

**T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ VE KAYGI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**PINAR BURCU BOZKULAK**

**Danışman Öğretim Üyesi:  
Prof. Dr. Münevver ÇETİN**

**İstanbul, Kasım 2010**

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmama başladığımda konu olarak eğitim yönetimi ve denetimi alanında bir çalışma yapmanın öğretmenlik branşım matematik olduğundan problem çözme becerisi ile de ilgili bir çalışma olmasının yararlı olacağını düşündüm. Tez çalışmam ilerledikçe özellikle okul yönetiminde problem çözmenin ve problem çözme becerisinin önemini, çalışmanın ilk başlarında öngöremediğim kadar fazla olduğunu gördüm.

Yüksek lisans tez çalışmamı gerçekleştirmem için özveri ile yardımlarını esirgemeyen, kaynaklarını paylaşan, bana imkân ve destek veren tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans lisans tez çalışmama başladığımda her zaman beni destekleyen Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL'e çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde ailemin bana çok büyük desteği olmuştur. İhtiyaç duyduğum her anda maddi, manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul, Kasım 2010

Pınar Burcu BOZKULAK

## ÖZET

Tez çalışmasının amacı okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tezin bağımlı değişkeni okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, bağımsız değişkenleri ise okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile yaş, kıdem, okul, cinsiyet ve medeni durumlarıdır. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde görevli 111 ilköğretim ve orta öğretim okullarında görevli okul yöneticilerinden toplanan veriler ile yürütülmüştür.

Veriler Faktör Analizi, Kolmogorov-Smirnov Testi, parametrik-olmayan testler kapsamında Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney-U, Pearson korelasyon analizi, için Cronbach Alfa katsayısı güvenilirlik analizi, örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin ölçütü, nedensellik analizleri için çoklu doğrusal regresyon analizi ile SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Versiyon 16.0 paket programı kullanılarak incelemiştir.

Araştırmanın sonuçları okul yöneticilerimizin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri açısından okulun eğitim amaç ve hedeflerine yönelik olarak iyi yetiştirilmiş ve değerli eğitim yöneticileri olduğuna işaret etmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Problem Çözme Becerisi, Kaygı, Okul Yöneticisi

## **ABSTRACT**

Purpose of this study is to analyze the relationship between problem solving abilities and anxiety levels of school managers. The independent variables of the study is the problem solving abilities of school managers where the dependent variables are anxiety levels of school managers and their age, tenure, school, gender and marital status. Survey is carried on 111 school managers in primary and middle schools in Kadıköy and Maltepe districts of Istanbul province.

Data is analyzed by utilizing Kolmogorov-Simirnov Test, non-parametric tests like Krushkal-Wallis and Mann-Whitney-U tests, Pearson correlation, reliability anaylses in cronbach's alfa, Kaiser-Meyer-Olkin measure for sampling adequacy and multiple linear regression analyses for causalities by using the computer software Version 16.0 SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Findings point out that school managers are well qualified education managers with their problem solving abilities and anxiety levels for eduacational aims and targets of the school.

**Key words:** Problem Solving Ability, Anxiety, School Manager

# İÇİNDEKİLER

|  | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| ÖNSÖZ .....  | iii          |
| ÖZET .....   | iv           |
| ABSTRACT .....   | v            |
| İÇİNDEKİLER .....  | vi           |
| TABLolar LİSTESİ .....   | ix           |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....   | xii          |
| <b>I. BÖLÜM: GİRİŞ .....</b>   | <b>1</b>     |
| <b>1.1. Problem Çözme .....</b>  | <b>2</b>     |
| 1.1.1. Problem .....   | 3            |
| 1.1.2. Problem Çözme .....   | 7            |
| 1.1.3. Problem Çözme Becerisi .....  | 13           |
| 1.1.4. Problem Çözme Aşamaları .....   | 20           |
| 1.1.5. Problem Çözme Teknikleri .....  | 30           |
| 1.1.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler .....                             | 33           |
| 1.1.7. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler ve Kaygı .....                 | 34           |
| 1.1.8. Problem Çözme ve Karar Verme .....                                    | 36           |
| 1.1.9. Karar, Karar Verme ve Karar Türleri .....                             | 39           |
| 1.1.10. Yönetimde Kararın Yeri ve Önemi .....                                | 44           |
| 1.1.11. Karar Verme Sürecinin Ögeleri ve Aşamaları .....                     | 49           |
| 1.1.12. Karar Vermede Başarı ve Başarısızlık Koşulları .....                 | 55           |
| 1.1.13. Karar Verme Stilleri ve Modelleri .....                              | 57           |
| 1.1.14. Karar Verme Teknikleri ve Karar Sürecini Destekleyen Sistemler ..... | 61           |
| 1.1.15. Karar Sürecinin Psikolojik Yönü ve Kaygı .....                       | 65           |
| 1.1.16. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme ve Karar Verme Süreci .....         | 67           |
| <b>1.2. Kaygı .....</b>  | <b>74</b>    |
| 1.2.1. Kaygının Tanımı ve Önemi .....  | 74           |
| 1.2.2. Kaygı ve İlgili Kavramlar .....                                       | 77           |
| 1.2.3. Kaygıya Neden Olan Etkenler .....                                     | 80           |
| 1.2.4. Kaygının Belirtileri .....  | 82           |
| 1.2.5. Kaygı Çeşitleri .....   | 85           |
| 1.2.4.1. Durumluk-Sürekli Kaygı .....  | 85           |
| 1.2.4.2. Dış-İç Kaygı .....  | 87           |
| 1.2.4.3. Normal-Patolojik Kaygı .....  | 88           |

|   |            |
|---|------------|
| 1.2.4.4. Yararlı-Zararlı Kaygı.....   | 89         |
| <b>1.3. Araştırma Problemi .....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>1.4. Araştırmanın Amacı .....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>1.5. Araştırmanın Önemi.....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>1.6. Varsayımlar .....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>1.7. Sınırlılıklar.....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>1.8. Tanımlar.....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>1.9. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....</b> | <b>94</b>  |
| 1.9.1. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....                  | 94         |
| 1.9.2. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....                 | 99         |
| 1.9.3. Araştırma Konusu ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi .....       | 100        |
| <b>II. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>  | <b>101</b> |
| <b>2.1. Araştırmanın Modeli .....</b>   | <b>101</b> |
| <b>2.2. Evren ve Örneklem .....</b>   | <b>101</b> |
| <b>2.3. Veri Toplama Araçları .....</b>   | <b>105</b> |
| 2.3.1. Problem Çözme Envanteri .....  | 105        |
| 2.3.2. Kaygı Ölçeği .....   | 109        |
| <b>2.4. Verilerin Toplanması .....</b>  | <b>110</b> |
| <b>2.5. Verilerin Çözümlemesi Yöntemleri.....</b>                               | <b>110</b> |
| <b>2.6. Araştırmanın Kavramsal Modeli.....</b>                                  | <b>111</b> |
| <b>III. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>  | <b>112</b> |
| <b>3.1. Betimsel Madde Analizleri .....</b>                                     | <b>112</b> |
| <b>3.2. Faktör Analizleri .....</b>   | <b>119</b> |
| <b>3.3. Korelasyon Analizi .....</b>  | <b>133</b> |
| <b>3.4. Nedensellik Analizleri .....</b>  | <b>137</b> |
| <b>3.5. Farklılık Analizleri.....</b>   | <b>154</b> |
| 3.5.1. Normal Dağılım Analizi .....   | 155        |
| 3.5.2. Parametrik Olmayan Farklılık Analizleri .....                            | 156        |
| <b>3.6. Araştırma Bulgularının Toplu Değerlendirmesi.....</b>                   | <b>175</b> |
| <b>IV. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>                             | <b>178</b> |
| <b>4.1. Sonuç .....</b>   | <b>180</b> |
| <b>4.2. Tartışma .....</b>  | <b>181</b> |
| <b>4.3. Öneriler .....</b>  | <b>183</b> |
| 4.3.1. Uygulayıcılara Öneriler .....  | 183        |
| 4.3.2. Araştırmacılara Öneriler .....   | 184        |

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>KAYNAKLAR .....</b>   | <b>185</b> |
| <b>EK-1: ANKET .....</b> | <b>200</b> |
| <b>EK-2: İZİN.....</b>   | <b>205</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>     | <b>206</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|  | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| Tablo 1.1. Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Alanlarda Problem Çözme .....  | 14           |
| Tablo 2.1. Örneklemdaki Okullar .....  | 102          |
| Tablo 2.2. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı .....   | 103          |
| Tablo 2.3. Okul Yöneticilerinin Kıdem Gruplarına Göre Dağılımı.....  | 103          |
| Tablo 2.4. Okul Yöneticilerinin Okullarına Göre Dağılımı .....   | 104          |
| Tablo 2.5. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....  | 104          |
| Tablo 2.6. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....   | 105          |
| Tablo 3.1. Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi ...                                      | 113          |
| Tablo 3.2. Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi.....                                     | 115          |
| Tablo 3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi   | 117          |
| Tablo 3.4. Durumluk Kaygı (TX-I) Faktörleri ve Faktör Yükleri .....  | 120          |
| Tablo 3.5. Durumluk Kaygı (TX-I) Faktörleri Analizi .....  | 121          |
| Tablo 3.6. Sürekli Kaygı (TX-II) Faktörleri ve Faktör Yükleri.....   | 122          |
| Tablo 3.7. Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Faktörleri Analizi.....  | 123          |
| Tablo 3.8. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Faktörleri ve Faktör Yükleri.....   | 125          |
| Tablo 3.9. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Faktörleri Analizi .....  | 126          |
| Tablo 3.10. Faktör Analizi Sonrasında Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği Maddeleri<br>ve Alt Boyutları Etiketleri .....  | 128          |
| Tablo 3.11. Faktör Analizi Sonrasında Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Maddeleri<br>ve Alt Boyutları Etiketleri .....  | 130          |
| Tablo 3.12. Faktör Analizi Sonrasında Problem Çözme Envanteri (PÇE)<br>Maddeleri ve Alt Boyutları Etiketleri ..... | 131          |
| Tablo 3.13. Korelasyon Analizi .....   | 134          |
| Tablo 3.14. Durumluk Kaygı Regresyon Modeli .....  | 140          |
| Tablo 3.15. Durumluk Kaygı Regresyon Modeli (Katsayılı) .....  | 140          |
| Tablo 3.16. Sürekli Kaygı Regresyon Modeli .....   | 141          |
| Tablo 3.17. Sürekli Kaygı Regresyon Modeli (Katsayılı) .....   | 142          |
| Tablo 3.18. Problem Çözme Envanteri Regresyon Modeli .....   | 143          |
| Tablo 3.19. Problem Çözme Envanteri Regresyon Modeli (Katsayılı) .....   | 144          |
| Tablo 3.20. Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli .....  | 147          |
| Tablo 3.21. Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı) .....  | 147          |
| Tablo 3.22. Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli .....   | 148          |



|   |     |
|---|-----|
| Tablo 3.23. Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı).....   | 149 |
| Tablo 3.24. Problem Çözme Envanteri Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli ...   | 150 |
| Tablo 3.25. Problem Çözme Envanteri Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli<br>(Katsayılı).....   | 151 |
| Tablo 3.26. Problem Çözme Envanteri Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli.....   | 151 |
| Tablo 3.27. Problem Çözme Envanteri Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli<br>(Katsayılı).....  | 152 |
| Tablo 3.28. Okul Yöneticilerinin Araştırma Modelinde Yer Alan Boyutlar ve<br>Altboyutlar için Normal Dağılım Kolmogorov-Smirnov Testi .....                                       | 155 |
| Tablo 3.29. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....      | 157 |
| Tablo 3.30. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....      | 158 |
| Tablo 3.31. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....     | 159 |
| Tablo 3.32. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....    | 161 |
| Tablo 3.33. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....    | 162 |
| Tablo 3.34. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Krushkal-Wallis Testi .....   | 163 |
| Tablo 3.35. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi .....      | 165 |
| Tablo 3.36. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi .....      | 166 |
| Tablo 3.37. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi .....     | 167 |
| Tablo 3.38. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi .....  | 168 |
| Tablo 3.39. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi .....  | 169 |
| Tablo 3.40. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve<br>Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili<br>Mann Whitney-U Testi ..... | 171 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 3.41. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi.....  | 172 |
| Tablo 3.42. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi.....  | 173 |
| Tablo 3.43. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi..... | 174 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| Şekil 1.1. Popper'in Beyin-Zihin Etkileşimi.....  | 16           |
| Şekil 2.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli.....   | 111          |
| Şekil 3.1. Nedensellik Analizleri İçin Yapılan Regresyon Analizlerinin<br>Kavramsal Modeli.....   | 139          |
| Şekil 3.2. Ara Değişkeni Belirlemek Üzere Kurulan Regresyon Modellerinin<br>Kavramsal Modeli..... | 146          |
| Şekil 3.3. Nedensellik Modeli.....  | 154          |

# I. BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın temel kuramsal bilgilerin ele alındığı birinci bölümünde öncelikle problem çözme ve kaygı konuları üzerinde durulmuştur. Birinci bölümde ayrıca araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar ile araştırmada geçen başlıca kavramların tanımları ele alınmıştır. Bölümün sonunda araştırma konusu ile ilgili literatürde yer alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ele alınmıştır.

Eğitim yönetiminin özel bir uygulama alanı olan okul yönetiminde, okul yöneticisinin önemi büyüktür. Okul yöneticisi, eğitim amaç ve hedeflerini gerçekleştirme üzere okulu yönetir. Cumhuriyetin günümüze kadar getirdiği ulusal eğitim sistemindeki okul yöneticilerinin fedakarca görev yaptıkları bilinmektedir. Bu yöneticilerin okul yöneticiliği konusunda gösterdikleri başarıların örgütsel vatandaşlık konusunda göstermiş oldukları üstün performanslarına bağlı olduğu söylenebilir. Ancak, okul yöneticileri bu başarılarını yalnızca önlerine çıkan sorunlara olumlu sonuçlar ortaya çıkaracak tepkiler vererek değil fakat sürekli değişen eğitim çevresi ve koşulları içerisinde okulun gelişmesini ve bu gelişimin önüne çıkan engelleri ortadan kaldırarak sağlamış oldukları düşünülebilir. Zorluklar ile dolu görevlerinde güçlü bir duruş sergilemeleri, eğitim ve genel yönetim çevrelerinin de kendilerine destek olması ile olanaklı olduğunu düşünmek isabetli

olabilir. Bu yüksek lisans tez çalışmasında onların okul yönetiminde problem çözme konusunda nasıl başarılı olduklarını, çeşitli baskı ve gerilimler karşısında nasıl güçlü durduklarının, varsa eksiklerin nasıl tamamlanabileceğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın bir diğer hedefi de okul yöneticilerinin problem çözerken duyabilecekleri kaygının anlık baskılardan mı kaynaklandığı yoksa görev gereği gelişmiş olabilen sürekli kaygının mı rol oynadığını belirlemektir. Okul yöneticilerinin yürüttükleri görevlerinde gelişmiş olmalarının onların hangi kişisel özelliklerinden destek aldığı ya da bu olumlu görev pozisyonlarının hangi kişisel özellikleri karşısında zorlandığının belirlenmesi de araştırmanın hedefleri arasında olmuştur.

### **1.1. Problem Çözme**

Herşeyin büyük bir hızla değiştiği toplum hayatına uyum sağlamak isteyen bireyler sürekli olarak problemler ile karşılaşarak yaşarlar. Her kurumda olduğu gibi eğitim kurumları da çeşitli problemler ile karşı karşıya kalabilmektedir. Problemlerin kaçınılmaz olması nedeni ile eğitim kurumlarında her kademedeki bulunan yöneticiler ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını bu problemleri çözmek için harcamaktadırlar. Problemi belirleyebilmek, çözüm için uygun stratejiler geliştirebilmek, karar sürecini yönetmek okul yöneticisinin yeteneği ile yakından ilgilidir.

Araştırmanın bu bölümünde, problem çözme konusunda problem çözme becerisi işlendikten sonra problem çözme teknikleri, problem çözmeyi etkileyen faktörler, problem çözümede karşılaşılan güçlükler ve kaygı konuları üzerinde durulmuştur. Sonra Problem Çözme ve Karar Verme arasındaki ilişki vurgulanmış olup karar,

karar verme ve karar türleri ile yönetimde kararın yeri ve önemi ele alınmıştır. Bu kapsamda olmak üzere karar verme sürecinin öğeleri ve aşamaları ile karar vermede başarı ve başarısızlık koşulları üzerinde durulduktan sonra karar verme stilleri ve modelleri ile karar verme teknikleri ve karar sürecini destekleyen sistemler değerlendirilmiştir. Problem çözme konusu karar sürecinin psikolojik yönü ve kaygı ile eğitim yönetiminde problem çözme ve karar verme süreci işlenerek araştırmannın ikinci önemli konusu olan kaygı konusuna geçilmiştir.

### **1.1.1. Problem**

Problem kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Çoğu kişinin problem deyince aklına matematik ya da fen bilgisi ders kitaplarında verilen dört işlem bilgisini ölçen problemler gelmektedir (Altun, 2002, s. 295). Ancak araştırmada sözü geçen çok yönlü "problem" yalnız işlem becerisini ölçme özelliğiyle sınırlandırılmamıştır. Heddens ve Speer (1997), problemin genellikle ilkökul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematikle ilgisinin olmasının şart olmadığını açıklamışlardır. Problem zor ve sonucu belirsiz bir durumdur. Araştırma, tartışma ya da düşünme işidir, zihinsel egzersiz gerektirir. Birey çözümü bulma konusunda hazırlıksızdır ve girişimde bulunmak zorundadır (Akt: Kalaycı, 2001, s. 9).

Problem sözcük olarak Yunanca'dan gelen askeri bir terimdir (Adair, 2000, s. 33), öne çıkan engel anlamındaki *proballo* sözcüğünden türetilen *problema* sözcüğünden gelmektedir (Sungur, 1997, s. 126). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979, s. 403; Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1992, s. 1200) problem, düşünülp çözülmeye,

konusulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır.

Problem dendiğinde akla yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemin çözümlerini gerektirir. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir (Cüceloğlu, 1997, s. 219). Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 182).

Bazen problem ve sorun kavramları farklı anlamlarda kullanılabilir. Problem daha çok tek bir çözümü olan, çözüm için gerekli bilgilerin ve işlem aşamalarının bilindiği durumlar için kullanırken, sorun niteliği açık olmayan, farklı çözüm seçenekleri olan durumlar için de kullanılmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 182).

Problem, bireyin hazır, anlık, çözüm tepkileri olmadığı herhangi bir durumda iken, çözüm için farklı fikirler ya da olası çözümler arasından seçim yapmak eylemi olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 182). Giderilmek istenen her güçlük, bir problemdir. Güçlüğü giderilmesinin istenilmesi için, insanı fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. O zaman problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur (Karasar, 1994, s. 54).

John Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren herşey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991, s. 167-168; Baykul, 1987, s. 12). Bingham'a göre (2004, s. 24), problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999, s. 149)

problemi, bireyin bir amaca ya da hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olup, söz konusu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır.

Çeşitli araştırmacılar her ne kadar ortak yönleri olsa da farklı farklı problem tanımlamaları yapmışlardır. Problem "belirli açık sorular taşıyan, kişinin ilgisini çeken ve kişinin bu soruları cevaplayabilecek yeterli algoritma ve yöntem bilgisine sahip olmadığı bir durumdur" (Altun, 2002, s. 295). Problemi Koçel (2003, s. 48) arzu edilen doğrultuda ilerlerken ortaya çıkan engel veya engeller; Hicks (1991, s. 2) mevcut durumla, istenen durum arasındaki boşluk olarak tanımlamışlardır. Başaran'a (1993, s. 369) göre ise problem; bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddi ve manevi her şeydir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, büyük ve küçük birçok problemle karşı karşıyadır. Problem; çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorulardır (Arseven, 1994, s. 31).

Günlük hayatta da sık sık karşımıza çıkan problem sözcüğü cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan ancak araştırma ve incelemelerle yanıtlanabilecek bir sorudur şeklinde de tanımlanır (Bilen, 1993, s. 105). Farklı dillerdeki sözlüklerde; karşılığının bilimsel yollarla bulunması gereken soru, düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum, dikkat ve düşünce gerektiren güçlük, sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997, s. 126).

En genel anlamıyla problem, bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur (Akman ve Erden, 2007, s. 209). Daha açık bir ifadeyle, bireyin, ihtiyaçlarını gidermesini etkileyen (Başaran, 2005, s. 138), amacına ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan (Bingham, 2004, s. 18) ve bireyin içinde bulunduğu durumdan



olmasını istediği duruma ulaşması sırasında karşılaştığı engeller problem olarak nitelendirilir (Cüceloğlu, 1997, s. 219; Stevens, 1998, s. 11; Ülgen, 2001, s. 66). Adair (2000, s. 33)'e göre de problem, bir tür çözüm ya da çözümün problem biçiminde gizlenmiş şeklidir. Bu tanımlar dikkate alındığında, bir problem durumunda, bireyin bir amaca ulaşmak istemesi ve engellerle karşılaşması gibi bazı ortak noktalarda birleşildiği görülmektedir (Akman ve Erden, 2007, s. 209; Çinko, 2004, s. 81).

Problem terimi, kişinin çeşitli engeller nedeniyle başa çıkma yollarını kullanamadığı, kişiyi rahatsız eden belirli yaşam durumları olarak tanımlanabilir. Problem, çevreden veya kişinin kendisinden de kaynaklanabilmektedir. Aynı olaya farklı kişilerin tepkilerinin farklı oluşu kişilerin algısındaki farklılıklardan da kaynaklanabilir. Buna göre problem ne tek başına çevrenin ne de kişinin özelliği olarak görülebilir. Kişi-çevre ilişkisinin özel bir tipi olan, istenilenle elde edilen arasındaki dengesizlik ve çatışma olarak tanımlanabilir (Batıgün Durak, 2000, s. 41).

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Öğülmüş, 2006, s. 4):

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

İçinde bulunulan duruma ve algılayan kişiye hatta, problemin türüne ve karmaşıklığına göre değişik anlamlar içeren problem kavramı, aksayan ve rahatsızlık

oluşturan bir durumu işaret etmektedir. Dolayısıyla problemin, bir engellenme ve çatışma durumunu içerdiği ve zihinsel faaliyetleri ortaya çıkarmada bir araç olduğu söylenebilir (Aksan, 2006, s. 5).

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 1997, s. 219).

### **1.1.2. Problem Çözme**

Pratik yöntemler ile her sorun çözülemez. Bu anlamda sorun çözme tam anlamıyla akademik bir disiplindir. Deneysel araştırmalar sonucunda sorun çözme becerisi edindirmede sistematik yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, sorunları başarılı bir şekilde çözmek için aşağıda sayılan husuları gerektirir (Karslı, 2004, s. 154-155):

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

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

Problem çözüme, problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili olacak tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olanı seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971, s. 407). Problem çözüme, belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgilerin organize edildiği, bilişsel kaynakların etkili biçimde kullanıldığı (Ülgen, 2001, s. 70), herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001, s. 11). Problem çözüme her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içeren bir süreçtir. Koşullara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda, organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamı içine girer. Problem çözüme, zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Çok yönlü ve kapsamlı bir süreçtir. Çok yönlülüğü onun, bireyin ihtiyaç, maksat, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili oluşundan ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden ileri gelir. Problem çözüme yönelme, bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlar. Bu bakımdan problem çözümenin ruhsal bir yönü de vardır. Problem çözüme sırasında karşılaşılan güçlüklerin dikkatle incelenmesi çok önemlidir. Zaman zaman ortaya çıkan ve basit gibi görünen güçlüklerin derhal giderilmesi için bazı inceleme ve araştırmalara geçilmesi gereği, bu yöntemin başka bir özelliğini oluşturur. Problem çözüme süreci ile düşünme süreci arasında sıkı bir ilişki olduğu da açıktır. Çünkü düşünme de zihnin bir konu ile ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya varma etkinliğidir (Oğuzkan, 1985, s. 127).

Problem çözüme bir çatışma yönetimi stili olarak da kabul edilebilir (Yazıcı ve Sunay, 2006, s. 32). Problem çözüme sadece bir çatışma durumunda değil, insan yaşamının

bütünü için önemli ve gerekli bir beceridir (Arslan, 2005, s. 77). Problem çözme, bir bireyin problemlerle başa çıkma becerilerini belirleme sürecidir. Problemler, hemen ve kolay bir çözümün bulunmadığı durumlardır. Bu problemler bireyin psikolojik işlevselliğine etkileri onların belirli koşullarına göre değişir. Bireyin problem çözme becerileri problemler ve geliştirilen psikolojik belirtiler arasında bir köprü oluşturur. Bu beceriler ise hem kişilik ve hem de deneyimlerin bir sonucu olabilirler. Geliştirilen psikolojik belirtiler üzerinde söz konusu problemleri zor ya da endişe verici olarak değerlendirmesi ile birlikte bireyin sağlam ya da kırılgan becerileri olduğu hakkındaki benlik algısı da rol oynar (Mynors-Wallis, 2005, s. 9).

Bireyler bazen problemler ile başetmede sağlıksız yollara başvurabilirler. Problemleri çözmede başkalarının yönlendirmelerine ihtiyaç duymak, düşünmeksizin tepkide bulunmak ya da çözümü zamana bırakmak gibi davranışlar sıklıkla yapılan yanlışların başında gelmektedir. Yapılan bu yanlışlar ortaya başka problemlerin çıkmasına neden olmaktadır. Oysa problem çözme başlı başına önem verilmesi gereken teknik bir süreçtir (Erdoğan, 2004, s. 51).

Problem çözümü, problemlerle başa çıkma karşısında etkili olabilecek bir başa çıkma tepkisi ya da başa çıkma tepkileri örüntüsü olarak adlandırılabilir. Etkili çözüm hedefe sadece ulaştıran çözüm değil aynı zamanda olumsuz sonuçları en aza indirgeyen, pozitif sonuçları çoğaltan çözümdür (Batıgün Durak, 2000, s. 41). Problem çözme, amaca ulaşmaya engel olan engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997, s. 219). Hicks (1991, s. 2)'e göre problem çözme, bulunduğunuz yerden olmak istediğiniz yere doğru gitmek için yeni yollar bulma sanatıdır. Problemin çözümü, bir hedefe erişmekte karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme sürecidir. Bu süreç,

koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını arar (Sungur, 1997, s. 127). Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte, şartlara uymanın veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtularak organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yolları aranır. Problem çözme, öğrenilmesi, elde edilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenek olup zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir iştir ve yardım gerektirir. Çok yönlü olma özelliği ile problem çözme, yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştir ve gereksinim, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlar ile ilgilidir (Bingham, 2004, s. 23). Bireyin amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasına (Ülgen, 2001, s. 67), ortadaki engelleri kaldırarak bir durumdan olması istenen başka bir duruma geçmek için kullanılan sürece problem çözme denir (Stevens, 1998, s. 11). Problem çözme, insanın yetenekleri ile çevre koşullarını uygun biçimde birleştirerek, amacına ulaşmasını durduran engeli kaldırmasıdır (Başaran, 2005, s. 138). Aslan (2002, s. 337)'a göre problem çözme, mevcut durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır. Problem "bir şeyin olması gereken durumuyla var olan durumu arasındaki fark", problem çözme ise "bu farkı ortadan kaldırma çabası " olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001, s. 9).

Problem çözme en iyi sonucun bazı durumlar için ve belirli kısıtlar altında belirlendiği bir süreçtir (Morgan, 2010, s. 15). Birey problem çözme gücü sayesinde, bir ihtiyacını karşılamada eski davranış biçimleri işe yaramayınca yenisini geliştirme imkanına sahiptir. Bunu yaparken, geçmişte edindiği deneyimlerini işe koşabilir, onları yeni durumlara uyarlayabilir, ya da onların yeni bir sentezini yapabilir ve problemlere yeni çözümler getirebilir. Ayrıca, kendi deneyimlerinin yanında

başkalarının deneyimlerinden de yararlanabilir. Problem çözüme işleminde başarı, her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz. Güçlüğün doğru tanımlanması yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olmak da gereklidir. Problemin neden kaynaklandığı, hangi koşullarda arttığı ya da azaldığı konusunda yeterli bilgi sahibi olunamazsa bulunacak çözümler yetersiz kalabilir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra, güçlüğü gidereceği düşünülen seçenekten başlanarak, mevcut seçenekler uygulamaya konur. Bir seçenek uygulamaya konduktan sonra, etkisi değerlendirilir. Eğer tutulan yol, güçlüğü gidermede etkili olmuş ise, o yolda devam edilir. Güçlüğü gidermede başarısız olan hatta onu daha artıran yol terk edilir ve bir diğer seçenek uygulamaya konur (Kuzgun, 1995, s. 1).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997, s. 219). Amaçlara ulaşmak üzere sorun ve engelleri yok etmek süreci olarak tanımlanan sorun çözme sürecinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Eren, 1996, s. 129-130):

- (a) Sorun çözmek, teknik bir konudur. Bu nedenle, bilgi toplamak, bilgileri işlemek, bilinçli bir seçim ve tercih yapabilmek için bu konuda yeterli olmak çok önemlidir,
- (b) Sorun çözümede geleceğe ilişkin tahmin ve bilimsel araştırmaların rolü büyüktür,

- (c) Sorun çözmeye yöneticinin, finans ve insan kaynaklarını kullanabilme yetkisine sahip olması gerekir,
- (d) Sorun çözmeye süreci, psikolojik bir stres yaratır. Seçenekleri araştırmak, bulmak ve seçim yapmak zor bir iştir,
- (e) Kararın verilmesi ve uygulanmasında zaman önemli bir faktördür,
- (f) Sorun çözmeye, belirsizliklerle mücadele etmektir.

Davidson, Deuser ve Sternberg'e (1994 Akt: Yıldız, 2003, s. 2) göre problem çözmeye süreci mevcut problemlili durumdan, istenilen duruma ulaşmak için gösterilen çabadır. Bu tanımda üst bilişsel süreçler önemli bir yer tutmaktadır. Üst bilişsel süreçler problem çözen kişiye; problemin tanımlanmasında, gerçek problemin ne olduğunun belirlenmesinde ve çözüme nasıl ulaşılabileceğinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır.

Bütün problemlili durumlarda görülen ortak üç özellik ise (a) veriler, (b) amaç ve (c) engellerdir. Veriler; şu anki problemlili durum hakkında elde olan bilgilerdir. Amaç; problemin çözüme veya istenilen duruma ulaşmasıdır. Engeller ise var olan durumla ulaşılacak istenen durum arasındaki güçlüklerdir (Yıldız, 2003, s. 2).

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

### 1.1.3. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme süreci, problem çözme becerilerinin kazandırılmasında yeni problemlere sistematik bir açıdan bakabilmeyi sağladığı için, problem çözme becerisi kazanma aşamasında yardımcı olmaktadır (Lorenzo, 2005, s. 34). Problem çözme becerisi, “kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir. Bu noktaya birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılabilir kuralları, daha sonrada bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşabilir” (Bilen, 1993, s. 106). Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında onun doğasını kavrama ve problemi anlama, çözümü için uygun stratejiyi seçme, bu stratejiyi kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneklerini geliştirmektir. Buna kısaca muhakeme etmek denir. Bu amaç gerçekleştiğinde, insan çevresindeki olayları açıklamak için problemi çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirir (Altun, 2002, s. 88).

Problem çözme becerilerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Güçlü (2003 Akt: Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 185), "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri" adlı çalışmasında, lise yöneticilerinin Problem Çözme Envanterinin üç faktöründe de (alt ölçeklerinde) belirtilen problem çözme becerilerinin yüksek olduğu, Problem Çözme Envanterinin "problem çözme yeteneğine güven", "yaklaşma-kaçınma" ve "kişisel kontrol" faktörlerinde yer alan ifadelerle ilişkin değerlendirmelerine göre lise müdürlerinin problem çözme konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri saptanmıştır.

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal yönleri de olan, bireyin problemi hissettiğinden ona çözüm buluncaya kadar yaşadığı karmaşık bir



süreçtir (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 183). Bilişsel, Duygusal ve Sosyal alanlar arasında karmaşık bir performans gerektiren problem çözme becerileri aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

| Problemi belirleme        | Problemi yapılandırma           | Çözümü Yaratma             | Çözümleri İyileştirme                 |
|---------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Sistem düşüncesi          | Bilinenleri tanımlama           | Fikirler yaratma           | Ölçütleri belirleme                   |
| Bir problem belirleme     | Bilinmeyenleri tanımlama        | Ön bilgileri uygulama      | Ölçütleri mevcut problemlere uygulama |
| Bir problemi tanımlama    | Bölgümlere ayırma               | Muhtemel çözümleri seçme   | Çözümlerin sağlamasını yapma          |
| Önemli konuları belirleme | Enformasyonu düzenleme          | Çözümleri bütünleştirme    | Çözüm uygulamalarını değerlendirme    |
| Varsayımları belirleme    | Proje öğrenme ile uğraşma       | Çözümleri yeniden kullanma | Çözümleri diğer problemlere genelleme |
| Eksik bilgiyi belirleme   | Alt-problemleri önceliklendirme | Uygulamayı planlama        | Bağımsız değerlendirme yapma          |

(a) Bilişsel Alanda Problem Çözme

| Kendini geliştirme          | Duygusal Yönetim                                  | Kendini değerlendirme                 | Diğerlerini Değerlendirme |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------|
| Olumlu bir tutum geliştirme | Duyguları belirleme                               | Kişisel değerler oluşturma            | Ortak değerler oluşturma  |
| Kişisel amaçları belirleme  | Duyguları uygun şekilde ifade etme                | Ahlak değerlerini oluşturma           | Diğerlerine bağlılık      |
| Açık fikirli olmak          | Diğerlerinin duyguları ile uğraşmak (başa çıkmak) | Merak hissi uyandırma                 | Empati kurma              |
| Kalıcılığı sağlama          | Stresi yönetmek                                   | Kendine güven                         | Saygı gösterme            |
| Memnuniyet yaratmak         | Geliştirmek                                       | İddialı olmak, kendi hakkını savunmak | Diğerlerine hizmet etme   |
| Merak                       | Cesaret   | Kendine bağlılık                      | Farklılıkları takdir etme |

(b) Duygusal Alanda Problem Çözme

| İletişim                | Etkileşime Davet                       | Bir takımında olmak  | Bir örgütte olmak                       |
|-------------------------|--|----------------------|---|
| Vücut dilini okuma      | Diğerlerine ilgi gösterme              | Amaç belirlemek      | Sorumluluğu üstlenmek                   |
| Etkin dinleme           | Başka sözcüklerle açıklamak            | Oybirliğini sağlamak | İddialı olmak, kendi hakkını savunmak   |
| Cevap verme             | Diğerlerine yardım                     | Planlamak            | Belgelemek                              |
| Bir mesajı düzenleme    | Olumlu sözlü-olmayan ifadeler kullanma | İşbirliği yapmak     | Kararları etkilemek                     |
| Algıları kontrol etme   | Yargılamayan olma                      | Uzlaşmak             | Kararları ve sonuçları iletişime sokmak |
| Eksik bilgiyi belirleme | Alt-problemleri önceliklendirme        | Uygulamayı planlamak | Bağımsız değerlendirme yapma            |

(c) Sosyal Alanda Problem Çözme

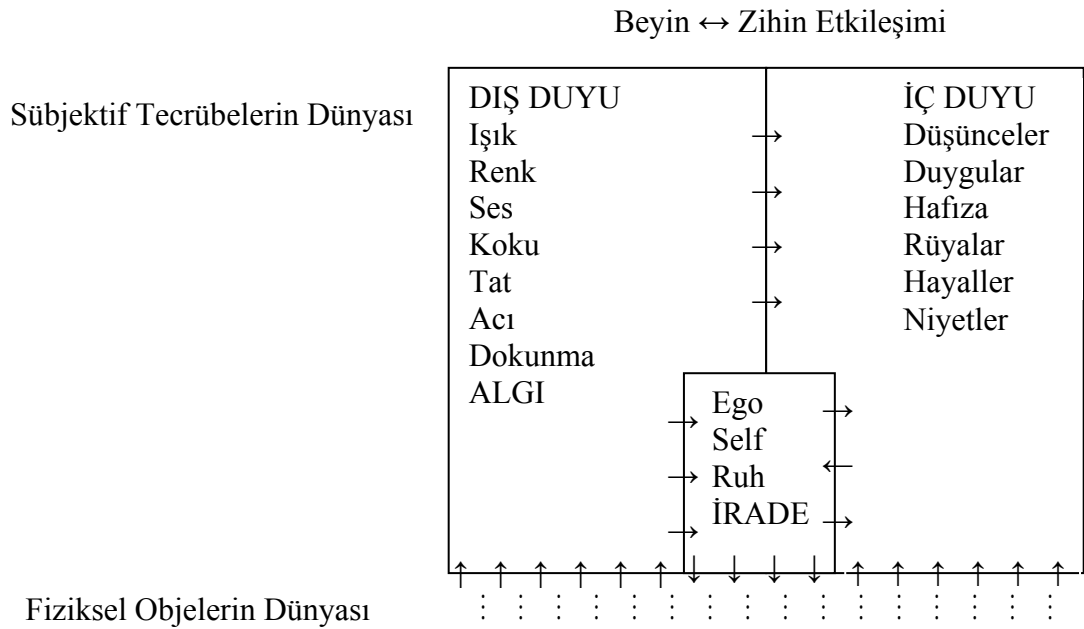
Tablo 1.1. Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Alanlarda Problem Çözme

Kaynak: Morgan, Jim (2010). "Overview of Problem Solving" içinde s. 15-18, **Student Success Workshop Handbook**, Critical Thinking Institute, Pacific Crest, Lisle, Illinois, s. 17.

İnsanın sahip olduğu bilişsel özellikler, onun çevreyi, olayları ve diğer insanları algılamasını ve davranışlarını etkilemektedir. Her insan karşılaştığı bu olaylara ve insanlara farklı tepkiler göstermektedir. Özellikle bir problem durumunun sağlıklı çözülebilmesi için bireylerin sahip olduğu problem çözme yaklaşımlarının bilinmesi gerekmektedir (Arslan, 2005, s. 78). Problem çözümede bilişsel alan öğrenme becerileri ile ilgilidir (Morgan, 2010, s. 17). Problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, problem çözme sürecinin bilinmesi gerekir (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 183). Anderson (1980, s. 54) problem çözme sürecini, bilişsel işlemleri sırasıyla bir amaca yöneltmek olarak tanımlamaktadır. Uygulamada problem çözme süreci, çeşitli zaman aralıklarıyla, hem duruma ve hem de bireysel faktörlere bağlı faaliyetler ve farklı yolların bir çeşitliliği içinde ortaya çıkmaktadır (Cowen, 1986, s. 766). Gerçekten ister fiziksel ister zihinsel olsun, tüm problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir (Gelbal, 1991, s. 167). Bilişçiler öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu, basit ve mekaniksel olarak açıklanamayacağını öne sürmektedirler (Akbaba, 1995, s. 24). Problem çözme de öğrenildiğine göre onun için de bunu söylemek mümkündür (Polat, 2008, s. 18).

Problemi John Dewey insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan, inancı belirsizleştiren şeyler olarak tanımlamaktadır (Baykul ve Aşkar, 1987, s. 103-104). Bilişçiler, davranışların gözlenemeyen yanlarını ele almaktadırlar ve problemlerin insan beyninde oluştuğunu ve yine orada çözümlenebileceğini ileri sürmektedirler. Başka bir ifadeyle, problemin oluştuğu ve çözüldüğü yer, insanın zihinsel süreçleridir (Polat, 2008, s. 18-19). Nitekim Popper, (a) fiziksel mahiyetlerin alemi olan fiziksel dünyayı (fiziksel objelerin dünyasını), (b) mental durumların dünyası olup, şuur, psikolojik temayüller ve şuursuz durumları ihtiva eden dünyayı (sübjektif tecrübelerin dünyasını) ve (c) düşüncenin muhtevasının dünyası olup insan zihninin

ürünlerini kapsayan dünyayı (hikayeler, mitler, aletler, bilimsel teoriler, bilimsel problemler, sosyal kurumlar ve sanat çalışmaları gibi problem çözücü insan zihninin ürünlerinin dünyasını) saymıştır (Gökalp, 1999, s. 302). İlk olarak, varolan ve tecrübe edilen herşey problem çözücü insan zihninin ürünlerinin dünyasındadır. Bu dünyalar arasında etkileşim vardır. Zihin-beyin problemi yani fiziksel objelerin dünyası ile sübjektif tecrübelerin dünyasının ilişkisi özetle ve şematik olarak aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir (Gökalp, 1999, s. 307).



Şekil 1.1. Popper'in Beyin-Zihin Etkileşimi

Kaynak: Nurten Gökalp (1999). "Beden-Zihin Etkileşimi ve Popper ile Eccles", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Prof. Dr. Necati Öner Armağanı, Cilt: 40, s. 308.

Problemin çözümü, bir amaca erişilmekte karşılaşılan güçlükleri aşabilme sürecidir. Bu süreç koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Bu bakımdan problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri ve kapsamlı bir yetenektir ve sürekli geliştirilmeyi gerektirir (Sungur, 1997, s. 131). Genellikle bir sorunu

çözebilmek için konu hakkında bilgi sahibi olmanın yeterli olacağı düşünülür. Çözüm ‘bilmek’ ya da ‘bilmemek’ gibi uçlarla değerlendirilir, bilinmeyen çözümün bulunabileceği, bilinen çözümün yanlış olabileceği veya yanlış uygulandığı için sonuca gidilemediği düşünülmez. Sorunların çoğu bilgi eksikliğinden değil, bilgi kullanılmadığı için, yani sistemli yaklaşılmadığı için çözülemez (Yıldırım, 1998, s. 129). Problem çözme en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden biridir. Bugün, insanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Çünkü insanoğlu çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü ile uğraşmak durumundadır (Korkut, 1985, s. 197). Problem çözme, bireyin kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Birey karşılaştıkları güçlüklerle kendisi çözüm yolları arar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatını bulur, kendine güveni artar (Erden ve Akman, 1995, s. 215).

