranışı tekrarlamayacaktır (Oral ve Kuşluvan, 1997: 103-104).

Belirli olumlu davranışları göstermek, onları pekiştirmek ve alışkanlık haline getirmek için yönetim psikolojisinde dört yöntemin varlığından söz edilir. Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırmadır. Bu yöntemler şu şekilde açıklanabilir (Günbayı, 2000: 44):

Olumlu Pekiştirme: Arzulanan bir davranış gösteren bireyin, bu davranışı devamlı surette tekrar etmesi için özendirilmesidir. Örneğin; bir işgören kaliteli bir iş yaptığında, yönetim tarafından ödüllendirilirse ve işgören bu ödülde hoşlanırsa davranışı pekiştirilmiş olur ve işgören yine yüksek kalitede iş yapmak isteyebilir.

Olumsuz Pekiştirme: Durumda mevcut bulunan arzulanmayan herhangi bir şeyin giderilmesidir. Olumsuz pekiştirme cezadan farklı bir şeydir. Örneğin; hata yapan bir işgörenin hatasının isim belirtmeksizin teşhir edilmesi, ayrıca doğurduğu zararın açıklanması olumsuz pekiştirmedir.

Ortadan Kaldırma (Sönme): Bir davranışın hiçbir anlamlı sonucu olmadığı zaman davranış ortadan kalkar, yani söner. Örneğin; bir işgören yöneticisine birkaç hafta içerisinde üç öneri sunar. Yönetici bu önerileri ne reddeder, ne kabul eder ne de başka bir girişimde bulunursa söz konusu işgörenin öneride bulunma davranışı karşılaştığı bu sonuçtan dolayı söner.

Cezalandırma: İstenmeyen bir davranışın bir daha ortaya çıkmaması için cezalandırılmasıdır. Örneğin; işe geç kalan bir işgörenin ücretinin kesilmesi, açıktan kınanması, azarlanması bir cezalandırmadır (Eroğlu, 2000: 285).

1.1.3.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, psikolog Albert Bandura ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda; davranışlarımızın çeşitli bireysel faktörlerin ve çevresel etkenlerin devam eden karşılıklı etkileşimi ile öğrenilerek oluştuğu görüşü savunulmaktadır. Bireyler, içinde düşündükleri ve davranışta buldukları çevrenin pekiştirmesi yoluyla çevrelerini etkilerler. Diğer bir deyişle davranışların çoğu; sosyal çevreyi gözleyerek, taklit ederek, tarafların karşılıklı etkileşimi ile öğrenilir (Çetinkanat, 200: 32).

1.1.4. Eğitim Yöneticisi ve İş Doyumu

Eğitim ve okul yöneticileri için de, baştan beri tartışılan iş doyum kavram ve ilkelerinin geçerli olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde üyeler sosyal değerler, standartlar, normlar ve inançlar etrafında toplanmaktadırlar. Kollektif ruhun oluşturulabilmesi için birtakım değerler sistemi belirlenmekte ve değerler sistemine göre çalışma ilkeleri oluşturulmaktadır (Eves, 2007:695). Eğitim örgütlerinin, değer ağırlıklı olmaları, informal yanlarının güçlü ve insan ilişkilerinin ağır basması gibi kendilerine özgü bazı özellikleri, eğitim yöneticilerinin iş davranışlarına yön veren değerlerinde, diğer sektörlerin yöneticilerinden bazı farklılıklar yaratabilir. Yurt dışında ve Türkiye’de bu konuda yapılmış bazı araştırma bulguları, fikir verici olabilir.

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

1.2. PROBLEM ÇÖZME

1.2.1. Problem ve Problem Çözme Kavramları

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

Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdüğü hala tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler konusunda gösterdiği tepkiler çok farklı olabilmektedir (Albayrak, 2002).

Problem kavramı oldukça geniş kapsamlıdır. Bazı problemler basit bir yapıya sahip olabilirken bazılarının da çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülebilmektedir. Bazı problemler duygu yüklü, bazıları bilişsellik, bazıları da yaratıcılık ya da hepsinin bileşimine sahip olabilir. Günlük yaşamda sık sık karar verme güçlükleri, büyük sorumluluk getiren işler, çelişen amaçlar, çeşitli engellenmeler ve ihtiyaçların karşılanamaması durumları ile karşılaşılabilir (Albayrak, 2002).

Problem kelimesi, Grekçe’de öne çıkan engel anlamındaki “proballo” kelimesinden türetilen “problema” kelimesinden gelmektedir. Farklı dillerdeki sözlüklerde;

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

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979: 403) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesi'nde ise, problem kavramına karşılık olarak sorun kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (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 güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999: 149) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar.

Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşısına olmaktır (Aslan, 2002: 337). Başka bir tanımlamayla problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur (Cüceloğlu, 1997: 219). Problem, bir ortamdan ya da durumdan başka ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001: 4).

Problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Çev.H. Arıcı ve arkadaşları, 1988: 149). D'Zurilla (1971) ise problemi, bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük

çektığı bir durum olarak tanımlamaktadır. Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir. Problem sözcüğü aynı zamanda, insanların farkında olmadıkları problemleri de içermektedir. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler hem psikolojik gelişme için bir olanak sağlayabilir, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birbirinin içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 1992).

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

Gordon'a göre, problemin kime ait olduğu çok önemlidir. Çünkü problemi sahiplenen kişi, problemi tam olarak ortaya koyabildiği andan itibaren çözümü için önemli bir adım atmış demektir. Problemin sonuçlarından kim etkilenirse, problem onun problemi olmaktadır (Taylan, 1990: 8; Arslan, 2001; Albayrak , 2002).

Problemlerin bazıları öncelikle, yeni ve yaratıcı tepkiler gerektirirler. Bu tür problemlerle karşılaşıldığında çözümü için düşünmek, yeni çözüm yolları aramak gerekir. Örneğin; derslerinde başarısız olan bir öğrenci, bunun nedenlerini aramak ve gerekliyse ders çalışma yöntemleri geliştirmek zorundadır (Arslan, 2001).

Problem çözenin de değişik tanımları yapılmıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve

etkili davranışsal süreçler, Bingham (1998), belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç, Morgan (1999) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözüme, kişinin problemi hissettiğinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir.

Problem çözüme farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında, bir güçlüğün üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre, problem çözüme, sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözüme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003). Başka bir tanımla, problem çözüme, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997: 219).

Kruger (1997)'e göre problem çözüme, istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Aksu (1988)'ya göre ise; problem çözüme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme süreci olarak açıklanabilir. Kuzgun (1995)'a göre problem çözümede başarı her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşımda bulunmaz. Problem ile başa çıkmada, kişinin problemlili durumları çözüme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme konsantre olmasına da bağlıdır. Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbirleriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi zihinsel süreç söz konusu

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

Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm problemler, insanların yaşamlarını etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990). Problem çözme becerisi eğitim, deneyim, değer yargıları, çalışılan örgütün işleyiş biçimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Onaran, 1979: 14).

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

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

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

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yolları tespit etmek
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek(Bingham,1998).

Problem çözmenin ve başa çıkmanın birçok yönü vardır;

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

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

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

1.2.2. Problemlerin Sınıflandırılması

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

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

Çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre problemin doğasındaki zorluk düzeyi,

problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Birincisi nesnel olarak zorluğu, diğeri ise, öznel algılanan zorluk olarak belirtilmektedir. Problemleri nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözüme, kişi tepki verme gereksinimini hissettiği anda başlayabilir (Güçlü, 2003).

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

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

Problem çözücünün yetenek ve kaynak sınırlaması (Kahley, 1993: 19). İyi tanımlanmış bir problem tamamen çözümlenebilir; onun hakkında ileri sürülen her çözüm değişken bir doğru / yanlış ikilisine göre kesin olarak değerlendirilebilir. Böylece çözümün, bir “ya hep ya hiç” fenomeni olarak tanımlanmasına izin verir (Rouquette, 1994: 33).

Kötü tanımlanmış bir problem ise, iyi tanımlanmış bir problemin tersi özellikler gösterir. Günlük hayatın içinde ortaya çıkan problemlerin çoğu kötü tanımlanmış problemlerdir. Örneğin “yaşamımı daha iyi nasıl yaparım?” şeklinde bir problem kötü tanımlanmış bir problemdir. Çünkü hazır olan bir durum iyi tanımlanmamıştır, aynı şekilde arzu edilen durumda da belirsizlikler vardır (Weisberg, 1993). Bu tip problemler görece bir kalite ölçeği temelinde saptanabilen çok sayıda çözümleri kabule ederler. Bu

durumda, cevabın gerekliliklere uygunluğunun belirlenmesi yargılayıcıların değerlendirmelerine göre gerçekleşir. Problemin iyi ya da kötü yapıda olmalarında aşağıdaki unsurlar etkilidir (Rouquette, 1994: 34-35) :

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

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

1.2.3. Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözüme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözüme yeteneğiyle donanık olarak doğduğunu düşünür. Ancak, bu konuda yeterinde eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001: 3). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz

etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992: 2). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir.

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve biryeden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993: 135). Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Stevens (1998: 12-17) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

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

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

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,

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

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yaracak ve bütün problem çözenlere tavsiye edilebilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir (Bingham, 1998).

Sorun çözenin aşamaları aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- 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. Örgüt ortamını soruna duyarlı yapan koşulları şunlardır(Başaran, 1993: 30-32):

Sorun çözme yeterliliği: Sorun çözmeye yeterli olan yönetici, sorunu duymada da yeterlidir.

Denetim sistemi: Denetim sistemi yapılan işlerin eksikliklerini düzeltme önerileri verebilmelidir.

İletişim: Eğitim yöneticilerinin sorunlara karşı duyarlı olmalarını sağlayan iletişim çok yönlü iletişimdir.

Eleştiriye açıklık: Yöneticiler, örgüt içi ve dışından gelen eleştirilere açık olmalıdırlar.

Araştırma olanağı: Yapılacak araştırmalar için yeterli ödenek ayrılmalıdır.

- Sorunu tanıma: Sorunu tanıma, sorun çözmenin en can alıcı aşamasıdır. Bu aşamada sorunu doğru olarak tanımlamak, 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. Önyargı ve savunma bu aşamada kaçınılması gereken unsurlardır (Albayrak,2002).

Kaynak (1995:186)'a göre bu aşamada sorunun ne olduğu, nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kapsam ve nedenleri ile etkileri ayrıntılarıyla belirlenmelidir ve yöneticilerin başarılı olup olmaması sorunu doğru tanımlamasıyla orantılıdır.

- Çözüm arama: Bu aşamada, sorun hakkında toplanan bilgiler tek tek incelenir. Elde edilen bilgileri değerlendirdikten sonra aşağıda belirtilen 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.

Çözüm seçenekleri aramaya karar verildiğinde; bilgiler gözden geçirilir, olası çözüm seçenekleri sıralanır, bunlar hakkında bilgi toplanır, her çözüm seçeneğinin sorunu çözmeye yararlı ve zararlı yönleri incelenir. Bir soruna çözüm seçenekleri arama, yeterli zamanı, geçerli ve güvenilir bilgileri, rahat çalışma ortamını gerektirir. Bu aşamada doğru çözümü bulmak ve uygulamak için çözüm seçeneklerinin zengin ve birbirinden farklılaşmış olmalarının önemi yadsınamaz (Albayrak, 2002).

Bir soruna çözüm seçenekleri ararken, yöneticiyi yanılgıya yönelten etmenler ise şunlardır (Başaran, 1993: 34-36): yetersizlik, karıştırma, yetersiz algılama, düşsel yaklaşım, kalıplaşmış yaklaşım, sorunu yalınlaştırmak, ikilemli yaklaşım, duygusal yaklaşım ve özdenetimden yoksunluk.

- Kararlaştırma: Sorun tanımlandıktan ve çözüm seçenekleri bulunduktan sonra bu aşamada seçeneklerden biri seçilir ve uygulamaya geçilir. Ancak bu seçeneklerden birini seçmek zor olabilir. Kararlandırmada en önemli koşul ussallıktır. Kararlandırmada ussallık, çözüm seçeneklerinden okulun amaçlarına uygun sorunu çözebilecek olan bilinçli seçimdir.

Bu aşamada, sorun çözücüleri kararsızlığa zorlayan ve gerilim yaratan, sorunların belirsiz ve karmaşık, sorun çözücüleri çatışmaya düşüren ve tehlikeye atan türden olmalarıdır. Belirsizliğin ve karmaşıklığın en aza indirilmesi eylemi, kararlaştırmak için zorunludur. Sorun çözücü, eylem seçeneğiyle ilgili yeterli bilgilere sahip değilse bu durum onu belirsizliğe sürükleyebilir. Belirsizliğe karşı yapılacak olan en doğru yaklaşım, belirsizliği tanımak ve ortadan kaldırmak için çalışmaktır. Karmaşıklık, etkili bir çözüm seçeneğini seçmeyi engellediğinden bu karmaşıklıktan kurtulmak, sorun çözücünün seçme gücünü artırmak için eldeki bilgileri düzenlemek gerekir. Sorun çözmede çatışma yaşanmasının en önemli nedeni, sorun çözücünün

tutumudur ve sorun çözmeyi yönetme örgütsel liderliği gerektirir. Sorun çözümede çatışmanın da yararları vardır ve çatışmayı yok etmeye çalışmak yerine çatışmayı yönetmek önem kazanır. Çözüm eylemini kararlaştırmayı engelleyen tehlikeler, eylemin sonuçlarından çok sonuçların yöneticinin kafasında yarattığı korku ile sorun çözümlerinin tehlikeyi yüklenmekten kaçınmalarıdır. Bazı tehlikeler olsa bile sorun çözümüne devam edilmesi gerekir (Albayrak, 2002).

- Kararı uygulama: Sorun çözümlerinin beşinci aşamasında üç boyut söz konusudur(Başaran, 1993: 41-42):

Kararın genellik ve soyutluk düzeyi. Genel ya da soyut kararların uygulanması zordur.

Kararın etkilediği iç ve dış örgütsel alan. Alınan kararın alanının geniş olması, o kararın uygulanmasını izleme ve denetlenmesini zorlaştırır.

Kararın geçerli olacağı süre. Kararın uygulama süresinin uzunluğu, uygulamanın zayıflamasına neden olur.

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

- Değerlendirme: Seçilen kararın uygulanmasıyla yöneticinin sorun çözüme görevi tamamlanmaz, uygulamanın değerlendirilmesi gerekir (Albayrak, 2002). Sorun çözüme sürecinin son aşaması, iki açıdan önemlidir:

Çözüm seçeneğinin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri yok etmek üzere çalışılmalıdır.

Uygulama sırasında elde edilecek bilgiler, çözüm seçeneğinin yeniden geliştirilmesinde ve daha etkili çözüm önerileri bulunmasında kullanılabilir.

