

**T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**LİSE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
KEÇİÖREN İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
AYGÜL ÇAĞIL TOPRAK**

**DANIŞMAN
PROF. DR. SADEGÜL AKBABA ALTUN**

ANKARA- 2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

Aygül Çağrı TOPRAK'ın Lise Okul yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı bu çalışma jürimizce Eğitim Yönetimi Dalında Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi: **28.05.2019**

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun 

Üye: Prof. Dr. Mehmet GAKAN 

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Deniz Örcü 

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../20...

Prof. Dr. Ftsun EYİDOĞAN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözüme becerileri aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu incelemenin neticesinde aralarındaki ilişkinin bazı değişkenlere bağlı olarak anlamlı olduğu görölmüştür. Çalışmanın daha önce yapılmamasından dolayı, konuyla ilgili olarak alana önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma süresince benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve bana güvenen danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Sadegöl AKBABA ALTUN'a, ölçeğinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. Nesrin HİSLİ şAHİN'e, tez jürimde bana yapıcı eleştirileri ile destek olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÖRÜCÜ'ye, bilgilerinden faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Halil YURDUGÖL, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Öğr. Gör. Talip CAN ve Dr. Öğretim Üyesi Belkıs TEKMEN'e, olumlu ve yapıcı eleştirileri ile tezime destek veren dostum Özgü ÇİLLİ'ye ve Prof. Dr. Mustafa ÖZER'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm müdür ve müdür yardımcılara, yardımlarını esirgemeyen ismini sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak bana her zaman destek olan aileme ve hayatımı paylaştığım eşim ve çocuklarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Aygöl Çağıl TOPRAK

Ankara, Mayıs – 2019

ÖZET

LİSE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: KEÇİÖREN İLÇESİ ÖRNEĞİ

TOPRAK, Aygöl Çağlı

Tezli Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Nisan 2019

Bu çalışma, özel ve devlet liselerinde görevli yöneticilerin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Bu araştırmada ilişki tarama modeli uygulanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde ve özel liselerde görevli 101 yönetici oluşturmuştur. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunu müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımına bakıldığında çoğunluğun 40 yaş ve üstü olduğu, okul yöneticilerinin çoğunluğunun eğitim fakültelerinden lisans düzeyinde mezun olduğu, yine yöneticilerinin beşte birinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Branşlara bakıldığında katılımcıların göreceli olarak matematik ve fen bilimleri alanından daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, yöneticilerin kıdemli oldukları ve 20 yıl ve üzeri oldukları bulunmuştur. Bu araştırmanın verileri liselerde görev yapan yöneticilerin, demografik özelliklerini içeren kişisel bilgi formu, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe çevirisi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiş olan

Problem Çözme Envanteri ve Akbaba-Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilmiş olan Değişim Eğilimleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics 23 programı ile analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler için frekans dağılımları, sayısal değişkenler için en düşük değer, en yüksek değer, ortanca, ortalama ve standart sapma verilmiştir. Veriler analiz edilirken normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. İki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile, ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. İki sayısal değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman ilişki katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda belirtildiği şekildedir:

Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimlerine bakıldığında en fazla değişime direnç alt boyutunda en yüksek puanı aldıkları görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin görevler arasında değişim eğilimleri düzeyi bakımından anlamlı fark olduğu görülürken, alt boyutlar açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmada müdürlerin değişim eğilimlerinin müdür yardımcılarında anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak okul yöneticilerinin değişim eğilimleri yaş, cinsiyet, branş, son bitirdikleri okul, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve katıldıkları seminer/ kurs sayısı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme düzeyine bakıldığında, problem çözme yeteneğine güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Problem çözme düzeyi puanlama ile ters orantılı olduğundan 21-40 yaş aralığındaki yöneticilerin lehine yüksek olarak sonuçlanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin

problem çözüme düzeylerinde görevler arasında, cinsiyet, branş, son bitirilen okul, mesleki kıdem, yönetici kıdemi ve katıldıkları seminer/kurs sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, analiz sonucuna göre problem çözüme envanteri ve alt boyutları ile değişim eğilimleri ölçeği ve değişimin (üç) alt boyutları arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak, problem çözüme envanteri ve alt boyutları ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmazken sadece yaklaşma kaçınma ile değişim eğilimleri ölçeği arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Değişim, değişim eğilimleri, problem, problem çözüme becerisi, okul yöneticisi.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TENDENCY
TOWARDS CHANGE AND THE PROBLEM SOLVING SKILLS OF HIGH SCHOOLS
ADMINISTRATORS (KEÇİÖREN CASE)

TOPRAK, Aygöl Çağıl

Master Thesis, Educational Administration Division

Thesis Advisor Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

April 2019

The aim of this study was to determine the relationship between the tendency towards change and the problem solving skills of the school administrators of public and private high schools. The research was carried out by a quantitative method. In this study, relational descriptive statistics model was applied. The sample of this study consisted of 101 administrators working in state high schools and private high schools of Keçiören district national education directorate. The majority of the participants are assistant principals. When the distribution of the study group by age is considered, it is seen that the majority is 40 years of age and over, the majority of the school administrators have graduated from the faculties of education at the undergraduate level, and that one fifth of the administrators are graduate. When we look at the branches, it was seen that the participants were more than mathematics and science. In addition, administrators were found to be senior and 20 years old and above. The data of this study is collected using by personal information form including the demographic characteristics of the administrators

who work in high schools, the Turkish translation of the scale developed by Heppner and Peterson (1982), Problem Solving Inventory adopted by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and change tendencies scale developed by Akbaba-Altun and Büyüköztürk (2011). Data were analyzed with IBM SPSS Statistics 23 program. Frequency distributions for categorical variables, minimum value for numerical variables, highest value, median, mean and standard deviation are given. While analyzing the data, parametric methods were used to test the numerical variables that provide the assumption of normal distribution. Non-parametric tests were applied to test the numerical variables that did not provide the normal distribution assumption. The difference between the two independent groups was examined by using the non-parametric test and the non-parametric tests with the Mann Whitney U test. The difference between the two independent groups was examined by one way variance analysis from the parametric tests and the non-parametric tests by Kruskal Wallis test. Spearman correlation coefficient was used to investigate the relationship between two numerical variables. The results obtained from the research findings are as follows:

Considering the change tendencies of school administrators, it is seen that they get the highest score in the resistance to change change sub-dimension. In addition, it was seen that there was a significant difference in terms of level of tendency of change between tasks of school administrators, while there was no significant difference in terms of sub-dimensions. In the study, it was seen that the change tendencies of the school administrators were significantly higher than the deputy principals. However, there were no statistically significant differences between the school administrators' tendency to change in terms of age, gender, branch, last school, vocational seniority, professional seniority, seniority and the number of seminars / courses they attended. There was a statistically significant difference in the problem solving ability confidence and approach

avoidance subscale. As the problem solving level was inversely proportional to scoring, the results were high in favor of the administrators in the 21-40 age range. However, there were no significant differences in the problem solving levels of the school administrators in terms of gender, branch, final school, vocational seniority, professional seniority, seniority and the number of seminars / courses they attended. There is a statistically significant negative relationship between the problem solving inventory and the sub-dimensions and the trend of change trends and the sub-dimensions of the change (three) according to the results of the analysis. However, no significant relationship was found between the problem solving inventory and the sub-dimensions, and the sub-dimension of belief in the benefit of change, but no statistically significant relationship was found between the approach avoidance and change tendency scale.

Key words: Change, trends of change, problem, problem solving skills, school administrator.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ÖN SÖZ | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar DİZİNİ | xiv |
| | |
| BÖLÜM I | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 5 |
| 1.4. Alt Problemler | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.6. Sınırlılıklar | 7 |
| 1.7. Sayılıtlar | 7 |
| 1.8. Tanımlar | 7 |
| | |
| BÖLÜM II | 11 |
| LİTERATÜR TARAMASI | 11 |
| 2. KURAMSAL TEMELLER | 11 |
| 2.1. Değişim İle İlgili Kuramsal Çerçeve | 11 |
| 2.2. Değişim İle İlgili Kavramsal Çerçeve..... | 19 |

| | |
|---|----|
| 2.2.1. Değişim | 19 |
| 2.2.2. Değişimin Önemi | 22 |
| 2.2.3. Değişimin Alt Boyutları | 23 |
| 2.2.3.1. Değişimde Girişimcilik | 23 |
| 2.2.3.2. Değişimin Yararına İnanma | 24 |
| 2.2.3.3. Değişime Direnç | 24 |
| 2.2.3.4. Statükoyu Koruma | 25 |
| 2.2.4. Değişim Türleri | 25 |
| 2.2.5. Değişim Süreci | 26 |
| 2.2.6. Değişim Yönetimi | 27 |
| 2.2.7. Değişimi Etkileyen Faktörler | 28 |
| 2.2.8. Değişim İle İlgili Kavramların Tanımları ve Aralarındaki Farklar | 29 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar | 31 |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 31 |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 34 |
| 2.4. Özet | 35 |
| 2.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Çerçeve | 36 |
| 2.6. Problem Çözme İle İlgili Kavramsal Çerçeve | 42 |
| 2.6.1. Problem Çözme Süreci | 46 |
| 2.6.2. Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları | 49 |
| 2.6.2.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven | 49 |
| 2.6.2.2. Yaklaşma Kaçınma | 50 |
| 2.6.2.3. Kişisel Kontrol | 51 |
| 2.6.3 Problem Türleri | 51 |

| | |
|--|----|
| 2.6.3.1. İyi Tanımlanmış Problemler | 52 |
| 2.6.3.2. Yetersiz Tanımlanmış Problemler | 52 |
| 2.6.3.3. İfadesi Zor Problemler | 53 |
| 2.6.4. Problem Çözmede Planlama Ve Temsil | 53 |
| 2.6.5. Genel Problem Çözme Stratejileri | 54 |
| 2.7. İlgili Araştırmalar | 56 |
| 2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 57 |
| 2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 63 |
| 2.8. Özet | 64 |
| | |
| BÖLÜM III | 66 |
| YÖNTEM | 66 |
| 3.1. Araştırma Deseni | 66 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 67 |
| 3.3. Verilerin Toplanması | 69 |
| 3.4. Veri Toplama Aracı | 70 |
| 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu | 70 |
| 3.4.2. Değişim Eğilimleri Ölçeği | 70 |
| 3.4.3. Problem Çözme Envanteri | 72 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 74 |
| | |
| BÖLÜM IV | 76 |
| BULGULAR | 76 |
| 4.1. Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular | |

| | |
|---|----|
| Birinci Alt Problem | 76 |
| 4.2. Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri İkinci Alt Problem | 76 |
| 4.2.1. Lise Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular | 77 |
| 4.2.2. Lise Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Değişimine İlişkin Bulgular..... | 79 |
| 4.2.3.Lise Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular... | 80 |
| 4.2.4.Lise Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Değişimine İlişkin Bulgular..... | 82 |
| 4.2.5.Lise Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumlarına Göre Değişimine İlişkin Bulgular..... | 85 |
| 4.2.6. Lise Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular..... | 87 |
| 4.2.7. Lise Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular..... | 90 |
| 4.2.8. Lise Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Kurs/ Seminer Sayısına Göre Değişimine İlişkin Bulgular | 92 |
| 4.3. Lise Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin Bulgular | |
| Üçüncü Alt problem | 94 |
| 4.4. Lise Okul Yöneticilerinin Problem çözme Becerileri Dördüncü Alt Problem | 95 |
| 4.4.1. Lise Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular | 95 |
| 4.4.2. Lise Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular | 97 |
| 4.4.3.Lise Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular | 99 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.4. Lise Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular | 101 |
| 4.4.5. Lise Okul Yöneticilerinin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular..... | 103 |
| 4.4.6. Lise Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular | 106 |
| 4.4.7. Lise Okul YöneticilerininYöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular..... | 108 |
| 4.4.8. Lise Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Kurs/ Seminer Sayısına İlişkin Bulgular..... | 110 |
| 4.5. Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 5. Alt Problem..... | 112 |
| BÖLÜM V | 115 |
| 5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 115 |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma | 115 |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma | 118 |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma | 125 |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma | 128 |
| 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma | 145 |

| | |
|---|-----|
| 5.2. Öneriler | 147 |
| 5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 147 |
| 5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler | 148 |
| | |
| KAYNAKÇA | 149 |
| İZİN ONAYI | 165 |
| EKLER VE ANKET FORMU | 171 |
| ÖZGEÇMİŞ | 177 |



TABLULAR DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Kişisel Özelliklere Göre Dağılım | 68 |
| Tablo 2. Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları | 72 |
| Tablo.3. Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları | 74 |
| Tablo 4. Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler | 76 |
| Tablo 5. Görevler Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 77 |
| Tablo 6. Yaş Grupları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 79 |
| Tablo 7. Cinsiyetler Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 81 |
| Tablo 8. Branşlar Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 83 |
| Tablo 9. Son Bitirilen Eğitim Kurumları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 85 |
| Tablo 10. Meslekteki Kıdem Süreleri Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 88 |
| Tablo 11. Yöneticilikteki Kıdem Süreleri Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 90 |
| Tablo 12. Seminere veya Kursu Katılma Durumları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 92 |
| Tablo 13. Problem Çözme Envanteri ve Alt boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 14. Görevler Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları | |
| Bakımından Farklılık İncelemesi | 96 |
| Tablo 15. Yaş Grupları Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları | |
| Bakımından Farklılık İncelemesi | 97 |
| Tablo 16. Cinsiyetler Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları | |
| Bakımından Farklılık İncelemesi | 99 |
| Tablo 17. Branşlar Arasında Problem Çözme Envanterleri ve Alt Boyutları | |
| Bakımından Farklılık İncelemesi | 101 |
| Tablo 18. Son Bitirilen Eğitim Kurumları Arasında Problem Çözme Envanteri ve | |
| Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 104 |
| Tablo 19. Mesleki Kıdem Süreleri Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt | |
| Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 106 |
| Tablo 20. Yöneticilikteki Kıdem Süreleri Arasında Problem Çözme Envanteri ve | |
| Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelenmesi | 108 |
| Tablo 21. Seminere veya Kursu Katılma Durumları Arasında Problem Çözme | |
| Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi | 110 |
| Tablo 22. Problem Çözme Envanterleri ve Alt Boyutları ile Değişim Eğilimleri | |
| Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 112 |

BÖLÜM 1

Araştırmanın bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Okullarda problem çözme sürecini başlatan ve okullardaki tüm öğelerin güçlerini eşgüdümleyen eğitim yöneticileri, örgütsel değişime karşı direniş davranışlarını azaltacak ve çözüm yolları bulacak birer değişim uzmanı olarak algılanmalıdır (Tanrıöğen, 1995; Akt. Helvacı, 2015).

Değişim, yaşamın içinde ihtiyaç dahilinde var olan bir durum olsa da, eğitim kurumlarının bu değişim ihtiyacını fark edebilmesi, etkili kullanabilmek için doğru algılayabilmesi ve uygulayabilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü, değişim bazen hızlı adaptasyonun sağlanabildiği bir ihtiyacın çözümü, bazen de uzun süre direnç gösterilen bir problem olarak algılanmaktadır. Helvacı (2015), örgütlerin değişen koşullara uyum sağlamasının pek kolay olmadığını, değişime karşı birtakım direnişlerle karşı karşıya kalındığını söylemektedir. Okulların bu süreçte sorun yaşamadan gelişme gösterilebilmesinde, başarılı okul liderlerinin yönetimi ve problem çözme becerileri önemli ölçüde etkili olmaktadır. Akbaba-Altun (2003), eğitim yöneticilerinin sadece sahip oldukları gücü kullanarak kendi ahlaki değerlerini öğrencilere ve okuldaki diğer personele

empoze etmemeleri gerektiğini söylerken, böyle bir kültür yerleştiği zaman bu kültüre ait değerlerin silinmesinin uzun zaman aldığına dikkat çekmektedir. Belirtmeliyiz ki bu tür kültürel yapılar, eğitim kurumlarındaki değişim ihtiyacının karşılanmasında engel teşkil etmektedir.

Problem çözme becerisi, okulların öğrencilere kazandırması gereken becerilerinden en önemlisi olması (Uçar ve Altun, 2006) sebebiyle, bireylerin yaşamları süresince başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum ise, problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilebildiği eğitim modelinin oluşabilmesi için başarılı liderlere ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Meslek hayatı süresince farklı yapılara sahip öğrencilere liderlik yapmış başarılı yöneticiler, bu sürecin verimli bir şekilde geçmesini sağlayarak, karşılaştığı sorunlarda çözüm üretebilen başarılı, mutlu ve yaşamlarını kolaylaştıracak birçok strateji geliştirebilen bireylerin yetişmesinde etkili olmaktadır.

Bireylerin sahip olduğu değerlerin ailenin yanı sıra eğitim kurumlarında da etkin bir şekilde veriliyor (Akbaba-Altun, 2003) olması müdür ve müdür yardımcılarının eğitim sistemi içindeki sorumluluklarını oldukça ağırlaştırmaktadır. Çünkü, yöneticilerin değişiklikleri doğru algılayarak uygulayabilmesi ve karşılaştıkları problemlerde çözüm yolları üretebilmesi, yetiştirdikleri bireylerin gelişiminde olumlu yönde etkilidir. Ayrıca adil değerler sisteminde de belirtildiği gibi, eğitim yöneticileri sergiledikleri liderlik tarzı ne olursa olsun etik liderlikle kendi liderlik tarzlarını birleştirilmeli (Akbaba-Altun, 2003) yani değişimlere açık olmalıdırlar. Bolat (2015) “Neden mutlu değiliz” ve “Bir Ülke Ne Zaman Gelişir” konulu araştırmalarında yöneticilerin eğitim örgütlerindeki başarıda önemli yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, eğitim sistemindeki gelişim için yöneticilerin problem çözme sürecini çok iyi anlamaları ve çözüm önerilerini ortaya koymaları başlıca sorumlulukları olarak söylenebilir.

Çağın değişiklikleri eğitim sistemindeki yapıları etkiler ve genellikle eğitim alanında ihtiyaç duyulan değişimlerin yapılmasına yönlendirir. Bu etkinin olumlu yönde kullanılabilmesi ise, problem çözme becerisine sahip nitelikli okul yöneticilerine (Güçlü, 2003) ihtiyacın varlığını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarındaki yöneticilerden yeniliklere açık, gelişmeleri takip eden ve problemler karşısında strateji geliştirebilen bir rol model olması beklenmektedir.

Değişim olgusunun yeni bir kavram olmadığına dikkat çeken Güçlü ve Şehitoğlu (2006), insanlık tarihinin başlangıcından bu zamana kadar sürekli farklılaşan değişim olgusunda küreselleşmenin yani, var olan değişim sürecine hız kazandırmanın etkisinin oldukça büyük olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Değişim, ortak paydada varolanın önceki duruma pozitif yönde katkı sağlayarak yenilik oluşturması ve bu yenilik ile birlikte süreçten karlı çıkmaktır. Diğer bir ifadeyle, örgütlerin değişim sürecini kendi lehlerine çevirebilmesi (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006) olarak ifade edilmektedir.

Günümüzde ihtiyaç duyulan nitelik ve becerilere sahip bireyler yetiştiren başarılı eğitim kurumları ile değişimi olumlu yönde kullanarak gelişime dönüştüreren yöneticiler, değişimin başarılı şekilde gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Erdoğan, 2015). Ülkeler bu değerlerle önemli insan kaynağı yetiştirmektedirler. Okul yöneticilerinin bu güç kaynağını en verimli şekilde ortaya çıkarabilmelerinde, problem çözme becerileri ve değişime açık olmaları önemli ölçüde etkili olmaktadır. Özellikle problem çözme becerisine sahip bireylerde, stratejik olaylarla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturabilecek yetenekler gelişmektedir. Bu yetenekler bireylerin hayata uyum sağlama sürecinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu uyum da, bireylerin toplumdaki statüsünü belirlemede önemli derecede etkili olmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi

içerisinde önemli paya sahip olan problem çözme becerisinin tüm öğrencilere kazandırılması (Güzel, 2004) gereken bir özellik olarak dikkate alınması önerilebilir.

Hızlı değişim ile birlikte yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün arttığı belirtilmiş ve daha karmaşık bir hale gelmesinden dolayı problem çözme becerisinin çağdaş yönetimin en önemli konularından biri olduğu (Beydoyere, 1995; Akt. Öğülmüş, 2001) vurgulanmıştır.

Problem çözme becerisi, bireylerin gelişiminde ve çevresiyle olan ilişki sürecinde oldukça önemlidir. Bu beceri doğuştan sahip olunan bir özellik olmadığından, yaşam süresince öğrenilerek geliştirilebilmektedir. Öğrencileri aktif olarak problem çözebilen bireyler olarak değerlendirdiğini belirten Bruner, yeni öğrenme- öğretme sürecinin öğrenciler için yararlı olduğunu ve yönetilebilir veya çözülebilir problemleri keşfetmelerine yardımcı olabileceği bir süreç olarak ele aldığını (Balay, 2004) söylemiştir.

Daha önce yöneticilerin problem çözme becerileri farklı araştırmacılar tarafından çalışılmıştır (Güçlü, (2003); Koçak ve Eves, (2010); Öğülmüş, (2001); Şahin, Şahin ve Heppner, (1993)). Benzer şekilde yöneticilerin değişime ve değişime yönelik eğilimlerine yönelik görüşleri çalışılmıştır (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, (2011); Çolakoğlu, (2005); Helvacı, (2015); Yıldız, (2012)). Ancak yöneticilerin değişim eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki çalışılmamıştır. Bu çalışma Keçiören İlçesindeki görev yapan lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.2.Problem Cümlesi: Lise okul yöneticilerinin, değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, liselerde görev yapan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında her hangi bir ilişkinin var veya yok olduğunu belirlemektir. Aşağıda bu problem için belirlenmiş olan alt problemler yer almaktadır.

1.4.Alt Problemler

- 1- Lise okul müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimleri ne düzeydedir?
- 2- Lise okul müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimleri görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, bitirdikleri son eğitim kurumuna, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemine, katıldıkları seminer / kurs sayısına göre değişmekte midir?
- 3- Lise okul müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 4- Lise okul müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme becerileri görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, bitirdikleri son eğitim kurumuna, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemine, katıldıkları seminer / kurs sayısına göre değişmekte midir?
- 5- Lise okul müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5.Araştırmanın önemi

Çağın değişikliklerine uyum sağlayabilmek, değişimi doğru algılayarak gelişim olarak öğrencilerin yaşamına katabilmek başarılı eğitim yöneticilerinin niteliklerinden bazılarıdır. Yöneticilerin problemler karşısında çok yönlü çözüm

üretebilme becerisini geliştirebilmesi de eğitim sürecindeki liderliğinin bir başka önemli yönünü oluşturmaktadır. Yöneticilerin eğitim sürecinde gelişen problemler karşısında stratejik çözümler geliştirebilmeleri ve görevleri süresince edindikleri tecrübeleri eğitim alanında etkili kullanabilmeleri gelişim için oldukça önemlidir. Bu bağlamda belirtilmelidir ki, eğitim sürecinde öğrencilerin başarılı, mutlu ve kendine güvenen bireyler olarak yetiştirilmesinde okul yöneticileri etkili rol oynamaktadır.

Zamanı durdurmanın veya geriye almanın imkânsız olması durumu, sık sık değişimlerin uygulandığı eğitim sistemindeki bireylerin endişelerini arttırmaktadır. Eğitim kurumlardaki yöneticilerin önceliği ise beklentileri sağlayabilmek, değişimde başarılı sonuca ulaşabilmektir. Bunun için öncelikli olarak yapılması istenen, değişimlerin doğru algılanarak uygulanması daha sonrasında ise değişime katılanların güdülenmesidir (Erdoğan, 2015). Eğitim alanındaki değişim için yapılan yatırımların olumlu sonuçları, aynı zamanda ülkelerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Bireylerin yaşam kalitesi, okullarda aldıkları eğitimin olumlu etkisi ile artmaktadır. Bu nedenle, küreselleşen dünyada yaşam mücadelesinde çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimde sağlam temellerin oluşturulması gerekmektedir.

Günümüzde küreselleşmenin değişim sürecine hız kazandırmakta olduğu bilinmektedir. Bu süreçte değişimi doğru algılayıp uyum sağlayabilmek önemlidir. Ancak değişimin kabul edilmediği zamanlar da mümkündür. Bu durum ise, değişimin sürekli var olduğu dünyada değişime uyum gösteremeyen örgütleri geri kalmaya mahkûm etmektedir.

Değişim bazı bireyler için uyum sağlanması zor bir süreç ve önemli bir problem olarak algılanmaktadır. Yöneticilerin bireyleri güdülemeleri, bu değişim sürecinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Araştırma konusu, okul müdür ve müdür yardımcılarının yöneticilik sürecindeki uygulamalarında, değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişkinin var olduğunu belirtmek amacıyla seçilmiştir. Eğitim sisteminin değişikliğe uğradığı dönemlerde ve problemlerle karşılaşıldığı durumlarda, okul müdürlerinin süreci yönetmelerindeki tutumlarının belirlenmesiyle bu iki konu arasındaki ilişkinin varlığı ve yönünün belirlenmesini hedefleyen bir çalışmadır. Bu çalışmanın daha önce yapılmamış olması sebebiyle, alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara İli Keçiören İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet liselerinde görevli yöneticiler ve onlara uygulanan ölçeklerle sınırlıdır.

1.7.Sayıtlar

Lise okul yöneticileri anket sorularını yanıtlarken düşüncelerini doğru yansıtabilmişlerdir.

1.8.Tanımlar

Çalışmamızda yer alan kişiler Ankara İli, Keçiören İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet liselerinde görevli müdür ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır.

Yönetici: Ankara İli, Keçiören İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet liselerinde görevli müdür ve müdür yardımcıları.

Değişim: Bir zaman dilimi içindeki değişmelerin bütünü olarak ifade edilmiştir. Bütünün parçalarında ya da parçaların kendi içinde, önceki duruma göre nicelik ve nitelik açısından farklılıkların görülmesini ifade etmektedir. Diğer bir tanımda ise, zaman akışına

rağmen aynı kalan bir özellik anlamına gelen “temellilik” veya “süreklilik” ‘in zıttı (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda değişim genel anlamıyla farklılaşma olarak ifade edebilebilir.

Değişim eğilimleri: Çalışmada Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılarak yöneticilerin tutumları üç boyuttan oluşan; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutta açıklanmaktadır. Değişim eğilimleri dört alt boyuttan oluşmaktadır. Değişim eğilimleri ölçeği 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ile bilgi aşağıda verilmektedir:

Değişimde girişimcilik: Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) okulda yapılması planlanan değişimler için öğretmenlere liderlik etmesidir.

Değişimin yararına inanma: Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) yapılan değişimlerin okulları adına faydalı ve gerekli olduğunu düşünmeleridir.

Değişime direnç: Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) değişime gereksinim olmadığını düşündükleri ve değişimin gerçekleşmesini önlemek istemeleridir.

Statükoyu koruma: Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) değişimlerden memnuniyet duymamaları, değişimlerin onlarda tedirginlik oluşturduğu ve değişimin gerçekleşmesinden çekinmeleridir.

Problem: Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğünde (2013) problem, “teoremler ve kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun” ifadesiyle açıklanmaktadır. Şu veya bu nedenle, bireyin ya da örgütün amacına ulaşmasını engelleyen durum (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Cücelođlu (2002), problemin kişinin belirlediği bir amaca ulaşmasını zorlaştıran engellerin var olduğu zamanda ortaya çıktığını söylemiştir. Problemlerin uzun veya kısa süreli, basit veya karmaşık olabileceğini belirtirken, farklı problem türlerinin bir arada bulunarak daha büyük, çözümleri zor problemleri oluşturabileceğini işaret etmiştir. Karasar (2016), bireyi fiziksel ya da dūřünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözümlü yolu olasılığı görölen her durumu problem olarak ifade etmektedir.

Bu bağlamda problem, hedefe ulaşabilme sürecinde öne çıkan engel olarak ifade edilebilir.

Problem çözümlü: Problemlerle karşılaşıldığında önceden öğrenilen bilgilerin düzenlenmesiyle yeni durum için çözümlü oluşturulması süreci (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak ifade edilmiştir. Sungur (1997)'a göre problem çözümlü; bir amacın gerçekleşmesinde karşılaşılan zorlukları, bilimsel yöntemlerden faydalanarak kazanma sürecidir. Yaratıcılığın bir problem çözümlü yöntemi olduğunu vurgulayan Sungur, problem çözümlünün organizmayı dengeye kavuşturma yollarını arama süreci olduğuna dikkat çekmektedir. Problem çözümlü; çözümlü ulaşma için süreçte karşılaşılan engelleri aşabilmek olarak değerlendirilmektedir (Sungur, 1997; Akt. Çalık, Sezgin ve Çalık, 2013).

Problem çözümlü becerisi: Karşılaşılan sorunu açıkça anlama ve tanımlama, varsayımsal veya koşullu bir çözümlü yolunu doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme biçiminde bir sıra izleyen etkinliklerden oluşan bir dūřünme ve uygulama yolu (Demirtař ve Güneř, 2002) olarak açıklanan problem çözümlü yönteminin kullanılabilmesi olarak ifade edilmektedir. Çalışmada Heppner ve Petersen (1982)'ın geliştirdiği ölçeğin Türkçe çevirisini şahin, şahin ve Heppner (1993) yapmıştır. Ölçekte yöneticilerin genel yönelim, problemin tanımı, alternatif üretme, karar verme, değerlendirme gibi problem çözümlü basamaklarına bakılarak, kişinin problemleri çözebilme yeterliği konusunda kendini hangi

düzeyde gördüğü ve ayrıca problem çözme yönteminin boyutları ile yöneticiler hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Problem çözme becerileri üç alt boyuttan (problem çözme yeteneğine güvenme, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarından) oluşmaktadır. Alt boyutların tanımları aşağıda verilmektedir.

Problem çözme yeteneğine güvenme: Okul yöneticilerinin problem çözme konusunda, genellikle etkili ve yaratıcı olduklarını, problem çözmek üzere yaptıkları planlara uyma konusunda kararlı olduklarını, ihtiyacı olan zaman verildiğinde problemi tam olarak anlayarak çözüme ulaşabileceklerini belirtmektedir.

Yaklaşma kaçınma: Okul yöneticilerinin yaklaşma kaçınma konusunda, bir sorun yaşandığında, çözüm için başvurabileceği yolların tümünü düşünmeye çalıştıklarını ve bir karar vermeye çalışırken bütün alternatiflerin neticelerini ölçtüklerini, birbirleriyle mukayese ettirdiklerini daha sonrasında da karar verdiklerini belirtmektedir.

Kişisel kontrol: Birey olma gereksiniminden dolayı kendi davranışlarını kişisel kontrole sahip olarak sosyal etkiye uyumluluk göstererek yapabildiklerini belirten okul yöneticileri kişisel kontrol konusundaki düşüncelerini ifade ederken, bir problemin çözümündeki ilk çabalarında başarısız olmalarının problem ile başa çıkmada güvensizlik yaratmadığı ve problem çözmeye çalışırken daha önceki tecrübelerinden faydalandıklarını belirtmektedirler.

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde öncelikle araştırmanın ilk konusu olan değişim kavramı kuramsal olarak ele alınmıştır. Değişim ile ilgili kuramsal çerçeve, değişim ile ilgili kavramsal çerçeve, değişimin tanımı, alt boyutları, değişim süreci, değişim yönetimi, değişimi etkileyen dış faktörler, değişimi etkileyen iç faktörler, değişim ile ilgili kavramlar ve aralarındaki farklar, değişimin olumlu sonuçları ve değişim eğilimleri başlıklarında ele alınmıştır. Daha sonra değişim ve değişim eğilimleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak konu ile ilgili özete yer verilmiştir. İkinci olarak ise problem çözme kavramı kuramsal olarak ele alınmıştır. Problem çözmeye ilişkin kuramsal çerçeve, problem çözmeye ilişkin kavramsal çerçeve, problem çözme süreci, problem türleri, problem çözümede planlama ve temsili, genel problem çözme stratejileri ve becerilerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Değişim eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmalar yapılmadığından dolayı bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bölümde son olarak, konuya ilişkin özete yer verilmiştir.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Değişim ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Küreselleşen dünyada devletlerarası etkileşimlerin artmasıyla ekonomi, kültürel, siyasal alanlarda yapılan değişimleri takip etmek daha kolay ve hızlı olabilmektedir. Yapılan değişimlere uyum sağlayabilen ülkeler, gelişim göstererek ülkelerini çağdaş medeniyetler seviyesine taşıyabilmişlerdir. Gerek iç etkenler gerekse dış etkenler,

örgütlerde bazı yapıların yeniliğe ihtiyacının varlığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yapılan değişimler örgütlerin bazen gelişimine bazen gerilemesine neden olmuştur. Eğitim yönetimi alanında süregelen kuram ve uygulama ilişkisinin sağlıklı kurulmamış olması (Örücü ve Şimşek, 2011), eğitim örgütlerinde değişim yönetimi sürecinde de hissedilmektedir.

Alanyazında yer alan kuramsal temeller çerçevesinde ortaya çıkan farklı özelliklere sahip örgütsel değişim yaklaşım ve modelleri bulunmaktadır. Literatürde yaygın olarak yer alan değişim modelleri ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmektedir.

Örgütsel değişimin kuramsal temellerine yönelik çok farklı çalışma ve görüşler bulunmaktadır. Kültürel tarihsel etkinlik kuramının (Vygotsky, 1978) başlangıcını oluşturan nesnel gerçekliğin değişimi; kültürel öğeler, araçlar ve semboller aracılığıyla oluşan çevredeki nesnelere ve insanlar arasında kurulan etkileşim yoluyla oluşur. Bu düşünce değişim kavramının temelini açıklamakta bize yardımcı olmaktadır (Akt. Örücü, 2013).

Tao'cu düşünce sistemine göre değişim, zıtlıkları barındıran bir süreçtir. Bu sistemde herşeyin zıttı olma yolunda değiştiği vurgulanırken, yaşamın sürekli ölümü, ölümün ise sürekli yaşamı takip etmekte olduğu ifade edilmektedir. Bireyin örgütü, örgütün de bireyi yarattığını ifade eden Fizyon (bir yönetim kuramı) düşüncesinin de buna benzer bir yaklaşıma sahip olduğu söylenmektedir (Erdoğan, 2015).

Ven de Ven ve Poole (1995), yaptıkları disiplinlerarası çalışmaların sonucunda, örgütsel değişim kuramlarını 4 farklı sınıfta açıklamaktadır. Bu kuramlar yaşam döngüsü, teleolojik kuram, diyalektik kuram ve evrimsel değişim kuramı olarak ifade edilmiştir. Kuramların tanımları aşağıda verilmektedir:

Yaşam döngüsü kuramı: Örgütün gelişiminde radikal adımlar atabilmesi konusunda, çevresel etkenleri gözardı ederek, indirgemeci bir yaklaşım olarak algılanması şeklinde ifade edilmiştir (Kondakçı 2005).

Teleolojik kuram: Örgütlerin amaçlarına göre hareket ettikleri varsayımı bu kuramın çıkış noktasıdır. Amaca yönelik planlı ve kasıtlı bir değişim süreci olarak ele alınır. Bu sürecin temel etkinlikleri iç ve dış çevrenin incelenmesi, paydaş analizi, strateji oluşturulması, yeniden yapılanma, değerlendirme, ödül ve teşvik olarak ifade edilmektedir.

