



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İNİSİYATİF ALMA DÜZEYLERİ
İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tarık TEKİN

TOKAT

Eylül, 2019



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İNİSİYATİF ALMA DÜZEYLERİ
İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tarık TEKİN

Danışman: Doç. Dr. Uğur AKIN

TOKAT

Eylül, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 03/09/2019

Tarık TEKİN

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Tarık TEKİN'in "Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışması 03.09.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Dr. Öğretim Üyesi Davut ELMACI

D. Elmacı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç Dr. Uğur AKIN

Uğur Akın

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Emine SAKLAN

Emine Saklan

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

01.10/2019
Enstitü Müdürü
Kerem Kiliçer
Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yönetici yeterliklerinin örgütlerin işleyişinde çok önemli rolü vardır. Ehliyet ve liyakat sahibi yöneticiler çalışanların istek ve motivasyonunu artırır. Araştırmalar, yönetim ilkesine göre örgüt yapılanmasını şekillendirme, her kademedeki bileşenleri yönetim sürecine dâhil etme, çalışanların işleriyle alakalı kendi amaçlarını oluşturmalarını teşvik etme gibi davranışların yöneticiler açısından sahip olunması gereken nitelikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul yönetiminin genel yönetim ilkesi ve anlayışından çok farklı olmadığı değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin ne gibi yönetsel ve kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği, okulun toplumsal açıdan rolü düşünüldüğünde had safhada önem arz etmektedir. Okulun sosyal bir örgüt olması, problem yaşanma ihtimalini hep yüksek tutmakta ve çoğu zaman bu problemler ani karar verme ve eyleme geçmeyi gerekli kılmaktadır. Yönetim ilkeleri merkezi bir yapıca belirlenen okul yöneticilerinin yetkilerini sağlıklı biçimde yorumlayıp, yerine göre okula rol gerekliliklerinin ötesinde katkı sunmaları, eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır.

Bu çalışma okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma süresince birçok kişinin yardımı ve desteği olmuştur. Öncelikle yüksek lisans öğrenciliğim boyunca kendilerinden ders aldığım bütün hocalarıma teşekkür ederim. Tez sürecinde sağlamış olduğu desteği, yol göstericiliği ve anlayışı için Prof. Dr. Nail YILDIRIM hocama bilhassa müteşekkirim. Gönüllü olarak araştırmanın anket sürecine katkı sunan, Tokat genelinde görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılara teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam boyunca özellikle de veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen çok kıymetli mesai arkadaşlarıma minnettarım.

Tez çalışmamın tüm aşamalarında görüşlerinden faydalandığım, her an desteğini hissettiğim, çalışmamın başından sonuna kadar gerek bilgisiyle gerekse tavırla beni motive eden çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Uğur AKIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Her zaman yanımda olan ve her an desteğini hissettiğim canım aileme teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İNİSİYATİF ALMA DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tekin, Tarık

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur Akın

Eylül 2019, xiii + 106 sayfa

Bu araştırma, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ilişkiyel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Tokat İli'nde kamu okullarında görev yapan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri, 2012 yılında Akın tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan Okul Müdürlerinde Kişisel İnişiyatif Ölçme Aracı ile problem çözme becerileri ise 1982 yılında Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması N. Şahin, N. H. Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında yapılan 35 maddelik Problem Çözme Envanteri ile ölçülmüştür. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi işe koşulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında yüksek düzeyde inisiyatif almaktadırlar. Cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerinin okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul müdürleri inisiyatif almanın tüm alt boyutlarında müdür yardımcılardan daha fazla inisiyatif almaktadırlar. Lisansüstü eğitim sahibi okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutunda inisiyatif alma düzeyleri daha yüksektir. Bulgular, okul yöneticilerinin düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı boyutlarda problem çözme becerilerinin yüksek; aceleci ve kaçınan boyutlardaki problem çözme becerilerinin ise düşük olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı okul müdürlerinin problem çözme becerilerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin müdür yardımcılarında daha iyi olduğu ve yöneticilik kademine göre farklılaşmanın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Problem çözmenin aceleci ve kaçınan yaklaşımları ile inisiyatif alma'nın tüm alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Problem çözmenin düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımlarının inisiyatif alma alt boyutlarıyla ilişkisi pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı iken kendine güvenli problem çözme yaklaşımının kişisel inisiyatifin alt boyutlarıyla pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının, okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma durumlarını yordadığı sonucuna varılmıştır. İnişiyatif alma davranışının en güçlü yordayıcısı kendine güvenli problem çözme yaklaşımıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Kişisel İnişiyatif, Problem Çözme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN INITIATIVE LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Tekin, Tarık

Master's Thesis, Division of Educational Administration and Supervision

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur Akın

September 2019, xiii + 106 pages

This research aims to examine the relationship between initiative taking levels and problem solving skills of school administrators. The research was designed as a descriptive and relational study. The population of the study consists of preschool, primary, secondary and high school administrators working in public schools in Tokat. The initiative taking levels of school administrators were measured by the Personal Initiative Measurement Tool in School Principals, which consisted of 32 items developed by U. Akın in 2012. The problem solving skills of the school principals were measured with the 35-item Problem Solving Inventory, which was developed by P. P. Heppner and C. H. Peterson in 1982 and adapted to Turkish by N. Şahin, N. H. Şahin and P. P. Heppner in 1993. Data were analyzed with SPSS program. In the analysis of the data, t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used.

School administrators take a high level of initiative in terms of self-starting, proactivity and persistence. It was concluded that the variables of gender, age, place of residence, professional seniority, seniority of administration, number of students and teachers in the school did not cause a significant difference in school administrators' initiative taking behaviors. School principals take more initiatives than assistant principals in all sub-dimensions of taking initiative. Administrators with graduate education degree have higher level of initiative in the self-starting dimension.

The results of the research showed that school administrators had high problem solving skills in reflective, monitoring, problem solving confidence and planfulness dimensions but impulsive and avoidant problem solving skills of school administrators are low. Gender, age, place of residence, professional seniority, education level, number of students and teachers in the school do not cause significant differences in problem solving skills of school principals. However, it was concluded that the problem solving skills of the school principals were better than the vice principals and that the differentiation according to seniority was meaningful.

There is a negatively moderate relationship between the impulsive and avoidant approaches of problem solving and all sub-dimensions of taking initiative. While the relationship between the reflective, monitoring and planfulness approaches of problem solving with the initiative taking sub-dimensions was positive, moderate and significant, it was concluded that the problem solving confidence approach had a positive, meaningful and high level relationship with the sub-dimensions of the personal initiative.

As a result of multiple linear regression analysis, it was concluded that reflective, monitoring and problem-solving confidence approaches predict school administrators' self-starting, proactivity and persistency behaviours. The most powerful predictor of taking initiative is self-confident problem-solving approach.

Key Words: School Administrator, Personal Initiative, Problem Solving

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	7
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
Eğitim Yönetimi	11
Okul Yönetimi.....	13
Okul Yöneticisi	14
Okul Yöneticisinin Yeterlikleri.....	19
İnisiyatif Alma Kavramı	23

Kişisel İnisiatifin Boyutları.....	24
Kendiliğinden Başlama.....	24
Proaktiflik.....	25
Israrcılık	26
Problem Çözme Kavramı.....	26
Problem Çözme Aşamaları	27
Problem Çözme Kuramları	29
John Dewey'in Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Problem Çözme Kuramı.....	29
Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	30
Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı	31
Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı	31
Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	32
Thorndike'in Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli	33
Bandura'nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli.....	33
Problem Çözme Becerilerinin Boyutları	34
Heppner'in Problem Çözme Becerileri Envanterinin Boyutları	34
Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri	35
Okul Yöneticilerinde İnisiatif Alma	37
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
Araştırma Modeli	41
Evren ve Örneklem.....	41
Veri Toplama Araçları.....	43
Kişisel Bilgi Formu.....	44
Okul Yöneticilerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı	44

Problem Çözme Envanteri	44
Veri Toplama Süreci.....	45
Verilerin Çözümlemesi.....	46
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	47
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması	50
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	50
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması.....	51
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Göreve Göre Farklılaşması.....	51
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşması.....	52
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşması	53
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşması	54
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması	54
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması	55
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması	56
Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması	62
Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	62
Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşması	63
Problem Çözme Becerilerinin Göreve Göre Farklılaşması.....	65
Problem Çözme Becerilerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşması	66
Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılaşması.....	66
Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşması	68
Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması.....	69

Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması	70
Problem Çözme Becerilerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması	71
İnisiyatif Alma ile Problem Çözme Becerileri İlişkisine Yönelik Bulgular	72
Problem Çözme Becerilerinin İnisiyatif Almayı Yordamasına İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA	76
Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri	76
İnisiyatif Alma Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması	77
Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri	80
Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması	81
Problem Çözme Becerileri ile İnisiyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki	87
Problem Çözme Becerilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerini Yordaması.....	88
BÖLÜM VI.....	90
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
Sonuçlar	90
Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	98
Ek 1. Uygulanan Ölçme Araçları	98
Ek 2. Ölçme Aracı Kullanım İzni.....	104
Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	105
Ek 4. Yazarın Özgeçmişi	106

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenler	42
Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Kendiliğinden Başlama Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	47
Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Proaktiflik Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	48
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Israrcılık Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	49
Tablo 5. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	50
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	51
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Göreve Göre Farklılaşma Durumu	52
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumu	52
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	53
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	54
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	54
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu	55
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu	56
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Aceleci Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	57
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Düşünen Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	58

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Kaçınan Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	59
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Değerlendirici Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	60
Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Kendine Güvenli Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	61
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Planlı Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	62
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	63
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	64
Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Göreve Göre Farklılaşma Durumu	65
Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumu	66
Tablo 24. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	67
Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	68
Tablo 26. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu	69
Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kurumdaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu	70
Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu	71
Tablo 29. Problem Çözme ile İnisiyatif Alma İlişkisi.....	72
Tablo 30. Problem Çözmenin Kendiliğinden Başlamayı Yordama Durumu	73
Tablo 31. Problem Çözmenin Proaktifliği Yordama Durumu	74
Tablo 32. Problem Çözmenin Israrcılığı Yordama Durumu	74
Tablo 33. Problem Çözmenin Toplam İnisiyatif Almayı Yordama Durumu	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yönetim kavramı, sahip olunan kaynakları hedefleri gerçekleştirmek için en iyi şekilde kullanmak; eğitim yönetimi kavramı ise eğitim sistemini eldeki kaynakları en verimli biçimde kullanarak önceden belirlenen temel amaçlara ulaştırabilmek için yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin esaslarının eğitim kurumlarına uyarlanması olarak değerlendirilebileceği için, yönetim biliminin bir alt dalı olarak da görülebilir (Erdoğan, 2004, s. 81). Eğitime makro düzeyde yaklaşan eğitim yönetimine göre daha mikro düzeyde bakan okul yönetimi ise, daha çok okul düzeyindeki sorunlarla ilgilenir ve okul yönetimi, eğitim yönetiminin temel ilkelerinin okul sınırları içerisinde uygulanması olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1994; akt. Erdoğan, 2004, s. 82). Okul yönetiminin eğitim yönetimi ve genel manada yönetim kavramıyla ilişkili olduğu, benzer olguları ve süreçleri paylaştığı görülmektedir.

Günümüz çağdaş yönetim anlayışında yakın zamana kadar pek de rastlanmayan sıra dışı uygulamalara tanık olmak mümkündür. Bilhassa özel sektörde üretkenliğine güvenilen çalışanlara esnek çalışma şartlarının sunulması ya da iş ortamlarının daha farklı tasarlanması buna örnek olarak gösterilebilir. Böylesi bir yönetim anlayışında amaç elbette ki çalışanlara rahat çalışma ortamı sunmakla sınırlı değildir. Esas gaye, örgütün amaçlarını en iyi şekilde yerine getirmek, maksimum fayda sağlamaktır. Çerçeveyi genişletecek olursak, çalışanların bedensel ve zihinsel rahatlıkları verimliliklerini nasıl artırabiliyorsa yöneticilere sağlanacak bu ve benzeri imkânlar da yöneticilik becerileri üzerinde olumlu etki yaratabilir.