1.2.4. Problem Çözme Sürecinin Özellikleri

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

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

1.2.5. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

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

- Sorunun farkına varılmasındaki başarısızlık,
- Sorunu tanımlamadaki başarısızlık,
- Mevcut bilgilerin kullanılmasındaki başarısızlık,
- Sorunu tahmindeki başarısızlık,
- Seçeneklerin zenginleştirilmesindeki başarısızlık,
- Uygulamadaki başarısızlık.

1.2.6. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar

1.2.6.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı

Yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların alınması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve tecrübe gerektirir.

John Dewey'in yaratıcı problem çözme modeli

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - A- Ön gözlem aşaması,
 - B- Probleme ilişkin farklı tanımlar önerme,
 - C- Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme,
 - D- Çözümler önerme, hipotezler ortaya atma,
 - E- En iyi çözümü bulabilme,
 - F- Çözüm yolunu iki biçimde sınama,
 1. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı,
 2. Eylem ya da kontrol.
 - G- Başarısızlık durumunda C,D,E,F aşamalarına geri dönme,
 - H- Tutumlar ve istekleri gözden geçirme,
 - I- Problemin öyküsünü ve çözümünü yeniden gözden geçirme
 - İ- Çözümün başarısını ortaya koyma
3. Yeni dengelerin kurulması.

1950' li yıllara kadar problem çözme konusunda klasik bir model olarak kabul edilen Dewey'in modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında halen pratik olduğu düşünülüyor olmasına rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu ileri sürmektedirler.

Dewey, problem çözenin aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir. Sürecin herhangi bir aşamasında bilinenin bilinmeyene bir sıçrama vardır. Sahip olunan, kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum, problemi çözen kimsenin kültürüne, tercihlerine, ilgilerine ve o andaki duygusal durumuna bağlıdır (Sungur,1997).

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

- Güçlüğü farkına varma,
- Problemi tanımlama ve sınırlama,
- Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- Hipotezleri test etme,
- Çözüme ulaşma (Bilen, 1999: 114).

1.2.6.2. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

Problem çözenin ilk basamağında davranış üzerinde inputun herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan 1.Çıkış, problemden tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç 1.Çıkışta durdurulursa, kişi

problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımlarını etkilemektedir.

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

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

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

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

- Süzgeç
- Hafıza
- Yakınsak üretim
- İraksak üretim

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

1.2.6.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

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

1.Problem bulma

A-Problemi tanımlama

B-Hazırlık

2.Fikir bulma

C-Fikir üretme

D-Fikir geliştirme

3.Çözüm bulma

E-Değerlendirme

F-Seçme.

Problem bulma, problemin tanımlanmasını ve hazırlığını gerektirmektedir. Problemi tanımlama, onu karmaşanın içinden çıkarmayı, hazırlık ise, gerekli verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemlerini kapsamaktadır. Problemi tanımlamada geniş odaklı düşünmeye başlanarak, daralan biçimde alt problemlerin saptanması gerekir (Aktaran: Albayrak, 2002:20).

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

Çözüm bulma, değerlendirme ve seçme basamaklarından oluşur. Değerlendirme, çeşitli çözüm yollarının denenmesi, kontrol edilmesidir. Seçme ise, çözümü kabul etmektir. Bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve son şeklini vermeyi içerir.

Yaratıcı problem çözme süreci, bir düşünceyle sona ermemekte, aksine yeni başlamaktadır. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilmeye ve sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak karışık durumlar ve hayat koşulları mükemmel çözümü engellediği için, yeni problemler ortaya çıkmaktadır. Bu durumda sürecin başına geri dönülmekte ve basamaklar yeniden uygulanmaktadır (Sungur,1997).

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

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

Beyin fırtınaları her zaman güncel olan problemleri çözmeye kullanılabileceği gibi, varsayım halindeki problemleri çözmeye de kullanılabilir. Beyin fırtınaları ile ilgili tecrübesi eksik çocuklar, verilen problemlere çözümler üretmede isteksiz davranabilirler. Ancak tecrübe kazanmış olanlar, bütün fikirler üretilene kadar beklerler ve uygun olanı uygulamaya çalışırlar (Arık, 1990: 89-90).

1.2.6.4. Karl Popper ve Problem Çözme

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

Popper, problem çözmeye deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, bunların eleştiriye ve denemeye tabi tutulması gerektiğini 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.

1.2.6.5. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

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

Parnes, sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gereğini ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir (Aktaran: Özden, 1998).

1.2.6.6.Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

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

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

Okullarda yöneticinin varlık nedeni problemleri çözmektir. Çünkü yöneticiye sürekli olarak okulla ilgili problemler getirilir ve bu problemleri çözmesi istenir. Yöneticinin okuldaki başarısı da, problem çözmedeki başarısı ve becerisine göre değerlendirilir. Zira bir kişinin bilgisini ve yeteneğini ortaya koyan başarı kıstası, problem çözme yeteneği ve becerisidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini inceleme gereği hissedilmiştir.

1.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem genelde, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir. Problem, dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, herhangi bir güçlük ya da sorunu, bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orjinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilmedir (Saygılı, 2000).

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

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

1.3.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

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

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

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

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

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

1.3.2. Eğitim Yöneticisi ve Problem Çözme

Problem, karmaşık ve sıkıntılı bir durumdur. Problemler kişisel, örgütsel, toplumsal, ekonomik veya teknolojik olabilir. Bütün problemler iki ana ögeden oluşur: Bunlardan birincisi, problem çözmeye gereksinim duyulmasıdır. İkincisi ise, çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir (Evans, 1991: 11).

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşması doğaldır ve bu problemler çözülmeyen okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci, bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır. İş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Yönetim işi insanlarla ilgilidir ve insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacındadır (Güçlü, 2003).

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.
- Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar.
- Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
- Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
- Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
- Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar (Aktaran: Güçlü, 2003:278).

Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

1.4. PROBLEM DURUMU

1.4.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.4.2. Araştırmanın Önemi

Farklı kültür, anlayış, eğitim düzeyi ve farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu eğitim örgütlerinde daha karmaşık ve yoğun sorunların yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle okulda yaşanan bu sorunlardan birincil derecede okul yöneticilerinin etkileniyor olması iş doyumlarının olumsuz yönde etkilediğini söylemek doğru olacaktır. Ayrıca bireyin işinden sağladığı doyum ile akıl ve ruh sağlığı yaşamdan sağladığı doyum arasında bir ilişki olduğu araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bektaş (2003), iş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerini karşılaştırmıştır. İş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin psikolojik belirti düzeyleri, iş doyum düzeyi düşük olan öğretmenlerin psikolojik belirti düzeylerinden daha düşük çıkmıştır. Zembylas ve Papanastasiou (2004), öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonu arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Aktaran: Ekinci, 2006:30). Bir insan olarak okul yöneticilerinin işlerine bağlanmaları, performansları ve karşılaştıkları

sorunları çözebilmeleri ile yaptıkları işten sağladıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Özellikle karmaşık ve yoğun sorunların yaşandığı eğitim örgütlerinde yöneticilerin problem çözme becerilerinin iş doyumlarının artmasında katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin etkili problem çözme becerileri; yaptıkları işlerde yaşanan sorunların üstesinden gelmelerini, başarılı olmalarını, haz duymalarını sağlayabilmektedir. Bu durum da doğal olarak eğitim yöneticilerinin iş doyumlarını arttıracığı söylenebilir. Ülkemizde okullarda yaşanan sorunlar göz önüne alındığında, bu araştırmanın temel amacı olan “ eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” nin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; ülkemizde eğitim yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerilerinin birlikte çalışmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmayla birlikte, eğitim yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi alandaki literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırma bulgularının eğitim yönetici adaylarının seçiminde ve yöneticilerin yetiştirilmesinde katkı sağlayabilecek olması yönünden çalışmanın öneminin daha da artacağı söylenilebilir.

1.4.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmada; okul yöneticilerinin iş doyumları düzeyleri ve problem çözme beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı var ise bu ilişkinin yönü ve derecesinin ne düzeyde olduğu sorularına cevap aranacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin iş doyumları ve problem çözme becerilerinin cinsiyet, medeni durum, branş, mezun olunan okul, yöneticilik ve öğretmenlikteki kıdem, çalıştığı okulun yerleşim yeri, çalıştığı okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, yaş, çalışılan kurum, seminer ya da

hizmet içi kursa katılıp katılmama, yneticilik grevi suresince sosyal destek alıp almama gibi bağımsız değişkenler açısından değişip değişmediği sorgulanacaktır.

1.4.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Okul yneticilerinin iş doyumları hangi dzeydedir?
2. Okul yneticilerinin iş doyum dzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem, yerleşim yeri, çalışma suresi ve yoğunluğu, personel sayısı, ğrenci sayısı, aldığı hizmet içi eğitim kurslarına gore ve olası diğer bağımsız değişkenlere gore farklılık gostermekte midir?
3. Eğitim yneticilerinin gorev yaparken iş çevresinden ve ailelerden yeterli destek alınıp alınmamasına gore iş doyumları farklılık gostermektedir?
4. Okul yneticilerinin problem çözme becerileri hangi dzeydedir?
5. Okul yneticilerinin problem çözme becerileri dzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem, yerleşim yeri, çalışma suresi ve yoğunluğu, personel sayısı, ğrenci sayısı, aldığı hizmet içi eğitim kurslarına gore ve olası diğer bağımsız değişkenlere gore farklılık gostermekte midir?
6. Yneticilik gorevi yapılırken iş çevresinden ve ailelerden yeterli destek alınıp alınmamasına gore problem çözme becerileri değişmekte midir?
7. Okul yneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasında istatistiksel bir ilişki var mıdır?

1.4.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları araştırma kapsamında okul yneticilerinin problem çözme becerilerinin ve iş doyumlarının lulmesinde kullanılan problem çözme envanteri ve iş doyumunu leklerinin lebildikleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, 2006–2007 eğitim öğretim yılı Çorum ili, ilçeleri, kasaba ve köylerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve müdür yetkili öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırmada katılımcıların gerçek görüş, düşünce ve algılarını samimi olarak ifade ettikleri kabul edilmektedir.

1.4.6. Tanımlamalar

Okul Yöneticisi: Okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Karlı, 2004: 86). 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 olarak tanımlanır (Saygılı, 2000).

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

2. LİTERATÜR TARAMA

2.1. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akın (2006), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini genel olarak iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme, sınıf düzenlemesinin çekiciliği ve sınıftaki oturma düzenini değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme konularında ise orta düzeydedir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenciye adıyla seslenme konusunda ise çok iyi düzeyde oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyleri genel olarak yüksektir. Öğretmenler, mesleğin tekdüze olması, alınan maaşın geçinmek için yeterli olması ve alınan maaşın öğretmenlik statüsüne uygunluğu maddelerinde orta düzeyde beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumunu gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyleri, iş doyumunu gerçekleştirme düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Ekinci (2006)'nin yaptığı “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre, Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında elde edilen bulgulara göre yöneticiler, sosyal beceri düzeylerini yüksek düzeyde; öğretmenler de iş stresi ve iş doyumları orta düzeyde algılamaktadırlar. Yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre de öğretmenlerin hem iş stresi hem de iş doyum düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığını bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğrenci sayısına, iş stresi düzeylerinin de kıdemlerine ve öğrenci

sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumunu ile iş stresleri arasında da negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2006), “Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında araştırma grubunu, elektronik posta aracılığı ile gönderilen ankete, 24 üniversiteden yanıt veren toplam 488 öğretim elemanı oluşturmuştur. Anket maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve yanıtların öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, kıdemlerine ve görevlerine göre değişip değişmediği kay kare tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretim elemanlarının anket maddelerinin çoğunluğunu dört (önemli) ve beş (çok önemli) olarak derecelendirmişlerdir. Akademisyenlerin iş doyumlarına ilişkin bazı görüşleri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve akademik statülerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Araştırmada, öğretim elemanlarının işlerinde doyum sağlamaları ile ilgili olarak, yaptıkları işin kendileri için anlamlı olmasını, sorumluluk almalarını sağlamasını ve mesleki gelişimlerini desteklemesini ve yöneticiler tarafından önemsenmelerini çok önemli gördükleri sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları, kadın öğretim elemanlarının, mesleki gelişime, sorumluluk almaya, başarısı duygusuna, takdir edilmeye erkeklerden daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Kıdemleri 16 yıl ve üzerinde olan öğretim elemanlarının hizmet süresi daha düşük olanlara göre, işyerinde hizmet süresine, deneyime, hiyerarşiye ve zamanında bilgilendirilmeye daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Dilsiz (2006) “Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi” adlı araştırmasında, Konya merkez ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında rastgele bir popülasyon üzerinde cinsiyet, yaş, medeni durum,

brans, çocuk sayısı, öğrenim durumu, hizmet yılı, unvan, meslekten elde ettiği doyum, aylık gelir, okul türleri, okulların bulunduğu bölgeler vb. etmenlerle tükenmişliğe ve iş doyumuna neden olabilecek faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Yaptığı araştırmasında, demografik özelliklerden .05 anlam düzeyinde iş doyumuna yaş, öğrenim durumu, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçme, meslekten elde ettiği doyum, arzulanan maaş, okul idaresi ve öğretmenlerle olan ilişkiler kavramlarının ne t bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Kayıkçı (2005), “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri” adlı araştırmasında denetim sisteminin yapısal sorunlarını ve müfettişlerin iş doyum düzeyini, sistem bütünlüğü içerisinde bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin algılarına dayalı olarak karşılaştırmalı bir biçimde ortaya koymuştur. Araştırma örneklemini, Ankara, İstanbul ve İzmir bölgelerinde çalışan 114 bakanlık başmüfettişi, müfettiş ve müfettiş yardımcısı ile beş ayrı bölgedeki 21 il merkezinde görevli 524 ilköğretim müfettişi ile ilköğretim müfettiş yardımcısından oluşturmuştur. Teftiş sisteminin yeniden yapılandırılması yönündeki çalışmalar için ilgililere veri ve öneri sunması açısından önem taşıyan bu araştırmanın sonuçlarına göre: denetim sisteminin çok sayıda ve önemli yapısal sorunları vardır. Bakanlık müfettişlerinin, gerek yapısal sorunlara ve gerekse iş doyumuna ilişkin algılarının kararsız düzeyde olduğu, ilköğretim müfettişlerinin ise yapısal sorunlara ilişkin algılarının yüksek, iş doyumuna ilişkin algılarının ise düşük olduğu saptanmıştır.