Diyalektik kuram: Örgütlerin politik doğası içinde çatışma ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasını vurgulayan bu görüş pazarlık, ikna ve iletişim ağları kurmak üzerine yapılandırılmıştır.

Evrimsel değişim kuramı: Temeli Darwin ve Spencer'ın geleneksel evrim kuramından etkilenmiştir. Örgütsel evrim kuramları popülasyon ekolojisi, durumsallık yaklaşımı, kaynak bağımlılığı, kurumsal kuram, kaos kuramı, sıçramalı evrim kuramlarıdır. Bu kuramlar evrimsel değişim çerçevesinde ortaya çıkan ve örgütlerde değişim yönetimini etkileyen temel evrim kuramlarıdır.

Karmaşa (kaos) teorisi: Kaos teorisi ilk bakışta yüklenen anlamdan farklı bir içeriğe sahip olan kaosun altındaki düzeni vurgulamaktadır (Akbaba-Altun, 2001).

Edward Lorenz (2000), kendine özgü denklemler sisteminde küçük hatalardan felaketler doğduğunu, başlangıç değerlerindeki binde birlik değişmelerin sonuçta çok büyük ölçüde değişimleri ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Zincirleme şeklinde diğerlerini etkileyen “kelebek etkisi” olarak tanımlanan durum, bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri olarak belirtilmiştir.

Örgütlerin karşılaşılabileceği ani ve doğrusal olmayan çevresel değişim sonucunda gelecek hakkında öngörüle bulunmak pek mümkün olmadığından örgütte karmaşa yaşanması ihtimali yüksek olmaktadır (Varoğlu ve Basım, 2009). Akbaba- Altun (2001) yöneticilerin etrafta olan bitene duyarlılık göstermesinin önemli olduğunu söylerken, bu davranışın ileride çıkabilecek sorunların önlenmesinde ve hatta engellenmesinde yardımcı etki oluşturacak nitelik taşıdığını ifade etmiştir.

Lewin'in Üç Adım Modeli: Lewin tarafından 1958 yılında geliştirilen bu model üç adımdan oluşmaktadır. Daha yüksek bir grup performansına doğru bir değişimin kısa yaşamlı olduğunu belirterek, daha yüksek grup performansına ulaşmak için değişimin amacının yeterli düzeyde tanımlanması gerektiğine dikkat çekmiştir (Helvacı, 2015). Başarılı bir değişim projesinin aşamalarını; buzların erimesi, değişim aşaması ve tekrar donma aşaması olarak belirtmiştir. Buzların erimesi aşaması mevcut durumun yetersizliğini örneklerle anlatma ve değişime hazırlık yapma aşamasıdır. Bu durumda yönetici insanlarla iyi ilişkiler kurarak değişim gerekliliği duygusunu geliştirmektedir. Çözülme sürecine çevresel baskılar, performansın azalması, problemlerin ya da fırsatların varlığının tanınması yardımcı olabilmektedir (Helvacı, 2015). Çözülme etki edebilen bir başka durum ise çatışmadır. Çatışma örgütlerde iyi bir biçimde kullanıldığında, önemli bir çözülme etkeni olabilmektedir. Çatışma genelde insanlara eski davranışlarını bırakmasını ve alternatif düşünce yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (James ve Conolly'den aktaran Helvacı 2015). Değişim aşaması ise değişimin uygulandığı aşamadır. Yöneticiler değişim aşamasında örgütün hedeflerinde, görevlerde, insanlarda, kültürde, teknolojide ve yapıda değişimi başlatmayı ifade ederler. Lewin (1958), değişim aşamasında pek çok değişim uzmanının zamansız müdahalesinin değişimi hızlandırdığını ve bu nedenle de değişime karşı direncin arttığını belirtmektedir. Tekrar donma aşaması

sürecin son aşamasıdır. Değişim sürecinde oluşan yeni durum, kurumun bir parçası olarak yer almaktadır. Yöneticiler yeni durumu sağlamlaştırarak uzun dönem kullanım için koşullar oluşturmaya odaklanır. Yöneticiler bu aşamada en uygun performans ödülleri ile performans güçlendirmesi yaparak ve gerekli kaynak desteği sağlayarak kurumda başarılı bir sonuca ulaşabilirler. Bu süreçte dikkatle değerlendirilen sonuçlar, insanlara geri bildirim sağlamak ve değişimin başlangıcında gerekli olan değişiklikleri yapmak oldukça önemlidir (Helvacı, 2015).

Yukl (1994), değişimin uygulanması esnasında insan odaklı birtakım rehber ilkeler ortaya koyar (Akt. Helvacı, 2015). Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

- Değişimin gerekliliği konusunda bir ivedilik duygusu oluşturma: Değişim ihtiyacının zamanla önemini yitirmesinden dolayı, değişime karşı istekliliğin oluşması ve değişime katılanlara enerji verebilmesi amacıyla ivedilik duygusunun oluşması sağlanabilir.
- Değişim Kapsamında Yer Alan İnsanları Öngörülen Değişime Uyum Sağlaması İçin Hazırlık Yapılması: Örgütün tüm alanlarında değişimin yararı ve gerekliliği kabul görse dahi, örgüt çalışanlarının değişime hazırlanma sürecine ihtiyacının olduğu vurgulanmaktadır. Değişimin duygusal boyutunda yapılan çalışma, en önemli hazırlık çalışması olarak değerlendirilmektedir.
- Değişimin Yarattığı Duygusal Sıkıntıyı Gidermek için İnsanlara Yardımcı Olmak: Değişime karşı direncin kökeninde duygusallık etkili olmaktadır. Mevcut değerlerin kaybedilmesi bireylerde üzüntü oluşturarak, duygusal sıkıntılara sebep olmaktadır.
- Değişim Sürecinde Meydana Gelen Gelişmeler Hakkında İnsanları Bilgilendirme: Değişim kapsamında olan insanlara, değişime karşı bağlılık duygusunun devam

etmesi için değişim süreci ile ilgili tüm detayların verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum bilgisizlikten kaynaklanan kaygıların azalmasını önemli ölçüde etkileyebilir.

- Tüm Düzeylerde Değişime Bağlılığın Sürdüğünü Gösterme: Değişim liderliği için değişime karşı sürekli bağlılık duygularını ifade etmek çeşitli araçlarla bağlılıklarını vurgulamak temel bir görevdir.
- Değişimi Uygulama Sürecinde İnsanları Yetkilendirmek Güçlendirme: Değişimin örgütün en üst yönetimindeki lider tarafından kabul ettirilmesinin zorlayıcı etki oluşturduğu ancak değişimin uygulanması esnasında yetkinin örgüt üyelerine dağıtılmasının faydalı enerjinin açığa çıkmasında olumlu etki sağladığı ifade edilmiştir.

Fullan Modeli: Eğitsel değişimin yönetimini üç aşamalı yaklaşımla açıklayan Fullan (1991), bu aşamaları başlangıç, uygulama ve sürdürme alt başlıklarıyla önermiştir. Başlangıç aşamasında yenilikçilerin ortaya çıkarabileceği kaliteli yeniliklerin varlığı, okulların yenilik için hazır oluşu, merkezi yönetimin desteği, belirli yenilikler için öğretmen desteği, dış değişim uzmanlarının etkisi, toplum baskısının olması veya olmaması, değişimi destekleyen mali kaynakların var olması, okulların yeniliğin yararına inancı ve isteğinin değişime önemli ölçüde pozitif etki sağlayacağı ifade edilmiştir (Helvacı, 2015). Uygulama aşamasında değişimin istenirliği, kolayca anlaşılabilirliği, karmaşıklığı, kalitesi ve uygulanabilirliği gibi faktörler etkili olmuştur. Çeşitli düzeylerde bölge, toplum, müdür ve öğretmen gibi yerel özelliklerin uygulamayı etkilediği ifade edilmiştir. Bunun yanında kurumun dışında bulunan merkezi ve yerel yönetim ve diğer kuruluşların da uygulamayı etkileyebildiği belirtilmiştir (Helvacı, 2015). Son aşama olan sürdürme aşamasında; değişimin kurumun yapısında kökleşmesi, değişik düzeylerde yeni

yöntemler konusunda beceri kazanmış ve yeniliğe bağlılık gösteren önemli bir personel kitlesinin olması, yenilik girişimini destekleyici ve bu yenilikleri geliştirici kaynakların var olması yeniliğin sürdürülmesi ve kurumsallaştırılmasında önemli etkiye sahip oldukları ifade edilmiştir (Helvacı, 2015). Bu modelde Fullan (1999) öncelikle örgütün değişime hazır olup olmadığının saptanarak değişim için destek sağlanmasının gerekliliğine sonra değişimi uygulamaya koymak için değişimin teşhis edilmesine ve son olarak da değişimin kurumsallaşması ve örgütçe benimsenmesinin gerekliliğine çalışmıştır.

Helvacı (2015), Kotter'in sekiz aşamalı değişim modelini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Süreci: Kotter'e göre (1996) herhangi bir büyüklüğe sahip örgütlerde başarılı bir değişimi sağlayan belli adımlar bulunmaktadır. Bu adımlar;

1. Aciliyet hissini oluşturmak; pazar ve rekabet güçlerinin incelenmesi.
2. Rehberlik koalisyonu oluşturmak; değişimi yönetebilecek yeterlilikte bir grup oluşturma
3. Vizyon ve strateji geliştirme; değişim çabalarını yönlendirecek vizyon oluşturmak ve vizyona ulaşmak için stratejiler geliştirme
4. Değişim vizyonunun iletilmesi; yeni vizyon ve stratejilerin sürekli paylaşımı için her türlü aracın kullanılması ve yukarıda belirtilen koalisyonları işgörelere rol model olacak biçimde değerlendirme
5. Geniş çaplı bir eylem için insanları yetkilendirmek; dğişimin önündeki engellerden kurtulmak, değişim vizyonuna zarar verebilecek tehditleri ortadan kaldırmak ve risk almayı, geleneksel olmayan fikirleri teşvik etmek

6. Kısa dönemli kazançlar oluşturmak; performansta kayda değer gelişmelerin planlanması, kazançların oluşturulması ve bu kazançları sağlayan işgörenlerin ödüllendirilmesi
7. Kazançları ve daha fazla değişim için takviyede bulunmak; değişim vizyonuna uygun olmayan tüm sistem, yapı ve politikaları değiştirmek. Değişim vizyonunu geliştirebilecek insanları sürece katmak, yetki vermek ve gelişimlerini desteklemek. Değişim sürecini yeni projelerle, motiflerle ve değişim uzmanlarıyla dinamik ve canlı tutmak
8. Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak; müşteri ve verimlilik odaklı daha iyi performansın oluşturulması daha iyi liderliğin ve daha etkili bir yönetimin sağlanması. Yeni davranışlar ve örgütsel başarı arasındaki bağlantıları net biçimde ifade etmek. Liderliğin gelişimini ve başarısını güvence altına alabilmek için birtakım araçlar geliştirmek

Bu modellerin ortak özelliği değişim yönetiminin daha etkili bir biçimde yapılabilmesine rehberlik niteliği taşımasıdır. Duygusal boyutun yönetilebilmesi, değişimin kontrol edilmesi aşamasında önemli katkılar sağlar. Literatürde değişim yönetimiyle ilgili birçok modelin olduğu bilinmesine rağmen, yöneticilerin hangi modeli kullanmasının daha etkili olacağı konusunda netlik sağlanamamıştır. Bu bağlamda değişim yönetim modelinin, kişilerin algısı ve kişilik yapısının farklı olması sebebiyle tek çeşit bir model olarak etkili olamayacağı söylenebilir.

2.2.Değişim ile İlgili Kavramsal Çerçeve

2.2.1. Değişim

Değişim hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlarda değişimin gerekliliği, etkisi ve olumsuz yönleri ele alınmıştır. Bir zaman dilimi içindeki değişmelerin tümü biçiminde ifade edilmiştir. Bir bütünün parçalarında, parçaların kendi içinde, eskisine oranla nicelik ve nitelik bakımından gözle görülebilen bir farkın ortaya çıkması olarak ifade edilmiştir. Zaman akışından etkilenmediğini ifade eden “temellilik” ya da “süreklilik” ‘in zıttıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu bağlamda değişim genel anlamıyla farklılaşma olarak ifade edilebilir.

Erdoğan (2015) değişimin tanımını, iletişim ve etkileşim halinde örgütleri yeniden yapılandıracak ve gereksinimleri karşılayabilecek düzeyde yeni kararların tatbik edilmesi süreci olarak ifade etmiştir.

Değişim hakkında yapılan bir başka tanım ise; herhangi bir doğrultuyu ifade etmediği, belirli bir değer yargısı taşımayan ve önceki durum veya davranışta gözlenebilir farklılığın oluşması (Tezcan, 1990, 2; Güvenç, 1976; Başaran, 1992; Peker, 1995; Akt. Helvacı, 2015) olarak ifade edilmiştir.

Sabuncuoğlu ve Tüz (1995) değişim için, örgüt bağlamında planlı ve plansız olarak da gerçekleşebilen değişim gelişmelerin (etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum seviyesinin yükselmesi gibi) etkisiyle neticelendiğinde olumlu veya olumsuz (kontROLSÜZ bir oluşum içinde sapma ve verimliliğin düşmesi) şeklinde nitelendirilen bir süreç tanımını yapmışlardır (Akt. Helvacı, 2015).

Çelebioğlu (1982)’nun değişim hakkında genel fikir olarak belirttiği ‘zaman akışından etkilenmeyen’ tanımından yararlanılarak değişim için, zamandan bağımsızlığı

eski durumda kalmayan bir özelliğe sahip olma durumu (Çelebioğlu, 1982; Akt. Erdoğan, 2015) ifadesi kullanılabilir.

Değişimin bir başka tanıtmda, güvenli olmayan bir girişim (Greve, 1998;59, Yeniçeri, 2002:100) şeklinde ifade edilmektedir. Değişimin, örgütlerin başarısını olumsuz etkileyebileceği ve örgütün varolan başarısını düşürerek dağılmasına sebep olabileceği ihtimalini düşündürmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin değişimi örgüt için yararlı ve gelişime katkı sağlayacak şekilde uygulayabilmeleri oldukça önemlidir.

Değişimin en önemli amacının örgütsel etkililiği artırmak olduğu belirtilmiştir. Yapılan işin daha aktif olması için işin gerekleri ile işi yapmakta olanın niteliklerinin bütünleşebilmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Değişimin diğer amaçlarının ise; verimliliği artırmak, motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmak, geleceğe hazır olmak, kurum üyeleri arasındaki güven ve işbirliğini geliştirmek, iletişimi geliştirmek (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Akt. Helvacı, 2015) olduğu belirtilmektedir.

Değişimi tanımlarken; bazen çabuk kabul edilebilen bir durum, bazen de uzun süre direnç gösterilebilen bir problem olarak ifade edilmektedir. Peker (1995) örgütlerde değişime direnç gösterildiğini söylerken, değişime karşı direncin evrensel bir olgu olduğunu da belirtmiştir. Değişime karşı oluşabilecek dirençlerin fark edilerek dikkate alınması, istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önemli ölçüde engelleyebilir.

Fullan (1982) değişimi, kendi içinde belirli aşamaları içeren bir süreç olarak ifade etmiştir. En genel çerçevede; başlamak, uygulamak ve devamlılık aşamalarını içerdiğini (Akt. Erdoğan, 2015) belirtmiştir.

Düren (2002) değişime ayak uyduramamanın sonucunda, monotonlaşan iş yaşamındaki kuralların etkisiyle örgütlerin hantal bir yapı içerisine girmesinin kaçınılmaz

olacağını ifade etmiştir. Örgütün hantallaşan yapısından kurtulması amacıyla yapılan arayışlar, değişiklik ihtiyacını gündeme taşır.

Güçlü ve Şehitoğlu (2006) değişim olgusunun yeni bir kavram olmadığını belirtmişlerdir. İnsanlık tarihiyle başlayan değişimin küreselleşmenin etkisiyle farklılaştığı söylenirken, küreselleştirmenin aynı zamanda var olan değişim sürecine hız kazandırmakta olduğu da vurgulanmıştır.

Değişim, önceki duruma pozitif yönde katkı sağlayarak yenilik oluşturabilmek ve örgütte yaşanabilecek zararın en az seviyeye indirgenmesiyle süreçten imkanlar dahilinde en karlı biçimde çıkılması olarak ifade edilmektedir.

Başaran (1998) değişimi; bir bütünün parçalarında ve bu parçaların da kendi içinde önceki durumuna göre belirgin farklılıklarının oluşması olarak ifade etmiştir. Mergal (2000), okulların kendilerine ait düşünceleri olmasının ve faaliyetlerini de bu düşüncelerin doğrultusunda planlamasının ve yenilemesinin değişimi de beraberinde getirdiğini hatta bu bağlamda değişimin yönetim sürecinin bir parçası haline gelebileceğini de vurgulamıştır.

Cummings ve Worley (1993)'nin yaptığı ayrıntılı bir çalışmada, başarılı bir değişimin iki önemli koşulun gerçekleşmesine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Koşullardan biri değişimin planlı ve sistemli bir etkinlik olarak görülmesi, diğeri ise çalışanların bunun gerekliliğine olan inaç ve destekleri şeklinde ifade edilmiştir. Sağlam (1982) değişim hakkındaki görüşünü belirtirken olumlu değişimin örgütü geliştirdiği, olumsuz değişimin ise örgütün gerilemesi hatta örgütün dağılması gibi değişikliklere neden olabileceği ihtimallerini belirtmiştir. Helvacı (2015) ise, eğitim yöneticilerinin kurumlarındaki değişim politikasının belirlenmesinde çok özenli olunmasının gerektiğini, kurum içinde ve dışında rastlayabilecekleri bazı (kültürel, sosyal, ekonomik vb.) pürüzleri

oluşmadan farkedebilmesi ve gereken tedbirlerin alabilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca, bugün eğitim alanındaki değişim ve çeşitliliğin eskiye oranla artmış olmasıyla gerçekleşen reform, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma girişimlerinin, okulları için karar veren yöneticilere daha fazla sorumluluk yüklenmesinde etkili rol oynadığı da ifade edilmiştir (Başaran,1998; Mergal, 2000; Cummings ve Worley (1993); Sağlam, 1982; Akt. Helvacı 2015)

2.2.2. Değişimin Önemi

Çevreyle sürekli etkileşimde bulunan örgütler sisteme dâhil oldukları için, çevrede meydana gelen değişimlerden çoğunlukla etkilenirler. Örgütler bu sisteme uyum sağlayabilmek için değişmek zorundadır. Armenakis ve diğerleri (1993) çalışanların değişime karşı geliştireceği tutumu yani ‘destekleme’ veya ‘direnc gösterme’ durumunu ortaya çıkaran ön koşulun değişime hazır olmak olduğunu belirtirlerken, değişime hazır olmanın tanımı; çalışanın değişimin gerekli olduğuna ve örgütün de bu değişimin başarıyla gerçekleşeceğine inancı, davranışı ve niyetinin ölçüsü (Armenakis vd., 1993; Akt. Örucü, 2013) olarak söylenmiştir.

Değişme ihtiyacı, her örgüt için gereklidir. Çünkü değişimin uygulanmadığı bir örgütün, uzun süre varlığını sürdürmesi beklenemez. Çağımızın en önemli özelliği hızlı değişimdir. Günümüzde, bir çok alanda değişimlerin yapılmakta olduğunu görmekteyiz. Eğitim alanında yapılan değişimlere, teknoloji alanında yapılmış olan değişimler ve yeniliklerden yararlanılarak ulaşılmaktadır. Bu yöntemle kültürler, toplumlar ve ülkeler arasındaki iletişim daha rahat sağlanabildiği için eskiye göre daha yoğun ve hızlı etkileşim gerçekleşebilmektedir.

Değişim gerçeğini kabul eden örgütler, çağdaş eğitim anlayışıyla yeni programlar denemeyi göze alarak, stratejik planlama ve uygulama alanlarına çok sayıda insanı dâhil etmelidirler. Ancak örgüt çalışanlarının değişimin avantajlarından yararlanabilmeleri için eğitim sistemindeki süreci doğal bir süreç olarak algılamaları gerekmektedir. Çünkü, örgüt çalışanlarının değişim sürecine uyum sağlayabilmeleri, gelişim sürecine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

2.2.3. Değişimin Alt Boyutları

Aşağıda ayrıntılı olarak ele alınan değişimin alt boyutları; değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma alt boyutlarıdır.

2.2.3.1. Değişimde Girişimcilik

Girişimcilik kavramı bilgi toplumunun ve içinde yaşadığımız batılılaşmanın getirdiği büyük değişimin yansımaları olarak ifade edilmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış, toplumların aynı sistem içinde birbirlerinden haberdar olabilmesi kolaylaşmıştır. Bu durum çağdaş toplumlardaki değişimleri ve yenilikleri takip edebilme imkanı sağladığı için değişimde girişimciliği gerekli kılmaktadır. Ayrıca küresel ve ulusal etkiler, eğitim kurumları üzerinde güdüleyici rol oynayarak onlara ivme kazandırmaktadır. Bireylerin stratejik düşüncelerini sağlayan iç ve dış çevre değişkenleri, bireylerin stratejik düşüncelerini etkilemekte ve onları girişimci olmaya yönlendirmektedir.

Yöneticilerin; planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim aşamaları yönetim faaliyetlerindeki (Eryılmaz, Çevik ve Sözen, 2014) sürecini oluşturmaktadır. Girişimcilik özelliklerine sahip bireylerin özellikleri ise yönetim, kişilik ve teknik özelliklerden oluşmaktadır. İkisini birbirinden farklı yapan özellikler; girişimcinin gelişme ve yeniliğe

odaklanırken, yöneticilerin ise sorumlu oldukları işleri en iyi şekilde yapmaya konsantre olması (Bozgeyik, 2005, 53) şeklinde ifade edilmiştir. Girişimcinin fırsatları görmeye çalıştığı, yöneticinin ise problemlere odaklandığı (Köstekçi, 2016) ifade edilmektedir. Bu bağlamda girişimcilerin daha çok değişime yeniliğe açık olduğu, yöneticilerin ise daha çok problem çözmeye odaklı oldukları söylenebilir.

2.2.3.2. Değişimin yararına inanma

İçinde bulunduğumuz çağın gereklerini yerine getirebilen gelişmiş toplumlar bilgi toplumları olarak ifade edilmektedir. Gelişmeler karşısında çağın koşullarına uyum sağlamanın önemini vurgulamak isteyen bazı dünya ülkeleri değişimin yararına inanmaları gerektiği konusunda insanları bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bilgisayar ve diğer iletişim teknolojisindeki gelişmeler insanların kısa zamanda istedikleri bilgiye ulaşmasını sağlamıştır. Bu durum gelişmelere uyum sağlayabilen toplumlar için fırsat ortamı oluşturmuştur. Değişimin yararına inanmak, değişimin belirsizliği ve karmaşıklığıyla başedebilme aşamasında etkili olabilmektedir. Helvacı (2015) çalışmasında, okul yöneticilerinin gerçekleştirilen değişimlerin okulları için yararlı ve gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

2.2.3.3. Değişime direnç

Helvacı (2015), yöneticilerin örgütte gerçekleştirmek istedikleri değişiklik hareketlerinin başarıyla uygulanabilmesi için bazı gerçeklerin göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemektedir. Bunlar, büyük ölçüde iş görenlerin değişikliğe karşı direnebileceği gerçeğidir. Değişim sürecinde, değişime direncin önemli paya sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda etkili bir değişim için yöneticilerin örgüt çalışanları ile uzlaşma içinde olması gerekmektedir. Değişimin yapılmasına engel diğer etkenler ise örgüt

çalışanlarının iletişim problemleri, öğrenme güçlükleri, psikolojik engeller, sosyal engeller, sosyal yapı özellikleri, yetkinin kaynağı, çatışma, sürtüşme, grup birliği, kültürel engeller, kadercilik, gelenek, tevazu gibi değer ve tutumlarla ilgili kültürel engeller olarak ifade edilmektedir (Poster, 1962; Akt. Bursalıoğlu, 2010). Bunlar değişime direncin ortaya çıkmasında önemli role sahip olmaktadır.

Değişim süreci eğitim kurumlarında çalışan birçok birey için hoşgörülü ve yeniliğe açık bir düşünce tarzı ile yaşanmamaktadır. Beklenenin aksine değişim kaygı, korku ve rahatlarının kaçtığı düşüncesi oluşturarak direnç göstermelerine neden olup ve bazen onları değişime karşı direnmeye de yönlendirebilmektedir (Töremen, 2005). Okul yöneticilerinin bu durumları göz önünde bulundurarak değişim sürecinde örgüt çalışanlarına destek vermeleri, değişime direncin oluşması ihtimalini zayıflatacaktır.

2.2.3.4. Statükoyu koruma

Okul yöneticileri için; değişimlerden hoşlanmama, değişimlerden tedirgin olma ve değişimin gerçekleşmesinden çekinme gibi konular, genel olarak statükoyu koruma olarak ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarında görevli bazı yöneticiler, yapılacak değişimlerin eğitim sürecindeki verimi düşürebileceği düşüncesinden dolayı var olan sistemi muhafaza etmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir.

2.2.4. Değişim Türleri

Değişim, bir çok alanda görüldüğü gibi eğitim alanında da görülmektedir. Helvacı (2015) değişimi örgüt bağlamında çeşitli kategorilere ayırarak sınıflandırmıştır. Bunlar değişimin gerçekleşme amacına, değişimin gerçekleşme şekline ve değişimin hedef alanına göre aşağıda belirtilmektedir.

- a) *Değişimin gerçekleştirme amacına göre:* Sürekli değişim ve köklü değişim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgütün çeşitli alt sistemleri arasında ve içinde uyarlamalar ile tekrar yenilemeler ve denemelerle gerçekleştirilen bir süreç (Sadler, 1999, 243; James ve Connolly, 2000; Akt. Helvacı, 2015) olarak belirtilmiştir. Sürekli değişim örgütlerdeki temel yapı bozulmadan, köklü değişim ise örgütlerin yapısında ya da amaçlarında temel değişiklikler dikkate alınarak yapılmaktadır. Tek bir lider tarafından başlatılan bu stratejik değişimin riskli olduğu, kontrol edilemediğinde örgüt açısından tehlike unsuru oluşturabileceği belirtilmektedir.
- b) *Değişimin gerçekleştirme şekline göre:* Planlı ve plansız olmak üzere ikiye ayrılır. Planlı değişim bilinçli ve kasıtlı olduğu için önceden tasarlanarak girişimde bulunulur. Çevre koşulları düşünülerek, değişimin sonucunda oluşabilecek durumlara örgüt hazır olmaktadır. Plansız değişim ise doğal koşullar ve yansız olaylar sonucu kısa zamanda oluşmaktadır. Değişimin sonucuna örgüt hazırlıklı değildir.
- c) *Değişimin hedef alanına göre:* Bireysel değişim, grup değişimi ve örgütsel değişim olarak üçe ayrılır. Bireysel değişim, bireyin öğrenme sonucunda davranış ve düşünce tarzındaki farklılaşmayı ifade etmektedir. Grup değişimi ise grubun yapısında, üyeler arasındaki ilişki türünde farklılaşmayı ifade etmektedir. Örgütsel değişim ise örgüt içinde davranış, yapı ve süreç çıktılarında değişiklik yapma sürecini ifade etmektedir.

2.2.5. Değişim Süreci

Erdoğan (1997)'ye ait *genel değişim süreci* değişim ihtiyacının belirlenmesi ile başlar. İhtiyaç belirlendikten sonra tanı konur. Tanı konmasını takiben değişim programı belirlenir. Değişim programı uygulandıktan sonra değerlendirme yapılarak süreç

tamamlanmış olur (Örücü, 2013). Helvacı (2015) değişim süreci ile ilgili olarak aniden ortaya çıkan bir olaydan daha fazlası olduğunu bununla birlikte dinamikleri olan çok boyutlu ve kendi içinde aşamaları olan bir süreç olduğunu söylemiştir. Erdoğan (2015)'a göre değişim sürecinin etkili olabilmesi, kapsamlı ve detaylı etkinlikleri içermesine bağlıdır. Lewin değişmeyi üç aşamalı bir süreç olarak ele almıştır. Sürecin aşamalarını; buzların erimesi, hareket ve örgütün yeniden donması olarak ifade etmiştir.

Değişim süreci eğitim kurumlarında çalışan birçok insan için beklenildiği gibi, hoşgörü ve yeniliğe açık bir düşünce tarzıyla karşılanmamaktadır. Bu durum bazen kaygı, korku ve rahatlarının kaçtığı düşüncesiyle değişime direnç göstermelerine sebep olmaktadır. Fullan (1982) değişim sürecinin belirli aşamaları içerdiğini, genel çerçevede; başlamak, uygulamak ve devamlılık aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir (Erdoğan, 2015: 17).

Okul yöneticilerinin bu durumları göz önünde bulundurularak değişim sürecini adım adım uygulaması gelişim için önemli ölçüde etkilidir. Çünkü eğitim örgütleri, toplumların değişmesinde ve gelişmesinde önemli rol üstlenmektedir.

2.2.6. Değişim Yönetimi

Eğitim sisteminde farklı yöntemlerin denenmesi amacıyla yapılan değişimler, olumlu sonuç verdiği gibi bazen de olumsuz sonuç vermektedir. Olumlu sonuçlara ulaşmak, değişim sürecini yönetecek kişilerin nitelikli lider olmasıyla kolaylaşmaktadır. Değişim süresince, çalışanlarının değişimi doğru algılamalarına ve kendilerini güvende hissetmelerine destek veren örgüt liderleri, değişim yönetiminde daha etkili olmaktadır.

Aktan (1998), değişimi başarabilmenin sırrının değişimi iyi yönetmekten geçtiğini söylemektedir (Akt. Ökmen, 2003). İyi bir yönetim için etkili liderlik gerekmektedir.

Değişimin başarısız olmasındaki en önemli etkenler; kötü yönetilmesi, engellerin ve dirençleri önlenememesi ve çözümlenememesi olarak ifade edilmiştir (Peker ve Aytürk 2000: 319). Bu bağlamda belirtilmelidir ki, değişimi etkileyen faktörlerden biri olan değişim yönetimi süreci başarılı yürütebilen nitelikli liderler ile sağlanabilir.

2.2.7. Değişimi Etkileyen Faktörler

Küreselleşen dünyada değişimi etkileyen en önemli faktör, dış dünya ile sürekli iletişim halinde olmaktır. Bu bağlamda kültürde, teknolojiye ve siyasette yapılan değişimler geliştirmekte olan çağdaş ülkeleri değişime zorlamaktadır.

Eğitimde değişmeyi kaçınılmaz kılan gelişmelerin olduğu söylenmektedir. Eğitim alanında değişmeyi etkileyen somut etkenler; bireysel davranışların değişmesi, bilgi patlaması, ürünlerin hızla eskimesi, işgücünün doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler (Özdemir, 2000) olarak belirtilmiştir. Bu iç ve dış etkenler değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerden *iç nedenler*; genel olarak insan kaynakları, örgütsel yapı ve tasarım, yönetsel süreç ve kararlarla ilgilidir. Çalışanların yetersizliği ve güdülenme eksiklikleri, örgütsel süreçlerin etkili yönetilmemesi, iletişimsizlik, karar ve uygulamalarda yaşanan haksızlık, yöneticiler ve çalışanlar arasında yaşanan çatışmaların artması, hizmet ve üretimde verimliliğin düşmesi değişim ihtiyacını doğurmaktadır. Örgütleri değişime iten *dış nedenler*, başta ekonomik nedenler, teknolojik değişimler, pazardaki değişimler, yasal koşullar, sosyal ve politik sistem, değişen müşteri talepleri olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında uluslararası yakınlaşmalar, zıtlaşmalar vb. gelişmeler de eğitimde değişimlere yol açabilecek unsurlar olarak ifade edilmektedir.

2.2.8. Değişim İle İlgili Kavramların Tanımları ve Aralarındaki Farklar

Değişim ile ilgili ortak niteliklere sahip olan bazı kavramlar vardır. Bu kavramların aşağıda açıklamalarda ifade edildiği gibi, benzer özellikleri bulunsa da anlamları birbirinden farklıdır.

Yenilik: Bir amaca ulaşmak için bilinen yolların dışında yeni bir yol ya da yöntem olarak ifade edilmektedir. Kabul edilen bir toplumsal amacın yeni bir yol ile gerçekleştirilmesi olarak söylenmiştir (Demirtaş ve Güneş).Yenilik kavramı, değişim kavramıyla benzerlik göstermesine rağmen aralarında farklılıklar vardır. Ravichandran (1999) ve Budak (1998)'a göre, 'yenilik' bir değişim sürecidir, ancak her değişim bir yenilik değildir. Lander ise değişimin yenileşmeden daha kökten bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, eğitim alanındaki yenileşmelerin okullarda yapılan işleri geliştirmek için yapıldığını da vurgulamıştır (Akt. Aksoy, 2004). Değişim ile yeniliğin tanımlarından da anlaşıldığı gibi yenilik değişime göre orjinaldir ve çevresindekilerden ve geçmişinden farklı niteliğe sahiptir. Ayrıca değişimin kendiliğinden oluşabilir olmasına karşın yenileşme amaçlı, planlı olarak oluşturulmaktadır. Ancak planlı değişim, ileriye yönelik kasıtlı, sistemli ve niteliği artırma yönünde bir süreç olduğunda yenilik kavramıyla aynı anlamı taşımaktadır.

İyileşme: Helvacı (2015) iyileşmeyi; bozulan, kötüleşen, sağlıksızlaşan bir durumu tam tersine çevirebilme olarak ifade etmiştir. Bu süreçte istenilen değişim ve gelişmelerin devrimsel girişimlerle değil birbirini izleyen ve yavaş yavaş uygulanan düzeltici önlemlerle gerçekleştiği belirtilmiştir.

Reform: Bir şeyin eskisinden daha iyi duruma getirilmesi için yapılan değişim, iyileştirme, düzeltme ve ıslahat (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak ifade edilmiştir. Reform

yenileşmeden daha geniş bir süreci ifade etmektedir. Yenileşmeden daha geniş bir süreç olan reform, amaçlarından uzaklaşmış sistemin düzeltilmesini ve amaçlarına uygun hale getirilmesini ifade etmektedir. Yani reform, zorlayıcı olmayan prensip ve şekil değişiklikleri ile çağın seviyesine getirme amacı taşıyan yeni düzenlemeleri ifade etmektedir. Owens (1998) reformu yeniden yapılanma olarak tanımlamış olsa da bu iki kavramı birbirinden ayıran en önemli fark, reformun değer yargısı içermesidir. Yeniden yapılanma, yeni gerçekler doğrultusunda iyileştirilmesi, reform ise kötüye giden bir sistemin yeni önceki amaçlarını daha iyi gerçekleştirecek şekilde ıslah edilmesi hareketidir (Özden, 1998).