Problem çözme; düşünme ve çözüm sürecine bağlıdır ve en önemlisi zannedildiği gibi zekayla ilgili değildir (Kalaycı, 2001, s. 47). Bireyler için problemin ne olduğunun yanında nasıl çözüleceğinin de önemi vardır. Hem bireysel hem grup etkinliklerinde etkili olan etkili düşünme sürecinde (karar verme, problem çözme ve yaratıcı düşünce) aklın (a) analiz, (b) sentez ve (c) değerlendirme olmak üzere üç ana işlevi aktif duruma geçer (Adair, 2000, s. 8). Düşünme çeşitlerinden biri olan problem çözme sistematik ve analitik düşünme sürecine yatkındır ve eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme üst düzeydeki düşünme süreçleri olarak ele alınır (Kalaycı, 2001, s. 3-4). Bir konu üzerinde çözüm düşünme ihtiyacı, yöneticinin o konuyu bir problem olarak algılamasına bağlıdır. Bireyin elde etmek istediği sonuç ve ulaşmak istediği bir hedef bulunduğu sürece, problem çözümü söz konusu olabilecektir (Morgan, 1999, s. 149). Problem çözümü için en önemli ve ilk adım

"düşünme"dir. Düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar ve problemin çözümü birey için artık amaç haline dönüşür (Kalaycı, 2001, s. 2).

Duygusal alan kişisel gelişimi, duygu yönetimini, kendini ve başkalarını değerlendirmeyi, sosyal alan ise kişiler arası çevre ile ilgilidir (Morgan, 2010, s. 17). Problem çözme becerisi eğitim, deneyim, değer yargıları, çalışılan örgütün işleyiş biçimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Onaran, 1975, s. 14).

Problem çözme yeterliği, 'anlayarak öğrenilmiş önermelerin basit bir şekilde uygulandığı durumlarda ortaya çıkan süreçlerden daha karmaşık olan psikolojik süreçler'i ifade eder (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997, s. 38). Problem çözme, öğrenilmesi, sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir, aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi birleştirir. Ancak bu beceri, süreç içinde kazanılabilir. Yönetici olmak isteyen kişinin, problem çözebilmesi için zaman harcaması, çaba göstermesi ve alıştırma yapması gereklidir (Bingham, 2004, s. 24).

Çözüm süreci çoğu kez bir zamana karşı yarışı beraberinde taşır ve problemin çözümünü sıkıştırır. Bu yarış, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanlar arasında arayış ve yönelimlerden oluşur. Ayrıca psikolojik, sosyal, teknik, stratejik ya da politik boyutlar da problem oluşumu bakımından önemli roller oynayabilmektedir (Kaynak, 1995, s. 184). Problem çözme, psikoloji, sosyoloji ve tıp gibi konularda akademik bir eğitim görmekle kazanılamayacak bir beceridir. Bu, söz konusu alanlarda edinilecek bilginin önemli olmadığı anlamına gelmez; gerekli bilgilerin kazanılmaması halinde bu bilgilerin problemleri etkili bir biçimde çözmek için harekete geçirilemeyeceği anlamına gelir. (Bedoyere, 1995, s. 15).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997, s. 219).

Problem çözme becerisi, problem çözen kimselerce pek büyük önem taşıyan problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde gelişen bir sanattır. Bireyin bütün hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bir yetenektir. Hayatın canlılığı, her nesli, üzerinde çalışılması ve çözülmesi gereken özel problemlerle karşı karşıya getirir. (Bingham, 2004, s. 10). Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım ettiğinden, tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadırlar (Senemoğlu, 2001, s. 538). Bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürebilirler. Bu bağlamda, başarılı olmaları ve hayattan tat almaları, insanların problemlerini en uygun tarzda çözebilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Saraçaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001, s. 123).

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur. Problem çözme sürecinde bireyin; üst düşünme eylemlerinde yeterli duruma gelmesi, bu sürece yönelik istenilen yönde gelişme sağlaması, düşünmeyi gerçekleştiren ortamın oluşturulması için, bu ortamı oluşturan uzmanların, birey ve toplum için düşünme eyleminin önemine inanması gerekmektedir (Kalaycı, 2001, s. 2). İnsan ancak problemlerle baş edebildiği ve

onlara çözüm getirebildiği sürece kendisi ve çevresi ile barışık olabilecektir. Geleceğin ve gelişmenin anahtarı problemlerin varlığından geçmektedir. Çünkü her problem, eninde sonunda beraberinde bir çözüm getirecektir. Bu da, gelişme ve ilerleme yolunda bir adım daha atmak demektir (Güzel, 2004, s. 46).

#### **1.1.4. Problem Çözme Aşamaları**

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993, s. 135). Rasyonel problem çözme yaklaşımı diye de adlandırılan (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 184) bu aşamalar yeniden aşağıdaki gibi ele alınmıştır (Bingham, 2004):

- 1. Sorunu Duyma:** Sorunu görmek, sorunu çözmeye gereksinim duymak, sorun çözme sürecinin en zor ve en önemli aşamasıdır. Sorunun duyulması; sorunu çözmeye gereksinim duyulmasında yöneticinin rolü ve örgüt ortamının elverişli olmasının önemi büyüktür (Başaran, 1993, s. 30-32).
- 2. Sorunu Tanıma:** Sorunu tanıma, sorunu çözenin en can alıcı aşamasıdır. Bu aşamada sorunu doğru olarak tanımak, sorunu çözmek için gereklidir. Bir sorunu tanımak için soruna ilişkin (boyutları, sınırı, nedenleri ve çözmek için gerekli zaman) bilgi toplanmalıdır. Sorun hakkında ne kadar doğru, güvenilir, geçerli ve yeterli bilgiler elde edilirse diğer aşamalardaki

çalışmalar kolaylaşmış olur (Başaran, 1993, s. 32-33). Bu aşamada sorunun ne olduğunu, nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kapsam ve nedenleri ile etkileri ayrıntılarıyla bilinmelidir ve yöneticilerin başarılı olup olmaması sorunu doğru tanımlamasıyla orantılıdır (Kaynak, 1995, s. 186).

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

Bu aşamada, sorun hakkında toplanan bilgiler tek tek incelenir. Elde edilen bilgileri değerlendirdikten sonra şu üç yoldan biri izlenir (Başaran, 1993, s. 33): (a) Eldeki bilgiler yetersiz ise, bilgi toplama genişletilebilir, (b) sorunun çözülmesinden vazgeçilebilir, (c) sorunun derhal çözülmesi gerekli ise, soruna çözüm seçenekleri aramaya başlanabilir.

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

- 4. Kararlaştırma:** Önceki çözüm yollarından ya da olasılıklardan her biri, ayrı ayrı zihin süzgecinden geçirilir. Bu sırada her bir çözüm yolu için



gereken araç ve gereçler, para ve personel gibi "karar vermeyi etkileyen etkenler" dikkate alınarak her birinin yararlı ve sakıncalı tarafları üzerinde durulur. Çeşitli çözüm yolları içinden sorunu en az, en kısa zamanda, en kolay ve güvenilir biçimde çözecek olan yöntem ya da yöntemler karar haline getirilir (Binbaşıoğlu, 1983, s. 41).

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

**5. Kararı uygulama:** Çözüm için belirlenen seçenekler arasında tercih yapılarak en uygun seçenek belirlendikten sonra, kararın uygulamasına geçilir. Uygulanmayan kararların hiçbir değeri olmaz. Bu yüzden verilen karar, zaman geçirmeden uygulamaya konmalıdır. Uygulamayı gerçekleştirirken tüm güçle kanalize olmak gerekir (Erdoğan, 2004). Kararın uygulamaya konması ve uygulama sürecinin izlenmesi, sorunun çözümünde çok önemlidir. Çünkü uygulamada yapılan hatalar, seçilen karar doğru olsa bile istenen sonucun alınmasını engelleyebilir (Kaynak, 1995, s. 187).

**6. Değerlendirme:** Uygulama her aşamasında izlenir, plandan ayrılmalar, sapmalar, hata ve eksiklikler varsa zamanında ve yerinde durdurulur, düzeltilmesi için önlemler alınır. Planın uygulanmasında elde edilen

sonuçlar değerlendirilerek problemin çözölmüş olma durumu hakkında bir yargıya varılır (Taymaz, 2010). Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ilkeler esas alınır (Taymaz, 2003): (a) Açıklık: Amaç ve sürece katılma, (b) Tutarlılık: Uygulamada atışmaları azaltma, (c) Bütönlölük: Mesleksenel ve költörel birlik sağlama ve (d) Süreklilik: Politikayı uzun süre sürdürme.

Popper (1972), problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleri ile başlamanın önemli olduğunu düşünür. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Buna göre, bilimsel bir problem çözme öncelikle problemi anlayarak, göz önünde canlandırarak ya da onu çözmede başarısız olunarak öğrenilebilir. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır. Karl Popper, problem çözümü için deneme özömlerinin cesaretle ortaya atılması, sonra da bunların eleştiriye ve hata-eleme işlemeine tabi tutulması gerektiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonrada eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Saygılı, 2000, s. 13). Shapiro'ya (1998, s. 134) göre problem çözme basamakları; problemi tanımlama, alternatif özömler düşünme, özömleri biriyle karşılaştırma, en iyi çözümü seçme, özömlün nasıl sonuç verdiğini anlatma ve gereken değişiklikleri tartışmadır. Güven (2001, s. 30) ise problem çözme aşamalarını; problemi analiz etme ve tanımlama, çözümü planlama, problemi çözme ve sağlama yapma şeklinde özetlemiştir.

Araştırmacıların bazılarına göre problem çözmenin dört aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar; hazırlık (tanıma), üretme, kuluçka (kavrayış, aydınlanma) ve değerlendirme aşamalarıdır (Morgan, 1995, s. 150; Rakich ve Krigline, 1996, Kaynak, 1995, s. 185-187). Söz konusu aşamalar aşağıda ele alınmıştır (aşamalar her zaman bu sıralamada gelmeyebilir, bazen atlamalar olur ve belirli bir sırayı izlemeyebilir) (Johnson, 1944 Akt: Cüceloğlu, 1997, s. 219):

- (a) Tanıma (*familiarization*): Ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır.
- (b) retme (*production*): Değişik zm seçenekleri aramaya başlanılır. Bu seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilir.
- (c) Kuluçka (*incubation*): Uygulamalardan hiçbiri çözüm getirmiyorsa, o zaman, bir tür kuluçka devresine girilir, problem bir yana bırakılır, başka Őeylerle uğraşılır ve daha sonra probleme yeniden geri dönülür.
- (d) Değerlendirme (*evaluation*): Yeniden değerlendirme yapılır ve problem çözüme ulaşıncaya kadar, bu aşamalardan tekrar tekrar geçilir.

D'Zruilla ve Goldfield (1971, s. 107)'e göre problem çözme aşamaları aşağıdaki gibi formüle etmektedirler:

- 1. Problem Karşısında Genel Yönelim:** Bu problem çözmenin ilk aşamasıdır. Kişinin eğilimlerini içermektedir. Bu aşamada en önemli nokta kişinin olaylardan sakınmaması, kabul edip problemi görmesi ve sistemli düşünmesi gerekmektedir.
- 2. Problemin Tanımlanması ve Formülasyonu:** Kişi problem hakkında ayrıntılı bilgiler toplar ve bunları sistematik bir sıra içerisinde ele alır.

Bilgiler somutlaştırılıp anlaşılır bir hale getirilmelidir. Örneğin danışmanlar danışanlarına; (a) Soru sorarak, (b) Olayları sıraya koyup boşlukları doldurmasını sağlayarak, (c) Özetleme yolu ile, (d) Benzerlerini gösterip örnekler vererek ve (e) Yorumlayarak yardımcı olabilmektedirler.

- 3. Alternatiflerin Oluşturulması:** Problemi çözebilecek olası tepkilerin listesini oluşturmayı içerir. Kişi çevreye yönelik algısını tekrar düzenlemelidir.
- 4. Karar Verme:** Alternatiflerden birini seçme olarak da adlandırılabilir. Bu safhanın amacı başvuran kişinin aldığı kararlardan tatmin olma derecesini arttırabilecek davranışlarda bulunmasına yardımcı olmaktır. Bunun için kişinin en iyiyi seçme hüneri olmalıdır.
- 5. Değerlendirme:** Hareket planını test etmeyi ve bazı standartlarla tepkileri eşleştirmeyi içermektedir.

Gelbal'a (1991, s. 168) göre problem çözmede bilimsel yöntemin kullanılmasında birbirini takip eden aşağıda sayılan aşamalar zincirini izlenir: (1) Problemin farkında olma; bir durumun kişiyi rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık durumunun farkına varılması, (2) Problemin ne olduğunu tanımlanması; problem ile ilgili durumun ortaya konulması, kaynaklarının belirlenmesi, (3) Çözüm için alternatif yolların ortaya atılması, (4) Alternatif çözüm yollarından bir veya birkaçını kullanarak problem durumunun ortadan kaldırılmasına çalışılması, (5) Problem çözme, bir süreç içerisinde uygun yöntemlerin kullanılması ile yürütülür, (6) Problem çözüldüğünde elde edilen sonucun doğru ya da yanlış olması gibi bir kontrol mekanizmasını gerektirir.

Yıldırım (1998, s. 103), öğrenme açısından ele alınan problem çözme aşamaları dörde ayrılmıştır: (a) Problemin tanımlanması, (b) nedenin bulunması, (c) çözümün üretilmesi ve uygulanması, (d) sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme.

Peter Drucker beş aşamalı bir problem çözme yaklaşımı ifade etmiştir. Yaklaşımın basamakları şunlardır (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 184): (1) Problemin tanımlanması, (2) Problemin analiz edilmesi, (3) Alternatif çözümlerin geliştirilmesi, (4) Alternatif çözümlerden birinin seçilmesi, (5) Seçilen çözümün uygulanması.

Hicks (1991, s. 2)'in Genel Problem Çözme modeli ise altı adımdan oluşmaktadır. Model, bireyin problem çözme modelini bilmesini ve kendine uyarlamasını ve ancak sonrasında problemi çözmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sözkonusu modelin aşamaları şöyledir: (1) Problemin tanımı, (2) Problemle ilgili verilerin toplanması, (3) Problemin yeniden tanımlanması, (4) Konuya uygun çözümlerin üretilmesi, (5) En iyi çözümün seçilmesi ve (6) Çözümün onaylanarak uygulamaya geçilmesi.

İletişime önem veren Thomas Gordon'un problem çözme modeli şöyle basamaklandırılabilir (Demirtaş ve Dönmez, 2008, s. 185): (1) Problemi tanımlama, (2) Çözümler üretme, (3) Çözümleri değerlendirme, (4) En iyi çözüme karar verme, (5) Kararın nasıl uygulanacağını belirleme, (6) Değerlendirme için çözümün uygulanışını izleme.

Küçükahmet (2003, s. 61-62), problem çözme sürecinde başarılı olmak için aşağıdaki aşamaların izlenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir:

- 1. Heyecanlanma:** Bütün öğrenme tecrübeleri aynı şekilde başlar; heyecanlanma. Bunun için ilk yapılacak iş problemi dikkatlice hissetmektir.

2. **Algılama:** Problemi çok iyi anlamak gerekir.
3. **Hafıza:** Benzer bir probleme ilişkin geçmiş tecrübeler hafızada canlanır. Kişi o zaman kullandığı yöntemleri hatırlar.
4. **Düşünme:** Özellikle yaratıcı düşünme problemin pek çok noktalarının göz önünde tutulmasına neden olur.
5. **Dikkat ve dikkatin bir yerde toplanması:** Enerji başka konulara dağılmadan problem üzerinde yoğunlaşır.
6. **Güdülenme:** Problem çözümü üzerinde direnmeye yardım eder.

Yukarıda ele alınan problem çözme aşamaları genellikle problemin algılanması, farkında oluş durumu ve problem durumundan heyecanlanma durumu ile başlamıştır. Problem çözmenin bu aşaması aşağıda önemle ele alınmıştır.

İyi tanımlanmış bir problem tamamen çözümlenebilir; onun hakkında ileri sürülen her çözüm değişken bir doğru-yanlış ikilisine göre kesin olarak değerlendirilebilir. Böylece çözümün, bir "ya hep ya hiç" fenomeni olarak tanımlanmasına izin verir (Rouquette, 1992, s. 33). Problem çözerken bir hedefe ulaşmak için uğraşılır, ancak hedefe ulaşmak için gerekli araçlar elde değildir. Bunun için hedefi alt hedeflere, bu alt hedefleri de daha alt hedeflere ayırmak gerekir. Bu süreç uygun aracı sağlayacak bir sürece kadar devam eder (Atkinson, 2008, s. 333). İnsanların problem çözme becerilerinin gelişimi bir süreç izlemekte ve bu gelişim aşamalı olarak devam etmektedir. İnsanların problem çözerken nasıl davrandıkları, problem çözme becerileri ile doğrudan ilgilidir. Kimi insanlar problemi çözmekten çabuk vazgeçerken, kimileri de problemi derinlemesine inceleyerek bütün çabalarını çözüme ulaşana kadar sürdürebilmektedir (Dede ve Yaman, 2006, s. 234).

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı ve hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı durum olarak nitelendirilir (Morgan, 1999, s. 149; Bingham, 2004, s. 7; Aksoy, 2003, s. 83). Problem, karmaşık ve sıkıntılı bir durumdur. Problemler kişisel, örgütsel, toplumsal, ekonomik veya teknolojik olabilir. Bütün problemler iki ana ögeden oluşur: Bunlardan birincisi, problem çözmeye gereksinim duyulmasıdır. İkincisi ise, çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir (Evans, 1991, s. 11). Problem kavramının mevcut dengenin bozulması, birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluğu içerdiği, bazen bireyin zihni potansiyelini, yaratıcılığını, azmini ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Değişim ya da gelişmenin yeni gereksinimler doğurduğu, bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir (Sonmaz, 2002, s. 3).

Problem birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan güçlük durumudur (Güven, 2001, s. 29). Genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Onları problem haline getiren de zaten bu özelliklerdir (Kalaycı, 2001, s. 8). Problem içeren bir durumun özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Öğülmüş, 2006, s. 5): (a) Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması, (b) bireyin bu farkı görmesi ya da farkı algılaması, (c) algılanan farkın bireyde gerginliğe yol açması ve (d) bireyin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması ve bireyin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi. Bingham (2004, s. 22) ise, bir problemde bulunan üç temel özelliği şöyle sıralamıştır: (a) Bireyin zihninde belirli bir amacının olması, (b) bireyin amaca uzanan yolu önüne şu veya bu şekilde bir engelin çıkması ve (c) bireyin, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden, içsel bir gerginlik duyması.

Eğer bir çocuk ve bir yetişkin, aynı problemi çözmek için aynı gündelik bilgi çıkarım yöntemini kullanıyorsa, onların aynı sonuca varmalarını beklenmez. Gündelik bilgi çıkarımının en önemli özelliği bireylerin zaten sahip oldukları bilgilere dayanmasıdır. Bunlar deneyimlerden sonuç çıkaran araçlardır. Yaşça küçük olan çocuklar dünyada olup bitenler hakkında büyük çocuklara ve yetişkinlere göre daha az, fakat değişik bir deneyime sahiptirler. Dolayısıyla gündelik bilgi çıkarım yöntemini kullanan iki kişi eğer değişik deneyimlerden yararlanıyorlarsa farklı sonuçlara varırlar (Thornton, 1998, s. 54). Günlük yaşantılarında insanlar, problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşır. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine geleneklere veya otoriter figürlere başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 1994, s. 23). Problem çözmeye, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Problemler karşısında insanların farklı tepkileri olabilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka deyişle karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözümlenmesini ummak, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir (Korkut, 2002, s. 177).

Problem çözmeye her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden birisidir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem



çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır (Korkut, 1985, s. 197). Yirmibirinci yüzyıl bilgi toplumlarında, bireylerin okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma olarak adlandırılan temel becerilerin ötesinde, yeni yeterlilikleri kazanmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yeterliliklerin en önemlisi, bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları 'problemleri tanımlama ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme' becerisidir (Saban, 2004, s. 207).

Kötü tanımlanmış bir problem ise, iyi tanımlanmış bir problemin tersi özellikler gösterir. Günlük hayatın içinde ortaya çıkan problemlerin çoğu kötü tanımlanmış problemlerdir. Bu tip problemler görelî bir kalite ölçęi temelinde saptanabilen çok sayıda çözümleri kabul ederler. Bu durumda, cevabın gerekliliklere uygunluğunun belirlenmesi yargılayıcıların değerlendirmelerine göre gerçekleşir. Problemin iyi ya da kötü yapıda olmalarında aşağıdaki unsurlar etkilidir (Rouquette, 1994, s. 34-35): (a) İşbirliği gereklilikleri, (b) kararın doğrulanabilirliği, (c) güçlük, (d) amacın niteliği, (e) amaca yaklaşımların çokluğu, (f) zihinsel gerekliliklerin devindirici gerekliliklerle ilişkisi, (g) özünde bulunan yarar, (h) işlemsel gereklilikler, (i) kitlenin aşinalığı ve (j) çözümlerin çokluğu.

#### **1.1.5. Problem Çözme Teknikleri**

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve bütün problem çözen kişilere tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problemden probleme ve bireyden bireye göze çarpar bir şekilde farklı olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen aşağıda sayılan bazı temel yönleri bulunmaktadır (Bingham 2004, s. 26):

- (a) Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma,

- (b) Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma,
- (c) Problemle ilgili veri ve bilgileri toplama,
- (d) Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme,
- (e) Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli çözüm yollarını tespit etme,
- (f) Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçme,
- (g) Karşılaştırılan çözüm yolunu deneme,
- (h) Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmedir.

Problem çözümede kullanıldığı gözlenen bazı teknikler aşağıda işlenmiştir.

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

**Alt-amaçlar ve Planlama:** Karmaşık problemleri bütün olarak ele almak zor olduğunda, çözüme yönelik belirli stratejiler geliştirilir. Stratejilerden biri, sorunu daha basit alt yapılarına indirgemek ve tüm sorunun çözümüne götürecek alt-amaçlar (*sub-goals*) saptamaktır. *Planlama* soruna uzun bir zaman süresi içinde bakmayı ve önceden hazırlanarak tedbirler almayı gerektirir. Planlama sayesinde birey sorunun tümünü zihninde görerek sorunun çözümüne dönük daha etkin davranışlarda bulunabilir (Cüceloğlu, 1997, s. 219-220).

**Deneme-Yanılma ile İçgörü:** Problem çözümünde hem deneme-yanılma hem de içgörü geçerli yaklaşımlardır. Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermez ve boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür anlayışı içinde yapılır. Deneme-yanılma yalnız davranış düzeyinde değil, aynı zamanda örtük bir biçimde algısal ve bilişsel düzeyde de olur. Bu bilişsel deneme-yanılmalar içgörüden önce gelir ve içgörüyü bir hazırlık oluşturur. Bu süreçlere önem veren içgörü yaklaşımıdır ve problemin bütün öğeleri tanındıktan sonra ortaya çıkar. Birey problemin çözümüne içgörü yoluyla ulaşmadan önce, birçok deneme-yanılmada bulunur ve içgörünün oluşabilmesi için gerekli olan değişik çözüm seçenekleri ile tanışıklık kurar (Cüceloğlu, 1997, s. 221).

**Benzeşim Modelleri:** Problem çözme bilgisayar programları ile problem çözümünde başarılı zihin süreçleri ile ilgili yapay zeka gibi kuramlar üzerine taklit edilerek benzeşim (simülasyon) ile yapılabilir (Cüceloğlu, 1997, s. 222).

**Bileşenleri:** D’Zurilla ve arkadaşları 1990 yılında yayınladıkları bir çalışmada problem çözme ile ilgili 5 bileşenli bir model ortaya koymuşlardır (Batıgün Durak, 2000, s. 41):

- a) **Probleme pozitif odaklanma:** Yapıcı bir bilişsel set (kendine yeterlilik, pozitif sonuç beklentisi vb.)
- b) **Probleme negatif odaklanma:** Fonksiyonel olmayan bilişsel- duyuşsal şemalar (düşük kendine yeterlilik, negatif sonuç beklentisi vb.)
- c) **Rasyonel problem çözme:** Etkili problem çözme becerilerinin sistematik, rasyonel ve dikkatli bir biçimde uygulanması,

- d) Dürtüsel/ dikkatsiz tarz:** Problem çözme yöntemlerinin aktif bir biçimde uygulandığı, fonksiyonel olmayan bir problem çözme bileşenidir,
- e) Kaçman tarz:** Erteleme, pasiflik veya aktif olmama gibi özellikleri taşıyan diğer fonksiyonel olmayan bileşendir.

### 1.1.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerisini etkileyen birçok değişken vardır (Aksan, 2006, s. 15). Bir problemin çözülmesi ya da çözülememesi kişi için pek çok değişkene bağlı olabilir. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler problem çözmeye etkili olabilir (Gelbal, 1991:169). Bununla birlikte; yöntemli çalışmamak, yeterli istek ve kararlılığa sahip olmamak, problemi yanlış tanımlamak, gereken teknik ve yeteneklerden mahrum olmak, teknikleri etkili bir şekilde kullanamamak, yanlış bir teknik kullanmak, yetersiz ya da doğru olmayan bilgi, yaratıcı ve çözümleyici zihinsel yetenekleri koordine edememek, çözümü etkili bir şekilde uygulamaya sokamamak da problem çözmeye etkilidir (Stevens, 1998, s. 17).

Beyin, genellikle bireyin tecrübelerinin bir sonucu olan davranış ve düşüncelerini belirlemek için, duyguları çok başarılı bir şekilde yönlendirmektedir. Bu durum bireye, başarı, takdir edilme, ait olma gibi kişiden kişiye değişiklik gösteren birtakım ihtiyaçlar için duygusal uyarıcıları sağlar. Eğer bu ihtiyaçlardan biri, bireyin içinde bulunduğu problem ile çakışırsa, diğer bir deyişle ortaya bir problem çıkarsa, bireyin uygun şekilde davranması güçleşir. Bireyin ruh hali durumu problemlerin çözümünde büyük önem taşır. Hata yapma ve komik görünme korkusu, sabırsızlık,

endişeden kaçınma, risk alma korkusu, yönlendirilme ihtiyacı problem çözmeyi etkileyen faktörlerdendir (Stevens, 1998, s. 23).

Ayrıca problem çözme sürecinde yöneticinin, yaşanan stresin karar verme davranışını doğrudan etkilediği ve sonucunda olası riskler söz konusu olduğunda stresin yükseldiği, bunun da daha az dikkatli olmaya neden olduğu ve hatalı kararlara yol açtığı belirtilmektedir. Riskler algılanmadığı ya da önemsenmediği durumlarda ise, seçenekler yeterince incelenmeyebilir ve sonuçta kişi uygun olmayan bir karara yönelebilir (Güçray, 2001, s. 108). Maksimize etme (ençoklama) stratejisinin peşinde az çok koşan bireyler daha az mutluluğu, iyimserliği ve yaşam doyumunu daha az fakat çöküntü, mükemmeliyetçilik ve pişmanlık gibi duyguları daha çok duyarlar (Parker, Bruine de Bruin ve Fischhoff, 2007, s. 342-343). Problem çözme kolay problemlerden daha çok zor problemlerin çözümünde etkilidir. Bu etkiler bireyin o andaki kaygı, sinir, hayal kırıklığı ya da diğer duygusal yaşantıları içerir. Eğer bu duygular fark edilebilir oranda ortaya çıkarsa bireyin ürettiği çözümlere karışabilir. Ancak bazı durumlarda -birey hırslı ise- başarılı olma kaygısı problem çözme becerisini arttırabilir (Morris, 1979, s. 225 Akt: Sünbül ve Gürsel, 2001, s. 354).

#### **1.1.7. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler ve Kaygı**

Problem çözmede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problem çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. Problemlere sistematik olarak yaklaşırsa onların çözülebileceği bilinmelidir. Yani problem çözme yaklaşımı sistematik olmasına rağmen bireylerin çoğu problem çözümünde tamamen rastgele bir biçimde değişik yaklaşımlar denemekte ya da hiçbir çaba göstermemektedir (Güner, 2000, s. 62).

Problem çözüme durumu ile karşılaştığında önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanılır. Deneyimler, problem çözümede faydalı olabildikleri gibi, bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Bu güçlükler sayılan biçimde özetlenebilir (Cüceloğlu, 1997, s. 221-222): **(a) İşleve Takılma** (*functional fixedness*): Daha önceki deneyimler nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Bireyler nesnelere bu işlevlerine saplanır kalır ve bu *işleve takılmanın* sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanma düşünülemez. **(b) Zihinsel Kurgu** (*mental set*): Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yönteme bağlanılır. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulanmasını engeller, sürekli daha önce kullanmış olan yöntemleri uygulamaya yönelir.

Problem çözüme ile kaygı arasındaki ilişki aşağıda sayıldığı gibi farklı sonuçlar doğurabilir (Touge, Paty, Meynard, Martin, Letellier ve Rosnet, 2008, s. 6-7):

**(a) Durumsal kaygı problem çözüme performansını yükseltir:** Durumsal kaygının bireyi yeteri kadar uyarılmamış olduğu bir durumda dikkatli olma durumuna yönlendirmesi ile problem çözüme performansını arttırabilir. Bu durum kaygının sonuçların kontrol edilmesi ve işin mantığının belirlenmesi gibi durumlarda motivasyonel rolünü öne çıkarır. Sürekli kaygı düzeyi düşük olduğunda durumsal kaygı yapılan hata miktarının azaltılmasında yararlı olabilir.

**(b) Durumsal kaygı problem çözüme performansını düşürür:** Otomatik olarak çalıştığında daha verimli olabilecek olan bilginin prosedüre bağlanmış olan kontrolü kaygının yarattığı baskıdan etkilenir. Başka bir görüşe göre aynı sonuç ile kaygının ilk dikkat becerisini yok ettiği için

performansın düşmesi ile karşılaşılabilir. Sonuç olarak yüksek kaygı düşük problem çözme performansına yol açar.

**(c) Problem çözme durumsal kaygıyı yükseltir:** Bir bireyin kaynaklarını aşan bir görev, onun kaygısını yükseltebilir. Zaman kısıtı altında çözülmeye çalışılan bir problem durumu potansiyel olarak kaygı vericidir.

**(d) Problem çözme durumsal kaygıyı azaltır:** Problem çözme becerileri durumsal kaygıya karşı bir tampon oluşturur. Birisinin problem çözme prosedürleri ile uğraşması onun kaygısını azaltmakta bilişsel duyarsızlaştırma (hassasiyeti azaltma = *desensitization*) stratejilerinden daha etkili olabilir. Problem çözmeyi deneyimleme bireye güven verir, problemler başarı ile çözüldükçe de durumsal kaygı azalabilir.

### 1.1.8. Problem Çözme ve Karar Verme

Problemler, eğitim sistemlerinin gelişme dinamizmini yükselten, gelişime yön veren itici güçtür. Yöneticiler her konuda karar almak ve uygulamak yeteneğine sahip olmayabilirler. Karar bir işin yapılmasına başlamak için ilk adımdır (Üstün ve Bozkurt, 2003, s. 13-14). Karar verme konusunu inceleyen araştırmacılar, belirsizlik içeren koşullar altında insanların nasıl akıl yürüttüklerini, seçim yaptıklarını ve zihinsel bir çıkarsama yaptıklarını incelemişler ve karar verme ile problem çözmeyi hemen hemen aynı anlamda kullanmaya başlamışlardır (Morris, 2002, s. 610). Problem çözme, problem tanımlama ve karar verme unsurlarının bileşimidir. Risk yönetiminin aksine (olası problemleri işaret eder) ortaya çıkan problemlerle ilgilidir (Sayılı, 2002, s. 32). Bireyin bellekte ne kadar bilgi saklayabildiği ve bu bilgiyle ne yaptığı şeklindeki uygulamalar her zaman karar verme ve problem çözmeyi içerir (Adair, 2000, s. 3). Problem çözme ve karar verme süreci eleştirel düşünme ve

yaratıcılığı içine alan daha kapsamlı bir süreç olarak değerlendirilebilir (Kalaycı, 2001:9-21).

Karar verme, karşılaşılan bir problemi çözmek amacıyla uygulanan bir süreçtir. Problem, ortadan kalkması gereken bir engeli ifade ettiğine göre, amaca ulaşmak için bu engelin doğurduğu güçlük ve zorlukların yok edilmesi gerekmektedir (Turanlı, 1988, s. 4). İnsanlar gerek bireysel faaliyetlerinde gerekse organizasyonlardaki görevleri gereği sürekli olarak karar vermek ve problemleri çözmek zorundadırlar. Problemler, gerçek durumların koşulları istenen durumların koşullarından farklı olduğunda ortaya çıkar. Bazen, problemler beklenenin tersine yeni fırsatların yaratılmasına yardımcı olur. Bu durumda yönetici problemi çözerken, diğer yandan fırsatları değerlendirmiş olur. Problem çözmede yöneticiler birçok kararlar verirler. Her bir karar beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problem çözmeye yönelik faaliyetleri gerekli kılar. Problem çözme ve karar verme planlama faaliyetlerinde anahtar rolü oynar. Çünkü planlama, geleceğe yönelik bir süreç olup, problem çözmeyi ve karar vermeyi içerir. Yönetim faaliyetlerinde hangi amaçların öne alınacağı, hangi fırsatların yaratılacağı, hangi kaynakların hangi ilkeler çerçevesinde tahsis edileceği ve alınan kararların uygulanmasını kimlerin yürüteceği gibi konulardaki tercihlerin tümü birer karar niteliğindedir (Varoğlu, 1993, s. 1).

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

- (a) **Gözlem:** Çeşitli kanallardan elde edilen bilgiler veya yöneticilerin örgüt ve çevresinde uygun olmayan hususları fark etmesi,
- (b) **Sorunu Fark Etme ve Tanımlama:** Yöneticinin sorunun çözümüne yönelik bir karar verme ihtiyacını hissetmesi,



- (c) **Amaçları Oluşturma:** Değişmeye yönelik verilecek kararların neyi başaracağını belirlenmesi,
- (d) **Sorunu Anlama:** Sorun olan hususların gerçek doğasını doğru ve tam olarak anlama, teşhis etme,
- (e) **Seçenekleri Belirleme:** Sorunun niteliğine göre, çözüm olabilecek seçeneklerin tespit edilmesi,
- (f) **Seçeneklerin Değerlendirilmesi:** Her bir seçeneğin amaçları karşılama derecesinin belirlenmesi ve sıralanması,
- (g) **Seçme:** Etkili sonucu elde etmek açısından, en uygun seçeneğin belirlenmesi,
- (h) **Uygulama:** Gerekli değişikliklerin yapılması,
- (i) **Uygulama Aşamasının Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi:** Sorunun çözüm veya azaltılmasında uygulamaya konan seçeneğin, ne düzeyde etkili olduğunun izlenmesi, değerlendirilmesi ve tatmin edici sonuca ulaşılamaması durumunda tüm sürecin yeniden başlatılması.

Yönetimde birbirinin yerine kullanılan sorun çözme ile karar verme, süreç olarak bilimsel yönetime dayalıdır. Problem çözme yöntemi ile karar verme yönteminde aşama süreçleri yönünden kimi farklılıklar gözlemlense de yakınlık gösterirler. Bundan dolayı yönetim sürecine ister sorun çözme, ister karar verme açısından bakılsın her ikisi de süreç olarak aynıdır (Başaran, 1996).

Bütün araştırmacılar problem çözme ile karar vermeyi benzer bulmamışlardır. İlk kez 1910 yılında John Dewey karar vermeyi, problem çözme süreci olarak tanımlamıştır. Karar verme ile problem çözme sürecini eş tutan bu görüş 1950 yılına kadar sürmüştür. Ancak bu tarihten sonra karar verme kavramının problem çözmeden

farklılığı anlaşılmıştır. Dewey'in görüşlerinde karar verme süreci (1) Problemin ne olduğu, (2) Davranış biçimlerinin neler olduğu ve (3) En iyi davranışın hangisi olduğu aşamalarından oluşmaktadır (Tosun, 1989, s. 86). Karar vermenin problem çözme biçiminde tanımlanması sakıncalı ve eksik bulunabilir çünkü, problem çözme sürecinin son aşamasının 'en iyi davranış biçiminin seçimi' olarak kabul edilebilir. Karar, seçim işlemi ile birlikte, seçilen stratejinin uygulanması kontrolünün yapılması süreçlerini kapsar. Problem çözme karar verme sürecinin alt setini oluşturur ve Dewey'in karar verme tanımındaki yenilik, konuya bir süreç yaklaşımı getirmiş olmasıdır (Tosun, 1989, s. 86).

#### **1.1.9. Karar, Karar Verme ve Karar Türleri**

Sözlük anlamı ile karar; sonunda şüphelerin, tartışmaların bittiği, seçilen yolun uygulanmaya başlandığı bir mantıksal sürecin en son ürünüdür. Karar verme ise, bireyin ne yapacağını bilmediği zaman yaptığıdır (Gürsakal, 1986, s. 356).

Karar verme, bir kimsenin her gün yaptığı rutin işlerin bir bölümü sayılmadığı gibi bir organizasyonun yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Hicks, 1981, s. 259). Karar verme problemi önce problemin tanımlanmasıyla açıklığa kavuşabilir. Gerçek hayatta bireyin ya da yöneticinin karşılaştığı her sorun, bir karar problemi anlamına gelebilirken, o sorunun bir karar problemi olabilmesi, bazı koşullara bağlıdır. Problem; bir konuda çözüme ulaşmak ya da karar vermek için ileri sürülen bir sorundur. Böyle bir soruya verilecek cevabın, olanaklı davranış biçimlerinden (çözüm yollarından) birinin seçimine ilişkin olması gerekebilir (Demir, Tüter ve Bircan, 1985, s. 81).

Karar verme davranışı için aşağıda sayılan üç koşulun bulunması gerekmektedir (Kuzgun, 1992, s. 162):

- (a) Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğü varlığı ve güçlüğü birey tarafından hissedilmesi.
- (b) Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması.
- (c) Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Çeşitli durumlar arasından *seçim* ve tercih yapmakla ilgili çabalara karar verme denir. Bu çabalar bedensel ve zihinsel olabilir (Tosun, 1992, s. 349). İstenen bir amacı gerçekleştirecek veya belirli bir problemi çözecek alternatifler arasından birinin *seçilmesi* eylemine karar verme denir (Barutçugil, 1981, s. 8). Karar verme karşılaşılan seçenekler arasından en akıllıca olanı *seçerek* uygulamaya koymaktır (Doğan, 1985, s. 1). Karar verme, geçerli çözümleri belirlemek için problemi çözümlenmeyi (analiz) ve çözümler arasından *seçim* yapmayı içerir. Karar alınır veya alınması sağlanır (müşteriden, takımdan ya da işlevsel yöneticiden). Bir kere karar alındıktan sonra sürüncemede bırakılmaksızın mutlaka uygulanmalıdır. Kararın zaman boyutu çok önemlidir; “doğru” karar, çok erken ya da çok geç alındıysa “en iyi” karar olmayabilir (Sayılı, 2002, s. 33). Karar verme, karar veren tarafından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için iki veya daha fazla hareket biçimi arasından birinin *seçimi* olarak da ifade edilebilir (Sunan, 1991, s. 1). Karar verme, yönetici ya da yöneticileri hedeflere ulaştırmak amacıyla çeşitli seçenekler arasından birinin *seçimini* ifade eder (Turanlı, 1988, s. 1). Alternatifler arasından bir *seçim* yapmak, genellikle karar verme olarak da belirtilebilir (Luthans, 2008, s. 60). Bir amaca ulaşabilmek için var olan olanak ve koşullara göre çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmek, karar vermektir (Tosun, 1992, s. 157).

Etken olan davranış biçiminin seçilmesi karar olmasına karşın karar verme probleminin, yalnızca bir seçim işlemi olarak belirtilmesi oldukça dar açıdan

konunun ele alınması sonucunda varılan bir sonucu yansıtır. Karar verme, seçim işlemini de içermesine rağmen onun ötesinde tüm olarak bir süreç biçiminde düşünülebilir. Karar teorisinde karar verme işlemi, asıl önem ve anlamını bir süreç olarak ele alınmak ile kazanmıştır. Karar sürecinin yalnızca seçim süreci olduğunu ileri sürmüş olmaları ile bazı düşünürler yanılığa düşmüşlerdir. Söz konusu sürecin yalnızca seçim süreci olarak benimsenmesi, bir buz dağının boyutları üzerinde, su üstündeki küçük bölümünün dikkate alınarak hesaplanması gibi hatalı bir davranıştır. Bundan ötürü seçim süreci karar sürecinde saklı bir süreçtir (Bircan, 1984, s. 27-28).

Literatürlerde, karar verme çok değişik açılardan incelenmiş ve tanımlanmıştır ve bu nedenle, karar vermenin üzerinde de düşünce birliğine varılarak genel bir tanım yapıldığı söylenemez. Karar verme üzerine yapılan tanımlar aşağıda sayılan beş temel görüşte toplanabilir (Demir, Tüter ve Bircan, 1985, s. 83): (a) Etken olan eylemin seçimidir, (b) amaca ulaşmada, değişik davranışlar içeren etken olanın seçimi işlemidir, (c) olanaklı davranışların yan etkenlerle birlikte geliştirilip değerlendirilmesi sonunda, birinin etken eylem olarak seçimidir, (d) problem çözme işlemidir ve (e) bir süreçtir.

Literatürde karar süreci, değişik açılardan ele alınarak açıklanmıştır. Genel bir karar sürecine ulaşmada uzmanların görüşleri aşağıda işlenmiştir.

Simon, karar verme sürecinin üç temel aşamadan oluştuğunu ileri sürmüştür. (a) Karar verme fırsatını bulmak, (b) olanaklı davranış biçimlerini saptamak, (c) davranış biçimleri arasından seçim yapmaktır. Bunun yanı sıra Simon, açıklanan bu aşamaları değişik başlıklar altında üç grupta toplamıştır (Demir, Tüter ve Bircan, 1985, s. 87): (a) Bilgi edinme (istihbarat, haber alma), (b) tasarım (biçimlendirme, dizayn) ve (c) seçim. Simon'un karar verme sürecinin birinci kısmı eleştirilmiştir.