Doğan (2005) “İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu” isimli araştırmasında ilköğretim okulu müdür yardımcılarını yönetim biçimi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, çalışma arkadaşları, fiziksel ortam ve ücret

boyutları olmak üzere 5 alt ögeye göre değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu müdür yardımcıları genel olarak mesleklerine karşı olumlu tutuma sahiptirler, işlerinin gerektirdiği yönetim biçimini, gelişme-yükselme olanaklarına, iş arkadaşlarına olumlu yaklaşırken, fiziksel ortam ve ücretten memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, sınıf öğretmenliği branşında olanlar, okul yöneticiliğini diğerlerine göre severek yapmaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre, evrende yeterli sayıda kadın denek olmadığından bu değişkendeki anlamlılık düzeyi tespit edilememiştir.

Bektaş (2003) yaptığı çalışmada iş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli kademelerde çalışan 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim 1. kademedeki görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyi, 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin iş doyumundan daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ültanır (2002)'in "Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum İle Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken kendilerini yeterli olarak değerlendirdiklerini ilköğretim öğretmenlerinin bazı görev tiplerinde lise öğretmenlerine göre kendilerini daha fazla sahip olarak algıladıklarını ve öğretmenlerin meslekleri için kendilerini yeterli olarak algılamalarına rağmen mesleklerinden doyum sağlayamadıkları belirtilmiştir.

Uyan (2002) "Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini

İstanbul ili sınırları içinde faaliyet gösteren resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 244 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, erkek öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile iş doyumu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Bıçakçılar (2002), “Liselerin ve Yöneticilerin Özellikleri İle İş Doyum Düzeyleri” adlı çalışmasında, liselerde görev yapan eğitim yöneticilerinin, iş doyum düzeyleri, onların bireysel özelliklerine ve çalıştıkları lisenin özelliklerine göre önemli anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma İzmir metropol alanında bulunan liselerde görev yapan erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyi puanlarına göre, onların bireysel özelliklerinden yaşlarına, yöneticilikteki konumlarına, öğretmenlikteki kıdemlerine, branşlarına ve yöneticilikle ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarına göre önemli farklılıklar gösterdiği; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yöneticilikteki kıdemlerine, liselerindeki müdür yardımcısı sayısına ve mezun oldukları kurumlarına göre önemli farklılıklar göstermediği anlaşılmaktadır. Araştırma sonucuna göre eğitim yöneticilerinin bireysel özellikleri onların işlerinden aldıkları doyum düzeyleri için son derece önemli olduğu konusunda bilgiler vermektedir. Özellikle eğitimcilikte kıdemli ve yaş olarak ileride olan yöneticilerin işlerinden daha çok doyum aldıkları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin branşlarına göre iş doyum düzeyleri incelendiğinde, edebiyat branşı yöneticilerinin diğer branşlardan gelen yöneticilere oranla daha yüksek iş doyum düzeyine ulaştığı saptanmıştır. Meslek lisesinde görev yapan görev yapan eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyi genel lisede görev yapan

eğitim yöneticilerinden daha yüksek bulunmuştur. Müdür yardımcısı sayısı yeterli olmayan liselerin yöneticilerinin iş doyum düzeyinin düşük olduğu araştırmanın başka bir sonucudur. Ayrıca metropol alana uzak kalan ve sosyo-ekonomik olarak düşük olan ilçelerdeki liselerin yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Güven ve Yalçınkaya (2002), “Okul Yöneticilerinde Kaygı-İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında; özel ve devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin Maslow Hiyerarşisine dayandırılan gereksinim alanlarında ne derece doyum ya da doyumsuzluk gösterdikleri ve kaygı ile iş doyum arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmaya katılan 161 okul yöneticisinin 40’ı özel liselerde, 121’i devlet liselerinde görev yapmaktadır. Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyum devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede yüksek olduğu ve sürekli kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerin iş doyum ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir(Aktaran: Altunok, 2003).

Başalp (2001) “İlköğretim Okullarındaki ğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri”ni karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini 240 ğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumundan daha yüksek bulunmuştur.

Koç (2001)’un “Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Görev Yapan Rehber ğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasının bulguları: mesleki sorunlardan RAM hizmet binalarının bulunduğu yerlerin uygunluğu ile araç-gereç ve donatım malzemelerinin, rehber öğretmenlerin

psikolojik danışma ve rehberlik alanında aldıkları eğitimin, RAM ile Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetimleri arasındaki iş birliği ve eş güdümü, rehber öğretmenlere yönelik bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin niteliğinin, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili mevzuatın, rehber öğretmenlerin psikolojik ölçme araçlarını uygulama, değerlendirme ve sonuçlarını rapor haline getirme becerilerinin ve özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarındaki meslek, dernek, oda ve vakıf gibi destek ve denetim kuruluşlarının yeterlilik durumuna ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri açısından rehber öğretmen grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık cinsiyet, mezun olunan alan, öğrenim düzeyi ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı gibi değişkenler ile rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; mesleki kıdem ve çalışılan bölüm değişkenleri açısından ise rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kocayörük (2000), “Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasının bulgularına göre; okul danışmanlarının cinsiyet, mezun olunan bölüm, yaş, meslekte çalışma yılı değişkenlerinde mesleki doyum ölçeğinin her iki alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca okul danışmanlarının mesleki doyum ve mesleki yeterlilik arasındaki ilişki düşük düzeyde bulunmuştur.

Tuncel (2000), “İş Doyumu-İş Performansı İlişkisini Belirleyen Değişkenler Olarak Özdisiplin, Mizaç ve Toplulukçuluk” adlı araştırması ile şu sonuçlara ulaşmıştır: Öz disiplin, mizaç ve kolektivizm değişkenlerinin iş doyum-u-iş performansı ilişkisi üzerinde belirleyici bir rol oynadıkları görülmüştür. Kolektivizm ve iş performansı

değişkenlerinin iş doyumunu üzerinde önemli etkilerinin olduğu bulunmuştur. Açıklayıcı analizler, yaş ve işte çalışılan sürenin iş doyumunu-iş performansı ilişkisini belirlediğini göstermektedir. Buna ek olarak, iş doyumunu ve iş performansı üzerinde yapılan basamaklı regresyon analizleri pozitif mizaç ve bağlılık değişkenlerinin iş doyumunu yordayıcı özelliğe sahip olduklarını ve negatif mizaç ve bağımsızlık değişkenlerinin iş performansını yordayıcı özelliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Günbayı (1999) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu” adlı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu; iş ve niteliği, yönetim ve denetim biçimi, ödentiler, yükselme, eğitim, yetiştirme ve gelişme olanakları, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler boyutlarında incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler boyutlarında çok yüksek düzeyde doyum sağladıkları saptanırken, iş ve niteliği, yükselme, eğitim, yetiştirme ve gelişme olanakları boyutlarında yüksek düzeyde doyum yaşadıkları belirlenmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çalışma koşulları boyutunda orta ve ödentiler boyutunda düşük düzeyde iş doyumunu yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Selçuk (1998)’un “Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada araştırma evrenini Ankara ilinin 8 merkez ilçesindeki genel liselere ile buradaki öğretmenler ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin iş doyumları açısından iletişim düzeyi yüksek müdürle çalışan öğretmenlerle, iletişim düzeyi düşük müdürle çalışan öğretmenlerin iş doyumları farkı 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ancak iletişim

düzeıyü düşük veya yüksek müdürle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle olan sınıf içi iletişim düzeylerinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, ilk bulgulardan yola çıkıldığında, iki okulda düşük, sekiz okulda orta ve iki okulda yüksek çıkmıştır. Çok düşük ve çok yüksek doyum düzeyine rastlanmamıştır.

Yalçınkaya (1996), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu” isimli yaptığı araştırmasında, işgörenlerin okulların örgütsel iklimine ilişkin algıları ve kendi iş doyumlarına ilişkin algılarını ve bu algılar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okullarda görevli müdür ve öğretmen gruplarının, okulların örgütsel iklim boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur (Aktaran: Ergü, 1998: 27).

Çetinkanat (1988)’ in “Örgütsel İklim ve İş Doyumu” adıyla, Ankara ilinde ilkokullardaki yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, müdürlerin saygınlık algılarının artmasının, öğretmenlerin iş doyumunun düşmesine yol açtığı belirlenmiştir. Yöneticilerin yakın denetim davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu düşürdüğü belirlenmiştir. Okul müdürlerinin işi ön plana çıkarmaları, iş doyumunu düşürmektedir. Ters olarak iyi ilişkileri iş doyumunu artırmaktadır. Yöneticilerin anlayışlı davranma eğilimi öğretmenlerin güvenlik boyutunda iş doyumunun düşmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin en çok doyumsuzluk içinde buldukları etkenin sosyal ihtiyaçların karşılanmasında olduğu belirlenmiştir. Örgütsel iklimle öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Aktaran: Yıldırım, 2001).

Çelik (1987)’in, “Teknik Öğretmenlerin İş Doyumsuzluğu ve Öğretmenlikten Ayrılmalarına Etkisi” isimli teknik öğretmenlerin iş doyumumsuzluğu olup olmadığı, varsa

bunun işten ayrılmaya etkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin en fazla ücretten, en az ise kişiler arası ilişkilerden doyumсуz olduklarını ortaya koymuştur. Yükselme olanakları ise başka bir doyumсуzluk etkeni olarak ortaya çıkmıştır.

Balcı (1985) “Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu” konulu araştırmasında şu sonuçlara varmıştır:

- İş doyumunda birinci etken birlikte çalışılan iş arkadaşları, son olarak da ücret görölmektedir.
- Örgütün havasının sağlıklı oluşu, iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir.
- Eğitim yöneticisinin iş doyumсуzluk düzeyi düşüktür.
- Eğitimcilerin iş doyumunun yükseltilmesinde, çalışan ve emekli olan ücretlerinin yükseltilmesi önemli bir etken olarak görölmektedir.
- Araştırmanın alt grupları ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi yöneticileri arasında iş doyum etken ve göstergelerine ilişkin algıları açısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Toplumunu etkilemede çok önemli yere sahip olan okul çalışanlarının çeşitli değişkenlere göre iş doyum düzeyleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmaların bir kısmında; iş doyumuna yaş, öğrenim durumu, okulun yerleşim bölgesi, mesleki kıdem, okul türü, arzulanan maaş, okul idaresi ve öğretmenlerle olan ilişkiler, örgüt iklimi kavramlarının etki ettiği görölmektedir. Bazı araştırma bulgularına göre; cinsiyet, mezun olunan bölüm, branş, yaş ve kıdem yılının iş doyumuna etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada okulun bulunduğu yerleşim yeri, yöneticilerin aldıkları seminer sayısı, sosyal destek oranı iş doyumuna etki etmektedir. Buna karşılık cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem iş doyumuna etkisi olmadığı görölmüştür.

2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çam ve Tümkaya (2006)'nın yaptıkları araştırma, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine kişilerarası problem çözme yönelim ve becerilerinin karşılaştırıldığı betimsel bir çalışmadır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; kendine güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, yapıcı problem çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Sorumluluk almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir. Öğrencilerin fen-teknik ve sosyal alanlarda öğrenim görmelerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda tüm alt ölçek puanları açısından anlamlı farkın olmadığı 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.

Güler (2006), öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri yüksek

ve problem çözüme konusunda yaratıcı oldukları bulunmuştur. Duygusal zeka ile problem çözüme becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kurtyılmaz (2005)'in “Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)” adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre önemli bir biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir.

Izgar vd (2004), tarafından önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma; Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde il merkezinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile çalıştıkları okul türü arasında, problem çözümenin planlı yaklaşım alt boyutunda; problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasında, problem çözümenin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda (16-20 yıl kıdem lehine); problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasında, problem çözümenin düşünen yaklaşım ile değerlendiren yaklaşım alt boyutunda (yüksek lisans lehine) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tunca (2004), meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta, duygusal zeka ile problem

çözme becerisi arasında olumsuz ve zayıf bir ilişki olduğu ve meslek lisesi öğretmenlerinin problemle karşılaştıklarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca Tunca, araştırmasında problem çözme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığını fakat yaş ve kıdeme göre problem çözme becerisinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Üstün ve Bozkurt (2003), ilköğretim okulu müdürlerinin kendi algılarına dayalı olarak problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörleri ortaya çıkararak, yöneticilerin yönetsel görev içerisinde önemli olan problem çözme becerisini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Ülkemizde ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Yazılı kaynakların taranmasında eğitim yöneticilerinin problem çözme yeterlikleri konusunda survey ve deneysel araştırmaların yapılmadığı gözlenmiştir.

Ülger (2003), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiş ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre, liderlik puan ortalamalarında bir farklılaşma olmuştur. Liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadın yöneticiler lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Yine problem çözme toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Güçlü (2003), liselerde görev yapan müdürlerin problem çözme becerilerini algılama düzeylerini ve bazı kişisel ve mesleki özellikleriyle ilgili değişkenlerle problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modelinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu

olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, lise yöneticilerinin problem çözme becerilerine güvendiklerini ancak çeşitli nedenlerden dolayı bazen duygusal davranabildiklerini göstermiştir.

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

Korkut (2002), lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenlerini incelemiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaştıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerinin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Tokyay (2001), “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında, 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.

Terzi (2001), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algılarını incelemiştir.

Yazıcı (2001), yaptığı araştırmada üniversitede okuyan öğrencilerin uyuma dönük başa çıkma tarzları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmalar, umutsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha pozitif problem çözme oryantasyonuna sahip olduklarını ve uyuma dönük problem çözme tarzlarını kullandıklarını, buna karşın işlevsel olmayan problem çözme becerilerine sahip olanların kaçınma içerikli başa çıkma tarzlarını kullanabileceklerini ortaya çıkarmıştır.

Çelikten (2001) çalışmasında, genel lise müdürlerinin problem çözme becerilerini araştırmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme soruları çalışma evrenini temsil eden 21 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bulgulara göre araştırma kapsamına alınan okul müdürlerinden çoğunun problem çözme aşamalarını bilmedikleri için bilimsel olamayan yolları denedikleri, bilimsel yöntemin aşamalarını uygulamadıkları tespit edilmiştir.

Pedagog (2001), yaptığı çalışmanın duygusal zekanın (EQ-NED) problem çözme becerisi ile ilişkisini incelemek suretiyle adı geçen ölçeğin duygusal zekayı açıklamada bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamak ve EQ-NED'in bilgi işlem olarak duygusal zekayı ölçmede geçerli bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ferah (2001), yaptığı araştırmada Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme beceri algısında ve yaklaşım biçimlerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninde problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşım; liderlik yapma değişkeninde ise problem çözme yeteneğine güven, kaçınan yaklaşım açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000)'nin yaptıkları araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme beceri düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesini içermektedir. Araştırmanın örneklemini Ç.Ü. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma bulguları, otomatik düşünceler ile sosyo-ekonomik düzey ve problem çözme ile sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca otomatik düşünceler ile problem çözme becerileri arasında da .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akyüz ve Güven (1999), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri saptanarak iki beceri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir.