Devrim: Toplumun yapısında ya da yapısının bir bölümünde, köklü ve ani değişiklik (Demirtaş ve Güneş 2002) olarak ifade edilmiştir. Helvacı (2015) ise bir sistemin ya da sistemin öğelerinin hızlı, kapsamlı olarak değiştirilmesi öğelerin ortadan kaldırılarak yerine yenilerinin kurulmasının devrim olduğunu ifade etmiştir. Devrim kavramı, kısa zamanda meydana gelen köklü ve önemli değişim olması anlamıyla evrim kavramının tersi niteliğindedir. Devrim amaçlı, planlı yapılması yönüyle yenileşmeyle benzerlik göstermektedir. Farklı yönü ise, hızlı oluşu ve bazen ortadan tamamen kaldırılarak yerine yenisinin kurulmasını içermesidir (Ozankaya, 1984; Peker, 1995; Aktan, 1999 ; Akt. Helvacı, 2015). Planlı ve amaçlı olmasıyla yenileşmeyle benzer özellik gösterir. Erdoğan (2015)'a göre devrimler bir anlamda değişimden farklıdır. Yukarıdaki tanımlarda da açıklandığı gibi devrimlerde her şey tepeden veya tabandan birden bire ve çabuk bir şekilde gerçekleşir. Ayrıca devrimler genellikle toplumların uzun süre kapalı kalması ve durağanlaşması sonucu ortaya çıkar. Değişimin toplumların yapısını değiştirmenin radikal bir biçimi olan devrimlerden farklı, yavaş yavaş düzenleyici bir biçimde gerçekleşmesidir (Çelebioğlu, 1982; Akt. Erdoğan, 2015).

Gelişme: Küçük olanın büyümesi, yalın olanın ise karmaşık hale gelmesi sürecinde nitelik ve nicelikçe değişiminin oluşumu (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak ifade edilmektedir. Gelişme anlam olarak olumlu sonuçlanan bir süreci ifade ederken, değişim bazen beklenenin aksine olumsuz sonuçlanabilmektedir. Bu bağlamda gelişme olumlu bir süreç olma niteliğinden dolayı değişimden farklıdır (Akt. Erdoğan, 2015, s, 12).

İnkılap: Bir devletin dayandığı ilkelerin ve toplumun yaşam düzeninin hızlı ve ileriye doğru değiştirilmesine İnkılap denir. İnkılap; evrim, ıslahat (reform) ve ihtilalden farklıdır. İnkılap, “bir halk hareketi sonucunda mevcut düzeni yıkıp, yeni düzen kurma olayıdır.” İnkılap; “fikri hazırlık”, “ihtilal mücadelesi” (aksiyon) ve “yeni düzenin kurulması” safhalarından oluşur (Eroğlu, 1982).

İnkılap Türkçe sözlükte devrim ve reform ile eş anlamlı olarak tanımlanmış, ancak Türk hukuk Lügatına göre ise inkılap devlet tarafından uygun görülen derinlemesine değişim olarak ifade edilmiştir. Yani değişim ile bir halden başka bir hale geçiş olarak ifade edilebilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Tezin birinci bileşenini oluşturan “değişime yönelik eğilim” hakkında yapılan çalışmalarda örgütlerdeki değişimin birçok etkene bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu bölümde konu ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, (2010) “Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi” çalışmasında, deneyimli okul müdürlerinin değişime hazır bulunma düzeylerine bakmış ve ‘yüksek’ düzeyinde olduğunu belirtmiştir.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2015)' te yaptıkları “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” konulu araştırmalarında okul yöneticileri kendilerini çoğunlukla değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları ve statükoyu koruma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Çalık ve Er (2014), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasında öğretmenlerin okulun değişime açıklığına ilişkin algıları ile okulun değişim kapasitesi arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Helvacı (2009), “Okullarda Değişim Girişimlerine Engel Olan Faktörler ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan engellerin değişim girişimlerine engel olma noktasında önemli rol oynadığını belirttikleri ifade edilmiştir.

Demirtaş (2012), “İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarının değişime açıklığını “çoğunlukla” düzeyinde değerlendirdikleri ve değişkenler açısından da ölçeğin çeşitli boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı belirtilmiştir.

Kıcı (2010)'ın “İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluğu” çalışmasında, öğretmen düşüncelerine göre okulların fiziki-teknolojik alt yapılarının değişime hazır bulunuşluğu “orta düzeyde” olarak belirtilmiştir.

Zadeoğulları (2010) “ Örgütsel Değişime Açıklık ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi” çalışmasında, sadece örgütsel bağlılığın devamlılık bağlılığı boyutu ile değişime açıklığın duygusal tutum ve davranışsal tutum boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki”nin incelendiği araştırma sonuçlarında değişime direnmenin öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutlarının tümüyle negatif yönde ilişkili olduğu söylenmiştir. Öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkilerler bulunmaktadır.

Çetin ve Balyer (2005) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Yenileşmeye Dair Akademik Algılamalar” çalışmasının sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının örgütsel değişim ve yenileşme ile ilgili görüşleri, yenilik ve değişimin kendi örgütlerinde çok az gerçekleştirdiği yönünde çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, öğretim elemanlarının örgütlerindeki değişim ve yenileşme ile ilgili algılamalarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre, örgütlerinde değişim ve yenileşmeye daha fazla gereksinim duymakta olduğu bulgular arasındadır. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanları, örgütlerinde değişim ve yenileşmeye dair diğerlerine göre daha fazla bir değişim ihtiyacı hissetmekte olduğu, ayrıca 36-45 yaş grubundaki öğretim elemanları, 25-35 ve 46-55 yaş grubundaki öğretim elemanlarına göre daha fazla değişim ihtiyacı hissetmektedirler. 46-55 yaş grubundaki öğretim elemanları, 36-45 yaş grubundaki öğretim elemanlarına göre daha az değişim ihtiyacı hissetmektedir.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006)’in “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları” araştırma bulgusunda, öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeyde olarak açıklanmıştır. Ancak sadece branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutum düzeyleri, sınıf öğretmenlerinininkinden yüksek çıkmış olarak belirtilmiştir.

Aksoy (2004) “Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişim Kaynaklarının Eğitime Etkisi” çalışmasının sonuçlarında, Küresel gelişmelerle birlikte okulun çevresindeki dış

etkenlerin (ekonomi, hukuk, teknoloji vd.) eğitim kurumlarını istekleri dışında etkilediği ve yön verdiği bununla birlikte, dünyada yaygın olarak siyasal yönetimleri etki altına alan neo-liberal politikaların eğitim ve sağlık alanında ağırlıklı olarak az gelişmiş ülkeleri olumsuz etkilediği de ifade edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mc Laughlin (2000), “Değişim Uzmanı Olarak Okul Müdürü” konulu araştırmasında, okul müdürlerinin değişim sürecine yaklaşımlarını okul personelinin bakış açısıyla incelemiştir. Katılımcıların tümünün okul yöneticilerinin değişim sürecindeki durumu hakkında ‘önemli bir değişim uzmanı’ ifadesiyle değişim sürecinde çözümünün müdür olduğunu vurguladıklarını belirtmiştir (Akt. Helvacı, 2010).

Cunningham ve diğerleri (2002)’nin çalışmasında aktif çalışma hayatı olan, öz yeterlilik sahibi olan ve problem çözmede daha aktif olan çalışanların değişime hazır olma durumlarının diğer çalışanlardan yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010).

Vakola ve Nikolaou (2005) çalışmalarında, stresli olan çalışanların değişime pozitif yaklaşmadıklarını, ayrıca iş ilişkilerinin düzeyinin de değişime karşı tutumda etkili bir unsur oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010).

Klecker ve Loadman (1999) çalışmasında okul müdürlerinin değişime açıklığını incelemek için bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarda bakmıştır. Araştırmasında davranışsal boyut ve bilişsel boyut ve bu boyutlar ile toplam puanı arasında yüksek pozitif korelasyon görürken, duyuşsal boyut ile bilişsel, davranışsal ve toplam puan arasında negatif korelasyon gördüğünü belirtmiştir.

Zabid, Murali ve Azmawani (2004), “Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlar Üzerinde Örgütsel Kültürün Etkisi” çalışmasında; örgüt kültürünün örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarla ilişkili olduğu ve farklı tipteki örgüt kültürleri, örgütsel değişmeye ilişkin tutumlar üzerinde farklı kabul seviyelerine sahiptir. Yani, belli bir tipteki örgüt kültürü, değişmenin kabul edilebilirliğini kolaylaştırırken diğer tipler kolaylaştırmayabilir. Çalışmanın örnekleme, anketi cevaplayanların değişmeye karşı pozitif ya da oldukça pozitif tutumları olduğunu göstermektedir (<http://proquest.umi.com>).

Okulun değişime açıklığı ile ilgili olarak literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, değişimin desteklediği bir eğitim tarzında görevli okul müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin okulun öğrenme kapasitesinin artırılmasında çok fazla sorumluluk aldıkları (Goh, Cousins ve Elliott, 2006) görülmektedir.

2.4. Özet

Bu bölümde değişime yönelik eğilimler ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek değişim eğilimlerini ölçmek için hangi yöntemlerin kullanıldığı ve ne tür analizlerin yapıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Çağın değişikliklerine uyum sağlamak ve değişimi gelişim olarak öğrencilerin yaşamına katabilmek tecrübenin yanında uzmanlık gerektiren bir özellik olarak ifade edilmektedir.

Eğitim süreci değişimin en yoğun yaşandığı dönemdir. Bu sürecin eğitim kurumlarında problem olarak görüldüğü ve bu nedenle de direnç gösterildiği ifade

edilmiştir. Bu süreçte çağdaşlaşmak için yapılan değişimin, aşama aşama doğru bir şekilde uygulanabilmesi yöneticiler için pek de kolay olmamaktadır. Çünkü küreselleşen dünyada hızlı değişimlerin takip edilmesi sürecinde, gerekli görülen değişimlerin algılanarak bireylere doğru aktarılabilmesi gerekmektedir. Bu durum, yöneticilerin iş yaşamında sorumluluklarını arttırmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada görülüyor ki, bireylerin yaşamlarını daha iyi sürdürebilmeleri ve temel ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri için değişimleri takip etmeleri ve ihtiyaç duyulan değişimleri yaşamlarına katmaları gerekmektedir.

2.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Problemi tanımlama ve probleme yaklaşım biçimi kişiden kişiye değişen bir durumdur. Problem çözme kavramı ile ilgili olarak bazı kuramcılar kendi bakış açısını ifade edecek kuramlar geliştirmişlerdir. Günümüzde problem çözme tartışılırken en çok temel alınan kuram, insan düşüncesini bilgi-işleme modeline dayandıran eski bir bilişsel çalışmadır (Newell ve Simon, 1972). Bu çalışmada bütün problemlerin aynı temel parçalardan ya da yapılardan oluştuğu savunulmaktadır. Bu kuramda bireyin bilgisinden çok problem çözmenin genel süreçlerinin açıklanması hedeflenmiş ve problem türlerine odaklanılmıştır. Hedefe ulaşmada tek yol değil birçok yolun olduğu ifade edilmiştir.

Krulik ve Rudnick (1987) bir durumun problem olarak kabul edilebilmesi için birey tarafından da problem olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadır. Burada herhangi bir problemin üç temel ölçütü karşılaması gerektiği savunulmaktadır:

- (a) *Kabul etme*: Birey, önce bir problemin varlığını kabul eder. Bireyin çok farklı nedenlerden dolayı probleme bireysel bir ilgisi vardır. Bu nedenler içsel

güdülenme, dışsal güdülenme ya da bir problemi çözmenin zevkini yaşama isteği olabilir.

(b) *Engelleme*: Bireyin başlangıç çabaları sonuç vermez ya da bireyin problem çözme alışkanlıkları ve yolları işlemez. Böylece, birey henüz çözümü bilinmeyen bir belirsizlik durumu içine girer.

(c) *Araştırma*: İlk ölçütte sözü edilen, bireyi problem çözmeye yönlendiren neden aynı zamanda bireyi yeni ve farklı yöntemler araştırmaya zorlar.

Hermann (1988)'ın yaratıcı problem çözme modelinde beyin yapısı ve düşünme üzerine çalışılmıştır. Hermann'a göre her bireyin farklı, kişisel düşünme modeli bulunmaktadır. Bu durumda bireylerin davranışları da birbirinden farklı olmaktadır. Bireyler bu süreçte kendi yapısına uygun modelleri kullanmayı tercih etmektedir. Bireylerin öğrenme ve düşünme, yetenek ve tercihlerinin genetik yapılarında var olarak dünyaya geldiklerini belirtmiştir. Çevresi ile olan ilişkilerinde de bu özelliklerine bağlı olarak iletişim kurabildikleri söylenmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; Akt. Aydın, 2009).

Özden (2003), Hermann'ın altı değişik meslek grubuyla eşleştirmiş olduğu bu kuramı aşağıdaki gibi açıklamıştır. Bu meslek grupları:

Dedektif: Problemi tanımlamak için bütün bilgileri toplar.

Kaşif: Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar ve içinde bulunduğu problemi tüm yönleri ile ele alır.

Sanatçı: Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretirler.

Mühendis: Ham fikirleri geliştirerek pratik ve uygulanabilir hale getirir.

Yargıç: Fikirleri yargılayarak en doğrusunu seçer.

Prodüktör: Çözümün uygulanması için taktiksel planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 2003).

şekilde belirtmiştir.

Bandura'nın problem çözme ve öz yeterlik modeli

Albert Bandura sosyal öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bandura (1977) sosyal-öğrenme kuramında, bireylerin problem çözmeyi öğrenmelerinde çevrelerindeki insanlardan etkilendiklerini ve hatta onların davranışlarını taklit ettiklerini söylemiştir. Bandura'nın öz yeterlik modelinde, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine inançları, problem çözme becerileri algıları, onların gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilemektedir. Bandura bilişsel süreçlerin, yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Ayrıca Bandura, problemlerin açık ve anlaşılır olduğunda bireylerin kendine güven duyarak hareket ettiklerini ancak belirsiz problemlerle karşılaştıklarında ise durumun onları çok fazla etkilemesinden genelleme yaparak hareket ettiklerini belirtmektedir (Taylan, 1990).

Davranışçı yaklaşım ve problem çözme ilişkisi

Davranışçıların problem çözme eğitimindeki amaçları, bireylerin mevcut problemlerle karşı karşıya gelmesini sağlayarak somut çözüm yolları ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğrenmede pekiştirmenin önemine dikkat çekmektedirler. Olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin, istendik davranışların sıklığının artırılmasında ve benimsenmesinde etkili rol oynamakta olduğu görüşündedirler. Davranışçı psikologlar, olay ve olguları açıklarken, objektif olmaya önem vermektedirler. Problemin objektif olarak tanımlandıktan sonra kabul göreceğini söylemekte idiler. Çevre faktörünün insanların davranışını önemli oranda

etkilediğini belirtirlerken, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağlantısı ile açıklamışlardır. Bu durumu, insanları rahatsız eden problemlerin çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıktığı ve yine çevre ile etkileşim sonucu birey tarafından çözümlenebileceği (Aydın, 1990) ifadesi ile açıklamışlardır.

Bilişsel yaklaşım ve problem çözme

Bilişsel yaklaşımlarda, öğrenme işinin bellekle alakalı bir süreç olması sebebiyle basit ve mekaniksel biçimde açıklanamayacağı vurgulanmaktadır. Davranışların gözlenmeyen tarafları incelenmektedir. Problemlerin de çözümlerinin de kaynağının sadece insan beyninde olduğu görüşündedirler. Problemin oluşması ve çözülmesi süreci, insanın zihinsel süreçleri olarak ifade edilmektedir. John Dewey problemi tanımlarken, insan belleğini karıştırdığını, kişiye meydan okuduğunu ve inancı belirsizleştirdiğini söyleyerek açıklamıştır (Baykul ve Aşkar, 1987). Bilişsel süreçlerde yeni davranışlar kazanma ve öğrenme önemli paya sahiptir. Birey tepkili bir davranış yaptığında karşıdan aldığı tutum doğrultusunda davranışına devam edip etmemeye karar verir (Bandura, 1977; Akt. Aydın, 1999).

Osborn' un problem çözme modeli

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Alex Osborn'nun bu modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. *Sorun Bulma:* Bu aşama sorunu tanımlanma, yani sorunun açık anlaşılır olmasını sağlama ve hazırlık ile de çözümlenme işlemleri için gerekli verileri toplamadan oluşur.
2. *Fikir Bulma:* Fikir üretme ve düşünce geliştirmeyi amaçlayan bu aşamada konu ile ilgili olarak çok sayıda düşünce ortaya konması (fikir üretme) beklenirken, ortaya

çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek bunlardan yeni bir sonuç elde etme yani fikir geliştirilmesi sağlanır.

3. *Çözüm bulma*: Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirmede farklı çözüm yolları denenir veya diğer yollarla kontrol edilir. (Sungur, 1992; Akt. Saygılı, 2000).

Mountrose ve beş aşamalı problem çözme modeli

Mountrose (2000)'in geliştirmiş olduğu modelde, beş aşama bulunmakta ve çözüm sürecinde duyguların da etkili olduğu bilgisi yer almaktadır. Yetişkinlerin “onu yapma bunu yap” kalıplaşmış yöntemi kullandığını söyleyen Mountrose, davranışların değiştirilmesi için ancak davranışların altında yatan duygu ve düşüncelerin açığa çıkarılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu modelde önemli olan çocuklarla nasıl iyi iletişim kurulabileceğidir. Bu yöntemin aşamalarında;

1. *Problemi tanımlama*: Yetişkin olan kişinin çocuğa problemi sorması, onun anlattıklarını dikkatli dinleyerek, sabır göstermesi ve sakinliğini korumasıdır.
2. *Duyguları ifade etme*: Çocuğa, hissettiklerini özgürce anlatabilmesinde yardım etmek gerektiğini söylemektedir.
3. *Olumsuz inancı bulma*: Probleme sebep olan negatif inancı bulmaya yardımcı olmaktır.
4. *Olumlu inancı bulma*: Negatif düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle pozitif inançlara çevirmektir.
5. *Geleceği zihinde canlandırma*: Negatif inancı pozitif çeviren kişinin problemi tekrar gözden geçirmesi ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi amaçlanmıştır.

Karl Popper (1972)'e göre problem çözmeye insanların dünya görüşünü ifade etmektedir. Bilimin gözlem yapıldığı zaman değil problemler yaşandığı zaman başladığını söylerken, problem çözmeye problemin kendisi ile bunun bir sorun olmasının nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu kuramda, bilimsel bir problemin çözümünü elde etmek için problemi anlamayı ve bununla birlikte çözüm için çalışırken başarısız olma ihtimalini de göze almak gerektiğini ifade etmektedir. Popper, problem çözmek için yapılan denemelerin cesaretle ortaya konması ve eleştirilere açık olarak yeni yapılanmalara izin verilmesini gerektiğine (Sungur, 1992) dikkat çekmiştir.

Halpern (1996) problem çözmeye sürecine ilişkin farklı bir yaklaşımda bulunmuştur. Değişik problemlerle karşılaşan bilim insanlarının, problemleri nasıl çözdüğünü incelediğinde, sorun çözenin belli aşamalarının olduğunu ve bu aşamaları bilmenin problem çözücüyeye yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşım, uzmanların sorun çözmeye süreçlerinin belirlenmesi temeline dayanan bir yaklaşım (Uçar ve Altun, 2006) olarak ifade edilmektedir.

Problem çözmeye tekniklerinden olan oyun teorisinin en önemli kavramı Nash Dengesi kavramıdır. Nash (1950), tüm oyuncuların, rakiplerinin seçimlerine bağlı olarak seçimler yaptıkları sonlu oyunların her zaman bir denge noktasının bulunduğunu göstermiştir. Nash'in ortaya koyduğu bu durum onun adıyla Nash Dengesi olarak ifade edilmektedir. Nash dengesinde, diğer oyuncular stratejilerini değiştirmeden, oyunculardan herhangi biri stratejisini değiştirirse de yarar elde edemez (Çalık, 2003). Herkes rasyonel davranırsa gelişmelerin olabileceğini savunan teknikte aksi müdahale olmadığı takdirde denge sağlanılabileceği belirtilmektedir. Burada bireylerin davranışları belirlenirken tek başlarına değil, diğerlerinin de tavır ve niyetlerinin dikkate alınması amaçlanmaktadır. Önemli olan, atılan adımlar değil varılan denge olarak ifade edilmektedir. Ancak denge

durumu herkesi memnun etmek zorunda değildir. Bu durumda, geliştirilen stratejilerle herhangi birinde yapılan bireysel değişimler, bulunulan durumlarda kendi kazançlarının artmasını sağlamamaktadır (Çalık, Sezgin ve Çalık, 2013).

Problem çözüme sürecinin tanımlanmasında yaratıcılık konusunu değerlendiren Osborn, bu modeli 1965 yılında geliştirmiş ancak 1992 yılında Osborn-Parners olarak bilinen *yaratıcı problem çözme modeli* olarak gerçekleştirmiş. Bu modele göre, bireyler başlangıç noktası olarak kendilerine verilen bir sorunla değil de, ulaşmak istedikleri bir durum, sonuç ya da hedefi kendilerine temel alarak çözüme ulaşabilirler.

2.6. Problem ve Problem Çözme İle İlgili Kavramsal Çerçeve

Tezin ikinci bileşenini oluşturan “problem çözme becerisi” ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Aşağıda problem ve problem çözme ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Öğülmüş (2001)’e göre problem, bir ortamdan ya da durumdan bir başkasına geçişinde karşılaşılan pürüzler ve güçlüklerdir. Kalaycı (2017), problemlerin bireyleri uğraştıran veya onları engelleyen bir şey olduğunu söylerken, aynı zamanda zihnin kilidini açan anahtar olduğuna da dikkat çekmiştir. Binbaşıoğlu (1982)’na göre problem, bireyin karşılaştığı içinden çıkılmaz gibi görünen yeni durumdur. Güçlü (2003), bireylerin sürekli olarak problemlerle iç içe olduğunu söylerken, karşılaşılan problemlerin hızlı ve etkili olarak çözülebilmesi için yeni yöntem ve stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Morgan (2000)’na göre problem, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Izgar (2004) ise, birey ne kadar zeki olursa problem çözmedeki becerisinin de o denli yüksek olacağına dikkat çekmiştir. Ülger

(2003) problemi, kişinin içinde bulunduğu durumu bir sorun olarak algılaması ve bu sorunla karşı karşıya kalması olarak ifade etmektedir.

Günümüzün modern toplumlarında sürekli yaşanan değişim ve gelişim, problemleri içinden çıkılması zor bir duruma getirmiştir. Buradaki en büyük etken, problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik olmasıdır. Hızlı değişimle beraber, yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin zamanla çoğalması ve karmaşıklaşmasından dolayı problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konularından biri olmuştur (Öğülmüş, 2001). Bu bağlamda hızlı değişimin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak adına yöneticilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yönetim sürecinin aslında problem çözme sürecini ifade ettiğini söyleyen Güçlü (2003), yöneticilerin işlerinde sürekli olarak problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemleri çözmenin ise yöneticilerin sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır.

Bilgi gücü, bilginin paylaşılması ile artmaktadır. Kararların alınma sürecinde bilginin paylaşılması gerekmektedir. Ne var ki bilginin kullanılma sürecinde bireyler bazı hatalı kararlar verebilmektedirler. Karar alıcı bireylerin bilgiyi işleme sürecinde yapabilecek hataları en alt seviyeye indirmeleri için bazı teoriler geliştirilmiştir. Oyun teorisi de, bilgiyi işleme sürecinde yapılabilecek hataları hesaba katmak için ortaya atılmış teorilerden biridir (Çalık, 2003). Problemin çözüm sürecinde hataları hesaba katmak, doğru sonuca ulaşabilmede önemli paya sahiptir.

Gagne ve Skinner (1964-1974) problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmiş yaşantısını incelemenin gerektiğini vurgularken, Kohler ve Maier (1925-1970) ise problemin çözülmesinde en önemli etkenin bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama şekli olduğuna dikkat çekmişlerdir (Gagne ve Skinner 1964-1974; Kohler ve Maier, 1925-1970; Heppner, 1978; Akt. Güçlü, 2003).

Problem çözmeyi problemlerle başedebilme olarak ifade eden Heppner, bu durumu iç veya dış isteklere, çağrılara uyum göstermek amacıyla davranışsal tepkiler gösterme gibi ‘bilişsel’ ve ‘duygusal’ işlemleri bir hedefe yönlendirmek biçiminde belirtmektedir (Yalçın, Tetik ve Açıköz, 2010).

Cüceloğlu (2002), problemlerin çözümlerinin problemin türü ve karmaşıklığına göre farklılık gösterdiğini söylerken, bazı problemlerin mantık yoluyla çözülebilirken bazılarının ise olaylara yeni bir algılama ile bakmayı gerektirebildiğini ifade etmektedir. Problem çözümündeki ortak noktanın, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmak olduğunu da dikkat çekmiştir.

Kahley (1993), problem çözmeye ihtiyaç duyulacak tüm bilgileri belli aşamalarla belirtmiştir. Başlangıç (olan) durum hakkında bilgi, arzu edilen durum hakkında bilgi, çözümdeki hareket serbestliği, problem çözücünün yeteneği ve kaynak sınırlamasıdır. Kişilik yapılarının farklılığı da problemi analiz etmede önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle belirtilmelidir ki, problemin doğru tanımlanması doğru sonuca ulaşma sürecinde etkili olmaktadır.

Heddens ve Speer (1997), problemi tanımlarken sadece matematik konularından ibaret olmadığını hatta bazen matematiksel bilgileri hiç içermeyebildiğini, bu nedenle de geniş anlam içeren bir kavram olduğuna dikkat çekmiştir. Problemin zor ve sonucunun belirsiz olduğunu söylemişlerdir. Araştırma, tartışma veya düşünme işi olduğu, zihinsel egzersiz gerektirdiği söylenmiştir. Bireyin çözüme ulaşmada hazırlıklı olmadığını ve girişimde bulunmak zorunda olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Kalaycı, 2001, s. 9).

Weisberg (1993)’e göre kötü tanımlanmış bir problem, iyi tanımlanmış bir problemin tersi özellik gösterir.

Onaran (1971) problem çözme becerisinin eğitim, tecrübe, değer yargıları, çalışılan örgütün kullandığı yöntem gibi değişkenlerden etkilendiğini ifade etmiştir.

Kocaoğlu (1992) problem çözme sürecini iki farklı görüşle değerlendirmektedir. İlk görüşte problem çözmeye önemli olan kişinin geçmişi iken ikinci görüşte ise kişinin olayı ne oranda algılayabildiğidir. Çağdaş anlayışta yönetimin bir sorun çözme sanatı ve yöneticilerin de sorun çözümler olduğuna dikkat çekerken, okul müdürlerinin okulun önemli parçası olduğuna da vurgu yapmaktadır.

Senemoğlu (2000), problem çözme becerisine sahip bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye başarılı uyum sağlayabildiğini söylerken, bireylerin problem çözmeyi öğrenme durumunda olduklarını da vurgulamaktadır.

Gelbal (1991) bireyin içinde bulunduğu karışık durumu problem, bu durumu aşabilmeyi ise problem çözme olarak belirtirken, Demirel (1994) ise bu durumu, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve faydalı olan araç ve davranışları çeşitli ihtimaller arasından tercih etme ve yapma olarak belirtmiştir.

Oğuzkan (1993) problem çözme yöntemini tanımlarken, problemi anlama ve tanımlamanın önemi, varsayımlara dayalı çözüm biçimi tasarlanmanın gerekliliği ve ihtiyaç duyulan kanıtlara ulaşmaya kadar deneme yapılması gibi konuları içeren düşünme ve uygulama yolu ifadesini kullanmıştır.

Problemleri etkili çözebilen bireylerin diğerlerine oranla kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ve kendilerine güvenlerinin de aksine daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca diğer bireylerle ilişkilerinde de daha anlayışlı ve mutlu olabildikleri ifade edilmiştir (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985; Akt. Ağır, 2007).

Öğülmüş (2001)'e göre, insanların yaşam sürecinde problemler daima yer almaktadır. Problem çözme becerisinin önemli olduğunu söyleyen Öğülmüş, çağdaş yönetimin çok önemli bir parçasını oluşturan değişimin hızlı yaşanmasının etkisiyle yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün arttığını ve karmaşık bir hal aldığını ifade etmiştir.

Değişimin sıklıkla yaşandığı bir örgütte etkili yönetici olabilmek fazlasıyla zor iken, küreselleşen dünyada yaşanan hızlı değişimler de klasik, durağan örgütlerin ayakta kalabilmelerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Bu bağlamda belirtilmelidir ki, yöneticilerin değişimleri doğru biçimde algılayabilmeleri ve değişimlere daha rahat uyum sağlayabilmeleri için problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Örgütlerdeki yöneticilerin problemleri çözme amacı, örgütte huzurlu bir ortam sağlamak ve bununla birlikte örgütün gelişimi için belirledikleri hedefe ulaşmada engelleri ortadan kaldırmaktır. Problem çözme becerisine sahip liderler örgütün gelişmesinde çok önemli yere sahiptir. Bu yöneticiler, problemi görebilir ve süreci daha etkin bir biçimde yönetebilir. Ayrıca belirtmeliyiz ki, problemle baş edebilmek kadar problemi doğru algılamak da önemlidir. Problemi doğru anlayarak nesnel bir biçimde analiz edebilen yöneticiler, örgütün karşılaştığı problemlerin çözüme ulaşmasında daha etkili olurlar.

2.6.1. Problem Çözme Süreci

Problem çözme sürecinde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin olmasına ihtiyaç duyulduğu bununla birlikte, bu süreçte bireyin problem çözdüğünde bir amaca ulaştığını, bunun için araçlar geliştirdiğini ve bu süreçte de engelleri aşabildiğini ifade ettiği (Ellis ve Siegler, 1994; Akt. Çam ve Tümkaya, 2008) belirtilmiştir.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010) problem çözme sürecini, algılanmış ve tanımlanmış olan problem ile ilgili bilgi toplama, problemi çözmeye istek duyma ve problemin çözümünü engelleyen ne olduğunun belirlenmesi gibi davranışların birikimi olarak ifade etmişlerdir.

Problem çözme süreçlerinin belirlenmesinin ve incelenmesinin bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmasıyla, başarılı sorun çözücü olarak nitelendirilen bireylerdeki benzer özellikler de belirlenebilmektedir. Yönelimsel açıdan bakıldığında, uzman ve deneyimsiz sorun çözücüler olarak adlandırılan grupların sorun çözme yaklaşımlarının incelenmesiyle ortaya konulan bu özellikler, bireylerin karşılaştıkları sorunlara karşı izledikleri yaklaşımlar hakkında önemli sayılabilecek ipuçları vermektedir (Anderson, 1995; Halpern, 1996; Krulik ve Rudnick, 1987; Akt. Uçar ve Altun, 2006). İyi/ başarılı sorun çözücülerin genel özellikleri: Hazırlık, kuluçka, içgörü, kararlılık süreçlerini en verimli şekilde değerlendirebilmeleri, olarak ifade edilmektedir.

Halperner (1996)'e göre bir problemi çözmeye eğer zorlanılıyorsa, belki de yapılabilecek en iyi şey, problemi bir kenara koymak ve daha sonra yeniden denemektir. Birçok bilim insanı bu durumu kuluçka evresi olarak ifade etmektedir. Çözümün birdenbire farkına varılması olarak ifade edilen içgörü kuluçka evresinde ya da problem üzerinde etkin olarak çalışıldığında gerçekleşmektedir.

Problem çözme sürecinde başarıyı belirleyen en önemli özellik kararlılıktır. Başarılı problem çözücüler, problemleri çözerken sabırlı ve inatçıdırlar (Krulik ve Rudnick, 1987). Bu bağlamda, problemi çözmek için kararlı olmanın oldukça önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Problem çözme sürecinde hangi unsurların etkili olduğuyla ilgili görüşlerde farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar kişinin geçmiş yaşantısının önemi ve kişinin

olayları hangi ölçüde algıladığının öneminin vurgulandığıyla ilişkili olarak ifade edilmiştir (Kocaoğlu, 1992). Gagne ve Skinner (1964-1974) problem çözme sürecinde bireyin geçmişini incelemenin önemli olduğunu, Kohler ve Maier (1925-1970) ise problemin çözümünde bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçiminin önemli olduğunu söylemişlerdir.

Kişilik yapılarının farklılığı problemi analiz etmede önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Nesnel kararlar verebilen yöneticiler, problemi doğru tanımlayabilecekleri için, yanlış neticelerin ortaya çıkmasını engelleyebilmektedirler. Onaran (1971) problem çözme becerisinde eğitim, deneyim, değer yargıları, çalışılan örgütün işleyiş biçimi gibi değişkenlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Kocaoğlu (1992), okul idarecilerinin eğitim sisteminin ve okul idaresinin en stratejik parçasını oluşturduğunu söylemiştir. Bu açıdan değerlendirecek olursak, değişimin sürekli yaşandığı günümüzde, çağdaş yöneticilerin problemler karşısında stratejik düşünebilen bireyler olmaları oldukça önemlidir. Çünkü problemler yöneticinin işinin daima bir parçasıdır. Yöneticiler için bu süreci, yani problem çözme sürecini başarıyla yürütebilmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda belirtilmelidir ki, problem çözme becerisine sahip, etkili ve nesnel kararlar verebilen yöneticiler sistemin ayakta kalabilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Hızlı değişimin olumsuz etkilerini ortadan kaldırabilmek için, yöneticilerin problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü değişimin sürekli olarak yaşandığı düşünüldüğünde, yöneticilerden bu süreçte karşılaşılabilecek problemlerle başedebilmesi beklenmektedir.

Wicklegren (Gelbal, 1991, s.168), bireylerin problem çözme becerilerine destek vereceğini düşündüğü dört aşama belirtmiştir. İlk aşama verilerin tanımlanması, ikinci

aşama gerekli işlemlerin tanımlanması, üçüncü aşama sonuçların çıkarılması ve son aşama da hedeflerin tanımlanması olarak ifade edilmektedir.

Günümüz şartlarına bakıldığında, bilgi ve iletişim alanında teknoloji hızla değişmektedir. Çağın şartlarına göre yenilenen yasa ve yönetmelikler eğitim örgütlerinde bazen problemler yaşanmasına neden olmaktadır. Örgütteki bu kriz durumu, yöneticilerden beklentileri arttırmaktadır (Çelikten, 2001).

2.6.2. Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları

Heppner ve Petersen (1982)'in geliştirdiği ve Türkçe çevirisi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları ile ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmektedir.

2.6.2.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven

Problem çözmeye yeni ve etkili çözüm yolları üretebilmek yaşam kalitesini önemli ölçüde arttıracaktır. Problemlerin çözümü bazı kişiler için ilk bakışta fark edilemese de, çözebilme yeteneği bir çok insanda mutlaka bulunmaktadır. Karşılaşılan problemlerin zor ve karmaşık olması durumu, bireylerin problem çözme yeteneğinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple problemin çözülme aşamasında verilen kararlar önemlidir. Alanyazında bazı araştırmacılar, bireylerin bu aşamada doğru sonuca ulaşabilmeleri için plan yapılması ve planın yürütmesini önermektedir. Problem çözme yeteneği gelişmiş kendine güvenen yöneticilerin; problemin tam olarak neyi ifade ettiğini anlayabilme, yeterli zaman ayrılarak çaba gösterebilme bununla birlikte yeni ve zor problemlerin çoğunu çözebilme gibi nitelikleri gelişmiştir.