Birtakım gereklilikleri yerine getirmek ya da bazı yönergeleri harfiyen uygulamak bir yöneticinin rol gereklilikleri açısından yeterli görülebilir ama riski azaltmaya, komuta zincirine itaat etmeye, iş tanımına harfiyen uymaya çalıştığımızda

mesleki gelişiminizi yeterince sağlayamaz, yeni projeler geliştiremez, işinize maksimum fayda sağlayamazsınız (Ferrazi, 2017, s. 261). Hatırlanacağı üzere okul yönetiminin genel manada yönetim kavramıyla ilişkili olduğu ve benzer süreçleri paylaştığı ifade edilmişti. Okul yöneticilerinin yönetmeliklerin sayfaları arasına sıkışıp kalmaları, kişisel potansiyellerini ortaya koymaları ve işlerini daha iyi yerine getirmelerinin önünde bir engel teşkil edebilir. Ülke çapında ses getiren öğretmen ve okul yöneticisi uygulamalarına bakıldığında kendisinden beklenenle sınırlı kalmayıp görevinin gerekleri doğrultusunda beklenenden fazlasını yapanların fark yarattığı, öne çıktığı görülebilir.

Eğitim kurumlarının yönetimi bir takım temel farklılıklara da sahiptir. Bu durum bir eğitim kurumunu herhangi bir işletmeden farklı kılan yönlerle açıklanabilir. Örneğin, okulun amaçları bir işletmenin amaçları kadar kesin ve net ifade edilemez, görece soyuttur. Elde edilen çıktının tam olarak hangi süreçlerden ne oranda etkilendiği, nelerin net sonucu olduğu belirlenemez. Okul ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan kişi ve kurum sayısı oldukça fazladır. Zaman zaman öğretmenler, düzenli olarak da öğrenciler değiştiği için dokusu sürekli farklılaşır ve bir kültür oluşturulması zorlaşır. Bir işletme istenilen kalitede ürün veremez ise bu durum onun geleceğini tehlikeye düşürebilir. Okullarda da niteliğin, eğitim hizmetlerinin gözle görülür derecede düşmesi eleştirilere sebep olabilir ancak kurumun kapatılmasına ya da aşırı bir durum söz konusu değilse yöneticinin görevden alınmasına neden olmaz, bu durum kurumun yeni gelişmelere karşı duyarsız kalması tehlikesine yol açabilir (Erdoğan, 2004, s. 85).

Eğitim kurumlarının diğer işletmelerden farkını belirtmekle vurgulanmak istenen husus, eğitim kurumundaki bir yöneticinin sahip olması gereken yönetici özelliklerinin başka kurumlardaki yöneticilerle kıyaslandığında çok daha kritik öneme sahip olmasıdır. Malzemesi insan olan okulların dinamik bir örgüt oluşu, okul yöneticilerinin sahip olması gereken durumsal davranma, gerektiğinde rol gerekliliklerinin dışına çıkma ve hızlı karar verme becerisinin önemini ortaya koymaktadır.

Deming (akt. Sisman ve Turan, 2002, 30–32; Simsek, 2003; Akın, 2012b), örgütlerdeki sorunların tamamına yakınının yönetimle ilgili olduğunu, benzer şekilde, başarının da büyük oranda etkili yönetimle ilgili olduğunu ileri sürülebileceğini

belirtmiştir. Eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye bilimsel yöntemlerle istendik bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı eğitim örgütü olan okulda (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 109) yöneticinin yetkinliği büyük öneme sahiptir.

Bir bütün olarak eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, okullardaki yönetimin etkililiğine bağlıdır. Okul yöneticilerinin bireysel performansları ile eğitim sisteminin alt sistemi olarak okullardaki yönetsel ve dolayısıyla örgütsel etkililiğin artırılması arasında önemli bir ilişkinin varlığı ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticisinin başarısı, okulun ve neticede eğitim sisteminin başarısıdır. O halde, okul yöneticilerinin özellikle de okul müdürünün yönetsel becerilerinin geliştirilmesi, eğitim bilimleri ve bilhassa eğitim yönetimi alanında çalışanların ele alabileceği önemli bir problem alanı olarak değerlendirilebilir (Akın, 2012b).

Okul yöneticisi mevzuatın kendisine verdiği yetkiyle okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba sarf eden kişi (Özden, 2005, s. 108) olarak tanımlansa da birçok alanda fark yaratan, adından söz ettiren, örnek teşkil eden okullarda yöneticilerin görev tanımlarının dışına çıkarak bunu yaptıkları söylenebilir. Bu durum bir yetki aşımından daha çok kendisinden istenilenden daha fazlasını ortaya koymak olarak değerlendirilmelidir. Okul yöneticilerinin mevzuat dışına çıkmaktan imtina etmesi sorunları etkili biçimde çözüme ulaştırmalarında yeterli olmayabilir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin öncülük ettikleri girişimlerin, oluşturdukları ya da yorumladıkları amaçların ya da çok daha küçük çaplı inisiyatiflerin kişisel inisiyatif kavramı çerçevesinde incelenmesinin eğitim yönetimi alanına yeni bir perspektif kazandıracağı düşünülmektedir (Akın, 2012b). Bu çalışma kapsamında inisiyatif alma kavramı, Frese tarafından ortaya atılan “kişisel inisiyatif” kavramı üzerinden ele alınacaktır.

Kişisel inisiyatif kavramı değişik meslek grupları ve çalışma alanları üzerinde yapılan araştırmalarla irdelenmiş ise de bu alandaki tartışmalar ilk olarak kâr amaçlı örgütlerde ortaya çıkmıştır (Redfern, Coster, Ewans ve Dewe, 2010). Kişisel inisiyatif kavramının eğitim yönetimi literatürüne taşınmasının, okul yöneticilerinin yönetmeliklerde yer alan görevleri dışında, fazladan katkılarının ne olduğunun anlaşılmasında faydası olacaktır.

Akın (2012a), okul yönetiminde kişisel inisiyatifin, okul yöneticilerinin, Milli Eğitimin temel amaçları ile çelişmeyen, ancak belirlenmiş iş tanımları kapsamında yer almayan fazladan katkıları şeklinde ele alınabileceğini ifade etmiştir. Kişisel inisiyatif kişinin yetki sınırlarını aşması olarak değerlendirilmemeli, sahip olduğu yetkiyi tam kapasite ile kullanması olarak görülmelidir.

Okul yöneticilerinin ilgilenmek durumunda kaldıkları işlere yönelik araştırmalar, yöneticilerin zamanlarının ciddi bir bölümünü fiziki çevre, öğrenci, personel ya da eğitim faaliyetlerinin planlanmasından kaynaklı problemlerle uğraşarak geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Elbette ki sosyal bir örgüt olan okullarda çeşitli sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin inisiyatif almalarını teşvik edici rol oynadığı düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle problemlere çözüm getirebilen yöneticilerde yeni problemleri çözme ve farklı durumları kontrol altına alma adına özgüven geliştireceği ve bu durumun bireyin rol gereklilikleri arasında olmasa bile gerektiğinde harekete geçmesini sağlayacağı değerlendirilmektedir.

McIntyre ve Kenneth (1978, akt; Balcı, 2011, s. 126), etkili okul yöneticilerinde öne çıkan nitelikleri belirlemeye yönelik başarılı olarak nitelendirilen altmış okul yöneticisi ile görüşme yapmış ve okul yöneticisini farklı kılan temel etkenin durumsal davranma ve sahip oldukları özelliklerden birinin de problem çözme becerisi olduğunu saptamışlardır.

Örgütlerin karşılaştıkları problemleri derinlemesine irdelemek, sorunun kökenine inmek ve yeni çözüm yolları bulmak günümüz yöneticilerinin birincil ve temel görevidir (Üstün ve Bozkurt, 2003, s. 13). Okul yöneticilerinin görevlerini layıkıyla yapabilmeleri için sahip olmaları gereken belki de en önemli özelliğin problem çözme becerisi olduğunu belirten Bursalıoğlu (2013, s. 41), okul yöneticilerinin, okulun içinden ve dışından birçok gruba karşı sorumlu olduğunu, bu yüzden bu grupları dengede tutmak ve bu gruplardan kaynaklanan problemleri çözme yetisine sahip olmak durumunda olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim kurumlarının verimliliği ve eğitim oğretim s¼recinin etkililiği, okul y¼neticilerinin problem c¼zme becerisine sahip olup olmamaları durumundan, doğrudan ve dolaylı olarak etkilenecektir (Buluç, Sulak ve Serin, 2011). rg¼tte bir sorun yaşandığında ilgili mevzuat y¼neticiye genel olarak nasıl bir yol izlemesi gerektiğini g¼sterebilir ancak b¼t¼n problemleri ng¼rmek ve her birisi i¼in detaylı c¼z¼m yolları belirlemek imk¼nsıza yakındır. Bu nedenle bir sorun yaşandığında y¼neticiden nesnel karar verebilmesi, kısa s¼re i¼erisinde se¼enekler arasında mantıklı se¼im yapabilmesi ve m¼mk¼n olan en iyi c¼z¼m¼ ¼retmesi beklenir (G¼c¼l¼, 2003).

Bir problemi vaktinde, başka sorunlar meydana getirmeden c¼zebilmek b¼y¼k öneme sahiptir. Anlık gelişen sorunlarda, programlanmamış konularda ge¼erli ve g¼venilir karar verebilme becerisini C¼elikten (2001), rg¼tteki kriz durumuyla başa c¼ıkma, c¼atıřmayı y¼netme, vizyon sahibi olma, personeli motive etme ve problem c¼zme yeteneğine sahip olma ile birlikte g¼n¼m¼z y¼neticilerinden beklenen yeterlikler arasında saymıştır.

Problem c¼zme becerisinin y¼neticilerin sahip olması gereken özelliklerden birisi olduğu vurgusu bir¼ok akademik c¼alıřmada ifade edilmektedir. Bu kritik yeterliğin hangi değişken ya da kişilik özellikleriyle ne oranda etkileştiği de araştırmacıların c¼alıřmalarına konu olmaktadır. Örneğin, lger (2003) araştırmasında, okul y¼neticilerinin problem c¼zme becerileri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul y¼neticilerinin liderlik özellikleri ile problem c¼zme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespitine varmıştır.

Okul y¼neticilerinin problem c¼zme becerileri ile t¼kenmiřlik d¼zeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Akın K¼stereliođlu (2007), y¼neticilerin duygusal t¼kenme ile değerlendirici problem c¼zme yaklaşımı arasında pozitif y¼nde bir ilişki; duyarsızlaşma ile aceleci, d¼ř¼nen, değerlendirici, kendine g¼venli ve planlı problem c¼zme boyutlarında anlamlı bir ilişki; kişisel başarısızlık ve problem c¼zmenin t¼m alt boyutları arasında pozitif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Okul y¼neticilerinin sahip oldukları d¼ř¼nme stilleri ile problem c¼zme becerileri arasındaki ilişki ¼zerine bir c¼alıřma yapan Ağcayazı Altuntaş (2008)

çalışmasının sonucunu; “okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde muhafazakâr, anarşik ve oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır” şeklinde ifade etmiştir.

Yerli (2009), okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekaları üzerine bir araştırma yapmış ve duygusal zeka özelliklerinin problem çözme becerisini istatistiksel açıdan anlamlı olarak %10,7 oranında etkilediği sonucunu elde etmiştir.