Tasar (1998), öğrencilerde öğrenme ve problem çözme gelişiminin doğası ile ilgili Pennsylvania State Üniversitesinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, araştırmanın katılımcı- gözlemci bir rol üstleneceği bir ortamda gerçekleşmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin basit makinalar ve ilintili kavramlarla ilgili anlayış ve kavrayışlarını geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf içi aktiviteler bütün boyutlarıyla kaydedilerek analizine olanak sağlamıştır. Böylece bu tür kavramların, yeni

başlayanlara(bu kavramlarla daha önce ya hiç karşılaşmamış ya da çok az deneyimi olmuş öğrenciler) öğretmeye yönelik gözlemler yapıp sonuçları çıkarılmıştır.

Basmacı (1998) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne- baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmamıştır. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne- babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölümün özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

Çam (1997), öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmasında öğretmenlik formasyon eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları üzerine öğretmenlik formasyon eğitimin etkilerini incelemiştir. Yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin anlamlı etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kasap (1997), sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumlarını inceleyen araştırmasına random örnekleme yoluyla 399 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan denekler alt ve üst olmak üzere, iki sosyal ekonomik gruba ayrılmıştır. Araştırma verilerine göre;

- Problem çözüme tutumu ile problem çözüme başarısı arasında ilişki vardır. Problem çözüme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözümede daha başarılıdır.
- Problem çözüme tutum ve başarısı, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- Problem çözüme tutumu, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencileri bu konuda kendilerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.
- Problem çözüme başarısı, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst ekonomik düzey öğrencileri bu konuda daha başarılıdır (Aktaran: Güler, 2006).

Zins ve Ponti (1996) yaptıkları 17 ortaokul öğretmenini kapsayan bir çalışmada, direkt eğitilmiş öğretmenlerin öğrenci ile ilgili problemlerini dikkate alarak; danışma ile ilgili bir aktivitenin, onların performanslarını ve problem çözüme yeteneklerindeki etkilerini araştırdı. Sonuçlar; direkt eğitimin, öğrencinin problemlerini tanımlamada, öğretmenin yeteneklerini artırdığını göstermiştir (Aktaran: Katkat, 2001).

Çam (1995), öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözüme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmış araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 134 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri “Sınıf Tarama Listesi”, “Problem Çözüme Envanteri” yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözüme becerilerin yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve duygulu çocuk ego durumlarıyla ise olumsuz yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

Şahin ve Heppner (1993)'in 153'ü kız ve 71'i erkek olan 244 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı problem çözme envanterini uyarlama çalışmasında, yapılan faktör analizi sonucunda problem çözme envanterinde, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olarak 6 faktör olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre problem çözmeye daha kendine güvenli olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Taylan'ın (1990), Heppner'in problem çözme becerisi envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yaptığı araştırmasında Ankara Üniversitesi'nde öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okudukları program değişkenlerine göre problem çözme becerilerini incelemiştir. Ankara Üniversitesi öğrencileri arasında P.Ç.E. puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamış ve sosyal programlarda okuyan 1.sınıf öğrencilerinin ise problem çözme becerilerinin anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Amerikan üniversite öğrencilerine uygulanmasından elde edilen sonuçlar cinsiyet bakımından desteklenmiş, sosyal programda okuyan öğrenciler bakımından desteklenmemiştir.

Sungur (1988), eğitim yöneticiliği öğrencilerinin üzerinde, yaratıcı sorun çözme programının etkililiğini araştırmıştır. Örneklemeye, deney grubu için 26, kontrol gruplarına 49 kişi olmak üzere 65 kişi katılmıştır. Yaratıcı sorun çözme programı uygulanan deney grubunun, yaratıcılık düzeyinde anlamlı düzeyde artış olduğu denetim odağı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Araştırmacı, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü öğrencilerinin uygun ortamlarda yeterince güdülendikleri ve psikolojik güvenlik içinde olduklarını anladıkları zaman; kendisine ve çevresine ilişkin sorunları tanımlayabileceği, sorunlara özgün

çözüm önerilerini duygu ve düşünce boyutlarında ifade edebileceği, çözüm önerilerini sınama olanakları arayacağı, diğer bir deyişle yaratıcı güçlerini ortaya koyabileceklerini vurgulamaktadır.

Yukarıdaki araştırmalara göre, problem çözme becerisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türünün problem çözme becerisine etkisinin olduğu görülmüştür. Bir kısmında ise cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, branş gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada, eğitim yönetimi alanındaki seminerler, okulun bulunduğu yerleşim yeri, haftalık çalışma süresi problem çözme becerisinde etkili olan değişkenlerdir. Buna karşılık cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, branş gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkiye sahip olmadıkları görülmektedir.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

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

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Birbirini etkileyebilecek iki farklı durum arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar ilişkisel tarama modelindedir (Gençer, 2002). Bu bağlamda bu araştırma eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından inceleneceği ilişkisel tarama modeli bir araştırmadır.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2006–2007 Eğitim- Öğretim yılında, Çorum ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 605 okul müdürü, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmenler oluşturmaktadır(Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü, 2008). Bu evrenden tesadüfi örneklem yoluyla ile ulaşılabilen 250 okul yöneticisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin evrenin yüzde onundan fazlasını içerdiğinden evreni temsil edici olduğu rahatlıkla söylenebilir

3.3.VERİ TOPLAMA 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, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mezun olunan okul, yöneticilik ve öğretmenlikteki kıdem, çalıştığı okulun yerleşim yeri, çalıştığı okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, çalıştığı okuldaki personelin ortalama yaşı, eğitim yönetimi üzerine kurs, seminer ya da hizmet içi kursa katılıp katılmama, yöneticilikten

elde edilen doyum alanı, yöneticilik görevi yapılırken aile ve çevre desteği alıp almama gibi soruları içeren toplam 15 madde bulunmaktadır.

3.3.2.Problem Çözme Envanteri (PÇE)

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

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

Yapılan faktör analizi çalışmaları, PÇE’nin üç farklı faktörden(ölçekten) oluştuğunu göstermektedir. Bunlar, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden ‘‘problem çözme yeteneğine güven’’; gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma

yapmayı ifade eden ‘‘yaklaşma kaçınma’’ ve problemlı durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten ‘‘kişisel kontrol’’dür (Güçlü, 2003).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.Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir.Puanlamada 9,22 ve29. 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 çözmeye etkiliği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990; Keleş, 2000).

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

Yapı geçerliğı ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeğı kullanılarak yapılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Albayrak (2002)’ın araştırmasında problem

çözme becerisini olumlu olarak değerlendirenlerin iç denetim odağına sahip oldukları görülmüştür.

Problem çözme eğitimi verilen bir gruba, eğitim verilmeyen kontrol grubunun karşılaştırıldığı bir başka araştırmada deney grubundaki denekler PÇE’de kontrol grubuna göre kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta envanterin eğitim alan gruba almayan grubu birbirinden ayırt edebildiği görülmüştür. Envanterde düşük ve yüksek puanlar arasındaki farklılıkların araştırıldığı çalışmalarda ise düşük puan alanların yani problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendirenlerin, yüksek puan alanlara göre daha fazla motivasyona sahip, başarı beklentisi daha fazla, daha az içtepkisel ve çekingen, dar sebatlı ve sistematik, daha az alkol ve uyuşturucu kullanan olarak değerlendirdikleri görülmüştür (Albayrak, 2002).

PÇE’nin güvenilirlik çalışmasında ise iç tutarlık korelasyonuna bakılmış ve “problem çözme yeteneğine güven” ile “yaklaşma kaçına arasında. 49; “problem çözme yeteneğine güven” ile “kişisel kontrol arasında” .49; “yaklaşma-kaçınma” ile “kişisel kontrol arasında .38 değerinde korelasyon katsayıları bulunmuştur. Envanterin, tekrar-test güvenilirliklerinin de üç hafta ara ile Alpha katsayılarının .77 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür (Taylan, 1990: 41).

Savaşır ve Şahin (1997), yaptıkları çalışmalar sonucunda, PÇE’nin “problem çözme yeteneğine güven” (Alpha katsayısı= .85), “yaklaşma-kaçınma” (Alpha katsayısı= .84) ve “kişisel kontrol” (Alpha katsayısı= .72) olmak üzere üç faktörden-alt ölçekten oluştuğu belirtilmektedir. 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 güvenilirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir.Ölçeğin bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Koçak ve Eves, 2007).

Keleş (2000), ilgili envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Yapılan faktör ve güvenilirlik 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” alt ölçeğinde 13 madde yer almışve 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.

Güçlü (2003)’nün araştırmasında da ilgili geçerlik ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Ön uygulama için 35 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan veri toplama aracı 50 kişilik lise müdürüne uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda ele edilen verilerle aracın geçerlik ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Önceki araştırmalar doğrultusunda yapı geçerliği test edilen alt ölçeklerin her birinin kendi içinde tek faktörlü ve güvenilir olmasına çalışılmıştır. Her bir alt ölçekte, tek faktörlü yapı, faktör analiziyle test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ayrıca her alt ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri .30’un altında çıkan maddeler veri toplama aracından çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir.Faktör analizi sonucunda tek faktörlü çıkan yapıların açıkladıkları varyansların yeterli

olduğuna karar verilmiştir. Büyüköztürk (2007: 125)'e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzeri olması yeterlidir.Yapılan faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları sonucunda üç alt ölçekte 28 madde yer almıştır.Bu maddelerin faktrelere göre dağılımı farklı olmuştur. "Problem zme yeteneğine güven" faktöründe 10; "Yaklaşma-kaçınma" faktöründe 13 ve "Kişisel kontrol" faktöründe ise 5 madde bulunmaktadır. Faktör analizi sonucu alt ölçeklere ait açıklanan Cronbach Alpha değerleri; " Problem zme Yeteneğine Güven" için .81, "Yaklaşma-Kaçınma" için .84, "Kişisel Kontrol" için .70 dır.

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

3.3.3. Minnesota İş Doyum leği (Minnesota Job Satisfaction Questionarie)

Eğitim yöneticilerinin iş doyumunu ölçmek amacıyla, Minnesota İş Doyum leği (Minnesota Job Satisfaction Questionarie) kullanılacaktır .Minnesota iş doyum leği ilk kez D.J. Dawis ve arkadaşları tarafından hazırlanmıştır ve özellikle yöneticiler için hazırlanmış bir ölçektir.ölçek yönetsel görevlilerin özel, kendine özgü sorunlarına odaklanmaktadır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı zamanda iş doyumunun belirleyicisi değişkenleri/ etmenleri temsil etmektedir. Araçta faaliyet, serbestlik, değişiklik, sosyal statü, ahlaki değer, kendi kendine bir şeyler yapabilme, otorite yeteneklerini kullanabilme, sorumluluk, yaratıcılık, başarı ve tanınma faktörler, i faktörler olarak yer almaktadır. Öte yandan ilerleme, yönetim politikası, çalışma arkadaşları, çalışma şartları, ücret, yönetici-insan ilişkileri, yönetici-teknik ilişkiler ve mesleki güvence gibi değişkenler de dış faktörler olarak alınmaktadır. Minnesota İş

Doyum Ölçeği, Likert tekniğine göre düzenlenmiş bir ölçektir. Maddeler yarım bırakılmış 5 seçenekten oluşmaktadır. Her maddeye 1-5 arası puanlama yapılır (Öncel, 1998; Bıçakçılar, 2002). Ölçek ilk olarak Telman tarafından tarafında Türkçeye çevrilmiş ve endüstride çalışanların iş doyum düzeylerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Telman ölçeğin cronbach alfa katsayısını .92 olarak hesaplamıştır. Sperm-Brown güvenirlik katsayısını ise .76 olarak hesaplanmıştır (Telman, 1988).

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

Minesota İş Doyum Ölçeği'nin tercih edilmesinin nedenleri daha önceden eğitim ve öğretimin çeşitli kademe ve branşlarındaki öğretmenlere uygulanmış olması, uygulamasının ve değerlendirmenin son derece pratik olmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı çalışma ortamı içinde karşılanmasını beklediği ihtiyaçlarını iç ve dış faktörler halinde çok iyi ifade etmesidir.

Minesota İş Doyum Ölçeği iş tatminini genel, iç ve dış tatmin açısından değerlendirmesinin yanı sıra, iş ve çevre koşullarına ait 20 determinant açısından da incelemektedir. Bu ölçekle iş tatmini ve tatminsizliğinin bireysel profilini çıkarmak mümkündür. Böylece genel iş tatminsizliğine neyin sebep olduğu saptanabilir. Okul yöneticilerinin işaretlerine göre her bir madde için verilmiş olan puanlar bilgisayar formuna ayrı ayrı geçirilmiştir. Puanların yüzdelerle değerleri şu şekildedir: 75'in üzeri yüksek iş tatmini, 25'in altı ise düşük iş tatminini, 26 ile 74 arası ise, normal iş tatminini ifade etmektedir (Başalp, 2001).

Kayıkçı (2005), müfettiş ve öğretmen sendikalarının denetim sistemine ilişkin görüş ve eleştirileri, bakanlık ve ilköğretim müfettişlerine yöneltilen açık uçlu sorular ve uzman görüşlerini anketlerdeki yargı maddelerinin oluşumu için kaynak oluşturmuştur. İş doyumu anketinin deneme uygulanması sonucundan hareketle ölçeğin yapı geçerliliği, faktör analizi yapılarak belirlenmiştir. Faktör analizinde Temel Bileşenler Tekniği uygulanarak Varimax rotasyon yöntemi döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmıştır. Faktör .40 ve üstünde olan maddeler seçilmişlerdir. Ölçek maddeleri için madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için güvenilirlik hesaplamada Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Bıçakçılar(2002) “Liselerin ve Yöneticilerinin Özellikleri İle İş Doyum Düzeyleri” adlı araştırmasında Minesota İş Doyum Ölçeği cornbach alfa güvenilirlik kat sayısını .90 olarak hesaplamıştır.

Son olarak ölçeğin bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Uygulama

Oluşturulan veri toplama seti, Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı çeşitli okullarda yönetici olarak çalışan müdür ve müdür yardımcılarında tesadüfi örneklem yöntemiyle çalışma örneklemini oluşturulmuştur. Yöneticilere araştırmanın yapılış amacı ve nasıl cevaplandırılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama aracını dolduracak kişiler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Araştırma elde edilen verilerin güvenilirliğini ve objektifliğini korumak için katılımcılardan özel bilgiler istenmemiş olup isimlerini yazmaları da gerekmemiştir.