Eleştiriler, karar vermek için problemin araştırılması gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Düşünürler olaya, sistemler açısından yaklaşmakta ve yönetim ile karar vermeyi iç içe bir sistem biçiminde düşünmektedirler. Yönetim sistemi; karar sistemi içinde amaçların sağlanması için planlama ve kontrolün gerçekleştirilmesinde bilgi dönüşüm süreci olarak benimsemektedirler. Yönetim; karar verici biçiminde ele alınmıştır. Böylece, bilgi ve öteki karar etkenlerinin (davranışsal ve çevresel etkenler) yönetim sistemiyle, karar sistemi içindeki bağıntısı kurulmaktadır (Demir, Tüter ve Bircan, 1985, s. 94, 95).

Karar verme; mantıksal (Mert, 1997, s. 4) ve dinamik (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 23) bir süreçtir. Eğitim ve teknolojik gelişmelerin yardımı ile bu sürecin optimasyonu sağlanabilir. Karar verme sürecinin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi doğru bir karar vermede önemli olduğu gibi, karar verme sürecinden kaynaklanan yanlışlıkları azaltacağından karar vermede etkinlik sağlar (Mert, 1997, s. 5).

Kararlar, çeşitli özellikler göz önünde bulundurularak sınıflandırılabilirler. Bu özellikler, kararı alan bireylere göre, kararın verilmesi gereken duruma göre, karar verme eyleminin aldığı süreye göre ve kararın alanına göre düşünülebilir (Onaran, 1975, s. 84).

Kararlar verildiği hiyerarşik düzeye göre kapsamlılık içerir. **Üst düzey**lerde alınan kararlar, örgütün politikaları ve ilkeleri olarak yorumlanır. **Orta düzey**lerde alınan kararlar genelde uygulama açıklamalarını ve stratejilerini içerir. **Alt düzey** kararlar, eylemlere dönüktür ve işlevseldir (Açıkalın, 1995, s. 60).

Bir başka sınıflandırma da, (a) programlanmış ve (b) programlanmamış kararlardır (Bursalıoğlu, 1994, s. 93). Birinci tür kararlar, geçmişte alınıp yürürlükte olanlardır. Bunların yazılı olmayanlarına teamül denir. Programlanmamış kararlar ise; yeni durumlar, değişik durumlar için alınmış kararlardır; yetişmiş personel ve yetkin okul müdürlerinin varlığına bağlıdır (Açıkalin, 1995, s. 60). Programlanmış kararların, geleneksel teknikleri alışkanlık ve örnek alma; modern teknikleri ise yöneylem araştırması ve informasyonu işlemedir. Programlanmamış kararlar yeni ve yerleşmemiş olanlardır. Bunların geleneksel teknikleri içe doğma ve yargı, modern teknikleri de bilgisayardan yararlanma ve yöneticiyi yetiştirmedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 93). Kararlar, yukarıda belirtildiği gibi programlanmış ve programlanmamış olarak ayrılabilmele beraber, bazı kararlar da vardır ki, açıkça ne programlanmış ne de programlanmamış kararlar grubuna girebilir. Her ikisinin bileşimi niteliğindedirler.

Bir diğer sınıflama, kararın kapsamına göre yapılan sınıflamadır. Kapsamına göre kararlar üç türdür (Erdoğan, 1997, s. 49 ): **(a) Teknik kararlar:** Kurumun türüne göre tedarik, üretim ve dağıtım kararları, işletmenin teknik kararları arasındadır, **(b) Yönetmel kararlar:** Bu kararlar, kuruluşun amacına ulaşması için oluşturulan organizasyonun temel faaliyetlerini gerçekleştiren ve koordine eden kararlar olup, **(c) Kurumsal kararlar:** Kurumsal karar, uzun vadeli ve politikaya dönük kararlardır. Kurumsal kararlar bir bakıma örgütün sürekliliğini sağlayan kararlardır.

Hatipoğlu (1986, s. 137)'na göre ise kararlar üç gruba ayrılır: **(a) Strateji ve politika kararları:** İşin kurulmasından itibaren verilecek kararlardır. Örgütün üreteceği mal ya da hizmetin üretimi için gerekecek miktarını belirleyici kararlar bu grup kararlardır, **(b) Yönetim kararları:** Politika ve strateji kararlarında ne çeşit ve ne

kalitede bir malın üretileceğine dair verilen kararların üretimine dönük kararlardır ve

**(c) Yürütme kararları:** İşin yapıldığı yerde alınan kararlardır.

#### **1.1.10. Yönetimde Kararın Yeri ve Önemi**

Karar verme işlemi her meslek için önemli olmasına rağmen yöneticiler için ayrı bir değere sahiptir. Yönetici fonksiyonları yönetim süreçleri içinde ele alındığında bunların; planlama, örgütleme, kadrolama, yürütme ve denetlemeden oluştuğu bilinmektedir. Planlama temel fonksiyonların ilkidir ve özünde karar verme sürecini içerir (Kuzgun, 1992, s. 173). Kararlar, yani önceden planlanmış bir takım düşünsel işler, insanın davranış ve hareketlerini, esas olarak, etkiler. Çaba, düşünme, usavurma, ölçme, tartma, çeşitli yol ve olanakları karşılaştırma bu dinamiğin çarklarıdır. Kişi en iyi yol olduğuna inandığı alternatifi bu düşünsel çalışma sonunda seçer. Bir sonuç niteliğinde olan karar seçim ve tercih şeklinde ortaya çıkararak düşünsel çalışma ve çabanın ürünü olur (Tosun, 1992, s. 323).

Hedeflere ulaşabilmek için etkin kararlar vermek ve bu kararların yerine getirilmesini, eyleme dönüşmesini sağlamak yönetimin asli görevidir ki bundan dolayı karar verme sürecinin bulunmadığı bir yönetim düşünülemez. Bu açıdan yönetim, yapısal olarak insanlar ve onlara ilişkin faaliyetler, işleyiş mekanizması yönünden karar verme süreci ile ilgilidir (Dinçer, ve Fidan, 1995, s. 187). Karar verme yönetimin yerine getirmesi gereken önemli süreçlerden biridir. Ayrıca karar sürecinin nasıl yürüdüğü, bir örgütün gelişmesinde işlerin yapılmasında önemli bir role sahiptir. Karar verme yöneticinin kişilik özelliklerinden ve örgütte çalışan bireylerin özelliklerinden etkilenebilir (Oğuz, 2009, s. 416).

Örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çatışmaya çözüm bulmak, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla karar süreci kullanılır. Karar yönetimin kalbi ve

diğer süreçlerin eksenidir. Alınan kararların doğruluğu örgütün yaşamasını doğrudan etkiler. Eylemi etkileyen her türlü yargı karar özelliğindedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 116). Organizasyonun hangi kademesinde olsa da, hangi konularla uğraşsa da, bu işi sevsin veya sevmesin, 'yönetici' durumunda bulunan bir kimsenin vazgeçemeyeceği en önemli iş 'karar vermektir'. Karar vermek, yöneticiliğin o kadar temel bir işidir ki zaman zaman yöneticilik bir "karar verme işi" olarak da belirtilebilir. Yönetici değerdendirilir iken, yöneticinin karar verme kabiliyetleri ve nitelikleri dikkate alınmalıdır (Koçel, 2003, s. 34-35).

Karar veren kişilerin özellikleri hakkında fikir vermesi, kararın önemini artıran diğer bir özelliktir. Kararlar, onları oluşturan kişilerin kabiliyetleri ve inançları hakkında ipuçları verir. Karar verenin kişiliği bir kararın iyi olabilmesini etkiler. Kişilik bireyin, düşünsel, duygusal ve hatta bunlarla bağlılığı ölçüsünde, bedensel özelliklerinin bir bileşkesidir. Belli nitelik ve yetenekte olan bir bireyden belli nitelikte kararlar beklenir (Kuzgun, 1992, s. 173).

Yönetici tek başına karar alabileceği gibi örgüt içerisinde grup kararları da alabilir. Grup, aynı özelliği taşıyan kişiler demek değildir. Bu açıdan yığın ve kalabalık terimlerinden ayrılır. Grubun olabilmesi için birden fazla kişinin olması ve bu kişiler arasında ilişkilerin bulunması, bu ilişkilerin de düzenli ve sürekli olarak işlenmesi gerekir (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 32). Kişisel karar verme sürecinin içsel bir süreç olmasına karşılık grup karar verme süreci bir dizi kişisel karar verme sürecinden meydana gelen dışsal bir süreçtir. Buradaki dışsallığın anlamı sürecin kişinin içinde değil kişiler arasında meydana gelmesidir. Grup karar verme sürecinin özelliklerinden biri de bu sürece birçok kişinin katılmış olmasıdır (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 34).



Gruplar, genel olarak Birincil-İkincil, Biçimsel-Biçimsel olmayan, Başvuru grupları şeklinde adlandırılır. Birincil gruplarda yüz yüze ilişkiler vardır. İkincil gruplarda, çok az ve ya hiç ilişki yoktur. Biçimsel grup örgütlenme sonucu meydana gelen gruptur. Doğal grupta biçimsel olmayan bir ilişki vardır. Başvuru grubu, belli ortak özelliklere sahip kişilerin meydana getirdiği gruptur (Soydan, 1975, s. 219).

Grup, belirli bir süre içinde belli hedeflere ulaşmak için rolleri devrederek sosyal ilişkileri devam ettiren birçok kişinin meydana getirdiği topluluktur. Grup üyeleri arasında (a) Ortak davranış güdüsü, (b) kişiler arası ilişkileri düzenleyen ortak normlar, (c) grup içindeki üyelerin durumlarını bildiren rol ayrımının varlığı, (d) biz duygusu ve (e) bu şartların belirli bir süre içinde varlığı şeklinde davranış özellikleri görülmektedir (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 87)

Grup karar verme, bir yönü ile kişilerin karar verme kapasitelerinin ve bilgi işleme kabiliyetlerinin artmasını sağlar. Grupta kişisel karar verme süreçlerinin karşılıklı dayanışması, kişisel ihtisaslaşma sonucundaki etkinliğin zorunlu bir noktası olmayıp bu dayanışma karar verme süreci sırasındaki haberleşmenin bir sonucudur. Kolektif sürece katılan her kişi diğer kişilerle ilişki halindedir. Bilinçli olsun veya olmasın kolektif sürece katılan her kişi diğer kişilerin karar verme süreçlerini etkiler (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 36).

Grup kararlarının verimliliği, üyelerinin bireysel yeteneklerine bağlıdır (Hatipoğlu, 1986, s. 215). Grup üyelerinin, kolektif çalışmaya uygun kişilerde seçilmesi önemlidir. Grup kararlarının yararları (a) Karar verme için daha fazla bilgi toplanabilir ve bu konuda daha fazla kişinin tecrübesinden yararlanılır, (b) Seçeneklerin sayısı daha fazla artırılır, (c) Kararların kabulü, karar almaya yardımcı olan kişiler tarafından kolaylaşır, (d) Genellikle iyi kararlar alınır, (e) Yöneticiler

grup organı içinde karar verme yeteneklerini geliştirirler. Grubu oluşturan üyeler birbirlerinin yetişmesine yardımcı olurlar. Ayrıca grup üyeleri birbirlerini harekete geçirirler, genç yöneticilerin yetişmesi sağlanır, (f) Kararlar yerinde ve yansız alınır, (g) Grup olarak karar verme bir yaratıcı düşünme yöntemidir. Üyelerin her birinin ortaya atacağı görüş diğer üyeleri harekete geçirerek yeni fikirler elde edilir ve (h) Çalışanların karara katılmasının sağlanması, işte verimliliği artırır, iş tatminini yükseltir, ast-üst iletişiminin sağlıklı bir şekilde kurula bilmesini sağlar ve değişikliklere karşı direnci azaltır şeklinde sıralanabilir (Ateş, 1989, s. 79-85; Tosun, 1989, s. 181)

Grup kararları almanın bazı sakıncaları (a) Karar verme süreci normalden daha çok zaman alır ve pahalıdır, (b) Grupta ayrı düşüncede olmak bazı bireylerde istenilmeyen bir baskı yaratır. Birey bu baskının etkisini hissetmemek için fikrini gruba yakınmış gibi ifade eder ve grup en iyi kararı almanın yerine grubun ortalaması olan bir karar üretilebilir, (c) Bir birey, bütün gruba hâkim olabilir. Kararlar bu bireyin istek ve düşüncelerine uygun çıkabilir ki bu grup kurmanın anlamına aykırıdır, (d) Tartışma ve oy verme yöntemleri, karar sürecinin etkinliği üzerinde büyük bir rol oynar. Oy verme, hoş gitmeyen bir şeydir. Bu bakımdan, yerinde ve hızlı karar vermek için tartışma ve oylama yöntemlerinde biçimsellikten uzaklaşma ve esneklik sağlamak gerekir, (e) Grup kararlarının en önemli sakıncalarından biri de, yanlış ve yetersiz kararlar alınması gibi durumlarda sorumluluğun kime yükleneceğinin bilinmemesidir, (f) Tartışmaların problem üzerinde yapılması iyidir; yeni fikirler doğurur. Ancak tartışmalar kişiselleşirse sürtüşmeler ön plana çıkar ve grup verimli çalışamaz, (g) Karar vermiş olmak için karar verme yoluna gidilmesi ödün-kararlara yol açar. Bu da organizasyonun amaçlarından sapılma tehlikesini getirir ve (h) Grup üyeleri arasında serbest

tartışmayı sınırlayarak dışarıya karşı dayanışma içindeymiş gibi görünmek için oybirliği ile karar almaya zorlayan bir tutum içine girmeleri şeklinde tanımlaya bileceğimiz grupsal düşünme de önemli bir sakınca oluşturur şeklinde sayılabilir (Ateş, 1989, s. 86-87; Tosun, 1989, s. 181; Koçel, 2003, s. 295)

Örgüt; önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanlardan oluşur (Başaran, 1991, s. 27). Örgütte amaçlara ulaşmak için gereken faaliyetler ile bu faaliyetleri yürütecek kişilerin rol ve sorumluluklarını belirlenir. Tüm yöneticiler, hatta örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar vermek durumundadırlar. Örgütte hiç bir davranış karar vermeden gerçekleşemez (Ataklı, 1996, s. 25).

Örgütsel kararların başlıca üç özelliği (a) Örgüt içi alınan kararların çoğu bir tek kişiye mal edilmesi mümkün olmayan grup kararları yada karma kararlardır, (b) Örgütlerde karar verenler bu kararlarını örgüt adına vermektedirler ve (c) Üyelerin, problemleri çözerken bu problemler ile ilgili kişisel değerleri, çıkarları, duyguları, normları vardır şeklinde sıralanabilir (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 35).

Örgütsel kararlar bireysel kararlardan farklıdır. Bireysel kararlarda kişi, hafızasına ve bilgisine dayanarak kararını verir; uygulamalar ve sonucuna katlanır. Oysa örgütsel kararlar başkalarını da ilgilendirdiğinden toplumsal bir süreçtir. Birçok kimseyi içine alan, birçok kişinin bir araya gelmesi sonucu bir durum (kolektiftik) özelliği taşıması nedeni ile yöneticilere risk yükler. Demokratik bir örgütte alınan kararlardan etkilenen kişilerin bu kararlarda söz sahibi olmaları ve karara katılmaları gerekir (Onaran, 1975, s. 72). Karara katılmanın kişide, fikirlerinin değerli olduğu ve yeteneklerine saygı duyulduğu izlenimini yaratarak, verimliliğini artırır. İş doyumunu karara katılmaya bağlıdır. Yapılan bir araştırma öğretmenlerin karara katılmak istediklerini göstermesine rağmen okul içerisindeki kararlara çok az katıldıkları okul

dışındakilere ise ya hiç katılmadıkları ya da sınırlı ve denetimli bir şekilde katıldıkları bilinmektedir (Ataklı, 1996, s. 26).

### **1.1.11. Karar Verme Sürecinin Öğeleri ve Aşamaları**

Karar sürecinin öğeleri (a) Karar veren, (b) Problem, (c) Alternatif (seçenek) ve (d) irade olarak başlıklar halinde aşağıda ele alınmıştır.

**Karar veren:** Karar veren mevcut seçeneklerden bir tercih yapan kişi veya grubu temsil eder (Tekaslan, 1982, s. 191). Sunan (1991, s. 2) bu görüşe katılarak karar veren kişi de olsa grup da olsa mutlaka karar subjesi veya aktör de denilen insan olduğunu belirtir. Karar veren kişi algıların, güdülerin, tutumların, geçmiş deneylerin, beklentilerinin, grubuyla olan ilişkilerinin etkileri altında hareket eder. Diğer bir deyiş ile kişinin davranışı öğrenme ve toplumsallaşma yolu ile çevresine bağlıdır. Psikolojik bir süreç olarak da görülen karar verme sürecinin merkezindeki kişi karşılaşılan bir duruma karşı uygun bir tepki vermek için düşünen, değerleyen ve iradesi ile harekete geçen kimsedir (Onaran, 1975, s. 149).

**Problem:** Karar olayının kaynağında yatan ve karar verme sürecinin başlangıcına neden olan gelişmelerdir. Dış olaylardan ortaya çıkabileceği gibi, insanların iç dünyalarından da kaynaklanabilir. Problem, karar gerektiren bütün durumlarda mevcuttur (Sunan, 1991, s. 3)

**Alternatif (Seçenek):** Kişi veya grubun karar verebilmesi için mutlaka önünde alternatifler bulunmalıdır çünkü ancak çok boyutlu durumlarda ve çeşitli alternatifler arasından seçim yapılabilir. Bir alternatif, karar verici tarafından belirlenen amacın içinde bulunuyorsa geçerli, eğer dışında bulunuyorsa geçersizdir. Tabii ki amaca hizmet edecek her alternatif geçerlidir; ama ne var ki bulunduğu pozisyon geçerlilik

derecesini belirler. Bu dereceleme az, yeterli, tam olarak kaba bir şekilde ayrılabilir (Tekaslan, 1982, s. 16). Alternatif, karar verenin belirlediği amaç için uygun olmalıdır. Yaklaşık olarak da olsa boyutları belirlenmelidir. Yani alternatifin kantitatif ve kalitatif değerleri bilinmelidir. Alternatif uygulamalar sonucunda ulaşılabilecek hedeflerin değerleri, en az ve en çok gibi sınırlarla belirlenmesi alternatiflerin geçerliliğini artırır ve daha sağlam bir tabana oturtulmasını sağlar. Alternatiflerin ve sonuçlarının baştan tam olarak değerlendirilmesi, karar verme sürecinin gereksiz yere uzamasını önler. Bu zaman tasarrufu karar sürecinin daha etkin ve verimli olmasını sağlar. Psikolojik araştırmalar, karar verme durumunda olan kişinin önünde alternatifler bulunması halinde endişe durumunun azaldığını hatta yok olduğunu göstermiştir (Sunan, 1991, s. 4).

**İrade:** Felsefi-psikolojik literatürde karar, bir irade olayı olarak veya seçim ile iradenin kararda birleşmesi olarak dolaylı bir şekilde vurgulanır. İrade, dürtülerin sonucunda bir tarzda hareket etmeyi gerçekleştiren insanın özelliğidir (Tekaslan, 1982, s. 17). İrade ögesi, karar sürecini isteme fiili ile sona erdirilir. Bir alternatifi gerçekleştirecek çok yönlü durumun değişmesine irade sebep olur. Bu özelliğinden dolayı literatürde karar "irade teşkili" ve "irade uygulaması" olarak ifade edilir (Tekaslan, 1982, s. 18).

Zihinsel ve bedensel bir çaba harcama gerektiren ayrıntılı bir karar verme süreci genellikle problem çözmenin aşamalarına benzer kademeleri içermektedir (Bağırkan, 1983, s. 38; Hatipoğlu, 1986, s. 213). Seçilen seçeneğe uygun davranılarak faaliyete geçirilmesi uygulamanın izlenmesi ve değerlendirilmesi amacın ortaya konulması, seçeneklerin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve seçilmesi gibi aşamalar bu algıların izinde işlenmesi ile mümkündür. Karar alıcı, bir süreci ilgilendiren nesne ve olayları

daha önce bildikleri ile karşılaştırır, birbirine benzeyen, benzemeyen yanlarına ve farklılıklarına göre sınıflandırır. Nesne ve olayların ortak olan veya olmayan yönlerine göre bazı kavramlar oluşturur. Algılanan nesne ve olayların zihindeki karşılıkları duyguların da etkisinde kalır. Yani kavramlar iç ve dış etkenlerin sonucunda oluşur. Bu nedenle de karar süreci esasen psikolojik bir süreçtir (Tosun, 1992, s. 72-74).

Karar verme sürecinin aşamaları aşağıda derlenmiştir (Bursalıoğlu, 1994, s. 86; Başaran, 1993, s. 87; Tosun, 1992, s. 329-337):

- 1. Problemin Anlaşılması:** Karar, esası bakımından bir problem çözme amacı güder. Bu nedenle problemin ne olduğunu, önemini, kapsamını, etki ve sonuçlarını açık bir şekilde bilmek gerekir (Tosun, 1992, s. 329). Bu bakımdan karar sürecinde atılacak ilk adım, kararı gerektiren problemin anlaşılmasıdır, problemin tanımlanmasıdır. Bu yapılmazsa, karar sadece araçlar ve bunların maliyeti açısından alınıp, örgütün değer ve amaçlarına aykırı düşebilir. Zaten problem anlaşılıp sözlendirilmezse, üzerinde bilimsel bir araştırma yapabilmek olanağı da bulunmaz (Bursalıoğlu, 1994, s. 86). Problem tanımlama, sebep ve belirtiler arasındaki ayrımı yapmak için gereklidir. Problemler içsel (anahtar personelin başka bir projeye atanması) ya da dışsal (işe başlama izninin gecikmesi) olabilir. Problemler teknik (bir ürünü en iyi geliştirme yöntemi üzerindeki farklı görüşler), yönetimsel (işlevsel grubun plana göre üretim yapmaması) ya da kişisel (kişilik ya da yaklaşım uyumsuzluğu) olabilir (Sayılı, 2002, s. 33).

**2. Probleme İlişkin Bilgilerin Toplanması:** Problemi mümkün olduğunca çok boyutlu kavramak ve etkin karar verebilmek için bilgi toplamak gereklidir. Örgüt bir iletişim ağıdır. Enformasyon ve kararların akımını sağlayan ana kanalda, hiyerarşidir. Bir örgütü kusursuz duruma getirmenin iki koşulu haber alma ve değerlendirmedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 87). Yöneticinin, toplanması gereken bilgilerin neler olduğuna, aşırı veya olmamasına, hangilerinin kurum içinden, hangilerinin kurum dışından toplanacağına, bilgi edinme zamanlamasının yapılmasına ve bilgi edinme süresinin saptanmasına, son olarak da bilgi edinme maliyetinin üst sınırının belirlenmesine dikkat etmesi gerekir (Ateş, 1989, s. 31). Toplanan bilgiler, önemine göre her biri sıraya konduktan sonra en önemlisinden başlayarak detay niteliğinde olana doğru üzerinde çalışmalar yapılır. Karar verme durumunda olanlar, problemin araştırılması için gerektiğinde konu ile ilgili uzmanlardan yararlanma yoluna gitmelidirler, bu yolu olağan sayıp, kendilerine fazla güvenmemelidirler (Tosun, 1992, s. 331). Bilgilerin toplanması ve işlenmesinde bilgisayarların önemi gittikçe artmakta ve bu insan emeğini de azaltmaktadır. Günümüz rekabet ortamı ve hızla değişen koşullarda problemlere en kısa zamanda çözüm bulmak, sistemin dengesini korumak için sürekli bilgi akışının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

**3. Bilgilerin Çözümü ve Yorumu:** Bilgilerin toplanması, gruplanması ve dökümü bir temizleme sürecini gerektirir. Bu süreç güvenilir bir yöntemle bağlanmalıdır, çünkü alınan her karar, kısmen bu yöntem ve sürecin ürünü olacaktır. Bilgilerin yorumu, mantıksal yaklaşım gerektirir. Bu yorumun ölçütü de güvenilir, geçerli ve ahenkli olmalıdır; çünkü alınacak kararların

amaçlı ve rasyonel oluşunda bu ölçütün de rolü bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1994, s. 88). Bilgilerin çözümü ve yorumlanmasında başkalarıyla görüşmeden önce üzerinde düşünmek, özellikle yararlıdır. Bu uzman kişilerin anlatımlarını daha kolay anlama ve kavramada yararlı olacaktır (Baykal, 1981, s. 250).

**4. Seçeneklerin (Alternatiflerin) Değerlendirilmesi:** Problemi oluşturan neden ve etkenler saptandıktan sonra, bunları ortadan kaldıracak önlemleri almaya sıra gelir. Bu önlemler; genellikle birden fazladır ve bu nedenle de bunların en uygun olanını seçmek gerekir. En uygunundan amaç, en etkin ve en ucuz olanıdır. Alternatiflerin değerlendirilmesinde yöneticiler; zaman, enerji, bilgi ve uzmanlık çevresi dışında kalan konularda uzmanlardan yardım almaları gerekir (Tosun, 1992, s. 330).

**5. En İyi Seçeneğin (Alternatifin) Bulunması:** Seçeneklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinden sonra, içlerinden en iyisinin seçimi yapılmalıdır. Bu amaçla kullanılan iki yöntem "synoptic" ve "incremental" yöntemlerdir. Synoptic yöntem bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve daha çok yönetimsel ve teknik kararlarda kullanılır. Bu yöntem rasyonel ve bilimsel olmakla beraber birçok zorlukları da vardır. Incremental yöntem ise, en önemli seçeneklerin içinden en iyi görünen seçilir; politik kararlarda kullanılır. Bu yöntem çözümcüye stratejik davranışlar yapabilme olanağı sağlar (Baykal, 1981, s. 257). Karar verme sürecinin diğer aşamalarında da kararlar verilmesine rağmen, gerçek karar verme noktası seçim aşamasıdır. Bu aşamada tercih edilebilecek yolların derecelendirilerek bir sıraya konması önemlidir. Çabuk karar verme durumunda olan yönetici en iyiyi istediği halde, koşullara bağlı olarak



sadece uygun bir çözüm yoluyla yetinmek zorunda kalabilir. Genellikle kuramsal olarak en iyi sayılabilecek bir yol, gerçekte sadece uygun gibi görünen diğer yollardan biraz daha iyi olabilir. Yani bazı hallerde en yetkin çözüm yolunu bulabilmek için çok fazla zaman harcamaya gerek olmayabilir (Baykal, 1981, s. 158).

**6. Geçici Kararları Değerlendirme:** En uygun alternatif seçilince, bunun uygulama sonunda getirmesi olasılığı bulunan istenen ve istenmeyen sonuçları görmek ve saptamak, bunun sonucu kararın olumlu ve olumsuz etkilerini birer liste haline getirme ve nihayet bu ikisini karşılaştırıp net sonucu ortaya koymak gerekir. Net sonuç olumsuz olursa, karardan vazgeçmek, ya da yeni bir alternatif arama yoluna gitmek gerekir. Geçici kararın değerlendirilmesinde ileri görüşün rolü önemlidir; tecrübe, gözlem, bilgi, sezgi ve bu gibi olanaklardan yararlanılmalıdır (Tosun, 1992, s. 335).

**7. Kararın Verilmesi ve Uygulanması:** Bu aşama karar sürecinin son aşamasıdır. Bu evre, azim, irade ve sorumluluk gibi manevi nitelikler gerektirir. Bundan önceki aşamalarda, daha çok bilgi düşünce, yargılama, araştırma, ileriye görme, değer biçme gibi zihinsel nitelik ve yeteneklere gerek vardır. Son aşamada ise sonuçları kesin olarak bilinmeyen, belirsizlikle rolü gelecekle ilgili öngörü, sezgi ve hatta ümit ve dilekler büyük bir yer tuttuğundan düşünsel yeteneklerin yerine cesaret, gözü peklik, girişim (teşebbüs), sorumluluk yükleme gibi moral nitelikler ön plana geçer (Tosun, 1992, s. 337).

**8. Değerlendirme:** Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesine ilişkin, verilecek yargıların tarafsız ve sağlam olmasını sağlamaktır.

Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşmış olur. Bu yargılar övme veya yerme değil, yeniden düzenleme aracı olarak kullanılmalıdır. Zaten karar süreci bir uzlaşma sürecidir. Çevre ve kurum etkenleri ve özellikle beklenmeyen sonuçlar uygulamaya etki yaptığından başarı hemen hemen daima görecelidir. Bu neden ile her değerlendirmeyi örgüt ve yönetim gereksinmelerini karşılayacak uzun süreli bir planlama izlemelidir (Baykal, 1981, s. 259).

#### **1.1.12. Karar Vermede Başarı ve Başarısızlık Koşulları**

Karar vermede başarı ve başarısızlık koşulları aşağıda iyi bir kararda aranan nitelikler ve karar süreçlerinde sistematik hatalar başlıkları altında işlenmiştir.

##### **İyi Bir Kararda Aranan Nitelikler**

Karar bir iş yapmak, bir çalışmada bulunmak, bir çaba harcamak için alınır. Bireyin amaçları ve hedefleri, onun gereksinim ve isteklerinin yoğunlaşmış, belirlenmiş bir şeklinden başka bir şey değildir. Karar bireysel ve toplumsal yaşantıda bu kadar önemli olduğuna göre, kararın kendisini değerlendirme, yani iyi olup olmadığına karar vermenin de büyük önem taşıdığı görülmektedir (Tosun, 1992, s. 325).

En iyi sonucu elde edebilmek için nasıl hareket edilmeli, hangi metodu kullanmalı, iyi bir kararın nitelikleri nelerdir gibi hususlar birçok bilim dalım uğraştırmaktadır (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 325).

İyi bir kararda (a) İyi bir karar amaca ulaştıran karardır, (b) Etkili, yani, kararın alınmasını gerektiren problemi çözücü, bizi rahatsız eden etkenleri ortadan kaldırıcı veya istediğimiz şeyleri bize sağlayıcı özellikte olması, (c) İyi bir karar ne fazla

geciktirilerek ve fırsatlar kaçırılarak alınmalı ne de fazla acele edilerek etraflıca inceleme ve araştırma yapılmadan alınmalıdır. Bu nedenle en iyi karar zamanında alınan karardır, (d) İyi bir karar, en az harcama ve fedakârlıkla, masraflar minimum tutularak en iyi sonucu verecek biçimde meydana getirilmelidir, (e) İyi karar gerçekçidir, (f) İyi karar hemen ve zaman geçirmeden uygulamaya konulan ve sonucu alınan kararlardır. Çünkü çağımız hız çağıdır, elini çabuk tutan ve çabuk harekete geçen fırsatları daha önce değerlendirebilmektedir gibi nitelikler aranabilir (Eren, 1996, s. 133; Tosun, 1992, s. 21)

Bireyler açısından iyi kararların ölçütü (a) Karar kendi yargılarına göre iyi olmalıdır, (b) Karar üstlerce iyi değerlendirilmelidir, (c) Kararın etkilediği ya da kararı uygulayacak kimseler arasında bu karar mümkün olduğu kadar fazla kabul görmelidir ve (d) Karar verenin çevresindeki başka kişiler de bu kararı iyi bulmalıdır şeklinde sayılabilir (Tekarslan ve Baysal, 2004, s. 22).

### **Karar Süreçlerinde Sistemik Hatalar**

Yöneticiler karar verme sürecinde **(a) Hafıza kolaylığı**: Bireyler, hafızalarından çağırabildikleri olaylar hakkında daha kolay yargıda bulunurlar. Olayın canlılığı ve yeniliği, daha çok iz bırakmış bir olayın daha sık yaşanan fakat daha az iz bırakan bir olaya kıyasla kolay sonuç çıkarılmasını sağlar, **(b) Geri çağrılabilirlik**: Bireyler, hafıza yapılarının araştırma işlemi etkileme biçimine dayalı olarak, olayların sıklığını kavrayışları doğrultusunda önyargı üretirler, **(c) Birlikteliğin yarattığı önyargı**: Bireyler, yaşadıkları deneyimler veya sosyal etki nedeniyle bir arada yaşanan olayları birlikte tekrar etme ihtimalini abartmaya eğilimlidirler, **(d) Temel oranlara duyarsızlık**: Farklı bir bilgi söz konusu olduğunda, olayların benzerliğini değerlendirirken bireyler temel oranları atlamaya yatkındırlar, **(e) Örnek seçilen**

**grubun büyüklüğüne duyarsızlık:** Bireyler veri aldıkları örnek grubun sunduğu bilginin güvenilirliğini test ederken grubun büyüklüğünü göz önünden kaçırabilirler, **(f) Regresyon hataları:** Bireyler aşırı örneklerin ortalamayı uca çekeceğini ihmal edebilirler, **(g) İlişki kurma hataları:** Bireyler ilişkili iki olayın alt kümede yer aldığı küresel bir kümeyi veri almak yerine, söz konusu ikiliye rastlama ihtimalini abartırlar, **(h) Dayanılmaz güven duygusu:** Bireyler karar verirken geçmişte yaşanmış olaylardan yapılan projeksiyonlara fazla güvenirlir, **(i) İlişkili-ilişkisiz olaylar hatası:** Bireyler ilişkili olayların birlikte görülme ihtimalini abartır, ilişkisiz görünen olayların birlikte görülme ihtimalini ise ihmal edebilirler, **(j) Aşırı özgüven:** Bireyler aşırı zor problemlere alçak gönüllü bir tarzda yanıt üretirken, yargılarına gereğinden fazla güvenme hatasına düşebilirler, **(k) İspat tuzağı:** Bireyler doğru olduğuna inandıkları konularda doğruluğu ispat edecek veriler ararken kendilerini yanıltacak kanıtlar aramayı ihmal ederler ve **(l) Bir durumun önemini sonradan kavramak:** Bir olayın görülüp görülmediği keşfettikten sonra, bireyler doğru sonucu bulma ihtimallerini abartırlar. Ayrıca, başkalarının davranışları hakkında öngöründe bulunurken kendilerinin sahip olduğu ve başkalarının sahip olmadığı bilgiyi yeterince dikkate almazlar şeklinde sayılan bazı sistematik hatalar yapabilirler (Gray, 1998, s. 22-28).

### 1.1.13. Karar Verme Stilleri ve Modelleri

Geçmişte karar verme araştırmaları Normatif Kuram'dan sapmaları (ençoklama değil fakat enaz bir ölçütü karşılayan ilk seçeneği seçme, sonra gerekir ise o seçenekten daha iyisini araştırma gibi) işleyen genel bir süreç olarak yapılmıştır. Karar verme araştırmaları günümüzde bireysel farklılıkların tercihlere mi yoksa becerilere mi göre yapıldığına, görev ve durumlarda tutarlılığın sağlandığına, risk karşısındaki

davranışlara, karar verme stillerine (rasyonel, sezgisel, kaçınımcı, kendiliğinden gibi) odaklanmıştır (Parker, Bruine de Bruin ve Fischhoff, 2007, s. 342).

Karar verme stili bir bireyin bir karar verme durumu ile karşı karşıya geldiğinde öğrenilmiş alışıl gelmiş tepki örüntüsüdür. Bu bir kişilik özelliği olmayıp belirli bir karar kapsamında belirli bir şekilde tepki göstermeye yönelik bir alışkanlık eğilimidir. Scott ve Bruce (1995 Akt: Thunholm, 2008, s. 213) tarafından belirlenen beş karar verme stilinden ilk ikisi olan rasyonel ve sezgisel stilleri eskiden beri geliştirilen bilişsel araştırmalardan kaynaklanırken son üçü olan bağımlı, kaçınımcı ve spontan stil açık seçik bir kavramsal temelden yoksundur.

Parker, Bruine de Bruin ve Fischhoff (2007) Susanne G. Scott ve Reginald A. Bruce (1995) tarafından yapılan araştırmanın faktör analizi sonucunda bulunan beş karar verme stiline ek olarak bir stil daha eklemiştir. Susanne G. Scott ve Reginald A. Bruce (1995) tarafından belirlenen karar verme stillerinden ilki **rasyonel** stildir. Bu stil bilginin kapsamlı araştırması, alternatifler oluşturulması ve bu alternatiflerin mantıksal değerlendirmesi ile karakterize edilir. Rasyonel karar vericiler, sistematik değerlendirme ve mantıksal düşünme stratejileri kullanır. Bir diğer stil **sezgisel** stil olarak tanımlanmıştır. Bu stil sistematik araştırma ve bilgi işlemeden çok, bilgi akışındaki ayrıntılara dikkat etme, karar verirken duygulara ve önsözlerle güvenme ile karakterizedir. Sezgisel karar verenler daha çok hayal, hissetme ve duygular üzerinde dururlar. Üçüncü stil **bağımlı** stil olarak isimlendirilmiştir. Bağımlı stil, önemli bir karar vermeden önce diğer insanların tavsiye ve rehberliğine başvurma şeklinde betimlenir. Dördüncü stil olan **kaçınımcı** stil ise mümkün olan her durumda karar vermekten kaçınma, karar vermeyi son ana kadar erteleme gibi özelliklerle ifade edilir. Beşinci stil olan **spontan** stil (kendiliğinden), karar vermede acelecilik,

karar verme işini mümkün olduğunca kısa sürede tamamlama gibi özelliklerle betimlenmektedir (Oğuz, 2009, s. 417). Parker, Bruine de Bruin ve Fischhoff (2007, s. 343) bu stillere bir de **davranışsal üstesinden gelme** stilini eklemiştir. Bu stil problemin etrafında dolaşıp durmak yerine çözümü için gerekenleri yapma üzerinde durmuştur.

Karar sürecinde çeşitli modellerin görevi değişik çözümlerin sonuçlarını kestirmeye yardım etmektir. Her model bazı varsayımlar, gerçeğe ne kadar yakın bulunursa, model de sistemi o kadar iyi simgeler. Model minik bir kuram olarak düşünülebilir. Temel yapı bakımından gerçeği yansıtır (Bursalıoğlu, 1994, s. 85). Model karar vericiye yardımcıdır. Kararlardan elde edilecek sonuçların daha iyi gösterilmesini sağlar. Herhangi bir duruma ilişkin ana model kurulunca, değişkenlerdeki değişiklikleri süratli bir şekilde göstermek mümkün olur. Ayrıca, değişkenler arasında çeşitli bağlantılar kurulup sonuçlar çıkartılabilir (Şen, 1973, s. 6).

Karşılaşılan her duruma göre "en uygun modeli" tespit edip kurmak temel amaçtır. Durum için tek doğru model değil, her birinin kendine özgü özellikleri, aksaklıkları ve üstün yönleri olan birden fazla model kurmak mümkündür. Model çalışmaları modelin gerçek durumunu en iyi yansıtacak şekilde yürütülmesini esas alır. Elde edilmesi istenen amaçlar, matematik dil veya semboller yoluyla ifade edilir (Şen, 1973, s. 7).

Modellerin yararları (a) İlişkileri belirler, (b) Kapsamın düzenlenmesini kolaylaştırır, (c) İletişim aracı olarak hizmet eder ve (d) Modeller, fiziksel, soyut, sembolik ve matematik olabilir şeklinde sayılabilir (Bursalıoğlu, 1994, s. 85). Her modelin (a) Çözümleri değerlendirecek olan bir kestirim sistemi, (b) Problemi aydınlatacak bir

değer sistemi ve (c) Bu ikisini birleştirecek bir ölçüt şeklinde üç ögesi olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994, s. 85).

Belli başlı karar modelleri aşağıda ele alınmıştır (Uluğ, 1996, s. 10-12):

**(a). Klasik Karar Modeli:** Bu model, ekonomik varsayımlar üzerine kurulmuştur. Yöneticilerden, kuruluşun ekonomik çıkarlarını gözeterek en iyi kararlar vermeleri beklenir. Bu modelde karar verici veya yöneticinin nasıl bir karar vermesi gerektiği tanımlanmıştır. İzlenmesi gereken yol, uyulması gereken kurallar bellidir. Yani karar verme talimatı hazırdır. Yöneticiler bu talimatın ilkelerine göre kararlarını verirler (Eren, 1996, s. 132).

**(b) Koşul Karar Modeli:** Yöneticilerin zor koşul ve durumlarda nasıl karar verdiklerini açıklamak için geliştirilmiş bir modeldir. Programlanamayan kararlarda yöneticiler belirsizlik ve muğlâklık koşullarında çalışmakta ve problemleri çözümlenmektedir. Yöneticiler bir karar sürecinde ihtiyaç duydukları tüm bilgileri elde etme imkânsızlıkları ve sınırlılıkları vardır. Bu da her kararda kesin bir yol ve yöntemin rasyonelliğe götürmesinin imkânsız olduğuna işaret etmektedir. Bu gibi hallerde minimum karar kriterini gerçekleştiren ilk alternatif veya seçenek karar vericileri tatmin edebilmektedir. Yöneticiler problemi çözecek ilk seçeneği kabul etmektedirler. Bu modelde yöneticilerin geçmişteki tecrübe ve birikimleri rasyonel kararların alınmasında önemli bir faktördür (Eren, 1996, s. 132).

**(c) Olasılık ve Beklenen Değer:** Olasılık, çok basit bir şekilde belirli bir olayın olması ihtimali olarak tanımlanabilir. Organizasyonel konularda karar verebilmek ile ilgili pek çok olasılık, geniş çapta, gelecekte ortaya

çıkması beklenen hususların tahmini olabilir. Eğer alınacak karar gelecekteki durum veya koşullara göre olasılıklarla ilgili tahminleri içeriyorsa, o zaman beklenen değer kavramı karar verme sürecinde özellikle önem kazanır (Baykal, 1981, s. 296).

**(d) Karar Ağaçları:** Birçok karar bir anda ve zamanda verilemez. Kararın evreler halinde verilmesi gerekir. Karar ağacı modeli geleceğin belirsizlikleri ve koşullarını ele almaya çalışır. Gelecekteki olaylar zinciri açıklıkla ortaya konabilir, koşulsal değerler tahmin edilebilir ve olayın meydana gelme olasılığı sübjektif bir biçimde saptanabilir. Mümkün olan her sonucun beklenen değeri hesaplanabilir ve de karar beklenen değere dayalı olarak verilebilir (Baykal, 1981, s. 271).