Bozkulak (2010), okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır ve okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ters yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Problem çözme becerisinin birey ve örgüt adına ne tür getirileri olduğunu bu beceriye yeterli düzeyde sahip olmayan bireylerin ne gibi yönlerden eksik kaldıklarına değinerek belirtmek mümkündür. Heppner, Baumgardner ve Jakson (1985), çalışmaları sonucunda problemlerini çözmede etkili olamayan bireylerin, problemlerini başarılı bir şekilde çözen bireylere göre, daha fazla güvensiz ve kaygılı oldukları, başkalarının beklentilerini yeterince anlayamadıkları ve daha çok duygusal problemlere sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Netice olarak, okul yöneticisinin inisiyatif alabilmesi için problem çözme becerilerine sahip olması gerektiği ve bu araştırma ile bu savın destekleneceği düşünülmektedir. Alan yazında, bugüne kadar, yöneticilerin kişisel inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerini ve problem çözme becerilerini belirlemek, inisiyatif alma düzeylerini ve problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev, yerleşim yeri, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı) göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım boyutlarında ne düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev, yerleşim yeri, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı) göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri inisiyatif alma düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin görevleri yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanmaktadır. Bu görevlerin yapılacağı yer ve zaman tayin edilebilir, çalışma takvimi hazırlanabilir. Ancak okullarda beklenmedik sorunlarla karşılaşılabilir. Bu tarz bir durumda yöneticinin görevi sadece kuralları uygulamakla yetinmek değil (Şişman ve

Turan, 2005, akt; Akbaşı, 2018, s. 148), kurumun hedefleri doğrultusunda yasal çözümler bulmaktır.

Frese (1997, akt; Akın, 2012a), geleceğin örgütlerinde çok daha yüksek özgüvene sahip çalışanlara gereksinim duyulacağını ve kişisel inisiyatifin önemli bir kavram olacağını ifade etmiştir. Geleceğin inşasında en önemli role sahip örgüt olan okullarda kişisel inisiyatif davranışının ne tür kişilik özelliklerinden etkilendiğini ortaya koyan araştırmalar yönetici seçiminde aranabilecek bir niteliği ya da mevcut yöneticilerin eğitimlerinde değinilmesi fayda sağlayacak bir hususu ortaya koyabilir. Bu hususta yapılacak çalışmalar da sorunların azalmasını ve eğitim kurumlarının hedeflerine varmaya yönelik çalışmalarında karşılaşmaları muhtemel problemlerin yaşanmamasını ya da etkili biçimde çözülmesini sağlayabilir.

İnisiyatif alma, mevcut eğitim sistemimizde teşvik edilen bir davranış olarak dikkat çekmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın işleyişinde merkezi planlamanın egemen olduğu bir yapı söz konusudur. Daha çok merkeziyetçi bir işleyişe sahip sistemlerde planlamaya uymak ve hata yapmaktan kaçınmak daha önemli görülmektedir (Frese ve diğerleri, 1996; akt. Akın, 2012b, s. 13). Ancak değişim ve gelişimlerin oldukça hızlı olduğu bilişim çağında problem çözme becerisi de tek başına yeterli değildir. Hızlı karar vermek, problemlere ivedi çözümler bulmak oldukça önemlidir. Planlamaya sadık kalarak ve hata yapma riskini göze almayarak bu mümkün olmayabilir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin hangi boyutta ve ne düzeyde olduğunu ortaya koymak ve bunların inisiyatif alma davranışı üzerine etkisini incelemek, okul yöneticilerini yasal metinlerin maddeleriyle sınırlandırmayarak onların potansiyellerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatı veren bir yetki genişliğini tartışmaya açabilir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini ele alan bazı araştırmalar okul yöneticilerinin problem çözme becerileriyle liderlik davranışları (Ülger, 2003), tükenmişlik düzeyleri (Akın Kösterelioğlu, 2007), düşünme stilleri (Ağcayazı Altuntaş, 2008), iş doyumları (Eves, 2008), duygusal zeka düzeyleri (Yerli, 2009), kaygı düzeyleri (Bozkulak, 2010), çatışma yönetme stilleri (Tan, 2016) arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Ancak okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile inisiyatif alma

düzeyleri arasındaki ilişki irdeleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinde inisiyatif almayı konu alan çalışmalar araştırıldığında Akın'ın (2012a) okul müdürlerinin inisiyatif alma durumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması dışında bir araştırmaya rastlanamamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki belirlenerek problem çözme becerisinin inisiyatif alma davranışının sergilenmesinde ne oranda belirleyici olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu yönde bir çalışmanın çağdaş yöneticilerde istendik bir özellik olan, yetkisini tam kapasite ile kullanma, gerektiğinde dışarıdan yönlendirmeye gerek kalmadan harekete geçme gibi davranışların söz konusu olduğu inisiyatif alma kavramını okul yöneticileri ile birlikte ele alması önemli görülmektedir.

Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri, cevaplarının gerçek algılarını yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Tokat ili ve ilçelerindeki devlet okullarında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Kişisel inisiyatif alma ve problem çözme becerileri ilgili ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma kapsamında sıkça kullanılan bazı önemli kavramların tanımları aşağıda ele alındığı gibidir.

İnisiyatif alma, kişinin kendi iradesiyle ve proaktif bir yaklaşımla fazladan rol üstlenmesi ve kendi kendine üstlendiği bu rolün gerektirdiği görevi ısrarcı bir şekilde yerine getirmesidir (Akın, 2012b. s. 14). Bu çalışma kapsamında inisiyatif alma kavramı, Frese tarafından ortaya atılan “kişisel inisiyatif” kavramı üzerinden ele alınacaktır.

Problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreçtir (Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş, 2004).

Okul yöneticisi, araştırma kapsamındaki kamu kurumlarında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimini bir süreç olarak niteleyen Başaran (1998), bu süreci toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yerleştirme olarak tanımlamıştır. Taymaz'a (2011, s. 20) göre ise eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını öncelikle sağlayıp sonrasında etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve kararları uygulamaktır. Yönetimin ne olduğuna yönelik ise Taymaz (2011, s.19), "bir kurumda neler yapılacak ve nasıl yapılacak sorularının cevaplarıdır" ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda, eğitim yönetiminin ne olduğu da eğitim adına neler yapacağız ve nasıl yapacağız sorularına vereceğimiz cevaplarla açıklanabilir.

Yönetim ve eğitimin birer meslek olduğundan yola çıkan Bursalıoğlu (2002, s.222), eğitim yönetimini de bir meslek olarak adlandırmıştır. Eğitim yönetiminin yararlandığı farklı bilim ve alanlar olduğu ve eğitim yöneticisinin bu alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olmasa da alandaki uzman kişilerle işbirliği yapabilecek, anlaşmazlığa düşmeyecek derecede yetkin olması gerektiğine inandığı için Bursalıoğlu (2002) eğitim yönetimini çok yanlı bir meslek olarak ifade etmiştir.

Eğitim yönetimini kamu yönetiminin bir alt dalı (Özdemir, 2013, s. 2), kamu yönetimine dair esasların eğitim alanına uygulanması (Taymaz, 2011, s. 19) olarak değerlendirmek mümkündür. Aydın (2007, s. 184), eğitim yönetiminin kamu yönetimi, hastane yönetimi, iş yönetimi ve diğer örgütlerin yönetimleri ile ortak yönleri sahip olmasından dolayı eğitim yönetiminde bu kurumlarda yapılan çalışmaların bulgularından faydalanılabileceğini ifade etmiştir.

Aydın (2007, s. 179), toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğünden yola çıkarak, eğitim yönetiminin diğer kurumların yönetiminden farklı olduğunu, amaç ve işlev açısından bu kurumlardan ayrıldığını belirtmiştir. Özdemir'e (2013, s. 2) göre ise eğitim yönetiminin temel amacı eğitim ve öğretimi desteklemektir. Eğitim yönetimi, bir

tarafından yönetsel teoriden yararlanılmış, diğer yandan okula odaklandığı için bu teoriden ayrılmıştır. Eğitim olgusu sosyal açık bir sistemdir ve salt işletmecilik kuramları açısından incelenmesi bir takım kısıtlar doğurur (Özdemir, 2013, s. 2).

Aydın (2007, s. 191), eğitim yönetiminde yeterlik örüntüsünü “kritik görev alanları” olarak gruplandırmıştır. Öğretim programı geliştirme bu görev alanlarının başında gelmektedir. Okulun iç işleri sayılabilecek öğrenci, öğretmen ve personel işleri ile dış işleri şeklinde ifade edilebilecek çevre ile ilişkiler diğer önemli kritik görev alanlarıdır. Okul binası ve çevresinin fiziki alan işleri, ulaşım ile alakalı işler ve bu bahsedilenlerin tamamını kapsar nitelikte örgüt yönetimi ve okul bütçesinin yönetimi diğer kritik görev alanlarını oluşturmaktadır.

Ohio Eyalet Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim yöneticisinin istendik davranış alanları olarak bir takım hususlar ifade edilmiştir. Eğitim yöneticisi öncelikle örgütün amaçlarını ve bu amaçlara yönelik politikasını katılımcı bir yaklaşımla saptamalıdır. Okuldaki diğer çalışanların belirlenen hedefleri benimsemesi açısından bu aşamada birlikte karar vermek çok önemlidir. İkinci aşamada bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik rollerin belirlenmesi ve eğitim etkinliklerinin eşgüdümlemesi gelmektedir. Faaliyetler süreç odaklı değerlendirilmeli ve eğitim programının etkililiğine göre geri dönütler verilmelidir. Bu dönütlere istinaden gerekli değişiklikler süreç esnasında gerçekleştirilebilir. Eğitim faaliyetlerinde gelişmeyi sağlamak ve eğitim programlarını geliştirmek için çevre liderleri ile birlikte çalışarak çevre kaynaklarını kullanmak, bu sayede çevre ile ilişkileri ve iletişimi etkin kılmak eğitim yöneticilerinin istendik davranış alanlarından (Fisk, 1957; akt. Aydın, 2007, s. 190).

Eğitim yöneticisinden beklenenleri genel olarak değerlendirdiğimizde eğitimin programlanması sürecinden itibaren süreç içerisinde değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi aşamalarında aktif rol aldığı görülmektedir. Özdemir’in (2013, s. 5) de ifade ettiği gibi, eğitim yöneticisi kendini okulun öğrenme-öğretme tasarımcısı olarak görmek durumundadır. Okul müdürleri çalıştıkları okulların eğitim yöneticiliğini de üstlenmektedirler. Ancak, bazı okullardaki fiziki olanaklar, maddi kaynaklar ve personel eksikliğinden kaynaklı sorunlar eğitim öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Okul müdürlerinin ilgilenmek

zorunda oldukları problemleri belirlemeye yönelik çalışmalardan anlaşılmaktadır ki okul müdürleri zaman ve enerjilerinin önemli bir kısmını yukarıda bahsedilen alanlardaki problemleri çözmek için kullanmaktadır. Bu durum da doğal olarak okul müdürlerinin okullarındaki eğitim yöneticisi olma rollerinden belirli oranda feragat etmeleriyle sonuçlanmaktadır.

Okul Yönetimi

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel olan, eylemsel sınırlarını ve çevresini belirleyen, sistemin sınırında, uçta, ilk düzeyde bulunan, üretim amaçlı, somut örgütlenmesidir (Taymaz, 2011, s. 22). Eğitim sistemi içinde okul bir alt sistemdir, benzer şekilde eğitim yönetimine göre okul yönetimi de bir alt sistem konumundadır (Bursalıoğlu, 2002, s. 5). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2011, s. 55). Balcı'ya göre (2005), okul yönetiminin konusu, eğitim yönetiminin genel kavram ve süreçlerinin okul düzeyinde uygulanmasıdır. Yine okul yönetimini bir alt sistem olarak değerlendiren Özden'e (2005, s. 108) göre okulla ilgili kararları vermek, çalışmaları planlamak, örgütsel yapıyı kurmak, koordinasyon, denetim, değerlendirme gibi yönetim süreçleri kapsamında yer alan faaliyetler okul yönetimi sisteminin görevleri olarak sıralanabilir.

Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2011, s. 6). Örgütü hedefleri doğrultusunda yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde kullanmakla mümkündür. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerine hakim olmasıyla gerçekleşebilir. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alandan akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Bu alandaki akademik bilginin de tek başına yeterli olmadığına değinen Bursalıoğlu (2002), okul yöneticisinin okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerektiğini ifade eder. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 2002, s. 6). Taymaz (2011,

s. 57) ise okul yönetiminin asıl görevini okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamak olarak tanımlar.