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

Araştırma için toplam 300 veri ölçeği dağıtılmış ancak 265 tanesi doldurulmuş şekilde geri toplanabilmiştir. Toplanan veri ölçeklerinin 15 tanesi okul yöneticileri tarafından hatalı ve eksik doldurulduğundan çalışmada kullanılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, geriye kalan 250 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Kişisel bilgi formu, Problem Çözme Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde güvenilirlik analizleri, frekans, yüzdeler, ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-Testi, paired samples t test, Kruskal Wallis H-Testi ve Pearson Momentler Çarpımı, Varyans Analizi, Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

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

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

Okul yöneticilerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, bitirdiği en son eğitim kurumu, yöneticilikteki mesleki kıdem, öğretmenlikteki mesleki kıdem, çalışılan yerleşim birimi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı, çalışılan süre, eğitim alanında alınan seminer veya kurs sayısı, tercih sırası, yöneticilikten sağlanan doyum alanı, yöneticilik görevi yapılırken aileden ve iş çevresinden alınan destek oranı) göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	30	12.0
Erkek	220	88.0
Toplam	250	100

Tablo 4.1.'de yöneticilerin cinsiyetlerine bakıldığında, 250'sinden 30 tanesi yani yüzde 12.0'ını kadınlar oluşturmaktadır. Geri kalan % 88.0'lık büyük oranı 220 erkek yönetici oluşturmaktadır. Buna sonuçlar ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin büyük bir kısmını erkeklerden oluştuğunu göstermektedir. Buna göre; ülkemizdeki kadın eğitim yöneticilerin sayısının erkek yöneticilere oranla çok az daha az olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	<i>f</i>	%
Bekar	43	17.2
Evli	206	82.4
Diğer	1	0.4
Toplam	250	100

Örnekleme yer alan eğitim yöneticilerinden 43'ü (%17.2) bekar, 206'sı (%82.4) evli, 1'i (%0.4) diğer kategorisine girmektedir. Buradan araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun evli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin düşük bir oranının (%17.2) bekar olması ise Türk toplumunun geleneksel aile yapısı ile açıklanabilir. Ayrıca diğer seçeneğini işaretleyenlerin bir kısmının boşanmış oldukları düşünüldüğünde eğitim yöneticileri arasında boşanma oranının çok düşük (% 0,4'den az) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş grupları	<i>f</i>	%
21-30	68	27.2
31-40	81	32.4
41-50	78	31.2
51 ve üzeri	23	9.2
Toplam	250	100

Araştırmaya 21-30 yaşları arasında 68, 31-40 yaşları arasında 81, 41-50 yaşları arasında 78, 51 ve üzeri yaşlarda 23 okul yöneticisi katılmıştır. Yüzdeler oranlarına bakıldığında; % 27.2'si 21-30, % 32.4'ü 31-40, % 31.2'si 41-50, % 9.2'si 51 yaş ve üzerindedir. Bu bulgular ışığında okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun genç ve orta

yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Buradan dinamik bir okul yönetici kadrosunun varlığından söz edilebilir.

Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	<i>f</i>	%
Türkçe-Edebiyat	13	5.2
Sosyal Bilimler	32	12.8
Fen Bilimleri	21	8.4
Matematik	12	4.8
Yabancı Diller	7	2.8
Meslek Dersleri	26	10.4
Din K. Ve A. B.	13	5.2
Güzel Sanatlar	2	0.8
Sınıf Öğretmenliği	124	49.6
Toplam	250	100.0

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri branş dağılımları; Türkçe- Edebiyat % 5.2 (n:13), Sosyal Bilimler % 12.8(n:32), Fen Bilimleri % 8.4 (n:21), Matematik % 4.8 (n:12) Yabancı Diller , % 2.8 (n:7), Meslek dersleri % 10.4 (n:26), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi % 5.2 (n: 13), Sınıf Öğretmenliği % 49.6 (n: 124) şeklindedir. Bu bulgudan, ülkemizde çok farklı branşlardan gelen öğretmenlerin eğitim yöneticiliği yapabildiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca okullardaki öğretmenlerin branşlara göre sayısal oranlarının yöneticilik oranları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Örneğin ilköğretim okullarında sayısal olarak en çok sınıf öğretmenleri bulunmakta ve bu branştan okul yöneticisi sayısı % 49.6 oranla en yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla sayıca fazla olması, bu alandaki öğretmen oranının fazla olmasının yanı sıra kırsal kesimde birleştirilmiş sınıflarda görev

yapan öğretmenlerin aynı zamanda müdür yetkili olması bu durumun sınıf öğretmenleri lehine daha da artırmaktadır.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

Mezun olunan eğitim kurumu	<i>f</i>	%
Fakülte	174	69.6
Yüksek Öğretmen Okulu	10	4.0
Mesleki ve Teknik Eğitim	17	6.8
Eğitim Enstitüsü	33	13.2
Yüksek Lisans veya Doktora	11	4.4
Diğer	5	2.0
Toplam	250	100

Tablo 4.5 incelendiğinde okul yöneticilerinin % 69.6'sının Fakülte, % 4.0'ının Yüksek Öğretmen Okulu, % 6.8'inin Mesleki ve Teknik Eğitim, % 13.2'sinin Eğitim Enstitüsü, % 4.4'ünün Yüksek Lisans ve Doktora, % 2.0'ının diğer okul mezunları oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi yöneticilerin büyük bir kısmı fakülte mezunu olmakla birlikte farklı okullardan mezun okul yöneticilerinin sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Okul yöneticilerinin, farklı eğitim kurumlarından mezun oldukları görülmektedir. Bu da; eğitim sistemindeki, yönetici olabilmek için mezun olunan eğitim kurumunun düzeyinin önemli olmadığını göstermektedir. Yani, yöneticilerin belirli bir eğitim kurumundan mezun olması gerekmemektedir. Türkiye'de bir dönem, öğretmen yetiştirmeyen eğitim kurumlarından mezun olanlar da öğretmenlik yapmışlar ve okullarda yönetici olarak görev yapmışlardır. Bugün ise Eğitim Fakültesi ve Fen- Edebiyat Fakültesi mezunları Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına göre

öğretmen olarak atanmakta ve belirli hizmet yılından sonra okul yöneticiliği kadrolarına geçebilmektedirler.

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Yöneticilikteki mesleki kıdem	<i>f</i>	%
5 yıl ve daha az	111	44.4
6-10 yıl	70	28.0
11-15 yıl	25	10.0
16-20 yıl	23	9.2
21-25 yıl	12	4.8
26 ve üzeri	9	3.6
Toplam	250	100.0

Tablo 4.6.'daki, okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde; % 44.4 oranla 5 yıl ve daha az, % 28.0 oranla 6-10 yıl arası, % 10.0 oranla 11-15 yıl arası, % 9.2 oranla 16-20 yıl arası ve % 4.8 oranla 21-25 yıl arası, % 3.6 oranla 26 ve üzeri hizmeti olan okul yöneticilerinden oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olanların oranının diğerlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlikteki mesleki kıdem	<i>f</i>	%
5 yıl ve daha az	63	25.2
6-10 yıl	70	28.0
11-15 yıl	40	16.0
16-20 yıl	28	11.2
21-25 yıl	21	8.4
26 ve üzeri	28	11.2
Toplam	250	100.0

Tablo 4.7.'deki, okul yöneticilerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemleri incelendiğinde; % 25.2 oranla 5 yıl ve daha az, % 28.0 oranla 6-10 yıl arası, % 16.0 oranla 11-15 yıl arası, % 11.2 oranla 16-20 yıl arası ve % 8.4 oranla 21-25 yıl arası, % 11.2 oranla 26 ve üzeri hizmeti olan okul yöneticilerinden oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlikteki mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların oranının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 133 okul yöneticisi, 5-10 yıllık öğretmenlik kıdemiyle okul yöneticisi olmuşlardır.

Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Okulun bulunduğu yerleşim birimi	<i>f</i>	%
İl merkezi	78	31.2
İlçe merkezi	76	30.4
Kasaba, köy, belde	96	38.4
Toplam	250	100

Tablo 4.8.' den anlaşıldığı gibi, okul yöneticilerinin çalıştıkları yerleşim birimleri; % 31.2'si il merkezi, % 30.4'ü ilçe merkezi ve % 38.4'ü kasaba, köy ve belden oluşmaktadır. Çorum ilinde kırsal kesimin yoğunluğu dikkate alındığında bu oranların beklenen sonuçlar olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı

Öğretmen Sayısı	<i>f</i>	%
1-10	92	36.8
11-25	45	18.0
26-50	75	30.0
51 ve üzeri	38	15.2
Toplam	250	100

Tablo 4.9 incelendiğinde, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarının oranının; %36.8'inin 1-10, % 18.0'ının 11-25, % 30.0'ının 26-50, % 15.2'sinin 51 ve üzeri şeklinde dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Buradan, okul yöneticilerinin büyük bir kısmının öğretmenlerin çok sayıda bulunduğu okullarda çalışmadığı söylenebilir.

Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci sayısı	<i>f</i>	%
1-100	71	28.4
101-300	41	16.4
301-500	35	14.0
501'den fazla	103	41.2
Toplam	250	100

Tablo 4.10.'dan anlaşıldığı gibi, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları; % 28.4 ile 1-101, % 16.4 ile 101-300, % 14.0 ile 301-500 ve % 41.2 ile 501'den fazla olanlardan oluşmaktadır. Dağılımlara bakılarak, okullardaki öğrenci sayısının az olmadığı görülebilir. Bu da okul yöneticisi açısından, ilgilenmesi gereken birey sayısının ve durumların fazlalığı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Haftalık çalışma süresi	<i>f</i>	%
20-30	84	33.6
31-40	81	32.4
41 ve üzeri	85	34.0
Toplam	250	100

Tablo 4.11.'den anlaşıldığı gibi, okul yöneticilerinin haftalık çalışma süreleri; % 33.6 ile 20-30 saat arası, % 32.4 ile 31-40 saat arası, % 34.0 ile 41 ve üzeri saat görülmektedir. Buradan okul yöneticilerinin oldukça yoğun çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs veya Seminer Sayısına Göre Dağılımı

Alınan seminer veya kurs sayısı	<i>f</i>	%
Hiç	63	25.2
1 tane	43	17.2
2 tane	29	11.6
3 tane	32	12.8
4 tane	20	8.0
5 ve daha çok	63	25.2
Toplam	250	100

Tablo 4.12.'ye bakıldığında; hiç seminere veya kursa katılmayanlarla 5 ve daha çok seminere veya kursa katılanların sayısının eşit olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin bir kısmının eğitim seminerleri ile hiç ilgilenmediği, bir kısmının ise çok ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle ülkemizde okul yöneticisi olmak için, herhangi bir ek eğitim alma zorunluluğunun olmaması, yöneticiler arasında eğitim ve beceri düzeyleri açısından farklılıklara neden olacağı söylenebilir.

Kişisel bilgi formunda yer alan “Yöneticilikten elde ettiğiniz doyumunu, en fazla sağladığınız alan hangisidir?” şeklindeki soruya yöneticilerin verdiği cevaplara yönelik betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Yöneticilerinin Meslekten Sağladıkları Doyum Sırasına Göre Dağılımı

Sağladığı doyum alanı	<i>f</i>	%
Psikolojik	124	49.6
Sosyal statü	110	44.0
Ekonomik	16	6.4
Toplam	250	100

Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu % 49.6'sı (n:124) mesleğinden en çok psikolojik doyum sağladığını ifade etmiştir. % 44'ü (n:110) sosyal statü yönünden doyum sağlamakta iken, % 6.4'ü (n:16) ise ekonomik yönden doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun mesleklerinden sosyal ve ekonomik yerine psikolojik doyum sağlamaları ülkemiz gerçekleri dikkate alındığında oldukça anlamlı bulunmaktadır. Öğretmenlik veya okul yöneticiliğinin toplum tarafından yüksek bir statü olarak görülmemesi ve ayrıca gelirinin 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; eğitime yüklenen kutsal değer ile birlikte insan yetiştirme, eğitime ve öğretme görevinin verdiği haz düşünülebilir. Bu anlamda ülkemizde okul yöneticilerinin, yöneticilik görevlerini devam ettirmelerini sağlayan en önemli motivasyon kaynağının meslekten sağladıkları psikolojik doyum olduğu rahatlıkla söylenebilir. Birey olarak, okulun başında olmanın ve yönetmenin verdiği haz psikolojik doyum sağlayanların oranının yüksek olmasının temel gerekçesi olabilir.

Kişisel bilgi formunda yer alan “Yöneticilik görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?” şeklindeki soruya yönelik olarak okul

yöneticilerinin verdikleri cevaplara için yapılan betimsel istatistik bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Aileleri ve İş Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Destek Oranlarına Göre Dağılımı

Sosyal destek oranı	<i>f</i>	%
Hiç	30	12.0
Kısmen	130	52.0
Oldukça	90	36.0
Toplam	250	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin %12'si (n:30) yöneticilik görevini yaparken aile ve iş çevrenizden hiç destek almadığını % 52'si, kısmen destek aldıklarını, % 36'sı ise oldukça destek aldıklarını belirtmişlerdir. Algılanan sosyal destek oranının yöneticilerin iş performanslarını ve işlerinden sağladıkları doyumunu etkilediği düşünüldüğünde elde edilen bulguların daha anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bir insan olarak okul yöneticisinin tek başına sosyal destek olmadan başarılı olması çok zor görünmektedir. Ülkemizde okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun kısmen yada oldukça sosyal destek aldıklarını belirtmeleri yöneticilik performansı ve sosyal ilişkiler açısından olumlu bulunmaktadır.

4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERARASINDAKİ İLİŞKİ

Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15. Problem Çözme Becerisi İle İş Doyumu Arasındaki Korelasyon

		İş doyumuna	r ²
	r	.16**	0.02
Problem Çözme	p	.005	
	n	250	

** p< .01

Büyüköztürk (2007: 32)'e göre; korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak ortaklaşılabilir aralıklar bulunmamakla birlikte kullanılabilir aralıklar mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek; 0.30 – 0.70 arasında olması, orta; 0.00 – 0.30 arasında olması, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında tablo 4.16. incelendiğinde, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r = .16, p< .01). Bu ilişkinin, iki değişken arasındaki toplam varyansın % 2'sini açıkladığı anlaşılmaktadır (r² = 0.02). Bu bulgular okul yöneticilerinin iş doyum düzeyi ile problem çözme becerisi düzeylerinin doğru orantılı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Buradan okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri arttıkça problem çözme becerileri artacağı, ya da problem çözme becerileri azaldıkça iş doyum düzeylerinin de azalacağı söylenebilir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ İNCELEYEN ANALİZ SONUÇLARI

4.16. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İş Doymu Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Kadın (n = 30)		Erkek (n = 220)		t	P
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İş Doymu Toplam Puanı	68.63	11.03	68.06	11.85	0.249	.804

p>.05

Tablo 4.16. incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından eğitim yöneticilerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p> .05). Ayrıca kadın yönetici sayısının (30) istatistiksel açıdan kritik bir değer olması sebebiyle, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre iş doymu düzeylerine ilişkin Kruskal- Wallis Testi yapılmış ve anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Akın (2006)'nın çalışmasında da benzer şekilde kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin iş doymu beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ulusal (1998), "İş Doymu- Verimlilik İlişkisinde Yöneticinin Rolü" konulu çalışmasında cinsiyet değişkeninin iş doyum düzeyini etkilemediğini bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Bıçakçılar, 2002; Bektaş (2003). Özdayı, (1998) "Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Durumlarının Karşılaştırılması" konulu doktora tezi çalışmasında kadınlar (\bar{X} =3.78) ve erkeklerin (\bar{X} =3.49) iş doymu düzeylerinde fark bulunmamıştır. Ekinci (2006), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark

bulunmadığını saptamıştır. Bu bulgular araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığı yapılan birçok araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Ancak az sayıda da olsa bazı araştırmalar erkeklerin kadınlardan daha çok iş doyumunu sağladığı, bazılarında ise kadınlar lehine olan bulgulara ulaşılmıştır. Kayıkçı (2005) araştırmasında kadın müfettişlerin iş doyumunu, erkek müfettişlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (1999) yaptığı araştırmasında kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu bulmuştur.