2.6.2.2. Yaklaşma Kaçınma

Bir problemin çözümünde yaşanan başarısızlıklar, kullanılan çözüm yollarının neden doğru sonuca ulaştırmadığı sorusunun araştırılması ihtiyacını doğurur. Öncelikle problemin çözümüne ulaşabilme sürecinde karşılaşılan problemlerin neler olduğunu tam olarak belirleyebilmek, bilgi toplamak ve uzun boylu düşünmek çözüm için etkili olmaktadır. Genellikle bir çok problemin çözümü için de yine benzer çözüm yolları kullanılmaktadır. Alanyazında da belirtildiği gibi ortaya çıkan yeni problemler için var olan çözüm yollarını kullanmak da etkili bir çözüm yöntemidir. Kullanılan yöntemde neyin işe yaradığı, neyin yaramadığının tespit edilmesi benzer problemlerin çözümünde yol gösterici niteliğinde faydalı olmaktadır.

Problemlerin çözümünde kullanılan yöntemler bazen olması gerekenden farklı sonuçlar verebilmektedir. Bu durumda genellikle, olması gerektiği düşünülen sonuç ile ortaya çıkan sonuç karşılaştırılarak farklar tespit edilir. Bu yaklaşımla çözüm için en uygun yol belirlenir.

Bir problemin çözümünde çok yönlü düşünmek doğru sonuca ulaşmak için etkili bir yöntemdir. Ancak problem karşısında aklına ilk gelen çözümün uygulaması da etkili bir yöntemdir. Problemlerin çözümünde, başarılı bir sonuca ulaşabilmek için bir çok çözüm yolu arasından en etkili yöntem tercih edilmektedir. Problemlerle karşılaşıldığında başka konuya geçilmeden önce durup, problem üzerinde düşünmek ve bu süreç için etkili çözüm planı hazırlamak sonuçlar hakkında tahmin yürütülmesine imkan oluşturur. Ancak planlananın dışında gelişen diğer problemler de tahmin edilen sonucu bazen olumlu bazen olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple, böyle bir ihtimalin varlığını her zaman dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda problemlerle karşılaşıldığında ilk yapılması gereken

şey durumu gözden geçirmek ve konuyla alakalı olduğu düşünölen her türlü bilgiyi önemsemektir.

2.6.2.3. Kişisel Kontrol

Okul yöneticilerinin çoğunluğu problem çözümündeki ilk çabalarında başarısızlığa uğramanın problem ile başa çıkmada güvensizlik oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca problem çözmeye çalışırken daha önceki tecrübelerinden de faydalanabildiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri birey olma gereksiniminden dolayı kendi davranışlarını kişisel kontrole sahip olarak, sosyal etkiye uyumluluk göstererek yapabildiklerini belirtmişlerdir. Belirtilenlerin haricinde bireylerin problemler karşısında yaşadığı olumsuzluklar da bulunmaktadır. Problemlerin çözümünde kullandıkları ilk uğraşlar başarısızlıkla sonuçlandığında o sorunu aşabilme beklentilerinde şüpheyeye düşme, problemler karşısında durup düşünmek yerine geliş güzel bir çözüm yolu kullanmayı tercih etme, problemi çözmek için çaba gösterilmesine rağmen bir türlü esas konuya geçiş yapılamama ve gereksiz ayrıntılarla uğraşmış olduğu duygusunu hissetme, ani kararlar verme ve sonra bu karardan pişmanlık duyma durumunu yaşama, duygusal olarak etki altında kalarak sorunlarla başa çıkamama vb. duygulara sahip bireyler farklı kişilik yapısına sahip bireyler olarak nitelendirilebilir. Bu kişilerin yapısal özelliklerine bağlı olarak, problemler karşısındaki tutum ve davranışları farklı olmaktadır. Bu bağlamda, problem çözmeye sürecinde tercih edilen çözüm yollarının bireylerin kişilik yapılarıyla da bağlantılı olabileceği söylenebilir.

2.6.3. Problem Türleri

Araştırmacılar problemlerin sınıflandırılmasının gerekliliği konusunda belirli bir fikir birliği oluşturamamıştır. Ancak problemleri sınıflandırmada izlenen yaklaşımlardan

biri, sorun türlerini tanımlandırılmalarına göre değerlendirilen yaklaşım bir diğeri ise PISA raporlarında önerilen üç farklı problem türüdür. İlk yaklaşımda problemlerin “iyi tanımlanmış” ya da “yetersiz tanımlanmış” olabileceği ifade edilirken, diğer sınıflandırmada ise sistem analizi/tasarım, karar verme ve problemi belirleyip gidermeyle ilgili problemler olarak ifade edilmektedir. Problemlerin türlerini belirlemek için “başlangıç durumuna ya da ulaşılması istenen hedefe göre sorunları çeşitlendirmek olanaklıdır” diyen Goel (1995) bu konu hakkındaki tartışmalara öneri getirmiştir. Problem çözme süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve uygulanan çözüm süreçlerine göre; iyi tanımlanmış yani sonucu belli olan, yetersiz tanımlanmış yani sonucu açık olan ve ifade edilmesi zor problemler olarak sınıflandırılmıştır. Aşağıda bu problem türleri ile ilgili detaylı açıklamalar bulunmaktadır.

2.6.3.1. İyi Tanımlanmış Problemler

İyi tanımlanmış problemlerde başlangıç koşulları, çözüm ve çözüm yöntemleri belirlenebilir durumdadır. Problemin doğru yanıtı ve bu yanıtı ulaşabilmek için kullanılan çözüm yolu açık ve anlaşılır olarak önceden belirlenmiştir. İyi yapılandırılmış problemlerin çözümünde süreç ve sonuç birbiriyle ilişkili olup, istenen yanıtlar problem uzayı içerisinde ya da problemin kaynağında önceden belirlidir. Problemin çözümü kişiye bağlı değildir. İyi tanımlanmış problemlere matematik problemleri örnek verilebilir.

2.6.3.2. Yetersiz Tanımlanmış Problemler

Yetersiz tanımlanmış problemlerde iyi tanımlanmış problemlerin aksine problemin çözümünün ne olduğu başlangıçta açık değildir. İyi tanımlanmış problemlerin çözümü için uygulanan işlem basamakları burada kullanılamaz. Bu nedenle problemin çözümünün ne olduğunu önceden söylemek mümkün değildir. Yetersiz tanımlanmış problemlerin çözüm

süreci önceden planlanamaz. Bu nedenle problem çözücülerin doğru sonuca ulaşabilmeleri için karmaşıklığı en az seviyeye indirmeleri gerekmektedir. Ele alınan problemin iyi tanımlanmış probleme dönüştürülecek kadar küçük parçalara ayrılması, çözüm için etkili bir yol olarak önerilmektedir. Yetersiz tanımlanmış problemlerin çözümü çoğu zaman kişilere bağlıdır. Çözüm sürecinde neyin yeterli olduğuna da karar veren problem çözücüdür. Bu nedenle beklenenden farklı çözümler elde edilebilir. Yetersiz tanımlanmış problemler günlük yaşamımızda önemli bir yere sahiptir. Bazen bu problemler çözüme ulaşmasa da yakın bir yanıt da çözüm olarak kabul edilmektedir. Yetersiz tanımlanmış problem çözümünde problem çözücü kendi ürettiği alternatif çözüm yollarıyla kişisel çözüm planını hazırlamak durumundadır.

2.6.3.3. İfadesi Zor Problemler

İfadesi zor problemin en belirgin özelliği söz konusu problemi ifade etmenin de problem olmasıdır. Rittel ve Webber (1973), tasarım ve planlama süreçlerinin bir matematik ya da satranç problemini çözmeye göre rahat ve anlaşılır olmadığını söyleyerek yetersiz tanımlanmış problem kavramını ifadesi zor problem kavramı olarak genişletmeyi önermiştir. Bazı araştırmacılara göre ifadesi zor problemler, çoğu kez tanımlanmamış, çelişkili ve değişken yapıya sahip olabilmektedir. Bu problemlerin çözüm süreci içinde problemden bağımsız çözümün gecikme ya da sapmasına neden olabilecek başka problemler de ortaya çıkabilmektedir.

2.6.4. Problem Çözmede Planlama ve Temsili

Plan geliştirme problem çözmede oldukça önemlidir. Planlama, problem çözücülerin hedefe ulaşması aşamasında önemli bir yere sahip olmasından dolayı üst

düzyey bir düşünme becerisi olarak ifade edilmektedir. Problem çözme için yapılan bir çok planın en önemli adım problemin doğru anlaşılmasıdır.

2.6.5. Genel Problem Çözme Stratejileri

Problem çözme becerisi eğitimi yapılan alanın türüne göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, matematik alanında yapılan çözüm yöntemleri her alanda kullanıma uygun değildir. Jonessan (2004)'a göre, problem türleri farklı olsa da problemin çözümündeki bilişsel süreçlerde benzerlikler bulunmaktadır. Genel problem çözme stratejilerinin öğretilmesinin problem çözme becerilerinin gelişmesine faydası olduğu belirtilmiştir. Ele alınan problemin doğru çözümüne ulaşabilmek için, nasıl başlanması gerektiğine karar vermek oldukça önemlidir. Aşağıda genel problem çözme stratejileri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araç- Amaç çözümlemesi: Genellikle etkili bir strateji olarak görülen bu stratejide, hedef ve bu hedefe ulaşabilmek için alt hedefler bulunmaktadır. Hedefe ulaşmak için alt hedefleri kullanmaya araç-amaç çözümlemesi denir. Araç-amaç çözümlemesi ileriye yönelik bir stratejidir.

Geriye Doğru Çalışma: Genellikle hedeften başlangıç durumuna giden, geriye doğru çalışılan problem çözümlerinde etkili olabilir. Labirent problemleri, dedektiflik problemleri ve matematik problemlerinin çözümünde etkilidir.

Basitleştirme: Genellikle diğer çözüm stratejileriyle birlikte kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem soyut, karmaşık ya da çözümle ilgisi olmayan gereksiz bilgiler içeren problemlerde etkili olmaktadır. Bu bağlamda problemin iyi bir temsili de basitleştirmede etkili olabilmektedir.

Genelleme ve Örneklendirme: Problemi daha genel bir problemin bir örneği ya da başlı başına özel bir durum olarak düşünmek de yardımcı olabilen bir yöntemdir. Ağaç diyagramı bu yöntem için uygun olan bir temsildir. Bu stratejide problem hem daha dar hem de daha geniş bir yapıda incelenebilmektedir.

Deneme-Yanılma: Deneme-yanılma stratejisi özellikle iyi tanımlanmış problemler için kullanılabilir. Bu yöntemde problemin çözümüne ulaşıncaya kadar değişim sürdürülür.

Örüntü Arama: Düzenli ve sistematik yinelemeler olarak ifade edilen örüntü, bir çok problemin çözümü için gereklidir. Problem çözümünde kullanılan örüntü belli kurallara bağlıdır. Öncelikle, problemlerdeki verilenlerden örüntü ortaya çıkar sonrasında ise çözüm için gereken kurallar belirlenir.

İpuçları ve Yarıya Bölme: Genellikle problem üzerinde çalışılmaya başlandığında, çözüme kolaylaştırıcı etki sağladığı için kullanılır. İyi problem çözümler problem hakkında ipuçları aradığı için bu yöntemi kullanmayı tercih ederler. Yarıya bölme stratejisinde ise olası yanıtlar ikiye bölünerek yanıtla ulaşılmaya çalışılır.

Beyin Fırtınası: Genel olarak gruplarda, problem çözme için kullanılan bu yöntem Osborn (1963) tarafından ortaya atılmıştır. Beyin fırtınası bireysel çözüm için de kullanılmaktadır. Amaç çözüm için önerilen en iyi fikre ulaşmaktır. Bu çözüme bir tek fikir ile ya da birkaç fikrin birleşimi ile ulaşılmaktadır. Problem çözümü için önerilen fikirlerin daima daha anlamlı olması beklenmez. Önemli olan problem çözümünde işlevsel olan fikre ulaşmaktır.

Çelişkiler: Problemlerin çözümü için önerilen fikirler bazen çelişki doğurabilir. Ancak bu durum bazen problemin en doğru çözüm yoluna ulaşmasını sağlar. Çok yönlü düşünmek, bazı problemler için yeni çözüm yolları üretmekte etkili olabilmektedir.

Problemi Yeniden İfade Etmek: Genellikle açık ve anlaşılır olmayan, kötü tanımlanmış problemler için önerilen bir yöntemdir. Problemin çözümü için iyi tanımlanmış olması önemlidir. Problemin yeniden ifade edilmesi, çözüm için gerekli olan en uygun yolun ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Benzetmeler: Bazı problemlerin çözümüne kolay bir yolla ulaşabilmek için tercih edilen bir yöntemdir. İki ya da daha çok durum arasındaki benzerlikleri bularak bunları bire bir benzetmelere dönüştürerek yapmaktadır.

Bir Uzmanla Danışma: Problem çözmek için başvurulan diğer bir yöntem ise uzmana danışmaktır. Uzman, problemin çözümü için etkili bir rehber niteliği taşımaktadır.

Oyun teorisi: Oyun teorisi, karar veren bireylerin (oyuncular) davranışlarını analiz etmeyi amaç edinen bir matematik dalıdır. Oyun teorisine dayalı olarak yapılan basitleştirerek modelleme, çözümlenmeye çalışılan problemin birçok unsurunu daha açık seçik analiz edilmesini sağlayarak, eylemlerimize ve kavramamıza imkan tanıdığı için başvurulabilecek önemli problem çözme yöntemlerinden biri olarak ifade edilmektedir. Oyun teorisi ile tasarlanılan şeylerin, matematik süzgecinden geçirilerek mantıksal bir tutarlılık kazandığı ve onların anlamını ve sonucunu daha iyi kavramamıza yardımcı olduğu (Çalık, 2003) ifade edilmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, eğitim sürecinde “Problem Çözme Becerileri” ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güçlü (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” araştırmasında bazı değişkenlere göre incelemeler yapılmış ve konuya ilişkin olarak lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerine ilişkin algılarının ‘yüksek’ ve olumlu olduğu, problemle karşılaştıkları zamanda da ilk olarak problemin tanınması görüşüne yüksek düzeyde katıldıklarının görüldüğü belirtilmiştir. Problem çözme becerilerine güvenmelerinin yanısıra çeşitli nedenlerden dolayı duygusal tepkiler verebildikleri bulgular arasında yer almaktadır.

Albayrak (2002), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri " ile ilgili araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerileri demografik açıdan incelemiştir. Okul yöneticilerinden mesleğinde yeni olanların diğerlerine oranla kişisel kontrol yeteneği açısından daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuca dayanarak okul idarecilerinin görevleri süresince problem çözme becerilerini geliştiremedikleri ya da bu özelliği ciddiye almadıklarını söylediği belirtilmiştir.

Tokyay (2001)’ın “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” araştırmasında, velilerin okul idaresi ve öğretmenlerle ihtiyaç durumunda iletişime geçmekte zorlandıkları, idarecilerin çoğunun problemlerin çözümünü için gerekli çabayı göstermediklerini hatta durumdan kendilerinin dışındaki kişileri sorumlu tutmaya çalıştıkları, bazı yöneticilerin kırtasiye işlerine gereğinden fazla vakit ayırdığını, genel bir ifadeyle yöneticilerin astlarına pek güven duymadıklarını ve bu nedenle de yetki vermekten kaçındıklarının ifade edildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, örgüt içerisinde çatışmaların olduğu ve amacından sapmaların görüldüğü belirtilmiştir.

Izgar vd. (2004), “Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi” araştırması Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde il merkezinde bulunan yöneticilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda okul idarecilerinin gösterdikleri önderlik davranışları ile çalıştıkları okul türü arasında aşağıdan yukarı iletişim alt boyutunda anlamlı ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözmenin planlı yaklaşım alt boyutu ile çalıştıkları okul türü arasında (lise yöneticilerinin lehine) anlamlı ilişki görüldüğü belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri ile göstermiş oldukları liderlik davranışları arasında, önderlik ve üretim alt boyutlarında (6-10 yıl arasında anlamlı ölçüde yüksek) anlamlı ilişki bulunduğu, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasındaki ilişkide problem çözme ölçeğinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı ilişki bulunduğu ve son olarak okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasındaki ilişkide de problem çözme ölçeğinin düşünen yaklaşım ile değerlendiren yaklaşım alt boyutlarında (yüksek lisans lehine) anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Ülger (2003)'in "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi"ni incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Problem çözme ölçeği toplam puan neticelerine göre devlet okullarında görevli erkek idarecilerin özel okullarda görevli idarecilere oranla problem çözme becerilerinde daha iyi olduklarının görüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca, liderlik puan ortalamaları ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bakılmış kadınların lehine bir fark görüldüğü belirtilmiştir.

Üstün ve Bozkurt (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler”

araştırması sonucunda yöneticilerin problem çözme becerileri (öğrenim durumu, branş, yöneticilik kıdemi ve yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma) bazı değişkenlere göre bakılmış ve anlamlı fark görülmediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Çinko (2004)'nin "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki"yi incelediği araştırmasında yöneticilerin problem çözme becerileri yaşa, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine, branşlarına, kurumda bulunan çocuk sayısına, kurumdaki görev sürelerine, göre istatistiksel açıdan anlamlı farklı bulunmadığı belirtilmiştir. Kadın yöneticilerin problem çözme becerileri erkek yöneticilerinkinden daha yüksek çıktığı ve kaynaştırma ile ilgili herhangi bir programa katılmayan yöneticilerin problem çözme becerilerinin eğitim programına katılanlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Erdoğan (2004)' un "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" araştırması sonucunda kadın ve erkek yöneticiler arasında güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemlerine göre düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu ve öğrenim durumları açısından bakıldığında sadece kaçınan alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farkın görüldüğü ifade edilmiştir. Son olarak branşlarına göre bakılmış ve sadece kaçınan ve değerlendirici alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir.

Arın (2006), "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi"ni incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, liselerde görev alan idarecilerin karar vermeden önce çok özenli davrandıkları bu nedenle de mantıklı karar verdikleri ve çoğunlukla

problem çözüme konusunda kendilerinin yeterli oldukları ifade edilmiştir. Yöneticilerin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözüme becerileri demografik açıdan incelendiği ve bazı değişkenlerinde anlamlı fark görüldüğü ifade edilmiştir.

Giray (2006), “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği” araştırmasında, karar verme – sorun çözüme süreci için tüm boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdikleri, öğretmenler ise bu boyutlarda yer alan davranışları değerlendirirken yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini söylemiş oldukları görülmüştür. Bu iki görüş karşılaştırıldığında, anketteki maddelerin hepsinde manidar düzeyde fark olduğu bulunmuştur.

Eves’in (2008) “Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” araştırması sonucunda; okul yöneticilerinin problem çözüme becerileri düzeylerinin artmasıyla iş doyum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin problem çözüme beceri düzeyleri ve iş doyum düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Keleş (2000) yaptığı çalışmada, “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisini” incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, sorun çözüme yeteneğine güven boyutunda, içten denetimli lise yöneticilerinin dıştan denetimli lise yöneticilerine göre sorun çözümede kendilerini daha yeterli oldukları görüşleri, bununla birlikte resmi lise yöneticilerinin de özel lise yöneticilerine göre sorun çözümede kendilerini daha yeterli oldukları görüşleri de belirtilmiştir. Yaklaşma- kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, özel lise yöneticileri de resmi lise yöneticilerine göre sorun çözümede kendilerini daha yeterli algıladıklarını söyledikleri ifade edilmiştir.

Yıkılmaz (2001) “Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme-Sorun Çözme Yeterliliği” konusunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, yöneticilerin bütün boyutlarda ele alınan davranışları “çoğunlukla” ve “tam olarak” yaptıklarını söylerlerken, öğretim elemanlarının çoğunluğu bu boyutlarda yer alan davranışları “orta derecede” yerine getirdiklerini söylemişlerdir. Araştırmada, iki grubun görüşleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ifade edilmiştir.

Çelikten (2001) “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırması görüşme ve gözlem yoluna dayalı olarak yapılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin yaşadıkları problemler ele alınmış ve bunlar; sınıf mevcudunun fazla olması, yeterli fiziki imkanların olmaması, velilerin öğrencilere yeterli zamanı ayırmaması, geleceğe dair olarak öğrencilerin beklenti içerisinde olmamaları, eğitim sürecinde bireylere katkı sağlayacak olan pedagojik formasyona yeterli önemin verilmemesi, okul-veli ilişkisinin etkin yapılamaması, eğitim sisteminde yapılan mevzuat değişiklikleri, yetki alanlarında yaşanan belirsizliğe bağlı sıkıntılar ve son olarak hazırcılık zihniyetinin çok yaygın görülmesi olarak ifade edilmiştir.

Semerci ve Çelik (2002), “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları” araştırmasında yöneticilere 45 sorudan oluşan anket uygulamıştır. Anket sonucunda ortaya çıkan problemleri; öğrencilerin disiplinsizliği, başarısızlıkları, okula uyum sağlamada sorunlar, bununla birlikte okul idaresinde ve okulun çevre ile iletişimde yaşadıkları sorunlar, velilerin öğrencilere yeterli zaman ayırmaması, okulun mali sorunları, öğretmenlerin kendilerine ait ve dışarıyla iletişim problemler, uygun ders programlarının yapılamaması, yıllık konu içeriği ve ders kitapları eksikliği ihtiyacının farkedilmemesi, öğrenciler için araç-gereç ve sınıfların ihtiyacı karşılayacak miktarda olmaması olarak belirtmiştir.

Arslan (2005), “Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi” araştırmasında, yükleme karmaşıklığı ile problem çözme ölçeğinin bütün alt ölçekleri ve toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları ile problem çözme yaklaşımlarının ise bazı alt ölçeklerinin arasında anlamlı ilişki olduğu da belirtilmiştir.

Kurtyılmaz (2005)’ın, “Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler” araştırmasında demografik özellikleri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı incelendiğinde, araştırma sonucunda sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordayıcılığının anlamlı olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Bozkulak (2010), “ Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” araştırmasının sonuçlarında, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri açısından okulun eğitim amaç ve hedeflerine yönelik olarak iyi yetiştirilmiş ve değerli eğitim yöneticileri olduğunu belirttiği görülmüştür.

Güler (2006)’nın “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bunun sonucunda da ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek ve problem çözmeye yaratıcı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca her ikisi arasında aynı yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğu da ifade edilmiştir.

Esen (2012)'in "Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" araştırma bulgularında, kaçınan yaklaşım ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu arasında 'yüksek' düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki belirtilmiştir. Ayrıca iş yükü kaygısı ve yönetici kaygısı toplam puanlar arasında da benzer olarak 'yüksek' düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ancak problem çözme toplam puanı ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu puanı arasında ise negatif yönde 'düşük' düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Kurt (2009), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Problem Çözme Yeterliliği"ni incelemiştir. Araştırma ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler, yöneticilerini problem çözmede yeterli düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçtaki anlamlı farklılığın çıkmasında ağırlıklı olarak 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin pay sahibi olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin diğerlerine göre yöneticilerinin yeterliliğini daha az buldukları da ifade edilmiştir. Ayrıca, 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerini daha olumlu algılayabildikleri de belirtilirken, araştırma sonunda mesleki kıdemin önemi vurgulanmıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Law, Walker ve Dimmock (2003) çalışmalarında "Okul Müdürlerinin Değerlerinin Okul Problemlerinin Yönetimi ve Algılarına Etkisi" konusunu incelemiştir. Burada okul müdürlerinin problem çözme stratejileri ve tecrübelerine uygunluğu açısından bir inceleme yapılmıştır. Yöneticilerin değer yönelimleri; ilişki, reform, yetki verme, müşteri odaklılık ve rasyonellik boyutlarında bakılmıştır. Beş yönetici tipinin korelasyonunda 'barışçı', 'danışman', 'sağduyulu', 'pragmatist', 'derleyen' olarak belirtilirken, kişisel ve örgütsel

faktörlerle bağlantılı olarak ‘açıklık’, ‘bağlılık’, ‘tutarlılık’, ‘çok yönlülük’, ‘hoşgörülülük’ ve ‘ılımlılık’ın bulunduğu ifade edilmiştir.

D’Zurilla ve arkadaşları (2003)’nın araştırmalarında “Saldırganlık Davranışı için Problem Çözme ve Benlik Saygısı” konusu çalışılmıştır. Araştırmada, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarında anlamlı ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, benlik duygusu yetersiz kişilerin probleme olumsuz yaklaştıkları ve problemi dikkatle incelemedikleri hatta problemden kaçınma davranışı gösterdikleri de belirtilmiştir.

Verilen araştırmalar incelendiğinde bireysel problem çözme becerinin, problem çözme becerisinin liderlik davranışıyla, problem çözmeyi etkileyecek mesleki faktörlerle, yöneticilerin problem çözme becerileriyle, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarıyla ve problem çözme beceri düzeyine çeşitli değişkenlerin etkili olmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem, branş gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi, diğer bir grup araştırmada ise cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, kurumdaki hizmet süresi gibi değişkenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

2.8. Özet

Yaşamımızı etkileyen bir çok değişken gibi, problemler de hayatımızın büyük bir kısmını etkilemektedir. Özellikle eğitim sürecinde karşılaşılan problemler bireylerin gelecek yaşantısında önemli rol oynamaktadır. Karşılaşılan problemler bireylerin yapısında

bazen gelişime bazen gerilemeye neden olmaktadır. Örneğin küreselleşen dünyada eğitim alanında sıklıkla yapılan yenilikler eğitim sisteminde uygulandığında bireyler için probleme neden olduğu gibi gelişimlerine de neden olabilmektedir. İncelediğimiz birçok araştırma sonuçlarında, problem çözme becerisinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, problemlerle karşılaşılan durumların rahatlıkla aşılabilmesi için öncelikle bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırmacıların okul yöneticilerinin değişim eğilimlerini çalıştıkları (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, (2011); Helvacı, (2005); Fullan, (1991); Kanter, (1982); Kondakçı, Zaim ve Çalışkan, (2010); Örucü, (2013); Töremen, (2005); Zadeoğluları, Çakır, (2010)) ayrıca okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını çalıştıklarını (Güçlü, (2003); Koçak ve Eves (2010; Öğülmüş, (2001); Şahin, Şahin ve Heppner, (1993); Çalık, Sezgin ve Çalık, (2003); Kalaycı, (2001); Keleş, (2000)) ancak okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ile problem çözme arasındaki ilişkiyi çalışmadıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı yapacağı beklenmektedir.

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmekte; araştırma modeli, evren, ve örnekleme, çalışma grubunun demografik özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmektedir. Bu tür araştırmalarda sonuçlar, genelleme yapılmasında dolayı önemli ölçüde kaynak değeri taşımaktadır. Bu araştırma evrenini temsil edecek örnekleme doğru sorular sorulacağı ve analiz sonuçlarının alanda faydalı bir doküman değeri taşıyacağı düşünüldüğünden dolayı nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerindeki önemli bir detay da objektif olmaları ve belgelerin bir araştırmacı grubu tarafından incelenmesidir. Bu araştırmada tarama modeli uygulanacaktır. Değişkenler arası ilişkiyi tespit etmeye odaklı bir çalışma olması sebebi ile ilişkisel bir araştırmadır.

3.1.Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi ve geçmişte ya da günümüzde var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Araştırma konusu kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Kurallar çerçevesinde “gözleyip” belgeleyebilmek önemlidir. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmada ‘veri bulma’ ve ‘kontrol güçlüğü’ olarak ifade edilen temel sınırlılıklar (Karasar, 2005) dikkate alınmaktadır.

Eğitim alanında da “ilişkisel araştırmalar” yapılmaktadır. İlişkisel araştırmaların, en çok tercih edilen örnekleri “korelasyon” ve” nedensel karşılaştırma” yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bunlardan birincisi, değişkenler arası sıfır ile bir arasında değişen ilişki katsayısını veren r ve R gibi korelasyon; ikincisi ise F , t ve X^2 gibi belli değişkenlere göre oluşturulan gruplar/ dağılımlar arası karşılaştırma ile tespit edilmeye çalışılan ilişki düzenlemeleridir.

Korelasyon türü ilişki aramalarında, değişkenlerin birlikte değişim katsayıları (düzeyleri) belirlenmesi hedeflenir. Değişkenler arasında korelasyon türü ilişki aralığında üç durum ortaya çıkar (Karasar, 2016). Bunlar:

1. Yönsüz değişim (ilişkisizlik): Bir değişkenin aldığı değerler ile öteki değişkenin aldığı değerler arasında birbirini kestirmeye yarayacak bir ilişkinin olmaması (korelasyon katsayısı, sıfır ya da sıfıra yakın bir değer) dir.
2. Aynı yönlü değişim: Bir değişkendeki değerler arttığında öteki değişkenin değer de artıyor, azaldığında birlikte azalıyorsa, bu iki değişken arasında aynı yönlü (doğru orantılı) bir ilişki vardır. Bu ilişki, sıfırdan büyük fakat en çok 1.0 kadardır; çoğu kez ilişki düzeyi, bu iki u değer arasında bulunur. Aynı yönlü ilişkinin yönü artı (+) dir.
3. Ters yönlü değişim: Bir değişkendeki değer artmasına karşılık, öteki değişkenin aldığı değerler azalıyorsa, bu iki değişken arasında ters yönlü (ters orantılı) bir ilişki vardır. Bu ilişki de sıfırdan büyük fakat en çok 1.0 olabilmekte. Ancak bu kez, ilişkinin işareti eksi (-) olmakta ve ilişki katsayısı ile birlikte verilmektedir.

İki sayısal değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman ilişki katsayısı kullanılmıştır. Değişim eğilimleri alt boyutu ile problem çözme alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

“Lise Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi ve Değişime Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Ankara’da bulunan okullar oluşturmuştur. Bu araştırmanın örneklemini Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı devlet liselerinde ve özel liselerde görevli 210 yöneticiden oluşmuştur. Araştırmaya 101 lise okul yöneticisi katılmıştır. Ancak lise okul yöneticilerinden bir tanesi görev, branş, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem değişkenlerindeki seçeneklerde kodlama yapmadığı için bu değişkenler için araştırmaya 100 kişi katılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almıştır.

Tablo 1. Lise Okul Yöneticilere İlişkin Kişisel Özelliklere Göre Dağılım

| | (n=101) | Sıklık | Yüzde |
|------------------------------------|---------|--------|-------|
| Görev | | | |
| Müdür | | 25 | 25 |
| Müdür Yardımcısı | | 75 | 75 |
| Yaş | | | |
| 21-30 | | 1 | 1 |
| 31-40 | | 38 | 37,6 |
| 41-50 | | 38 | 37,6 |
| 51-60 | | 20 | 19,8 |
| 61 ve Üstü | | 4 | 4 |
| Cinsiyet | | | |
| Kadın | | 37 | 36,6 |
| Erkek | | 64 | 63,4 |
| Branş | | | |
| Türkçe-Edebiyat | | 10 | 10 |
| Sosyal Bilgiler | | 12 | 12 |
| Matematik ve Fen Bilimleri | | 23 | 23 |
| Yabancı Diller | | 5 | 5 |
| Meslek Dersleri | | 18 | 18 |
| Güzel Sanatlar | | 1 | 1 |
| Diğer | | 31 | 31 |
| Bitirilen Son Eğitim Kurumu | | | |
| Yüksek Öğretmen Okulu | | 2 | 2 |
| Mesleki ve Teknik Yüksek Okullar | | 1 | 1 |
| Eğitim Fakültesi | | 50 | 49,5 |

| | | |
|------------------------------|----|------|
| Yüksek Lisans | 27 | 26,7 |
| Doktora | 1 | 1 |
| Diğer | 20 | 19,8 |
| Mesleki Kıdem | | |
| 5 Yıl ve Daha Az | 1 | 1 |
| 6-10 Yıl | 15 | 15 |
| 11-15 Yıl | 17 | 17 |
| 16-20 Yıl | 16 | 16 |
| 21-25 Yıl | 23 | 23 |
| 26 Yıl ve Daha Çok | 28 | 28 |
| Yöneticilikteki Kıdem | | |
| 5 Yıl ve Daha Az | 50 | 50 |
| 6-10 Yıl | 25 | 25 |
| 11-15 Yıl | 5 | 5 |
| 16-20 Yıl | 3 | 3 |
| 21-25 Yıl | 6 | 6 |
| 26 Yıl ve Daha Çok | 11 | 11 |
| Seminer/Kurs Sayısı | | |
| Hiç | 21 | 20,8 |
| 1 Seminere veya Kursu | 12 | 11,9 |
| 2 Seminere veya Kursu | 20 | 19,8 |
| 4 Seminere veya Kursu | 11 | 10,9 |
| 5 Seminere veya Kursu | 37 | 36,6 |

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemindeki okul yöneticilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu, değişim eğilimleri ölçeği ve problem çözme envanteri ile ek' te veriler toplanmış ve ölçekler verilmiştir.

Bu araştırmada liselerde görev yapan yöneticilerin, demografik özelliklerini içeren kişisel bilgi formu, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe çevirisi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiş olan ölçek ve Akbaba-Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilmiş olan ölçekler kullanılmak amacıyla, iki ölçeğe yer verilecektir. Ölçeklerin e-posta yoluyla gerekli izinleri alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada lise okul yöneticileri için kullanılan veri toplama araçlarının içeriklerini açıklayan detaylar aşağıda belirtilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirtmek için hazırlanmıştır. Bu formda 1) Görev, 2) Yaş, 3) Cinsiyet, 4) Branş, 5) Bitirdikleri Son Eğitim Kurumu, 6) Meslekteki kıdem, 7) Yöneticilikteki kıdem, 8) Katıldıkları Seminer / Kurs Sayısı gibi sorular yer almaktadır.

3.4.2. Değişim Eğilimleri Ölçeği

Değişim eğilimleri ölçeğinde duygu, düşünce ve davranışlar yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Crocker ve Algina (1986) ve Cronbach (1984)' in önerileriyle tutarlı olarak aşağıdaki süreçler Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından izlenmiştir. Ölçek, dört alt boyut ve 41 madde (değişimde girişimcilik 14 madde, değimin yararına inanma 12 madde, değişime direnç 11 madde ve statükoyu koruma 4 madde)' den oluşmaktadır. Bu alt boyutlar:

Okul yöneticilerinin okul faaliyetlerinde liderlik yaptığı “ *Değişimde girişimcilik* ” alt boyutu, okullarda yapılacak olan değişimin gerekliliği ve faydalılığına inançlarını ifade eden “ *Değişimin yararına inanma* ” alt boyutu, değişime ihtiyaç duymadıklarındaki direnişlerini ifade eden “ *Değişime direnç* ” alt boyutu ve son olarak ta değişimin tedirginlik uyandırdığını ifade eden, “ *Statükoyu koruma* ” alt boyutu olarak ifade edilmektedir.

Ölçekte bulunan 12 maddenin puanlanmasının, tersten yapılması gerekmektedir. Ölçek “katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli likert tipinde

derecelendirilmiştir. Ölçek uygulanmasından sonra çıkan yüksek puan, değişim eğilimleri düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayıları;

değişimin yararına inanma boyutu için “.91”,

değişimde girişimcilik boyutu için “.86”,

değişime direnç boyutu için “.82”,

statükoyu koruma boyutu için ise “.67” olarak bulunmuştur (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011).

Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanacaktır.

Değişim eğilimleri ölçeği ile ilgili bilgi maddeler halinde aşağıda yer almıştır.