Bürokraside yetki hiyerarşiden, meslekte yetki bilgi ve beceriden gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002, s. 39). Bilgi ve beceride eksiklik olduğunda bu bir problem olarak ortaya çıkacaktır. Deming'in (akt. Şişman ve Turan, 2002, s. 30-32; Şimşek, 2003; Akın, 2012b, s. 80) de belirttiği gibi örgütlerdeki sorunların tamamına yakını yönetimle ilgilidir. Bu bilgiler ışığında, gerek yönetimle gerekse insan ilişkileriyle alakalı bilgiye sahip, sorunları akademik bilgileri ışığında çözüme yoluna giden bir okul yöneticisinin bulunduğu kurumda daha az sorunla karşılaşılacağı söylenebilir.

Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi, bir okulda amaçları gerçekleştirebilmek adına, çalışanları örgütleyen, onlara emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişi olarak tanımlanabilir (Gürsel, 1997, s. 77; akt. Semerci ve Çelik, 2002). Özden'e (2005, s. 108) göre ise okul yöneticisi mevzuatın kendisine verdiği yetkiyle okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba sarf eden kişidir.

Taymaz'a (2011, s. 87) göre okul yöneticisinin görevi, milli eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak, milli eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlamak ve okulu alınan kararlar ve hazırlanan planlar doğrultusunda yönetmektir. Şişman (2004, s. 29), okul müdürünün okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacının bir uzlaşma içinde olduğunu belirterek okul müdürünü öğretmenlerin öğretmeni olarak nitelendirmiştir. Şişman'a (2004) göre, okul müdürünün görevleri arasında okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçlar ortaya koyma, okulun bileşenlerini bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla harekete geçirme, karşılıklı güven üzerine inşa edilmiş bir okul iklimi ve öğrenme kültürü oluşturma ve sürdürme, ortaya çıkabilecek sorunları etkili biçimde çözüme, okulu temsil etme ve yönetme gibi sorumluluklar sayılabilir (s. 21) ancak onun temel görev ve sorumluluğu okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır (s. 75). Okulun amaçlarının bir bakıma toplum tarafından belirlendiğine vurgu yapan Bursalıoğlu (2002,

s. 209), okul yöneticisinin sorumluluğunun yalnızca okulunu değil ona yön veren değerleri de geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Tope (1965) ise bir okul müdürünün aynı zamanda bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel bir eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olma durumunda olduğuna vurgu yapmıştır (akt. Taymaz, 2011, s. 56).

Aydın (2007, s. 189) okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarını ifade ederken insanlarla etkili biçimde çalışma ve etkili bir işletme yönetimi ile insan ilişkilerine vurgu yapmıştır. Akabinde yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama ile fiziki ortama değindikten sonra eğitsel faaliyetler kapsamında eğitim programının geliştirilmesini dile getiren yazar, etkili okul yöneticiliği ve eğitim yöneticiliği neticesinde mesleğe hizmet etmeyi de okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında saymıştır.

Müdürün en önemli görevi eğitim liderliğidir. Bunu gerçekleştirmede en büyük yardımcısı ise personelidir. Personelin seçilmesi, yerleştirilmesi ve çalışmalarının gözetilmesi hususunda müdürün bilgili ve becerili olması gerekir. Eğer müdür okulun veriminden sorumlu ise, bu verimi gerçekleştirecek personelin seçiminde söz hakkına sahip olmalıdır (Miller; akt. Bursalıoğlu, 2002, s. 41). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1 Eylül 2016 "Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği" ile sınav ile öğrenci alan okullardaki müdürlere ilgili hak tanınmıştır.

Okul müdürü, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, öğretmenler kadar doğrudan etkiye sahip olmayabilir. Ancak, okul yöneticileri öğrencilerin akademik başarılarına, sınıf içi öğretimle ilgili yapacakları gözlem ve denetimlerle, okulun hedeflerine yönelik olarak verecekleri kararlarla, öğretime ilişkin oluşturacakları yüksek beklentiler yanında, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla dolaylı da olsa katkı sağlayabilirler (Heck ve Others, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985; akt. Şişman, 2004, s. 31). Özellikle öğretimle ilgili konularda yöneticinin etkisi, doğrudan olmasa da büyük ölçüde

öğretmenlerin etkilenmesi yoluyla dolaylı bir biçimde gerçekleşmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; akt. Şişman, 2004, s. 41).

Erdoğan'a göre (2014) okul yöneticisinin, görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmesi için okulu bir roller sistemi olarak görmesi gerekir ve davranışlarını diğer personelin beklentilerini de göz önüne alarak ayarlamalıdır. Ayrıca okul yöneticisinin donanımlı ve istekli olması başarıyı artıran etmenlerdendir. Atasavun'a göre (1994), insan yönetimi çok yönlü ve zor bir iştir ve yönetim yeterliği gerekir. Özellikle eğitim kurumlarında yöneticinin görevi insanları etkileyebilmek, onlarla iyi ilişkiler kurarak istenilen amaca ulaşabilmektir. Bunun için yöneticinin hem iyi bir eğitim alması hem de insan ilişkilerinde birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Etkili okullarda okul yöneticileri (Neufeld ve Orhers, 1983; Clark ve Others, 1989; Dale, 1990; Estrabrook, 1992; akt. Şişman, 2004, s. 39);

1. Okuldaki zamanlarının çoğunu eğitsel faaliyetlere ayırır.
2. Eğitim öğretimle ilgili konularda birtakım öncelikler belirler.
3. Eğitim öğretimle ilgili konularda yüksek beklentiler oluşturur.
4. Okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar.
5. Okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
6. Öğretmenleri destekler, karara katılımlarını ve mesleki gelişimlerini sağlar.
7. Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar.
8. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar.
9. Düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur.
10. Görevlerle insanların ihtiyaçları arasında denge oluştururlar.

Yukarıdaki maddelerde öne çıkan hususlara bakacak olursak, okul yöneticilerinin bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmaları, eğitim ve öğrenme konularıyla ilgili yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izleyerek öğretmenlerle paylaşımları, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışılabileceğini de bilmeleri, okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda da bilgi sahibi olmaları (Şişman, 2004, s. 96) gerektiğinden bahsedilebilir.

Chell'e (2001) göre okul yöneticilerinin öğretim programı konusunda öncelikler belirleyebilmeleri için, benimsedikleri eğitim felsefesinin farkında olmaları, yönetim alanındaki değişimler başta olmak üzere, toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri ve program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi vb. konularda beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekir. Okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri beklenen bazı diğer faaliyetler ise; öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul-çevre ilişkilerini geliştirme vb. şeklinde sıralanabilir (akt: Şişman, 2004, s. 73).

Etkili iletişim, insanlar arası ilişkilerde yöneticilerin sahip olması gereken bir diğer beceridir. Okul ortamında yazılı ve sözlü iletişim daha çok yer alıyor gibi düşünülse de sözsüz iletişim de önemli bir yere sahiptir. Okul müdürünün görevlerinden birisi de herkesin zevkle çalışabileceği karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul ortamı oluşturmaktır. Bu nedenle iletişim sürecinde düşünceleri açıkça ortaya koyma ve aydınlatma, iletişimin çift yönlü olmasına önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, muhabata karşı duyarlı olma ve sempatik davranma, dinleyen ve okuyanların ihtiyaçlarını dikkate alma göz önünde bulundurulması gereken bazı hususlardır (Şişman, 2004, s. 98).

Etkili bir okul ortamında bulunması gereken özellikleri yönetici tek başına sağlayamayabilir. Bu nedenle okul yöneticisi, okulda paylaşma merkezli bir okul kültürü ve öğrenme kültürü oluşturulmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004, s. 75). Etkili bir okulda müdür, zamanının çoğunu anlık gelişen olaylardan ziyade önceden tayin ettiği vizyonu gerçekleştirmek için harcamalıdır (Duke, 1987, s. 33; akt, Şişman, 2004, s. 89). Her ne kadar yapılacak işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planlar hazırlanabilir ise de beklenmedik sorunlarla karşılaşmak da gayet olasıdır. Bu gibi durumlarda okul müdürü kurumun amaç ve politikalarına uygun olarak çözüm bulmakla yükümlüdür. Bu nedenle okul müdürü her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadır (Monahan, 1982; akt. Taymaz, 2011, s. 55).

Okul yöneticisinin görevlerini maddelerce sıralayan yönetmelik ve akademik çalışmalar mevcuttur ancak içerisinde bulunduğu toplumdan ayrı düşünülemeyen okulun yöneticisinden toplumun üyeleri ne beklemektedir sorusu da önem arz etmektedir. Erçetin, 1995 yılında Ankara ilinde yaptığı bir araştırmada toplumun okul müdürlerinden beklentilerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Toplumun okuldan ne beklediğini bilmek.
2. Okulda kütüphane, oyun ve spor alanları yaptırmak.
3. Okulun eksiklerini bilmek ve tamamlamak.
4. Okulda mal ve can güvenliğini sağlamak.
5. Okulda öğrencilere örnek olacak şekilde davranmak.
6. Okulun ve koruma derneğinin durumunu topluma açıklamak.
7. Sınıflardaki öğrenci sayılarını uygun düzeye getirmek.
8. Okul personelini sürekli denetlemek, gelişmelerini sağlamak.
9. Velilerin katkıda bulunmaları için eğitilmelerini sağlamak.
10. Okuldaki bürokratik hizmetleri azaltmak, üstleri ile iyi geçinmek.
11. Okul etkinliklerini ve başarı durumunu çevreye tanıtmak.
12. Ulusal ve yerel önemli günler için toplantılar düzenlemek.

Okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü toplum nezdinde diğer rollerinden daha geri planda kalmış olmalı ki toplum üyeleri daha çok fiziki ortama dair beklentiler dile getirmişlerdir. Çünkü ülkemizde okul yöneticilerinin çevre ile etkileşimi ve işbirliği daha çok fiziki ihtiyaçların giderilmesi doğrultusunda olmaktadır. Okul yöneticisi, öğretim programıyla ilgili rolünü de ispat edercesine okul dışı çevre ile eğitim konusunda işbirliği fırsatları aramalı, çevresiyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmaya çalışmalıdır (Şişman, 2004, s. 105). Okulu bulunduğu çevreden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Müdür, çevreyi, çevrenin özelliklerini, toplumun değerlerini iyi tanımalıdır, çünkü tanımak değiştirme ya da dönüştürmenin ilk koşuludur (Açıkalm, 2007, s. 41).

Okul Yöneticisinin Yeterlikleri

Okul yöneticisi geleneksel anlamda, uygulanmakta olan yasa ve yönetmelikler çerçevesinde okul için kaynakların bulunması ve örgütlenmesi, nihayetinde okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için emek sarf eden ve bu süreçte mevcut statükoyu koruma ve devam ettirme amacı güden bir yönetici olarak görülmektedir (Şişman, 2004, s. 24). Çağdaş bir bakış açısıyla ele alındığında ise okul yöneticilerinden eğitim ve öğretim niteliğine sahip, mesleki yönden sürekli kendini geliştiren, teknolojik gelişmeleri izleyen ve bu yönden kendini sürekli güncelleyen, okulun her türlü gelişimi için çaba harcayan, çevreyle, toplumla ve çalışanlarıyla ilişkileri iyi olan ve sorumluluk sahibi birer eğitim lideri olmaları beklenmektedir (Erdem, Gürbüz ve Yıldırım, 2013).

Baykal (1974), yöneticilerin sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Yönetici insanları sevmelidir.
- Haberleşme konusunda yetenekli olmalıdır.
- Sezgi ve anlayışını kullanarak astlarının gereksinimlerini görmeli ve bunlara cevap verebilmeli onların güvenlerini kazanmalıdır.
- Kuvvetli yönlerinin yanı sıra kusur ve eksikliklerini de bilmeli, astlarını olumlu yönde teşvik etmelidir. Ayrıca örgütün amaçları doğrultusunda, geleceğe yönelik planlar yapmalı ve karar verebilmelidir.
- Aldığı kararlarda objektif davranmalıdır. Sorunları planlayıp, mantıklı davranabilmelidir. Gerektiğinde hoşgörülü olmalıdır.
- İnanıldığı konuları cesaretle savunup, gerektiğinde risk alabilmelidir.
- Örgütü iyi bir şekilde yönetebilmesi için teknik bilgi ve yeteneğe sahip olmalıdır.
- Dinamik olmalı, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilmelidir.
- Olayları geniş açıdan düşünebilmelidir. Açık fikirli olmalıdır (akt. Yıldırım, 2002).