Kadınları yükledikleri rollerin fazlalığı ve bu rollerin işteki rolleri ile çatışması beklentilerinde belirleyici rol oynamaktadır. Ailenin ve evin bakım sorumluluğunu kadının üstlenmesi beklenmekte ve kadın çoğu zaman anne ve eş rolleri çerçevesinde gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Dökmen,1997). Tüm iş alanlarında olduğu gibi eğitim yöneticiliğinde de ev iş yaşantılarını birlikte yürütme sorumluluğu ve ağırlığı kadın yöneticilerin iş yaşantılarında doyum sağlamlarını engelleyen temel neden olabilir.

4.17. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Bekar		Evlü		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		
İş Doyumu Toplam Puanı	68.67	0.07	68.00	11.76	0.34	.729

$p > .05$

Tablo 4.17. incelendiğinde medeni durumları açısından okul yöneticilerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farka bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p > .05$). Yapılan literatür taramasında diğer araştırma bulguları incelendiğinde genelde evli olan çalışanların iş doyumlarının bekarlara göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004; Şahin 1999). Ekinci (2006)'nin araştırmasında

da evlilerin iş doyum düzeyleri bekarlara göre biraz yüksek bulunmuştur, ancak bu farkın anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Bıçakçılar (2002)'in araştırmasında da eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Ulusal (1998) ve Dilsiz (2006)'in araştırmalarında da medeni durum açısından anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.18. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
21-30	68	124.47				
31-40	81	120.01	3	3.21	.360	Fark Yok
41-50	78	136.43				
51 ve üzeri	23	110.80				

$p > .05$

Tablo 4.18. incelendiğinde yaş değişkenine göre eğitim yöneticilerinin iş doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda (Çardak, 2002; Uyan, 2002; Karayel, 1999; Şahin, 1999; Green-Reese vd., 1999) iş doyumunu ile yaş arasında anlamlı farklılık bulunmazken, bazı çalışmalarda ise (Telman ve Ünsal, 2004; Demir, 2001) anlamlı fark bulunmuştur. Bıçakçılar (2002) çalışmasında, yaşlı yöneticilerin iş doyum düzeylerinin genç yöneticilerden daha yüksek olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Ekinci (2006)'nin araştırmasında anlamlı düzeyde fark olmamakla beraber yaş ile beraber iş doyumunun arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe-Edebiyat	13	124.42				
Sosyal Bilimler	32	119.20				
Fen Bilimleri	21	142.02				
Matematik	12	146.00				
Yabancı Diller	7	160.21	8	9.52	.30	Fark Yok
Meslek Dersleri	26	138.21				
Din Kültürü	13	118.27				
Güzel Sanatlar	2	214.25				
Sınıf Öğretmeni	124	117.16				

p>.05

Tablo 4.19.'daki Kruskal Wallis Testi Sonuçlarından anlaşıldığı gibi okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin öğretmenlik branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Doğan (2005) araştırmasında, sınıf öğretmeni branşında olan müdür yardımcılarını ile diğer branşlardaki müdür yardımcılarının genel iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırma sonuçlarında branş değişkeni açısından okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Ekinci, 2006; Çardak, 2002; Dilsiz, 2006).

Ayrıca Uyan (2002), öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında branşları açısından öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Bıçakçılar (2002)'ın araştırmasında ise, iş doyum düzeyi en yüksek yöneticilerin edebiyat branşında

yöneticiler olduğu, iş doyum düzeyi en düşük olan yöneticilerin meslek branş grubu yöneticilerinde bulunduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumuna Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bitirilen Son Eğitim Kurumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Fakülte	174	125.38				
Yüksek Öğretmen Okulu	10	115.85				
Mesleki ve Teknik Eğitim	17	150.12	5	4.599	.467	Fark Yok
Eğitim Enstitüsü	33	129.62				
Yüksek Lisans veya Doktora	11	95.32				
Diğer	5	104.50				

$p > .05$

Tablo 4.20.'deki Kruskal Wallis Testi Sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin bitirdikleri son eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Ekinci (2006)'nin araştırmasında eğitim durumu değişkenine bakıldığında öğretmenlerin iş doyumları arasında farkın anlamlı bulunmamasına rağmen, ön lisans mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerden biraz yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre eğitim durumlarına (mezun olunan fakülte) göre eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Karayel, 1999; Bıçakçılar, 2002; Dilsiz, 2006) Ayık (2000), ilköğretim okullarındaki yöneticilerin yönetsel davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelediği araştırmasında öğretmen okulu ve eğitim

enstitüsü mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeylerini lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin iş doyumlarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır

Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
5 yıl ve daha az	111	120.64				
6-10 yıl	70	119.71				
11-15 yıl	25	116.36	4	2.07	.722	Fark Yok
16-20 yıl	23	138.74				
21-25 yıl	12	107.58				

p>.05

Tablo 4.21.'deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinde [χ^2 (4) = 2.07, p>0,05], yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda, bu araştırmaya benzer şekilde (Çardak, 2002; Karayel, 1999; Green-Reese vd., 1999, Dilsiz, 2006; Ekinci, 2006; Bıçakçılar, 2002) kıdemlerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; bazı araştırmalarda (Uyan, 2002; Arslan, 1999; Demir, 2001; Ayık, 2000, Şahin, 1999) kıdemlerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Doğan(2005) çalışmasında 10 yıldan daha az yöneticilik süresine sahip olan müdür yardımcıları ile 10 yıl ve daha fazla yöneticilik süresine sahip müdür yardımcılarının genel iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Ayık (2000), 1-5 yıl ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin

iş doyum düzeylerini diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak Uyan (2002)'nin yaptığı araştırmada kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyum düzeyinin, kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-20 olan öğretmenlerin iş doyum düzeyinden daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Arslan (1999) yaptığı araştırmasında, mesleki kıdem arttıkça iş doyumun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.22. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri						F (sd=2,247)
	İl merkezi (n =78)		İlçe merkezi (n = 76)		Kasaba, köy, belde (n = 96)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
İş Doyumu Toplam Puanı	67.96	11.51	70.68	10.66	66.28	11.76	3.204*

* $p < .05$

Tablo 4.22.'deki varyans analizi sonuçlarına incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, iş doyum düzeylerinin [$F(2,247) = 3.204, p < .05$] okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlçe merkezinde çalışan okul yöneticilerinin iş doyum puanlarının ($\bar{X} = 70.68$), kasaba, köy ve beldede çalışan okul yöneticilerinin iş doyum puanlarından ($\bar{X} = 66.28$) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak Bıçakçılar (2002)'in araştırmasında yöneticilerin iş doyum düzeylerinin çalıştıkları okulların buldukları ilçeye göre önemli farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi büyük şehir merkezlerine yakın olan sosyal ve kültürel faaliyetlerin katılma fırsatının olması ilçelerde yaşayan okul yöneticilerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı								F (sd=3,246)
	1-10 (n = 92)		11-25 (n = 45)		26-50 (n = 75)		51 ve daha çok (n = 38)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
İş Doyumu	66.53	11.81	67.89	11.26	70.36	11.71	67.67	9.92	1.563
Toplam Puanı									

p > .05

Tablo 4.23.'te görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonuçlarına göre okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin iş doyumu puanlarının [F(3,246) = 1.563, p> .05] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Bıçakçılar (2002)'in araştırması da bulguyu destekleyici yöndedir. Eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile onların çalıştıkları lisenin toplam öğretmen sayısına göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Bulunan Öğrenci Sayısı								F (sd=3,246)
	1-100 (n = 71)		101-300 (n = 41)		301-500 (n = 35)		501 ve üzeri (n = 103)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
İş Doyumu	66.63	10.94	68.24	12.79	67.31	11.42	69.43	11.27	.903
Toplam Puanı									

p > .05

Tablo 4.24.'teki varyans analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin buldukları okuldaki öğrenci sayılarına göre iş doyumu düzeyleri [F(3,247) = .903, p> .05] puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu konuda yapılan Bıçakçılar (2002)'in araştırmasında eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyleri

ile onların çalıştıkları lisenin toplam öğrenci sayısına göre önemli farklılıklar göstermediği belirtilmiştir.

Ekinci (2006)'nin çalışmasında derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Derslik başına düşen öğrenci sayısını 41 ve üzeri olarak belirten öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, öğrenci sayısını 31-40 ve 30 veya altında belirten gruplardan düşük çıkmıştır. Erden (1998: 67-68) de, kalabalık olmayan sınıflarda çalışan öğretmenin moralinin, tutumunun ve iş doyumunun bundan olumlu yönde etkileneceğini belirtmiştir. Green-Reese (1991), yaptıkları çalışmada, öğrenci sayısı 1500 ün üzerinde olan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının, bundan olumsuz etkilendiğini bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Haftalık Çalışma Süresi						F (sd=2,247)
	20-30 saat (n=84)		31-40 saat (n=81)		41 ve üstü saat (n=85)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
İş Doyumu Toplam Puanı	67.92	10.85	68.53	11.07	68.00	12.47	.069

p > .05

Tablo 4.25.'deki varyans analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, iş doyum puanının [F(2,247) = .069, p > .05] haftalık çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ekinci (2006) ve Şahin (1999)'nin yaptıkları araştırmalarda da iş doyum düzeyi ile çalışma süresi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular, araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Aldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre İş Doyumunu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Seminer Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Farkın Kaynağı
Hiç	63	127.50				
1	43	139.21				
2	29	97.55	5	12.88	.024	3-6, 3-5, 4-6, 4-5
3	32	97.62				
4	20	133.05				
5 ve üzeri	63	138.62				

p< .05

Tablo 4.26. incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında aldıkları seminer ya da kurs sayısına göre iş doyumunu düzeylerinde [$\chi^2 (5) = 12.88$, $p < 0.05$] anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alınan seminer sayılarının okul yöneticilerinin iş doyumlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Farklılaşmanın nereden kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U- testi uygulanmış olup bu analiz sonuçlarına göre; eğitim yönetimi alanında 4,5 ve daha çok sayıda seminer alan okul yöneticilerinin iş doyumunu puanı ($\bar{X} = 51.48$), 1,2 tane seminer alan eğitim yöneticilerinin iş doyumunu puanından ($\bar{X} = 35.69$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, seminer sayısının artmasıyla eğitim yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin yükseldiği rahatlıkla söylenebilir. Bıçakçılar(2002)' yaptığı araştırmasın da bu bulguyu destekler nitelikte sonuca ulaşmıştır. Bu bulgular eğitim yöneticilerine yönelik verilen seminerlerin amaca hizmet etmekte olduğunun ve devam etmesi gerektiğini göstergesidir. Ayrıca seminerlerin okul yöneticilerinin bilgilerini ve görgüleri artırdığı, bunun da onların iş doyumuna yansıdığı söylenebilir.

Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Sağladıkları Doyum Alanına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Doyum Alanı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Psikolojik	124	131.22				
Sosyal statü	110	120.36	2	1.58	.454	Fark Yok
Ekonomik	16	116.50				

p> .05

Analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sağladıkları doyum alanına göre iş doyumunu [$\chi^2 (2) = 1.58, p > 0.05$] düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kişisel bilgi formunda yer alan “Yöneticilik görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?” şeklindeki soruya yönelik olarak okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara için yapılan Varyans Analizi Sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Ailelerinden ve İş Çevrelerinden Algılanan Sosyal Destek Oranına Göre İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Algılanan Sosyal Destek Oranı						F (sd=2,247)
	Hiç (n=30)		Kısmen (n=130)		Oldukça (n=90)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
İş Doyumu Toplam Puanı	63.53	14.86	66.52	10.70	72.03	10.15	9.545**

**p < .01

Tablo 4.28’deki varyans analizi sonuçlarına göre ailelerinden ve iş çevrelerinden aldıkları algılanan sosyal destek durumuna göre okul yöneticilerinin, iş doyumunu [$F(2,247) = 9.545, p < .01$] düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Yapılan bu analiz sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek oranı oldukça yüksek olan okul yöneticilerin ($\bar{X} = 72.03$), iş doyum düzeyleri, algılanan sosyal destek oranı hiç olmayan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 63.53$) ve kısmen ($\bar{X} = 66.52$) olan okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Her insan gibi yorucu ve karmaşık bir iş yükü olan okul yöneticilerinin de aile ve çevresinden alabildiği maddi veya manevi desteğin çok önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bu desteğin okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini olumlu etkilemesi beklenen bir sonuçtur.