1. *Test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi*: Değişimde eğilimler ölçeğini hazırlarken, Klecker ve Laodaman (1999) ve Schletchty (1993)’in çalışmaları (Akt. Saban, 1999) dikkate alınmıştır.

2. *Ölçekte yer alacak maddelerin yazımı*. Ölçekte bulunan maddeler; yapılan önceki çalışmalar (Klecker ve Laodaman, 1999; Schletchty, 1993), uzman görüşü, hedef kitleyi ifade eden okul müdürleri görüşlerini içermektedir. Katılımcıların ifadelere katılma düzeyleri “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” seçenekleri aralığında , 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Olumlu ifadelerde cevaplar “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru “1”den “5”e doğru, olumsuz ifadeler için ise tersi dikkate alınarak puanlanmıştır. Değişim eğilimindeki olumluluk, ölçekten alınan yüksek puan ile belirtilmektedir.

3. *Uzman görüşünün alınması ve ölçeğin yeniden gözden geçirilmesi*. Ölçeğin taslak formunda bulunan maddelerin uygunluğu, konu olan iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlar taslak formu ile ilgili detaylı incele yapmışlar ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldı.

4. *Ön uygulama öncesi küçük grup üzerinde uygulama yapılması.* Ölçeğin taslak formu, maddelerin ve açıklamaların anlaşılabilirliği ve uygulama süresi hakkında geri bildirim almak amacıyla form 10 yöneticiye uygulanmıştır. Sadece 3 madde üzerinde küçük düzeltmeler yapılmış, geniş grupta uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

5. *Uygulama ve psikometrik analizlerin yapılması.* Ölçeğin büyük grupta uygulanması ve psikometrik özellikleriyle ilgili olarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden oluşmuştur.

Bu araştırma verileri ile değişim eğilimleri ölçeğinin güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır ve güvenilirlik Cronbahalfa katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik katsayıları

| | Cronbach's Alpha |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | 0,937 |
| Değişimde Girişimcilik Alt Boyutu | 0,925 |
| Değişime Direnç Alt Boyutu | 0,814 |
| Değişimin Yararına İnanma Alt Boyutu | 0,945 |
| Statükoyu Koruma Alt Boyutu | 0,849 |

Değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach’s alfa değerleri genelde kabul edilebilir değer olan 0,70’ten (Nunnally, 1978: 245-246) yüksektir.

Problem çözme envanteri ile ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.4.3.Problem Çözme Envanterinin (PÇE)

Problem çözme ile ilgili davranış ve tutumların birey tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacı ile kullanılır. Bu ölçek, “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” aşamaları dikkate alınarak aynı zamanda problem çözme yönteminin boyutlarının da tespit edilmesi amacıyla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirildiği belirtilen ölçeğin Türkçe çevirisi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu maddeler yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılarak (Savaşır ve Şahin, 1997) düzenlenmiştir. Verilerin toplanması için yukarıda yer verdiğimiz Problem Çözme Envanteri kullanılacaktır. Güvenirlilik analizi için ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanacaktır. Ölçekle ilgili özellikler şu şekildedir:

Ölçtüğü Nitelik; Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını belirlemeye yönelik olarak kullanılan kendini değerlendirme ölçeği ergen ve yetişkinlere uygulanma niteliğindedir. Ayrıca ölçek 35 maddeden oluşmakta, bununla birlikte 1-6 aralığında puanlamanın yapıldığı Likert tipi kullanılmaktadır.

Yönergesi; Formun başında bilgilendirmesi bulunmaktadır.

Cevaplandırılması; Kişilerin ölçek maddelerindeki sorular, nasıl davrandıkları “Her zaman böyle davranırım” ile “Hiçbir zaman böyle davranmam” aralığında seçim yaptıkları yanıtlar yardımıyla belirlenir.

Puanlaması; cevaplar 1 ile 6 aralığında değişen puanlarla değerlendirilir. Puanlama sürecinde 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya dahil edilmez. Bazı maddeler (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. Maddeler) ters puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32-192’dir.

Yorumlanması; Ölçekten alınan toplam puanlar, bireyin problem çözme becerileri konusundaki yeterlilik algısını ifade eder.

Özgün form (Problem Solving Inventory, Form-A PSI-A) yapı geçerliliği; yapılan çalışmalar sonunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirtilmiştir. Bu çalışmada faktörlerin alpha değerleri tekrar test edilmiş ve yine yüksek değerler elde edilmiştir. Bu çalışmada üç faktör için elde edilen alpha değerleri şu şekildedir:

“Problem Çözme Yeteneğine Güven” (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35. maddeler, $\alpha=0,85$) “Yaklaşma Kaçınma” (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31. maddeler $\alpha=0,84$) “Kişisel Kontrol” (3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler $\alpha=0,72$)

Bu araştırmada toplanan verilerle problem çözme envanterinin Cronbachalfa katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayıları Tablo 3’te yer almıştır.

Tablo 3. Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutlarının Güvenirlik katsayıları

| | Cronbach's Alfa |
|---|------------------------|
| Problem Çözme Envanteri | 0,946 |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme Alt Boyutu | 0,930 |
| Yaklaşma Kaçınma Alt Boyutu | 0,898 |
| Kişisel Kontrol Alt Boyutu | 0,816 |

Ölçek güvenirliliğinin değerlendirilmesi sürecinde en fazla tercih edilen kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach’s alfa’dır. Problem çözme envanteri ve alt boyutları için Cronbach’s alfa değeri hesaplanmıştır. Tablo 3’deki değerler genelde kabul edilebilir değer olan 0,70’ten (Nunnally, 1978: 245-246) yüksektir.

3.5.Verilerin analizi

Veriler, alt problemler temel alınarak sayısal değerlere indirgenerek düzenlenmiştir. Punch (2005)’ın da belirttiği gibi, nicel verilerin çözümlenmesinde dikkate alınması gerekenler araştırma soruları için kullanılan teknik ve yöntemlerdir. Bu amaçla yöneticilere uygulanan DEÖ ve PÇE sonuçlarından yararlanılarak ayrı ayrı her ankete ilişkin betimsel istatistikler ve varyans analizleri için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin skorları hesaplandıktan sonra Kolmogorov Smirnov normallik testi uygulanacak ve normallik testi sonuçlarına göre parametrik ya da parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki farklılığı tespit etmeye yönelik olarak; parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile, ikiden fazla bağımsız grup için ise; parametrik testlerden tek

yönlü varyans analizi ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile bakılacaktır. İki sayısal değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman ilişki katsayısı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular alt problemlere göre verilmiştir. Araştırmamızda yer alan alt problemler, alt problemlere ilişkin tablolar ve açıklamaları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1.Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular Birinci

Alt Problem: Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ne düzeydedir?

Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiği Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks |
|--------------------------------------|-----------|------------|---------|----------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | 3,88 | 0,462 | 3,85 | 1-6 |
| Değişimde Girişimcilik Alt Boyutu | 3,97 | 0,552 | 3,93 | 2-5 |
| Değişime Direnç Alt Boyutu | 4,42 | 0,355 | 3,45 | 2-4 |
| Değişimin Yararına İnanma Alt Boyutu | 4,03 | 0,650 | 4 | 1-5 |
| Statükoyu Koruma Alt Boyutu | 4,09 | 0,770 | 4 | 1-5 |

Yukarıdaki Tablo 4’e bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla ortalama puanı puanı $\bar{X}=4,42$ ile değişime direnç göstermeye ağırlık verildiği, bunu statükoyu koruma ile puanı $\bar{X}=4,09$ ve onu da değişim yararına inanma ile puanı $\bar{X}=4,03$ takip etmiştir. En az ağırlık verilen alt boyut ise $\bar{X}=3,97$ ortalama puanı ile değişimde girişimcilik olarak belirlenmiştir.

4.2. Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri İkinci Alt Problem: Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına,

bitirdikleri son eğitim kurumuna, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemine, katıldıkları seminer / kurs sayısına göre değişmekte midir?

4.2.1. Lise Okul Yöneticilerin Görevlerine Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin görevler arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Görevler Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|----------|--------|-----------|------------|---------|------------|------------------|---------------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | Md. | 25 | 4,05 | 0,417 | 3,95 | 3,14-4,707 | 2,174 | 0,035* |
| | Md. Yrd. | 75 | 3,82 | 0,470 | 3,79 | 2,05-4,732 | | |
| Değişimde Girişimcilik | Md. | 25 | 4,16 | 0,536 | 4,14 | 3,14-5,00 | -1,259 | 0,246 |
| | Md. Yrd. | 75 | 3,90 | 0,546 | 3,93 | 2,21-5,00 | | |
| Değişime Direnç | Md. | 25 | 3,55 | 0,318 | 3,55 | 2,91-4,18 | 1,963 | 0,053 |
| | Md. Yrd. | 75 | 3,39 | 0,363 | 3,41 | 2,55-4,09 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | Md. | 25 | 4,19 | 0,663 | 4,17 | 2,75-5,00 | 1,871 | 0,065 |
| | Md. Yrd. | 75 | 3,97 | 0,645 | 3,92 | 1,17-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | Md. | 25 | 4,23 | 0,688 | 4,25 | 2,50-5,00 | 1,474 | 0,144 |
| | Md. Yrd. | 75 | 4,04 | 0,801 | 4,00 | 1,00-5,00 | | |

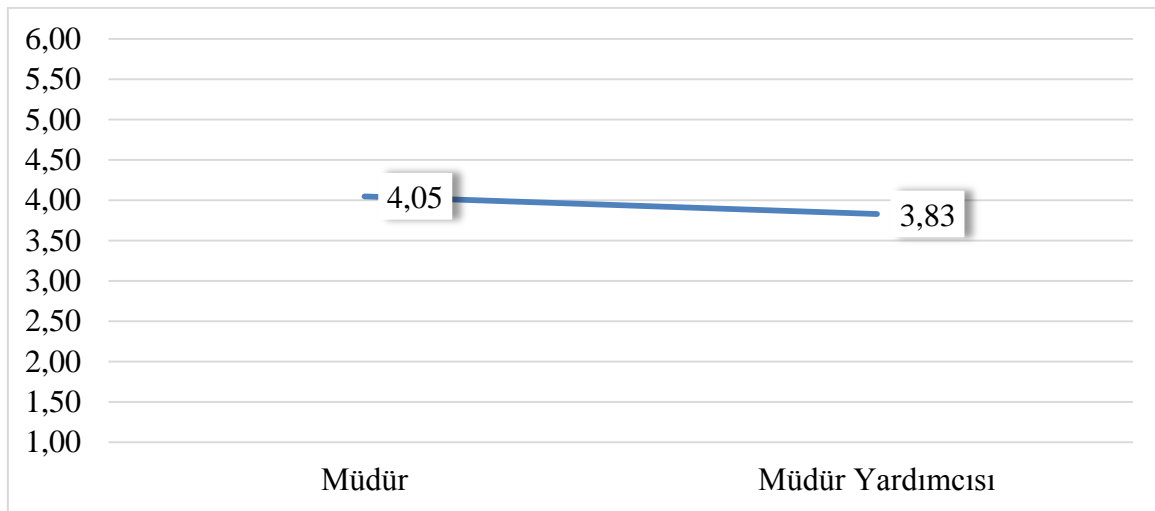
* $p < 0,05$

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Değişken kategorik ise non-parametrik test uygulanır. Burada iki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakıldı. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin görevleri açısından değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında

fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ve Bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Statükoyu koruma alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre görevler arasında statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ise görevler arasında değişim eğilimleri bakımından fark bulunmakta iken değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Müdür ve müdür yardımcılarının Değişim Eğilimleri bakımından aralarında anlamlı fark olduğu, ancak alt boyutlar açısından aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu fark ise müdürlerin değişim eğilimleri düzeyi müdür yardımcılardan anlamlı derecede daha fazla olarak ifade edilmektedir.

Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimlerine ilişkin grafik



Müdürlerin değişim eğilimleri puan ortalaması müdür yardımcılarının değişim eğilimleri puan ortalamasından daha yüksektir.

4.2.2. Lise Okul Yöneticilerin Yaşlarına Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin Bulgular:

Lise okul yöneticilerinin yaş grupları arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 6’da verilmiştir.

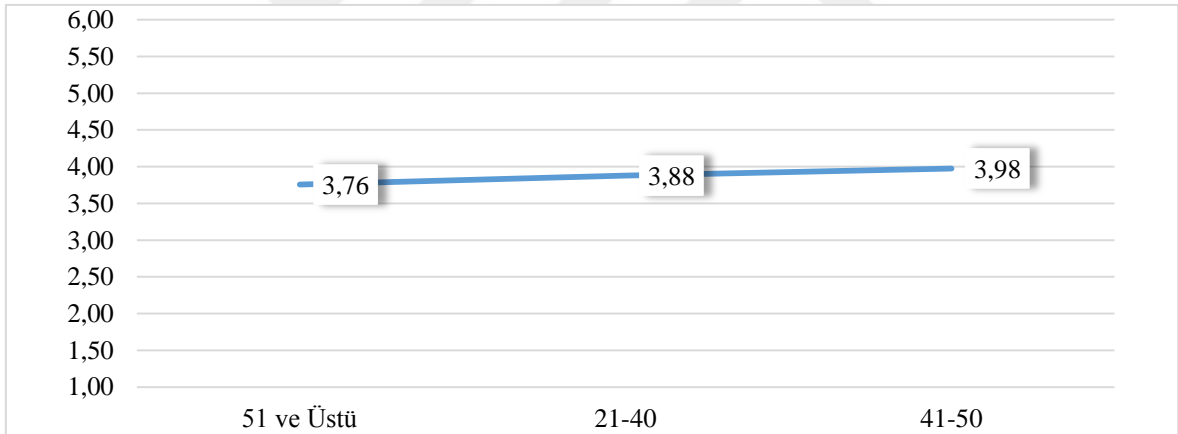
Tablo 6. Yaş Grupları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | P |
|---------------------------|------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | 21-40 | 39 | 3,87 | 0,489 | 3,85 | 2,05-4,73 | 1,399 | 0,253 |
| | 41-50 | 38 | 3,99 | 0,472 | 3,98 | 3,00-4,71 | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 3,77 | 0,381 | 3,72 | 3,15-4,51 | | |
| Değişimdeki Girişimcilik | 21-40 | 39 | 3,97 | 0,518 | 3,93 | 2,43-5,00 | 1,851 | 0,396 |
| | 41-50 | 38 | 4,06 | 0,638 | 3,93 | 2,21-5,00 | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 3,86 | 0,459 | 3,93 | 3,14-4,71 | | |
| Değişime Direnç | 21-40 | 39 | 3,49 | 0,357 | 3,50 | 2,55-4,09 | 2,443 | 0,092 |
| | 41-50 | 38 | 3,45 | 0,352 | 3,46 | 2,55-4,18 | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 3,28 | 0,333 | 2,50 | 2,55-3,73 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | 21-40 | 39 | 4,00 | 0,688 | 4,00 | 1,17-5,00 | 0,426 | 0,654 |
| | 41-50 | 38 | 4,11 | 0,612 | 4,08 | 2,67-5,00 | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 3,96 | 0,661 | 3,92 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | 21-40 | 39 | 4,16 | 0,863 | 4,13 | 1,00-5,00 | 2,218 | 0,330 |
| | 41-50 | 38 | 4,13 | 0,683 | 4,00 | 2,00-5,00 | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 3,90 | 0,735 | 4,00 | 2,50-5,00 | | |

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yaş grupları açısından değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yaş grupları arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yaş grupları arasında değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin yaş gruplarının değişme eğilimleri grafiği



41-50 yaş grubu değişme eğilimi puan ortalaması diğer iki gruba göre daha fazladır. 21-40 yaş grubu değişme eğilimi puan ortalaması 51 ve üstü yaş grubuna göre daha fazladır.

4.2.3. Lise Okul Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin cinsiyetler arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyetler Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|-------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|---------------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | Kadın | 37 | 3,92 | 0,507 | 3,96 | 2,05-4,73 | 0,527 | 0,599 |
| | Erkek | 64 | 3,86 | 0,435 | 3,84 | 3,00-4,71 | | |
| Değişimde Girişimcilik | Kadın | 37 | 4,11 | 0,560 | 4,00 | 2,43-5,00 | -1,978 | 0,048* |
| | Erkek | 64 | 3,90 | 0,536 | 3,89 | 2,21-5,00 | | |
| Değişime Direnç | Kadın | 37 | 3,42 | 0,357 | 3,45 | 2,55-4,09 | -0,075 | 0,941 |
| | Erkek | 64 | 3,43 | 0,357 | 3,45 | 2,55-4,18 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | Kadın | 37 | 4,04 | 0,695 | 4,00 | 1,17-5,00 | 0,094 | 0,925 |
| | Erkek | 64 | 4,03 | 0,628 | 4,00 | 2,67-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | Kadın | 37 | 4,11 | 0,865 | 4,00 | 1,00-5,00 | -0,596 | 0,551 |
| | Erkek | 64 | 4,08 | 0,714 | 4,00 | 2,00-5,00 | | |

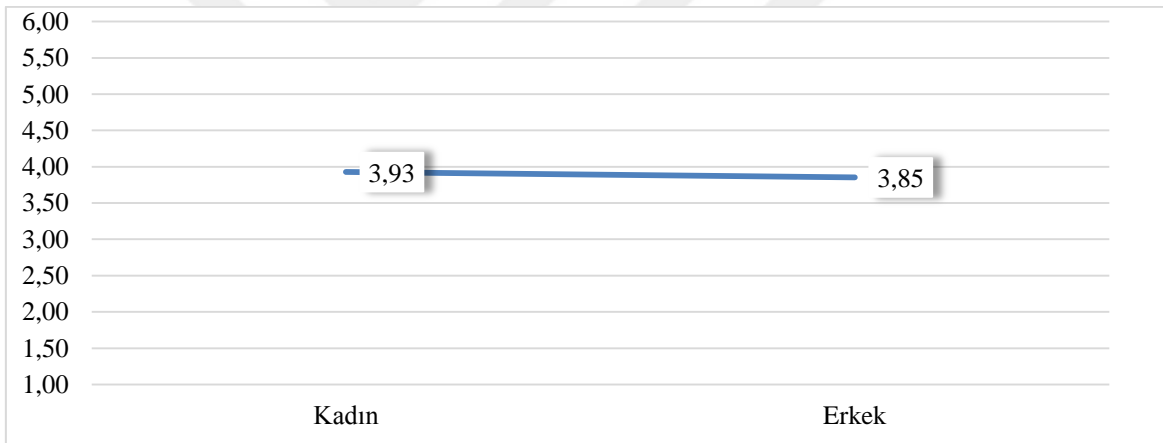
* $p < 0,05$

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Burada iki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakıldı. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin cinsiyetleri açısından değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ve Bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Statükoyu koruma alt boyutu ve değişimde girişimcilik alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Mann- Whitney U testi ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre cinsiyetler arasında statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak değişimde girişimcilik alt boyutunda ise anlamli farklılık bulunmaktadır. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ise cinsiyetler arasında değişim eğilimleri, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. Kadın ve erkek yöneticilerin Değişim Eğilimleri bakımından aralarında anlamli fark olmadığı ancak değişimde girişimcilik alt boyutunda anlamli fark olduğu görülmüştür. Bu fark ise kadın yöneticilerin değişimde girişimcilik düzeyi erkek yöneticilerin değişimde girişimcilik düzeyinden anlamli derecede daha fazla olarak ifade edilmektedir.

Lise okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre değişme eğilimleri grafiği



Kadınların değişme eğilimleri puan ortalaması erkeklerin değişme eğilimleri puan ortalamasına göre daha yüksektir.

4.2.4. Lise Okul Yöneticilerin Branşlarına Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin branşlar arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Branşlar Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

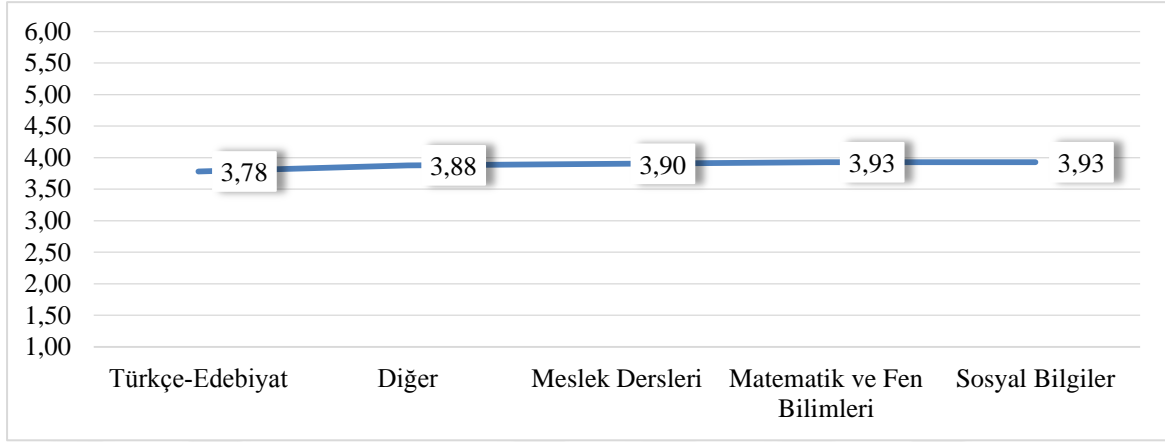
| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|---------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | Türkçe-Edebiyat | 10 | 3,78 | 0,776 | 4,02 | 2,05-4,41 | 0,148 | 0,964 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 3,94 | 0,443 | 3,83 | 3,29-4,63 | | |
| | Matematik ve Fen B. | 23 | 3,92 | 0,442 | 3,83 | 3,12-4,71 | | |
| | Meslek D. | 18 | 3,90 | 0,450 | 3,95 | 3,00-4,51 | | |
| | Diğer | 37 | 3,88 | 0,407 | 3,90 | 3,02-4,73 | | |
| Değişimde Girişimcilik | Türkçe-Edebiyat | 10 | 3,78 | 0,848 | 3,93 | 2,21-4,86 | 0,773 | 0,942 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 4,10 | 0,549 | 3,86 | 3,43-4,93 | | |
| | Matematik ve Fen B. | 23 | 4,07 | 0,573 | 4,00 | 2,93-5,00 | | |
| | Meslek D. | 18 | 4,05 | 0,477 | 3,93 | 3,29-4,79 | | |
| | Diğer | 37 | 3,92 | 0,471 | 3,93 | 2,86-4,93 | | |
| Değişime Direnç | Türkçe-Edebiyat | 10 | 3,52 | 0,431 | 3,45 | 2,82-4,09 | 1,215 | 0,310 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 3,36 | 0,250 | 3,27 | 3,09-3,91 | | |
| | Matematik ve Fen B. | 23 | 3,42 | 0,348 | 3,50 | 2,55-3,91 | | |
| | Meslek D. | 18 | 3,29 | 0,432 | 3,23 | 2,55-4,09 | | |
| | Diğer | 37 | 3,50 | 0,321 | 3,45 | 2,91-4,18 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | Türkçe-Edebiyat | 10 | 3,79 | 1,038 | 4,00 | 1,17-4,83 | 0,675 | 0,611 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 4,14 | 0,551 | 4,00 | 3,17-5,00 | | |
| | Matematik ve Fen B. | 23 | 4,10 | 0,570 | 3,92 | 3,08-5,00 | | |
| | Meslek D. | 18 | 4,16 | 0,633 | 4,00 | 2,67-5,00 | | |
| | Diğer | 37 | 3,97 | 0,620 | 4,00 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | Türkçe-Edebiyat | 10 | 3,93 | 1,191 | 4,25 | 1,00-5,00 | 0,083 | 0,999 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 4,18 | 0,603 | 4,00 | 2,60-5,00 | | |
| | Matematik ve Fen B. | 23 | 4,16 | 0,610 | 4,00 | 2,40-5,00 | | |
| | Meslek D. | 18 | 4,07 | 0,899 | 4,00 | 1,60-5,00 | | |

| | | | | | |
|-------|----|------|-------|------|-----------|
| Diğer | 37 | 4,11 | 0,697 | 4,00 | 2,50-5,00 |
|-------|----|------|-------|------|-----------|

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin branşları arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin branşları arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yöneticilerin branşlarına göre değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin branşlarının değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerinin branşlarına göre değişim eğilimleri grafiği



Türkçe-edebiyat grubunun değişim eğilimleri puan ortalaması 3,78, diğer grubunun 3,88, meslek dersleri grubunun 3,90, matematik ve fen bilimleri grubunun 3,93, sosyal bilgiler grubunun 3,93'dür. Matematik ve fen bilimleri ile sosyal bilgiler grubunun puan ortalaması diğer gruplardan daha yüksektir.

4.2.5. Lise Okul Yöneticilerin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumlarına Göre Değişim

Eğilimlerine İlişkin Bulgular: Son bitirilen eğitim kurumları arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Son Bitirilen Eğitim Kurumları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|---------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | Eğitim Fak. | 50 | 3,89 | 0,465 | 3,95 | 3,00-4,73 | 0,083 | 0,920 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 3,85 | 0,559 | 3,80 | 2,05-4,71 | | |
| | Diğer | 24 | 3,90 | 0,360 | 3,83 | 3,24-4,61 | | |
| Değişimde Girişimcilik | Eğitim Fak. | 50 | 3,96 | 0,541 | 3,93 | 2,86-5,00 | 0,371 | 0,831 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 3,99 | 0,592 | 3,86 | 2,43-5,00 | | |
| | Diğer | 24 | 3,99 | 0,554 | 4,00 | 2,21-5,00 | | |

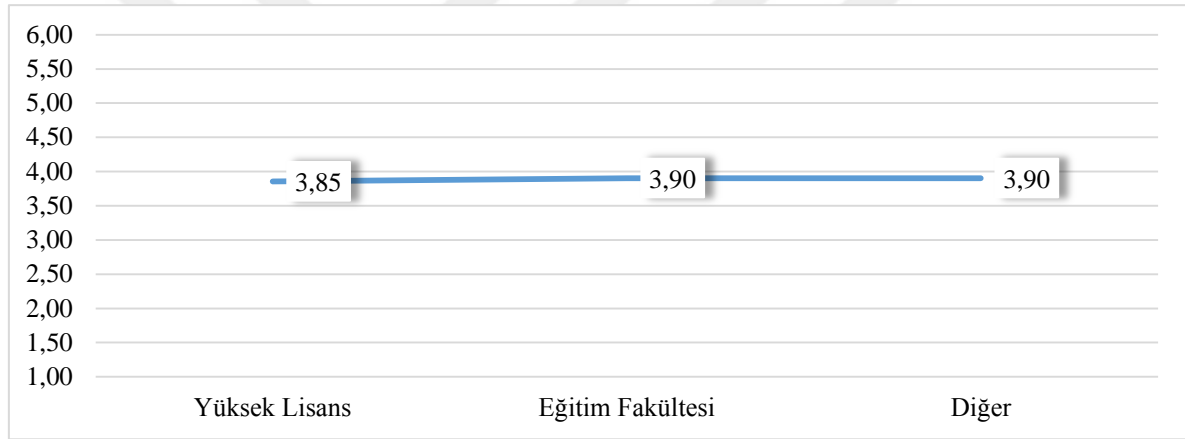
| | | | | | | | | |
|---------------------------|---------------|----|------|-------|------|-----------|-------|-------|
| Değişime Direnç | Eğitim Fak. | 50 | 3,44 | 0,299 | 3,45 | 2,82-4,09 | 1,861 | 0,161 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 3,51 | 0,363 | 3,55 | 2,55-4,09 | | |
| | Diğer | 24 | 3,32 | 0,429 | 3,36 | 2,55-4,18 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | Eğitim Fak. | 50 | 4,12 | 0,617 | 4,13 | 2,67-5,00 | 1,863 | 0,161 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 3,81 | 0,788 | 3,79 | 1,17-5,00 | | |
| | Diğer | 24 | 4,09 | 0,514 | 4,04 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | Eğitim Fak. | 50 | 4,15 | 0,797 | 4,25 | 2,00-5,00 | 1,066 | 0,587 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 4,03 | 0,808 | 4,00 | 1,00-5,00 | | |
| | Diğer | 24 | 4,03 | 0,693 | 4,00 | 2,00-5,00 | | |

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin son bitirdiği eğitim kurumları arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin son bitirdiği eğitim kurumları arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve

statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yöneticilerin son bitirdiği okullara göre değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin son bitirdikleri eğitim kurumları ilişkin değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerinin son bitirdiği eğitim kurumuna göre değişme eğilimleri grafiği



En son eğitim fakültesi ve diğer fakülteleri bitirenlerin değişme eğilimi puan ortalaması en son yüksek lisan bitirenlere göre daha fazladır.

4.2.6. Lise Okul Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin meslekteki kıdem süreleri arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Meslekteki Kıdem Süreleri Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

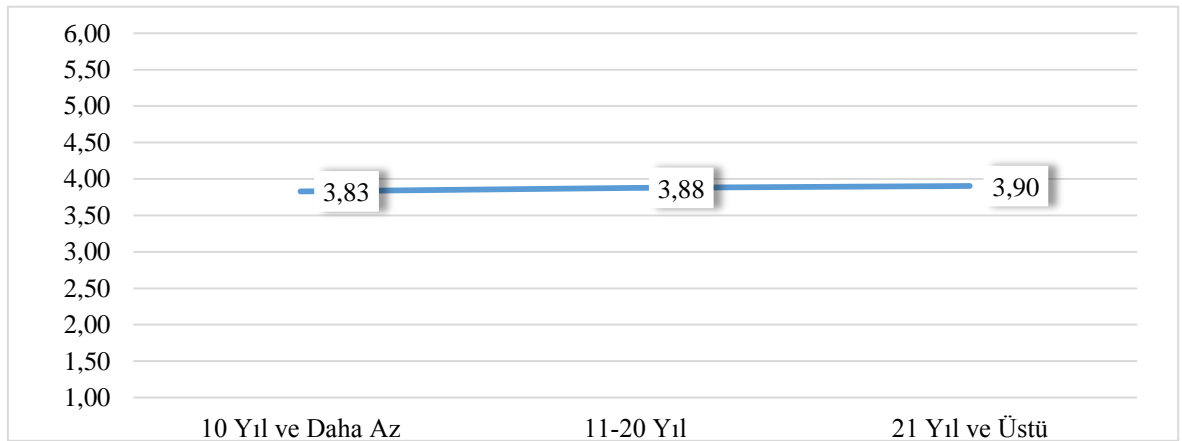
| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | P |
|---------------------------|-------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 3,83 | 0,626 | 3,83 | 2,05-4,73 | 0,152 | 0,859 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 3,88 | 0,415 | 3,88 | 3,00-4,66 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 3,91 | 0,436 | 3,84 | 3,12-4,71 | | |
| Değişimde Girişimcilik | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 3,92 | 0,556 | 3,96 | 2,43-4,93 | 0,362 | 0,835 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 3,93 | 0,585 | 3,86 | 2,21-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 4,03 | 0,533 | 3,93 | 2,93-5,00 | | |
| Değişime Direnç | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 3,50 | 0,450 | 3,64 | 2,00-3,21 | 0,893 | 0,413 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 3,46 | 0,309 | 3,45 | 2,00-3,21 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 3,38 | 0,352 | 3,27 | 2,00-3,29 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 3,93 | 0,925 | 3,92 | 1,17-5,00 | 0,203 | 0,817 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 4,04 | 0,543 | 4,00 | 2,67-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 4,06 | 0,622 | 4,00 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 4,11 | 1,147 | 4,25 | 1,00-5,00 | 1,060 | 0,589 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 4,14 | 0,707 | 4,25 | 2,00-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 4,07 | 0,664 | 4,00 | 2,50-5,00 | | |

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin meslekteki kıdem sürelerine ilişkin değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü

varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin meslekteki kıdem süreleri arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yöneticilerin meslekteki kıdem sürelerine göre değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin meslekteki kıdem sürelerine ilişkin değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerininin meslekteki kıdem sürelerine göre değişme eğilimleri grafiği



Meslekteki kıdem süresi 21 yıl ve üstü olanların ve 11-20 yıl olanların değişme eğilimi puan ortalaması meslekteki kıdem süresi 10 yıl ve daha az olanlara göre daha yüksektir.

4.2.7.Lise Okul Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Değişim Eğilimine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 11’de verilmiştir.