Eğitim sisteminde karar sürecini modernleştirmenin, matematik güçlükleri vardır. Eğitim çok amaçlı ve yanlı bir girişimdir. Eğitimde kar etmeni gözetilmediğinden, maliyet-yarar ilişkisini izlemek zordur. Eğitimde ham ve işlenmiş maddenin niteliği ve bu ikisi arasındaki farkı bulmak neredeyse olanaksızdır. Bununla beraber, problemin çözümünde, yararlı olacak ilişkileri ve kapsamı canlandırabilmek amacı ile sembolik modeller kullanılabilir. Ancak, bu modelden genellemeye gitmenin doğru olmayacağı da önceden bilinmelidir (Bursalıoğlu, 1994, s. 86).

#### **1.1.14. Karar Verme Teknikleri ve Karar Sürecini Destekleyen Sistemler**

Karar vermede bazı teknikler kullanılarak bireysel veya grup halinde verilen kararların etkinliklerini iyileştirmektedir. Bu teknikler;

**(a) Delphi Tekniği:** Bu yöntem uzmanların düşünceleri arasından ortak bir sonuç çıkartmaya yöneliktir. Bu yöntemde belli bir sayıda uzmandan ayrı



ayrı problemler ile ilgili bilgi ve düşünceleri istenir. Daha sonra bu düşünceler birleştirilir ve bunların ortalaması alınır. Ortalamadan çok farklı düşünceye sahip bireylere bunun nedenleri sorulur. Maliyeti yüksek ve uzun bir tekniktir. Günlük kararlarda kullanılması zordur. Gelecekteki ekonomik olaylarla ilgili konularda bu teknikten faydalanılır (Eren, 1996, s. 140).

**(b) Şeytanın Avukatı Tayini:** Şeytanın avukatı olan kişi grup tarafından verilecek kararlarda meydan okuyucu alternatifler belirleme rolünü üstlenmektedir. Şeytanın avukatının görevi problemin çözümü gerçekleşmeden önce grubu bazı varsayımlar ve meydana gelebilecek durumlar hakkında yeniden düşünmeye zorlayarak grubu alternatifleri ve akla gelmeyecek gelişmeleri önceden görerek geniş görüş açısından değerlendirmesini ve kararın daha nitelikli ve uzak görüşlü olmasını sağlamaktır (Eren, 1996, s. 141).

**(c) Nominal Grup Tekniği:** Grup üyeleri bir araya-gelir, problem ortaya konur ve akıllarına gelebilecek bütün seçenekleri yazmaları istenir. Sonra bütün üyeler düşüncelerini söyler ve bunlar bir tahtaya yazılır. Bütün seçenekler yazıldıktan sonra karar ile ilgili tartışmalar başlar ve oylama yapılır, en çok oy alan görüş grubun kararıdır (Hatipoğlu, 1986, s. 216).

**(d) Beyin Fırtınası:** Yaratıcı karar verme tekniğidir. Serbestçe fikir üretme, alternatif yaratma yoludur. Fikirlerin sayısı kadar kalitesi de önemlidir. Ortaya atılan fikirler (a) kesinlikle eleştirilmemeli, (b) fikirler övülmeli ve (c) fikirlere ilişkin sahibine soru sorulmamalı ve tartışılmamalıdır. Ortaya atılan fikirlerden yararlanılarak yeni fikirler yaratmaya çalışılmalıdır, amaç yeni fikir üretimini teşvik etmektir. Hiç kimse yalnız başına fikir

üretmez. Her üretilen fikir başkalarının daha önce ya da o anda ortaya attığı görüşlere dayanır teması vurgulanmalıdır. Beyin fırtınasında bir grup toplantısı söz konusudur. Grup dört-yedi kişi arasında değişir. Konuşmaları bir raportör kaydeder. Önce yararlı olmayan fikirler, sonra çok ilginç ve ilham kaynağı olabilirler. Toplam süre otuz-kırk beş dakikadır (Eren, 1996, s. 142).

**(e) Philips 66 Tekniği:** Büyük bir grup, önce beş-altı kişilik küçük gruplara bölünür. Her grupta bir başkan belirlenir. Her grup problemi kendi içinde ele alır, çözüm yolları arar. Grup kararını belirler. Müşterek toplantıda her lider kendi en uygun görüşünü birleşik toplantıda açıklar. Bu teknik beyin fırtınasının büyük gruplarda uygulama tekniğinin bir yöntemidir. Uygulamada buna arama konferansı adı da verilmektedir (Eren, 1996, s. 143).

Bilişim teknolojisinde günümüzde ulaşılan düzeyi ifade eden yapay zekânın bir uygulaması olan uzman sistemler, bu kuram ve uygulama olarak artık tartışmalı değildir (Bilginlioğlu, 1993, s. 5). Kurumlarda karar sürecini destekleyen sistemler Yönetim Bilgi Sistemi (YBS) ve Karar Destek Sistemleri (KDS) başlıkları altında aşağıda çalışılmıştır.

### **Yönetim Bilgi Sistemi**

Bilgi Çağı ve Bilgi Toplumu gibi terimlerin sıklıkla kullanıldığı günümüzde bilginin önemi daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bilginin önemi arttığı oranda o bilgiye ulaşabilmeyi sağlayan sistemlerin de önemi artmaktadır. Birçok kurum bilgiyi toplamak, organize etmek ve dağıtmak için bilgisayar destekli bilgi

sistemlerini kullanmaktadır. Yönetim bilimleri tabiriyle işletmelerde Yönetim Bilgi Sistemi (YBS) kullanımı yaygınlaşmaktadır (Gemici ve Bay, 2008, s. 200).

Yönetimde bilgi, karar almaya yönelik olarak kullanılan veriler topluluğudur. Gereksinim duyulan yönetim bilgisi, bir organizasyon için kendi aktivitelerini gösteren, saklanabilen, işlenebilen, değişikliğe uğrayan ve en önemlisi gerekli kademelere ve yöneticilere rapor olarak sunulabilen anlamlı veriler bütünüdür. Yönetim Bilgi Sistemleri (YBS), bir organizasyonun tüm kademelerindeki yöneticilere, sorumlulukları altında olan planlama, denetleme ve diğer yönetim aktiviteleri için daha doğru zamanlı ve etkili karar almalarını sağlamak amacıyla, organizasyon içi ve dışından toplanan verileri enformasyona dönüştüren ve bu enformasyonu ileten sistemlerdir. YBS, organizasyonun iç durumu ve dış haberlerle ilgili geçmiş, güncel ve tahmini enformasyon sağlamak üzere organize edilmiş bir sistemdir. Bu sistem karar alıcılara planlama, denetleme ve organizasyon işlemleri için zamanında ve gerekli enformasyon için destek sağlar (Anameriç, 2005, s. 25).

Günümüzde bilgi teknolojileri, bir yönetim teknolojisi aracı olarak örgütlerde yerini almıştır. Teknolojiyi geriden takip etmesiyle bilinen eğitim örgütlerinde de bu değişim yaşanmaktadır (Çınar, 1997, s. 289).

### **Karar Destek Sistemi**

Son yıllarda karar vericilerin karar verme aşamasında karar destek sistemlerinin kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Bu sayede ihtiyaç duyulan bilgilere hızlı ve zamanında erişim, kurumlarda kararların zamanında alınmasına yardım ederek verimliliği ve alınan kararların kalitesini yükseltmektedir. Karar Destek Sistemleri (KDS) kendi başlarına karar vermeyen ve karar vericilere muhakeme yeteneklerini

de kullanarak karar verme esnasında yardımcı olan (genellikle bilgisayar tabanlı) bilgi sistemleridir (Arslan ve Yılmaz, 2010, s. 75-76).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Karar Destek Sistemi'nde ulusal kalkınma planlarında verilen stratejik kararlara dayanarak, ülkenin insan gücünü etkin şekilde yetiştirmek amacı ile; mesleki ve düz liselerin kapasitelerine yön vermek, ekonomik sektörlerin gelişmelerini takip ederek, istihdam edebilecekleri yönde insan yetiştirmek, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmak; Türkiye Cumhuriyeti bazında öğretmen sayıları, branşlarına göre öğretmen dağılımı, cinsiyetlerine ve sınıflarına göre öğrenci, okulların türlerine göre sayıları ve dağılımı; okul başarı yüzdeleri (ÖSYM, LGS), okul envanter bilgileri (derslik sayısı, laboratuvar sayısı gibi) ile nüfus projeksiyonları ve kapasite tahminleri yapılabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) veritabanındaki okullara ait adres bilgileri ile okullar, coğrafi konumlarına göre yerleştirilmektedir. Okul Bilgileri ile MEBBİS veri tabanındaki bilgiler doğrudan ilişkilendirilmektedir. Türkiye genelinde il ve ilçe bazında, il içinde ise okul bazında tematik analizler yapılabilmektedir (BaşarSoft, 2009, s. 1).

#### **1.1.15. Karar Sürecinin Psikolojik Yönü ve Kaygı**

Karar sürecinde birinci derecede rol oynayan psikolojik etkenler, algı, duygu ve iradedir. Algı, kavramlaştırma ve değerlendirme gibi, karar sürecinin daha çok zihinsel yönlerine etki yapar. Duygu seçeneklerin değerlendirilmesinde rol oynayan heyecanlar ile ilgilidir. İrade de kararlara yön veren kontrol etkenidir (Bursalıoğlu, 1994, s. 92).

Psikolojik yönden karar alma zihni ve iradi bir çabayı gerektirir. Kararın basitlik ve karmaşıklık derecesine göre bu çaba her bireyin her zaman üstesinden gelmeyeceği

nitelik ve nicelikte olabilir. Gerçekte bazı kişiler kararın gerektirdiği zihinsel sentezi başarı ile yürütseler de uygulamaya geçebilecek irade ve gücü kendilerinde bulamazlar. Günlük hayatta sadece önemli kararları değil, bireysel yaşamlarına ait basit kararları bile başkalarına verdirme eğiliminde olan birçok kişiye rastlanır. Bu kısmen yeteneklerin sınırlı olması yanı sıra daha çok zihinsel durgunluk ve tembelliğin sonucudur. Böyle karakterlere sahip kişiler özellikle hızlı kararlar verilmesi gereken durumlarda başarısızlığa uğrarlar. Bu da karar almanın sanıldığından zor bir zihni ve iradi çabayı gerektirdiğini gösterir (Tosun, 1989, s. 309-326).

Aynı değerlikteki (*valance*) duyuşsal tesirlerin karar verme üzerinde farklı ancak tahmin edilebilir etkileri olabilir. Bu fikir duyuşsal durumların bilgisel (informatif) değerleri hakkında yapılan araştırmaların sonuçlarının sözkonusu tesirlerin bilişsel etkenlerin (determinantların) analizi ile birleştirilmesi ile öne sürülmüştür. Olumsuz duyuşsal tesirlerin olumlu duyuşsal tesirlerden daha belirgin olarak analiz edilebildiğinden ve olumsuz duyuşsal tesirler arasında en yüksek duygusal sıkıntıyı temsil eden kaygı ve üzüntü seçilmiştir. Kaygılı bireyler düşük riskli-düşük ödüllü seçenekler yönünde karar verme eğiliminde olurlar iken üzgün bireyler yüksek riskli-yüksek ödüllü tercihlerde bulunabilirler. Karar veren bireylere kaygı ve üzüntü farklı bilgiler taşırlar ve farklı amaçlara zemin hazırlarlar. Kaygı durumu belirsizliği azaltma gibi örtük bir amaca zemin hazırlar iken üzüntü durumu ödül değiştirme gibi örtük bir amaca zemin hazırlar (Raghunathan, 1999, s. 59).

Önceki araştırmalar olumsuz duyuşsal tesirlerin karar vermeyi üç şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bunlardan birincisinde içinde bulunulan olumsuz duyuşsal tesire paralel bir duygudurum uygunluğu şeklinin oluşması ile olur. Bu yolla hafızadaki

benzer olumsuzluktaki değerliklerin tetiklenmesi ile bireylerin yargı güçleri bozulur. İkincisinde bireyin bilgi işleme süreçlerine müdahale eder. Bireyin bilgi işleme yeteneğindeki sistematiklik hasar görür. Üçüncüsünde bireyin saikleri (güdüleri) şekillenerek karar vermeleri etkilenir (Raghunathan, 1999, s. 59).

Kaygı gibi korkuya benzer duyguların anlam yapısı sonuç üzerinde yüksek belirsizlik (potansiyel olarak zararlı) ve durum üzerinde düşük kontrol (olayların gidişatını değiştirememeye) ile tanımlanabilir. Kaygılı bireylerin karar vermelerinde belirsizliği azaltıcı ve riskten kaçınan bir örtülü amaç yapısı benimseyecekleri beklenebilir. Bu durumun kararın kaygı-yaratan olay ile ilgisi olması da gerekmez (Raghunathan, 1999, s. 60).

#### **1.1.16. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme ve Karar Verme Süreci**

Problem çözme becerisi, okul yöneticiliği açısından değerlendirildiğinde bir okulda müdür, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre halkı iş birliği halinde iyi çalışmazsa, okulun bina, eşya, ders aracı ve bahçesi iyi kullanılmazsa, okulun çalışmalarından verimli sonuçlar alınamaz. Bütün bunların sorunsuz ve düzenli idare edilmesi, problemlerin üstesinden gelmeyi bilmekten geçer. Okullar iyi yönetilirse, eğitimde başarılı sonuçlar alınır ve amaçlarını gerçekleştirebilir. Bu bakımdan okul yöneticiliğinde yukarıda sayılan tüm değişkenlerin bir arada ama uygun bir sırayla ele alınabildiği problem çözme becerisi önemli bir yere sahiptir (Akça ve Yaman, 2009, s. 768).

Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalarda bireylerin daha yönetici rolüne geçmeden önce dahi okul yöneticilerinin çağdaş yönetim yaklaşımının problem çözme becerisini sergileyemedikleri ve yöneticilerden ve yöneticilik rolünden problem çözme becerisi ile ilgili beklentilerin de oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Akça ve Yaman, 2009, s. 769).

Üstün ve Bozkurt'un (2003, s. 13-14) araştırmasının sonuçları, okul yöneticilerinin algıladıkları problem çözme becerileri konusunda daha yeterli olma konusundaki beklentileri zorladığı ve yöneticilik eğitiminde kısmen önemli bir eksik olduğu konusuna işaret ettiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sorumlu oldukları görev alanların genişliği düşünüldüğünde son derece etkin problem çözme becerilerine sahip olmalarının gereği oldukça açıktır (Akça ve Yaman, 2009, s. 770).

Yönetim sürecinin temel fonksiyonu planlamadır. Planlama; örgütsel bir amacı gerçekleştirmek için, hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirecek eylemlerin belirlenmesi sürecidir (Genç, 2005, s. 89). Amaca ulaşırken ortaya çıkacak problemlerin tespiti, ulaşılmak istenen noktaya hangi yöntemle, ne şekilde ulaşılabileceğinin karar verilmesi yöneticinin bu süreci iyi değerlendirmesine bağlıdır. İyi yapılmış bir plan örgütün amacına ulaşmasını kolaylaştıracağından okul yöneticisinin karşılaştığı sorunları doğru analiz edebilmesi geleceğe yönelik sorunları önceden görüp önlem alması gereklidir. Bu da etkili bir problem çözme becerisine sahip olmayı gerektirir. Problem çözme, yönetimin esas fonksiyonudur (Higgings, 1991, s. 69).

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını göstermektedir. Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Toplumun eğitimin ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşılması doğaldır ve bu problemler çözülmeden okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları

problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi, yöneticiliğin mihenk taşı haline gelmiştir. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Çünkü iş yaşamının ayrılmaz bir ögesi olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı. Ayrıca yönetim işi insanlarla ilgilidir ve insanlar ortaya problemler çıkarır. Yönetici, insan boyutunu hesaba kattığı için, başarılı olacak çözümü bulma ihtiyacındadır (Güçlü, 2003).

Çoğu yönetici, bir problemle karşılaştığında, problemin getireceği yükün altında kalmak istemediğinden ya da çözemeyeceğinden, problemi ortaya çıkararak çözmek yerine yönetimlerinin kötü yanlarının ortaya çıkacağı korkusu nedeniyle gizlemek veya görmezlikten gelmektedir. Özellikle, eğitim yöneticilerinin problem çözme konusunda uzman olmaları zorunludur. Bu konuda, Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlardır. Deneyimli okul müdürleri (a) Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler, (b) Probleme ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar, (c) Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar, (d) Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler, (e) Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar, (f) Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir ve (g) Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar (Leithwood vd., 1989 Akt: Güçlü, 2003).



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

Günümüz toplumunda en önemli örgütlerin başında okullar gelmektedir. Okullar insanların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları belli bir düzen içinde çalışır ve her örgütte olduğu gibi bu düzeni, yönetim sağlar. Yönetim, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirme bilim ve sanatıdır (Aktuğ, 2006, s. 3). Bu tanım okul yönetimi açısından düşünüldüğünde okul yöneticisi okulun sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Buna okul yönetimi denir. Okul gibi karmaşık bir örgütte yönetim oldukça zordur. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki madde ve insan kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanmaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde yönetim, problem çözme süreci olarak görülebilir. Örgütsel yaşamda varlığını duyumsatan bir problemin çözümü, aslında bir karar verme sürecini gerektirir. Karar süreci sadece sonucu yordanabilir seçenekler arasından en uygun görülenin seçimi olmayıp; problemin çözümüne

ilişkin bir planın uygulamaya konulması ve başarının değerlendirilmesi aşamalarını da içerdiğinden yönetim süreçlerinin tümünü ve örgütsel yaşamın her yönünü kapsar (Bursalıoğlu, 1991, s. 82). Önemle üzerinde durulan şudur ki; hangi örgüt olursa olsun karar yönetimin kalbidir (Uluğ, 1996, s. 1). Çünkü, tüm yönetim süreçleri oluşum ve işleyişlerinde karar sürecine esastır. Hangi eyleme girişerseniz girişin bir kararla başlamak zorunluluğu vardır. Sonunda gelecek eylemi biçimlendirecek yargı da aslında bir karardır (Açıkalın, 1995, s. 62).

Okul yöneticilerinin yöneticilik fonksiyonları incelendiğinde, planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon, denetleme fonksiyonlarını doğrudan etkileyen iki değişkenin dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Bunlardan birisi karar verme diğeri ise kişilik özellikleridir. Araştırmalar, kişilik özelliklerinin yöneticinin tüm stratejik kararlarını etkilediğini göstermektedir (Sinangil, Savran, Ones ve Balcı, 1996, s. 293).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. Liderin, grubun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini koruması ve problemleri çözmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, işe karşı olan tutumları o kadar olumlu görülmektedir. Bu bakımdan okul müdürünün liderlik görevi, meslektaşlarının getirdiği çatışmaların etkisi altında, geleneksel liderlikten uzlaşıcı ve uzlaştırıcı liderliğe dönüşmektedir. Üste sık sık danışmak, memurun yeterliğini kuşkuyla düşürdüğünden, öğretmenler genellikle problemlerini müdüre götürmek

istememezler. Ancak problemlerin birikmesi yönetici zararına olacağından, müdürün bu çekinmeyi ortadan kaldıracak liderlik davranışı göstermesi zorunludur (Bursalıoğlu, 1994, s. 38-39).

Okul müdürünün bu güncel işleri; personel hizmetleri, öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, okulun işletmesi (bina, donatım ve bütçe işleri) olarak sınıflandırmaktadır (Taymaz, 2003, s. 37).

Eğitimde karar sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış nedenler arasında en güçlü olan merkezcilik derecesidir. Klasik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan aşırı merkezcilik, karar, yetki ve görevlerin rasyonel bir biçimde dağılımını engeller. Halbuki bu yetki ve görevler, ilişkin oldukları basamaklarda bulunmalıdır. Örgütün anatomisi de bunu gerektirir; çünkü karar, yetki ve görevlerinin dağılımı ile kararların yığılması ve gecikmesi ters oranlıdır. Merkez eğitim örgütü, karar yetkilerini aşırı derecede topladığı zaman, okul yöneticilerinin karar yetkileri de, yorumlama eylemlerinden biraz öteye geçebilecektir. Halbuki, okul yöneticisinin çevreye yapması beklenen etki, yönetici olarak yaratacağı imajın bir ürünüdür. Kendi çapında bağımsız karar ve yürütme yetkileri olmadan, sadece yorumlama ve bunun gerektirdiği uygulama yoluyla böyle güçlü bir imaj yaratabilmesi beklenmemelidir. Eğitim girişimini etkileyen güçler dağınık ve akıcı olduğundan, çok zaman okul yöneticisinin ani ve kesin kararlar vermesini gerektirir; yetkisiz bir yönetici ise haklı olarak böyle atılımlarda bulunmayı göze alamaz (Bursalıoğlu,1994, s. 97-98).

Karar süreci hakkında buraya kadar açıklanan model, kavram ve ilkeler, eğitim yönetimi için pek farklı değildir. Eğitim yöneticisinin karar verme sürecinde izlemesi gereken ilkeler aşığıdaki gibi özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1994, s. 97):

- (a) Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır,
- (b) GÜdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,
- (c) Karar sürecinde, astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir,
- (d) Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır,
- (e) Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir,
- (f) Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır,
- (g) Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
- (h) Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışılmalıdır,
- (i) Grubun başarısını ve sürekliliğini amaçlamalıdır,
- (j) Örgütün yapısını iyi kurmalıdır,
- (k) Grup değer ve davranışını dikkate almalıdır,
- (l) Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

Eğitimde karar sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış nedenler arasında en güçlü olanı merkezilik derecesidir. Klasik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan aşırı merkezilik, karar yetki ve görevlerinin rasyonel bir biçimde dağılımını engellemektedir. Karar yetkilerinin merkez örgütlerde toplanması okul yöneticilerine bağımsız karar verme, yürütme yetkilerini kısıtlamakta sadece yorumlama ve ancak bunun gerektirdiği uygulama imkânı vermektedir. Karar yetkileri aşırı derecede sınırlanmış okul yöneticisinden, eğitim öğretim bakımından yüksek verim beklenmemelidir. Eğitim girişimini etkileyen güçler dağınık ve akıcı olduğundan, çok zaman okul yöneticisinin ani ve kesin kararlar vermesini gerektirir, yetkisiz bir okul yöneticisi ise, haklı olarak, böyle atılımlarda bulunmayı göze alamaz (Bursalıoğlu, 1994, s. 97).

## 1.2. Kaygı

Kaygı konusunda önce kaygının önemi vurgulandıktan sonra kaygı ve ilgili kavramlar, kaygıya neden olan etkenler ve kaygının belirtileri ele alınmıştır. Daha sonra kaygı çeşitleri olarak durumluk-sürekli kaygı, dış-iç kaygı, normal-patolojik kaygı ve yararlı-zararlı kaygı çalışılmıştır.

### 1.2.1. Kaygının Tanımı ve Önemi

İnsanlar gerek günlük yaşamlarında, gerekse mesleki yaşamlarında sürekli karar verme durumundadırlar. İnsanlar, verdikleri kararların sonuçlarını önceden göremedikleri için kaygıya kapılırlar. Böylece bireyin yaşamında çok önemli bir yeri olan karar verme durumu bazen beraberinde kaygıyı da getirir.

Kaygı (*anxiety*-anksiyete) sık sık yaşanan ve kişinin yaşamını sürekli etkileyen heyecanlardan birisidir. Kaygının tanımını yapmak zordur. Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanların birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 1997, s. 276). Türkçede iç sıkıntısı, kaygı, bunaltı gibi sözcüklerle anlatılmaya çalışılan anksiyete, özetle, yaşamı tehdit eden ya da tehdit şeklinde algılanan, rahatsız edici bir endişe ve korku duygusudur. İçsel (intrapsişik) ya da dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike, tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygu durumudur. Kişi, kendini bir çeşit alarm durumunda ve 'sanki kötü bir şey olacakmış gibi' bir duygu içinde hissetmektedir. İçsel çatışmalardan ya da yaşamdaki kayıplardan köken alabilen kaygı, aynı zamanda içsel dürtüler ile dış talepler ve değer sistemleri arasındaki çatışmadan da kaynaklanabilir (Demir, 2008, s. 15).

Kaygı, insanların varoluşundaki en temel duygulardan biridir ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla karışmış olduğu için anlaşılması ve tanımlanması çok güçtür (Morgan, 1999, s. 93). Kaygı, nedeni açık olmayan ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde değildir. Kaygının nedeni belli değildir; ama geleceğe yönelik bir duygudur. Kaygıyı, gerçekte ilgisi olmadığı için anlatmak, anlamak olanaksızdır. Kaygı insana üzüntü veren olumsuz bir duygudur (Başaran, 1992, s. 237). Kaygı gelecekte olabilecek kötü bir olayı beklemek şeklinde kendini gösteren evrensel bir insan yaşantısıdır. Freud'a göre kaygı, fiziki ya da sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlayabilme ve hayatı sürdürme fonksiyonlarına katkıda bulunur. Fakat kaygı gerçek dışı ve mantığa aykırı bir niteliğe bürünürse uyum fonksiyonunu yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına sebep olur (Özodaşık, 1989, s. 44). Kaygı başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan hoş olmayan durumdur (Öktem, 1981, s. 3-4).

Rollo May, kaygının insan psikolojisindeki esas ve temel yerini ilk gören bilim adamının Freud olduğunu belirtmektedir. Freud'un ilk teorisinde kaygıyı nevrozun düğüm noktası ve temel nedeni olarak ele aldığını söylemektedir. Freud ikinci teorisinde odak noktası olarak egoyu görmektedir. Ego tarafından algılanan bir tehlike kaygıyı ortaya çıkarmakta ve bu kaygı gerileme (regrasyon) yaratmaktadır (Kozacıoğlu, 1986, s. 11).

Freud üç ayrı kaygı tanımlamaktadır (Gençtan, 1988, s. 159):

- (a) Gerçeklik kaygısı,
- (b) Törel kaygı ve
- (c) Nevrotik kaygı.

Gerçeklik kaygısında; birey dıştan gelen tehlikeyi idrak etmekte ve sıkıntı duymaktadır ki bu korku ile eşanlıdır. Bu durumda kişinin, objektif kaygının nevrotik kaygıya dönüşmemesi için uğraşması gerekmektedir. Törel kaygıda; tehlike kaynağı bireyin içindedir ve birey kendine zarar getirecek faaliyetten farkında olmadan kaçmaktadır. Nevrotik kaygıda; ego utanma ve suç duygularına maruz kalmakta, vicdan tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır. Freud'a göre kaygı, fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşam sürdürme işlevine katkıda bulunmaktadır (Gençtan, 1988, s. 159-167).

Kaygı olgusunun anlaşılmasında en önemli katkılardan biri de Horney'den gelmiştir. Horney kaygıya ilişkin görüşlerinde Freud'dan bazı noktalarda ayrılmaktadır. O, kaygının içgüdüsel dürtülerin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok baskı altına alınmış dürtülerimize karşı duyulan korku sonucunda oluştuğuna inanır. İkinci nokta cinselliğin kendi başına kaygıya neden olmadığı görüşündedir. Üçüncü nokta ise; Honey çocukluk yılları kaygılarının sonraki kaygılar zincirine bir temel oluşturduğunu kabul etmekle birlikte kaygının tümüyle çocukluk yıllarına ait tepkiler olduğu görüşünde değildir (Gençtan, 1988, s. 168).

Lewis 1970'lı yıllarda kaygı kavramı üzerinde çalışırken bu kavramın özelliklerini; hoş olmayan, elem veren duygulanım durumu, geleceğe yönelik endişeler içermesi, rahatsızlık vermesi algılanabilmesi, bedensel rahatsızlık yaratması olarak sıralanmaktadır. Spielberger 1972'de kaygı kavramının özelliklerini sıralarken buna ek olarak bu hoş olmayan duygulanım durumunun duyumsamasının insana elem verdiği, sinir sisteminde gerginlik yarattığını söylemektedir. Kaygı hali bilinçli bir

şekilde idrak edilen gerginlik, korku, endişe hisleri eşliğinde sinir sisteminin uyarılmasından ibarettir (Köknel, 1989, s. 69).

Jung kaygıyı insan bilincinin kolektif bilinçaltından gelen ve akılcı olmayan baskı, korku ve imajlar tarafından saldırıya uğraması olarak tanımlar. Kaygı böylece kolektif bilinçaltının bilince engel olması sonucu ortaya çıkmaktadır (Öktem, 1981, s. 20-22).

Eric Fromm ise çağdaş insanın başarılı olduğu sürece değerli, başarısız olduğu sürece değersiz olduğu öne sürülür demektedir. Fromm'a göre insanın kendi kendine karşı yabancılaşma sorunu ortaya çıkmakta, yabancılaşma yalnızlık ve kaygı duyguları ile sonuçlanmaktadır. Bu sonuç insanın diğerleri ile rekabete girişinden dolayı değil, kendi değeri konusunda çatışma ve çelişki içerisinde bırakılmış olmasındandır. Yani kaygı dinamik uyum sağlama çabasının neticesidir (Öktem, 1981, s. 23-25).

### **1.2.2. Kaygı ve İlgili Kavramlar**

Kaygı kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bazen kaygı yerine kullanılan kavramları açıklamak yerinde olacaktır.

**Korku ve Kaygı:** Uzun yıllar boyunca kaygı korku teriminin yerine kullanılmıştır. Korku ve kaygı kişinin tehlikelerle başa çıkmak için kullandığı uyum mekanizması olarak görülmüştür. Darwin'e göre korkunun dışa vurumu tipik olarak gözlenebilmekte, örneğin kalp çarpıntısı, kaslarda gerilme, titreme, artan nefes alımı, ağız kuruması, saçların dikleşmesi, ses kalitesindeki değişiklik ve göz bebeklerinin büyümesi olarak görülmektedir. Darwin ayrıca bu korku reaksiyonlarının şiddetini yoğun dikkat veya sürprizden çok aşırı bir panik ve teröre kadar ulaşan şiddet olarak tarif etmektedir.



Korku ile kaygı kavramlarının karşılaştırılması aşağıda yapılmıştır (Sargın, 1990, s. 4):

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

Korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik oluşumların, kaygı anında da gözlenebileceği düşüncesi deneysel gözlemler ile desteklenmiştir. Korku ile kaygı arasındaki üç önemli fark ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Cüceloğlu, 1997, s. 277): (a) Kaynak: Korkunun kaynağı bilinebilir, ancak kaygının kaynağı belirsizdir; (b) Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir; (c) Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder.

Bir tehlike karşısında emin olmamak ve çaresizlik kaygının kendine has özelliğidir. Kaygıda sorun bilinmemektedir. Korku kaygıdan daha şiddetlidir ve daha kısa sürelidir (Arkonaç, 1986, s. 276-277).

**Stres ve Kaygı:** Kaygı yerine kullanılan diğer bir kavram da strestir. Stres organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan, savaş veya kaç tepkisi ile organizmanın dengesinin korunmasına yönelik biyolojik tepkiler meydana getiren bir durumdur. Kişilerin zaman zaman yaşadığı olaylar zorlanmalara neden olmakta bu durumda bireyin uyum yapması çeşitli çevresel şartlardaki değişkenliğe bağlı olmaktadır. Zorlanmaların artması bireyin uyum yapma kapasitesini kısıtlamakta ve diğer zorlamalara karşı dirençsiz bırakmaktadır. Stres kaygının kaynağını oluşturmakta ve organizmada savunma mekanizmalarının kullanılmasına yol açmaktadır (Norfolk, 1989, s. 12-18).

**Gerilim ve Kaygı:** Tek başına kaygı terimi günlük hayatın çeşitli sorunlarından kaynaklanan endişeleri ifade etmektedir. Bu tür endişelenmelerin, kaygılanmaların gerilimle en yakın benzerliği akut gerilim belirtileri niteliğinde olmasıdır. Şiddetli kaygının; davranışların bozulması, uyumsuz tesadüfi davranışlar, düşünme bozuklukları gibi belirtileri vardır ki, bu belirtiler gerilim tepkisiyle yakın benzerlik içindedir. Kişinin bu hali gerilim durumu olarak düşünülebilir. Çünkü bireyin zihinsel iç çatışması savunma mekanizmalarıyla azaltılamamaktadır. Kişi bu durumda sürekli olarak baş, sırt, mide ağrılarında şikâyet eder. Düşüncelerini yoğunlaştırılmaz veya açık bir şekilde düşünemez. Uzun bir süre yorgunluk hisseder ve başarısızlık duyguları içindedir (Şencan, 1986, s. 6-7). İşte bu yüzden kaygı kimi zaman gerilimin yerine kullanılmaktadır.

### 1.2.3. Kaygıya Neden Olan Etkenler

Kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıklı oluşu, kaygıların başlıca kaynağıdır (Başaran, 1991, s. 113). Bireyin çevresi ile olan ilişkilerinin bozulmasına, potansiyelini tam olarak gerçekleştirememesine engel olan kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaşantısından alır. Çocuklukta aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar; ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları; ceza verirken ana babaların cezaya eşlik eden itici davranışları; ana babaların birbirine karşıt düşen istekleri; ana baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler; çocuğun ilk toplumsallaşma deneyiminde karşılaştığı güçlükler; arkadaş ilişkilerinde karşılaştığı itici ve küçük düşürücü davranışlar kaygının oluşmasına neden olabilir (Sargın, 1990, s. 14).

Kaygı çocuğun çevresinde kaygılı insanların varlığı ile gelişir. Bulaşıcı bir duygu olduğundan, kaygılı ve telaşlı bir annenin bakışları, ses tonu ve genel havası çocuğu etkisi altına alır. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresindeki bazı diğer kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar (Gençtan, 1988, s. 36). Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıklılık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre gençler daha çok kaygıya düşerler (Başaran, 1991, s. 113).

Sosyal ortamın birey tarafından nasıl algılanacağını içinde yetiştiği kültür öğrettiğinden ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklı olabilir. Ancak, bütün toplumlar için kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlar için geçerli aşağıdaki genellemeleri yapılabilir (Cüceloğlu, 1997, s. 277-278):

- (a) **Desteğin çekilmesi:** Yeni bir çevreye girildiğinde o zamana kadar alışagelinmiş olan destekler yok olabilir. Kişi alışılmış çevrenin ortadan

kalktığı durumlarda kaygı duyar. Yani ortam değişikliği, yeni duruma adaptasyon dönemi kaygı yaratır.

**(b) Olumsuz Bir Sonucu Beklemek:** Olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği durumlarda bu olumsuzluğu beklemek ve düşünmek kaygı ile sonuçlanabilir.

**(c) İç çelişki:** İnanılan ve önem verilen bir fikirle, yapılan davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyulur. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Bu durumda çelişkiyi giderecek çözüm yolu aranacak ve çözüm yoluna ulaşıncaya kadar kaygı duyulur.

**(d) Belirsizlik:** Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye yeğlenir. Tarih içinde insanoğlunu düşünmeye ve keşfetmeye iten nedenlerden biri belirsizliği kaldırmak güdüsü olmuştur. İnsanoğlunun belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kurumları ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yarattığı söylenebilir.

Kişinin amaçlarına ulaşması engellendiğinde, bu engellenmeye neden olan şeyleri suçlar ve onlara karşı kişide saldırganlık duygusu doğar. Saldırganlık duygusu çevredeki insanlar tarafından hoş karşılanmaz; bu durum kişide suçluluk duygularına neden olduğu için bastırılır. Bu bastırmada, kişinin kendini suçlaması, gördüğü eğitim ve saldırganlığını açığa vurduğunda toplum tarafından cezalandırma korkusu ya da suçladığı şeye karşı ikilemli bir duygu (sevgi ve düşmanlık) bağıntısı olması rol oynar. Böylece bastırılarak dışarı boşalım bulamayan saldırganlık, bilinç dışı

olarak kişinin kendisine yönelir ve kişi kendisini cezalandırmak ister. Bu da kaygı türündeki bir korku olarak kendini açığa vurur (Sargın, 1990, s. 13-14)

Her insanda olduğu gibi yöneticilerde de, tehlikeli ve gizemli gelen her şey kaygı yaratır. Kaygıyı doğuran ne tek başına gizemlilik nede tek başına tehliktir. Bu iki olgunun birbirine bağlanmasıdır. Örgütte, yönetsel erk kaynağı, sık yer değiştirme; yarışma; amaç, görev belirsizliği; kaygı kaynağı olabilmektedir. Yöneticilerin kaygısı üzerinde yapılan araştırmalardan aşağıda sayılan üç sonuca varılmıştır (Başaran, 1992, s. 237):

- (a) Kaygı, kolay işlerde davranışı desteklemektedir,
- (b) Zor işlerde ise kaygı, davranışı düşürmektedir,
- (c) Herhangi bir görevde, kaygı, davranışı bir süre yükseltiyor, ama sonra davranışta düşme görülüyor.

Kaygı, bilinmeyen bir tehlikeye karşı bilinç altında oluşan yoğun bir huzursuzluk ve endişe halidir. Genel olarak kaygının etyolojisinde rol oynayan faktörler, geçmişteki travmatik deneyimler, çevresel faktörler, sosyal etkileşimler (ebeveyn, kardeş ve arkadaşların negatif etkisi, dramatize edilmiş televizyon programları gibi), şeklinde sıralanabilir. Kaygının belirlenmesinde anket uygulaması kullanılabilir (Demir, 2008, s. 5).

#### **1.2.4. Kaygının Belirtileri**

Kaygı, birbiri ile uyumlu bir ilişki içinde ve bir bütün halinde çalışan birçok alt sistemi etkilemektedir. Herhangi bir işlev sırasında bu bütünün bazı bölümleri daha aktif hale gelirken, bazı bölümlerin işlevleri ise yavaşlayabilmektedir. Bu ve benzeri düzenlemelerle organizma gerekli işlevleri yapmakta ve uyaranlara gerekli yanıtları

verebilmektedir (Demir, 2008, s. 15). Kaygı; sübjektif korku, sıkıntı, endişe gibi duygulara eşlik eden vücuttaki çeşitli değişikliklerle meydana gelmektedir. Kaygının iki yönü vardır; bunlardan birincisi sübjektif duygu yönü, ikincisi ise otonom sinir sistemi faaliyetlerine bağlı olarak bedende ortaya çıkardığı değişikliklerdir (Özodaşık, 1989, s. 45).

İnsanın içinden ya da dışından gelen bir uyarım, sinir sisteminde değişikliklere yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar. Mide, bağırsak hareketleri hızlanır. Tükürük salgısı azalır, ağız kurur. Kan şekeri yükselir. Göz bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar. Titreme olur. Otonom sinir sistemindeki kan ve adrenalin artar. Kimi araştırmacılara göre kandaki kimyasal iletiler ve adrenalin artışının kişi tarafından algılanması kaygı yaratır. Kimilerine göre ise uyaran ve yeni durumların karşısında ruhsal olarak duyulan kaygı kanda adrenalin düzeyinin artmasına yol açar (Köknel, 1989, s. 81).

Kaygılı birey, işleri yolunda gitse de kaygılıdır. Belirsiz kaygılar sürekli sıkıntılı ve tedirgin olmasına, umudunu kolayca yitirmesine yol açar. Güçlkle bir karar verebilse de, bu kararın sonuçları, yapmış olabileceği yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı sürdürür. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sınırsızdır. Bu üzüntü konusu ortadan kalktığı an yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevredeki kişiler de sabırlarını yitirirler. Üzüntüler gece yatağa girdikten sonra bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler sona bulup uykuya dalındığında silahlı adamlar tarafından kovalanma, yüksek yerden düşme, düşmanlardan kaçarken bacakların yavaş hareket etmesi gibi kaygı rüyaları görülür (Gençtan, 1988, s. 4). Kaygı durumunda bireyde

birçok bedensel değişiklikler de meydana gelmektedir. Kaygı belirtileri kişinin içinde bulunduğu durumla savaşmasına ya da durumdan kaçmasına yardımcı olacak biçimde psikolojik ya da fiziksel olarak kendini belli eder.

Son çeyrek yüzyılda kaygı, merkezi sinir sistemine eşlik eden olaylar üzerindeki çalışmalar hızla ilerlemektedir. Kaygı sırasında merkezi sinir sisteminde ne olup bittiği henüz kesinlik kazanmamıştır. Fizyolojik belirtiler otonom sinir sisteminin etkisi altında bulunup bunlar; terleme, ağız kuruluğu, aşırı yemek yeme, su içme, solunumda sürat ve derinlik, boyun ve sırt kaslarında sertleşme, gerginlik olarak görülebilmektedir. Mimikler endişeli olup sıkıntısını açıkça göstermektedir. Kaşlar çatılmış, dişler sıkılmıştır. Davranışlarda huzursuzluk vardır ve hareketler hızlıdır. Diğer kişilerle olan ilişkilerinde aşırı duyarlıdır. Kendini yetersiz bulmakta ve kolayca çöküntüye girmektedir. Dikkatini toplayamadığı ya da yanlış yapmaktan korktuğu için karar vermekte zorlanmaktadır. Kaygı kişiyi bütünleştirmekte, kaygı yaratan durumlardan kaçma, kişiyi bir miktar da olsa ferahlatmaktadır. Ancak bu kişiler uyum güçlüğü çekmektedirler (Songar, 1981, s. 320).

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

öğrenmenin daha sonraki evrelerinde olumludur. Zekâ düzeyi yüksek olan bireylerde kaygının etkisi olumlu, zekâ düzeyi düşük olanlarda ise olumsuzdur (Sargın, 1990, s. 13-14).

### **1.2.5. Kaygı Çeşitleri**

Kaygı çeşitleri aşağıda Durumluk-Sürekli Kaygı, Dış-İç Kaygı, Normal-Patolojik Kaygı ve Yararlı-Zararlı Kaygı başlıkları altında işlenmiştir.

#### **1.2.4.1. Durumluk-Sürekli Kaygı**

Kaygının anlaşılmasındaki başka bir problem durumluk kaygı ile sürekli kaygının ayrımının yapılmasındaki güçlütür. Kaygıyı geçici heyecan durumu olarak karakterize eden, tepki durumu olan durumluk kaygının tanımlanması kaygının anlaşılması için ön koşuldur.