Sıralanan niteliklere bakıldığında, anlayışlı, insanları seven, kendisiyle barışık, tarafsız, gerektiğinde risk alabilen, yeniliklere açık, bilgi iletişim ve haberleşme becerilerine sahip yöneticilerin işaret edildiği görülmektedir. Yönetim biliminden ayrı

düşünülemeyen ancak kendine has özgünlüğü de söz konusu olan okul yöneticiliğindeki istenilen niteliklere değinecek olursak; 1996-1997'de ABD'de yayımlanan ISSLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) Raporunda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda üzerinde durulan bazı standartlara yer verilmiştir. Bunlar:

1. Okuldaki öğrenci, öğretmen ve çalışanlarca benimsenen ve desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip, bu vizyonu güncelleyen, geliştiren ve uygulayan,
2. Mesleki gelişim ve öğrenme odaklı bir okul kültürü ve öğretim programı oluşturup bunu geliştiren ve devam ettiren,
3. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturup bunun devamlılığını sağlamak için eldeki kaynakları verimli şekilde kullanan,
4. Aile ve toplumla işbirliğine önem vererek toplumun okuldan beklentilerini karşılayabilen ve çevredeki kaynakları okula yönlendirebilen,
5. Tutarlı, adaletli bir ahlak yöneticisi olan,
6. Genel, sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik ve hukuki bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap veren bir kişi (Turan ve Şişman, 2000, s. 87).

21. yüzyıl için okul yöneticileri standartlarında vizyon sahibi, mesleki gelişmeye öncelik veren, etkili öğrenme ortamı tasarlayıcısı, toplumla işbirliği yapabilen ve tutarlı bir yönetici profili öne çıkmaktadır.

Etkili okul akımıyla birlikte, örgüt ve yönetimle ilgili olarak, güç, otorite, hiyerarşi gibi kavramlar, büyük ölçüde önceliğini yitirirken, okul kadrosunun güçlendirilmesi, gücün paylaşılması, rollerin esnek olarak tanımlanması, birlikte iş yapma, müşteri doyumu gibi konular öncelik kazanmıştır. Etkili okul akımında, odak noktasını insan ögesi oluşturmakta, bürokratik kontrol yerine, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin arttırılması, mesleki sosyalleşme, amaç ve değerlerin paylaşılması, arkadaşlık ilişkileri gibi kavramlar daha önemli görülmektedir (Murphy, 1992; akt. Şişman, 2004, s. 48).

Okul yöneticilerinin, görev yaptıkları okul adına eğitim ve öğretimle ilgili hedefler koyma, öğretim faaliyetlerini düzenleme, iyileştirme ve idare etme, öğretim sürecinde kullanılacak materyal ve kaynakları seçme, sağlama, dağıtma, değerlendirme,

öğrenmeyi gerçekleştirme, denetleme, bireysel gelişimin planlanması gibi işlevleri vardır (Duke, 1987, s. 49). Ancak değişmekte olan toplumsal yapı ve şartlar okul yöneticilerine yeni görevler getirebilir. Çağdaş koşulların gerekliliklerini yerine getirebilmek, günümüz örgüt ve yönetim sorunlarına tatmin edici çözümler bulabilmek, dünde geçerli olan anlayış ve yaklaşımlar yerine farklı, yeni ve güncel yaklaşımları gerektirmektedir (Balcı, 2003). Çoğu kez çağdaş yaşam düzeninin getirdiği bu sorunlarla başa çıkmak ve gerekli bazı güncellemeleri eğitim öğretime tatbik etmek de eğitim yöneticilerinden beklenmektedir (Şişman, 2004, s. 20). Okul müdürü bu duruma müdahale sürecinde mevcut durumun savunuculuğunu ya da okulun kapı bekçiliğini yapmaktansa, dönüşüm liderliğine talip olmalı ve kendini bir değişim mimarı olarak görmelidir (Açıkalın, 2004, s. 20; Balcı, 2002, s. 116)

Günümüzde aranan okul müdürü merkezin emirlerini en iyi şekilde uygulayabilen kişi iken, gelecekte aranan okul müdürünün, merkezi zorlayan, amaçlarını gerçekleştirmede merkezin kendisine yardımcı olacağı kişi olması beklenmektedir (Akın, 2012b, s. 81). Yöneticiliği üst hiyerarşinin kendisinden istediklerini okuluna tatbik etmekten ibaret gören okul müdürlerinin okullarıyla il-ilçe milli eğitim müdürlükleri arasında ebeveyn çocuk ilişkisi gelişmektedir. Bunun neticesi olarak da her okulun kendine özgü oluşundan doğabilecek zenginlik ve farklılıklar göz ardı edilmektedir.

Slenning (1998), gelecekteki okul yöneticisi adlı makalesinde, bilişim çağının okul müdürleri açısından edinilmesini gerekli kıldığı yeterlikleri ele almıştır. ICT (BIT), diğer adıyla bilgi iletişim teknolojileri, bir okul müdürü için her zamankinden daha zorunlu bir gerekliliktir. Yeterli düzeyde bilgisayar okuryazarlığı olmayan bir müdürün okul iş ve işlemlerini bizatihi yürütmesi çok zordur. Teknik manada yeterliğin de tek başına ihtiyacı karşılamayacağına değinen Slenning (1998), iletişim alışkanlıkları, bilgi işlem ve internet konularında da müdürlerin yeterli ehliyete sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Günümüzde tüm okulların internet sitelerinin olması, okullardaki tebliğ-tebellüğ işlemlerinin ciddi oranda internet tabanlı iletişim grupları üzerinden yapılması, birçok okulun Facebook, Twitter adreslerinin olması ve çevreyle etkileşimin önemli oranda bu mecralarda gerçekleşmesi okul müdürlerinin bu alanda ne derece iyi olmaları gerektiğinin net göstergesidir.

Eğitim yöneticilerinin davranış etkenleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, yöneticilerin örgütleme, hedefler doğrultusunda ilerleme gibi amaçlara yönelik problemlerden çok; gerginliği giderme ve uyum sağlama gibi araç problemleri ile ilgilenmek durumunda kaldıklarını göstermektedir (Curtis, 1965; akt, Bursalıoğlu, 1980, s. 4). Geleceğin okul yöneticileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak olumlu, verimli ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi sağlamak ve bunu devam ettirmek durumundadırlar (Duke, 1987, s. 19).

Gümüşeli (2001), ağdaş okullarda yöneticilik yapacak okul müdürlerinin yeterli olmaları gereken liderlik alanlarını ve özelliklerini araştırdığı çalışmasında, okul müdürlerinin plan ve programlarını, okullarının geleceğini şekillendirmek amacıyla hazırlayıp uygulamaları, okullarındaki örgüt ve yönetim anlayışını değişen toplumun gerekliliklerine göre devamlı gözden geçirerek yenilemeleri, eğitim ğretim faaliyetlerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun biçimde ve ğrenci başarisına odaklanarak düzenlemeleri, çalışmalarında hukuki ve ahlaki ilkelere göre hareket etmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde, konu yeterliğinden çok davranış yeterliği amaçlanmalıdır. Konu yeterliği ile yönetimde başarı arasındaki ilişki henüz zayıf bulunmaktadır. Liderlik ve yöneticilik davranışlarına durumsal yaklaşımlar, özelliklerden çok rollere dikkati çekmiştir. Bu nedenle, sistem modelleri niteliklerden çok ilişkileri önemsemektedir (Bursalıoğlu, 1980, s. 3).

Örneğin Recepoğlu (2008) okul müdürlerinin mizah yeteneklerini kullanmalarının öğretmenlerin iş doyumuna olan etkilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerle çalışan öğretmenlerin, çok az paylaşan ya da paylaşmayan müdürlerle çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ifade etmiştir. Nitekim mizah ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da, insan ilişkilerinde mizahı kullanan okul müdürlerinin ılımlı ve sağlıklı bir okul ortamının oluşmasında önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır (Koonce, 1997; Pierson ve Bredeson, 1993; Recepoğlu, 2008; Williams, 1994; Yılmaz, 2011; Ziegler ve Boardman, 1986; akt. Erdem ve diğerleri, 2013).

Açıklan'a (1995) göre çağdaş bir okul yöneticisi, insanlara dair kapsamlı bir bilgi birikimine sahip, iletişim becerisi yüksek, liderlik özellikleri sergileyebilen, anadilini doğru, akıcı ve güzel bir şekilde kullanabilen, felsefe, matematik, mantık, medeniyetler tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yönetebilen, ruhen ve bedenen sağlıklı ve eğitime inanmış olmalıdır (akt; Erdoğan, 2004, s. 92).

İnisiyatif Alma Kavramı

Fransızca kökenli, İngilizce ve Fransızca'da "initiative" olarak ifade edilen sözcük, dilimize inisiyatif olarak geçmiştir. Türk Dil Kurumundaki karşılığında sırasıyla öncelik-üstünlük, karar verme yetkisi ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği (TDK, 2019) ifadeleri yer almaktadır. Kelimenin İngilizcedeki kullanımına bakıldığında inisiyatif kelimesinin bir problemi çözmek ya da durumu iyileştirmek için yapılan bir plan veya faaliyet, ne yapılması gerektiği söylenmeden karar verme ve bir şeyler yapma yeteneği; inisiyatif almanın ise sorunu çözen veya durumu iyileştiren bir şey yapan ilk kişi olmak şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Cambridge Dictionary, 2019).

Kişisel inisiyatif aktif bir performans kavramıdır ve çalışanın rolünü değerlendirmesini, örgütün iyiliğini gözeterek yeni hedefler belirlemesini ve bu hedeflere yönelik ısrarlı bir biçimde hareket etmesini ifade eder. Daha farklı bir ifadeyle kişisel inisiyatif, çalışanın bir başkasının talimatını beklemeden örgütün amaçlarıyla paralellik gösterecek biçimde harekete geçebilmesini ifade eder (Akin, 2012b, s. xv).

İş tanımına harfiyen uyan, kendisinden bekleneni en iyi şekilde yapmaya gayret eden çalışanlarla verim elde etmek elbette olasıdır. Ancak, rolüne sadık ve kendisinden beklenenin fazlasını yapmaktan kaçınan bir çalışan ile işini daha etkili ve verimli biçimde yapmanın yollarını arayan, araştıran, bir sorunla karşılaştığında hemen üstlerinden yardım beklemek yerine düşünen, mantıklı çözüm yolları deneyen, değişim ve iyileşme adına sorumluluk alan (Starzyk ve Sonnentag, 2019) bir çalışanın örgütün yararına sunacakları katkı da farklı olacaktır. Başka bir deyişle inisiyatif almayan çalışanlarla günü kurtarmak söz konusuysen inisiyatif alan çalışanlarla yarına yatırım yapma ve değişikliklere hazır olma söz konusudur çünkü kişisel inisiyatifi yüksek

bireyler, kişisel inisiyatifi düşük bireylere göre daha fazla çözüm odaklı çalışmaktadırlar (Fay ve Frese, 2001, s. 109). Hoehne'ye (1990) göre batılı toplumlar için yaşam biçimi haline gelen inisiyatif alma bu toplumların gelişmesinde zekadan önce gelen bir etken olarak çok büyük ilerlemeler kaydetmelerini sağlamıştır. Yüksek kişisel inisiyatif çalışanların kendilerine olan güven duygularının gelişmesine, girişimciliklerinin ve iş başarılarının artmasına katkı sağlar (Fay ve Frese, 2001; Frese ve Fay, 2001).