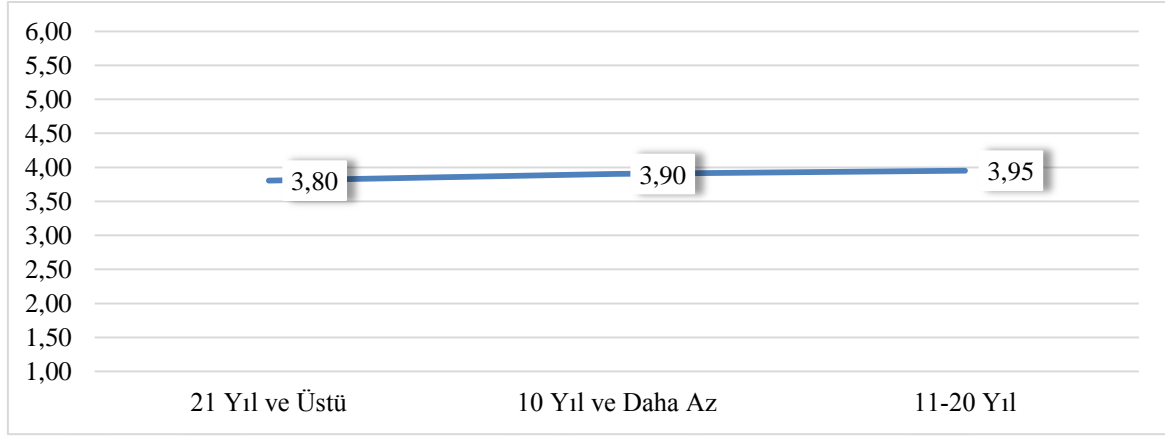
Tablo 11. Yöneticilikteki Kıdem Süreleri Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|-------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 3,90 | 0,463 | 3,90 | 2,05-4,73 | 0,296 | 0,744 |
| | 11-20 Yıl | 8 | 3,95 | 0,737 | 3,94 | 3,15-4,71 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 3,81 | 0,329 | 3,78 | 3,24-5,51 | | |
| Değişimde Girişimcilik | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 4,02 | 0,528 | 3,93 | 2,43-5,00 | 1,423 | 0,491 |
| | 11-20 Yıl | 8 | 3,75 | 1,020 | 3,50 | 2,21-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 3,93 | 0,354 | 3,86 | 3,43-4,71 | | |
| Değişime Direnç | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 3,42 | 0,367 | 3,45 | 2,55-4,09 | 0,759 | 0,471 |
| | 11-20 Yıl | 8 | 3,57 | 0,394 | 3,50 | 3,09-4,18 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 3,38 | 0,295 | 3,45 | 2,82-3,73 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 4,03 | 0,660 | 4,00 | 1,17-5,00 | 0,258 | 0,773 |
| | 11-20 Yıl | 8 | 4,20 | 0,756 | 4,00 | 3,08-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 3,99 | 0,581 | 3,83 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 4,15 | 0,764 | 4,00 | 1,00-5,00 | 1,036 | 0,596 |
| | 11-20 Yıl | 8 | 3,91 | 1,017 | 3,88 | 2,50-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 4,02 | 0,622 | 4,00 | 3,00-5,00 | | |

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yöneticilerin yöneticilikteki kıdem sürelerine göre değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem sürelerine göre değişme eğilimleri grafiği



11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar ve 10 yıl ve daha az kıdemi olanların puan ortalaması 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

4.2.8. Lise Okul Yöneticilerin Katıldıkları Kurs/ Seminer Sayısına Göre Değişim Eğilimlerine İlişkin Bulgular: Lise okul yöneticilerinin seminere veya kursa katılma durumları arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Seminere veya Kursa Katılma Durumları Arasında Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|---------------------------|--------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | Hiç | 21 | 3,83 | 0,587 | 3,85 | 2,05-4,73 | 0,375 | 0,689 |
| | Bir veya İki | 32 | 3,86 | 0,430 | 3,78 | 3,15-4,66 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 3,93 | 0,424 | 3,95 | 3,02-4,71 | | |
| Değişimde Girişimcilik | Hiç | 21 | 3,95 | 0,599 | 3,93 | 2,43-1,68 | 0,087 | 0,957 |
| | Bir veya İki | 32 | 3,99 | 0,508 | 3,93 | 3,07-5,00 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 3,98 | 0,570 | 3,93 | 2,21-5,00 | | |
| Değişime Direnç | Hiç | 21 | 3,40 | 0,370 | 3,45 | 2,55-4,09 | 0,979 | 0,380 |
| | Bir veya İki | 32 | 3,37 | 0,414 | 3,36 | 2,55-4,09 | | |

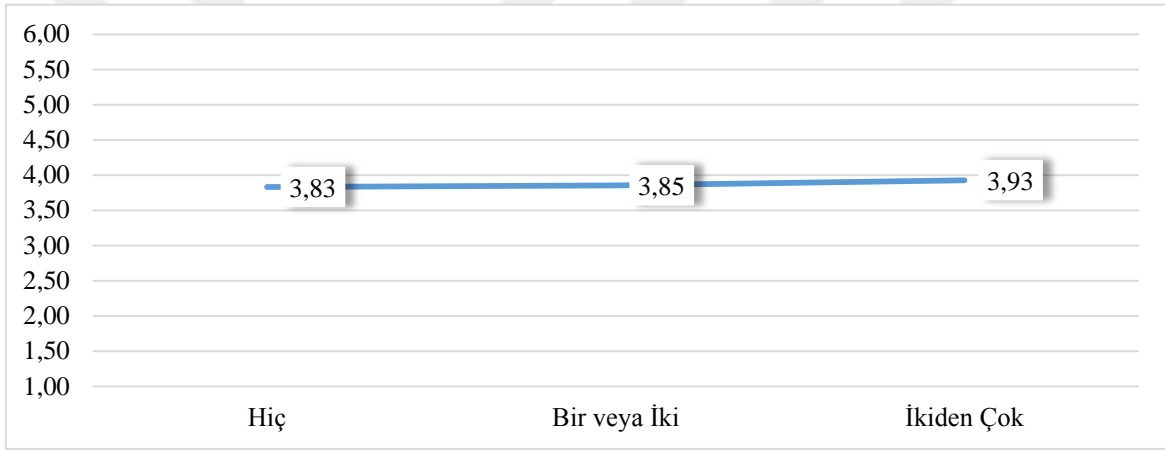
| | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------|--|----|------|-------|------|-----------|-------|-------|
| | İkiden Çok | | 48 | 3,48 | 0,300 | 3,45 | 2,91-4,18 | | |
| Değişimin Yararına İnanma | Hiç | | 21 | 3,97 | 0,909 | 4,13 | 1,17-5,00 | | |
| | Bir veya İki | | 32 | 4,08 | 0,494 | 4,00 | 3,08-5,00 | 0,165 | 0,848 |
| | İkiden Çok | | 48 | 4,03 | 0,611 | 3,96 | 2,75-5,00 | | |
| Statükoyu Koruma | Hiç | | 21 | 3,94 | 1,016 | 4,13 | 1,00-5,00 | | |
| | Bir veya İki | | 32 | 4,06 | 0,776 | 4,00 | 2,00-5,00 | 0,235 | 0,889 |
| | İkiden Çok | | 48 | 4,18 | 0,639 | 4,00 | 3,00-5,00 | | |

Değişim ölçeği verileri değerlendirilirken değişim eğilimleri alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin seminere veya kursa katılması durumları arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutları normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis ve değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu normallik dağılımını sağladığı için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin branşları arasında değişimde girişimcilik alt boyutu ve statükoyu koruma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise yöneticilerin seminere veya kursa katılma

durumları arasında değişim eğilimleri ölçeği, değişime direnç alt boyutu ve değişimin yararına inanma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin seminere katılma veya kursa katılma durumları arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerinin seminere veya kursa katılma durumlarına göre değişme eğilimleri grafiği



İkiden çok seminere veya kursa katılanların değişme eğilimleri puan ortalaması hiç katılmayanlara ve bir veya iki kez seminere veya kursa katılanlara göre daha fazladır.

4.3. Lise Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin Bulgular Üçüncü

Alt Problem: Lise okul yöneticilerinin problem çözme eğilimleri ne düzeydedir?

Lise okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiği Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks |
|----------------------------------|-----------|------------|---------|----------|
| Problem Çözme Envanteri | 2,26 | 0,843 | 1,89 | 1-5 |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | 2,26 | 1,058 | 2,00 | 1-5 |
| Yaklaşma Kaçınma | 2,47 | 0,913 | 2,25 | 1-5 |
| Kişisel Kontrol | 2,38 | 1,108 | 2,20 | 1-6 |

Yukarıdaki Tablo 13'e bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla ortalama puanı $\bar{X}=2,47$ ile yaklaşma kaçınma alt boyutuna ağırlık verildiği, bunu $\bar{X}=2,38$ ile kişisel kontrol alt boyutu takip ederken en az ortalama puanı $\bar{X}=2,26$ ile problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu olarak belirlenmiştir. Alınan puanlar problem çözme becerisi ile ters oranlı olduğundan yöneticiler problem çözme envanteri ve problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutunda daha iyi oldukları söylenebilir.

4.4. Lise Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Dördüncü Alt Problem: Lise okul yöneticilerinin problem çözme becerileri görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdem sürelerine, yöneticilikteki kıdem sürelerine, seminer veya kursa katılıma, branşlara, son bitirilen eğitim kurumlarına göre değişmekte midir?

4.4.1. Lise Okul Yöneticilerin Görevlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin görevler arasında problem çözme envanterleri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Görevler Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

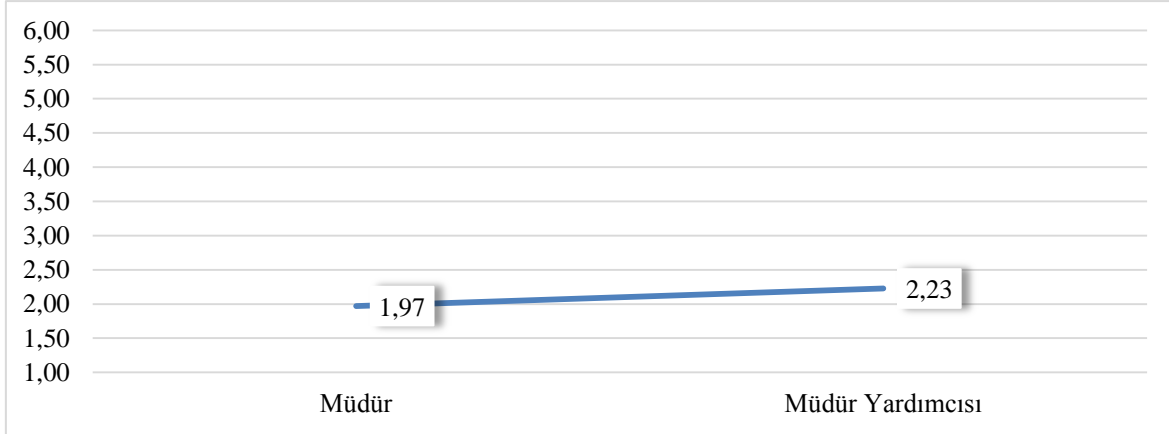
| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|----------------------------------|---------|--------|-----------|------------|---------|----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | Md. | 25 | 1,96 | 0,877 | 1,77 | 1-6 | -1,723 | 0,085 |
| | Md.Yrd. | 75 | 2,22 | 0,821 | 1,96 | 1-6 | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | Md. | 25 | 2,17 | 1,161 | 1,91 | 1-6 | -1,125 | 0,261 |
| | Md.Yrd. | 75 | 2,30 | 1,028 | 2,09 | 1-6 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | Md. | 25 | 2,25 | 0,998 | 2,09 | 1-6 | -1,766 | 0,077 |
| | Md.Yrd. | 75 | 2,55 | 0,884 | 2,31 | 1-5 | | |
| Kişisel Kontrol | Md. | 25 | 2,34 | 6,587 | 2,00 | 1-6 | -0,768 | 0,442 |
| | Md.Yrd. | 75 | 2,41 | 5,155 | 2,20 | 1-5 | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Burada iki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakıldı. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin görevleri açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ve Bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre görevler arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyut, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Müdür ve müdür yardımcılarının

problem çözme envanteri ve alt boyutlar açısından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise okul yöneticilerinin problem çözme envanteri grafiği



Müdür yardımcılarının problem çözme becerisi puan ortalaması müdürlerin problem çözme becerisi puan ortalamasından daha yüksektir. Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli olarak algıladığını gösterdiği için araştırmada anlamlı farklılık olmamasına rağmen problem çözme becerisi müdürlerin lehine olarak sonuçlandırılmış söyleyebiliriz.

4.4.2. Lise Okul Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin

Bulgular:Lise okul yöneticilerinin yaş grupları arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Yaş Grupları Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p | Fark |
|-------------------------|------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|--------|------|
| Problem Çözme Envanteri | 21-40 | 39 | 1,90 | 0,703 | 1,74 | 1,00-4,54 | 4,973 | 0,083 | - |
| | 41-50 | 38 | 2,23 | 0,113 | 1,91 | 1,14-5,00 | | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 2,38 | 0,894 | 2,09 | 1,46-4,29 | | | |
| Problem Çözme Yeteneği | 21-40 | 39 | 1,96 | 0,754 | 1,86 | 1,09-5,36 | 6,394 | 0,041* | 1-3 |
| | 41-50 | 38 | 2,21 | 1,097 | 2,00 | 1,00-5,18 | | | |
| | 51 ve Üstü | 24 | 2,81 | 1,239 | 2,32 | 1,27-5,00 | | | |

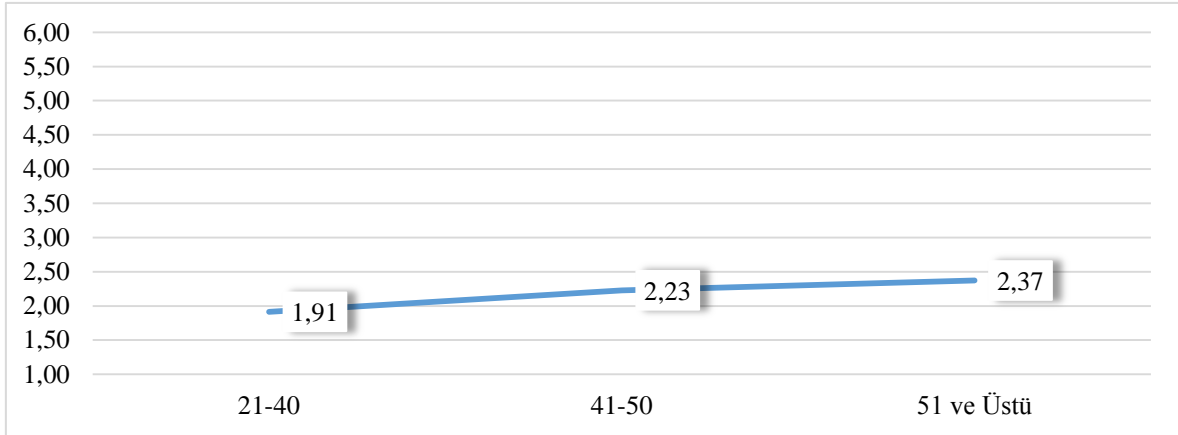
| Güvenme | | | | | | | | | |
|---------------------|------------|----|------|-------|------|-----------|-------|---------------|-----|
| Yaklaşma Kaçınma | 21-40 | 39 | 2,14 | 0,772 | 2,06 | 1,06-5,00 | | | |
| | 41-50 | 38 | 2,64 | 0,903 | 2,31 | 1,31-5,63 | 8,328 | 0,016* | 1-2 |
| | 51 ve Üstü | 24 | 2,72 | 1,024 | 2,41 | 1,06-4,75 | | | |
| Kişisel Kontrol | 21-40 | 39 | 2,13 | 0,901 | 2,00 | 1,00-4,40 | | | |
| | 41-50 | 38 | 2,41 | 1,177 | 2,20 | 1,00-5,60 | 4,051 | 0,132 | - |
| | 51 ve Üstü | 24 | 2,78 | 1,236 | 2,70 | 1,00-6,00 | | | |

* $p < 0,05$

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yaş grupları açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Yaş grupları arasında problem çözme envanteri, kişisel kontrol alt boyutu, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yaş grupları arasında problem çözme envanteri ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak diğer iki alt boyut için yapılan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yaş grupları arasında problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Lise okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre problem çözme envanteri grafiği



Grafiğe göre 51 ve üstü yaş grubunun problem çözme envanteri puan ortalaması 41-50 ve 21-40 grubuna göre daha fazladır. 41-50 yaş grubunun problem çözme envanteri puan ortalaması 21-40 grubuna göre daha fazladır. Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerilerinde kendilerini yeterli olarak algıladıklarını ifade ettiği için bu araştırmada problem çözme becerisi 21-40 yaş grubu yöneticilerinin lehine olarak görülmektedir.

4.4.3. Lise Okul Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerine

İlişkin Bulgular: Lise okul yöneticilerinin cinsiyetler arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 16'da verilmiştir.

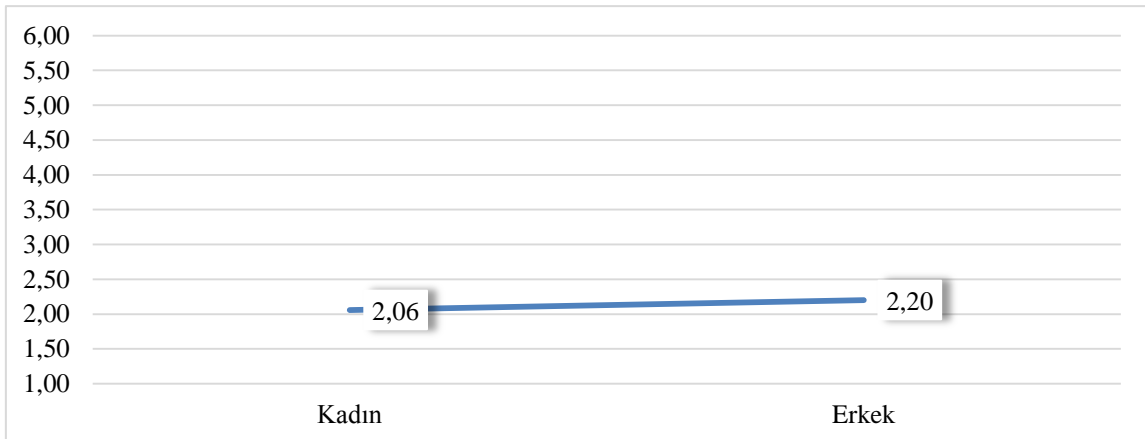
Tablo 16. Cinsiyetler Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|----------------------------------|-------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | Kadın | 37 | 2,04 | 0,795 | 1,81 | 1,11-4,54 | -0,854 | 0,393 |
| | Erkek | 64 | 2,20 | 0,861 | 1,91 | 1,00-5,00 | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | Kadın | 37 | 2,07 | 0,968 | 1,91 | 1,09-5,36 | -1,367 | 0,172 |
| | Erkek | 64 | 2,37 | 1,010 | 2,09 | 1,00-5,18 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | Kadın | 37 | 2,31 | 0,854 | 2,12 | 1,13-5,00 | -1,311 | 0,190 |
| | Erkek | 64 | 2,56 | 0,941 | 2,31 | 1,06-5,63 | | |
| Kişisel Kontrol | Kadın | 37 | 2,25 | 0,895 | 2,20 | 1,00-4,60 | -0,456 | 0,648 |
| | Erkek | 64 | 2,46 | 1,213 | 2,20 | 1,00-6,00 | | |

Problem çözüme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözüme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Burada iki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakıldı. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin cinsiyetleri açısından problem çözüme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ve Bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Cinsiyetler arasında problem çözüme envanteri, problem çözüme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre cinsiyetler arasında problem çözüme envanteri, problem çözüme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin cinsiyetlere göre problem çözüme envanteri grafiği



Grafikte görüldüğü gibi erkeklerin problem çözme becerisi puan ortalaması kadınların problem çözme becerisi puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen kadınların problem çözme düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.4. Lise Okul Yöneticilerin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin

Bulgular: Lise okul yöneticilerinin branşlar arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Branşlar Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

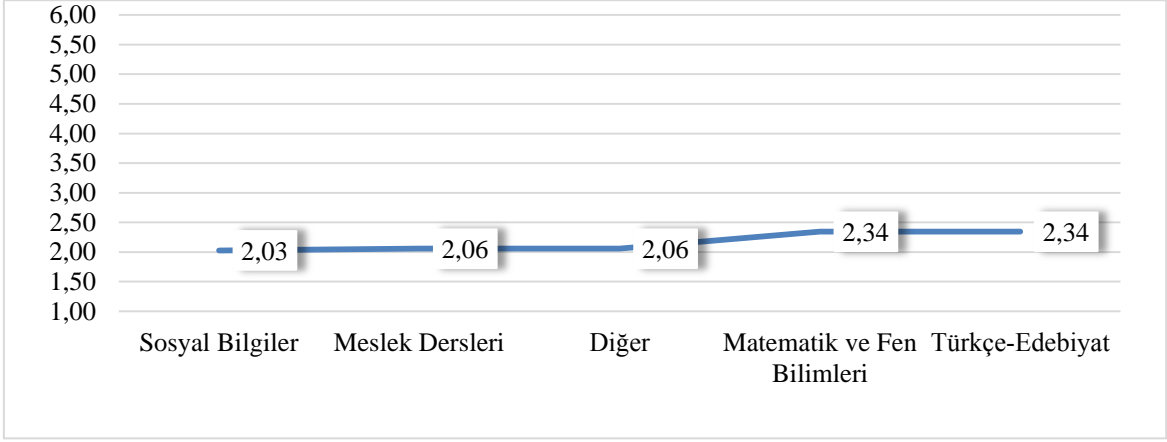
| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|-----------------------------------|----------------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | Türkçe-Edebiyat | 10 | 2,34 | 1,167 | 1,77 | 1,43-4,54 | 0,793 | 0,939 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 2,03 | 0,763 | 1,89 | 1,00-3,74 | | |
| | Matematik ve Fen Bilimleri | 23 | 2,35 | 1,076 | 2,04 | 1,11-5,00 | | |
| | Meslek Dersleri | 18 | 2,06 | 0,467 | 1,91 | 1,14-3,00 | | |
| | Diğer | 37 | 2,05 | 0,705 | 1,87 | 1,09-4,09 | | |
| Problem Çözme Yeteneğinin Güvenme | Türkçe-Edebiyat | 10 | 2,48 | 1,369 | 1,86 | 1,45-5,36 | 1,984 | 0,739 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 2,18 | 1,091 | 2,09 | 1,00-4,73 | | |
| | Matematik ve Fen Bilimleri | 23 | 2,61 | 1,267 | 2,09 | 1,00-5,18 | | |
| | Meslek Dersleri | 18 | 2,15 | 0,897 | 2,09 | 1,18-5,00 | | |
| | Diğer | 37 | 2,08 | 0,865 | 1,91 | 1,09-4,82 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | Türkçe-Edebiyat | 10 | 2,64 | 1,293 | 2,16 | 1,44-5,00 | 2,219 | 0,696 |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 2,31 | 0,752 | 2,19 | 1,06-3,88 | | |
| | Matematik ve Fen Bilimleri | 23 | 2,76 | 1,163 | 2,47 | 1,13-5,63 | | |

| | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------------|----|------|-------|------|-----------|-------|-------|
| | Meslek Dersleri | 18 | 2,42 | 0,595 | 2,41 | 1,31-3,19 | | |
| | Diğer | 37 | 2,33 | 0,761 | 2,25 | 1,06-4,19 | | |
| | Türkçe-Edebiyat | 10 | 2,44 | 1,210 | 2,00 | 1,20-4,40 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 12 | 1,98 | 0,779 | 1,90 | 1,00-3,40 | | |
| Kişisel Kontrol | Matematik ve Fen Bilimleri | 23 | 2,50 | 1,349 | 2,00 | 1,00-5,60 | 2,723 | 0,605 |
| | Meslek Dersleri | 18 | 2,71 | 1,275 | 2,60 | 1,00-6,00 | | |
| | Diğer | 37 | 2,30 | 0,921 | 2,20 | 1,00-4,60 | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle Parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin branşlar arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Branşlar arasında problem çözme envanteri, kişisel kontrol alt boyutu, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre branşlar arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin branşlara göre problem çözme envanteri grafiği



Matematik ve Fen bilimleri grubu ile Türkçe-Edebiyat grubu problem çözme becerisi puan ortalaması Sosyal bilimler grubu, Meslek dersleri grubu ve diğer grubunun problem çözme becerisi puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen sosyal bilgiler branşındaki yöneticilerin problem çözme düzeyinin diğerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.5. Lise Okul Yöneticilerin Bitirdikleri Son Eğitim Kurumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular: Lise okul yöneticilerinin son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 18’de verilmiştir.

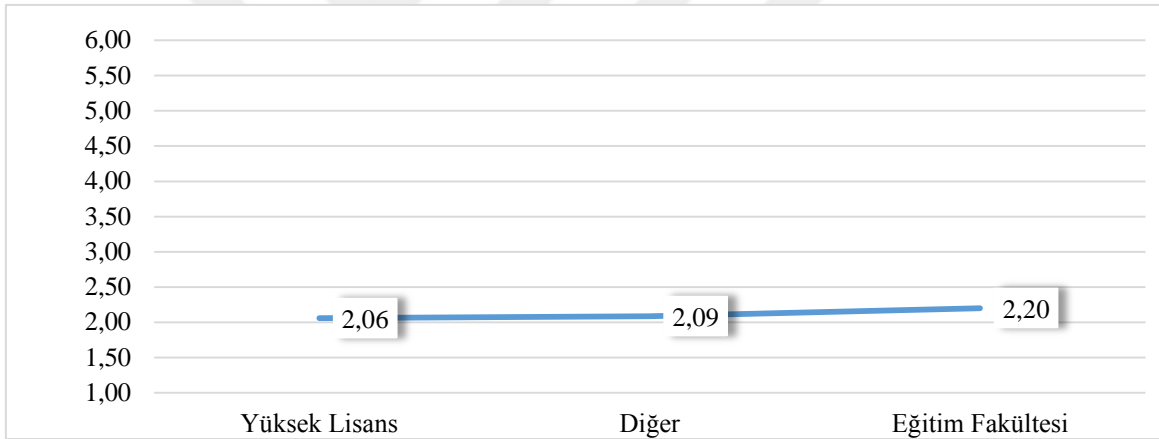
Tablo 18. Son Bitirilen Eğitim Kurumları Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | p |
|----------------------------------|------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | Eğitim Fakültesi | 50 | 2,21 | 0,780 | 1,91 | 1,00-4,11 | | |
| | Yüksek Lisans | 27 | 2,06 | 0,976 | 1,73 | 1,09-5,00 | 2,012 | 0,366 |
| | Diğer | 24 | 2,10 | 0,803 | 1,86 | 1,11-4,29 | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | Eğitim Fakültesi | 50 | 2,33 | 1,107 | 2,09 | 1,00-5,00 | | |
| | Yüksek Lisans | 27 | 2,16 | 1,060 | 1,95 | 1,18-5,36 | 0,471 | 0,790 |
| | Diğer | 24 | 2,21 | 0,980 | 2,09 | 1,00-4,64 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | Eğitim Fakültesi | 50 | 2,49 | 0,783 | 2,31 | 1,06-4,56 | | |
| | Yüksek Lisans | 27 | 2,37 | 1,136 | 2,06 | 1,06-5,00 | 1,893 | 0,388 |
| | Diğer | 24 | 2,54 | 0,915 | 2,31 | 1,13-4,75 | | |
| Kişisel Kontrol | Eğitim Fakültesi | 50 | 2,52 | 1,117 | 2,20 | 1,00-6,00 | | |
| | Yüksek Lisans | 27 | 2,30 | 1,038 | 2,00 | 1,00-5,60 | 2,506 | 0,286 |
| | Diğer | 24 | 2,18 | 1,172 | 1,80 | 1,00-4,60 | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin son bitirdiği eğitim kurumları açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri, kişisel kontrol alt boyutu, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin en son bitirdiği eğitim kurumuna göre problem çözme envanteri grafiği



Grafiğe göre yöneticilerin son bitirdiği okul eğitim fakültesi olanların problem çözme envanteri puan ortalaması diğer ve yüksek lisans grubu puan ortalamasına göre daha yüksektir. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen yüksek lisans mezunu yöneticilerin problem çözme düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.6. Lise Okul Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerilerine

İlişkin Bulgular: Lise yöneticilerinin mesleki kıdem süreleri arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 19’da verilmiştir.

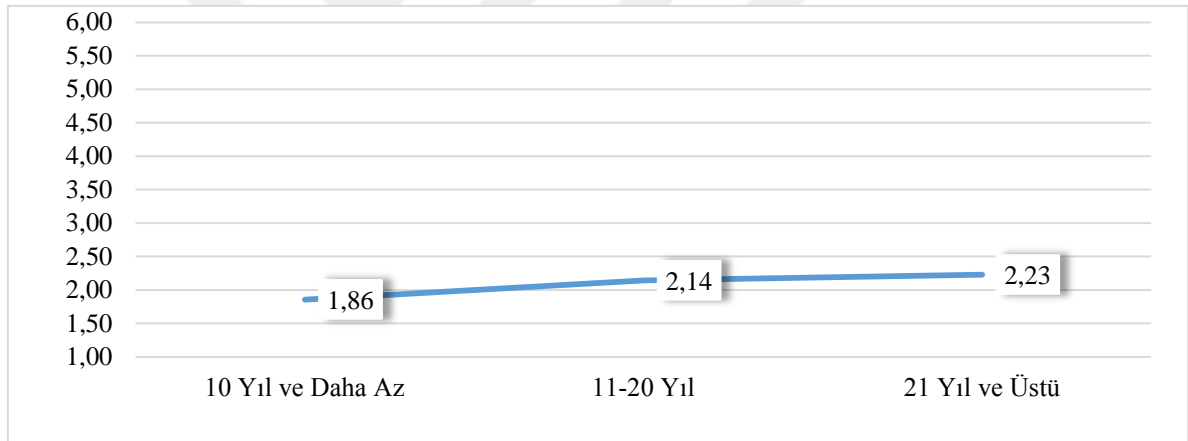
Tablo 19. Meslekteki Kıdem Süreleri Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | P |
|----------------------------------|-------------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 1,87 | 0,504 | 1,74 | 1,09-3,00 | 1,681 | 0,431 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 2,13 | 0,957 | 1,89 | 1,00-5,00 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 2,23 | 0,827 | 1,89 | 1,14-4,29 | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 1,92 | 0,498 | 1,91 | 1,09-3,09 | 0,817 | 0,665 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 2,19 | 1,044 | 2,05 | 1,00-5,36 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 2,41 | 1,176 | 2,05 | 1,00-5,00 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 2,09 | 0,581 | 1,94 | 1,06-3,19 | 4,923 | 0,085 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 2,40 | 1,045 | 2,13 | 1,06-5,63 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 2,60 | 0,873 | 2,31 | 1,06-4,75 | | |
| Kişisel Kontrol | 10 Yıl ve Daha Az | 16 | 2,19 | 0,795 | 2,20 | 1,00-4,00 | 0,343 | 0,842 |
| | 11-20 Yıl | 33 | 2,36 | 1,207 | 2,00 | 1,00-5,60 | | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 51 | 2,44 | 1,143 | 2,20 | 1,00-6,00 | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin meslekteki kıdem süreleri açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Meslekteki kıdem süreleri arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin meslekteki kıdem sürelerine göre problem çözme envanteri grafiği



21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların problem çözme envanteri puan ortalaması 11-20 yıl ve 10 yıldan az kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen meslekteki kıdemi 10 yıldan az olan yöneticilerin problem çözme düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.7. Lise Okul Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme

Becerilerine İlişkin Bulgular: Lise okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem süreleri

arasında problem çözme envanterleri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi

Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Yöneticilikteki Kıdem Süreleri Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

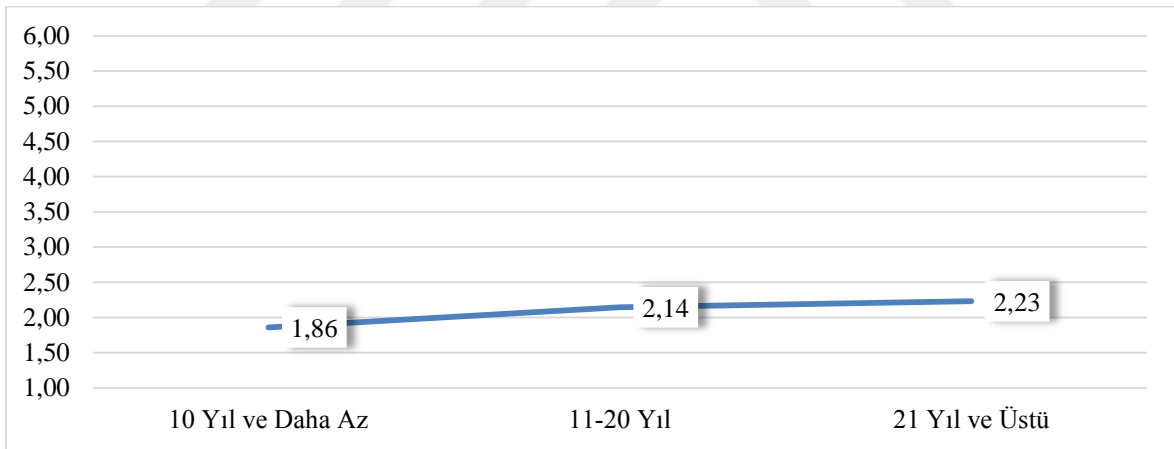
| | | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | P |
|----------------------------------|-------------------|----|--------|-----------|------------|-----------|----------|------------------|---|
| Problem Çözme Envanteri | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 2,12 | 0,8545 | 1,89 | 1,00-5,00 | | | |
| | 11-20 Yıl | 8 | 2,28 | 0,7595 | 2,14 | 1,29-3,54 | 0,897 | 0,639 | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 2,23 | 0,8313 | 1,80 | 1,46-4,11 | | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 2,18 | 1,018 | 1,91 | 1,00-5,36 | | | |
| | 11-20 Yıl | 8 | 2,33 | 0,960 | 2,09 | 1,00-1,31 | 1,732 | 0,421 | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 2,65 | 1,262 | 2,09 | 1,27-1,57 | | | |
| Yaklaşma Kaçınma | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 2,43 | 0,934 | 2,25 | 1,06-2,57 | | | |
| | 11-20 Yıl | 8 | 2,58 | 0,729 | 2,31 | 1,81-3,75 | 1,296 | 0,523 | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 2,66 | 0,925 | 2,34 | 1,44-4,56 | | | |
| Kişisel Kontrol | 10 Yıl ve Daha Az | 75 | 2,37 | 1,064 | 2,20 | 1,00-5,60 | | | |
| | 11-20 Yıl | 8 | 2,60 | 1,228 | 2,70 | 1,00-4,00 | 0,394 | 0,821 | |
| | 21 Yıl ve Üstü | 17 | 2,40 | 1,285 | 2,00 | 1,00-6,00 | | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin

yöneticilikteki kıdem süreleri açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testleri ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Yöneticilikteki kıdem süreleri arasında problem çözme envanteri, kişisel kontrol alt boyutu, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre yöneticilerin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin kıdemlerine göre problem çözme envanteri grafiği



21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların problem çözme becerisi puan ortalaması 11-20 yıl ve 10 yıl ve daha az olanlardan daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl kıdeme sahip olanların problem çözme becerisi puanı 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların problem çözme becerisi puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen

yöneticilikteki kıdemi 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların problem çözme düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.8. Lise Okul Yöneticilerin Katıldıkları Kurs/ Seminer Sayısına Göre Problem

Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular: Lise okul yöneticilerinin seminere veya kursa katılma durumları arasında problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından farklılık incelemesi Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Seminere veya Kursu Katılma Durumları Arasında Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Bakımından Farklılık İncelemesi

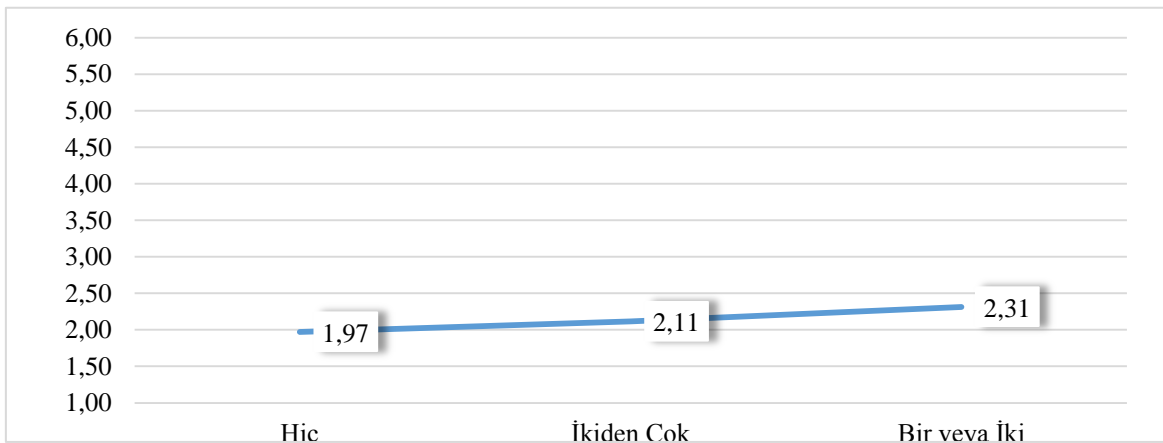
| | | Sıklık | \bar{X} | Std. Sapma | Ortanca | Min-Maks | Test İstatistiği | P |
|----------------------------------|--------------|--------|-----------|------------|---------|-----------|------------------|-------|
| Problem Çözme Envanteri | Hiç | 21 | 1,98 | 0,905 | 1,74 | 1,00-4,29 | 3,877 | 0,144 |
| | Bir veya İki | 32 | 2,32 | 0,843 | 2,20 | 1,14-4,54 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 2,11 | 0,807 | 1,89 | 1,09-5,00 | | |
| Problem Çözme Yeteneğine Güvenme | Hiç | 21 | 2,08 | 1,090 | 1,82 | 1,00-4,73 | 3,701 | 0,157 |
| | Bir veya İki | 32 | 2,43 | 1,035 | 2,09 | 1,18-5,36 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 2,22 | 1,068 | 1,95 | 1,00-5,18 | | |
| Yaklaşma Kaçınma | Hiç | 21 | 2,24 | 0,918 | 2,09 | 1,06-4,75 | 2,850 | 0,240 |
| | Bir veya İki | 32 | 2,61 | 0,923 | 2,44 | 1,25-5,00 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 2,47 | 0,907 | 2,25 | 1,06-5,63 | | |
| Kişisel Kontrol | Hiç | 21 | 2,21 | 1,132 | 2,10 | 1,00-4,80 | 1,905 | 0,386 |
| | Bir veya İki | 32 | 2,54 | 0,988 | 2,20 | 1,20-4,40 | | |
| | İkiden Çok | 48 | 2,35 | 1,178 | 2,10 | 1,00-6,00 | | |

Problem çözme envanteri verileri değerlendirilirken problem çözme envanteri ve alt boyutlarının normal dağılım varsayımını sağlayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde parametrik yöntemler, normal dağılım varsayımını sağlamayan sayısal değişkenlerin test edilmesinde non- parametrik testler uygulanmıştır. Burada ikiden fazla bağımsız grup

arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle parametrik test şartlarını sağlayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi, parametrik test şartlarını sağlamayan değişkenlerin test edilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Yöneticilerin seminere veya kursa katılma durumları açısından problem çözme envanteri ve alt boyutları bakımından aralarında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Kruskal- Wallis testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçları ile ilgili açıklama aşağıda belirtilmiştir.