4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ İNCELEYEN ANALİZ SONUÇLARI

4.29.Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Kadın (n = 30)		Erkek (n = 220)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Problem Çözme Beceri Düzeyi	78.26	19.89	80.38	20.95	-0.52	.602

p > .05

Tablo 4.29. incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından, okul yöneticisinin bay ve bayan olması durumuna göre problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın yönetici sayısının (30) istatistiksel açısından kritik bir değer olması sebebiyle, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeylerine ilişkin Kruskal- Wallis Testi yapılmış ve anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarda araştırmasında okul yöneticilerinin toplam problem çözme becerileri puanlarının

cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulgularına ulaşılmıştır (Arın (2006), Albayrak (2002)). Ülger (2003) ise yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından, kadınların erkeklere oranla liderlik ve problem çözme becerisinde daha etkin olduklarını sonuca ulaşımıştır. Öte yandan yapılan son araştırmalarda Güler (2006), Tunca (2004), Sonmaz (2002), Saygılı (2000), Şahin (1999), Kasap (1997), Taylan (1990) çalışanların problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

4.30. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Bekar (n = 43)		Evli (n = 206)		t	p
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
P.Ç.B. Toplam Puanı	85.09	21.87	79.16	20.50	1.70	.090

p > .05

Tablo 4.30. incelendiğinde okul yöneticilerinin bekar ve evli olmalarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Albayrak (2002), yaptığı benzer çalışmada da, bekar ve evli yöneticiler arasında problem çözme becerileri açısından bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

4.31. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
21-30	68	140.76				
31-40	81	119.19	3	4.22	.238	Fark Yok
41-50	78	119.42				
51 ve üzeri	23	123.22				

p > .05

Tablo 4.31.'deki Kruskal Wallis Testi Sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p> .05). Güçlü (2003)'nün benzer çalışmasında da, “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” faktörlerinde eğitim yöneticilerinin algıları arasında yaşlarına bağlı anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Arın (2006), araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğini bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Türkçe-Edebiyat	13	138.54				
Sosyal Bilimler	32	128.66				
Fen Bilimleri	21	112.12				
Matematik	12	103.58				
Yabancı Diller	7	144.71	8	9.01	.341	Fark Yok
Meslek Dersleri	26	103.15				
Din Kültürü	13	124.58				
Güzel Sanatlar	2	44.75				
Sınıf Öğretmeni	124	132.71				

p > .05

Tablo 4.32.'deki Kruskal Wallis Testi Sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p> .05). Yapılan diğer benzer araştırmalar da, Üstün ve Bozkurt (2003) öğretmenlik branşlarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin problem çözme puanlarının anlamlı farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Güçlü (2003) yaptığı çalışmasında lise müdürlerinin problem çözme alt boyutlarından olan “yaklaşma-kaçınma” faktörüne ilişkin algıları, branşlarına bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.33. Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumuna Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bitirilen Son Eğitim Kurumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlın Fark
Fakülte	174	125.52				
Yüksek Öğretmen Okulu	10	139.20				
Mesleki ve Teknik Eğitim	17	123.24				
Eğitim Enstitüsü	33	122.97	5	0.892	.971	Fark Yok
Yüksek Lisans veya	11	132.68				
Doktora	5	105.90				
Diğer						

p > .05

Tablo 4.33.'teki Kruskal Wallis Testi Sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin bitirdikleri son eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p> .05). Yapılan bazı araştırmalarda, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Arın (2006), Diğer yandan Üstün ve Bozkurt (2003) yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenim durumlarına göre problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde (Albayrak (2002; Güçlü, 2003) okul müdürlerinin mezun oldukları fakülte veya okullara göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.34. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Hiç	38	108.71				
1	39	102.26				
2	37	101.05	5	2.856	.722	Fark Yok
3	27	118.26				
4	23	123.46				
5 ve daha çok	54	110.75				

p > .05

Tablo 4.34'deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde $[\chi^2 (5) = 2.856 p > 0,05]$ yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Üstün ve Bozkurt (2003)'un çalışmalarında müdürlerin yöneticilik kıdemleri ile problem çözme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arın (2006), araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Güçlü ise (2003)' çalışmasında okul müdürlerin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular okul yöneticilerin meslek kıdemlerinin artması ile birlikte tecrübe ve problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkileneceği beklentisinin doğru olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 4.35. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri						F (sd=2,247)
	İl merkezi (n =78)		İlçe merkezi (n = 76)		Kasaba, köy, belde (n = 96)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
P.Ç.B. Toplam Puanı	75.96	18.16	77.76	20.01	85.39	22.45	5.309**

**p<.01

Tablo 4.35.'teki varyans analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, problem çözme becerisi toplam puanlarında [$F_{(2,247)} = 5.309$, $p < .01$] okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde il merkezinde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme beceri puanları ($\bar{X} = 75.96$), ilçe merkezinde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme beceri puanları ($\bar{X} = 77.76$), kasaba, köy ya da belde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme beceri puanları ($\bar{X} = 85.39$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak Problem çözme envanterinin puanlamasında alınan yüksek puanlar problem çözme becerisinin düşüklüğünü, alınan düşük puanlar ise problem çözme becerisinin yüksekliğini gösterdiği için kasaba, köy ya da belde çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, il ve ilçe merkezinde çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine kıyasla daha düşük olduğunu söylemek doğru olacaktır. Albayrak (2002) yaptığı araştırmasında, eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okulun yerleşim yerine göre (il merkezi, ilçe merkezi, köy), problem çözme becerisi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bu bulgusuna göre köy ve belde gibi küçük yerleşim yerlerinde çalışan okul yöneticilerinin il ve ilçe merkezinde bulunan yöneticilere göre daha az

problem ile karşılaşmalarına rağmen problem çözme becerilerinin daha düşük olması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç köy ve belde gibi küçük yerleşim yerlerinde çalışan okul yöneticilerinin daha fazla problem ile karşılaşmadıklarından dolayı problem çözme becerilerini geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.36. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı								F (sd=3,246)
	1-10 (n = 92)		11-25 (n = 45)		26-50 (n = 75)		51 ve daha çok (n = 38)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
P.Ç.B. Toplam Puanı	84.60	22.07	77.31	22.33	78.01	18.05	76.81	19.74	2.312

p > .05

Tablo 4.36.'daki varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin buldukları okuldaki öğretmen sayısına göre problem çözme beceri puanlarının [$F_{(3,246)} = 2.312$, $p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okuldaki öğretmen sayılarının yöneticinin problem çözme becerileri üzerinde etken bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.37. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Bulunan Öğrenci Sayısı								F (sd=3,246)
	1-100 (n = 71)		101-300 (n = 41)		301-500 (n = 35)		501 ve üzeri (n = 103)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
P.Ç.B. Toplam Puanı	83.73	22.12	80.95	21.20	77.37	23.09	78.26	18.74	1.216

p > .05

Tablo 4.37.'deki varyans analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin buldukları okuldaki öğrenci sayılarına göre yöneticilerin problem çözme puanları [$F_{(3,246)} = 1.216, p > .05$] arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre okuldaki öğrenci sayısının, eğitim yöneticisinin problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etken olmadığı söylenebilir.

Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olması beklentisi olmasına rağmen farkın çıkmamış olması ilginç ve incelemeye değer bir bulgudur.

Tablo 4.38. Okul Yöneticilerinin Haftalık Çalışma Sürelerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Haftalık Çalışma Süresi						<i>F</i> (<i>sd</i> =2,247)
	20-30 saat (<i>n</i> =84)		31-40 saat (<i>n</i> = 81)		41 ve üstü saat (<i>n</i> = 85)		
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	
P.Ç.B. Toplam Puanı	86.54	20.71	78.13	20.56	75.69	19.78	6.582**

***p* <.01

Tablo 4.38.'deki varyans analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, problem çözme becerisi [$F_{(2,247)} = 6.582, p < .01$] puanında okul yöneticilerinin haftalık çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, haftada 20-30 saat çalışan okul yöneticilerinin problem çözme puanı ($\bar{X} = 86.54$), haftada 31-40 saat çalışan okul yöneticilerinin problem çözme puanları ise ($\bar{X} = 78.13$) dır. Problem çözme envanterinin puanlamasında alınan yüksek puanlar problem çözme becerisinin düşüklüğünü alınan düşük puanlar ise problem çözme becerisinin yüksekliğini gösterdiği için, haftada 20-30 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin 31-40 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine kıyasla daha düşük olduğunu söylemek

mümkündür. Haftada 41 ve üzeri saat çalışan okul yöneticilerinin problem çözme puanı ($\bar{X}=75.69$), haftada 20-30 saat çalışan okul yöneticilerinin problem çözme puanından ($\bar{X}=86.54$) daha düşüktür. Haftada 20-30 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin 41 ve üzeri saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Albayrak'da (2002) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin haftalık çalışma saatlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Haftalık 30-40 saat arası çalışan ilköğretim okulu yöneticilerini, haftada 20-30 saat çalışan yöneticilere oranla problem çözmeye daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın bu bulgusuna göre, eğitim yöneticilerinin çalışma saatleri arttıkça problem çözme becerileri de yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak işe ayrılan zaman arttıkça işteki problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.39. Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanında Aldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Seminer Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Hiç	63	145.71				
1	43	133.34				
2	29	103.55	5	15.87	.007	1-6,
3	32	135.92				1-2,3,4,5
4	20	101.79				
5 ve üzeri	63	127.50				

**p< 0.01

Tablo 4.39. incelendiğinde, okul yöneticilerinin aldıkları eğitici seminer ya da kurs sayısına göre problem çözme becerilerinde [$\chi^2 (5) = 15.87, p < 0.01$] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.. Problem çözme becerisi puan ortalamaları

dikkate alındığında, en yüksek problem çözme becerisine eğitim yönetimi alanında hiç seminer almayan okul yöneticilerinin sahip olduğu anlaşılmaktadır. Problem çözme envanterinin puanlamasında alınan yüksek puanlar problem çözme becerisinin düşüklüğünü, alınan düşük puanlar ise problem çözme becerisinin yüksekliğini gösterdiği dikkate alındığında Yapılan Mann Whitney U- testi sonuçlarına göre; eğitim yönetimi alanında hiç seminer almayan okul yöneticilerinin problem çözme puanlarının ($\bar{X}=74.24$), 5 ve daha çok seminer alan eğitim yöneticilerinin problem çözme puanlarından ($\bar{X}=52.76$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 2,3,4,5 tane seminer alan eğitim yöneticilerinin problem çözme puanlarının ($\bar{X}=36.09$), hiç seminer almayan okul yöneticilerinin problem çözme puanından ($\bar{X}=51.29$) oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, seminer sayısının artmasıyla okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin arttığı ve böylece okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin geliştirebileceği söylemek doru bir yorum olacaktır. Buna paralel olarak, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili seminer ya da kurslarda problem çözme beceri eğitiminin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 4.40. Okul Yöneticilerinin Sağladıkları Doyum Alanına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Doyum Alanı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Psikolojik	124	125.19				
Sosyal statü	110	124.54	2	.27	.874	Fark Yok
Ekonomik	16	134.50				

p> .05

Tablo 4.40.'daki analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sağladıkları doyum alanına göre problem çözme [$\chi^2 (2) = .27, p > 0.05$] düzeyleri arasında anlamlı farklılık

olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, eğitim yöneticilerinin işlerinden elde ettikleri doyum alanının problem çözmelerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Psikolojik, ekonomik ya da sosyal statü alanında doyum sağlıyor olmanın okul yöneticilerini problem çözme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4.41. Okul Yöneticilerinin Ailelerinden ve İş Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Destek Oranına Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Algılanan Sosyal Destek Oranı						F (sd=2,247)
	Hiç (n =30)		Kısmen (n = 130)		Oldukça (n = 90)		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
P.Ç.E. Toplam Puanı	86.10	21.83	80.23	20.36	78.00	20.93	1.718

p > .05

Tablo 4.41.'deki varyans analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, problem çözme becerisi [$F_{(2,247)} = 1.718$, $p > 0.05$] puanlarında ailelerinden ve iş çevrelerinden aldıkları sosyal destek oranına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, eğitim yöneticilerinin ailelerinden ve iş çevrelerinden aldıkları sosyal destek oranının problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Araştırma sunucunda okul yöneticilerini problem çözme becerisi düzeylerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, branş, mezun olunan okul, yöneticilik ve öğretmenlikteki kıdem, çalıştığı okulun yerleşim yeri, çalıştığı okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, yaşı ve personel yaşı, çalışılan kurum, seminer ya da hizmet içi kursa katılıp katılmama, yöneticilik

görevi süresince sosyal destek alıp almama) göre genel olarak farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. SONUÇLAR

1. Yapılan korelasyon testinde okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin artmasına bağlı olarak iş doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.
2. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kasaba, köy ya da beldede çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, il ve ilçe merkezinde çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İl ve ilçe merkezinde çalışan okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri, kasaba, köy ya da beldede çalışan okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.
3. Aldıkları seminer ya da kurs sayısına göre okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinde [$\chi^2 (5) = 12.88, p < 0.05$] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak alınan seminer sayılarının okul yöneticilerinin iş doyumlarını etkilediğini söylemek doğru olacaktır. Bu bulgulara dayanarak, alınan seminer sayısının artmasıyla eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında aldıkları seminer ya da kurs sayısına göre problem çözme becerilerinde [$\chi^2 (5) = 15.87, p < 0.01$] anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, seminer sayısının

artmasıyla okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin arttığı ve böylece okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin geliştirebileceği söylemek doğru bir yorum olacaktır.

5. Haftalık çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği ancak problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Haftada 20–30 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin 31–40 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine kıyasla daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Haftada 20–30 saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin 41 ve üzeri saat çalışan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Buradan daha fazla çalışmanın, daha fazla mesai yapmanın problemlerle daha çok uğraşmayı gerektirdiği ifade edilebilir. Daha fazla problemle karşı karşıya kalan eğitim yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin gelişeceği söylenebilir.
6. Okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinde ailelerinden ve iş çevrelerinden aldıkları algılanan sosyal destek oranına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinden algılanan sosyal destek oranı oldukça yüksek olan okul yöneticilerin iş doyumu düzeylerinin, algılanan sosyal destek oranı kısmen yüksek olan okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinden ve algılanan sosyal destek oranı hiç olmayan okul yöneticilerinin iş doyumu puanından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
7. Okul yöneticilerinin yöneticilikten sağladıkları doyum alanına göre problem çözme becerileri ve iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

8. Cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.
9. Medeni durumlarına göre okul yöneticilerinin, problem çözme becerileri ve iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
10. Yaş değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
11. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeylerinin öğretmenlik branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
12. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyum düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.
13. Okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin bitirdikleri son eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
14. Okuldaki öğretmen ve öğrenci sayılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin ve iş doyum düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

1. Okulların eğitim kalitesi için okul yöneticilerinin işlerinden sağladıkları iş doyumunun önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle okul yöneticilerinin işlerinden haz duymalarını ve doyum sağlamalarına yardım edecek koşulların oluşturulmasının okulların eğitim kalitesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.
2. Yapılan korelasyon testi sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin artmasına bağlı olarak iş doyum düzeyleri arttığı anlaşılmaktadır.

Bu nedenle hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerinde okul yöneticilerine problem çözme becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmelidir.