Spielberger ve onu izleyenler durumluk-sürekli kaygı arasında durmaksızın süren iletişim ve etkileşim olduğunu doğrulamışlardır. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı düzeyini yükseltir. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltir (Köknel, 1989, s. 70).

Ancak sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasındaki orta dereceli bir bağlantının ( $r=0.33$  ile  $0.66$  arası) var oluşu bu iki kaygı türünün birbirinden bağımsız olmadığına işaret eder. Nitekim Sorosan ve Spielberger'in araştırma bulguları sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin belirli durumlarda çok daha kolaylıkla kaygılandığını ortaya çıkarmıştır (Öner, 1972, s. 153).



## **Durumluk Kaygı**

Normal addedilen koşullarda değil, belirli koşullarda bireyin benliğini (egosunun) ya da çıkarlarının tehdit edildiği zaman duyulan fakat tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan bir tedirginlik, gerginlik, duyarlılık korku ya da mutsuzluk durumudur. Bu tanıma göre durumsal kaygı daha çok korkuya benzer. Zira genel hatlarıyla da olsa bireyin korktuğu, çekindiği ya da tedirgin olduğu durum belirlenmiştir. Örneğin sınav kaygısında olduğu gibi (Öner, 1972, s. 152).

Durumluk kaygı (*state anxiety*), ortaya çıkışında gerek dış, gerekse içsel etkenler rol oynar. Kişi tarafından gerçek ya da gerçekmiş gibi algılanan tehlike yaşantıları biçiminde ve akut olarak (o anda, o durumda) yaşanan bir duygu durumudur (Demir, 2008, s. 32).

Spielberger Durumluk kaygının özelliklerini şöyle özetlemiştir (Köknel, 1989, s. 70):

- (a) Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.
- (b) Bu durum elem veren hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.
- (c) Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.
- (d) Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır.
- (e) Sinir sisteminin işlevinde değişmeler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar.

## **Sürekli Kaygı**

Kaygının oluşmasında etkin olan potansiyel güce sürekli kaygı denir. Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerdeki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı

derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler (Bayraktar, Tekin, Eroğlu ve Cicioğlu, 2006, s. 25; elik, 2008, s. 20-21). Kimileri s¼rekli olarak huzursuzluk içinde yaşar. Genellikle mutsuzdur. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı t¼r¼ içten kaynaklanır. ¼z değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stres altında yorumlaması sonucu birey kaygı duyar. Buna da *s¼rekli kaygı* denir. S¼rekli kaygı (*trait anxiety*): Burada kişinin kişilik yapısı, algılama ve yorumlama biçimi kaygı oluşturmaya yatkınlık g¼sterir. Bu nedenle kaygı duygusu s¼rekli ve kronik bir biçimde yaşanır (Demir, 2008, s. 32).

Spielberger s¼rekli kaygının ¼zelliklerini şoyle belirtir (K¼knel, 1989, s. 70):

- (a) Bu kaygı tipi durumluk kaygıya oranla durağan ve s¼reklidir.
- (b) Bu tip kaygının şiddeti ve s¼resi kişilik yapısına g¼re değişir.
- (c) Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu s¼rekli kaygı d¼zeyini etkiler.
- (d) İnsanların s¼rekli kaygı d¼zeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, s¼zc¼klerin değerlendirilmesini değiştirir.

#### 1.2.4.2. Dış-İç Kaygı

Egzojen ve endojen kaygı ayrımı aşağıdaki gibi (Demir, 2008, s. 31-32):

- (a) **Egzojen (dış) kaygı:** Normal kaygıya benzer. Dış d¼nyadan gelen uyarılara (dış tehlikeler, tehditler, duygusal travmalar, stresler gibi) bir yanıt olarak ortaya çıkar. "Tonik" bir niteliğe sahiptir, yani belirtiler beklenmeyen dalgalanmalar g¼stermez.
- (b) **Endojen (i) kaygı:** Ataklar şeklinde ortaya çıkar. Belirtiler "fazik" ve "klonik" karakterdedir, yani inişli çıkışlıdır. Dış d¼nyadan gelen

uyaranlarla ilgisi yoktur ya da çok azdır. Daha çok kişiye özel ve içsel nedenlerle ilgili olduğu, ayrıca kalıtsal ve metabolik etkenlerin de rol oynadığı düşünülmektedir.

#### **1.2.4.3. Normal-Patolojik Kaygı**

Kaygı, tehlike durumunda aktif hale geçen biyolojik uyum düzeneği ile oluşturulur ve bu uyum sağlayıcı (adaptif) özellikleri nedeni ile insan yaşamının sürdürülebilmesi için var olması gerekli bir duygudur. Ancak bir yere kadar sağlıklı olan ve olumsuz durumlarla başa çıkabilmek amacı ile ortaya çıkan bu duygunun şiddetli ve uzun süre yaşanması, bir noktadan sonra kişinin yaşamını, aktivitelerini, sosyal yaşamını ve kişiler arası ilişkilerini olumsuz etkilemeye başlamaktadır. İşte bu çizgiden sonra kaygı, artık kişide ruhsal sorunlar yaratan bir duygu olarak ortaya çıkmaktadır (Demir, 2008, s. 15).

Normal ve patolojik kaygı ayrımı aşağıdaki gibi yapılabilir (Demir, 2008, s. 30-31):

- (a) Normal kaygı:** Normal kaygı insanda doğuştan itibaren var olan ve belirli düzeye kadar sağlıklı yaşanması gereken bir duygu durumudur. Çünkü kişinin kendini geliştirmesine, başarılı olabilmek için daha aktif biçimde çalışmasına, kendi varlığını sürdürmesine engel olabilecek tehlikeli konularda onu uyararak gerekli tedbirleri almasına, daha yaratıcı, daha üretici olmasına yol açar; belli bir düzeye kadar performansı artırır, motive eder. Yine, kaygı insan olmanın özgün elemanlarından biridir. Dış tehlikelerle ilgili yaşanan korku duygusu hayvanlarda da vardır. Oysa ki içsel uyaranlara (korkulara) karşı olan korku duygusu insana özeldir.

Korkular görece kısa sürelidir. Açıklanabilir nedenlerle ilişkili ise de, kişinin denetiminde değildir.

**(b) Patolojik (hastalıklı, zararlı) kaygı:** Burada yaşanan kaygı duygusu artık belli bir eşiği aşmış kişiyi olumsuz biçimde etkilemeye, günlük yaşamını bozmaya yani ona zarar vermeye başlamıştır. Kişinin bu duyguyla baş edebilme gücünü aştığı için, onu yaşam biçimini değiştirmek zorunda bırakabilir, kaçınma ve kaçma davranışı izlenebilir, hatta yaşamı bazen tümüyle altüst olabilir.

#### **1.2.4.4. Yararlı-Zararlı Kaygı**

Fizyolojik olarak strese iki farklı tepki verilebilir: Bunlardan birisi bir duygunun olumlu ya da olumsuz niteliğine karşı değil fakat yoğunluğuna karşı verilen tepki diğeri ise niteliği belirli bir duygu yani olumsuz strese (eleme, ızdıraba) karşı tepki. Lundberg (1995, s. 5 Akt: Peter, Thunholm, 2008, s. 214) olumsuz strese karşı tepkiyi tetikleyici fizyolojik unsurlar belirsizlik, kontrol eksikliği, elem, kaygı ve umutsuzluk olduğunu ileri sürmüştür.

Hemen herkes, kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir. Kaygı, en küçük problemlere karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1991, s. 113).

Kaygının (a) şiddeti ve (b) başarılması amaçlanan görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler. Karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi

başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu, basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı, göreve daha erken başlamada ve daha erken bitirmede yararlı bulunmuştur. Kaygının öğrenme ile ilişkisi de vardır (Cüceloğlu, 1997, s. 278).

Kaygı; hemen her insan tarafından yaşanan bir duygudur. Asıl amacı yaşamın sürdürülmesi ve uyum davranışının gelişimini sağlamak olan bu duygu yardımıyla, bilinmeyen, yeni ya da tehlikeli uyaranlardan sakınma, onlarla başa çıkma, onlara karşı koyma ya da gerektiğinde onlardan kaçma gibi davranışlar görülmektedir (Demir, 2008, s. 15).

Kaygı ılımlı olduğunda yöneticinin çalışmasına yardımcı olmakta, onu uyumsuzluğa düşürmemektedir. Bir bakıma ılımlı düzeyde olmak koşulu ile bu duyguyla, insanın yaşamında başarılı olması, tehlikelere karşı önlem alması için gereklilik de vardır. Ama her olumsuz duygu gibi, süregenleşmiş ve yeğinleşmiş kaygı yöneticiyi uyumsuzluğa düşürebilmektedir (Başaran, 1992, s. 237).

### **1.3. Araştırma Problemi**

Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- (1) Problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü nedir? Problem çözme sırasında kaygı ortaya çıkmakta mıdır? Yoksa

durumluk kaygı ve sürekli kaygı durumu problem çözmeyi etkilemekte midir?

- (2) Durumluk kaygı ve sürekli kaygı alt boyutlarına ayrılabilir mi?
- (3) Durumluk kaygının alt boyutları sürekli kaygıyı betimleyebilir mi?
- (4) Sürekli kaygının alt boyutları durumluk kaygıyı betimleyebilir mi?
- (5) Durumluk kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?
- (6) Sürekli kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?
- (7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?
- (8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?
- (9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?
- (10) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?
- (11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Araştırma okul yöneticiliğinin mesleki açıdan önemli olan problem çözme konusu üzerine yoğunlaşmıştır. Okul yöneticiliğinde sürekli değişim halinde olan eğitim çevresinin çeşitli olanakları ve kısıtları altında ulusal eğitim hedeflerinden hareket ederek edinilen okulun eğitim hedef ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere problem çözme üzerinde durulmuştur.

“Türkiye Cumhuriyeti tarihi eğitim örgütlerinde, okullarında kendisi için birşey beklemeden, gecesini gündüzüne katan, insanı en yüce değer olarak gören binlerce öğretmeni, yöneticisi ve çalışanı ile başlangıcından bu güne her öğretim yılında örgütsel vatandaşlık davranışının pekçok boyutunu sürekli yaşatmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, önerileri kabul etme, yetenek ve beceri geliştirme, etkin ve yaygın bir iletişim ağı kurma gibi konuları içerir. Bu davranışlar tüm örgüt üyelerinin katılımını gerektirir” (Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003, s. 39).

Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerileri konusu onların aynı zamanda görevleri gereği ilgili oldukları karar verme konusu ile derinleştirilerek işlenmiştir. Böylece okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde karşı karşıya kaldıkları yönetsel pozisyon da daha iyi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Burada problem çözme ortaya çıkan sorunları aşma anlamından çok, okulun eğitim amaç ve hedeflerine en başarılı şekilde ulaşmak üzere yeni yollar açma ve geliştirme sağlama anlamında ele alınırsa çalışmanın problem çözme becerilerinden karar verme konusuna doğru derinleştirilmiş olmasının önemi de ortaya çıkabilir.

Araştırmanın önemini ifade edebilecek başka bir özelliği de problem çözme becerilerinin kaygı baskısı altında nasıl etkilendiğinin ya da problem çözme ile okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinde oluşan değişimin yönünün belirlenmiş olmasıdır.

Araştırma okul yöneticilerinin görevlerinin en önemli sayılabilecek işlevlerinden birisi olan problem çözme becerilerini işleyerek onların görevlerinin daha yüksek performanslar ile yerine getirilebilmesinin, okul yöneticisi adayları olmak durumunda olanlar için yol gösterici olmasının, okul yöneticilerinin performanslarını

değerlendirebilmenin, takdir edebilmenin ve okul yöneticilerini denetlemenin temellerine ışık tutmaya çalıştığı için de önemli sayılabilir.

Araştırma ayrıca ilişki analizlerinde ileri bir yöntem olan regresyon analizini nedensellik modelleri şeklinde uygulamış olması ile yöntem bakımından da önemli sayılabilir.

## **1.6. Varsayımlar**

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- a) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, kaygı düzeyleri ve kişisel özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla verilen ölçme araçlarına içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

## **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdakiler gibidir:

- a) Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- b) Araştırma, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ve kaygı düzeylerine ilişkin algıları ölçme araçlarının ölçtüğü davranışlar (özellikler) ile sınırlıdır.

## **1.8. Tanımlar**

**Okul yöneticisi:** Okul yöneticisi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatan okulun



yönetiminin (eğitim yönetiminin sınırlarının eğitim sisteminin amaçları ve yapısı tarafından belirlendiği bir uygulama alanının) yöneticisidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 6).

**Kaygı:** Kaygı; endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989, s. 69).

**Problem:** “Bireyin içsel ya da dışsal zorlanmalara tepki vermede güçlük çekmesidir” (D’Zurilla ve Goldfried, 1971, s. 107).

**Problem çözme:** “Etkili çözüm yollarının ortaya konması sonucunda, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi kapsamlı bilişsel ve davranışsal süreçtir” (D’Zurilla ve Goldfried, 1971, s. 110).

**Problem Çözme Becerileri:** “Problem çözme bireylerin günlük yaşamlarında içsel ve dışsal değişikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılayarak uyum sağlaması için gösterdiği, amaca yönelik davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır” (Shewchuck, Johnson ve Elliott, 2000, s. 727).

## **1.9. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar**

Araştırma konusu ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar aşağıda başlıklar halinde işlemiştir.

### **1.9.1. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Güçlü (2003, s. 229), lise müdürlerinin problem çözme becerileri ile ilgili olarak yapmış olduğu araştırmada, yaş, mezun oldukları okul, yöneticilik yılı ve yönetimle ilgili kurs ve seminerlere katılma sayısını problem çözme becerisi üzerinde problem çözme yeteneğini üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını (branş hariç), yöneticilerin algıladıkları problem çözme becerileri açısından kendilerini ortalamanın biraz

üzerinde yeterli bulduklarını bulgulamıştır. Bu sonuca göre, belirsizlikler veya problemler yaşandığı zamanlarda, okul yöneticilerinin uygun problem çözme becerilerini sahip oldukları söylenebilir (Akça ve Yaman, 2009, s. 770).

Üstün ve Bozkurt (2003, s. 13-14), yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada yöneticiler, envanterden alınabilecek ortalama puandan daha düşük ortalama puan almışlardır.

Evren (2003), eğitim yöneticilerinin problem çözme ve liderlik özellikleri arasında anlamlı bağlantıyı ortaya çıkaran ve İstanbul ilindeki 72 okul yöneticisini kapsayan yüksek lisans çalışmasında kadınların daha yüksek problem çözme özelliklerine sahip olduklarını bulmuştur.

Yıldız (2003), ebeveyleerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim programlarının etkili olduğunu ve bu etkinin anne-babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynliğin farklı boyutlarında olumlu değişikliğe yol açtığını bulmuştur.

Ülger (2003), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme ölçeği toplam puan ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çinko (2004)'nün, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmasında; ilköğretim kurumlarında görev

yapmakta olan yöneticilerin problem çözüme becerileri; kurumdaki görevlerine, yaş gruplarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, branşlarına, kaynaştırma tecrübelerine, kurumdaki görev sürelerine, eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların sayılarına göre farklılık göstermezken, kadın yöneticilerin problem çözüme becerilerinin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu, kaynaştırma ile ilgili eğitim programına katılmayan yöneticilerin problem çözüme becerilerinin, eğitim programına katılan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sevgi (2004, s. 110)'nin ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada öğrenim durumu değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin problem çözüme becerileri meslek kıdem yılına göre farklılık göstermemektedir. Sevgi (2004, s. 110)'nin ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada meslek kıdem değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tunca (2004)'nın meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlayan çalışmasında duygusal zeka ile problem çözüme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözümedeki yaratıcılık puanları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı araştırmada otoriter aile ortamında yetişen öğretmenlerin problem çözümedeki yaratıcılık puanları, hoşgörülü aile ortamında yetişen öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Giray (2006)'ın okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çöme yeterliliğini incelediği çalışmada, karar verme/sorun çöme sürecine ilişkin olarak bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler çoğunlukla ve tam olarak yerine getirdiklerini belirtirken, öğretmenler bu boyutlarda ele alınan davranışları yöneticilerin orta düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Pakkal'ın (2007) çalışması sonuçlarında ergenlerin problem çöme becerilerinin okul öncesi kuruma gidenler lehine olduğu görmüştür. Okul öncesi bir kuruma daha uzun süre devam eden ergenlerin, kısa süreli devam edenlere göre problem çöme becerilerinde olumlu bir tavır takındıkları elde edilen bulgularda yer almaktadır. Problem çöme becerileri geliştikçe ergenlerin sosyal benlik gelişimi de olumlu yönde artmaktadır. Buna bağlı olarak daha az çatışma içersine girip, daha olumlu duygu ve tavır geliştirdikleri bulunan olgular arasındadır.

Davut (2008) yaptığı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin karar vermeyi erteleme eğiliminin okul imkanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Eves (2008) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasındaki analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çöme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Altuntaş (2008) yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin problem çöme becerilerinin; (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, okulların öğrenci sayısı ve yerleşim birimi, kurs-seminer sayıları, üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğini tercih sırası, meslekten doyum sağladıkları alan) değişkenlerine göre nasıl değiştiğini de incelemiştir. Araştırmada yaş, cinsiyet, öğretmenlik branşı, okulun bulunduğu

yerleşim birimi, aldıkları seminer ya da kurs sayısı, aldıkları seminer ya da kurs sayısı değişkenleri ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada yöneticilik kıdemlerine göre okul yöneticilerinin problem çözme envanterinin "problem çözme yeteneğine güven" alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yöneticilik kıdemi 5 yıldan daha az olan okul yöneticileri, yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve daha fazla olan yöneticilere göre problem çözmeye kendilerine daha çok güvenmektedirler. Okullarındaki öğrenci sayısı 300'den az olan okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayısı 300-500 aralığında olan okul yöneticilerinden gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapma anlamına gelen 'yaklaşma-kaçınma' boyutuna ilişkin yetilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini üniversite giriş sınavında 6 ve daha üst sıralara yerleştiren okul yöneticilerinin problem çözmeye kendilerine daha fazla güvendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yöneticilikten sağladıkları doyumunu sosyal statü şeklinde ifade eden okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, doyumunun ekonomik olduğunu söyleyen yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Oligarşik, anarşik ve muhafazakar düşünme stillerini sıklıkla kullanan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Aktaş (2009) durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin evlilik uyumuna etkisini araştırırken elde ettiği sonuçlarda "durumluk ve sürekli kaygı" düzeylerinin evlilik uyumu üzerinde anlamlı bir negatif etkisi olduğu görülürken, katılımcıların cinsiyetlerine göre durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmemiş olup, sürekli kaygı yükseldiğinde durumluk kaygının da yükseldiği bulunmuş ama yaşın kaygı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin algıladıkları problem çözme becerilerine hangi değişkenlerin etki ettiğini inceleyen bu araştırmada, okul yöneticilerinin kıdemleri ile problem çözme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı ve önemli bir ilişkinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini meslek içinde geliştirmedikleri veya bu değişkene gerek görülmediği biçimde açıklanabilir. Analiz sonuçlarına göre müdürlerin öğretmenlik branşları ile problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır (Akça ve Yaman, 2009, s. 777).

### **1.9.2. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Problemleri etkili şekilde çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Dugas, Letarte, Rhéaume, Freeston ve Ladouceur, 1995, s. 109; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993, s. 379).

Heppner ve Petersen, karar verme stratejileri konusunda yaptıkları araştırmada kendilerini olumlu olarak değerlendiren, etkili problem çözme yöntemini benimseyen kişilerin, kendi yeteneklerine şans, rastlantı gibi dışsal faktörlerden daha çok güvendiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bağımlı karar verme stilini kullanan kişilerin, problem çözme beceri algılarının daha olumsuz, özgüvenlerinin, içsel kontrollerinin daha düşük ve sorumluluktan kaçma eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. (Heppner ve Petersen, 1982, s. 66).

### **1.9.3. Araştırma Konusu ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesinden, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yüksek ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunduğu bulguları öne çıkmıştır. Bu durum araştırma sonucuna ışık tutucu niteliktedir.

Ancak okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, meslek kıdemi ve medeni durum gibi kişisel özelliklerine göre kimi araştırmalarda değişmediği kimilerinde ise değiştiği bulunmuştur. Bu durum araştırmaların örnekleme büyüklüğünden doğrudan etkilendiği şeklinde değerlendirilebilir.

## II. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın ikinci bölümü olan yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi yöntemleri, araştırmanın kavramsal modeli husuları üzerinde durulmuştur.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel – tarama (*survey*) yöntemine göre tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez (Karasar, 2004, s. 77).

Araştırmanın bağımlı değişkenini okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, bağımsız değişkenini ise kaygı düzeyleri ile okul yöneticilerine ait demografik değişkenler (yaş, kıdem, okul, cinsiyet ve medeni durum) oluşturmuştur.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada 111 okul yöneticisi yer almıştır. Araştırmaya dahil edilen



30 ilköğretim okullarının ve 6 ortaöğretim okullarının dağılımı aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 2.1. Örneklemdaki Okullar

|                | İlköğretim Okulları | Ortaöğretim Okulları | Toplam |
|----------------|---------------------|----------------------|--------|
| Kadıköy İlçesi | 59                  | 48                   | 107    |
| Maltepe İlçesi | 48                  | 31                   | 79     |
| Toplam         | 107                 | 79                   | 186    |
| Örneklem       | 30                  | 6                    | 36     |

Araştırmada yer alan okul yöneticilerinin demografik özellikleri aşağıda sayılan 5 özelliklerine göre incelenmiştir:

- a) Yaş
- b) Kıdem
- c) Okul (ilköğretim – ortaöğretim)
- d) Cinsiyet
- d) Medeni durum

Araştırmanın örneklemindeki okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin merkezi eğilim ve merkezi dağılım ölçüleri aşağıda tablolar halinde incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.2. Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

| Yaş               | N   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|-------------------|-----|-------|-----------|-------------|
| 40 yaş ve daha az | 22  | 19,8  | 19,8      | 19,8        |
| 41-54 yaş         | 62  | 55,9  | 55,9      | 75,7        |
| 55 yaş ve üzeri   | 27  | 24,3  | 24,3      | 100,0       |
| Toplam            | 111 | 100,0 | 100,0     |             |

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin yaşları üç grupta toplanarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin çoğunlukla dağılımın orta grubunda yer alan 41-54 yaş grubu içerisinde oldukları gösterilmiştir. Yaş grupları dağılımının standart sapması 0,666 olarak hesap edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kıdem sürelerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.3. Okul Yöneticilerinin Kıdem Gruplarına Göre Dağılımı

|          | Kıdem           | N   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|----------|-----------------|-----|-------|-----------|-------------|
| Geçerli  | 1-4 yıl         | 31  | 27,9  | 28,7      | 28,7        |
|          | 5-14 yıl        | 51  | 45,9  | 47,2      | 75,9        |
|          | 15 yıl ve fazla | 26  | 23,4  | 24,1      | 100,0       |
|          |                 | 108 | 97,3  | 100,0     |             |
| Cevapsız |                 | 3   | 2,7   |           |             |
| Toplam   |                 | 111 | 100,0 |           |             |

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin kıdemleri üç grupta toplanarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin en çok kıdem grupları arasında orta grupta yer alan 5-14 yıl kıdem grubu içerisinde oldukları gösterilmiştir. Kıdem grupları dağılımının standart sapması 0,728 olarak hesap edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyine göre dağılımları aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.4. Okul Yöneticilerinin Okullarına Göre Dağılımı

| Okul        | N   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|-------------|-----|-------|-----------|-------------|
| İlköğretim  | 90  | 81,1  | 81,1      | 81,1        |
| Ortaöğretim | 21  | 18,9  | 18,9      | 100,0       |
| Toplam      | 111 | 100,0 | 100,0     |             |

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyleri ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere iki grup halinde incelenmiştir. Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunlukla ilköğretim okullarında oldukları gösterilmiştir. Okul dağılımının standart sapması 0,393 olarak hesap edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.5. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|----------|-----|-------|-----------|-------------|
| Kadın    | 27  | 24,3  | 24,3      | 24,3        |
| Erkek    | 84  | 75,7  | 75,7      | 100,0       |
| Toplam   | 111 | 100,0 | 100,0     |             |

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olduğu, kadın okul yöneticilerinin az olduğu gösterilmiştir. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımının standart sapması 0,431 olarak hesap edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.6. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

| Medeni Durum | N   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|--------------|-----|-------|-----------|-------------|
| Evli         | 96  | 86,5  | 86,5      | 86,5        |
| Bekar        | 15  | 13,5  | 13,5      | 100,0       |
| Toplam       | 111 | 100,0 | 100,0     |             |

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun evli olduğu, bekar okul yöneticilerinin az olduğu gösterilmiştir. Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre dağılımının standart sapması 0,343 olarak hesap edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır. Örneği ekte sunulan ankette okul yöneticilerine ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile Problem Çözme Envanteri (PÇE- *Problem Solving Inventory*) ve Kaygı Ölçeği (*State-Trait Anxiety Inventory Form*; STAI TX-I, STAI TX-II) yer almıştır. Söz konusu ölçeklere ait bilgiler aşağıda ele alınmıştır.

#### 2.3.1. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini algılayışını ölçen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir (Arslan, 2005, s. 80). Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen 35 maddelik Likert tipi kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçek, psikolojik danışmanlık, tıp ve eğitim alanlarında kullanılabilir. Ölçeği yanıtlamada zaman sınırı yoktur, ortalama cevaplama süresi 15 dakikadır. Ergen ve yetişkinlere uygulanır. (Sünbül ve Gürsel,

2001, s. 355). Ölçeğin güvenirlik iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı 0,88, yarıya bölme tekniğiyle güvenirlik katsayısı da 0,81 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997, s. 79-83 Akt: Tokat, Kara ve Ülkün, 2006, s. 5-6).

Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (Sünbül ve Gürsel, 2001, s. 355). Ancak bu araştırmada cevap seçeneklerinin puanı olumludan olumsuz değil olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Bu durumda bu araştırma için alınan puanın yüksekliği bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Bu durum bu araştırmanın bulguları ile diğerlerinininkilerini karşılaştırırken dikkate alınmıştır.

Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir (Öner, 1994, s. 79-85).

Ölçeğin 3 faktörlü (problem çözmeye güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol) olduğu kaydedilmiştir. Heppner ve Petersen tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -0.46, -0.44, -0.29 ve -0.43 bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçek, "Problem çözme yeteneğine güven" (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, ve 35. maddeler); "Yaklaşma kaçınma" (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31. maddeler); "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (Sünbül ve Gürsel, 2001, s. 355).

Ölçek Türkçe'ye Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmış, 6 faktörlü olarak bulunmuş ve ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.72 ile 0.85 arasında olarak hesaplanmıştır. Şahin, Şahin ve Heppner'in (1993) yaptığı çalışmalar sonucunda envanterin yeterli geçerlik düzeyine sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının ranjı ise 0.25 ile 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0.83 ile 0.89 arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997 Akt: Tokat, Kara ve Ülkün, 2006, s. 5-6; Sünbül ve Gürsel, 2001, s. 355; Şahin ve Batıgün, 2009, s. 30).

Türkçe uyarlamasında ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan; kaçınan yaklaşım boyutu 1, 2, 3, ve 4.maddelerden ( $\alpha=0.74$ ), kendine güvenli yaklaşım boyutu, 5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddelerden ( $\alpha=0.64$ ), değerlendirici yaklaşım boyutu 6, 7, 8. maddelerden ( $\alpha=0.64$ ), planlı yaklaşım boyutu 10, 12, 16, 19. maddelerden ( $\alpha=0.59$ ), aceleci yaklaşım boyutu, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32. maddelerden ( $\alpha=0.78$ ), düşünen yaklaşım boyutu, 18, 20, 31, 33, 35. maddelerden ( $\alpha=0.76$ ) oluşmaktadır. Envanterin puan limiti 32-192 arasında, ortalama puan değeri ise 80'dir. Ortalamanın üstündeki değerler kişinin problem çözme konusunda yetersiz olduğunu, altındaki değerler ise kişinin problem çözme konusunda yeterli olduğunu göstermektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Ancak bu araştırmada cevap seçeneklerinin puanı olumludan olumsuz değil olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Bu durumda bu araştırma için alınan puanın yüksekliği bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Bu durum bu araştırmanın bulguları ile diğerlerinininkilerini karşılaştırırken dikkate alınmıştır. Ölçek gerçekte problem çözme becerilerini değerlendirmekten ziyade, bu

yeteneğini değerlendirmenin farkına varmasını sağlamaktadır ve gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin çözüm yöntemlerini araştırmaktadır.

Arslan (2005, s. 90) problem çözme boyutlarından üçünü aşağıdaki gibi yorumlamıştır:

- (a) Problem çözmenin aceleci yaklaşım alt ölçeği, bireyin problem çözmede aceleci bir yaklaşım gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır. Probleme aceleci yaklaşmak ise kişiye problemi çözmek konusunda yanlışa düşürebilir. Çok boyutlu değerlendirme yapma ise açıklama gerektiren davranış (ya da olay) için zaman harcamayı, aceleci olmamayı gerektirebilir.
- (b) Problem özme konusunda kendine güvenme bireyin kendisini bu konuda yeterli görmesi ile ilgilidir. Bu bireyin geçmiş deneyimleri sonucunda kendine biçtiği değerle ilgilidir. Birey çok boyutlu değerlendirme yaptığı için kendine yönelik bakış açısı da o oranda çok boyutlu olabilir. Bu durum, bireyin kendine bakışı açısından daha sağlıklı bir sonucun ortaya çıkmasını etkileyebilir.
- (c) Problem çözmede kaçıngan yaklaşım, problemi çözme konusunda bireylerin göstermiş olduğu geri çekilme, doğrudan problemi çözmeye çalışmama davranışı ile ilgilidir. Karşılaştığı bir probleme daha fazla neden ortaya koyabilen ve çok boyutlu değerlendirme yapabilen bireyin ise problemden kaçınma ya da geri çekilme davranışlarını daha az göstermesi muhtemeldir. Problemden kaçınmanın arkasındaki sebeplerden birisi bireyin problemi çözme konusundaki kendini yetersiz hissetmesi olabilir.

### 2.3.2. Kaygı Ölçeği

Anksiyetenin belirlenmesinde en sık kullanılan ölçeklerden birisi Charles D. Spielberg'in Durumluk-Sürekli Anksiyete Envanteri (*State-Trait Anxiety Inventory*) olarak bilinir. Bu envanter kişisel özelliklere bağlı (sürekli kaygı ölçeği) ve duruma göre değişkenlik gösteren (durumluk kaygı ölçeği) anksiyeteyi belirleyen iki alt gruba sahiptir. Durumluk kaygı ölçeği bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler. Sürekli kaygı ölçeği ise bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak kendini nasıl hissettiğini belirler (Demir, 2008, s. 5).

Önce Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, sonra Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği verilmelidir. Nedeni, Durumluk Kaygı Ölçeği sınanma ya da sınama koşullarıyla ilgili tedirginlik, kuruntu ve heyecan gibi duygusal, fizyolojik ve bilişsel süreçlere duyarlı olduğundan, bireyin başlangıçtaki olumsuz algılamalarına ifade olanağı vermesidir. Bu suretle anlık (geçici) kaygı güvenilir bir düzeyde ölçülmüş olur (Demir, 2008, s. 8).

Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı olmak üzere 20'şer sorudan oluşan iki alt ölçekte toplam 40 soru içerir. Ölçeklerde iki türlü ifade bulunur. Bunlara (1) doğrudan ya da düz (direct) ve (2) tersine dönmüş (reverse) ifadeler denilebilir. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Durumluk kaygı ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddelerdir. Sürekli kaygı ölçeğinde ise tersine dönmüş ifadelerin sayısı yedidir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeleri oluşturur. Tersine dönmüş ifadeleri içeren maddelerin (soruların) cevapları tersine çevrilerek



kodlanmak sureti ile değerlendirilir. Sonuçta, toplanan puanların yüksekliği kaygı düzeyinin yüksekliği anlamını taşır (Alpaydın, 2010, s. 1; Demir, 2008, s. 8).

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

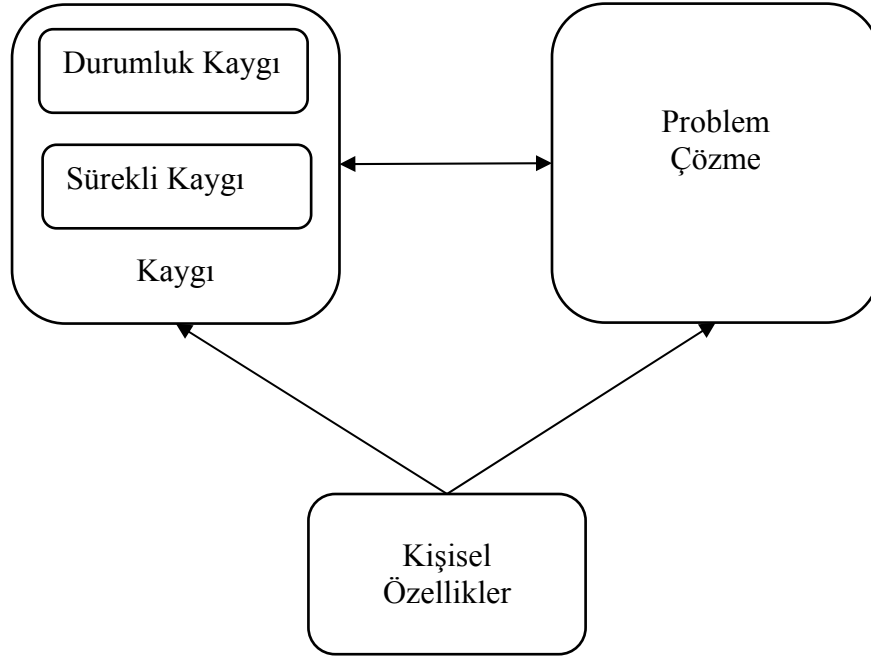
Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 3 ay sürmüştür. Uygulama hakkında araştırmacı tarafından okul yöneticilerine önceden gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ölçme araçlarını yaklaşık 15-20 dakika arasında değişen sürelerde, araştırmacı tarafından yapılan açıklamalara göre yanıtlamışlardır. Uygulamanın ardından ölçme araçları tek tek gözden geçirilerek boş bırakılan, eksik veya usulüne uygun olmadan cevaplandırılan ölçme araçları yanıtları araştırma kapsamına alınmamıştır.

#### **2.5. Verilerin Çözümlemesi Yöntemleri**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin varyanslarına göre elenmesi ve gruplandırılması için Kaiser Normalizasyonlu Verimax rotasyon yöntemli Faktör Analizi, normal dağılım testi için Kolmogorov-Smirnov Testi, farklılık analizleri için parametrik-olmayan testler kapsamında Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney-U, korelasyon analizi için Pearson katsayısı yöntemi, güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı yöntemi, örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin ölçütü, nedensellik analizleri için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen tüm verilerin çözümlenmesinde sosyal bilimler alanında istatistiksel analizler için kullanılan SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) Versiyon 16.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

## 2.6. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Araştırmanın kavramsal modeli araştırma problemine, araştırma sorularına ve altsorularına göre aşağıdaki şekildeki gibi şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Araştırma, yukarıda verilen kavramsal model göz önüne alınarak yürütülmüştür.

### **III. BÖLÜM: BULGULAR**

Araştırmanın dördüncü bölümünde merkezi dağılım özelliklerine göre betimsel madde analizleri, güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı yöntemi ile örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin ölçütünün dahil edildiği Kaiser normalizasyonlu Verimax rotasyon yöntemine göre faktör analizleri, Pearson katsayısına göre korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon modellerine göre nedensellik analizleri ve normal dağılım testi için Kolmogorov-Simirnov Testini izleyerek farklılık analizleri için parametrik-olmayan testler kapsamında Krushkal-Wallis ve Mann-Whitney-U testleri sonuçları işlenmiştir.

#### **3.1. Betimsel Madde Analizleri**

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) maddeleri üzerinden toplanan veriler bu bölümde ortalama, ortalamanın standart hatası, medyan, mod ve standart sapma gibi değerleri dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmada daha önce Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) maddelerinin bazılarının ters ifadeli maddeler olduğuna değinilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından ters ifadeli (R işaretli) maddelere verilen cevapların puanları SPSS REVERSE komutu ile tersine çevrilmek sureti ile yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada toplanan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği maddeleri ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda işlenmiştir.

Tablo 3.1. Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi

|          | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> | <b>Medyan</b> | <b>Mod</b> | <b>Standart Sapma</b> |
|----------|-----------------|------------------------------------|---------------|------------|-----------------------|
| TXI_01_R | 1,09            | 0,027                              | 1             | 1          | 0,288                 |
| TXI_02_R | 1,36            | 0,082                              | 1             | 1          | 0,861                 |
| TXI_03   | 1,71            | 0,043                              | 2             | 2          | 0,455                 |
| TXI_04   | 1,18            | 0,055                              | 1             | 1          | 0,575                 |
| TXI_05_R | 3,25            | 0,100                              | 4             | 4          | 1,057                 |
| TXI_06   | 1,81            | 0,055                              | 2             | 2          | 0,580                 |
| TXI_07   | 1,29            | 0,062                              | 1             | 1          | 0,622                 |
| TXI_08_R | 3,63            | 0,092                              | 4             | 4          | 0,972                 |
| TXI_09   | 1,89            | 0,050                              | 2             | 2          | 0,528                 |
| TXI_10_R | 2,53            | 0,062                              | 3             | 3          | 0,658                 |
| TXI_11_R | 1,36            | 0,061                              | 1             | 1          | 0,644                 |
| TXI_12   | 2,25            | 0,116                              | 2             | 2          | 1,225                 |
| TXI_13   | 2,79            | 0,127                              | 4             | 4          | 1,342                 |
| TXI_14   | 1,81            | 0,055                              | 2             | 2          | 0,580                 |
| TXI_15_R | 3,08            | 0,095                              | 3             | 4          | 1,001                 |
| TXI_16_R | 3,17            | 0,098                              | 4             | 4          | 1,035                 |
| TXI_17   | 1,81            | 0,055                              | 2             | 2          | 0,580                 |
| TXI_18   | 1,18            | 0,055                              | 1             | 1          | 0,575                 |
| TXI_19_R | 2,74            | 0,060                              | 3             | 3          | 0,628                 |
| TXI_20_R | 2,54            | 0,048                              | 3             | 3          | 0,501                 |

Yukarıdaki tabloda işlenen Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği maddeleri ile ilgili verilerin incelenmesinden aşağıdaki sonuçlar öne çıkmıştır.

En yüksek puanlı üç madde (en yüksek puan sırası ile):

TXI\_08\_R: Kendimi dinlenmiş hissediyorum

TXI\_05\_R: Şu anda huzur içindeyim

TXI\_16\_R: Şu anda halimden memnunum

En dűŐuk puanlı u madde (en dűŐuk puan sırası ile):

TXI\_01\_R: Şu anda sakinim

TXI\_04: Pişmanlık duygusu içindeyim

TXI\_18: Heyecandan kendimi ŐaŐkına dnműŐ hissediyorum

AraŐtırmada toplanan Sűrekli Kaygı (TX-II) leĐi maddeleri ile ilgili veriler aŐaĐıdaki tabloda iŐlenmiŐtir.

Tablo 3.2. Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi

|           | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> | <b>Medyan</b> | <b>Mod</b> | <b>Standart Sapma</b> |
|-----------|-----------------|------------------------------------|---------------|------------|-----------------------|
| TXII_01_R | 1,89            | 0,030                              | 2             | 2          | 0,312                 |
| TXII_02   | 2,18            | 0,037                              | 2             | 2          | 0,386                 |
| TXII_03   | 2,17            | 0,056                              | 2             | 2          | 0,586                 |
| TXII_04   | 4,32            | 0,120                              | 5             | 5          | 1,266                 |
| TXII_05   | 1,56            | 0,075                              | 1             | 1          | 0,794                 |
| TXII_06_R | 3,26            | 0,101                              | 4             | 4          | 1,059                 |
| TXII_07_R | 2,88            | 0,086                              | 3             | 3          | 0,902                 |
| TXII_08   | 1,47            | 0,074                              | 1             | 1          | 0,784                 |
| TXII_09   | 2,08            | 0,064                              | 2             | 2          | 0,676                 |
| TXII_10_R | 1,37            | 0,046                              | 1             | 1          | 0,485                 |
| TXII_11   | 2,26            | 0,092                              | 2             | 2          | 0,970                 |
| TXII_12   | 1,09            | 0,027                              | 1             | 1          | 0,288                 |
| TXII_13_R | 1,36            | 0,061                              | 1             | 1          | 0,644                 |
| TXII_14   | 1,65            | 0,074                              | 1             | 1          | 0,782                 |
| TXII_15   | 2,27            | 0,059                              | 2             | 2          | 0,617                 |
| TXII_16_R | 1,64            | 0,073                              | 1             | 1          | 0,772                 |
| TXII_17   | 1,90            | 0,028                              | 2             | 2          | 0,300                 |
| TXII_18   | 3,68            | 0,091                              | 4             | 4          | 0,916                 |
| TXII_19_R | 1,18            | 0,037                              | 1             | 1          | 0,386                 |
| TXII_20   | 1,64            | 0,073                              | 1             | 1          | 0,772                 |

Yukarıdaki tabloda işlenen Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği maddeleri ile ilgili verilerin incelenmesinden aşağıdaki sonuçlar öne çıkmıştır.

En yüksek puanlı üç madde (en yüksek puan sırası ile):

TXII\_04: Başkaları kadar mutlu olmak isterim

TXII\_18: Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam

TXII\_06\_R: Kendimi dinlenmiş hissediyorum

En düşük puanlı üç madde (en düşük puan sırası ile):

TXII\_12: Genellikle kendime güvenim yoktur

TXII\_19\_R: Akli başında ve kararlı bir insanım

TXII\_13\_R: Genellikle kendimi emniyette hissederim

Araştırmada toplanan Problem Çözme Envanteri (PÇE) maddeleri ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda işlenmiştir.