Seminere veya kursa katılma durumları arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu normallik dağılımını sağlamadığı için Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lise okul yöneticilerinin seminere veya kursa katılma durumlarına göre problem çözme envanteri grafiği



Bir veya iki kez seminere veya kursa katılanların problem çözme envanteri puan ortalaması ikiden çok katılan ve hiç katılmayanlara göre daha fazladır. Ancak, Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli algıladıklarını gösterdiği için araştırma bulgularında anlamlı fark olmamasına rağmen yöneticilerinin seminere veya kursa katılma durumlarına göre problem çözme düzeyinin hiç katılmayanlarda daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Lise Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular Beşinci Alt Problem

Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Lise okul yöneticilerinin problem çözme envanteri ve alt boyutları ile değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi Tablo 22’de verilmiştir.

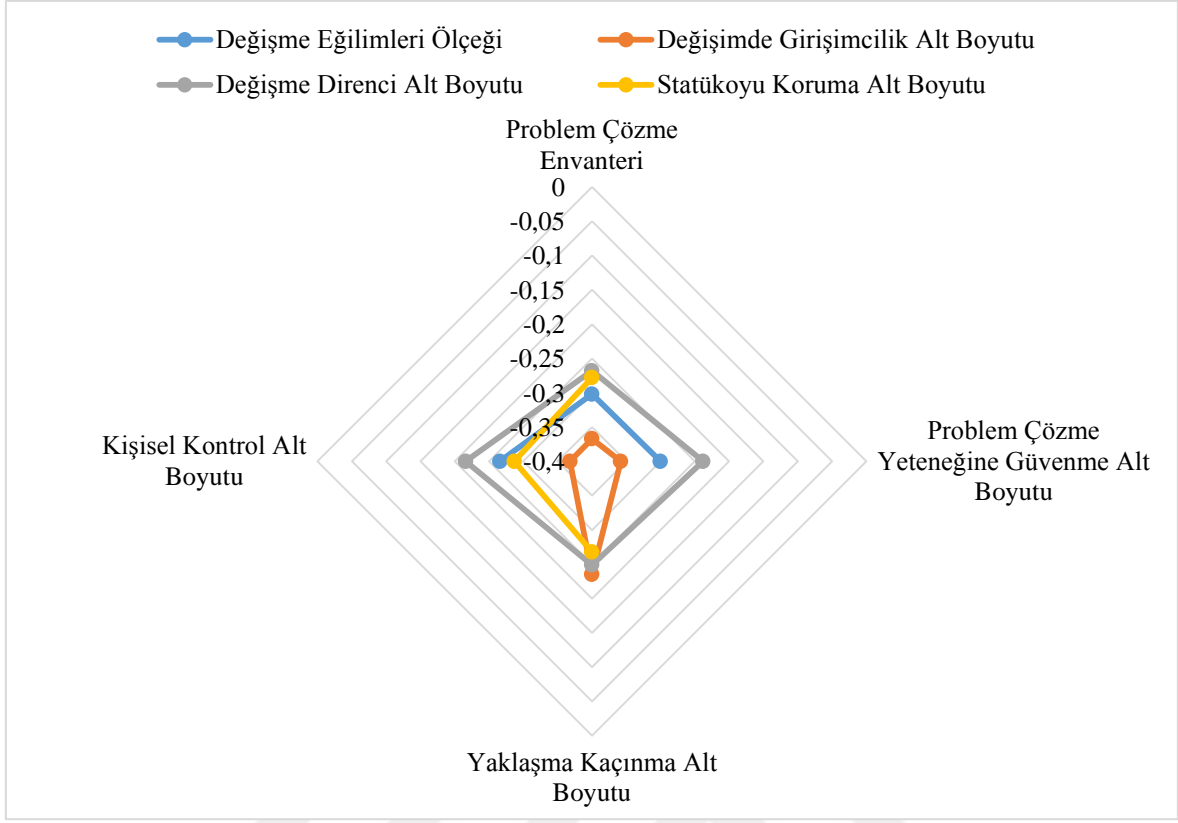
Tablo 22. Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları ile Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

| | Problem Çözme Envanteri | | Problem Çözme Yeteneğine Güvenme Alt Boyutu | | Yaklaşma Kaçınma Alt Boyutu | | Kişisel Kontrol Alt Boyutu | |
|---------------------------|-------------------------|----------------|---|----------------|-----------------------------|---------------|----------------------------|----------------|
| | r_s | P | r_s | p | r_s | p | r_s | p |
| Değişim Eğilimleri Ölçeği | -0,302 | 0,008** | -0,300 | 0,006** | -0,211 | 0,058 | -0,266 | 0,014* |
| Değişimde Girişimcilik | -0,367 | 0,001** | -0,358 | 0,001** | -0,235 | 0,029* | -0,368 | 0,000** |
| Değişime Direnç | -0,268 | 0,015* | -0,238 | 0,026* | -0,249 | 0,019* | -0,216 | 0,037* |
| Değişimin Yararına İnanma | -0,055 | 0,619 | -0,074 | 0,493 | 0,028 | 0,795 | -0,090 | 0,399 |
| Statükoyu Koruma | -0,278 | 0,010* | -0,225 | 0,034* | -0,268 | 0,010* | -0,287 | 0,005** |

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

$p < 0,001$



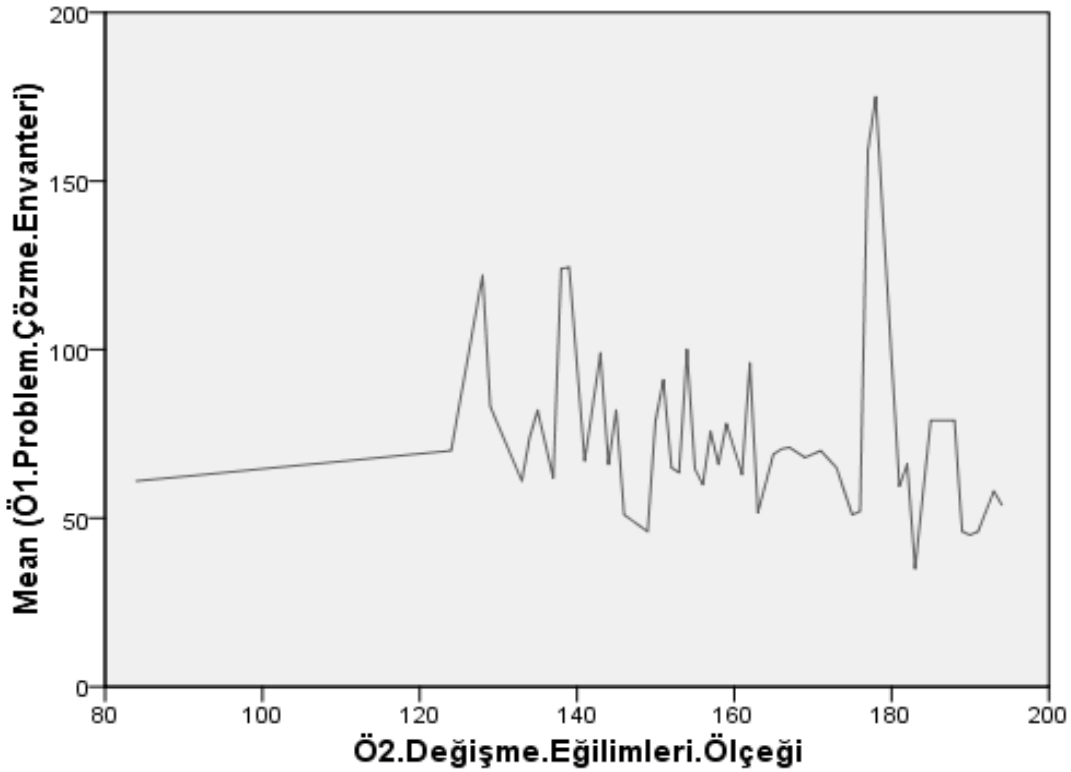
Uygulanan Spearman korelasyon analizi sonucuna göre problem çözme envanteri ile değişim eğilimleri ölçeği arasında negatif yönlü %30,2'lik, değişimde girişimcilik alt boyutu ile negatif yönlü %36,7'lik, değişim direnç alt boyutu ile negatif yönlü %26,8'lik, statükoyu koruma alt boyutu ile negatif yönlü %27,8'lik istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Problem çözme envanteri ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ile değişim eğilimleri ölçeği arasında negatif yönlü %30,0'luk, değişimde girişimcilik alt boyutu ile negatif yönlü %35,8'lik, değişime direnç alt boyutu ile negatif yönlü %23,8'lik, statükoyu koruma alt boyutu ile negatif yönlü %22,5'lik istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Yaklaşma kaçınma alt boyutu ile değişimde girişimcilik alt boyutu ile negatif yönlü %23,5'lik, değişime direnç alt boyutu ile negatif yönlü %24,9'luk, statükoyu koruma alt boyutu ile negatif yönlü %26,8'lik istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yaklaşma kaçınma alt boyutu ile değişme eğilimleri ölçeği ve değişimin yararına inanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Kişisel kontrol alt boyutu ile değişim eğilimleri ölçeği arasında negatif yönlü %26,6'lık, değişimde girişimcilik alt boyutu ile negatif yönlü %36,8'lik, değişime direnç alt boyutu ile negatif yönlü %21,6'lık, statükoyu koruma alt boyutu ile negatif yönlü %28,7'lik istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kişisel kontrol alt boyutu ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Değişim eğilimleri ölçeği ve problem çözme envanteri arasındaki ilişki



BÖLÜM V

5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, nicel araştırma teknikleri kullanılarak ortaya çıkan bulgular ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konan öneriler aşağıda bulunmaktadır.

Bu araştırmada önce lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ve onları etkileyebilecek değişkenlere ilişkin sonuçlar, sonra problem çözme becerileri ve onları etkileyebilecek değişkenlere ilişkin sonuçlar ve değişim eğilimleri ile problem çözme davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar verilir tartışılacaktır.

Bu araştırma Ankara İli Keçiören İlçesinde görev alan lise okul yöneticileri ile yapılmıştır. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunu müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımına bakıldığında çoğunluğun 40 yaş ve üstü olduğu, okul yöneticilerinin çoğunluğunun eğitim fakültelerinden lisans düzeyinde mezun olduğu, yine yöneticilerinin beşte birinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Branşlara bakıldığında katılımcıların göreceli olarak matematik ve fen bilimleri alanından daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, yöneticilerin kıdemli oldukları ve 20 yıl ve üzeri oldukları bulunmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçlarında lise okul yöneticileri **değişim eğilimleri düzeylerine** bakıldığında, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla değişime direnç göstermeye ağırlık verdiği bunu sırasıyla statükoyu koruma, değişimin yararına inanma boyutu takip

etmiştir. En az ağırlık verilen ise değişimde girişimcilik alt boyutu olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerine çalışan Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'ın “ Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” çalışmalarında, genel bir değerlendirme ile okul yöneticilerinin çoğunlukla değişime eğilimli oldukları ifade edilmiştir.

Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008) “Malatya’da Değişime Açıklık İlkeleri” konusunda yaptıkları araştırma bulgularında, okul müdürlerinin kendilerini değişime açık oldukları görüşünde oldukları belirtilmiştir. Hem Canlı, Demirtaş ve Özer (2013) hem de Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008)'ın çalışmaları ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerinin değişime yönelik tutumları hakkındaki görüşlerinin belirtildiği Kassim ve Abdullah (2011)'ın “Pahang Malasia'daki Ortaokul Yöneticileri Arasında Öğrenme Ortamının ve Tutum Değişikliğinin Teşvik Edilmesi” konusunda yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin yöneticilerinin değişime yönelik “yüksek” düzeyinde olumlu tutuma sahip olduklarını belirttiklerini ifade ederken, benzer şekilde Demirtaş (2012)'ın “ İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” tarafından yapılan araştırmasında ise öğretmenler okul müdürlerini çoğunlukla değişime açık gördüklerini belirtmişlerdir. Yıldız (2012)'ın “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri” konusunda yaptığı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarından; “Okulda değişim ihtiyacını belirleme”, “Okulda değişimin sürecine hazırlama”, “Okulda Değişim Uygulama” boyutlarında “çok yeterli”, “Okulda değişimi değerlendirme” boyutunda ise “pek çok” yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kassim ve Abdullah (2011), Demirtaş (2012) ve Yıldız (2012)'ın çalışma bulguları da bu araştırma sonucuyla farklı çıkmıştır.

Helvacı (2009)'nın “Okullarda Değişimi Engelleyen Faktörler ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” araştırmasında, okul yöneticilerinin yetersizliklerinden

kaynaklanan engellerin değişim girişimlerine engel olan faktörler arasında önemli rol oynadığını belirtmiştir. Çetin ve Balyer (2005)'in “Eğitim Örgütlerinde Değişme ve Yenileşmeye Dair Akademik Algılamalar” konusunda yaptıkları çalışmalarında, öğretim elemanlarının örgütsel değişme ve yenileşme ile ilgili görüşleri, yenilik ve değişimin kendi örgütlerinde çok az gerçekleştirdiği yönünde ifade edilmiştir. Her iki araştırma sonucu da bu araştırma sonucuyla paralellik gösterirken, yöneticilerin değişim eğilimleri düzeyinin düşük olmasındaki etkenin, yöneticilerin değişim girişimciğinde yeterli olmaması durumu olarak belirtilmiştir.

Demirtaş (2012)'ın “İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” çalışma bulgularında, araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerin değişime açıklığı boyutunda yer alan ifadelere “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları, bir başka ifadeyle müdürlerini çoğunlukla değişime açık olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Ak (2006)'ın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” konusunda yaptıkları çalışmasında, yöneticilerin değişimi yönetme düzeylerinin “yüksek” olduğu bulgusu yer almaktadır. Gökçe (2004)'nin “ Okulda Değişimin Yönetimi” konusunda yaptığı araştırmasında İlköğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin “İyi” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Argon ve Özçelik (2008)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” konusundaki araştırmalarında, tüm boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri, yönetici görüşlerine göre “çok” düzeyinde yeterli bulunmuştur. Demirtaş (2012), Ak (2006), Gökçe (2004), Helvacı (2015) ve Argon ve Özçelik (2008)'in yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kaşıkçı (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Konusundaki Yeterlilikleri” konusundaki araştırma bulgusunda, değişimi yönetmeye ilişkin ilköğretim

okulu yöneticilerinin kendilerini yeterli gördükleri belirtilmiştir. Yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonucu farklılık göstermektedir.

Klecker ve Loadman (1999) “Ölçme İlkelerinin Üç Boyutta Değişime Açıklığı” konusundaki çalışmalarında okul müdürlerinin değişme karşı tutumlarını “bilişsel”, “davranışsal” ve “duyuşsal” boyutta incelemiştir. Bu çalışmada “davranışsal boyut” ve “bilişsel boyut” ve bu boyutlar ile toplam puanı arasında yüksek pozitif bir korelasyon bulunurken, “duyuşsal boyut” ile “bilişsel”, “davranışsal” ve toplam puanı arasında negatif korelasyon bulunduğu görülmüştür. Klecker ve Loadman (1999) ile bu araştırma farklı çıkmıştır.

Vakola ve Nikolaou (2005), “Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlar Üzerinde Çalışanların Stres ve Bağlılıklarının Rolü” çalışmasında, mesleki stres yaratan durumlar ile değişmeye ilişkin tutumlar arasında negatif bir korelasyonu göstermektedir. Yüksek seviyede stresli bireylerin, örgütsel değişimlerin kabulünde azalan bir bağlılık ve artan bir isteksizlik gösterdiği (<http://proquest.umi.com>) belirtilmektedir. Vakola ve Nikolaou (2005) ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır. Ancak aralarındaki ilişkiye yönelik olarak, bu çalışma sonucundaki gibi negatif yönde korelasyon görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri **görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, bitirdikleri son eğitim kurumuna, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, katıldıkları seminer/ kurs sayısına** göre değişimine bakıldığında:

- Araştırmada lise okul yöneticilerinin **görevler arasında değişim eğilimlerine** ilişkin sonuçlar: Müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimleri bakımından aralarında anlamlı fark olduğu, ancak alt boyutlar açısından aralarında anlamlı fark

olmadığı görülmüştür. Buradaki anlamlı fark, görev türü değişkeninin okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini etkilediğini ifade etmektedir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2015)'in “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” konusunda yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin görev değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları ile Canlı, Demirtaş ve Özer (2015)'in araştırma sonuçları farklı çıkmıştır. Ak (2006)'ın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” araştırma bulgularında, katılımcıların okul yöneticilerinin değişim yönetiminin tüm boyutlarındaki yeterlilik düzeyleri için, görev değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu belirttikleri ifade edilmektedir. Ak (2006) ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir. Yöneticilerin değişimi yönetme konusunda öğretmen görüşlerinin incelendiği Argon ve Özçelik (2008)'in “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” çalışmalarında, görev değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilik düzeyinin, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre ise “orta” düzeyinde yeterli bulunduğu belirtilmiştir. Argon ve Özçelik (2008) ile bu araştırma sonucunda benzer sonuçlar görülmüştür.

- Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin **yaşlarının değişim eğilimlerine** ilişkin sonuçlarına bakıldığında: Okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre değişim eğilimlerine bakılmış ve değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulguya göre yaş değişkeninin okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmalara bakıldığında, Yıldız (2012)'in “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” araştırmasında, yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farka

rastlanmadığı belirtilmiştir. Yıldız (2012)'in sonuçları ile bu araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

- Araştırmada okul yöneticilerinin **cinsiyet değişkenine göre değişim eğilimlerine** ilişkin sonuçlar: Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ve değişim eğilimleri incelendiğinde genelinde anlamlı bir farka rastlanmazken alt boyutlardan sadece değişimde girişimcilik alt boyutunda istatistiki olarak cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın yöneticilerin ortalamaları erkek yöneticilerin ortalamalarından daha fazla çıkmıştır. Bu veri sonuçlarına göre, kadın yöneticilerin değişimde girişimcilik düzeyinin erkek yöneticilerin değişimde girişimcilik düzeyinden anlamlı derecede daha fazla olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin değişimde girişimciliğini etkilediği söylenebilir.

Ocaklı (2006) “ Okul Müdürlerinin Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Boyutlarda Değişime Açıklıklarının Ölçülmesi” konusunda yaptığı araştırmasında, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla değişimde girişimcilik düzeyinin anlamlı derecede daha fazla olmasından dolayı bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak, Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'in çalışmasında okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşırken, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla daha girişimci oldukları görülmüştür.

Çetin ve Balyer (2005)'in “Eğitim Örgütlerinde Değişme ve Yenileşmeye Dair Akademik Algılamalar” çalışmasında cinsiyet değişkenine göre, öğretim elemanlarının örgütlerindeki değişme ve yenileşme ile ilgili algılamalarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre, örgütlerinde değişme ve yenileşmeye daha fazla gereksinim duymakta olduğu bulgular arasındadır. İter (2010)'in çalışmasında da kadın girişimciler ile erkek meslektaşları arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir (Akt:

Erdoğan Morçin, 2013). Her iki araştırma sonucu da bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Demirtaş (2012) “İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” konusunda yaptığı çalışma bulgularında, hem kadın hem de erkek ilköğretim okulu öğretmenlerinin, müdürlerini ve okullarını “çoğunlukla” düzeyinde değişime açık olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir. Yöneticilerin değişimi yönetme konusunda öğretmen görüşlerinin incelendiği Argon ve Özçelik (2008) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” konusunda yaptıkları çalışmalarında, bütün boyutlarda erkek öğretmenlerin yöneticilerini “orta” düzeyde yeterli gördüklerini, kadın öğretmenlerin ise sadece “Okulda Değişimi Uygulama” boyutunda “orta”, diğer boyutlarda ise “çok” düzeyinde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Demirtaş (2012) ve Argon ve Özçelik (2008)’in çalışmalarında cinsiyet değişkeni müdürlerin değişime açıklıkları hakkında bilgi edinmek için kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

-Araştırmada okul yöneticilerinin branş değişkenine göre değişim eğilimlerine ilişkin sonuçlar: Okul yöneticilerinin branşlarının değişim eğilimleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Ocaklı (2006) “ Okul Müdürlerinin Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Boyutlarda Değişime Açıklıklarının Ölçülmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenliği branşında olan okul müdürlerinin kendilerini fen bilimleri branşındakilerine oranla değişime daha açık olarak değerlendirdiği ifade edilmektedir. Bu araştırma bulgusu ile Ocaklı (2006)’nın çalışma bulguları farklı çıkmıştır.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)’ in “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” konusunda yaptıkları çalışmalarında, branş değişkeni açısından anlamlı

farklılığın olmadığı ifade edilmektedir. Aslan ve diğerleri (2008)'nin “ Malatya’da Değişime Açıklık İlkeleri” konusunda yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin branş değişkeni açısından değişime açıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2013) ile Aslan ve diğerlerinin yaptıkları araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Demirtaş (2012)'in “İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” araştırmasında, öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırma ile Demirtaş (2012)'in araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

- Araştırmada okul yöneticilerinin **bitirdikleri son eğitim kurumlarına göre değişim eğilimlerine ilişkin** sonuçlar: Yöneticilerin son bitirdikleri eğitim kurumlarına ilişkin değişim eğilimleri ve alt boyutları açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre bitirilen son eğitim kurumu değişkeninin yöneticilerin değişim eğilimlerini etkilemediği söylebilir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'in “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” konusunda yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin öğrenim düzeyleri son bitirilen eğitim kurumları açısından incelenmiş ve anlamlı farklılığı olduğu ifade edilmiştir. Bu fark ise, yüksek lisans düzeyindeki okul yöneticilerinin lehine olarak belirtilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olan okul yöneticilerinin daha fazla değişimin yararlı olduğuna inanmakta oldukları ifade edilmiştir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'in sonuçları ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır.

Araştırmada anlamlı farklılığın olmadığı ancak belirlenen puanların yüksekliğinden; eğitim fakültesi ve diğer fakülteleri bitiren yöneticilerin olaylara farklı

yönlerden bakmaları, değişim olaylarını daha farklı analiz etmeleri, değişimin gerekliliğine inanmakta olduklarını göstermektedir.

- Araştırmada okul yöneticilerinin **mesleki kıdemlerine göre değişim eğilimlerine ilişkin** sonuçlar: Yöneticilerin meslekteki kıdem sürelerine ilişkin değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre mesleki kıdem değişkeninin okul yöneticilerin değişim eğilimlerini etkilemediği söylenebilir.

Kondakçı, Çalışkan ve Zayim (2010) “Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi” konusunda yaptıkları araştırmada ilköğretim ve liselerde görevli okul müdürlerinin değişime hazır olma durumları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca kıdemi yüksek okul yöneticilerinin kıdemi daha düşük olan okul yöneticilerine oranla değişime daha hazır oldukları söylenirken, değişimde kıdemin önemi de vurgulanmıştır. Aslan ve diğerleri (2008) “Malatya’da Değişime Açıklık İlkeleri” konusunda yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin kıdem değişkeni açısından değişime açıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Hem Kondakçı, Çalışkan ve Zayim (2010)’in hem de Aslan ve diğerleri (2008)’nin araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları arasında benzerliklerin olduğu görülmüştür.

Çetin ve Balyer (2005)’in “Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Yenileşmeye Dair Akademik -Algılamalar” konusunda yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının örgütsel değişme ve yenileşme ile ilgili görüşleri, yenilik ve değişimin kendi örgütlerinde çok az gerçekleştirdiği yönünde çıkmıştır. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanları, örgütlerinde değişme ve yenileşmeye dair diğerlerine göre

daha fazla bir değişme ihtiyacı hissetmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. etin ve Balyer (2005)'in sonucu ile bu çalışma sonucu farklılık göstermektedir.

Yıldız (2012)'ın “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri” konusunda yaptığı araştırmasında, yöneticilerin bu konuya ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından bir farka rastlamadığı belirtilmiştir. Yıldız (2012) araştırması ile bu araştırma sonucu benzerlik göstermektedir.

-Araştırmada okul yöneticilerinin **yöneticilik kıdemlerine göre değişim eğilimlerine ilişkin** sonuçlar: Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında değişim eğilimleri ve alt boyutları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre yöneticilikteki kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin değişim eğilimlerini etkilemediği söylenebilir.

Aynı şekilde Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'in “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” konusunda yaptıkları çalışmalarında da yöneticilik kıdemi açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak bu çalışma sonucundan farklı olarak, Kondakçı, Zayim ve alışkan (2010)'ın “Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi” konusunda yaptıkları çalışmada deneyimli okul müdürlerinin değişime hazır bulunma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve değişime hazır olmanın kararlılık boyutunda anlamlı farklılığın görüldüğü belirtilmiştir. Bu alışma sonuçları ile Canlı, Demirtaş ve Özer (2013)'in çalışma sonuçları arasında benzerlik olduğu görülrken, Kondakçı, Zayim ve alışkan (2010)'ın çalışma sonuçlarıyla farklı çıktığı görülmektedir.

Yıldız (2012)'ın “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri” konusunda yaptığı araştırmasında, yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algılarında yöneticilik

kıdem değişkenine göre görüşlerinde bir farka rastlanmadığı belirtilmiştir. Yıldız (2012)'in çalışma sonuçları ile bu araştırma sonucu arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

-Araştırmada okul yöneticilerinin **Katıldıkları kurs/ seminer sayısına göre değişim eğilimine ilişkin** sonuçlar: Yöneticilerin seminere katılma veya kursa katılma durumları arasında değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre katıldıkları kurs/seminer sayısı değişkeninin okul yöneticilerinin değişim eğilimlerini etkilemediği söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçlarında lise okul yöneticilerinin **problem çözme becerilerine** bakıldığında; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla ortalama puanı yaklaşma kaçınma alt boyutundan, bunu ise kişisel kontrol alt boyutu takip ederken, en az ortalama puanı ise problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutundan aldıkları görülmüştür. Problem çözme envanterinden alınan düşük puanların problem çözme becerisinin yüksekliğini göstermekte olduğu bilgisinden, yapılan araştırmada problem çözme becerisinin en yüksek olduğu alt boyutun, problem çözme yeteneğine güven alt boyutu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin problem çözme ve problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutunda daha iyi oldukları söylenebilir. Bu araştırma sonucuyla benzerlik gösteren Altuntaş (2008)'in “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmasında, yöneticilerin problemleri çözebilme yeteneklerine olan inançlarının yüksek olduğu, yaklaşma-kaçınma alt boyutuna ait problem çözme becerilerinin düşük olduğu ve kişisel kontrol alt boyutuna ait problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Altuntaş (2008)'in bulguları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Esen (2012)'in "Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı araştırmasında, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda yüksek düzeyde bulunmuştur. Güçlü (2003)'nün "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı araştırmasında yöneticilerin problemleri algılama ve çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Benzer olarak Bozkulak (2010) "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı araştırmasında, okul yöneticilerinin düşük kaygı düzeylerine ve yüksek problem çözme becerilerine sahip olduklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Arın (2006)'ın "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" konusunda yaptığı çalışmada, genel olarak lise yöneticilerinin problemleri algılama ve çözme becerilerinin yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır. Ayrıca okul yöneticileri üzerine yapılan diğer araştırmalardan, Akça ve Yaman (2009)'ın "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik bir Çalışma" konusundaki çalışması, Giray (2006)'ın "Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği" konusundaki çalışması ve Kösterelioğlu (2007)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusundaki çalışma bulguları da bu araştırma sonucuyla uyumluluk gösteren nitelikte olurken, Üstün ve Bozkurt (2003)' un "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler" konusundaki araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Serttaş (2015)'in "Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı

çalışmada sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki incelendiğinde, okul yöneticilerinin sosyotropik kişilik özellikleri ile sadece aceleci yaklaşımları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak Kösterelioğlu (2007)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusuna yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmaktadır.

Güçlü (2003)'nün "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı araştırmasında, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu, problemle karşılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulgusu yer almaktadır. Problem çözme becerilerine güvenmeleriyle birlikte, çeşitli nedenlerden dolayı duygusal tepkiler verebildikleri bulgular arasında yer almaktadır. Güçlü (2003)'nün araştırması ile bu araştırma arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Tokyay (2001)'in "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı araştırmasında, öğrenci velilerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerle ihtiyaç durumunda iletişime geçemediklerini, çoğu yöneticinin problemi tanımlama ve nedenlerini bulmak yerine o problem için sorumlu kişiler aradıklarını, yöneticilerin çoğunluğunun kırtasiye işlerine fazla vakit ayırdıkları için okulun problemlerine gerekli önemi veremediklerini, genellikle yöneticilerin astlarına yetki devretme konusunda güvensiz olduklarını ve yetki devri yapmadıklarını, bu nedenlerden ötürü de örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmaların

görüldüğü ifade edilmiştir. Tokyay (2001)'in araştırması ile bu araştırma arasında benzerlik görülmemiştir.

Koçak ve Eves (2010)'in “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” yi incelediği araştırmalarında, il ve ilçe merkezinde görevli olan yöneticilerin problemlerle daha çok karşılaşmalarından dolayı, köy ve belde gibi yerlerde görevli yöneticilerden daha yüksek problem çözme becerilerine sahip oldukları görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, problemlerle çok fazla karşılaşmanın problem çözme becerilerinin gelişmesinde olumlu etken oluşturduğunu da vurgulamışlardır. Koçak ve Eves (2010)'in çalışması ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır. Bazı araştırma bulgularına göre, yöneticilikte kazanılan tecrübe problem çözme becerisinin gelişmesinde önemli ölçüde etkili olmaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada lise okul yöneticilerinin problem çözme becerileri **görevlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdem sürelerine, yöneticilikteki kıdem sürelerine, seminer veya kursa katılıma, branşlara, son bitirilen eğitim kurumlarına** göre değişiminin bulguları:

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **görevlerine göre değişimine ilişkin** sonuçlar: Okul yöneticilerinin görevlerine göre problem çözme becerilerine bakılmış, müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme envanteri ve alt boyutlar açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, görev değişkeninin okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkilemediği söylenebilir. Yılmaz (2014)'in “İlk ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”

konusunda yaptığı çalışmasında, problem çözme becerilerinde öğretmenlerin ortalamasının yöneticilerden yüksek olduğu ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Yılmaz (2014)'in yaptığı araştırma ile bu araştırma arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Serttaş (2015)'in “Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, müdür yardımcılarının sadece kaçınan yaklaşım puan ortalamalarının okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve bulgular doğrultusunda, görev türü değişkeninin problem çözme becerisini farklılaştıran bir etmen olduğu görülmektedir. Serttaş (2015)'in yaptığı araştırma ile bu araştırma farklı çıkmıştır.

Esen (2012)'in “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı araştırmalarında, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ayrıca en yüksek düzeyde olan problem çözme becerisinin okul müdürlerine ait olduğu görülmüştür. Esen (2012)'nin araştırması ile bu çalışma arasında benzerlik görülmemiştir.

-Araştırmada okul yöneticilerinin **problem çözme becerilerinin yaşlarına göre değişimine** ilişkin sonuçlar: Okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre problem çözme becerilerine bakılmış, okul yöneticilerinin yaş grupları arasında problem çözme envanteri ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak diğer iki alt boyutta bakıldığında, yaş grupları arasında problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu ve yaklaşma kaçınma alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark 21-40 yaş grubu yöneticilerin lehine çıkmıştır. Problem Çözme Ölçeğinde puanın düşüklüğü problem çözme becerisinin yükseldiğini gösterdiği bilgisinden yola çıkarak, 21-40 yaş grubu yöneticilerin problem

çözme düzeyinin diğerlerinden daha fazla olduğu görülürken, bu yaş aralığındaki yöneticilerin problem çözme konusunda kendilerini diğer yaş grubundaki yöneticilere göre daha yeterli hissettiği söylenebilir.

Esen (2012)'in “ Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı araştırmasında, problem çözme ölçeğinin düşünen yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 41–50 yaş arasındaki yöneticilerde istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenmektedir. Ayrıca kaçınan yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 51 ve üstü yaşındaki yöneticilerde istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenmektedir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kösterelioğlu (2007)'nin “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre yalnızca kendine güvenli yaklaşım açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilerin problem çözmede, kendine güvenli yaklaşım açısından daha başarılı oldukları ve bu başarının 41- 50 yaş arasındaki yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu durum, 41- 50 yaş arasındaki yöneticiler sahip oldukları deneyimlerini kullanarak, aynı zamanda değişen ve gelişen koşulların kendilerinden beklentilerini karşılayarak problem çözmede kendilerine daha çok güvenen bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Yılmaz (2014)'ın “ İlk ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışma bulgularında, kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. 40 yaş üzerindeki öğretmen ve yöneticilerin problem çözme sürecinde daha fazla kaçınan yaklaşım sergiledikleri

söylenmekte ve problem çözme becerilerinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmektedir. Diğer yandan, Kara (2014)'nın "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin problem çözme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylemiştir. Söz konusu farklılık genç yöneticiler lehinedir. Serttaş (2015)'in "Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmada, yaş değişkeninin problem çözme becerisini farklılaştıran bir etmen olduğu, yaş arttıkça problem çözenin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım puanında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu söylenmiştir. Bozkulak (2010)'in "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı araştırma bulgusunda, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre değiştiği ve bu farklılaşmanın 40 ve daha az yaş ve 55 yaş ve üzeri yaşlarda olan okul yöneticileri için arttığı belirtilmiştir. Yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları arasında anlamlı farklılığın olması açısından benzerlik görülürken, yaş aralıklarının aynı olmaması açısından farklılık olduğu görülmüştü.