Birçok araştırma kişisel inisiyatifin gerek örgütlere gerekse bireylere olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Kişisel inisiyatif sahibi bireyler daha iyi akademik neticeler elde etmekte (Fay ve Frese, 2001; Tymon ve Batistic, 2016), daha girişimci olmakta (Frese, 2009), daha kolay iş bulmakta (Lants ve Andersson, 2009) ve düşüncelerini gerçekleştirmekte daha ısrarcı davranmaktadırlar (Binnewies ve Gromer, 2012). Öte yandan kişisel inisiyatifi teşvik eden iş ortamlarının ise daha etkili (Frese ve Fay, 2001), karlı (Baer ve Frese, 2003) ve değişim odaklı (Rank, Pace ve Frese 2004; akt. Akın, 2014) oldukları görülmektedir.

Kişisel İnişiyatifin Boyutları

Kişisel inisiyatif, kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık olmak üzere üç boyuta sahiptir ve bu boyutlar birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Kendiliğinden Başlama

Ponton'a (1999) göre kendiliğinden başlamak, bireyin bir etkinliğe başlamak ya da bu etkinliği devam ettirmek için kendini motive etmesidir. Glaub (2009) ise bu kavramı, işi bir kişiden emir almadan, zorlanmadan ya da başkasından esinlenmeden başlatmak şeklinde ifade etmiştir (Akın, 2012b, s. 15). Kendiliğinden başlama, bir davranışın dışsal baskılar, rol gereklilikleri, yönergeler ya da açık bir talimat olmaksızın ortaya konması olarak açıklanabilir. Bu sebeple kişisel inisiyatif, bireyin kendisi için önceden belirlenmiş hedeflerin yanı sıra kendi belirlediği hedefleri gerçekleştirmesi şeklinde düşünülebilir (Frese, Garts ve Fay, 2007).

Kendi görev tanımında yer almadığı halde bir işçinin, kullandığı makine bozulduğunda tamir etmeye çalışması basit düzeyde bir kendiliğinden başlama davranışı

olarak görülebilir. Yine aynı şekilde davetli bir konuşmacıya, kendisinden istenmediği halde sekreterin su getirmesi de çok önemli bir davranış gibi görülmesi de kişisel inisiyatifin kendiliğinden başlama boyutunda değerlendirilebilir (Frese ve Fay, 2001). Bu örnekler ışığında bakıldığında, bir öğretmen ya da okul yöneticisinin okul araç gereçlerindeki herhangi teknik bir sıkıntıyı doğrudan kendi görevi olmadığı halde gidermeye çalışması kendiliğinden başlama olarak görülebilir. Herhangi bir arıza durumunda yetkili kişi gelmeden müdahale etmenin sakıncalı olduğu durumlarda sorunu çözmeye çalışmak inisiyatif almak olarak değil kurala uymamak şeklinde algılanır.

Proaktiflik

Proaktiflik, bireyin fırsatları ve problemleri önceden fark etmesi ve bu doğrultuda eyleme geçmesi demektir. Proaktif bir çalışan, iş ortamını geleceğin gereksinmelerine göre değiştirmeyi amaçlamaktadır (Bateman ve Crant, 1993; Crant, 2000; Fay ve Frese, 2001; Rank, 2006; akt. Akın, 2012b, s. 3). Proaktif olmak mevcut durumun yanı sıra ilerisini de hesaba katarak yapılması gerekeni hissederek ve öngörerek söylenmesine gerek bırakmamaktır. Bu tarz bir yaklaşıma sahip kişi, hem belirecek problemleri hem de fırsatları önceden dikkate alacak ve bunlarla ilgilenmek için hazırlanma fırsatı bulacaktır (Frese ve diğerleri, 2007).

Görece pasif çalışanlarla kıyaslandığında proaktif çalışanlar, hedeflerine ulaşmak için iş ortamını şekillendirmekte ve değiştirmekte aktif rol alırlar. Bilgi ya da imkânların önlerine sunulmasını beklemektense (Crant, 2000), iş ortamını geliştirmek için yeni fikirler üretme, kişisel becerilerini geliştirme ve daha ileri hedefler belirleme eğilimindedirler (Seibert, Kraimer ve Crant, 2001; akt. Li, Liang ve Crant, 2010). İş ortamında çalışanların proaktif davranış sergilemeleri, yönetim anlayışından etkilenmektedir. Baskıcı ve kuralcı yönetim anlayışının hâkim olduğu örgütlerde proaktif davranış teşvik edilmediği için statükoya itaat ön plandayken, çalışana psikolojik destek verilmesi ve özerklik tanınmasının proaktif davranış sergileme sıklığını artırdığı görülmektedir (Wikhamn ve Selart, 2018).

Israrcılık

Israrcılık çalışanın proaktif bir yaklaşımla belirlediği hedefleri uygularken karşılaşılabileceği engellerle aktif bir şekilde mücadele etmesi demektir. Israrcı bir çalışan, amacına ulaşma çabasında harcadığı zamanı ve deneme sayısını önemsemez (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997). Israrcılığı, birey tarafından planlanan ya da başlatılan ve devam etmekte olan bir süreci engelleyen bir durumun ortaya çıkması tetiklemektedir. Bu tarz engeller karşısında geri adım atan kişinin inisiyatif aldığından bahsedilemez. Bu noktada ısrarcılık yapılmak istenenin neticeye ulaştırılması adına kritik öneme sahiptir. Üst düzey zihinsel yeterliklere sahip olup ısrarcı olmayan bireylerin amaçlarına ulaşmada başarısız olabilecekleri ileri sürülmektedir (Akın, 2012b, s. 23).

Özellikle uzun vadeli hedeflerin hayata geçirilmesinde birtakım engellerle ve dirençlerle karşılaşılması ya da planlamanın istendiği gibi gitmemesi ihtimali her zaman vardır. Bireyin bu gibi durumlarda statükoya karşı koymaktan geri durması, değişimden vazgeçmesi ya da pes etmesi durumunda inisiyatif kavramından bahsetmek doğru olmayacaktır. İnisiyatif alan çalışan, kendisine ya da iş ortamına zarar vermeyecek şekilde eylem sürecinde ısrarcı davranmalıdır. Zira yanlış bir stratejide ısrarcı davranmak örgüt ve birey adına istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Kirkpatrick ve Locke, 1991; akt. Akın, 2012b, s.25).

Problem Çözme Kavramı

Problem genel olarak yaşamın her anında karşılaşılabileceğimiz engeller olarak tanımlanabilir. Bu engeller karşısında bireyin tutumu yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Karşılaştığı problemleri etkili biçimde çözebilen kişilerde kendine güven ve özüne karşı olumlu tutum geliştirme söz konusu olabileceği gibi aksi durumda özgüven eksiliği ve kendini yetersiz hissetme baş gösterebilir. Problem çözmeye yönelmenin istek ve güven duygusu ile başladığına değinen Oğuzkan (1985, s. 127) bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlarıyla ilgili olduğundan dolayı bu kavramın çok yönlülüğüne vurgu yapmıştır. Problem çözme, günlük yaşantımızı ve kendimize karşı algımızı büyük oranda etkileyebilen bir beceridir.

Problem çözüme kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Işık'a (2000; akt. Samancı, 2018) göre problem çözüme, bireyin belirli bir hedefe ulaşırken karşılaştığı engelleri aşabilmek için sarf ettiği çabalama sürecidir. Bingham (1998) da aynı şekilde problem çözüme tanımında bir hedefe ulaşma yolunda karşılaşılan engelleri aşmaya yönelik çaba ifadesine vurgu yapmıştır. Morgan'a (1999) göre ise problem çözüme, karşılaşılan sorunu aşmanın en etkili yolunu bulmaktır (Izgar ve diğerleri, 2004, s. 1-2).

Kruger (1997), problem çözmeyi istenmeyen durumlara sistematik müdahale süreci olarak tanımlamıştır. Aksu'ya (1988) göre ise problem çözüme bir hedefe varmada karşılaşılan engelleri aşma sürecidir (akt. Öztürk, 2013). Yapılan tanımların geneline bakıldığında ortada bir engel, aşılması gereken bir durumun varlığı ve bu engeli aşmaya yönelik bir çabalama süreci ifadeleri dikkat çekmektedir. D'Zurilla'ya (1990) göre problem çözüme, sorunları çözenin en iyi yolunu bulmayı içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (akt. Özgün, 2018). Sonmaz (2002; akt. Öztürk, 2013) da benzer biçimde problem çözmeyi bilişsel, duygusal ve sosyal olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmiştir. Bilişsel boyut, bireyin problemin ne olduğunu anlaması, problemin çözümüne dair çeşitli seçenekleri ve bu seçeneklerin muhtemel sonuçlarını düşünmesi ve sonunda uygun çözüme karar vermesini içerir. Duygusal boyutta ise, bireyin özellikle başka bir kişi ile problem yaşadığında çözüme ulaşabilmesi için hem kendi duygularını hem de karşıdaki kişinin duygularını tanıması ve buna uygun tepkiler geliştirmesi söz konusudur. Duygusal boyutta öne çıkan husus, problem çözüme aşamasındaki bireyin duygularını tanıması ve bu duyguların problem çözüme sürecini kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığının ayırtına varmasıdır. Problem çözenin sosyal boyutunda ise kişinin benzer süreçlerde başkalarının ne yaptığını gözlemlemesi, uzman görüşü ya da yazılı kaynaklara başvurarak çözüm yollarını öğrenme çabası gibi eylemler yer almaktadır.

Problem Çözüme Aşamaları

Problemler kişiden kişiye, durumdan duruma farklılıklar gösterse de problem çözüme sürecinin temel aşamaları vardır. Bu aşamaları bilişsel manada tanımak ve adım adım uygulamak kişiyi istediği sonuca ulaştırmada etkili olabilir. Problem çözüme becerisi, diğer birçok yetenek gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bireysel ya da kurumsal

problemlerin çözümünde problem çözme sürecini uygulamak çözüme ulaşmak adına çok önemlidir (Güçlü, 2003). Problem çözme sürecinin aşamalarını değerlendiren pek çok çalışma mevcuttur.

Stevens (1998), problem çözmenin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır (akt. Güçlü, 2003):

1. Problemin ne olduğunu anlamak,
2. Gerekli bilgileri toplamak,
3. Problemin kökenine inmek,
4. Çözüm yollarını ortaya koymak,
5. En iyi çözüm yolunu seçmek,
6. Problemi çözmek.

Erdoğan'a (2000; akt. Avcı, 2015) göre problem çözme süreci şu aşamalardan oluşur:

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

Kocaçınar (1969; akt. Serttaş, 2015) problem çözmeyi bir yöntem olarak ele almış ve aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Problemi ortaya koymak,
2. Problemi gruplandırmak,
3. İhtiyaç duyulan bilgileri toplamak,
4. Bulguları düzenlemek,
5. Problemi çözmek.

Bingham (1998; akt. Samancı, 2018), problem çözme sürecini sekiz aşamada ele almıştır.

1. Problemin tanınması ve problemi çözebilmek için probleme, gerekli olan ilginin gösterilmesi,
2. Problemin tanımlanması ve ilgili olan diğer alt problemlerin tespit edilmesi,
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması,
4. Problemin çözümü için gerek olduğu düşünülen uygun bilgilerin seçilmesi ve düzenlenmesi,
5. Toplanan bilgilerin kullanılması sonucunda uygun çözüm yollarının tespit edilmesi,
6. Çözüm yolları üzerinde bir değerlendirme yaptıktan sonra en doğru olan çözüm yolunun seçilmesi,
7. Seçilen çözüm yönteminin uygulanması,
8. Uygulanan çözüm yönteminin değerlendirmesinin yapılması.

Problem çözme aşamalarına genel olarak baktığımızda, farklı kişiler tarafından ortaya konan aşamaların büyük oranda benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu benzerlikler problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, çözüm arama, karar verme ve uygulama, son olarak da değerlendirme olarak sıralanabilir (Bozdemir, Y, 2012, s. 41-42).