Tablo 3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Maddeleri Merkezi Dağılım Analizi

|          | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> | <b>Medyan</b> | <b>Mod</b> | <b>Standart Sapma</b> |
|----------|-----------------|------------------------------------|---------------|------------|-----------------------|
| PÇE_01_R | 4,79            | 0,039                              | 5             | 5          | 0,407                 |
| PÇE_02_R | 4,59            | 0,062                              | 5             | 5          | 0,653                 |
| PÇE_03_R | 4,64            | 0,046                              | 5             | 5          | 0,482                 |
| PÇE_04_R | 4,68            | 0,045                              | 5             | 5          | 0,470                 |
| PÇE_05   | 4,58            | 0,062                              | 5             | 5          | 0,654                 |
| PÇE_06   | 4,57            | 0,047                              | 5             | 5          | 0,498                 |
| PÇE_07   | 4,75            | 0,041                              | 5             | 5          | 0,436                 |
| PÇE_08   | 4,39            | 0,098                              | 5             | 5          | 1,028                 |
| PÇE_09_X | 2,27            | 0,059                              | 2             | 2          | 0,617                 |
| PÇE_10   | 4,59            | 0,047                              | 5             | 5          | 0,493                 |
| PÇE_11_R | 1,55            | 0,074                              | 1             | 1          | 0,783                 |
| PÇE_12   | 4,70            | 0,044                              | 5             | 5          | 0,459                 |
| PÇE_13_R | 1,47            | 0,076                              | 1             | 1          | 0,796                 |
| PÇE_14_R | 4,69            | 0,044                              | 5             | 5          | 0,463                 |
| PÇE_15_R | 4,70            | 0,044                              | 5             | 5          | 0,459                 |
| PÇE_16   | 4,14            | 0,130                              | 5             | 5          | 1,374                 |
| PÇE_17_R | 2,28            | 0,043                              | 2             | 2          | 0,451                 |
| PÇE_18   | 4,09            | 0,027                              | 4             | 4          | 0,288                 |
| PÇE_19   | 4,07            | 0,038                              | 4             | 4          | 0,398                 |
| PÇE_20   | 3,99            | 0,024                              | 4             | 4          | 0,252                 |
| PÇE_21_R | 4,23            | 0,103                              | 5             | 5          | 1,084                 |
| PÇE_22_X | 3,62            | 0,075                              | 4             | 4          | 0,787                 |
| PÇE_23   | 4,60            | 0,047                              | 5             | 5          | 0,491                 |
| PÇE_24   | 4,60            | 0,047                              | 5             | 5          | 0,491                 |
| PÇE_25_R | 4,68            | 0,063                              | 5             | 5          | 0,663                 |
| PÇE_26_R | 4,79            | 0,039                              | 5             | 5          | 0,407                 |
| PÇE_27   | 4,62            | 0,046                              | 5             | 5          | 0,487                 |
| PÇE_28   | 3,79            | 0,041                              | 4             | 4          | 0,409                 |
| PÇE_29_X | 1,35            | 0,084                              | 1             | 1          | 0,881                 |
| PÇE_30_R | 4,80            | 0,038                              | 5             | 5          | 0,400                 |
| PÇE_31   | 4,05            | 0,145                              | 5             | 5          | 1,528                 |
| PÇE_32   | 1,54            | 0,074                              | 1             | 1          | 0,784                 |
| PÇE_33   | 4,35            | 0,107                              | 5             | 5          | 1,125                 |
| PÇE_34_R | 4,43            | 0,110                              | 5             | 5          | 1,157                 |
| PÇE_35   | 4,86            | 0,033                              | 5             | 5          | 0,343                 |



Yukarıdaki tabloda işlenen Problem Çözme Envanteri (PÇE) maddeleri ile ilgili verilerin incelenmesinden aşağıdaki sonuçlar öne çıkmıştır.

En yüksek puanlı üç madde (en yüksek puan sırası ile):

PÇE\_35: Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır

PÇE\_30\_R: Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam

PÇE\_26\_R: Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık yaşarım

En düşük puanlı üç madde (en düşük puan sırası ile):

PÇE\_29\_X: Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam

PÇE\_13\_R: Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim

PÇE\_32: Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin toplu değerlendirilmesi, aşağıdaki izleyen bölümde maddelere ait cevapların veri indirgemesinin faktör analizi ile yapılmış olduğundan, bu bölümde yapılmamıştır.

### **3.2. Faktör Analizleri**

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin maddelerine verilen cevapları içeren verilerin varyansları yüksek olanlarının indirildiği (belirlenerek değerlendirme dışında bırakıldığı) ve kalanlarının ise varyanslarına göre gruplanarak alt boyutlarının belirlendiği faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği'nin döndürülmüş faktör matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4. Durumluk Kaygı (TX-I) Faktörleri ve Faktör Yükleri

|          | <b>Faktörler</b> |          |          |          |          |
|----------|------------------|----------|----------|----------|----------|
|          | <b>1</b>         | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| TXI_15_R | 0,969            | 0,210    |          |          |          |
| TXI_10_R | 0,890            | 0,344    |          | -0,251   |          |
| TXI_05_R | 0,887            | 0,441    |          |          |          |
| TXI_16_R | 0,834            | 0,234    | -0,448   |          | -0,187   |
| TXI_08_R | 0,813            | 0,175    |          | -0,158   | 0,496    |
| TXI_13   | 0,813            | 0,448    | -0,218   | -0,219   | -0,189   |
| TXI_03   | 0,791            | 0,466    | -0,170   | 0,222    | -0,217   |
| TXI_12   | 0,247            | 0,910    |          | 0,211    |          |
| TXI_14   | 0,512            | 0,830    | -0,119   |          |          |
| TXI_17   | 0,512            | 0,830    | -0,119   |          |          |
| TXI_20_R | 0,309            | 0,731    |          | 0,253    | 0,128    |
| TXI_18   | -0,250           | -0,247   | 0,909    | -0,195   |          |
| TXI_07   | -0,268           | -0,130   | 0,896    | 0,288    |          |
| TXI_09   | 0,368            | 0,186    | 0,861    |          | -0,258   |
| TXI_11_R | -0,248           |          | 0,770    | 0,578    |          |
| TXI_04   |                  | 0,201    | 0,118    | 0,966    |          |
| TXI_02_R | -0,157           |          |          | 0,938    | 0,266    |
| TXI_06   | 0,557            | 0,504    |          | 0,631    | -0,173   |
| TXI_19_R |                  | 0,190    | -0,218   | 0,180    | 0,905    |
| TXI_01_R | -0,206           | -0,378   | -0,194   |          | 0,836    |

Aşağıdaki tabloda Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği'nin kalan maddeleri için yukarıdaki tabloda verilen faktör yükleri yinelendikten başka, ilgili boyutta ve alt boyutta kalan madde adedi, açıklanan varyans (%), güvenirlik (Cronbach Alfa), ortalama ve ortalamanın standart hatası verilmiştir.

Tablo 3.5. Durumluk Kaygı (TX-I) Faktörleri Analizi

|          | <b>Faktör Yüğü</b> | <b>Madde Adedi</b> | <b>Açıklanan Varyans (%)</b> | <b>Güvenirlik (Cronbach Alfa)</b> | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> |
|----------|--------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| TXI_15_R | 0,969              | 7                  | 32,781                       | 0,951                             | 2,88            | 0,081                              |
| TXI_10_R | 0,890              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_05_R | 0,887              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_16_R | 0,834              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_08_R | 0,813              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_13   | 0,813              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_03   | 0,791              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_12   | 0,910              | 4                  | 20,953                       | 0,852                             | 2,10            | 0,062                              |
| TXI_14   | 0,830              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_17   | 0,830              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_20_R | 0,731              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_18   | 0,909              | 4                  | 16,954                       | 0,906                             | 1,45            | 0,047                              |
| TXI_07   | 0,896              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_09   | 0,861              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_11_R | 0,770              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_04   | 0,966              | 3                  | 15,018                       | 0,846                             | 1,45            | 0,057                              |
| TXI_02_R | 0,938              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_06   | 0,631              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXI_19_R | 0,905              | 2                  | 10,613                       | 0,649                             | 1,91            | 0,040                              |
| TXI_01_R | 0,836              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| Toplam   |                    | 20                 | 96,319                       | 0,875                             | 2,13            | 0,040                              |

Yukarıdaki tabloda Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği için yapılan faktör analizi sonrasında %96,319 gibi yüksek düzeyde bir varyans açıklanmış, analizlerin güvenilirliği açısından 0,875 gibi yüksek bir Cronbach Alfa katsayına erişilmiş ve (en düşük 1 puan, ortası 3 puan ve en yüksek 5 puan ile değerlendirilen Likert cevap ölçeğinde) 2,13 gibi düşük bir Durumluk Kaygı ortalama puanı bulunmuştur.

Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği'nde yer alan toplam 20 maddeden hiçbirisi yüksek varyans nedeni ile değerlendirme dışında bırakılmamıştır.

Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği'nin döndürülmüş faktör matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.6. Sürekli Kaygı (TX-II) Faktörleri ve Faktör Yükleri

|           | <b>Faktörler</b> |          |          |          |
|-----------|------------------|----------|----------|----------|
|           | <b>1</b>         | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| TXII_13_R | 0,949            |          | 0,293    |          |
| TXII_02   | 0,920            |          | -0,198   |          |
| TXII_20   | 0,823            | -0,334   | 0,133    | 0,434    |
| TXII_19_R | 0,791            |          | 0,603    |          |
| TXII_08   | 0,757            | -0,331   | 0,546    |          |
| TXII_10_R | 0,639            | -0,628   | 0,441    |          |
| TXII_17   |                  | 0,990    | 0,119    |          |
| TXII_04   | -0,162           | 0,971    | 0,163    |          |
| TXII_07_R |                  | 0,939    | -0,334   |          |
| TXII_06_R | -0,367           | 0,735    | -0,565   |          |
| TXII_18   | -0,628           | 0,681    | 0,133    | 0,345    |
| TXII_09   |                  |          | 0,980    | 0,111    |
| TXII_03   |                  |          | 0,976    | 0,111    |
| TXII_11   | 0,121            |          | 0,950    | 0,151    |
| TXII_15   |                  | 0,139    | 0,271    | 0,949    |
| TXII_16_R | 0,649            | -0,223   |          | 0,724    |

Aşağıdaki tabloda Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği'nin kalan maddeleri için yukarıdaki tabloda verilen faktör yükleri yinelendikten başka, ilgili boyutta ve alt boyutta kalan madde adedi, açıklanan varyans (%), güvenirlik (Cronbach Alfa), ortalama ve ortalamanın standart hatası verilmiştir.

Tablo 3.7. Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Faktörleri Analizi

|               | <b>Faktör Yüğü</b> | <b>Madde Adedi</b> | <b>Açıklanan Varyans (%)</b> | <b>Güvenirlik (Cronbach Alfa)</b> | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> |
|---------------|--------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| TXII_13_R     | 0,949              | 6                  | 31,541                       | 0,911                             | 1,53            | 0,047                              |
| TXII_02       | 0,920              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_20       | 0,823              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_19_R     | 0,791              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_08       | 0,757              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_10_R     | 0,639              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_17       | 0,990              | 5                  | 28,134                       | 0,892                             | 3,19            | 0,066                              |
| TXII_04       | 0,971              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_07_R     | 0,939              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_06_R     | 0,735              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_18       | 0,681              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_09       | 0,980              | 3                  | 27,370                       | 0,896                             | 2,17            | 0,066                              |
| TXII_03       | 0,976              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_11       | 0,950              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| TXII_15       | 0,949              | 2                  | 11,243                       | 0,729                             | 1,95            | 0,059                              |
| TXII_16_R     | 0,724              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| <b>Toplam</b> |                    | <b>16</b>          | <b>98,288</b>                | <b>0,720</b>                      | <b>2,22</b>     | <b>0,029</b>                       |

Yukarıdaki tabloda Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği için yapılan faktör analizi sonrasında %98,288 gibi yüksek düzeyde bir varyans açıklanmış, analizlerin güvenilirliği açısından 0,720 gibi yüksek bir Cronbach Alfa katsayına erişilmiş ve (en düşük 1 puan, ortası 3 puan ve en yüksek 5 puan ile değerlendirilen Likert cevap ölçeğinde) 2,22 gibi düşük bir Sürekli Kaygı ortalama puanı bulunmuştur.

Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği'nde yer alan toplam 20 maddeden aşağıda sayılan 4 madde yüksek varyansları nedeni ile değerlendirme dışında bırakılmıştır:

TXII\_01\_R: Genellikle keyfim yerindedir

TXII\_05: Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçırdım

TXII\_12: Genellikle kendime güvenim yoktur

## TXII\_14: Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım

Yukarıdaki sonuçlara göre “(2) Durumluk kaygı ve sürekli kaygı alt boyutlarına ayrılabilir mi?” araştırma alt problemine olumlu yanıt verilmiştir.

Araştırmada daha önce Problem Çözme Envanteri (PÇE) maddelerinin bazılarının değerlendirme (puanlandırma) dışında tutulan maddeler olduğuna değinilmiştir. Problem Çözme Envanteri (PÇE)’nde (X işaretli) maddeler değerlendirme (puanlandırma) dışında tutularak faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)’nin döndürülmüş faktör matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.8. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Faktörleri ve Faktör Yükleri

|          | Faktörler |        |       |       |       |
|----------|-----------|--------|-------|-------|-------|
|          | 1         | 2      | 3     | 4     | 5     |
| PÇE_16   | 0,963     |        |       |       |       |
| PÇE_21_R | 0,874     | 0,231  | 0,361 |       |       |
| PÇE_27   | 0,831     | 0,485  | 0,154 |       |       |
| PÇE_23   | 0,816     | 0,442  | 0,146 |       |       |
| PÇE_24   | 0,816     | 0,442  | 0,146 |       |       |
| PÇE_28   | 0,805     | -0,151 | 0,427 |       |       |
| PÇE_10   | 0,787     | 0,436  | 0,156 |       |       |
| PÇE_06   | 0,753     | 0,416  | 0,122 |       |       |
| PÇE_03_R | 0,722     | 0,411  | 0,103 |       |       |
| PÇE_25_R | 0,312     | 0,876  |       | 0,142 |       |
| PÇE_12   | 0,286     | 0,811  | 0,349 |       |       |
| PÇE_30_R | 0,389     | 0,806  | 0,338 |       |       |
| PÇE_15_R |           | 0,799  | 0,152 |       |       |
| PÇE_26_R | 0,368     | 0,791  | 0,322 |       |       |
| PÇE_07   | 0,207     | 0,777  | 0,305 |       |       |
| PÇE_14_R | 0,212     | 0,755  | 0,186 |       |       |
| PÇE_02_R | 0,191     | 0,323  | 0,760 |       |       |
| PÇE_01_R |           | 0,120  | 0,729 |       |       |
| PÇE_35   | 0,250     | 0,523  | 0,661 |       |       |
| PÇE_08   | 0,332     | 0,612  | 0,634 |       |       |
| PÇE_05   | 0,366     | 0,597  | 0,604 |       |       |
| PÇE_04_R |           | 0,194  | 0,523 |       |       |
| PÇE_34_R |           |        |       | 0,987 |       |
| PÇE_31   |           |        |       | 0,986 |       |
| PÇE_33   | 0,169     |        |       | 0,974 |       |
| PÇE_20   |           |        | 0,159 |       | 0,899 |
| PÇE_19   |           | 0,154  |       |       | 0,898 |

Aşağıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin kalan maddeleri için yukarıdaki tabloda verilen faktör yükleri yinelendikten başka, ilgili boyutta ve alt boyutta kalan madde adedi, açıklanan varyans (%), güvenilirlik (Cronbach Alfa), ortalama ve ortalamanın standart hatası verilmiştir.



Tablo 3.9. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Faktörleri Analizi

|               | <b>Faktör Yüğü</b> | <b>Madde Adedi</b> | <b>Açıklanan Varyans (%)</b> | <b>Güvenirlik (Cronbach Alfa)</b> | <b>Ortalama</b> | <b>Ortalamanın Standart Hatası</b> |
|---------------|--------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| PÇE_16        | 0,963              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_21_R      | 0,874              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_27        | 0,831              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_23        | 0,816              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_24        | 0,816              | 9                  | 26,032                       | 0,953                             | 4,42            | 0,054                              |
| PÇE_28        | 0,805              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_10        | 0,787              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_06        | 0,753              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_03_R      | 0,722              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_25_R      | 0,876              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_12        | 0,811              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_30_R      | 0,806              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_15_R      | 0,799              | 7                  | 25,711                       | 0,928                             | 4,73            | 0,038                              |
| PÇE_26_R      | 0,791              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_07        | 0,777              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_14_R      | 0,755              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_02_R      | 0,760              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_01_R      | 0,729              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_35        | 0,661              | 6                  | 13,143                       | 0,815                             | 4,65            | 0,043                              |
| PÇE_08        | 0,634              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_05        | 0,604              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_04_R      | 0,523              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_34_R      | 0,987              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_31        | 0,986              | 6                  | 11,083                       | 0,861                             | 4,28            | 0,108                              |
| PÇE_33        | 0,974              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| PÇE_20        | 0,899              | 2                  | 6,249                        | 0,587                             | 4,03            | 0,027                              |
| PÇE_19        | 0,898              |                    |                              |                                   |                 |                                    |
| <b>Toplam</b> |                    | <b>50</b>          | <b>82,219</b>                | <b>0,922</b>                      | <b>4,51</b>     | <b>0,036</b>                       |

Yukarıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri (PÇE) için yapılan faktör analizi sonrasında %82,219 gibi yüksek düzeyde bir varyans açıklanmış, analizlerin güvenilirliği açısından 0,922 gibi yüksek bir Cronbach Alfa katsayına erişilmiş ve (en düşük 1 puan, ortası 3 puan ve en yüksek 5 puan ile değerlendirilen Likert cevap

ölçeğinde) 4,51 gibi yüksek bir Problem Çözme becerisi ortalama puanı bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nde yer alan toplam 35 maddeden aşağıda sayılan 5 madde yüksek varyansları nedeni ile değerlendirme dışında bırakılmıştır:

PÇE\_11\_R: Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır

PÇE\_13\_R: Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim

PÇE\_17\_R: Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim

PÇE\_18: Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm

PÇE\_32: Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam

Faktör analizleri sonucunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin nispeten düşük kaygılı ve problem çözme açısından yüksek becerileri olduğu sonucuna varıldığı kabul edilebilir.

Araştırmanın örneklem yeterliği için istatistiksel açıdan anlamlı ( $p < 0,001$ ) olan Kaiser-Meyer-Olkin ölçütünün katsayısı 0,947 olarak bulunmuştur.

### **Ölçeklerin Alt Boyutlarının Etiketleri**

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin faktör analizleri sonrasında elde edilen alt boyutlarının etiketlenmesi işlemleri aşağıda ele alınmıştır.

Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği alt boyutlarının etiketlenebilmesi için önce faktör analizi sonrasında kalan maddelerin etiketlenmesi yapılmıştır. Böylece elde edilen madde etiketlerine göre yapılan alt boyut etiketlendirilmesi işlemi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Faktör Analizi Sonrasında Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği Maddeleri ve Alt Boyutları Etiketleri

|          |  | <b>Madde Etiketi</b> | <b>Alt boyut Etiketi</b> |
|----------|--|----------------------|--------------------------|
| TXI_15_R | Kendimi rahatlamış hissediyorum                | Sıkıntılı            | Tedirgin                 |
| TXI_10_R | Kendimi rahat hissediyorum                     | Rahatsız             |                          |
| TXI_05_R | Şu anda huzur içindeyim                        | Huzursuz             |                          |
| TXI_16_R | Şu anda halimden memnunum                      | Kıvançsız            |                          |
| TXI_08_R | Kendimi dinlenmiş hissediyorum                 | Yorgun               |                          |
| TXI_13   | Çok sinirliyim                                 | Sinirli              |                          |
| TXI_03   | Su anda sinirlerim gergin                      | Hırçın               |                          |
| TXI_12   | Şu anda asabım bozuk                           | Asabi                | Panik                    |
| TXI_14   | Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum  | Gergin               |                          |
| TXI_17   | Şu anda endişeliyim                            | Düşünceli            |                          |
| TXI_20_R | Şu anda keyfim yerinde                         | Keyifsiz             | Korku                    |
| TXI_18   | Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum | Şaşkın               |                          |
| TXI_07   | Başıma geleceklerden endişe ediyorum           | Kuruntulu            |                          |
| TXI_09   | Şu anda kaygılıyım                             | Kaygılı              |                          |
| TXI_11_R | Kendime güvenim var                            | Özgüvensiz           | Yılgın                   |
| TXI_04   | Pişmanlık duygusu içindeyim                    | Pişman               |                          |
| TXI_02_R | Kendimi emniyette hissediyorum                 | Güvensiz             |                          |
| TXI_06   | Şu anda hiç keyfim yok                         | Neşesiz              | Endişeli                 |
| TXI_19_R | Şu anda sevinçliyim                            | Üzgün                |                          |
| TXI_01_R | Şu anda sakinim                                | Heyecanlı            |                          |

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere alt boyutların etiketlenmesinden sonra Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeğinin 5 adet alt boyutunun adları aşağıda sayıldığı gibidir:

TXI\_F1: Tedirgin

TXI\_F2: Panik

TXI\_F3: Korkulu

TXI\_F4: Yılgın

TXI\_F5: Endişeli

Sürekli Kaygı (TX-II) alt boyutlarının etiklenebilmesi için önce faktör analizi sonrasında kalan maddelerin etiketlenmesi yapılmıştır. Böylece elde edilen madde etiketlerine göre yapılan alt boyut etiklendirilmesi işlemi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Faktör Analizi Sonrasında Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği Maddeleri ve Alt Boyutları Etiketleri

|           |  | <b>Madde Etiketi</b> | <b>Alt boyut Etiketi</b> |
|-----------|--|----------------------|--------------------------|
| TXII_13_R | Genellikle kendimi emniyette hissedirim                      | Güvensiz             | Memnuniyetsiz            |
| TXII_02   | Genellikle çabuk yorulurum                                   | Güçsüz               |                          |
| TXII_20   | Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor   | Takıntılı            |                          |
| TXII_19_R | Aklı başında ve kararlı bir insanım                          | Dengesiz             |                          |
| TXII_08   | Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim       | Kötümser             |                          |
| TXII_10_R | Genellikle mutluyum  | Mutsuz               |                          |
| TXII_17   | Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder                     | Vesvese              | Umutsuz                  |
| TXII_04   | Başkaları kadar mutlu olmak isterim                          | Kıymet bilmeyen      |                          |
| TXII_07_R | Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım             | Telaşlı              |                          |
| TXII_06_R | Kendimi dinlenmiş hissediyorum                               | Yorgun               |                          |
| TXII_18   | Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam | Kırılgan             | Zayıf                    |
| TXII_09   | Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim                        | Hassas               |                          |
| TXII_03   | Genellikle kolay ağlarım                                     | Sulugöz              |                          |
| TXII_11   | Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim                        | Alıngan              | Çökmüş                   |
| TXII_15   | Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim                        | Hüzünlü              |                          |
| TXII_16_R | Genellikle hayatımdan memnunum                               | Mutsuz               |                          |

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere alt boyutların etiketlenmesinden sonra Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeğinin 4 adet alt boyutunun adları aşağıda sayıldığı gibidir:

TXII\_F1: Memnuniyetsiz

TXII\_F2: Umutsuz

TXII\_F3: Zayıf

TXII\_F4: Çökmüş

Problem Çözme Envanteri (PÇE) alt boyutlarının etiketlenebilmesi için önce faktör analizi sonrasında kalan maddelerin etiketlenmesi yapılmıştır. Böylece elde edilen

madde etiketlerine göre yapılan alt boyut etiketlendirilmesi işlemi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Faktör Analizi Sonrasında Problem Çözme Envanteri (PÇE) Maddeleri ve Alt Boyutları Etiketleri

|          |   | <b>Madde Etiketi</b> | <b>Alt boyut Etiketi</b> |
|----------|---|----------------------|--------------------------|
| PÇE_16   | Bir sorunla karşılaştığımda, başka bir konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm   | Temkinli             | Özgüvenli                |
| PÇE_21_R | Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem   | Sorgucu              |                          |
| PÇE_27   | Yeni ve zor sorunları çözebilmeye yeteneğime güveniyorum  | Kendinden emin       |                          |
| PÇE_23   | Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum  | Sabırlı              |                          |
| PÇE_24   | Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır   | Güvenli              |                          |
| PÇE_28   | Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır  | Disiplinli           |                          |
| PÇE_10   | Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır  | Basiretli            |                          |
| PÇE_06   | Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım | Sağlamacı            |                          |
| PÇE_03_R | Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim                             | Azimli               |                          |
| PÇE_25_R | Bazen bir sorunu çözmeye çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım         | Odaklanamayan        |                          |
| PÇE_12   | Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum   | Yeterli              |                          |
| PÇE_30_R | Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam                     | Çevreselci           |                          |
| PÇE_15_R | Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem              | Geniyöntemci         |                          |

|          |   | <b>Madde Etiketi</b> | <b>Alt boyut Etiketi</b> |
|----------|---|----------------------|--------------------------|
| PÇE_26_R | Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık yaşarım   | Aceleci olmayan      |                          |
| PÇE_07   | Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım   | Bütünleşikçi         |                          |
| PÇE_14_R | Bazen durup sorunlarım üzerine düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim   | İradeli              |                          |
| PÇE_02_R | Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem                                 | Yöntemci             |                          |
| PÇE_01_R | Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam   | Kontrolcü            |                          |
| PÇE_35   | Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır  | Özüne inen           | Stratejik                |
| PÇE_08   | Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim   | İçsel                |                          |
| PÇE_05   | Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim   | Yaratıcı             |                          |
| PÇE_04_R | Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem   | Yararlıkçı           |                          |
| PÇE_34_R | Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir  | Etkin                |                          |
| PÇE_31   | Bir konuyla karşılaştığımda genellikle ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır | Araştırmacı          | Hakim                    |
| PÇE_33   | Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar  | Öngörücü             |                          |
| PÇE_20   | Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım   | Sezgisel             | İşbilen                  |
| PÇE_19   | Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğine güvenirim  | Teykit               |                          |

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere alt boyutların etiketlenmesinden sonra Problem

Çözme Envanteri (PÇE)'nin 5 adet alt boyutunun adları aşağıda sayıldığı gibidir:

PÇE\_F1: Özgüvenli

PÇE\_F2: Becerikli

PÇE\_F3: Stratejik

PÇE\_F4: Hakim

PÇE\_F5: İşbilen

### 3.3. Korelasyon Analizi

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasında yapılacak olan ilişki analizine dayalı nedensellik analizlerinden önce korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi diğer ileri ilişki analizlerinin yapılması yönünde betimleyici ve yol gösterici olması nedeni ile yapılmıştır.

Aşağıda verilen korelasyon analizi tablosunda Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu ve alt boyutları ile Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği ve Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği boyutları ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar koyu çizgiler ile çerçeve içerisine alınmıştır. Bu kare çerçevelerin içerisindeki en yüksek üçer korelasyon değerinin hücreleri koyu gri, en düşük üçer korelasyon değerinin hücreleri açık gri taranmıştır. Korelasyon tablolarında sol üst köşeden sağ alt köşeye köşegeninin üzerinde kalan korelasyon değerleri ile altında kalanların simetrik (aynı) değerler olduğundan aşağıdaki tabloda (tablo soldan sağa okunacak şekilde) köşegeninin üzerinde kalan korelasyon değerleri gösterilmemiştir. Bu yol ile tablonun okunabilirliği ve izlenebilirliği geliştirilmeye çalışılmıştır. Yine aşağıdaki tabloda anlamlılık dereceleri (p) 0,050 değerinden küçük olmayan korelasyonlar gösterilmemiştir.



Tablo 3.13. Korelasyon Analizi

|         | TXI_F1 | TXI_F2          | TXI_F3          | TXI_F4          | TXI_F5          | TXI_FT          | PÇE_F1          | PÇE_F2          | PÇE_F3          | PÇE_F4          | PÇE_F5         | PÇE_FT          | TXII_F1         | TXII_F2         | TXII_F3        | TXII_F4        | TXII_FT        |   |
|---------|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|---|
| TXI_F1  | r<br>p | 1               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| TXI_F2  | r<br>p | 0,679<br>0,000  | 1               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| TXI_F3  | r<br>p | -0,199<br>0,036 |                 | 1               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| TXI_F4  | r<br>p |                 | 0,316<br>0,001  |                 | 1               |                 |                 |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| TXI_F5  | r<br>p |                 |                 | -0,295<br>0,002 |                 | 1               |                 |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| TXI_FT  | r<br>p | 0,878<br>0,000  | 0,866<br>0,000  |                 | 0,392<br>0,000  |                 | 1               |                 |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_F1  | r<br>p | 0,865<br>0,000  | 0,649<br>0,000  | -0,304<br>0,001 | -0,222<br>0,019 | -0,291<br>0,002 | 0,665<br>0,000  | 1               |                 |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_F2  | r<br>p | 0,639<br>0,000  | 0,202<br>0,033  |                 | -0,473<br>0,000 |                 | 0,428<br>0,000  | 0,496<br>0,000  | 1               |                 |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_F3  | r<br>p | 0,444<br>0,000  |                 |                 | -0,767<br>0,000 | -0,391<br>0,000 |                 | 0,652<br>0,000  | 0,686<br>0,000  | 1               |                |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_F4  | r<br>p | 0,194<br>0,041  | -0,317<br>0,001 | 0,191<br>0,045  |                 | -0,271<br>0,004 |                 |                 |                 |                 | 1              |                 |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_F5  | r<br>p |                 | -0,237<br>0,012 |                 | -0,230<br>0,015 | 0,370<br>0,000  | -0,192<br>0,044 |                 | 0,187<br>0,049  |                 |                | 1               |                 |                 |                |                |                |   |
| PÇE_FT  | r<br>p | 0,779<br>0,000  | 0,298<br>0,001  |                 | -0,485<br>0,000 | -0,288<br>0,002 | 0,495<br>0,000  | 0,840<br>0,000  | 0,745<br>0,000  | 0,837<br>0,000  | 0,474<br>0,000 |                 | 1               |                 |                |                |                |   |
| TXII_F1 | r<br>p | -0,771<br>0,000 | -0,365<br>0,000 | 0,338<br>0,000  | 0,558<br>0,000  |                 | -0,460<br>0,000 | -0,815<br>0,000 | -0,826<br>0,000 | -0,778<br>0,000 |                |                 | -0,879<br>0,000 | 1               |                |                |                |   |
| TXII_F2 | r<br>p | 0,694<br>0,000  | 0,643<br>0,000  |                 |                 | -0,610<br>0,000 | 0,611<br>0,000  | 0,885<br>0,000  | 0,289<br>0,002  | 0,622<br>0,000  | 0,198<br>0,037 | -0,359<br>0,000 | 0,720<br>0,000  | -0,544<br>0,000 | 1              |                |                |   |
| TXII_F3 | r<br>p | -0,668<br>0,000 | -0,404<br>0,000 | -0,248<br>0,009 | -0,219<br>0,021 | -0,256<br>0,007 | -0,726<br>0,000 | -0,268<br>0,004 | -0,705<br>0,000 |                 |                |                 | -0,400<br>0,000 | 0,430<br>0,000  |                | 1              |                |   |
| TXII_F4 | r<br>p | -0,403<br>0,000 |                 | 0,402<br>0,000  | 0,214<br>0,024  |                 |                 | -0,308<br>0,001 | -0,578<br>0,000 | -0,321<br>0,001 |                |                 | -0,373<br>0,000 | 0,500<br>0,000  |                | 0,311<br>0,001 | 1              |   |
| TXII_FT | r<br>p | -0,355<br>0,000 |                 | 0,199<br>0,036  | 0,227<br>0,017  | -0,526<br>0,000 |                 |                 | -0,758<br>0,000 |                 |                | -0,401<br>0,000 | -0,290<br>0,002 | 0,532<br>0,000  | 0,304<br>0,001 | 0,692<br>0,000 | 0,608<br>0,000 | 1 |

Bütün korelasyonlarda ( $\forall$ ) N=111

r: Pearson korelasyon katsayısı

İstatistiksel Anlamlılık 0,001 düzeyinde

İstatistiksel Anlamlılık 0,050 düzeyinde

Yukarıdaki tabloda gösterilen Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin Sürekli Kaygı (TX-I) ile boyutlar ve alt boyutlar düzeyinde karşılıklı ilişki (korelasyon) analizi sonuçları aşağıda yorumlanmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde %49,5 oranında pozitif bir karşılıklı ilişki bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde %29,0 oranında negatif bir karşılıklı ilişki bulunmuştur.

Bu durumda “Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” araştırmanın problem sorusuna istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olumlu bir cevap verilmiştir. Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki var iken; Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile alt boyutları olan PÇE\_F1: Özgüvenli, PÇE\_F2: Becerikli, PÇE\_F3: Stratejik, PÇE\_F4: Hakim, ve PÇE\_F5: İşbilen arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde korelasyon ranjı 0.184-0.840 olarak bulunmuştur.

En yüksek katsayılı üç korelasyon (en yüksek korelasyon katsayısı sırası ile):

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F1: Özgüvenli ile Durumluk Kaygı TXI\_F1:

Tedirgin

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile Durumluk Kaygı TXI\_F1: Tedirgin

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F1: Özgüvenli ile Durumluk Kaygı  
(TXI\_FT)

En yüksek katsayılı üç korelasyon (en yüksek korelasyon katsayısı sırası ile):

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F3: Stratejik ile TXI\_F4: Yılgın

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile TXI\_F4: Yılgın

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F2: Becerikli ile TXI\_F4: Yılgın

PÇE ve bütün alt boyutları ile TXI\_F4: Yılgın alt boyutunun eksi işaretli (ters) korelasyon ilişkisi içerisinde olmaları dikkat çekicidir.

Yukarıdaki tabloda gösterilen Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin Sürekli Kaygı (TX-II) ile boyutlar ve alt boyutlar düzeyinde karşılıklı ilişki (korelasyon) analizi sonuçları aşağıda yorumlanmıştır.

En yüksek katsayılı üç korelasyon (en yüksek korelasyon katsayısı sırası ile):

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F1: Özgüvenli ile TXII\_F2

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile TXII\_F2

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F3: Stratejik ile TXII\_F2

En yüksek katsayılı üç korelasyon (en yüksek korelasyon katsayısı sırası ile):

Problem Çözme Envanteri (PÇE\_FT) ile TXII\_F1: Memnuniyetsiz

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F2: Becerikli ile TXII\_F1: Memnuniyetsiz

Problem Çözme Envanteri PÇE\_F1: Özgüvenli ile TXII\_F1: Memnuniyetsiz

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve bütün alt boyutları ile TXII\_F1: Memnuniyetsiz alt boyutunun eksi işaretli (ters) korelasyon ilişkisi içerisinde olmaları dikkat çekicidir.

Yukarıda yapılan korelasyon analizi, Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasında ileri ilişki analizlerine geçebilecek kadar yüksek korelasyonlar (karşılıklı ilişkiler) olduğunu göstermiştir.

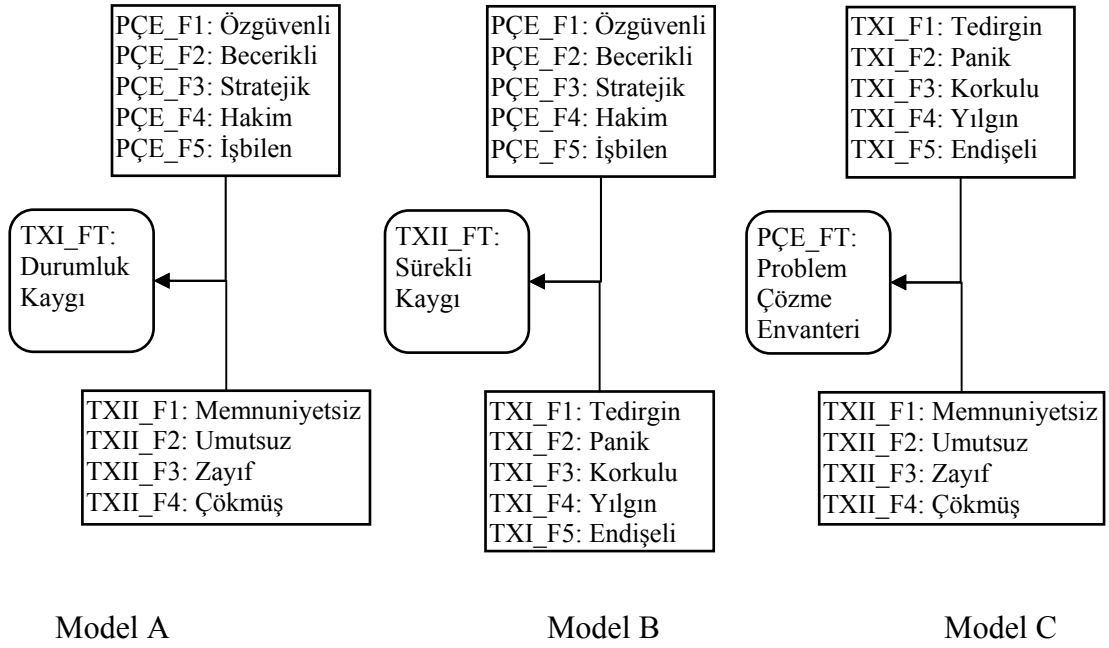
### **3.4. Nedensellik Analizleri**

Değişkenler arasındaki istatistiksel ilişki araştırılmadan önce nasıl bir bağlantı olduğu üzerinde durulmalıdır. Genellikle bağımlı değişken ve bağımsız değişken terimleri kullanılarak iki değişken farklılaştırılır ve aralarındaki ilişkinin yönü belirtilir (MacKinnon, 2008, s. 6). Nedensellik ilişkilerini doğru çözmek için istatistik yolların yanı sıra sağlam bir kuramsal çerçeveye dayanılmalı ve bu çerçeveye dayalı yorumlar üretebilmelidir. Bu ilişkinin öncelikle (bir matris şeklinde) pozitif mi, sıfır mı yoksa negatif mi olduğu üzerinde fikir geliştirilir (Aldag ve Steams, 1988, s. 263). Eğer işaretin yönü artı işaretli ise doğrudan etki, eğer yön eksi işaretli ise ters yönde etki var demektir. Nedensellik analizleri değişkenlerin hangisinin diğerini, ne zaman, ne kadar etkilediği üzerine yapılır. Nedensel modeller belki nedensel hipotezleri red etmekte kullanılabilmesi sonucun eleştirilemeyecek doğrulukta bir nedensel model olmasını gerektirmez (James ve Singh, 1978, s. 1106). Asimetrik etki, bir etkinin bir değişken üzerinde diğerinden daha fazla olmasıdır ve asimetri analizleri çoklu bağımsız değişkenler ile yapılabilir (Kahneman ve Tversky, 1979, s. 288-289). Çoklu regresyon analizleri bir dizi değişkenin bir bağımlı değişkeni betimlemesinde kullanılabilir.

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenin arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılan müdahaleci değişkenlere ara değişken denir (Hayes, 2009, s. 408). Baron ve Kenny (1986, s. 1176)'ye göre ara değişken içeren bir model üç temel ilişkiye sahiptir: (a) Bağımsız değişken ara değişkeni doğrudan etkiler, (b) Ara değişken bağımlı değişkeni doğrudan etkiler, (c) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni doğrudan etkiler. Ara değişken içeren bir model en basit anlamda yukarıdaki gibi ifade edilir ve bir ara değişkenin varlığı da (a) Bağımsız değişkendeki değişim bağımlı değişkende değişime neden olduğunda, (b) Ara değişkendeki değişim bağımlı değişkende değişime neden olduğunda, (c) Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, ara değişken de bağımsız değişken olarak ele alındığında azaldığında ya da ortadan kalktığında sağlanır. Bu durumda en güçlü ara değişken etkisinin varlığından, ara değişkenler de bağımsız değişken olarak ele alındığında, bağımsız değişkenlerin önceden var olan etkisinin tamamen ortadan kalkması ile söz edilir. Böyle bir durumda 'tam ara değişken' (moderatör) terimi kullanılır. Eğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ortadan kalkmaz ama azalır, ara değişken etkisine sahip başka faktörlerin de varlığından söz edilir ve bu durumda da 'kısmi ara değişken' (medyatör) terimi kullanılır. (Baron ve Kenny, 1986, s. 1176).

Kısmi ara değişken bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi bir fonksiyon olarak etkiler (Hayes, 2009, s. 415). Baron ve Kenny (1986, s. 1173)'ye göre sosyal bilimlerde tam ara değişken etkisinin ortaya çıkması oldukça zordur. Bu anlamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini azaltan ara değişkenin varlığının yani kısmi ara değişkenin varlığının ortaya çıkarılması da önemli bir bulgudur.