Okul yöneticileri üzerinde yapılan diğer araştırmalarda, Altuntaş (2008)'in "Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmada ve Çinko (2004)'nin "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma bulgularında, okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer olarak Güçlü (2003)'nün "Lise

Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” konusunda yaptığı çalışma, Eves (2008)’in “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışma ve Yerli (2009)’nin “İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptıkları araştırmalarda da eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Arın (2006)’nın “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” konusunda yaptığı araştırmasında da okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğini görülmüştür. Altuntaş (2008), Çinko (2004), Güçlü (2003), Eves (2008), Yerli (2009) ve Arın (2006)’ın araştırma sonuçları ile bu araştırma sonucu farklı çıkmıştır.

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **cinsiyetlerine göre** değişimine ilişkin sonuçlar: Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerilerine bakılmış, yöneticilerin cinsiyetleri arasında problem çözme envanteri, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın yöneticilerin problem çözme beceri düzeyi, erkek yöneticilerin problem çözme beceri düzeyinden daha yüksek olduğu bilgisi çalışmada yer almaktadır. Ancak cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir

Ülger (2003)’in “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışı İle İlişkisi” konusunda yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadınların erkeklere oranla liderlik ve problem çözme becerisinde daha etkin oldukları

belirtilmiştir. Erdoğan (2004)'un "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmalarında da, erkek okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kadın okul yöneticilerine oranla daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Bu bağlamda, Erdoğan (2004) ve Ülger (2003)'in çalışmalarında cinsiyet değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerileriyle çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Erdoğan (2004)'un çalışmasında, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha aceleci, kaçınan ve değerlendirci bir tutum sergiledikleri, Ülger (2003)'in çalışmasında ise, kadın yöneticilerin erkeklere göre daha aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı ve bir tutum sergiledikleri bilgisi bulgularda yer almaktadır. Yılmaz (2014)'in "İlk ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma bulgularında ise problem çözme envanteri toplam puan sonucuna göre, kadın ve erkek yöneticilerin problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çinko (2004)'ün "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmada da istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Erdoğan (2004), Ülger (2003), Yılmaz (2014) ve Çinko (2004)'ün araştırmaları ile bu araştırma farklı çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2007)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkeni

açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Sevgi (2004)'nin "İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları" konusunda yaptığı çalışmada da okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bozkulak (2010)'ın "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı araştırma bulgusunda, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre değişmediği belirtilmiştir. Benzer şekilde; Serttaş (2015)'in "Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma, Kara (2014)'nin "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma, Eves (2008) 'in "Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışma ve Altuntaş (2008)'in "Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmada da okul idarecilerinin problem çözme becerileri ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Albayrak (2002)'in yaptığı çalışmada, problem çözme ölçeğinin maddelerini cinsiyet açısından değerlendirdiğinde (envanterin 1. ve 2. maddesinde) erkek yöneticilerin başarısız çözüm yollarının nedenlerini araştırmada kadın yöneticilerden daha etkin olduğu ve yine erkek yöneticilerin zor bir sorunla karşılaştığında sorunun ne olduğunu anlayabilmek için uzun boylu düşünmede kadın yöneticilerden daha istekli olduğunu gördüğünü ifade etmiştir. Ölçekten aldıkları puanlar dikkate alındığında ise kadın ve erkek yöneticiler arasında problem çözme becerileri arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalarda Kösterelioğlu (2007), Serttaş (2015), Kara (2014), Eves (2008), Sevgi (2004), Albayrak (2002)'in ve Altuntaş (2008)'in bulgularında anlamlı farklılığın olmadığı görüldüğünden bu araştırma sonucuyla ile aynı çıkmıştır. Ancak, Erdoğmuş (2004)'un, Ülger (2003)'in, Yılmaz (2014)'in ve Çinko (2004)'nun bulgularında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görüldüğünden bu çalışma sonucu ile farklı çıkmıştır.

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **branşlarına göre** değişimine ilişkin sonuçlar: Yöneticilerin, branşlar arasında problem çözme envanteri ve problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sosyal bilgiler dersi grubu yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu bilgisi çalışmada yer almaktadır.

Esen (2012)'in “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Yılmaz (2014)'in “İlk ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Kösterelioğlu (2007)'nun “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışma, Eves (2008)'in “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışma ve Altuntaş (2008)'in “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışma bulguları destekler nitelikte olup, okul idaracilerinin problem çözme becerileri ile branş

değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Esen (2012), Yılmaz (2014), Kösterelioğlu (2007), Eves (2008) ve Altuntaş (2008)'in araştırmaları ile bu araştırma sonuçları aynı çıkmıştır.

Üstün ve Bozkurt (2003)'un “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler” konusunda yaptığı çalışmada, Arın (2006)'ın “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” konusuna yaptığı çalışmada ve Çinko (2004)'nun “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmada problem çözme becerisinin branşlara göre anlamlı farklılığının olmadığı görülmüştür. Üstün ve Bozkurt (2003), Arın (2006) ve Çinko (2004)'nun çalışmaları ile bu çalışma sonuçları aynı çıkmıştır.

Diğer yandan Yerli (2009)'nin “İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duyusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı araştırmasında, yöneticilerin problem çözme becerilerinin branş değişkenine göre birbirlerinden farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Erdoğan (2004)'un “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, yöneticilerin branşlarının kaçınan ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık olduğu, kaçınan ve değerlendirici alt boyutlarında ortaya çıkan farkın diğer branşlardaki okul yöneticilerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Diğer branşlardaki okul yöneticileri, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve matematik branşındaki okul yöneticilerine oranla daha kaçınan bir tutum sergilerken, sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik branşındaki okul yöneticileri, diğer branşlardaki okul

yöneticilerine oranla daha değerlendirci bir tutum sergilediği belirtilmiştir. Serttaş (2015)'in “Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin mezun oldukları bölüm türünden bakılmış, istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu belirtilmiştir. Yerli (2009), Erdoğan (2004), Serttaş (2015), Kara (2014) ve Güçlü (2003)'nün araştırması ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır.

Kara (2014)'nin “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, Okul yöneticilerinin problem çözme düzeylerine branş değişkenine göre bakılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu söylenmiştir. Güçlü (2003)'nün “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” konusunda yaptığı çalışmasında, lise müdürlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarından olan “yaklaşma-kaçınma” alt boyutunda branşlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Kara (2014) ve Güçlü (2003)'nün araştırma sonuçları da bu araştırma sonucu ile farklı çıkmıştır.

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **bitirdikleri son eğitim kurumlarına göre değişimine ilişkin** sonuçlar: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri bitirdikleri son eğitim kurumlarına göre bakılmış, yöneticilerin son bitirilen eğitim kurumları arasında problem çözme envanteri ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı olmamakla birlikte, yöneticilerin son bitirdiği okul yüksek lisans olan grubun problem çözme düzeyinin diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucundan, öğrenim düzeyinin okul müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme becerilerini farklılaştıran bir etmen olmadığı ifadesi çıkmaktadır.

Esen (2012)'in Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada, Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasında sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ifade edilmiştir. Erdoğan (2004)'un “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, sadece kaçınan alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görüldüğü belirtilmiştir. Lisans, ön lisans ve yüksek lisans mezunu olan okul yöneticileri diğer öğrenim düzeyindeki okul yöneticilerine oranla daha kaçınan bir tutum sergilediği bulgularda ifade edilmiştir. Esen (2012) ve Erdoğan (2004)'un araştırmaları ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır.

Kara (2014)'nin “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı araştırmasında da, Okul yöneticilerinin problem çözme düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğunu belirtmiştir. Kara (2014)'ün araştırması ile bu araştırma sonucu farklı çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2007)'nin “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada, Serttaş (2015)'in “Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmada, Eves (2008)'in “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada ve Sevgi (2004)'nin “İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları” konusunda yaptığı çalışmada da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kösterelioğlu (2007), Serttaş (2015), Eves (2008) ve Sevgi (2004)'nin araştırmaları ile bu araştırma sonuçları

benzerlik göstermektedir. Benzer olarak Arın (2006)'ın "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" konusunda yaptığı çalışmasında da, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ve bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Üstün ve Bozkurt (2003)'un "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler" konusunda yaptıkları araştırmalarında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Albayrak (2002)'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı çalışmada ve Güçlü (2003)'ün "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı çalışmada da istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Üstün ve Bozkurt (2003), Albayrak (2002) ve Güçlü (2003)'ün araştırmaları ile bu araştırma sonucu aynı çıkmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **mesleki kıdemlerine göre değişimine ilişkin** bulgular: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri mesleki değişimine göre bakılmış, yöneticilerin mesleki kıdemleri arasında problem çözme envanteri ve tüm alt boyutları bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak anlamlı olmamakla birlikte, 10 yıldan az kıdeme sahip olan yöneticilerin problem çözme düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu bilgisi bulgularda yer almaktadır. Araştırmanın sonucundan, meslekte geçen hizmet süresinin okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini farklılaştıran bir etmen olmadığı ifade edilebilir.

Esen (2012)'in "Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı araştırmasında, sadece kaçınan yaklaşım

alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Albayrak (2002), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Erdoğan (2004)'un "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma bulgularında, 6-10 yıl kıdeme sahip olan yöneticiler problem çözme becerisi açısından daha planlı bir yaklaşım gösterdiği belirtilmiştir. Kösterelioğlu (2007) "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmada, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirtilmiştir. Esen (2012), Albayrak (2002), Erdoğan (2004)'un ve Kösterelioğlu (2007)'nin çalışması ile bu çalışma sonuçları farklı çıkmıştır. Arın (2006)'ın "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" konusunda yapılan çalışmadaki sonuçlar ile bu araştırma sonuçları da farklılık göstermektedir.

Serttaş (2015)'in "Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Bozkulak (2010)'in "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yapılan çalışma, Akça ve Yaman (2009)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma" konusunda yaptıkları çalışma, Çinko (2004)'nin "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışma ve Sevgi (2004)'nin "İlköğretim Okulu ve

Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları” konusunda yaptığı araştırma sonucu, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bozkulak (2010), Akça ve Yaman (2009), Çinko (2004) ve Sevgi (2004)’nin bu çalışma sonucu ile bu çalışma sonucunun uyumlu olduğu, Altuntaş (2008)’in “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışma sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, bu nedenle de bu çalışma sonuçları ile farklı olduğu görülmektedir. Benzer olarak, Kara (2014)’nin “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda yaptığı çalışmasında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir. Kara (2014)’nin çalışması ile bu çalışma farklı çıkmıştır.

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **Yöneticilik kıdemlerine göre değişimine ilişkin** sonuçlar: Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem süreleri arasında problem çözme envanteri ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışmada anlamlı olmamakla birlikte, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olan yöneticilerin problem çözme becerisi diğerlerinden daha yüksek olduğu bilgisi de yer almaktadır. Araştırma bulgularından, yöneticilikte geçen süre değişkeninin okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini farklılaştıran bir etmen olmadığı sonucu söylenebilir.

Esen (2012)’in “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak, sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Altuntaş (2008)’in “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Erdoğmuş (2004)'un "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda yaptığı araştırma bulgularında yöneticiliğe yeni başlayan okul yöneticilerinin diğer kıdeme sahip meslektaşlarına göre problem üzerinde daha fazla düşündükleri ifade edilmiştir. Esen (2012), Altuntaş (2004) ve Erdoğmuş (2004)'un sonuçları ile bu araştırma sonuçları farklı çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2007)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmada, Serttaş (2015)'in "Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı çalışmada, Bozkurt ve Üstün (2003)'ün "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler " konusunda yaptığı çalışmada ve Güçlü (2003)'nün "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" konusunda yaptığı çalışmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Kösterelioğlu (2007), Serttaş (2015), Bozkurt ve Üstün (2003) ve Güçlü (2003)'nün çalışma bulguları ile bu araştırma sonuçları aynı çıkmıştır.

Kara (2014)'nin "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptığı araştırmasında, Okul yöneticilerinin problem çözme düzeylerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunu belirtmiştir. Kara (2014)'nin araştırması ile bu araştırma farklı çıkmıştır. Ancak bu araştırma ile paralellik gösteren Eves (2008)'in "Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı bulgusu belirtilmektedir. Bu araştırma ile uyumlu

olarak Üstün ve Bozkurt (2003)'un "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler" konusunda yaptığı çalışmada ve Arın (2006)'ın "Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" konusunda yaptığı çalışmalarında da müdürlerin yöneticilik kıdemleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark olmadığı ve bu çalışma sonucu ile benzerlik gösterir nitelikte olduğu görülmektedir.

-Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin **Katıldıkları kurs/ seminer sayısına göre değişimine ilişkin** sonuçlar: Okul yöneticilerinin katıldıkları kurs/ seminer sayısına göre problem çözme envanteri ve tüm alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Çalışma bulgularında anlamlı olmamakla birlikte, hiç kursa katılmayan yöneticilerin problem çözme düzeyi diğerlerine göre daha fazladır. Bu sonuçtan, kursa veya seminere katılma değişkeninin okul yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir etmen olmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırmaların bazılarında daha farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Eves (2008)'in "Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" ve Kara (2014)'nın "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda yaptıkları çalışmalarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Eves (2008)'in yaptığı çalışmada, alınan seminer ve kurs sayısının problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak Kara (2014)'nin araştırmasında da anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir. Hem Eves (2008)'in hem de Kara (2014)'nin çalışmaları bu çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Esen (2012)'nin “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada sadece aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Esen (2012)'nin çalışması ile bu çalışma sonuçları farklı çıkmıştır.

Altuntaş (2008) 'ın “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada istatistiksel olarak anlamlı fark saptamamıştır. Benzer olarak Güçlü (2003)'nün “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, Çinko (2003)'nün “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ve Üstün ve Bozkurt (2003)'ün “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler” konusunda yaptıkları çalışmada da seminer ve kurs sayısının problem çözme becerilerini etkilemediği ifade edilmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak, Eves (2008)'in “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” konusunda yaptığı çalışmada anlamlı farklılığın olduğu, katılan seminer sayısının problem çözme becerilerini arttırdığı belirtilmiştir.

Arın (2006) “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” çalışmada problem çözme becerilerinin seminer/kurs sayısı değişkenine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bulguların sonucunda, problem çözme becerilerinin bu değişkenlerden bağımsız oldukları söylenebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçlarında lise okul yöneticilerinin **değişim eğilimleri** ile **problem çözme becerileri** arasındaki ilişkinin sonuçları: Okul müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkisine bakılmış ve analizi sonucuna göre problem çözme envanteri ve alt boyutları ile değişim eğilimleri ölçeği ve değişimin (üç) alt boyutları arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak, problem çözme envanteri ve alt boyutları ile sadece değişimin yararına inanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ayrıca sadece problem çözme becerilerinin bir alt boyutu olan yaklaşma kaçınma alt boyutu ile değişim eğilimleri ölçeği arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamadığı görülmüştür.

Yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri arttıkça değişime dirençleri azalmaktadır ya da yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri azaldıkça değişime dirençleri artmaktadır. Yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri arttıkça değişimde girişimciliği azalmaktadır ya da yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri azaldıkça değişimde girişimciliği artmaktadır. Yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri arttıkça statükoyu koruma inançları azalmaktadır ya da yöneticilerin problem çözme yeteneğine güvenleri azaldıkça statükoyu koruma inançları artmaktadır. Yöneticilerin problem çözme yeteneklerine güvenleri arttıkça, değişimin gerçekleşmesine daha istekli oldukları, girişimci olma istelerinde daha seçici davrandıkları ve gerçekleştirilen değişimlerde çekingenliklerinin azalmasıyla birlikte daha az tedirgin oldukları yorumu yapılabilir.

Yöneticilerin kişisel kontrolü arttığında değişimde girişimciliği azalmaktadır ya da yöneticilerin kişisel kontrolü azaldığında değişimde girişimciliği artmaktadır. Yöneticilerin

kişisel kontrolü arttığında değişime direnci azalmaktadır ya da yöneticilerin kişisel kontrolü azaldığında değişime direnci artmaktadır. Yöneticilerin kişisel kontrolü arttığında statükoyu koruma inançları azalmaktadır ya da yöneticilerin kişisel kontrolü azaldığında statükoyu koruma inançları artmaktadır. Yöneticilerin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinde seçici davranmadıkları için değişimde girişimci oldukları ancak, yapılan değişimlerin tamamını da desteklemedikleri ve bununla birlikte gerçekleştirilen değişimlerin onları tedirginliğini de arttırdığı yorumu yapılabilir.

Yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışı arttığında değişimde girişimciliği azalmaktadır ya da yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışları azaldığında değişimde girişimciliği artmaktadır. Yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışı arttığında değişime dirençleri azalmaktadır ya da yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışları azaldığında değişime dirençleri artmaktadır. Yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışı arttığında statükoyu koruma davranışları azalmaktadır ya da yöneticilerin yaklaşma kaçınma davranışı azaldığında statükoyu koruma inançları artmaktadır. Yöneticilerin problem çözümünün yapılmasının gerekliliği ile ilgili tereddütleri arttığı durumlarda değişimin gerçekleşmesinde daha seçici davranarak değişimi desteklediği bununla birlikte yapılan değişimi destekledikleri ve yapılan değişimlerle ilgili olarak tedirginlik duygularının da azaldığı yorumu yapılabilir.

Literatürde lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma olmadığından dolayı, bu çalışma bulgularının literatüre katkı sağlayacağı nitelikte olması beklenmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve tartışma kısmından yapılan çıkarımlar ile araştırmaya ve uygulamaya dönük bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eğitim örgütlerindeki değişim, toplumları önemli oranda etkilemektedir. Bu araştırmada lise okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, günümüzde eğitim örgütlerinde yapılan değişimlerin gelişim sürecini ne şekilde etkilediğini belirlemek amacıyla okul müdürleriyle nitel bir çalışmanın yapılması alana önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

2. Çalışma lise okul müdürleri ve müdür yardımcılarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin değişim eğilimleri düzeyi müdür yardımcılarında daha yüksek çıkmıştır. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalarda bu farkın nelerden kaynaklandığını belirlemeye dayalı karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

3. Araştırmada lise okul yöneticilerinin değişim eğilimleri birkaç değişkene göre bakılmış. Bu değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı farka rastlandığı görülmüştür. Bulgularda, kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına oranla değişimde daha girişimci oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, kadın okul yöneticilerinin değişimde girişimciliğini etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

4. Yapılan bu araştırmada, lise okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre bakılmış ve 21-40 yaş grubu okul yöneticilerinin problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutunda diğerlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda, bu yaş aralığındaki yöneticilerin hangi

özelliklerinin bu sonuca ulaşma sürecinde etkili olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilebilir.

5. Mevcut araştırma Keçiören İlçesinde bulunan Okul müdür ve müdür yardımcılarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalar farklı örneklerde (bölge, il, ilçe, okul türü,vb.) seçilerek gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Küreselleşen dünyada, çağdaş okul yöneticilerinin değişimde girişimci olabilmeleri gereklidir. Gerek kadın gerekse erkek okul yöneticilerinin (ihtiyacı olanlar esas alınarak), bu konuya ilişkin ülkelerine katkıda bulunabilmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim ya da konferanslar yoluyla değişimde girişimcilik becerileri desteklenebilir.

2. Araştırma bulgularından, problem çözme yeteneğine güvenme alt boyutunda 21-40 yaş grubundaki yöneticilerin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, 21-40 yaş aralığındaki yöneticilerin konuya ilişkin farklılığı önemsenererek stratejik olaylarda çözümleyici yönetici olarak görevlerindeki yetkilerinin artırılması desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpışma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ak, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaba-Altun (2001). Kaos ve Yönetim. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*, 7(4), 451-469.

Akbaba- Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.

Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 767-780.

Akoğlan Kozak M. ve H. Güçlü. (2003). Turizm İşletmelerinde Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme: Eskişehir. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 5(1).

Aksoy, H. H. (2004). *Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişime Kaynaklarının Eğitime Etkisi*. 19 Ekim 2005, <http://education.Ankara.edu.tr/~aksoy/seminer.html>.

Albayrak, G. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altun, S.A. ve Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.

Altun, S.A. ve Özdemir, S. (2017). Okul Müdürlerinin Yönetmel Davranışları. S.A. Altun, D.Örücü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı, S.Koşar, (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (173-187). Ankara: Pegem A Yayınları.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S ve Yıldırım, E., (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Altuntaş, E.A.(2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Argon, T. ve Özçelik, N.(2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 70-89.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, M., Beycioğlu, K ve Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(8), 1-13.

Aydın, M. (2009). *Sorun Çözme Becerisi ile Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Başaran, İ.E. (1998) *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Bennett, N., M. Crawford ve C. Riches (1992). *Managing Change in Education*. London: Poul Chapman Publishing.

Bolat, Ö. (29 Ekim 2015). *Neden mutlu değiliz?*. 15 Mart 2018, sosyal.hurriyet.com.tr.

Bolat, Ö. (10 Eylül 2015). *Bir Ülke Ne Zaman Gelişir?*. 15 Mart 2018, sosyal.hurriyet.com.tr.

Bouckennooghe, D., Devos, G., Broeck, V.D. (2009). Organizational Change Questionnaire- Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. Vlerick Leuven Gent Management School & Brock University. *The Journal of Psychology*, 143(6), 559-599.

Bozgeyik, A. (2005). *Girişimcilere Yol Haritası [Road Map for Entrepreneurs]*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Bozkulak, P.B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2015). Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634-646.

Crocker, L. ve Algina, J.(1986), *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston.

Cronbach, L. J.(1984), *Essentials of psychological testing* (4th ed), New York: Harper Row.

Cunningham, C.E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377- 392.

Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağlar, Ç. (2012). Okulların Değişime Açıklık Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. ISSN: 1308-9196. 6 (15), 120-139.

Çalık, T ve Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20 (2), 151-172. Pegem Akademi.

Çalık, T., Koşar,S., Kılınc, A Ç. Ve Er, E.(2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.

Çam, S., Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.

Çelikkaleli, Ö ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 361-377.

Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 7(3), 297-309.

Çetin, M. Ve Balyer, A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişme ve Yenileşmeye Dair Akademik Algılamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi: Journal of Education*, 2(1), 63-77.

Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Düren, A. Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Sana, L. J. (2003). Self- esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of social and clinical psychology*, 22(4), 424-440.

Ellittott, T.R., Henrick, S.M. (1995). Personality correlates of self-appraised problem solving abilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 8(2), 163-171.

Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem Akademi, (4.Baskı) Ankara.

Erdoğan Morçin, S. (2013). Türk kültüründe kadın girişimciliği: Kavramsal bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* (8:2).

Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, H. (1982). *Türk inkılap tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Eryılmaz, B., Çevik, H. H., Sözen, S.(2013). *Kamu Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' Colllege Press.

Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Philadelphia: Open University Publishing.

Gelbal, S (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:6, ss.167- 173.

Giray N. (2006), *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökçe, F. (2004). Okulda Değişimin Yönetimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 211-226.

Güçlü, N. (2003), Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 272-300.

Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240-254.

Güzel, A. (2004). *Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Helvacı, M. A. (2009). Okullarda değişimi engelleyen faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(5), 32-56.

Helvacı, M. A. (2010). Okullarımız değişime/ yeniliğe ne kadar hazır. *Eğitime Bakış*, 6(17), 47-53.

Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66.

Heppner, P. P. Ve Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29 (4), 229-313.

Izgar, H. vd. (2004), Önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.

İskender, M., Yaman, E., ve Albayrak, G. (2004). İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge: problem çözme becerisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 73-84.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1995). *Teaching Students to be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kahley, H. (1993). *Problem Solving: Current Issues*. Philadelphia: Open University Pres.

Kara, E. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kassim, J., ve Abdullah, J. B. (2011) . Promoting learning environment and attitude towards change among secondary school administrators in Pahang Malaysia: Teachers' perceptions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 28, 45-49.

Kaşıkcı, E. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme konusundaki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleş, O. B. (2000), *Okul Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıdır, B. (2010). *İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Klecker, B.M. ve Loadman, W.E.(1999). Measuring Principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(48), 213-226.

Kocaoğlu, A. (1992). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, Ankara.

Koçak, R., ve Eves, S. (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.

Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği* (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Kondakçı, Y. (2005). *Practice-based continuous change process. A longitudinal investigation of an organizational change process in a higher education organization.* Doctoral dissertation, Ghent University.

Kondakçı, Y., Zaim, M. ve Çalışkan, F. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(29), 155-175.

Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kösterelioğlu, M.A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurşunoğlu, A. Ve Tanrıöğen, A., (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurt, T. (2009). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarisının Belirlenmesinde Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Law, L. Y., Walker, A., ve Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of school problems. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 498-523.

Lawrence, B., & Bennett, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescent. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 257-263.

Leucke, R. (2009). *Değişim ve Geçiş Dönemini Yönetmek*. (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Lorenz, E. (2000). The butterfly effect. *World Scientific Series on Nonlinear Science Series A*, 39, 91-94.

Mergal, B.G.(2000). Managing Change : Concept s & Approaches. *InFo*, 3(1), 43-54.

Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye Giriş*. (H. Arıcı ve arkadaşları, Çev.) Ankara: Meteksan Yayınları.

Mountrose, p. (2000). *6 ile 18 Yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayın.

Novak, M., Kahley, M. J., Eiger, E., Helmick, J. S., & Peters, H. E. (1993). Reactivity and selectivity of nitrenium ions derived from ester derivatives of carcinogenic N-(4-biphenyl) hydroxylamine and the corresponding hydroxamic acid. *Journal of the American Chemical Society*, 115(21), 9453-9460.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Ocaklı, E. (2006). *Okul müdürlerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda değişime açıklıklarının ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi.

Oğuz, Ç. (2009). *Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel değişim üzerine etkileri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Osborn, A.F. (1992). The creative trend in education. *Source book for creative problem-solving, Creative Education Foundation Press, New York, NY, 39-62.*

Öğülmüş, S. (2001). *Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ökmen, M. (2003). Yerel Yönetimde Yeniden Düzenleme Girişimleri ve Son Reform Tasarıları Üzerine Bir Değerlendirme. *Yönetim ve Ekonomi. CBÜ İİBF Dergisi*, 10(1), 117-139.

Örücü, D., ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.

Örücü, D. (2013). Örgütsel Değişimin Yönetimi. S. Özdemir, (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (1. Baskı) içinde (445-479). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özmen, F., ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.

Peker, Ö., Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara:Yargı Yayınevi.

Punch, K. F., ve Etöz, Z. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B.Arslan, ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara:Siyasal Kitabevi. (Özgün çalışma 2005)

Saban, A. (1999). Öğrenen okulda sistematik değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 393-409.

Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Savaşır, I. ve N. H. Şahin, (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saban, A. (1999). Öğrenen Okulda Sistematik Değişim. *Eğitim Yönetimi*, 19, 393-409.

Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Serttaş, Ö. (2015). *Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sevgi, M. (2004). *İlköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumları*[Primary school and high school principals' attitudes towards problem solving].

Unpublished master's thesis. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Değişim Sürecine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 875-896.

Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.

Şehirli, Y. A., ve ABD, S. Ö. (2014). Problems at the Education of Reform and Concepts About Reform. In *SYMPOSIUM PROCEEDINGS*, (p. 107).

Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

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.

Türk Dil Kurumu, TDK. (2013). *Okul, yönetici, müdür*. <http://www.tdk.gov.tr/okul>, yönetici, müdür.

Töremen, F. (2005). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.

Uçar, Z. T. Ve Altun, A. (2006). *Sorun çözme becerilerinin öğretimi. İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışı İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.

Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Vakola, M ve Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change. What is the role of employees' stress and commitment?. *Employee Relations*, 27(2), 160-174.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: WH Freeman.

Yalçın, B., Tetik, S., ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksek Okul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 19-27.

Yener, Ö. Z. E. N. (2016). Can I Solve the Problem? A Program Trail on Problem Solving Skill. *American Journal of Applied Psychology*, 4(1), 1-10.

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara: Nobel.

Yerli, S. (2009). *İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi SBE.

Yıkılmaz, M.(2001). *Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Sorun zme Yeterliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Z K. (2012). Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 177-198.

Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve Ortaokul ğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem zme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zabid, A. ve diğerleri (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(2), 161-179.

Zadeoğluları, S., akır, . (2010). *rgtsel Değişime Açıklık ve rgtsel Bağlılık İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sayı : 17162298.600-100
Konu : Tez Çalışması

01.12.2016

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aygül Çağrı Toprak'a ait tez önerisinde uygulanacak yöntem ve araştırma teknikleri incelenmiş, kullanılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

| Adı Soyadı | Değerlendirme | İmza |
|---------------------------------|----------------|---|
| Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu | Olumlu/Olumsuz |  |
| Prof. Dr. Sadı Çaycı | Olumlu/Olumsuz |  |
| Prof. Ali Sevgi | Olumlu/Olumsuz |  |
| Doç. Dr. O. Murat Güvenir | Olumlu/Olumsuz | Katılmamıştır. |
| Prof. Dr. Can Mehmet Hersek | Olumlu/Olumsuz |  |
| Prof. Dr. Doğan Yaşar Ayhan | Olumlu/Olumsuz |  |
| Prof. Dr. Işıl Bulut | Olumlu/Olumsuz |  |
| Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun | Olumlu/Olumsuz |  |

Prof. Dr. Sadi aycı, Prof. Dr. Doğan Yağar Ayhan, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. İşil Bulut ve Murat Güvenir'in tez çalışması ile ilgili görüşleri olumludur.

Prof. Dr. İşil Bulut, çok iyi planlanmış bir çalışma olduğu görüşündeler.

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Kimden:aygöl çal toprak

Ölçek Kullanım HK.

Kime: nesrinhislisahin@gmail.com

1 Kasım 2016 14:17

Sn. Prof. Dr. Nesrin HİSLİŞAHİN hocam,

Ben, Prof. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN hocanın danışmanlığında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konusu üzerine yüksek lisans çalışması yapıyorum. Söz konusu çalışma kapsamında tarafınızca hazırlanmış olan ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum, ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Aygül Çağıl TOPRAK

05079935263

Kimden: nesrinhislisahin@gmail.com

Re: Ölçek Kullanım Hk.

22 Kasım 2016 2016 15:25

Kime: aygöl çal toprak

Sayın Toprak..

Problem Çözme Envanteri'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof.Dr. Nesrin Hisli Şahin

Başkent Üniversitesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Psikoloji Bölümü

Bağlıca Kampüsü

Eskişehir Yolu 20 Km.

Ankara

OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: KEÇİÖREN İLÇESİ ÖRNEĞİ

ORJINALLIK RAPORU

| | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| % 19 BENZERLİK ENDEKSİ | % 15 İNTERNET KAYNAKLARI | % 7 YAYINLAR | % 8 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |
|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------|--------------------------------|

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | www.kalem-int.net İnternet Kaynağı | % 1 |
| 2 | dosyayukleme.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı | % 1 |
| 3 | PIJİ, KÜÇÜK Duygu. "Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 2012. Yayın | % 1 |
| 4 | Submitted to Beykent Üniversitesi Öğrenci Ödevi | % 1 |
| 5 | Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi | % 1 |
| 6 | acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı | % 1 |
| 7 | Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi | % 1 |

OKUL YÖNETİCİLERİ BİLGİ FORMU

- 1 Göreviniz
 - A Müdür
 - B Müdür Yardımcısı
- 2 Yaşınız
 - A 21-30
 - B 31-40
 - C 41-50
 - D 51-6
 - E 61 ve daha çok
- 2 Cinsiyetiniz
 - A Kadın
 - B Erkek
- 3 Branşınız
 - a Türkçe-Edebiyat
 - b Sosyal Bilgiler
 - c Matematik ve Fen Bilimleri
 - d Yabancı Diller
 - e Meslek Dersleri
 - f Güzel Sanatlar
 - g Diğer
- 4 Bitirdiğiniz Son Eğitim Kurum
 - a Yüksek Öğretmen Okulu
 - b Mesleki ve Teknik Yüksek Okullar
 - c Eğitim Fakültesi
 - d Yüksek Lisans
 - e Doktora
 - f Diğerleri
- 5 Meslekteki Kıdeminiz
 - a 5 yıl ve daha az
 - b 6-10 Yıl
 - c 11-15 Yıl
 - d 16-20 Yıl
 - e 21-25 Yıl
 - f 26 Yıl ve daha çok
- 6 Yöneticilikteki Kıdeminiz
 - a 5 yıl ve daha az
 - b 6-10 Yıl
 - c 11-15 Yıl
 - d 16-20 Yıl
 - d 21-25 Yıl
 - e 26 Yıl ve daha çok
- 7 Eğitim Yönetimi Alanında Kaç Seminere veya Kursu Katıldınız
 - a Hiç
 - b 1 seminere veya kursa
 - c 2 Seminere veya kursa
 - d 4 Seminere veya kursa
 - e 5 Seminere veya kursa

EK-01

AÇIKLAMA

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır.

Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

" Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

Cevaplarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

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

| | Anket Maddeleri | Ne sıklıkla böyle davranırsınız? | | | | | |
|----|---|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise, bunların neden başarısız olduğunu araştırmam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2 | Zor bir sorunla karşılaştığımda, ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için, nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3 | Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa, o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4 | Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5 | Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6 | Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra, durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7 | Bir sorun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8 | Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9 | Bir sorun kafamı karıştırdığımda duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10 | Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11 | Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12 | Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13 | Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14 | Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15 | Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16 | Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17 | Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18 | Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19 | Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20 | Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

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

EK-02

AÇIKLAMA

Bu envanterin amacı, okul müdürlerinin değişim eğilimlerini genel olarak belirlemeye çalışmaktır. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeyleri için “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Olumlu ifadelerde cevaplar “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru “1”den “5”e doğru, olumsuz ifadeler için tersi kodlama ile puan verilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, değişime olan olumlu eğilimi göstermektedir.

Okul Müdürleri İçin Değişim Eğilimleri Ölçeği

| ANKET SORULARI | | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2 | Okulumda böylesi değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3 | Değişimlerden hoşlanmam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4 | Değişimler, okuluma fayda sağlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5 | Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6 | Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7 | Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8 | Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9 | Bu tür değişimleri, okulum için öneririm | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10 | Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11 | Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12 | Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13 | Değişimleri desteklerim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14 | Değişimlerden faydalanırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | | |
|----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 15 | Böyle değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16 | Bu tür değişimler beni harekete geçirir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17 | Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18 | Okuldaki öğretmenler benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19 | Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20 | Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21 | Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini bilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22 | Düzenli işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23 | Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24 | Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25 | Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26 | Okulumdaki değişimlerde öğretmenlerime rehber olurum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27 | Okulumdaki öğretmenlerime değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28 | Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29 | Her şeyden şikâyet eden bir yapım var. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30 | Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31 | Okuldaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32 | Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33 | Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34 | Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35 | Bir değişim olduğunda sorunları öğretmenlerle çözerim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36 | Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37 | Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38 | Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39 | Değişimin sancılıyla baş etmek beni yorar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40 | Okulumda değişime öncülük edecek öğretmenlerimi güdülerim | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41 | Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aygöl Çağıl Toprak

Telefon : 0 507 993 5253

E-mail : aygulcagil@yahoo.com

Doğum Yeri Ve Yılı : Ankara-1977

Yabancı Dil : İngilizce

Ortaöğretim : Anıttepe Lisesi

Lisans : Ankara Üniversitesi- Fen Edebiyat Fakültesi- Matematik Bölümü
2004

Yüksek Lisans (Tezsiz) : Başkent Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi 2008-2009

Deneyim : İMKB Turgut Özal Anadolu Meslek Lisesi – Matematik öğretmenliği
Yüksel Öztürk Dershaneleri – Matematik Öğretmenliği