3. Ülkemizdeki eğitim sorunlarının kronikliğı düşünöldüğünde okulun eğitim ve öğretimi açısından kritik öneme sahip okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri, problem çözme becerilerinden başka farklı psiko-sosyal özellikleri açısından incelenmelidir.
4. Alınan seminer sayısına paralel olarak eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin ve problem becerilerinin yükseldiğı bulgusuna dayanarak okul yöneticilerine daha çok sayıda etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemenin ölkemizdeki eğitim kalitesinin ve verimliliğın artırılması adına yararlı olacağı düşünölmektedir.
5. Algılanan sosyal destek oranına paralel olarak okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin arttığı sonucuna dayanarak okul yöneticilerine gerek aile gerek ise iş çevresinde sağlanan sosyal destek ortamları iyileştirilmelidir.
6. Aynı araştırma farklı meslek grupları için de yapılarak, eğitim yöneticileri ve diğér alanlardaki yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeyleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
7. Eğitim yöneticilerinin iş doyumlarının problem çözme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmalıdır.
8. Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki nedensel olarak incelenmelidir. Bu amaçla nitel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., S. Kamer ve B. Sucuoğlu (2001), *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Akın, U. (2006), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akman, Y., H. Kelecioğlu ve F. Bilge (2006), “Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 13-20.
- Aksu, A. ve A. Baysal (2005), “İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41: 7-24.
- Akyüz, M. Y. ve A. Güven (1999), “Öğretmen Adaylarında Problem Çözme ve İletişim Becerileri”, 8. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Program ve Bildiri Özetleri Kitabı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Albayrak, G. (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri (Sakarya İli Örneği)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altunok, Ş. (2003), *Sınıf Öğretmenlerinin Kendini Kabul Düzeyleri İle Mesleki Doyum Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arık, A. (1990), *Yaratıcılık*, 2.baskı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Arın, A. (2006), *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*,

yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Arnold, J. D. (1992), *The Complete Problem Solver*, John Wiley and Sons Inc., Canada.

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.

Arslan, B. M. (1999), *Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Eğitim Anlayışları*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aslan, A. E. (2002), *Yaratıcı Problem Çözme*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

Aydın, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*, 4.baskı, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Ayık, A. (2000), *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Yönetmelik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balcı, A. (1985), *Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu*, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Basmacı, S. K. (1998), *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Başalp, N. (2001), *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması (Sakarya İlinde Bir Uygulama)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Başaran, İ.E. (1992), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

- Başaran, İ.E. (1993), *Eğitim Yönetimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Bektaş, H. (2003), *İş Doyum Düzeyleri Farklı Olan Öğretmenlerin Psikolojik Belirtilerinin Karşılaştırılması*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bıçakçılar, F. (2002), *Liselerin Ve Yöneticilerinin Özellikleri İle İş Doyum Düzeyleri (İzmir İli Örneği)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilen, M. (1999), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bilgin, N. (1992), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Ders Notları*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, İzmir.
- Bingham, A. (1998), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev: A. Ferhan Oğuzhan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Bora, S. (2001), *İşgörenlerin İnsan Doğasına İlişkin Görüş ve Tutumları İle İş Doyum Düzeylerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bölüktepe, F. E. (1993), *Kamu Örgütlerinde İş Tatmini*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 7.baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, H. (1997), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Canman, A. D. (1993), "Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye'de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi", *Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları*, no: 252, Ankara.

- Cerit, Y. (2004), “Okul ve Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 2. baskı, Editör: M. Durdu Karşlı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1997), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, S. (1995), “Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarıyla Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6 (2): 37-42
- Çam, S. (1997), *İletişim Becerileri Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çam, S. ve S. Tümkaya (2006), “Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (23): 177-184.
- Çardak, M. (2002), İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu İle Stresle Başa Çıkma Yolları, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, V. (1987), *Teknik Öğretmenlerin İş Doyumsuzluğu ve Öğretmenlikten Ayrılmalarına Etkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M. (2001), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27: 297-309.
- Çetinkanat, C. (2000), *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü (2008), İstatistik ve Bütçe Araştırmaları Birimi.
- Demir, E. (2001), *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi*,

yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, M. E., C. Arslan ve E. Hamarta (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31: 374-389.

Dilsiz, B. (2006), *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doğan, H.(1997), *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Özden Matbaacılık, Ankara.

Doğan, N. (2005), *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

D’ Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfriend (1971), “Problem Solving and Behaviour Modification”, *Journal of Abnormal Psychology*, 18: 407-426.

Ekinci, Y. (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre, Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Ensari, H. (1993), *Eğitim Yönetimi ve Liderlik*, yayınlanmamış ders notları, İstanbul.

Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.

Eren, E. (1989), *Yönetim Psikolojisi*, İşletme İktisadi Yayını, yayın no: 105, İstanbul.

Eren, E. (1996), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Eren, E. (2001), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 7.baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Eren, E. (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8.baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Erginer, A. (2003), “İş Yaşamının Niteliği”, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Editörler: Cevat Elma ve Kamile Demir, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergü, A. (1998), *Milli Eğitim Müfettişlerinin İş Doyumu*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, F. (2000), *Davranış Bilimleri*, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Evans, J. R. (1991), *Creative Thinking: In The Decision And Management Sciences*, Sought-Western Publishing Company, Ohio.
- Eves, S. (2007), “İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi: Çorum İli Örneği”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Ferah, D. (2001), “Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, yayın no: 8, Ankara
- Gelbal, S. (1991), “Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi”, *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, Eğitimde Nitelik Geliştirme, Özel Kültür Yayınları, İstanbul.
- Gelbal, S. (1987), “Problem Çözme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6: 167-173.

- Gencer, A. (2002), *Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Giray N. (2006), *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Green-Reese, S., Johnson, D. J. Ve Campbell W. A. (1991), “Teacher Job Satisfaction and Teacher Job Stress: School Size, Age and Teaching Experience”, *Education*, 112 (2): 247.
- Güçlü, N. (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 160: 272-300.
- Güler, A. (2006), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günbayı, İ. (1999), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu*, yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. (2000), *Örgütlenme İş Doyumu ve Güdüleme*, Özen Yayıncılık, Ankara.
- Heppner, P. P. (1978), “A Review of the Problem Solving Literature and It’s Relationship to the Counseling Process”, *Journal of Counseling Psychology*, 25: 366-375.
- Heppner, P. P. ve C. H. Petersen (1982), “The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory”, *Journal of Counseling Psychology*, 29(1): 66-75.

- Heppner, P. P. ve K. J. Krauskopf (1987), “An Information Processing Approach to Personnel Problem Solving”, *The Counseling Psychologist*, 371-447.
- Heppner, P. P. ve C. E. Baker (1997), “Applications of the Problem Solving Inventory”, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4): 229-313.
- Izgar, H. Vd (2004), “Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi”, *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- İncir, G. (1990), *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.
- Kahley, H. (1993), *Problem Solving: Current Issues*, Open University Press, Philadelphia.
- Karayel, B. (1999), *İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışları ve İşgören Tatmini Üzerine Etkileri*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katkat, D. (2001), *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kayıkçı, K. (2005), “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44: 507-527.
- Kaynak, T. (1995), *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Keenan, K. (1997), *Sorun Çözme*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Keleş, O. B. (2000), *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2005), "The Relationship Between Job And Life Satisfaction In Automobile Sector Employees In Bursa", *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2):52-63.
- Kneeland, S. (2001), *Problem Çözme*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Koberg, D. Ve J. Bagnel (1981), *The Universal Traveler*, Kaufman Inc., California.
- Kocayörük, E.(2000), *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Karşılaştırılması*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, Z. (2001), "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2): 395-410.
- Koçak, R. ve S. Eves, (2007), "Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki", *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Koparal, C. (1997), *Yönetim ve Organizasyon*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, no: 951, Eskişehir.
- Korkut, F. (2002), "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(23): 177-184.
- 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.

- Kurtyılmaz, Y. (2005), *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzgun, Y. (1995), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2003), *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*, Nobel Yayın, Ankara.
- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Çev: H. Arıcı ve Arkadaşları), Meteksan Yayınları, Ankara.
- Muştu, M. (1996), *Harp Okulu Öğretim Elemanlarının İş Doyumu*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, A. F. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Onaran, O.(1979), *Örgütlerde Karar Verme*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, yayın no: 321, Ankara.
- Oral, S. Ve Z. Kuşlivan (1997), “Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Artırmayı Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar”, *Verimlilik Dergisi*, 3: 93-115.
- Öğülmüş, S. (2001), *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Öncel, A. (1998), *Üniversite Öğretim Elemanlarının Meslek Doyum Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özdayı, N. (1990), *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Özdayı, N. (1998), “Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının İş Tatmini ve Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10: 237-251.
- Özden, Y. (1998), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Pedagog, İ. E. (2001), “Duygusal Zeka ve Problem Çözümü”, *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, yayın no: 8, Ankara
- Rouquette, M. (1994), *Yaratıcılık*, (Çev: Işın Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Savaşır, İ. ve N. H. Şahin, (1997), *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 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.
- Selçuk, E. H. (1998), *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler*, yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sonmaz, S. (2002), *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SPSS, Inc. (2001), *SPSS Basel 11.00 Applications Guide*, SPSS Inc, Chicago.
- Stevens, M. (1998), *Sorun Çözümleme*, (Çev: Ali Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul.

- Sungur, N. (1997), *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Kitabevi, İstanbul.
- Suyunç, H. (1998), İlk VE Orta Dereceli Okullarda Görevli Beden Eğitimi Branş Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, İ. (1999), *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*, yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, N., N. H. Şahin ve P. P. Heppner (1993), "Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of the Turkish University Students", *Cognitive Therapy and Research*, 17(4): 379-396.
- Şahin, N. (1988), "Problem Çözme Psikolojisi", *Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı*, Ankara.
- Şahin, Z. (1999), *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şener, B. (1997), *Modern Otel İşletmelerinde Yönetim ve Organizasyon*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Tanrıöğen, A. (1995), *Eğitim Yönetimi Ders Notları*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tasar, M. F. (1998), *Öğrenme ve Problem Çözme Sürecinde Öğrencilerin Bilişsel Kavramları Anlamaları*, Pennsylvania State University, U. S.
- Taylan, S. (1990), *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışmaları*, , yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Telman, N. (1988), *Endüstride İş Tatminsizliği ve Bunun Yabancılaşma Duygusu İle Olan İlişkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Telman, N. Ve P. Ünsal (2004), *Çalışan Memnuniyeti*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Terzi, Ş. (2001), "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, yayın no: 8, 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.
- Thompson, B. L. (1998), *Yönetim Fonksiyonları*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- 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.
- Tuncel, E. (2000), *İş Doyumu- İş Performansı İlişkisini Belirleyen Değişkenler Olarak Özdisiplin, Mizaç ve Toplulukçuluk*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S. Ve A. İflazoğlu (2000), "Ç. Ü. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6): 143-155.
- Türk Dil Kurumu (1979), *Türkçe Sözlük*, 6.baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Ulusal, E. (1998), *İş Doyumu- Verimlilik İlişkisinde Yöneticinin Rolü*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uyan, G. (2002), *Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Meb'na Bağlı Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, Ö. E. (2003), *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ültanır, E. (2002), “Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum İle Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4): 161-173.
- Üstün, A. ve E. Bozkurt (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1): 13-20.
- Weisberg, R. (1993), *Creativity*, W. H. Freeman and Company, New York.
- Yazıcı, H.(2001), “Üniversite Öğrencilerinde Uyuma Dönük Başa Çıkma Davranışları, Umutsuzluk ve Problem Çözme Becerileri”, *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, yayın no: 8, Ankara.
- Yıldırım, B. (2001), *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlik İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-2: MİNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

EK-3: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: (1) Bayan (2) Bay
2. Medeni durumunuz: (1) Bekar (2) Evli (3) Diğer
3. Yaşınız: (1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve üstü
4. Branşınız: A) Türkçe-Edebiyat (B) Sosyal Bilimler (C) Fen Bilimleri
(D) Matematik (E) Yabancı Diller (F) Meslek
Dersleri
(G) Din Kül.ve Ahl. Bilgisi (H) Güzel Sanatlar (I) Diğer
5. Bitirdiğiniz son eğitim kurumu:
(1) Fakülte (2) Yüksek Öğretmen Okulu (3) Mesleki ve Teknik Eğitim
(4) Eğitim Enstitüsü (5) Yüksek Lisans veya Doktora (6) Diğer
6. Yöneticilikteki mesleki kıdeminiz:(1) 5 yıl ve daha az (2) 6-11 yıl (3) 11-15 yıl
(4) 16-20 yıl (5) 21-25 yıl (6) 26 yıl ve daha çok
7. Öğretmenlikteki mesleki kıdeminiz: (1) 5 yıl ve daha az (2) 6-11 yıl (3) 11-15 yıl
(4) 16-20 yıl (5) 21-25 yıl (6) 26 yıl ve daha çok
8. Şu an çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri:
(1) İl merkezi (2) İlçe merkezi (3) Kasaba, köy, belde
9. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğretmen sayısı ne kadardır?
(1) 1-10 (2) 11-25 (3) 26-50 (4) 51 ve daha çok
10. Şu an çalıştığınız okulda bulunan öğrenci sayısı ne kadardır?
(1) 1-100 (2) 101-300 (3) 301-500 (4) 501'den fazla
11. Haftada kaç saat çalışıyorsunuz?
(1) 20-30 (2) 31-40 (3) 41 ve üstü
12. Personelinizin ortalama yaşı nedir?
(1) 20-30 (2) 31-40 (3) 41 ve üstü
13. Eğitim yönetimi alanında kaç seminer veya kursa katıldınız?
(1) Hiç (2) 1 (3) 2 (4) 3 (5) 4 (6) 5 ve daha çok
14. Yöneticilikten elde ettiğiniz doyumunu, en fazla sağladığınız alan hangisidir?
(1) Psikolojik doyum (2) Sosyal statü (3) Ekonomik doyum
15. Yöneticilik görevinizi yaparken ailenizden ve iş çevrenizden yeterli destek alabiliyor musunuz?
(1) Hiç (2) Kısmen (3) Oldukça

BÖLÜM II (İDÖ)

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

İfadeler	Hiç doyurucu değil	Doyurucu değil	Kararsızım	Doyurucu	Çok doyurucu
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2. Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansım olması bakımından					
4. Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5. Yöneticinin ekibindeki kişileri idare tarzı açısından					
6. Yöneticinin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme bakımından.					
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9. Başkaları için bir şey yapabilme olanağına sahip olmam açısından					
10. Kişilere, ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12. İşle ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından					
13. Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14. İş içinde terfi olanağımın olması bakımından					
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi açısından					
16. İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17. Çalışma şartları bakımından					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmaları bakımından					
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

Değerli Eğitim Yöneticisi

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

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

Sevil EVES
Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM III (PÇE)

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

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım. | 4. Arada sırada böyle davranırım. |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım. | 5. Ender böyle davranırım. |
| 3. Sık sık böyle davranırım. | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam. |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Her zaman	Hiçbir zaman →				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5. Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

- 6.**Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 7.**Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 8.**Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 9.**Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 10.**Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 11.**Karşılaştığım sorunları çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 12.**Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 13.**Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 14.**Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 15.**Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 16.**Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 17.**Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 18.**Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 19.**Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

- 20.**Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 21.**Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 22.**Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 23.**Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 24.**Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 25.**Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 26.**Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 27.**Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 28.**Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 29.**Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 30.**Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 31.**Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 32.**Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 33.**Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 34.**Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

35.Bir sorunun farkına vardığımda, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6)