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasında yapılacak olan ilişki analizine dayalı nedensellik analizleri çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapılmıştır. Regresyon analizleri ileri bir değerlendirme tekniğidir (Pakkal, 2007, s. ii). Nedensellik analizleri için yapılan regresyon analizlerinin kavramsal modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Nedensellik Analizleri İçin Yapılan Regresyon Analizlerinin Kavramsal Modeli

### Model A

Nedensellik analizleri kapsamında TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeğinin PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği alt boyutları tarafından betimlendiği Model A çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Durumluk Kaygı Regresyon Modeli

| Bağımlı Değişken       | Bağımsız Değişkenler   | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|------------------------|--|-----------------------|--------------|
| TXI_FT: Durumluk Kaygı | PÇE_F1: Özgüvenli<br>PÇE_F2: Becerikli<br>PÇE_F3: Stratejik<br>PÇE_F4: Hakim<br>PÇE_F5: İşbilen<br>TXII_F1: Memnuniyetsiz<br>TXII_F2: Umutsuz<br>TXII_F3: Zayıf<br>TXII_F4: Çökmüş | 0,950                 | <b>0,000</b> |

p&lt;0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model A çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,950 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir. Aşağıdaki tabloda Model A çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği alt boyutlarının TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Durumluk Kaygı Regresyon Modeli (Katsayılı)

| TXI_FT: Durumluk Kaygı   | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|--------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                          | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| (Sabite)                 | 1,105                 | 1,077    |                     | 1,026   | 0,307        |
| <b>PÇE_F1: Özgüvenli</b> | <b>0,506</b>          | 0,129    | 0,679               | 3,919   | <b>0,000</b> |
| PÇE_F2: Becerikli        | 0,017                 | 0,111    | 0,016               | 0,150   | 0,881        |
| <b>PÇE_F3: Stratejik</b> | <b>-0,242</b>         | 0,066    | -0,262              | -3,653  | <b>0,000</b> |
| <b>PÇE_F4: Hakim</b>     | <b>-0,044</b>         | 0,008    | -0,117              | -5,264  | <b>0,000</b> |
| PÇE_F5: İşbilen          | -0,024                | 0,038    | -0,016              | -0,616  | 0,539        |
| TXII_F1: Memnuniyetsiz   | 0,206                 | 0,129    | 0,243               | 1,601   | 0,112        |
| <b>TXII_F2: Umutsuz</b>  | <b>0,157</b>          | 0,072    | 0,257               | 2,171   | <b>0,032</b> |
| <b>TXII_F3: Zayıf</b>    | <b>-0,435</b>         | 0,033    | -0,712              | -13,263 | <b>0,000</b> |
| <b>TXII_F4: Çökmüş</b>   | <b>0,126</b>          | 0,020    | 0,184               | 6,248   | <b>0,000</b> |

p&lt;0,050

Yukarıdaki tabloda PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin PÇE\_F1: Özgüvenli, PÇE\_F3: Stratejik ve PÇE\_F4: Hakim alt boyutları ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin TXII\_F2: Umutsuz, TXII\_F3: Zayıf ve TXII\_F4: Çökmüş alt boyutlarının TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir. PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin PÇE\_F2: Becerikli ve PÇE\_F5: İşbilen alt boyutları ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin TXII\_F1: Memnuniyetsiz alt boyutu ise istatistiksel açıdan anlamlı katsayıları olmadığından model dışında kalmışlardır.

### Model B

Nedensellik analizleri kapsamında TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri ile TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği alt boyutları tarafından betimlendiği Model B çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Sürekli Kaygı Regresyon Modeli

| Bağımlı Değişken       | Bağımsız Değişkenler  | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|------------------------|---|-----------------------|--------------|
| TXII_FT: Sürekli Kaygı | PÇE_F1: Özgüvenli<br>PÇE_F2: Becerikli<br>PÇE_F3: Stratejik<br>PÇE_F4: Hakim<br>PÇE_F5: İşbilen<br>TXI_F1: Tedirgin<br>TXI_F2: Panik<br>TXI_F3: Korkulu<br>TXI_F4: Yılgın<br>TXI_F5: Endişeli | 0,975                 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model B çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,975 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir. Aşağıdaki tabloda Model B çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan



anlamli olan PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri ile TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği alt boyutlarının TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.17. Sürekli Kaygı Regresyon Modeli (Katsayılı)

| TXII_FT: Sürekli Kaygı   | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|--------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                          | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| (Sabite)                 | 2,016                 | 0,440    |                     | 4,579   | 0,000        |
| <b>TXI_F1: Tedirgin</b>  | <b>-0,522</b>         | 0,051    | -1,468              | -10,236 | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F2: Panik</b>     | <b>0,379</b>          | 0,047    | 0,811               | 8,139   | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F3: Korkulu</b>   | <b>-0,079</b>         | 0,038    | -0,130              | -2,100  | <b>0,038</b> |
| <b>TXI_F4: Yılgın</b>    | <b>0,128</b>          | 0,039    | 0,252               | 3,268   | <b>0,001</b> |
| <b>TXI_F5: Endişeli</b>  | <b>-0,220</b>         | 0,030    | -0,305              | -7,281  | <b>0,000</b> |
| <b>PÇE_F1: Özgüvenli</b> | <b>0,323</b>          | 0,070    | 0,606               | 4,602   | <b>0,000</b> |
| <b>PÇE_F2: Becerikli</b> | <b>-0,188</b>         | 0,063    | -0,247              | -2,969  | <b>0,004</b> |
| PÇE_F3: Stratejik        | 0,068                 | 0,038    | 0,102               | 1,796   | 0,075        |
| <b>PÇE_F4: Hakim</b>     | <b>0,128</b>          | 0,014    | 0,480               | 8,862   | <b>0,000</b> |
| PÇE_F5: İşbilen          | -0,034                | 0,019    | -0,032              | -1,811  | 0,073        |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXI\_F1: Tedirgin, TXI\_F2: Panik (ters yönde), TXI\_F3: Korkulu, TXI\_F4: Yılgın (ters yönde) ve TXI\_F5: Endişeli alt boyutları ile PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin PÇE\_F2: Becerikli ve PÇE\_F4: Hakim alt boyutlarının TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir. PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin PÇE\_F3: Stratejik ve PÇE\_F5: İşbilen alt boyutları ise istatistiksel açıdan anlamlı katsayıları olmadığından model dışında kalmışlardır.

### Model C

Nedensellik analizleri kapsamında PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği Model C çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.18. Problem Çözme Envanteri Regresyon Modeli

| Bağımlı Değişken                | Bağımsız Değişkenler  | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|---------------------------------|---|-----------------------|--------------|
| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | TXI_F1: Tedirgin<br>TXI_F2: Panik<br>TXI_F3: Korkulu<br>TXI_F4: Yılgın<br>TXI_F5: Endişeli<br>TXII_F1: Memnuniyetsiz<br>TXII_F2: Umutsuz<br>TXII_F3: Zayıf<br>TXII_F4: Çökmüş | 0,984                 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model C çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,984 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir. Aşağıdaki tabloda Model C çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.19. Problem Çözme Envanteri Regresyon Modeli (Katsayılı)

| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | Stan.mamış Katsayılar |              | Stan.mış Katsayılar | t             | p            |
|---------------------------------|-----------------------|--------------|---------------------|---------------|--------------|
|                                 | B                     | Std.Hata     | Beta                |               |              |
| (Sabite)                        | 2,895                 | 0,322        |                     | 8,998         | 0,000        |
| <b>TXI_F1: Tedirgin</b>         | <b>0,434</b>          | <b>0,104</b> | <b>0,975</b>        | <b>4,165</b>  | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F2: Panik</b>            | <b>-0,298</b>         | <b>0,034</b> | <b>-0,509</b>       | <b>-8,779</b> | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F3: Korkulu</b>          | <b>0,090</b>          | <b>0,040</b> | <b>0,117</b>        | <b>2,270</b>  | <b>0,025</b> |
| <b>TXI_F4: Yılgın</b>           | <b>-0,278</b>         | <b>0,114</b> | <b>-0,439</b>       | <b>-2,427</b> | <b>0,017</b> |
| <b>TXI_F5: Endişeli</b>         | <b>0,121</b>          | <b>0,036</b> | <b>0,134</b>        | <b>3,341</b>  | <b>0,001</b> |
| TXII_F1: Memnuniyetsiz          | 0,062                 | 0,202        | 0,081               | 0,306         | 0,760        |
| <b>TXII_F2: Umutsuz</b>         | <b>0,248</b>          | <b>0,064</b> | <b>0,455</b>        | <b>3,871</b>  | <b>0,000</b> |
| TXII_F3: Zayıf                  | -0,004                | 0,039        | -0,007              | -0,101        | 0,920        |
| <b>TXII_F4: Çökmüş</b>          | <b>0,077</b>          | <b>0,012</b> | <b>0,126</b>        | <b>6,305</b>  | <b>0,000</b> |

p<0,050

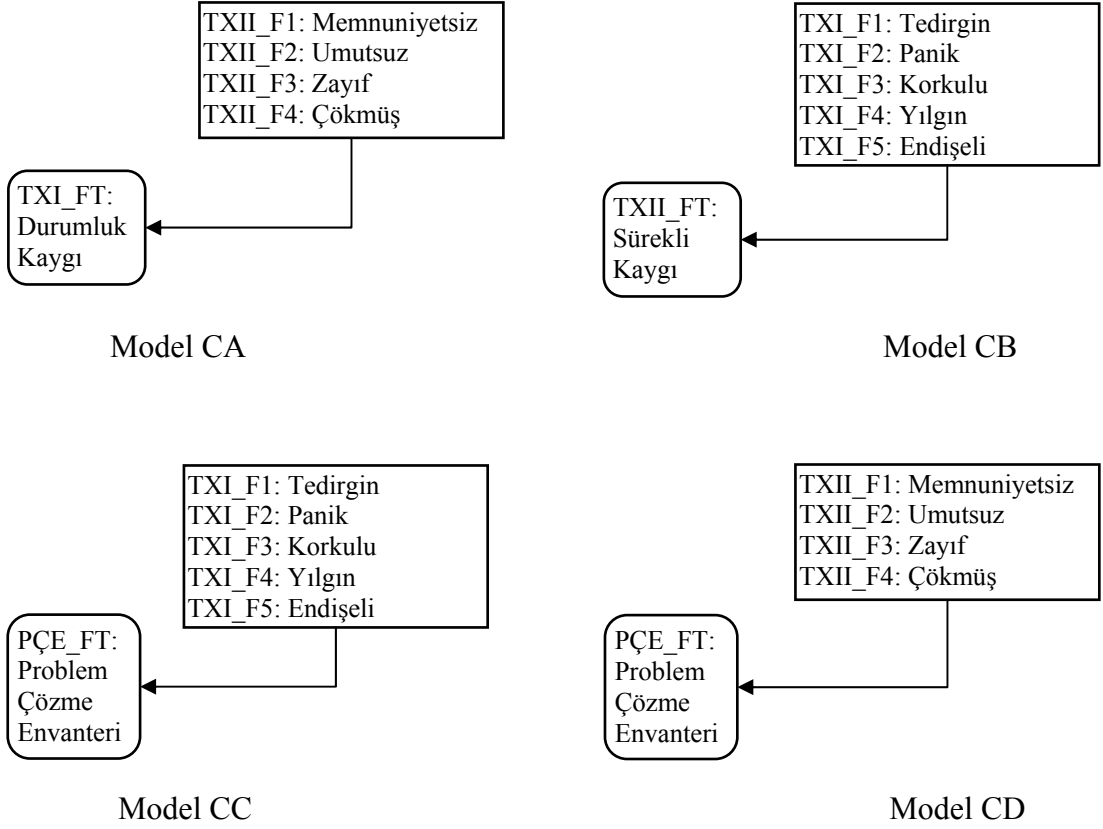
Yukarıdaki tabloda TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXI\_F1: Tedirgin, TXI\_F2: Panik (ters yönde), TXI\_F3: Korkulu, TXI\_F4: Yılgın (ters yönde) ve TXI\_F5: Endişeli alt boyutları ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin TXII\_F2: Umutsuz ve TXII\_F4: Çökmüş alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir. TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin TXII\_F1: Memnuniyetsiz ve TXII\_F3: Zayıf alt boyutları ise istatistiksel açıdan anlamlı katsayıları olmadığından model dışında kalmışlardır.

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasında yapılacak olan ilişki analizine dayalı belirlenen nedensellik, kurulan çoklu doğrusal regresyon modellerinin Ayarlı R<sup>2</sup> değerleri aşağıda gösterildiği üzere değerlendirilerek belirlenmiştir.

Ayarlı  $R^2$  (Model C) > Ayarlı  $R^2$  (Model B) > Ayarlı  $R^2$  (Model A)

Buna göre araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasındaki nedenselliği en güçlü ifade eden çoklu doğrusal regresyon modeli olduğundan Model C seçilmiştir. Diğer çoklu doğrusal regresyon modelleri de istatistiksel açıdan anlamlı olan güçlü Ayarlı  $R^2$  değerlerine sahiptirler.

Buna göre PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği şeklinde bir nedensellik kurulmuştur. Bu durumda “(1) Problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü nedir? Problem çözme sırasında kaygı ortaya çıkmakta mıdır? Yoksa durumluk kaygı ve sürekli kaygı durumu problem çözme etkilemekte midir?” araştırma alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir. Böylesi bir PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin bağımlı değişken olduğu betimleyici nedensellik ilişkisinde TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin hangisinin bağımsız değişken, hangisinin tam (moderatör) ya da kısmi (medyatör) ara değişken olduğunu belirlemek üzere aşağıda ek çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirlemek üzere kurulan regresyon modellerinin kavramsal modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Ara Değişkeni Belirlemek Üzere Kurulan Regresyon Modellerinin Kavramsal Modeli

Yukarıdaki şekilde gösterilen Model CA ile Model CB çoklu doğrusal regresyon modellerinin Ayarlı  $R^2$  değerlerinin karşılaştırmasından TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin hangisinin betimleyici (bağımsız değişken) olduğu analiz edilmiştir.

### Model CA

Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirleme analizleri kapsamında TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği Model CA çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.20. Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli

| Bağımlı Değişken       | Bağımsız Değişkenler  | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|------------------------|---|-----------------------|--------------|
| TXI_FT: Durumluk Kaygı | TXII_F1: Memnuniyetsiz<br>TXII_F2: Umutsuz<br>TXII_F3: Zayıf<br>TXII_F4: Çökmüş | 0,843                 | <b>0,000</b> |

p&lt;0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model CA çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,843 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir. Aşağıdaki tabloda Model CA çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği alt boyutlarının boyutlarının TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.21. Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı)

|                                 | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|---------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                                 | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| TXI_FT: Durumluk Kaygı (Sabite) | 1,595                 | 0,131    |                     | 12,181  | 0,000        |
| TXII_F1: Memnuniyetsiz          | 0,093                 | 0,048    | 0,109               | 1,943   | 0,055        |
| <b>TXII_F2: Umutsuz</b>         | <b>0,367</b>          | 0,028    | 0,602               | 12,991  | <b>0,000</b> |
| <b>TXII_F3: Zayıf</b>           | <b>-0,459</b>         | 0,026    | -0,752              | -17,690 | <b>0,000</b> |
| <b>TXII_F4: Çökmüş</b>          | <b>0,112</b>          | 0,031    | 0,164               | 3,668   | <b>0,000</b> |

p&lt;0,050

Yukarıdaki tabloda TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin TXII\_F2: Umutsuz, TXII\_F3: Zayıf ve TXII\_F4: Çökmüş alt boyutlarının TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir. TXII\_F1: Memnuniyetsiz alt boyutu ise istatistiksel açıdan anlamlı katsayısı olmadığından model dışında kalmıştır.

Bu durumda araştırmanın “(4) Sürekli kaygının alt boyutları durumluk kaygıyı betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.

### Model CB

Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirleme analizleri kapsamında TXII\_FT: Sürekli Kaygı lçeği’nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı lçeği’nin alt boyutları tarafından betimlendiği Model CB oklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.22. Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli

| Bağımlı Değişken       | Bağımsız Değişkenler   | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|------------------------|--|-----------------------|--------------|
| TXII_FT: Sürekli Kaygı | TXI_F1: Tedirgin<br>TXI_F2: Panik<br>TXI_F3: Korkulu<br>TXI_F4: Yılgın<br>TXI_F5: Endişeli | 0,720                 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model CB oklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,720 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>’si olan bir modeldir. Aşağıdaki tabloda Model CB oklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan TXI\_FT: Durumluk Kaygı lçeği alt boyutlarının TXII\_FT: Sürekli Kaygı lçeği’ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.23. Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı)

|                         | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|-------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                         | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| TXII_FT: Sürekli Kaygı  |                       |          |                     |         |              |
| (Sabite)                | 3,430                 | 0,122    |                     | 28,072  | 0,000        |
| <b>TXI_F1: Tedirgin</b> | <b>-0,311</b>         | 0,026    | -0,875              | -11,836 | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F2: Panik</b>    | <b>0,303</b>          | 0,035    | 0,648               | 8,574   | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F3: Korkulu</b>  | <b>-0,124</b>         | 0,034    | -0,203              | -3,623  | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F4: Yılgın</b>   | <b>0,104</b>          | 0,028    | 0,205               | 3,701   | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F5: Endişeli</b> | <b>-0,480</b>         | 0,039    | -0,667              | -12,243 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXI\_F1: Tedirgin (ters yönde), TXI\_F2: Panik, TXI\_F3: Korkulu (ters yönde), TXI\_F4: Yılgın ve TXI\_F5: Endişeli (ters yönde) alt boyutlarının TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir.

Bu durumda araştırmanın “(3) Durumluk kaygının alt boyutları sürekli kaygıyı betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.

TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin arasındaki nedensellik, yukarıda kurulan iki adet çoklu doğrusal regresyon modellerinin Ayarlı R<sup>2</sup> değerleri aşağıda gösterildiği üzere değerlendirilerek belirlenmiştir.

Ayarlı R<sup>2</sup> (Model CA) > Ayarlı R<sup>2</sup> (Model CB)

Buna göre TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin arasındaki nedenselliği en güçlü ifade eden çoklu doğrusal regresyon modeli olduğundan Model CA seçilmiştir. Diğer çoklu doğrusal regresyon modeli (Model CB) de istatistiksel açıdan anlamlı olan güçlü bir Ayarlı R<sup>2</sup> değerine sahiptir.



Buna göre TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği şekilde bir nedensellik kurulmuştur.

### Model CC

Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirleme analizleri kapsamında PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği Model CC çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.24. Problem Çözme Envanteri Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli

| Bağımlı Değişken                | Bağımsız Değişkenler   | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|---------------------------------|--|-----------------------|--------------|
| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | TXI_F1: Tedirgin<br>TXI_F2: Panik<br>TXI_F3: Korkulu<br>TXI_F4: Yılgın<br>TXI_F5: Endişeli | 0,952                 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model CC çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,952 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir.

Bu durumda araştırmanın “(5) Durumluk kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda Model CC çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.25. Problem Çözme Envanteri Durumluk Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı)

| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|---------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                                 | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| (Sabite)                        | 4,034                 | 0,063    |                     | 63,614  | 0,000        |
| <b>TXI_F1: Tedirgin</b>         | <b>0,435</b>          | 0,014    | 0,978               | 31,891  | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F2: Panik</b>            | <b>-0,127</b>         | 0,018    | -0,217              | -6,930  | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F3: Korkulu</b>          | <b>0,100</b>          | 0,018    | 0,131               | 5,623   | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F4: Yılgın</b>           | <b>-0,298</b>         | 0,015    | -0,471              | -20,531 | <b>0,000</b> |
| <b>TXI_F5: Endişeli</b>         | <b>-0,118</b>         | 0,020    | -0,131              | -5,783  | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin TXI\_F1: Tedirgin, TXI\_F2: Panik (ters yönde), TXI\_F3: Korkulu, TXI\_F4: Yılgın (ters yönde) ve TXI\_F5: Endişeli (ters yönde) alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir.

### Model CD

Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirleme analizleri kapsamında PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği Model CD çoklu doğrusal regresyon modelinin değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.26. Problem Çözme Envanteri Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli

| Bağımlı Değişken                | Bağımsız Değişkenler  | Ayarlı R <sup>2</sup> | p            |
|---------------------------------|---|-----------------------|--------------|
| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | TXII_F1: Memnuniyetsiz<br>TXII_F2: Umutsuz<br>TXII_F3: Zayıf<br>TXII_F4: Çökmüş | 0,856                 | <b>0,000</b> |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere Model CD çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olan 0,856 değerinde Ayarlı R<sup>2</sup>'si olan bir modeldir.

Bu durumda araştırmanın “(6) Sürekli kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda Model CD çoklu doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olan TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri’ni betimleme model katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.27. Problem Çözme Envanteri Sürekli Kaygı Regresyon Alt Modeli (Katsayılı)

| PÇE_FT: Problem Çözme Envanteri | Stan.mamış Katsayılar |          | Stan.mış Katsayılar | t       | p            |
|---------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|---------|--------------|
|                                 | B                     | Std.Hata | Beta                |         |              |
| (Sabite)                        | 4,735                 | 0,112    |                     | 42,147  | 0,000        |
| <b>TXII_F1: Memnuniyetsiz</b>   | <b>-0,509</b>         | 0,041    | -0,670              | -12,450 | <b>0,000</b> |
| <b>TXII_F2: Umutsuz</b>         | <b>0,191</b>          | 0,024    | 0,350               | 7,882   | <b>0,000</b> |
| TXII_F3: Zayıf                  | -0,043                | 0,022    | -0,080              | -1,951  | 0,054        |
| TXII_F4: Çökmüş                 | 0,019                 | 0,026    | 0,031               | 0,713   | 0,478        |

p<0,050

Yukarıdaki tabloda TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği’nin TXII\_F1: Memnuniyetsiz (ters yönde) ve TXII\_F2: Umutsuz alt boyutlarının PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri’ni istatistiksel açıdan anlamlı katsayılar ile betimlediği gösterilmiştir. TXII\_F3: Zayıf ve TXII\_F4: Çökmüş alt boyutları ise istatistiksel açıdan anlamlı katsayısı olmadığından model dışında kalmıştır.

PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri’nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği mi yoksa TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği tarafından belirlendiğine yönelik nedensellik,

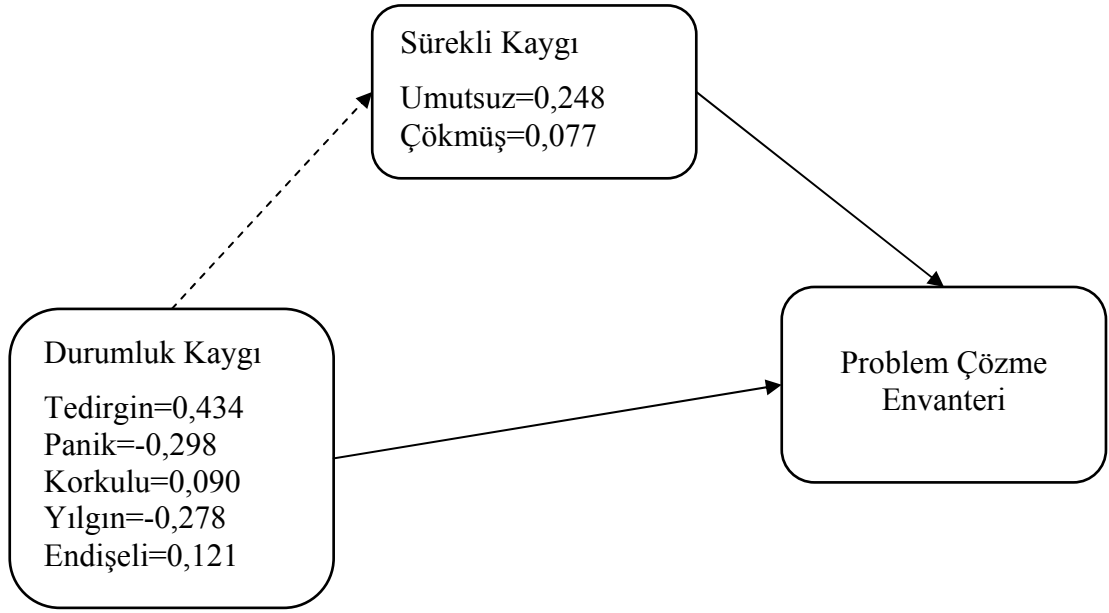
yukarıda kurulan iki adet çoklu doğrusal regresyon modellerinin Ayarlı  $R^2$  değerleri aşağıda gösterildiği üzere değerlendirilerek belirlenmiştir.

Ayarlı  $R^2$  (Model CC) > Ayarlı  $R^2$  (Model CD)

PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği mi yoksa TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği tarafından belirlendiğine yönelik nedenselliği en güçlü ifade eden çoklu doğrusal regresyon modeli olduğundan Model CC seçilmiştir. Diğer çoklu doğrusal regresyon modeli (Model CD) de istatistiksel açıdan anlamlı olan güçlü bir Ayarlı  $R^2$  değerine sahiptirler.

Buna göre PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği şeklinde bir nedensellik kurulmuştur.

Daha önce TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği'nin de TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları tarafından betimlendiği şeklinde bir nedensellik kurulduğu göz önüne alındığında araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) arasındaki nedensellik aşağıdaki şekilde gösterilebilir



Şekil 3.3. Nedensellik Modeli

Yukarıdaki modeldeki betimleme katsayıları ele alındığında Durumsal Kaygı'nın Panik ve Yılgın alt boyutlarının Problem Çözme'yi olumsuz yönde etkileyici, ama diğer taraftan Tedirgin, Korkulu ve Endişeli alt boyutlarının Problem Çözme durumuna olumlu katkı sağlayıcı rol oynadıkları gösterilmiştir. Sürekli Kaygı'nın Umutsuzluk ve Çökmüslük alt boyutlarının da Problem Çözme durumuna olumlu katkı sağlayıcı rol oynadıkları gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre Sürekli Kaygı kısmi ara değişken özelliğindedir.

### 3.5. Farklılık Analizleri

Araştırmanın ana değişkenleri olan Durumluk Kaygı (TX-I) Ölçeği, Sürekli Kaygı (TX-II) Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'ne ve bunların alt boyutlarının araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine göre farklılaştığını ya da etkilendiğini belirlemek üzere farklılık analizleri yapılmıştır.

### 3.5.1. Normal Dağılım Analizi

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan ana değişkenler ve onların altboyutları için parametrik veya parametrik olmayan (non parametric) testlerden hangisinin uygulanacağını belirlemek üzere normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Normallik testi ile ilgili analizler aşağıda verilmektedir.

Tablo 3.28. Okul Yöneticilerinin Araştırma Modelinde Yer Alan Boyutlar ve Altboyutlar için Normal Dağılım Kolmogorov-Smirnov Testi

| Boyut/<br>Alt<br>boyut |                | Kolmogorov<br>-Smirnov <sup>a</sup><br>İstatistiği | Shapiro-<br>Wilk<br>İstatistiği | Serbestlik<br>Derecesi<br>(df) | p     |
|------------------------|----------------|--|---------------------------------|--------------------------------|-------|
| TXI_F1                 | Tedirgin       | 0,295  | 0,768                           | 111                            | 0,000 |
| TXI_F2                 | Panik          | 0,185  | 0,883                           | 111                            | 0,000 |
| TXI_F3                 | Korkulu        | 0,383  | 0,722                           | 111                            | 0,000 |
| TXI_F4                 | Yılgın         | 0,487  | 0,469                           | 111                            | 0,000 |
| TXI_F5                 | Endişeli       | 0,320  | 0,722                           | 111                            | 0,000 |
| TXI_FT                 | Durumluk Kaygı | 0,314  | 0,787                           | 111                            | 0,000 |
| TXII_F1                | Memnuniyetsiz  | 0,309  | 0,737                           | 111                            | 0,000 |
| TXII_F2                | Umutsuz        | 0,343  | 0,700                           | 111                            | 0,000 |
| TXII_F3                | Zayıf          | 0,507  | 0,424                           | 111                            | 0,000 |
| TXII_F4                | Çökmüş         | 0,309  | 0,727                           | 111                            | 0,000 |
| TXII_FT                | Sürekli Kaygı  | 0,264  | 0,850                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_F1                 | Özgüvenli      | 0,350  | 0,732                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_F2                 | Becerikli      | 0,300  | 0,669                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_F3                 | Stratejik      | 0,307  | 0,734                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_F4                 | Hakim          | 0,265  | 0,645                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_F5                 | İşbilen        | 0,428  | 0,589                           | 111                            | 0,000 |
| PÇE_FT                 | Problem Çözme  | 0,271  | 0,832                           | 111                            | 0,000 |

<sup>a</sup>. Lilliefors İstatistiksel Anlamlılık Düzeltmesi  
p>0,050

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan boyutların ve altboyutların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere yapılan ve sonuçları yukarıdaki tabloda verilen Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre araştırma modelinde yer alan boyutların ve altboyutların hiçbirinin normal dağılmadığı ( $p \leq 0,050$ ) bulunmuştur.

Verilerin normal dağılmadıklarının belirlenmesi üzerine farklılaşma durumlarını belirlemeye yönelik analizler parametrik olmayan testler üzerinden yürütülmüştür.

### **3.5.2. Parametrik Olmayan Farklılık Analizleri**

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı leği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Krushkal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.29. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Krushkal-Wallis Testi

| Puan                      | Yaş               | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | P     |
|---------------------------|-------------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-------|
| TXI_F1:<br>Tedirgin       | 40 yaş ve daha az | 22  | 55,34           | 0,0459               | 2                        | 0,977 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 56,56           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,26           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F2:<br>Panik          | 40 yaş ve daha az | 22  | 62,73           | 1,3477               | 2                        | 0,510 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 53,69           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,83           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F3:<br>Korkulu        | 40 yaş ve daha az | 22  | 60,23           | 0,5776               | 2                        | 0,749 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,20           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 54,39           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F4:<br>Yılgın         | 40 yaş ve daha az | 22  | 60,16           | 0,7576               | 2                        | 0,685 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 54,94           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,06           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F5:<br>Endişeli       | 40 yaş ve daha az | 22  | 59,89           | 0,8710               | 2                        | 0,647 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 53,82           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 57,83           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXI_FT:<br>Durumluk Kaygı | 40 yaş ve daha az | 22  | 61,91           | 0,9932               | 2                        | 0,609 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 54,07           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,61           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Krushkal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.



Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.30. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Kruskal-Wallis Testi

| Puan                      | Yaş               | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | P     |
|---------------------------|-------------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-------|
| TXII_F1:<br>Memnuniyetsiz | 40 yaş ve daha az | 22  | 56,02           | 0,0213               | 2                        | 0,989 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,69           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 56,69           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F2:<br>Umutsuz       | 40 yaş ve daha az | 22  | 56,32           | 0,0037               | 2                        | 0,998 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,97           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,81           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F3:<br>Zayıf         | 40 yaş ve daha az | 22  | 54,70           | 0,5671               | 2                        | 0,753 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,24           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 58,80           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F4:<br>Çökmüş        | 40 yaş ve daha az | 22  | 55,86           | 0,1321               | 2                        | 0,936 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,29           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 57,74           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |
| TXII_FT:<br>Sürekli Kaygı | 40 yaş ve daha az | 22  | 56,41           | 0,0214               | 2                        | 0,989 |
|                           | 41-54 yaş         | 62  | 55,62           |                      |                          |       |
|                           | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 56,54           |                      |                          |       |
|                           | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Kruskal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.31. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve Altboyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Kruskal-Wallis Testi

| Puan                    | Yaş               | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | P            |
|-------------------------|-------------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|--------------|
| PÇE_F1:<br>Özgüvenli    | 40 yaş ve daha az | 22  | 65,59           | 2,7515               | 2                        | 0,253        |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 54,46           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 51,72           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |
| PÇE_F2:<br>Becerikli    | 40 yaş ve daha az | 22  | 62,27           | 1,1838               | 2                        | 0,553        |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 54,62           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 54,06           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |
| PÇE_F3:<br>Stratejik    | 40 yaş ve daha az | 22  | 65,57           | 6,0398               | 2                        | <b>0,049</b> |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 49,61           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 62,87           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |
| PÇE_F4:<br>Hakim        | 40 yaş ve daha az | 22  | 54,95           | 0,0753               | 2                        | 0,963        |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 56,69           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 55,26           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |
| PÇE_F5:<br>İşbilen      | 40 yaş ve daha az | 22  | 58,25           | 0,3215               | 2                        | 0,851        |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 55,67           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 54,93           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |
| PÇE_FT<br>Problem Çözme | 40 yaş ve daha az | 22  | 63,55           | 1,9682               | 2                        | 0,374        |
|                         | 41-54 yaş         | 62  | 52,68           |                      |                          |              |
|                         | 55 yaş ve üzeri   | 27  | 57,48           |                      |                          |              |
|                         | Toplam            | 111 |                 |                      |                          |              |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Krushkal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının (PÇE\_F3 alt boyutu hariç) kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<050$ ) farklılaştığı bulunmamıştır. PÇE\_F3: Stratejik alt boyutunun ise kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<050$ ) farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşmanın göreceli olarak daha küçük ve daha büyük yaşlarda olan okul yöneticileri için arttığı belirlenmiştir.

Bu durumda araştırmanın “(7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmiştir.

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve bunların alt boyutlarının yaş durumundan etkilenmesine ait yapılan farklılaşma analizleri sonucunda “(7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmiştir.

### **Kıdem**

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Krushkal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.32. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Krushkal-Wallis Testi

| Puan                        | Kıdem           | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | p     |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-------|
| TXI_F1:<br>Tedirgin         | 1-4 yıl         | 31  | 52,71           | 0,1551               | 2                        | 0,925 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 55,31           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 55,04           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F2:<br>Panik            | 1-4 yıl         | 31  | 48,47           | 3,1838               | 2                        | 0,204 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 59,96           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 50,98           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F3:<br>Korkulu          | 1-4 yıl         | 31  | 54,56           | 3,6944               | 2                        | 0,158 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 58,99           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 45,62           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F4:<br>Yılgin           | 1-4 yıl         | 31  | 54,16           | 0,4010               | 2                        | 0,818 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 53,38           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 57,10           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXI_F5:<br>Endişeli         | 1-4 yıl         | 31  | 56,34           | 0,6175               | 2                        | 0,734 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 52,27           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 56,67           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXI_FT<br>Durumluk<br>Kaygı | 1-4 yıl         | 31  | 49,27           | 2,6015               | 2                        | 0,272 |
|                             | 5-14 yıl        | 51  | 59,54           |                      |                          |       |
|                             | 15 yıl ve fazla | 26  | 50,85           |                      |                          |       |
|                             | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Krushkal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Krushkal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.33. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Krushkal-Wallis Testi

| Puan                      | Kıdem           | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | P     |
|---------------------------|-----------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-------|
| TXII_F1:<br>Memnuniyetsiz | 1-4 yıl         | 31  | 56,44           | 0,7079               | 2                        | 0,702 |
|                           | 5-14 yıl        | 51  | 52,04           |                      |                          |       |
|                           | 15 yıl ve fazla | 26  | 57,02           |                      |                          |       |
|                           | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F2:<br>Umutsuz       | 1-4 yıl         | 31  | 48,87           | 2,3714               | 2                        | 0,306 |
|                           | 5-14 yıl        | 51  | 58,78           |                      |                          |       |
|                           | 15 yıl ve fazla | 26  | 52,81           |                      |                          |       |
|                           | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F3:<br>Zayıf         | 1-4 yıl         | 31  | 52,34           | 1,5811               | 2                        | 0,454 |
|                           | 5-14 yıl        | 51  | 53,44           |                      |                          |       |
|                           | 15 yıl ve fazla | 26  | 59,15           |                      |                          |       |
|                           | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXII_F4:<br>Çökmüş        | 1-4 yıl         | 31  | 54,73           | 0,2642               | 2                        | 0,876 |
|                           | 5-14 yıl        | 51  | 53,22           |                      |                          |       |
|                           | 15 yıl ve fazla | 26  | 56,75           |                      |                          |       |
|                           | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| TXII_FT<br>Sürekli Kaygı  | 1-4 yıl         | 31  | 50,11           | 0,9612               | 2                        | 0,618 |
|                           | 5-14 yıl        | 51  | 56,76           |                      |                          |       |
|                           | 15 yıl ve fazla | 26  | 55,29           |                      |                          |       |
|                           | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Krushkal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Krushkal-Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.34. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve Altboyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Krushkal-Wallis Testi

| Puan                    | Kıdem           | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare ( $\chi^2$ ) | Serbestlik Derecesi (df) | P     |
|-------------------------|-----------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-------|
| PÇE_F1:<br>Özgüvenli    | 1-4 yıl         | 31  | 54,13           | 0,5210               | 2                        | 0,771 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 56,42           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 51,17           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| PÇE_F2:<br>Becerikli    | 1-4 yıl         | 31  | 56,74           | 1,1258               | 2                        | 0,570 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 55,85           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 49,17           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| PÇE_F3:<br>Stratejik    | 1-4 yıl         | 31  | 59,44           | 2,1435               | 2                        | 0,342 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 54,94           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 47,75           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| PÇE_F4:<br>Hakim        | 1-4 yıl         | 31  | 55,29           | 0,4867               | 2                        | 0,784 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 55,80           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 51,00           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| PÇE_F5:<br>İşbilen      | 1-4 yıl         | 31  | 58,19           | 1,3359               | 2                        | 0,513 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 52,79           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 53,44           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |
| PÇE_FT<br>Problem Çözme | 1-4 yıl         | 31  | 60,27           | 1,8535               | 2                        | 0,396 |
|                         | 5-14 yıl        | 51  | 53,66           |                      |                          |       |
|                         | 15 yıl ve fazla | 26  | 49,27           |                      |                          |       |
|                         | Toplam          | 108 |                 |                      |                          |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Krushkal-Wallis analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve bunların alt boyutlarının okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenmesine ait yapılan farklılaşma analizleri sonucunda “(8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.

## **Okul**

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.35. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                         | Okul        | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|------------------------------|-------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXI_F1:<br>Tedirgin          | İlköğretim  | 90  | 54,47           | 4902            | 807,0          | 4902,0     | -1,0852 | 0,278 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 62,57           | 1314            |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F2:<br>Panik             | İlköğretim  | 90  | 55,12           | 4961            | 866,0          | 4961,0     | -0,6098 | 0,542 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 59,76           | 1255            |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F3:<br>Korkulu           | İlköğretim  | 90  | 55,92           | 5032,5          | 937,5          | 5032,5     | -0,0616 | 0,951 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 56,36           | 1183,5          |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F4:<br>Yılgin            | İlköğretim  | 90  | 54,93           | 4944            | 849,0          | 4944,0     | -0,9292 | 0,353 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 60,57           | 1272            |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F5:<br>Endişeli          | İlköğretim  | 90  | 55,71           | 5013,5          | 918,5          | 5013,5     | -0,2238 | 0,823 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 57,26           | 1202,5          |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_FT<br>Durumlu<br>k Kaygı | İlköğretim  | 90  | 55,06           | 4955            | 860,0          | 4955,0     | -0,6484 | 0,517 |
|                              | Ortaöğretim | 21  | 60,05           | 1261            |                |            |         |       |
|                              | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre



farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.36. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                      | Okul        | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|---------------------------|-------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXII_F1:<br>Memnuniyetsiz | İlköğretim  | 90  | 57,13           | 5141,5          | 843,5          | 1074,5     | -0,8344 | 0,404 |
|                           | Ortaöğretim | 21  | 51,17           | 1074,5          |                |            |         |       |
|                           | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F2:<br>Umutsuz       | İlköğretim  | 90  | 54,98           | 4948,5          | 853,5          | 4948,5     | -0,7489 | 0,454 |
|                           | Ortaöğretim | 21  | 60,36           | 1267,5          |                |            |         |       |
|                           | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F3:<br>Zayıf         | İlköğretim  | 90  | 56,88           | 5119,5          | 865,5          | 1096,5     | -0,8614 | 0,389 |
|                           | Ortaöğretim | 21  | 52,21           | 1096,5          |                |            |         |       |
|                           | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F4:<br>Çökmüş        | İlköğretim  | 90  | 56,88           | 5119            | 866,0          | 1097,0     | -0,6534 | 0,514 |
|                           | Ortaöğretim | 21  | 52,24           | 1097            |                |            |         |       |
|                           | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_FT<br>Sürekli Kaygı  | İlköğretim  | 90  | 56,89           | 5120            | 865,0          | 1096,0     | -0,6282 | 0,530 |
|                           | Ortaöğretim | 21  | 52,19           | 1096            |                |            |         |       |
|                           | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

$p < 0,050$

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p < 0,050$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre farklılaşmasını

belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.37. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve Altboyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                    | Okul        | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|-------------------------|-------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| PÇE_F1:<br>Özgüvenli    | İlköğretim  | 90  | 55,31           | 4977,5          | 882,5          | 4977,5     | -0,4867 | 0,626 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 58,98           | 1238,5          |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F2:<br>Becerikli    | İlköğretim  | 90  | 55,25           | 4972,5          | 877,5          | 4972,5     | -0,5402 | 0,589 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 59,21           | 1243,5          |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F3:<br>Stratejik    | İlköğretim  | 90  | 55,04           | 4954            | 859,0          | 4954,0     | -0,6715 | 0,502 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 60,10           | 1262            |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F4:<br>Hakim        | İlköğretim  | 90  | 55,48           | 4993,5          | 898,5          | 4993,5     | -0,3731 | 0,709 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 58,21           | 1222,5          |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F5:<br>İşbilen      | İlköğretim  | 90  | 56,11           | 5050            | 935,0          | 1166,0     | -0,1125 | 0,910 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 55,52           | 1166            |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_FT<br>Problem Çözme | İlköğretim  | 90  | 54,62           | 4915,5          | 820,5          | 4915,5     | -0,9474 | 0,343 |
|                         | Ortaöğretim | 21  | 61,93           | 1300,5          |                |            |         |       |
|                         | Toplam      | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

$p < 0,050$

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p < 0,050$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve bunların alt boyutlarının okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenmesine ait yapılan farklılaşma analizleri sonucunda “(9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.