Problem Çözme Kuramları

Problem çözmeye ilgili geliştirilmiş birçok kuram vardır. Bu kuramlardan bazıları şu şekildedir:

John Dewey'in Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Problem Çözme Kuramı

Amerikalı Eğitim düşünürü John Dewey 1910 yılında "How we think?" (Nasıl düşünüyoruz?) adlı bir kitap yayımlamıştır. Dewey bu kitabında yansıtıcı düşünme teorisinde ortaya koyduğu ilkelere dayanarak problem çözme yöntemini geliştirmiştir. Ağırlıklı olarak tümevarım yönteminin kullanıldığı bu problem çözme sürecinde tündengelim ve tümevarım birlikte kullanılmaktadır (Aksoy, 2000; akt. Serttaş, 2015, s. 34).

John Dewey'in yansıtıcı düşünmeye yönelik problem çözme kuramı şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Problemi algılama
2. Problemin çözümü üzerine düşünme
 - a) Ön gözlem yapma
 - b) Probleme değişik şekillerde ifade etme
 - c) Problemi güçlüğü çözülebilir şekilde biçimlendirme
 - d) Çözüm önerileri sunma
 - e) En iyi çözümü seçme
 - f) Çözüm yolunu iki farklı şekilde deneme
 - i. Çözümün kendi içindeki bileşenleriyle iç tutarlılığı
 - ii. Harekete geçme ya da gözden geçirme
 - g) Geri dönme (başarısızlık durumlarında c, d, e, f durumlarına dönüş)
 - h) Tutum ve istekleri gözden geçirme
 - i) Problemin ortaya çıkışını ve çözümünü gözden geçirme
 - j) Çözümün etkililiğini ortaya koyma
3. Yeni dengeyi kurma.

Dewey, problem çözme sürecinin bu aşamalarının değişebileceğini ve belirli bir sırayı izlemediğini ifade ederek sürecin herhangi bir aşamadan başlatılabileceğine de değinmiştir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamaların kapsamı genişletilebilir, yeni aşamalar eklenebilir, bazıları çıkartılabilir ya da kısaltılabilir (Saygılı, 2000; akt. Güler, 2006, s. 62).

Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Osborn beyin fırtınası tekniğini bulan kişidir. Osborn (1963) yaratıcı problem çözme sürecini üç boyutta ifade etmiştir. Bunlar (Akt: Sungur, 1997; akt. Mete, 2018, s. 64):

Sorun bulma, problemin ifade edilmesi ve hazırlık aşamasıdır. Problemi karışık bir ortamdan çekip çıkarma onu tanımlamayı, gerekli bilgilerin toplanılması ve çözümlemesi ise hazırlık sürecini ifade eder.

Düşünce bulma, düşünce üretmeyi ve yeni fikirlerin geliştirilmesini içerir. Düşünce üretme birçok fikrin ortaya konmasıdır. Düşünce geliştirme ise ortaya konan bu fikirlerin birbiriyle bağlanması ve tekrar gözden geçirilerek içlerinden en iyi olanın belirlenmesidir.

Çözüm bulma, değerlendirme ve seçim aşamasıdır. Değerlendirme farklı çözümlerin denenmesi, bir nevi sağlamasının yapılmasıdır. Seçim ise bir düşünceyi diğer düşüncelerle karşılaştırarak nihai çözüm için kullanılmasını içerir.

Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'a (1972) göre problem çözme bir dünya görüşüdür ve bilim, problemlerle başlar. Problemi anlama çabası, onun bir parçasını sezinleyip, alt birimleri tanıyıp, mantık örüntüsünü anlamış olmak anlamına gelmektedir. Popper'ın kuramına göre bilimsel bir problemi, onu deneyimleyerek, çözmeye çabalayarak ve bu süreçte başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlama amacıyla yapılacak ilk iş "güçlüğü nerede olduğunu bulmak" yönünde olmalıdır (akt. Saygılı, 2000, s.13).

Popper, problem çözerken deneme çözümlerinin yapılmasını, bu denemelerin eleştirilmesini ve elenmesini savunur. Bireyler yaratıcılıkları sayesinde, ortaya çıkan veya çıkması muhtemel olan problemlerin çözümüne yönelik kuramlar geliştirirler. Kuramların geliştirilmesi yeni problemler ortaya çıkarır ve bu durum bir döngü içinde devam eder (Sungur, 1992, s.144; Tan, 2016, s. 69).

Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Guilford'a göre problem çözme davranışı kişinin bünyesinden ve çevresinden gelen birtakım uyarıcılarla başlamaktadır. Guilford'un geliştirdiği modelde yaratıcı problem çözme için olması gereken dört değişkenden bahsedilir. Bunlar: süzgeç, hafıza, yakınsak üretim ve iraksak üretimdir. Bu dört değişken birbiriyle etkileşim içerisindedir ve herhangi birinde yaşanacak bir problem, problem çözme için engel teşkil edebilir (Dinçer, 1995;akt. Serttaş, 2015).

Guilford teorisini insan zekâsının işlevselliğini, yaratıcılıkla ilişkilendirmek üzerine geliştirmiştir. Teorinin temelini zihnin beş temel fonksiyonu oluşturmaktadır (Terzi, 2000). Bunlar:

- Tanımlama,
- Hafıza,
- Yakınsak düşünme,
- Iraksak düşünme,
- Değerlendirme.

Zekânın belirli bir konuda sahip olunan bilgiler bütünü olmadığını vurgulayan Guilford, bilgiyi işleme becerilerinin önemine vurgu yapmıştır.

Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Parnes'in (1981) geliştirdiği model, yaratıcı düşünme sürecinin her aşamasında rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Bu modelin beş basamağı bulunmaktadır.

Gerçeği bulma, aşamasında problemle alakalı elde olan bilgilerin bir listesi çıkarılır. “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur. Problemi bulma aşamasında esas problem ve onu oluşturan alt problemlerin neler olduğunu açıkça ifade eden liste oluşturulur. Buradaki önemli husus, problemlerin tanımında kullanılan ifadelerin getirilecek çözümde de belirleyici olmasıdır. Fikir bulma aşaması, mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesi için kabul edilen problem tanımlarının her birine yönelik farklı fikirlerin serbestçe paylaşıldığı beyin fırtınası dönemidir. Çözüm bulma, kriterlerin belirlenerek sunulan fikirlerin değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada problemin çözümünde kullanılacak alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin özenle oluşturulması ve tarafsız bir değerlendirme yapılması esastır. Kabul bulma, basamağında hareket planı hazırlanır. Parnes, sıralanan aşamaların defalarca uygulanarak bireylerde alışkanlık haline gelmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sayede kişinin farklı durumlarda problem hakkındaki gerçeği bulabilmesi, sorunu farklı yönlerden tanımlayabilmesi, çözümler üretebilmesi, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirebilmesi, çözümün uygulanma şekli ve kabul görüp görmeyeceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük yaşamında kullanabilir hale gelmesi amaçlanmaktadır (Özden, 1998; akt. Eves, 2008).

Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike'a göre problem çözme sürecinde bireyin sergilediği davranışlardan olumlu sonuç yaratanlar kalıcı olmakta ve benzer bir durumla karşılaşıldığında işe koşulmaktadır. Birey hangi davranışların olumlu sonuç doğurduğunu deneme-yanılma yoluyla öğrenmektedir. Anlamli ilişki örüntülerinin olmadığı problem durumlarında ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda ne tür davranışların bireyi istendik sonuçlara ulaştırdığının anlaşılabilmesi adına deneme-yanılma yoluyla problem çözme, elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Erden ve Akman, 1996; akt. Güler, 2006).

Bandura'nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli

“Sosyal-Öğrenme” kuramında Bandura (1977), bireylerin problem çözme becerilerini çevrelerindeki insanların yaptıklarını taklit ederek geliştirdiklerini savunmaktadır. Bandura'nın öz-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve sorunlarla başa çıkma becerilerine olan inançlarının, bir sorunun çözümü için sergileyecekleri çabanın miktarında belirleyici olacağı kabul edilmektedir.

Bandura'ya göre yeni davranışlar kazanma ve bunları kalıcı hale getirmede bilişsel süreçlerin önemi büyüktür. Birey bir davranış sergilediği zaman onun bu davranışı yapmayı sürdürmesi ya da bırakması başkalarının verdiği karşı tepkiye bağlıdır. Ancak uygun davranış başkalarının tepkilerinden ziyade kişinin eylemlerinin sonucunu gözlemlemesi ve davranışlarının etkili olup olmadığını kontrol etmesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan güvenleri, problemleri çözmeyi deneyip denemeyecekleri noktasında belirleyicidir. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir. Bandura'ya (1977) göre bireyler, problemlerin net bir şekilde belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapmaları gerektiğini bilmekte, ancak problem durumunda bir belirsizlik olduğunda bundan etkilenip, genelleme yapmaktadırlar (Taylan, 1990; akt. Ağcayazı Altuntaş, 2008).

Problem Çözme Becerilerinin Boyutları

Bu çalışmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini ortaya koyabilmek için, Heppner'in problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik geliştirdiği envanterden faydalanılmıştır.

Heppner'in Problem Çözme Becerileri Envanterinin Boyutları

Altı faktörden oluşan problem çözme envanterinin boyutları ve ne tür davranışların bu boyutlar kapsamında değerlendirilebileceği şu şekildedir;

Acelecî yaklaşım, bireyin bir sorun yaşadığında, fazla seçenek üretmeden ve elindeki seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmeden, bulunduğu ilk çözüm yolu doğrultusunda hareket edip etmediğini, gelişigüzel ani kararlar verip sonrasında pişmanlık duyup duymadığını içerir.

Düşünen yaklaşım, bireyin bir sorunla karşılaştığında öncelikle sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışması ve konuyla ilgili olabilecek tüm bilgileri dikkate almasını içerir. Ayrıca çözüm yollarını karşılaştırmayı, muhtemel sonuçları tahmin etmeyi ölçer.

Kaçıngan yaklaşım, bir sorunla karşılaştığında bireyin sorunun ne olduğunu anlamaya yönelik çabası olup olmadığını, uyguladığı çözüm yolları başarısız olduğunda neden başarısız olduğunu araştırıp araştırmadığını ve buna bağlı olarak problemi çözme konusunda şüpheye düşme durumunu ölçer. Bu boyut ayrıca bir problemin çözümünde nelerin işe yarayıp yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmeyi içerir.

Değerlendirici yaklaşım, bir sorun yaşadığında bireyin olası çözüm yollarının hepsini düşünmeye çalışmasını, problemin çözümünde belli bir yol denedikten sonra elde ettiği sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonucu karşılaştırmasını ve bir sorunla karşılaştığında duygularını anlamak amacıyla ne hissettiğini değerlendirmesini içerir.

Kendine güvenli yaklaşım, sorunların çözümünde yaratıcı çözümler üretebilmeyi, yeterli zaman tanındığında ve çaba harcadığında sorunların ve karşılaşılabileceği farklı durumların üstesinden gelmeye inanmayı, problemlerin

çözümünde seçenekleri karşılaştırırken ve uygun olana karar verirken kullandığı bir yöntemin olmasını ölçer.

Planlı yaklaşım, bireyin problemlerini ilk etapta fark edemese de çözüme ulaştırabilmesini, kendisiyle ilgili konularda kararlar verip bu kararlardan memnun olmasını, bir problem yaşadığında başka bir konuya geçmeden o sorun üzerinde yoğunlaşmasını ve problemini çözmek amacıyla plan yaparken bu planı yürütebileceğine olan güvenini ölçer (Erdoğan, 2004).

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Güçlü'ye (2003) göre problem çözme bireyin problemin varlığını hissetmesinden itibaren onu çözüncüye kadar geçirdiği bir süreçtir. Problem çözme yeteneğini zekânın bileşenlerinden biri olarak gören Cüceloğlu (2003, s. 224), bireyin problem çözme becerisi ile zekasının doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim yöneticisi açısından bakıldığında ise problem çözme, kurumun çevresini ve imkânlarını iyi bilerek, karşılaşılan sorunlara uygun çözümler üretebilmektir. Örgütün hedeflerine başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin etkili kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002, s. 208; akt, Akın Kösterelioğlu, 2007, s. 15).

Problem çözme, bütün yöneticilerin en önemli görevlerindedir (Hoy ve Miskel, 1987). Okullarda yaşanabilecek problemler göz önüne alındığında özellikle eğitim yöneticilerinin problem çözümede etkili olmaları büyük bir gerekliliktir (D. J. Allison ve P. A. Allison, 1993).