### Cinsiyet

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.38. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                   | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|------------------------|----------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXI_F1: Tedirgin       | Kadın    | 27  | 56,30           | 1520            | 1126,0         | 4696,0     | -0,0574 | 0,954 |
|                        | Erkek    | 84  | 55,90           | 4696            |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F2: Panik          | Kadın    | 27  | 48,24           | 1302,5          | 924,5          | 1302,5     | -1,4762 | 0,140 |
|                        | Erkek    | 84  | 58,49           | 4913,5          |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F3: Korkulu        | Kadın    | 27  | 54,59           | 1474            | 1096,0         | 1474,0     | -0,2850 | 0,776 |
|                        | Erkek    | 84  | 56,45           | 4742            |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F4: Yılgın         | Kadın    | 27  | 56,57           | 1527,5          | 1118,5         | 4688,5     | -0,1370 | 0,891 |
|                        | Erkek    | 84  | 55,82           | 4688,5          |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F5: Endişeli       | Kadın    | 27  | 55,26           | 1492            | 1114,0         | 1492,0     | -0,1542 | 0,877 |
|                        | Erkek    | 84  | 56,24           | 4724            |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_FT Durumlu k Kaygı | Kadın    | 27  | 49,52           | 1337            | 959,0          | 1337,0     | -1,2185 | 0,223 |
|                        | Erkek    | 84  | 58,08           | 4879            |                |            |         |       |
|                        | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<0,05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(10) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.39. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                      | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|---------------------------|----------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXII_F1:<br>Memnuniyetsiz | Kadın    | 27  | 57,87           | 1562,5          | 1083,5         | 4653,5     | -0,3790 | 0,705 |
|                           | Erkek    | 84  | 55,40           | 4653,5          |                |            |         |       |
|                           | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F2:<br>Umutsuz       | Kadın    | 27  | 49,70           | 1342            | 964,0          | 1342,0     | -1,2702 | 0,204 |
|                           | Erkek    | 84  | 58,02           | 4874            |                |            |         |       |
|                           | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F3:<br>Zayıf         | Kadın    | 27  | 56,96           | 1538            | 1108,0         | 4678,0     | -0,2572 | 0,797 |
|                           | Erkek    | 84  | 55,69           | 4678            |                |            |         |       |
|                           | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F4:<br>Çökmüş        | Kadın    | 27  | 55,11           | 1488            | 1110,0         | 1488,0     | -0,1812 | 0,856 |
|                           | Erkek    | 84  | 56,29           | 4728            |                |            |         |       |
|                           | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_FT<br>Sürekli Kaygı  | Kadın    | 27  | 53,52           | 1445            | 1067,0         | 1445,0     | -0,4803 | 0,631 |
|                           | Erkek    | 84  | 56,80           | 4771            |                |            |         |       |
|                           | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

$p<0,050$

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(10) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.40. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE Boyutunun ve Altboyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                 | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|----------------------|----------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| PÇE_F1: Özgüvenli    | Kadın    | 27  | 50,61           | 1366,5          | 988,5          | 1366,5     | -1,0343 | 0,301 |
|                      | Erkek    | 84  | 57,73           | 4849,5          |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F2: Becerikli    | Kadın    | 27  | 57,57           | 1554,5          | 1091,5         | 4661,5     | -0,3105 | 0,756 |
|                      | Erkek    | 84  | 55,49           | 4661,5          |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F3: Stratejik    | Kadın    | 27  | 54,81           | 1480            | 1102,0         | 1480,0     | -0,2281 | 0,820 |
|                      | Erkek    | 84  | 56,38           | 4736            |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F4: Hakim        | Kadın    | 27  | 54,19           | 1463            | 1085,0         | 1463,0     | -0,3589 | 0,720 |
|                      | Erkek    | 84  | 56,58           | 4753            |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F5: İşbilen      | Kadın    | 27  | 58,70           | 1585            | 1061,0         | 4631,0     | -0,7495 | 0,454 |
|                      | Erkek    | 84  | 55,13           | 4631            |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_FT Problem Çözme | Kadın    | 27  | 55,15           | 1489            | 1111,0         | 1489,0     | -0,1598 | 0,873 |
|                      | Erkek    | 84  | 56,27           | 4727            |                |            |         |       |
|                      | Toplam   | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (p<050) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(10) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve bunların alt boyutlarının cinsiyet durumundan etkilenmesine ait yapılan farklılaşma analizleri sonucunda “(10)

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

### Medeni Durum

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.41. Okul Yöneticilerinin Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                         | Medeni Durum | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|------------------------------|--------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXI_F1:<br>Tedirgin          | Evli         | 96  | 55,77           | 5353,5          | 697,5          | 5353,5     | -0,2027 | 0,839 |
|                              | Bekar        | 15  | 57,50           | 862,5           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F2:<br>Panik             | Evli         | 96  | 56,22           | 5397,0          | 699,0          | 819,0      | -0,1857 | 0,853 |
|                              | Bekar        | 15  | 54,60           | 819,0           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F3:<br>Korkulu           | Evli         | 96  | 56,08           | 5384,0          | 712,0          | 832,0      | -0,0753 | 0,940 |
|                              | Bekar        | 15  | 55,47           | 832,0           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F4:<br>Yılgin            | Evli         | 96  | 56,32           | 5406,5          | 689,5          | 809,5      | -0,3382 | 0,735 |
|                              | Bekar        | 15  | 53,97           | 809,5           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_F5:<br>Endişeli          | Evli         | 96  | 56,48           | 5422,5          | 673,5          | 793,5      | -0,4500 | 0,653 |
|                              | Bekar        | 15  | 52,90           | 793,5           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXI_FT<br>Durumlu<br>k Kaygı | Evli         | 96  | 56,12           | 5387,5          | 708,5          | 828,5      | -0,1005 | 0,920 |
|                              | Bekar        | 15  | 55,23           | 828,5           |                |            |         |       |
|                              | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

p<0,050

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Durumluk Kaygı Ölçeği (TX-I) boyutu puanlarının ve

altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<0,05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.42. Okul Yöneticilerinin Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                      | Medeni Durum | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|---------------------------|--------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| TXII_F1:<br>Memnuniyetsiz | Evli         | 96  | 56,04           | 5380,0          | 716,0          | 836,0      | -0,0377 | 0,970 |
|                           | Bekar        | 15  | 55,73           | 836,0           |                |            |         |       |
|                           | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F2:<br>Umutsuz       | Evli         | 96  | 55,31           | 5309,5          | 653,5          | 5309,5     | -0,6236 | 0,533 |
|                           | Bekar        | 15  | 60,43           | 906,5           |                |            |         |       |
|                           | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F3:<br>Zayıf         | Evli         | 96  | 55,85           | 5362,0          | 706,0          | 5362,0     | -0,1738 | 0,862 |
|                           | Bekar        | 15  | 56,93           | 854,0           |                |            |         |       |
|                           | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_F4:<br>Çökmüş        | Evli         | 96  | 55,65           | 5342,5          | 686,5          | 5342,5     | -0,3174 | 0,751 |
|                           | Bekar        | 15  | 58,23           | 873,5           |                |            |         |       |
|                           | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| TXII_FT<br>Sürekli Kaygı  | Evli         | 96  | 55,53           | 5331,0          | 675,0          | 5331,0     | -0,4048 | 0,686 |
|                           | Bekar        | 15  | 59,00           | 885,0           |                |            |         |       |
|                           | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

$p<0,050$

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği (TX-II) boyutu puanlarının ve



altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p < 0,05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

Tablo 3.43. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) Boyutunun ve Altboyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaları ile İlgili Mann Whitney-U Testi

| Puan                 | Medeni Durum | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z       | p     |
|----------------------|--------------|-----|-----------------|-----------------|----------------|------------|---------|-------|
| PÇE_F1: Özgüvenli    | Evli         | 96  | 55,01           | 5280,5          | 624,5          | 5280,5     | -0,8520 | 0,394 |
|                      | Bekar        | 15  | 62,37           | 935,5           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F2: Becerikli    | Evli         | 96  | 55,97           | 5373,0          | 717,0          | 5373,0     | -0,0275 | 0,978 |
|                      | Bekar        | 15  | 56,20           | 843,0           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F3: Stratejik    | Evli         | 96  | 56,38           | 5412,0          | 684,0          | 804,0      | -0,3220 | 0,747 |
|                      | Bekar        | 15  | 53,60           | 804,0           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F4: Hakim        | Evli         | 96  | 55,78           | 5355,0          | 699,0          | 5355,0     | -0,1930 | 0,847 |
|                      | Bekar        | 15  | 57,40           | 861,0           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_F5: İşbilen      | Evli         | 96  | 56,94           | 5466,5          | 629,5          | 749,5      | -1,1661 | 0,244 |
|                      | Bekar        | 15  | 49,97           | 749,5           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |
| PÇE_FT Problem Çözme | Evli         | 96  | 55,92           | 5368,5          | 712,5          | 5368,5     | -0,0654 | 0,948 |
|                      | Bekar        | 15  | 56,50           | 847,5           |                |            |         |       |
|                      | Toplam       | 111 |                 |                 |                |            |         |       |

$p < 0,050$

Yukarıda sonuçları verilen Mann Whitney-U analizlerine göre okul yöneticilerinin araştırma modelinde yer alan Problem Çözme Envanteri (PÇE) boyutu puanlarının ve altboyutları puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılaştığı bulunmamıştır.

Bu durumda araştırmanın “(11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmemiştir.

Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve bunların alt boyutlarının okul yöneticilerinin medeni durumundan etkilenmesine ait yapılan farklılaşma analizleri sonucunda “(11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.

### **3.6. Araştırma Bulgularının Toplu Değerlendirmesi**

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda toplu halde verilmiştir:

- Araştırmanın “Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” problem sorusuna istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olumlu bir cevap verilmiştir. Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki var iken; Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur.
- Araştırmanın “(1) Problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü nedir? Problem çözme sırasında kaygı ortaya çıkmakta mıdır? Yoksa durumluk kaygı ve sürekli kaygı durumu problem çözmeyi

etkilemekte midir?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir. Böylesi bir PÇE\_FT: Problem Çözme Envanteri'nin bağımlı değişken olduğu betimleyici nedensellik ilişkisinde TXI\_FT: Durumluk Kaygı Ölçeği ile TXII\_FT: Sürekli Kaygı Ölçeği'nin hangisinin bağımsız değişken, hangisinin tam (moderatör) ya da kısmi (medyatör) ara değişken olduğunu belirlemek üzere aşağıda ek çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Belirlenen nedensellik ilişkisinde ara değişkeni belirlemek üzere kurulan regresyon modellerinin kavramsal modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

- Araştırmanın “(2) Durumluk kaygı ve sürekli kaygı alt boyutlarına ayrılabilir mi?” araştırma alt problemine olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(3) Durumluk kaygının alt boyutları sürekli kaygıyı betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(4) Sürekli kaygının alt boyutları Durumluk kaygıyı betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(5) Durumluk kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(6) Sürekli kaygının alt boyutları problem çözmeyi betimleyebilir mi?” alt sorusuna olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(7) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin yaş durumundan etkilenir mi?” alt soruna kısmen olumlu yanıt verilmiştir.
- Araştırmanın “(8) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin kıdem durumundan etkilenir mi?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.
- Araştırmanın “(9) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin okul durumundan etkilenir mi?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.
- Araştırmanın “(10) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşır mı?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.
- Araştırmanın “(11) Durumluk kaygı, Sürekli kaygı, Problem çözme ve alt boyutları okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre farklılaşır mı?” alt soruna olumlu yanıt verilmemiştir.



## **IV. BÖLÜM:**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmanın son ve dördüncü bölümünde bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuç, tartışma ve öneriler işlenmiştir.

Araştırma birinci bölüm olan giriş bölümü dahil olmak üzere başlıca toplam dört bölümden oluşmuştur. Araştırmanın birinci temel kuramsal bilgilerin ele alındığı bölümde öncelikle problem çözme ve kaygı konuları üzerinde durulmuştur. Problem çözme konusunda problem çözme becerisi işlendikten sonra problem çözme teknikleri, problem çözmeyi etkileyen faktörler, problem çözmeye karşılaşılan güçlükler ve kaygı konuları üzerinde durulmuştur. Sonra Problem Çözme ve Karar Verme arasındaki ilişki vurgulanmış olup karar, karar verme ve karar türleri ile yönetimde kararın yeri ve önemi ele alınmıştır. Bu kapsamda olmak üzere karar verme sürecinin öğeleri ve aşamaları ile karar vermede başarı ve başarısızlık koşulları üzerinde durulduktan sonra karar verme stilleri ve modelleri ile karar verme teknikleri ve karar sürecini destekleyen sistemler değerlendirilmiştir. Problem çözme konusu karar sürecinin psikolojik yönü ve kaygı ile eğitim yönetiminde problem çözme ve karar verme süreci işlenerek bu bölümün ikinci önemli konusu olan kaygı konusuna geçilmiştir. Kaygı konusunda önce kaygının önemi vurgulandıktan sonra kaygı ve ilgili kavramlar, kaygıya neden olan etkenler ve kaygının belirtileri ele alınmıştır. Daha sonra kaygı çeşitleri olarak durumluk-sürekli kaygı, dış-iç kaygı, normal-patolojik kaygı ve yararlı-zararlı kaygı çalışılmıştır. Birinci bölümde ayrıca

araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar ile araştırmada geçen başlıca kavramların tanımları ele alınmıştır. Bölümün sonunda literatürdeki araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümü olan yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi yöntemleri, araştırmanın kavramsal modeli husuları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde merkezi dağılım özelliklerine göre betimsel madde analizleri, güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı yöntemi ile örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin ölçütünün dahil edildiği Kaiser normalizasyonlu Verimax rotasyon yöntemine göre faktör analizleri, Pearson katsayısına göre korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon modellerine göre nedensellik analizleri ve normal dağılım testi için Kolmogorov-Smirnov Testini izleyerek farklılık analizleri için parametrik-olmayan testler kapsamında Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney-U testleri sonuçları işlenmiştir. Araştırmanın son ve dördüncü bölümünde sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve öneriler işlenmiştir.

Tarama yöntemine göre tasarlanmış olan araştırmanın bağımlı değişkenini okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, bağımsız değişkenini ise kaygı düzeyleri ile okul yöneticilerine ait demografik değişkenler (yaş, kıdem, okul, cinsiyet ve medeni durum) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri güvenirlikleri güçlü olan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Kaygı Ölçeği (STAI TX-I, STAI TX-II) gibi ölçekler kullanılarak hazırlanan anketin okul yöneticilerine uygulanması yolu ile toplanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli 111 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada veriler

SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Versiyon 16.0 paket programı kullanılarak incelemiştir.

#### **4.1. Sonuç**

Araştırmada okul yöneticilerinin düşük kaygı düzeylerine ve yüksek problem çözme becerilerine sahip olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Bu sonuç okul yöneticilerinin dirayetli ve becerikli olduklarına işaret ediyor olabilir.

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” problem sorusuna istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olumlu bir cevap verilmiştir. Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var iken; Okul yöneticilerinin (ilköğretim ve ortaöğretim okullarında) problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği için 5 alt boyut, Durumluk Kaygı Ölçeği için 5 alt boyut ve Sürekli Kaygı Ölçeği için 4 alt boyut olmak üzere araştırmanın ana değişkenleri olarak 17 boyut ve alt boyut üzerinde çalışılmıştır.

Problem Çözme Becerilerinin, Durumluk Kaygının ve Sürekli Kaygının aralarından ikisinin üçüncüyü betimlediği yönünde, diğer deyiş ile araştırmanın bu üç değişkeni arasında yüksek düzeyde ilişkinin olduğu yönünde bulgulara erişilmiştir. Ancak bunlar arasında en güçlü ilişki modelinin Problem Çözme Becerilerinin Durumluk Kaygı ile Sürekli Kaygı tarafından birlikte betimlendiği şeklinde bir modele dayalı nedensellik olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürekli kaygılarının umutsuz

ve çökmüş alt boyutlarının ve durumluk kaygılarının tedirgin, korkulu ve endişeli alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ancak durumluk kaygılarının panik ve yılgın alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olmadığı sonucu elde edilmiştir. Problem Çözme becerilerinin Durumluk Kaygı ile Sürekli Kaygı tarafından tek tek betimlenmesi analiz edildiğinde ise Durumluk Kaygının daha yüksek bir nedenselliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve 5 alt boyuttan dördünün, Durumluk Kaygı Ölçeği ve 5 alt boyutunun ve Sürekli Kaygı Ölçeği ile 4 alt boyutunun okul yöneticilerinin yaş, kıdem, okul, cinsiyet ve medeni durumlarına göre değişmediği, ancak Problem Çözme Becerileri Ölçeği Stratejik alt boyutunun okul yöneticilerinin yaş durumuna göre değiştiği bulunmuştur. Bu farklılaşmanın 40 ve daha az yaş ve 55 yaş ve üzeri yaşlarda olan okul yöneticileri için arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar okul yöneticilerimizin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri açısından oldukça homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

## **4.2. Tartışma**

Araştırmada okul yöneticilerinin düşük kaygı düzeylerine ve yüksek problem çözme becerilerine sahip olduklarını düşündükleri ile bulgu okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalardan Akça ve Yaman (2009, s. 770)'nın, Giray (2006)'ın bulguları ile uyum içinde iken Üstün ve Bozkurt (2003, s. 13-14)'un okul yöneticileri üzerinde bulgularından farklıdır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğuna dair araştırma bulguları



Dugas, Letarte, Rhéaume, Freeston ve Ladouceur (1995, s. 109); Şahin, Şahin ve Heppner (1993, s. 379)'in araştırma bulguları ile uyum içindedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre değişmediği üzerine araştırma bulgusu okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalardan Altuntaş (2008)'inkiler ile uyum içinde iken Evren (2003)'ninkiler, Ülger (2003)'inkiler ve Çinko (2004)'nunkilerden farklıdır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre değiştiği üzerine araştırma bulgusu okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalardan Altuntaş (2008)'inkilerden ve Çinko (2004)'nunkilerden farklıdır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin medeni durumlarına göre değişmediği üzerine araştırma bulgusu Çinko (2004)'nun okul yöneticileri üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulguları ile uyum içindedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdemlerine göre değişmediği üzerine elde edilen araştırma bulgusu Akça ve Yaman (2009, s. 777)'nin, Çinko (2004)'nun ve Sevgi (2004, s. 110)'nin okul yöneticileri üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulguları ile uyum içinde olup Altuntaş (2008)'inkilerden farklıdır.

Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre değişmediği üzerine elde edilen araştırma bulgusu Aktaş (2009)'ın ergenler üzerine yaptığı araştırmanın bulguları ile uyum içindedir.

Problem Çözme Envanteri ile alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde korelasyon ranjı 0.184-0.840 olarak bulunmuştur. Problem Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmış

halinde ise bu ranj 0.25 ila 0.71 arasında olmuştur. Sonuç olarak bu araştırmanın Problem Çözme Envanteri ile alt boyutları için bulduğu koeralasyon ranjı Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmış halininkinden daha geniştir.

Araştırmada Problem Çözme Envanteri için bulunan Cronbach alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı 0,922 olarak bulunurken, bu güvenilirlik düzeyi ölçeğin Türkçe'ye Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmış hali için bulunan 0,90 katsayısını ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından bulunan 0,88 katsayısını aşmıştır.

### **4.3. Öneriler**

Araştırmanın yukarıda verilen sonuçları ve bu sonuçların diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılması sonucu elde edilen bilgiler sonucu uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda işlenmiştir.

#### **4.3.1. Uygulayıcılara Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar için aşağıdaki hususların göz önünde tutulması önerilebilir:

- (a) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ters yönde bir ilişki bulunmuş olup problem çözme becerileri ve durumluk kaygılarının panik ve yılgın alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin sürekli kaygılarına ve durumluk kaygılarının panik ve yılgın alt boyutlarına yol açan nedenlerin eğitim yöneticiliğinin getirdiği

zorluklar ve bunların ortaya çıkardığı tükenmişlik durumu olup olmadığı araştırılmalıdır.

- (b) Araştırma sonuçlarının okul yöneticilerimizin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri açısından okulun eğitim amaç ve hedeflerine yönelik olarak iyi yetiştirilmiş ve değerli eğitim yöneticileri olduğunu işaret etmesinin üzerinde yalnızca stratejik özellikli problem çözme becerileri için 41-54 yaşlarda olmanın gölgesinin olduğu, göreceli olarak 40 ve daha az yaş ve 55 yaş ve üzeri yaşlarda olanlar için oldukça yüksek düzeyde stratejik özellikli problem çözme becerileri bulunduğu söylenebilir. Bu durumda okul yöneticileri bu eğitim yöneticisi pozisyonuna daha iyi hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- (c) Okul yöneticileri bu eğitim yöneticisi pozisyonu için hizmet içi eğitim, kurslar ile daha çok desteklenmelidir.

#### **4.3.2. Araştırmacılara Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılar için aşağıdaki hususların göz önünde tutulması önerilebilir:

- (a) Araştırmacılara okul müdürlerinin bu araştırmada belirlenmiş olan yüksek problem çözme becerilerinin ve düşük kaygı düzeylerinin arkasında yatan önemli başarı unsurlarını daha iyi belirleyebilmek ve uygulamaya aktarabilmek üzere eylem araştırmaları yapmaları önerilmeye değer bir husus olarak görülebilir.
- (b) Yapısal Eşitlik Modeli (*Structural Equation Model-SEM*) kullanarak daha fazla değişkeni araştırmaya dahil etmek sureti ile daha gelişmiş araştırma modeli tasarımılanabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, Aytaç (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayın No: 10.
- Adair, John (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akbaba, Sırrı (1995). *Öğrenme Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları No: 806.
- Akça, Figen ve Yaman, Banu (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 767-780.
- Akman, Yasemin ve Münire Erden (2007). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim - Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aksan, Nilgün (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale: T.C. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aksoy, Bülent (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83-98.
- Aktaş, Selin (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T. C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı.

- Aldag, Ramon J. ve Steams, Timothy M. (1988). Issues in research methodology. *Journal of Management*, 14 (2), 253-276.
- Alpaydın, Yusuf (2010). *Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği*. Okul Rehberlik Servislerinde Yoğun Olarak Kullanılan Bazı Testler, İstanbul: Psikolojik Danışma Hizmetleri.
- Altun, Murat (2002). *İlköğretim İkinci Kademedede Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Altuntaş, Elif Ağcayazı (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat: T.C. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Anderson, John R., (1980). *Cognitive Psychology and It's Implications*. Fifth Edition, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Arık, İ. Alev (1990). *Yaratıcılık*. 2.baskı, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Arkonaç, Oğuz (1986). *Psikiyatrik Bozukluklar ve Tedavileri*, İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Arseven, Ali D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*, Ankara: Tekışık Matbaası.
- Arslan, Coşkun (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 75-93.
- Aslan, A. Esra (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, Esra; Aktan, Ebru ve Kamaraj, Işık (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Ataklı, Aylanur (1996). *İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi*. İstanbul: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3032.

- Ateş, Hayati (1989). *Yönetimde Karar Verme - Yaratıcılık ve Liderliğin Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü.
- Atkinson, Rita L. ve Atkinson, Richard C. (2008). *Psikolojiye Giriş*. Çev: Yavuz Alogan, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Bağırkan, Şemsettin (1983). *Karar Verme*. İstanbul: Der Yayınları.
- Baron, Reuben M. ve Kenny, David A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barutçugil, S. İsmet, (1981). *Teknolojik Yenilik ve Araştırma Geliştirme Yöntemi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınevi.
- Başaran, İbrahim Ethem (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BaşarSoft (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Karar Destek Sistemi*. Ankara: BaşarSoft ODTÜ Teknokent Ar-Ge Ofisi.
- Batıgün Durak, Ayşegül (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: Tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6 (19), 40-48.
- Baykal, Besim (1981). *Organizasyonların Yönetimi*. İstanbul: Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları A.Ş. Yayını.

- Baykul, Yaşar ve Aşkar, Petek (1987). *Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 193, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 94.
- Bedoyere, Quentin de la. (1995). *Sorun Çözme Teknikleri*. Çev. Doğan Şahiner, İstanbul: Rota Yayınları.
- Bilen, Mürüvet (1993). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. 3. Baskı, Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bilginlioglu, Fahir (1993). İşletmenin karar sürecini destekleyen uzman sistemler. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Dergisi*, 4 (15), 5-11.
- Binbaşoğlu, Cavit (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Binbaşoğlu Yayınları, Ankara
- Bingham, Alma (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev. A. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, No: 3130.
- Bursalıoğlu, Ziya (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 107.
- Bursalıoğlu, Ziya (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları No: 2.
- Bursalıoğlu, Ziya (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Personel Geliştirme Yayını No: 9.
- Bursalıoğlu, Ziya (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülent, Bircan (1984). Karar verme ve tam belirsizlik ortamında uygulanan karar kriterleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 27-62.
- Cowen, E. L. (1986). Primary prevention in mental health ten years of retrospect and ten years of prospect. M Kessler ve SE Goldstein (Ed.), *A Decade of Progress in Primary Prevention* içinde 3-45. New Hampshire: University Press of New England.
- Cüceloglu, Doğan (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüceloğlu, Doğan (2003). *İnsan Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Çetin, Münevver; Yeşilbağ, Yüksel ve Akdağ, Bülent (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Çinko, Nurcan (2004). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- D'zurilla, Thomas J. ve Goldfried, Marvin R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- Dede, Yüksel ve Yaman, Süleyman (2006). Yetişkinlerin problem çözme becerilerinin belirlenmesi ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Polis Dergisi*, 47, 233-241.
- Demir, Hatice Nihan (2008). *Genetik Sonogram Öncesi Ve Sonrasında Yüksek Riskli ve Düşük Riskli Gebelerin Anksiyete Skorlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi), İstanbul: T.C. Sağlık Bakanlığı, Dr. Lütfi Kırdar Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği.
- Demir, M. H., Tüter, H. ve Bircan, B. (1985). *Yönetmel Karar Verme*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, İzmir: Bilgehan Basım Evi.
- Demirtaş, Hasan ve Dönmez, Burhanettin (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 177-198.
- Dinçer, Ömer ve Fidan, Yahya (1995). *İşletme Yönetimine Giriş*. İstanbul: İz Yayıncılık.



- Doğan, Muammer (1985). *İşletmelerde Karar Verme Teknikleri*. Dokuz Eylöl Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Faköltesi İşletme Bölümü, İzmir: Bilgehan Basım Evi.
- Dugas, Michel; Letarte, Hölène; Rhéaume, Josée; Freeston, Mark ve Ladouceur, Robert (1995). Worry and problem solving: Evidence of a specific relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (1), 109-120.
- D'zurilla, Thomas J. ve Goldfried, Marvin R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1995). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim, Öğrenme, Öğretme)*. 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, İrfan (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Faköltesi Yayını.
- Erdoğan, İrfan (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, Erol (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Evans, James R. (1991). *Creative Thinking in the Decision and Management Sciences*. Ohio: Sought-Western Publishing Company.
- Eves, Sevil (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat: T.C. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Fidan, Nurettin (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gelbal, Selahattin (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Genç, Nurullah (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gençtan, Engin (1988). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Giray, Nesrin (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.
- Gökalp, Nurten (1999). Beden-zihin etkileşimi ve Popper ile Eccles. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Prof. Dr. Necati Öner Armağanı*, 40, 301-309.
- Gray, Loren (1998). Karar sürerinde sistematik hatalar. *Harvard Business Review, Power Özel Ek, Temmuz*, 22-28.
- Güçlü, Nezahat (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 28-29.
- Güçlü, Nezahat (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Güçray, S. Sonay (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (8), 106-121.
- Güner, Davut (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.
- Güner, Perihan (2000). Sorunlarla etkili baş etme yolu. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3 (1), 62-67.
- Gürsakal, Necmi (1986). Karar analizi üzerine bazı notlar. Ömer Celal Sarç'a Armağan (Özel Sayı), *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, 42 (1-4), 356.
- Güven, Yıldız (2001). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.

- Güzel, Ayşe (2004). *Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hatipoğlu, Zeyyat (1986). *İşletmelerde Yönetim, Organizasyon ve Personel Davranışı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Yönetimi İhtisas Dizisi, No: 6.
- Hayes, Andrew F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76 (4), 408-420.
- Heppner, P. Paul ve Petersen, Chris H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (1), 66-75.
- Hergüner, Elif İstem (2008). *Kişisel Gelişim Eğitiminin Yetişkinlerin Problem Çözme Becerileri ve Stresle Başa Çıkma Düzeyleriyle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Endüstri ve Örgüt) Yüksek Lisans Programı.
- Hicks, Herbert G. ve Gullett, C. Ray (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*. Çev. Besim Baykal, İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hicks, Michael J. (1991). *Problem Solving in Business and Management*. London: Champman and Hall.
- Higgins, James M. (1991). *The Management Challenge*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ilgar, Lütfü (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- James, Lawrence R. ve Singh, B. Krishna (1978). An Introduction to the logic, assumptions, and basic analytic procedures of two-stage least squares. *Psychological Bulletin*, 85, 1104-1122.

- Kahneman, Daniel ve Tversky, Amos (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 41 (2), 263-291.
- Kalaycı, Nurdan (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, Niyazi (1994). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Araştırmada Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, Niyazi (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karslı, M. Durdu (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaynak, Tuğray (1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Koçel, Tamer (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. 9. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korkut, Fidan (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kozacıoğlu, Gülsen (1986). *Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3394.
- Köknel, Özcan (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Kuzgun, Yıldız (1992). *Karar Stratejileri Ölçeği, Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kuzgun, Yıldız (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, Leyla (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Lorenzo, Mercedes (2005). The development, implementation and evaluation of a problem solving heuristic. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 33-58.
- Luthans, Fred (2008). *Organizational Behavior*. 11th Ed., Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- MacKinnon, David R. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Mert, İ. Sani (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.
- Morgan, Clifford T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev: Hüsnü Arıcı ve diğerleri, Hacettepe Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın No: 1, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Morgan, Jim (2010). Overview of problem solving. Jim Morgan (Ed.), *Student Success Workshop Handbook* içinde 15-18. Illinois: Critical Thinking Institute, Pacific Crest, Lisle.
- Morris, G. Charles, (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (Psikolojiye Giriş). Çev. Ed. Ayvaşık H. Belgin ve Sayıl, Melike, 3. Basım, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 23.
- Mynors-Wallis, Laurence (2005). *Problem-Solving Treatment for Anxiety and Depression: A Practical Guide*. New York: Oxford University Press.
- Norfolk, Donald (1989). *İş Hayatında Stres*. Çev. Leyla Serdaroğlu, İstanbul: Form Yayınları, No: 3.
- Oğuz, Ebru (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 415-426.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Onaran, Oğuz (1975). *Örgütlerde Karar Verme*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 321, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Öğülmüş, Selahiddin (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öktem, Öget (1981). *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*. İstanbul: Güryay Matbaası.
- Öner, Necla (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 151-163.
- Öner, Necla (1994). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları,.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (2005). İnsan kaynakları yönetimi çerçevesinde okul yöneticilerinin karar verme sürecindeki etkililiklerine ilişkin ölçek geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 179-198.
- Özodaşık, Mustafa (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: T.C. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Pakkal, Funda Umut (2007). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı.
- Parker, Andrew M.; Bruine de Bruin, Wändi ve Fischhoff, Baruch (2007). Maximizers versus satisficers: Decision-making styles, competence, and outcomes. *Judgment and Decision Making*, 2 (6), 342-350.
- Polat, Ruşen Hatay (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: T.C. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

- Rakich, Jonathan S. ve Krigline, Alan B. (1996). Problem solving in health services organizations. *Hospital Topics*, 74 (2), 21-27.
- Rouquette, Michel-Louis (1992). *Yaratıcılık*. Çev: Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saban, Ahmet (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu, Seda; Serin, Oğuz ve Bozkurt, Nergüz (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Sargın, Nurten (1990). *Lise I. ve Lise III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayılı, Muhterem (2002). *Proje Yönetimi*. İstanbul: Atılım Üniversitesi.
- Scott, Susanna G. ve Bruce, Reginald A. (1995). Decision making style; The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Senemoğlu, Nuray (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sevgi, Mehmet (2004). *İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Shapiro, Lawrence (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çev: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shewchuck, Richard M.; Johnson, Mallory O. ve Elliott, Timothy R. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. *Behavior Research and Therapy*, 38 (7), 727-740.

- Sinangil, H.K., Savran, C., Ones, D. ve Balcı, Z. (1996). Yöneticilerde karar verme stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *IX Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar* içinde 293-306. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 15.
- Songar, Ayhan (1981). *Psikiyatri*. İstanbul: Minnetoğlu Yayını.
- Sonmaz, Sibel (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı.
- Soydan, Said (1975). Birincil grupların özellikleri ve işletme yönetimindeki yeri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*, 4 (2), 219-229.
- Stevens, Michael (1998). *Daha İyi Nasıl Sorun Çözülür*. Çev: Ali Çimen, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sunan, M. Şefik (1991). *İşletmelerde Satın Alma Kararlarının Analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Fakültesi.
- Sungur, Nuray (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayın Dağıtım.
- Sünbül, Ali Murat ve Gürsel, Musa (2001). Başarılı ve başarısız lise I. sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-363.
- Şahin, Nail; Şahin, Nesrin H. ve Heppner, P. Paul (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396.
- Şahin, Nesrin Hisli ve Batıgün, Ayşegül Durak (2009). Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskini belirlemeye yönelik bir modelin sınanması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 28-36.
- Şen, Selim (1973). *İşletme Yönetimine Modeller Yoluyla Yaklaşım*. Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 59.



- Şencan, Hüner (1986). *Yönetici Geriliminde Kişilik-Başaçıkma Süreçleri İlişkisi ve Metal Sanayinde Uygulamalı Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Fakültesi.
- Taymaz, A. Haydar (2003), *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A.Haydar (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekarşlan, Erdal ve Baysal, Can (2004). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Yayınevi.
- Thornton, Stephanie (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. Çev: Özlem Kumrular, İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Thunholm, Peter (2008). Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (3), 213–219.
- Tokat, Bülent; Kara, Hakan ve Ülkün, Nuriye (2006). *Yöneticilerin Sorun Çözme Yetenekleri ve Kontrol Odağının Belirlenmesi: DPÜ Örneği*. Ankara: T.C. Bayındırlık Bakanlığı, Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü.
- Tosun, Kemal (1989). *Yönetim ve Organizasyon*. Cilt: 1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Notları, Yayın No: 1.
- Tosun, Kemal (1992). *İşletme Yönetimi - Genel Esaslar*. Cilt 1, 6. Baskı, Ankara: Savaş Yayınları.
- Touge, Jerome; Paty, Benjamin; Meynard, Dorothée; Martin, Jean-Michel; Letellier, Thierry ve Rosnet, Elisabeth (2008). Group problem solving and anxiety during a simulated mountaineering ascent. *Environment and Behavior*, 40 (1), 3-23.

- Tunca, Meryem Meltem (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Turanlı, Münevver (1988). *Yönetimde Karar Alma*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (1979). *Türkçe Sözlük*. 6.baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dili Kurumu (1992). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu.
- Ülgen, Gülten (2001). *Kavram Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ülger, Özlem Evren (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 13-20.
- Varoğlu, A. Kadir (1993). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara: Kara Harb Okulu Yayınları, No: 100.
- Yazıcı, Caner ve Sunay, Hakan (2006). Gençlik Spor Genel Müdürlüğüne bağlı amatör spor federasyonlarında görev yapan yöneticilerin personeliyle olan çatışmaları yönetme yöntemleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IV (1), 31-37.
- Yıldırım, Ramazan (1998). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, S. Armağan (2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

## EK-1: ANKET

Sayın Yönetici;

Bu çalışma, “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezi için veri toplama amacı ile yapılmaktadır. Açık kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgiyi vermemenizi sadece aşağıdaki Kişisel Bilgi Formu’nu doldurmanızı ve izleyen 3 ölçeği (toplam 80 soruyu) içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur, sizin düşünceleriniz önemlidir. Ölçeklerde yer alan her bir ifadeyi dikkat ile okuduktan sonra 5’li yanıt derecelendirmesinde sizin için uygun olan bir tanesini işaretleyin. Katkınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,  
Pınar BOZKULAK

Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

|   |   |
|---|---|
| 1 | Yaşınız: .....  |
| 2 | Yöneticilik kıdeminiz: ..... yıl  |
| 3 | Okulumuz: <input type="radio"/> İlköğretim Okulu <input type="radio"/> Orta öğretim Okulu |
| 4 | Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek                     |
| 5 | Medeni durumunuz: <input type="radio"/> Evli <input type="radio"/> Bekar                  |

Durumluk Kaygı Ölçeği

|    | STAI FORM TX – I                               | Tamamıyla | Çok | Kararsızım | Az | Hiç |
|----|--|-----------|-----|------------|----|-----|
| 1  | Şu anda sakinim                                |           |     |            |    |     |
| 2  | Kendimi emniyette hissediyorum                 |           |     |            |    |     |
| 3  | Su anda sinirlerim gergin                      |           |     |            |    |     |
| 4  | Pişmanlık duygusu içindeyim                    |           |     |            |    |     |
| 5  | Şu anda huzur içindeyim                        |           |     |            |    |     |
| 6  | Şu anda hiç keyfim yok                         |           |     |            |    |     |
| 7  | Başıma geleceklerden endişe ediyorum           |           |     |            |    |     |
| 8  | Kendimi dinlenmiş hissediyorum                 |           |     |            |    |     |
| 9  | Şu anda kaygılıyım                             |           |     |            |    |     |
| 10 | Kendimi rahat hissediyorum                     |           |     |            |    |     |
| 11 | Kendime güvenim var                            |           |     |            |    |     |
| 12 | Şu anda asabım bozuk                           |           |     |            |    |     |
| 13 | Çok sinirliyim                                 |           |     |            |    |     |
| 14 | Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum  |           |     |            |    |     |
| 15 | Kendimi rahatlamış hissediyorum                |           |     |            |    |     |
| 15 | Şu anda halimden memnunum                      |           |     |            |    |     |
| 17 | Şu anda endişeliyim                            |           |     |            |    |     |
| 18 | Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum |           |     |            |    |     |
| 19 | Şu anda sevinçliyim                            |           |     |            |    |     |
| 20 | Şu anda keyfim yerinde.                        |           |     |            |    |     |

|    | STAI FORM TX – 2   | Hemen her zaman | Çok zaman | Bazen | Nadiren | Hemen hemen hiçbir zaman |
|----|--|-----------------|-----------|-------|---------|--------------------------|
| 1  | Genellikle keyfim yerindedir                                 |                 |           |       |         |                          |
| 2  | Genellikle çabuk yorulurum                                   |                 |           |       |         |                          |
| 3  | Genellikle kolay ağlarım                                     |                 |           |       |         |                          |
| 4  | Başkaları kadar mutlu olmak isterim                          |                 |           |       |         |                          |
| 5  | Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım             |                 |           |       |         |                          |
| 6  | Kendimi dinlenmiş hissediyorum                               |                 |           |       |         |                          |
| 7  | Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım             |                 |           |       |         |                          |
| 8  | Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim       |                 |           |       |         |                          |
| 9  | Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim                        |                 |           |       |         |                          |
| 10 | Genellikle mutluyum  |                 |           |       |         |                          |
| 11 | Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim                        |                 |           |       |         |                          |
| 12 | Genellikle kendime güvenim yoktur                            |                 |           |       |         |                          |
| 13 | Genellikle kendimi emniyette hissederim                      |                 |           |       |         |                          |
| 14 | Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım         |                 |           |       |         |                          |
| 15 | Genellikle kendimi hüzünlü hissederim                        |                 |           |       |         |                          |
| 16 | Genellikle hayatımdan memnunum                               |                 |           |       |         |                          |
| 17 | Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder                     |                 |           |       |         |                          |
| 18 | Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam |                 |           |       |         |                          |
| 19 | Aklı başında ve kararlı bir insanım                          |                 |           |       |         |                          |
| 20 | Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor   |                 |           |       |         |                          |

| Problem Çözme Envanteri (PÇE) |   | Her zaman böyle davranırım | Çoğunlukla böyle davranırım | Arada sırada böyle davranırım | Ender olarak böyle davranırım | Hiçbir zaman böyle davranmam |
|-------------------------------|---|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 1                             | Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam                                 |                            |                             |                               |                               |                              |
| 2                             | Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem                   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 3                             | Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim                             |                            |                             |                               |                               |                              |
| 4                             | Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem                           |                            |                             |                               |                               |                              |
| 5                             | Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 6                             | Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım |                            |                             |                               |                               |                              |
| 7                             | Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 8                             | Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 9                             | Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam                                |                            |                             |                               |                               |                              |
| 10                            | Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 11                            | Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 12                            | Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 13                            | Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 14                            | Bazen durup sorunlarım üzerine düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 15                            | Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem              |                            |                             |                               |                               |                              |
| 16                            | Bir sorunla karşılaştığımda, başka bir konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 17                            | Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 18                            | Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.                        |                            |                             |                               |                               |                              |

| Problem Çözme Envanteri (PÇE) |  | Her zaman böyle davranırım | Çoğunlukla böyle davranırım | Arada sırada böyle davranırım | Ender olarak böyle davranırım | Hiçbir zaman böyle davranmam |
|-------------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 19                            | Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 20                            | Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 21                            | Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 22                            | Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.                                     |                            |                             |                               |                               |                              |
| 23                            | Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 24                            | Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 25                            | Bazen bir sorunu çözmeye çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.                       |                            |                             |                               |                               |                              |
| 26                            | Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık yaşarım  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 27                            | Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 28                            | Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 29                            | Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 30                            | Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benini dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam                                   |                            |                             |                               |                               |                              |
| 31                            | Bir konuyla karşılaştığımda genellikle ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır. |                            |                             |                               |                               |                              |
| 32                            | Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 33                            | Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 34                            | Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.  |                            |                             |                               |                               |                              |
| 35                            | Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır   |                            |                             |                               |                               |                              |

## EK-2: İZİN

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 73403  
Konu : Anket.  
(Pınar Burcu BOZKULAK)

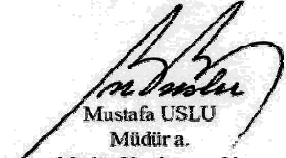
07.. Temmuz 2010

**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi:
- 04/06/2010 tarih ve 1102 sayılı yazınız.
  - Valilik Makamının 06/07/2010 tarih ve 72993 sayılı Oluru
  - Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Pınar Burcu BOZKULAK**'ın, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğini ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçları Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

**EKLER :**  
Ek-1. İlgili (b) Valilik Oluru.  
Ek-2. Anket soruları.

**EĞİTİM**  
**%100**  
**DESTEK**  
**4440632**

**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çarşafı 2125261382  
**E-Mail :** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>



## ÖZGEÇMİŞ

Pınar Burcu Bozkulak 1977 yılında İstanbul'da doğdu. Liseyi Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi'nde 1995 yılında bitirdi ve 1995 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesine girdi. Üniversiteden 2003 yılında mezun oldu. Halen devam eden yüksek lisans çalışmalarına Maltepe Üniversitesi'nde 2008 yılında başladı. Özel bir ilköğretim okulunda matematik öğretmenliği yapmaktadır.