Etkili bir okul yöneticisi öncelikle problemi gerçekçi bir gözle görebilmeli, ardından o problemi çözebilecek bir takım yeteneklere sahip olmalıdır. Okul yöneticileri arasında bir araştırma, lider durumuna girenlerin problemleri ne görmezlikten geldiklerini ne de abarttıklarını ortaya koymuştur. (Seeman, 1955; akt. Bursalıoğlu, 2002, s. 209). Ortada bir problem olduğunda çözüme dair bir girişimde bulunmayan, harekete geçmek için her zaman üstlerine danışma ihtiyacı hisseden, kendiliğinden harekete geçmekten kaçınan kişinin etkili bir yönetim sergileyebilmesi kuşkuludur

(Dalton, 1959; akt. Bursalioğlu, 2002, s. 209). Yöneticinin yeterliğini yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak bir problemin çözümüne dair harekete geçip geçmediği belirler (Hills, 1963; akt. Bursalioğlu, 2002, s. 209). Okul yöneticileriyle ilgili olarak denetçilerin yönetici seçiminde değerlendirdikleri özellikler arasında vizyon, zeka, bilgi, öğretim bilgisi, denetim ve rehberlik becerileri, iletişim becerileri, öğrenciye yaklaşım, işiyle bütünleşme, teknolojiyi kullanma bilgisi, zihinsel sağlık ve alınan ödüller gibi etkenlerin yanı sıra risk alabilme, eylem yanlısı olma ve kendiliğinden harekete geçme de vardır (Şişman, 2004, s. 55).

Bedoyere'e (1995) göre okullar insanı merkeze alan örgütlerdir ve insanlar ortaya problemler çıkarır. Zaten problemler yaşamın kaçınılmaz bir parçası olmasaydı, yöneticilere de gerek olmazdı. Bir yöneticinin işi problemlere çözüm üretmektir ve problemler yöneticinin işinin ayrılmaz bir parçasıdır. Yöneticinin görevini ne kadar iyi yaptığı da problem çözme işini ne kadar iyi yaptığıyla ölçülebilir. Eğitim öğretim ortamlarında okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların günden güne artması ve daha karmaşık hale gelmesi neticesinde problem çözme becerisi çağdaş yönetim anlayışında eskisinden daha çok önem kazanmıştır. Yönetim başlı başına bir problem çözme sürecidir ve problem çözme becerisi, yöneticilik için kilit unsurdur (akt, Güçlü, 2003).

Problem çözme, çalışanları geliştirmek için önemli bir araçtır. Yönetici sorunları bizzat çözmek yerine soruna kaynak teşkil eden ya da sorunu yaşayan kişiler vasıtasıyla da çözümü sağlayabilir. Bu durumdaki bir yöneticinin yapması gereken, problem yaşayan kişiye çözümünü kendisi bulması için yardım etmektir. Yönetici problemin çözümünde genel yol haritasını sunar, gerekli yerlerde müdahale ederek ve düzeltmeler yaparak kişinin problemini çözmesini sağlar. Problem yaşayan kişi, sorunun ne olduğunu anlamak ve uygun çözüm yolları bulmak adına çaba sarf etmelidir. Aksi halde başarılı olamaz. Başkasının sunduğu çözüm ancak kısa vadede fayda sağlayabilir ama çözümün bizzat bulunması bireyin tecrübe elde etmesini ve elde ettiği deneyimi benzer problemlerin çözümünde kullanmasını sağlayacaktır. Kişisel başarı, bireylerin günlük problemlerinin esiri olmadan, sorunlarını akılcı bir yaklaşımla ele almalarına, problem yaratan sebepleri belirleyip analitik bir yaklaşımla çözmelerine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Okul Yöneticilerinde İnisiyatif Alma

Türkiye’de eğitimin niteliğini artırmak için sık sık sistem değişiklikleri ve reformlar yapılmaktadır. Bugüne kadar yapılan birçok radikal sistem değişikliğinden beklenen fayda sağlanamamıştır. Bunun en büyük nedeni olarak değişikliklerin öğretmenlere, eğitimin yuvası okullara istendiği şekilde sirayet ettirilememesi gösterilmektedir. Türkiye eğitim sistemindeki arzu edilen iyileşmenin okul bazlı olacağı günden güne daha çok kabul gören bir yaklaşım olarak algılanmaya başlanmıştır. (Açıkalm, 2002). Eğitim alanında ortaya konmaya çalışılan yeniliklerin başarısı, büyük oranda okul merkezli girişimlere ve okul yöneticilerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin benimsedikleri eğitsel politikalar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Eğitim sistemleri ile alakalı şu açıkça bilinmelidir ki, eğitimde hiçbir hedef ya da yenilik, esas aktör olan öğretmenlere gerekli yatırım yapılmadan tam anlamıyla gerçekleşmez (Raeisi ve Noor Mohammadian, 2016).

Şişman (2004, s. 50) okul müdürünün, gerek araştırmacılar gerekse eğitim politikalarını belirleyenler tarafından okul reformu çalışmalarında önemli bir rolde görüldüğünü ifade etmektedir. Yine aynı şekilde araştırmacılar eğitim sisteminde yapılması planlanan yeniliklerin okuldan başlaması, okul merkezli olması ve bu süreçte okul müdürlerinin yenilik sürecine liderlik etmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Eğitimsel reformların gerçekleşebilmesi için okulun rolü oldukça önemliyken okul yönetiminin en yetkili kişisi olarak müdürün sadece sahip olduğu yasal güç ve yetkiler çerçevesinde okulu yönetmesi, başarıyı yakalamada tek başına yeterli olmayabilir. Bunun bağlamda okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken birtakım yeterlilik alanlarından söz edilebilir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterlilik alanlarından birisi problem çözmedir. Problemler iki ana öğeden oluşur: Bunlardan ilki, problemi çözme ihtiyacı hissetmektir. İkincisi ise, çözüm yollarından birine karar vermektir (Evans, 1991; akt, Güçlü, 2003). Okullar sosyal örgütler olduğu için beklenmedik durumların yaşanması ve ani karar vermeye gereksinim duyulması her an söz konusu olabilir. Gelişen teknoloji ve yaşanan hızlı değişimler yönetimde ani kararların alınmasını gerektirebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında dirik bir yönetim anlayışı olmalıdır

(Taymaz, 2011, s. 56). Problem çözüme sürecinde oldukça fazla öneme sahip olan karar verme, bir problemi çözerken muhtemel çözüm yollarından en uygun olanı seçmek olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin en önemli ögesidir (Aydın, 2007, s. 126).

Karşılan problemlerin çözümünde çeşitli olumlu kişilik özellikleri fayda sağlayabilmektedir. Bu özellikler özgüven, objektif bakış açısı, yaratıcılık, olaylar karşısında aşırı kaygılanmama ve atılgan olabilme şeklinde sıralanabilir (Saygılı, 2000). Problem çözmeye istekli olup, yeri geldiğinde kendisinden beklenmese bile harekete geçen ve istendik netice elde eden kişilerde bu sürecin sağlamış olduğu bir tatmin duygusu, pekiştirilme hissi söz konusudur. Karar verme ve bir problemin çözümünde bu kararın etkili olduğuna tank olma, bireyleri zihinsel olarak dinç tutar, yeni problemleri çözmeye hazır hale getirir. Bu süreç devamında kişiyi cesaretlendirir ve benzer durumlarda harekete geçmesi adına itici bir güç sağlar (Keenan, 1997; akt, Güçlü, 2003). Bu sayede birey inisiyatif almaya istekli olur ve kendisinden beklenenin de ötesine geçer.

Merkezi yönetim anlayışına sahip eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinden programı etkili bir şekilde uygulamaları beklenmekte, bireysel katkı sunmaları ve programları geliştirmeye dönük direkt katkı sağlamaları istenmemektedir (Aydın, 2007, s. 179). Okul müdürleri belirlenen rolleri dâhilindeki çalışmalarında bile kaynakların yetersiz olması, yetki kullanımının beraberinde sorumluluk getirmesi, üst yöneticiler tarafından yapılan müdahaleler, yasal metinlerin getirdiği kısıtlamalar ve bu metinlerdeki bazı belirsizlikler gibi birtakım engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Çalışır, 2008). Dirik bir yönetim anlayışının bulunması gereken eğitim örgütlerinde herhangi bir nedenle karar verme ve eyleme geçmedeki gecikme bir kayıp olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerinin bu nedenle inisiyatif alma gibi yönetsel bir davranışa yönelmeleri önemlidir.

Akın (2012a), okul yönetiminde inisiyatif almanın, okul yöneticilerinin, Milli Eğitimin temel amaçları ile uyumlu olmak kaydıyla iş tanımları arasında ifade edilmemiş fazladan katkıları olarak düşünülebileceğini söylemiştir. Diğerleriyle benzer olanaklara sahip bazı okullarımız, eğitim-öğretimin kalitesinin ve etkililiğinin

arttırılması, çevreyle etkin işbirliği, öğrencilerin çağın gerekliliklerine sahip birer dünya vatandaşı olması gibi konularda kendilerine üst düzey amaçlar belirleyip bunları gerçekleştirmektedirler. Benzer imkânlarla sahip oldukları halde bu okulların farklılaştıkları noktanın yönetim anlayışından kaynaklandığını ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Faaliyetleriyle dikkat çeken bu tarz okulların yöneticileri kendilerine görev tanımlarında yer almayan üst düzey hedefler koymakta, bunları gerçekleştirebilmek adına mücadele etmektedir. Diğer bir anlatımla, bu yöneticiler inisiyatif almaktadır.

Okullar için tanımlanan amaçlar daha çok genel bir nitelik göstermektedir. Nelerin yapılması gerektiği rahatlıkla anlaşılabilirken, bunların nasıl yapılabileceği noktasında bazen tereddüt yaşanabilmektedir. Buradaki kısmi boşluk kimi okul yöneticilerini çekinik davranmaya iterken, kimi yöneticiler ise inisiyatif olarak belki de yetkilerini tam kapasiteye yakın kullanmaktadır. Eşit şartlara sahip oldukları halde çevresindekilere göre öne çıkan okulların müdürlerinin niteliklerinden biri de inisiyatif olarak aktif bir performans sergilemeleridir (Akın, 2012b, s. 76).

Okul yöneticisinin kendi görevleri kapsamında inisiyatif alması kadar okulunda çalışan öğretmenlerini de bu manada cesaretlendirmesi eğitimin niteliğini artırıcı rol oynayabilir. Nasıl ki iyi bir yönetici olmak için yasal metinlere riayet tek başına yeterli olmuyorsa, iyi bir öğretmen olmak için de kılavuz kitapları, aktivite kağıtları ve test kitaplarındaki prosedürleri takip etmek yeterli değildir. Öğretmenin öğretim süreci içinde oluşan kritik durumlarda karar vermesi ve inisiyatif alması gerekebilir (Güner, 2011). Gelişme kaydetmek için insanlar yeri geldiğinde risk almaktan kaçınmamalıdır. Bir okulda da ilerleme elde edebilmek adına okul yöneticisinin reform ve değişimi desteklemesi çalışanlarını da bu hususta teşvik etmesi beklenir (Şişman, 2004, s. 99).

Örgütsel adalet ve kişisel inisiyatifin duygusal bağlılık açısından ele alındığı bir çalışmada merkezi karar mekanizmasının işlediği, detaylı görev tanımlarının yapıldığı ve personel eğitiminin yetersiz kaldığı örgütlerde otonom karar verme, iş sürecine bireysel katkı sunma ve örgütsel süreçlerde fikir paylaşımı yapma gibi davranışların ciddi oranda sınırlı olduğunu ifade edilmiş, gerek çalışanların aidiyet duygularını geliştirmek, gerekse rol gerekliliklerini daha iyi yerine getirmelerini ve ötesinde

davranış sergilemelerini sağlamak için proaktif davranış sergilemenin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Lopez Cabarcos, Machado Lopez Sampaio-de Pinho ve Vazquez Rodriguez, 2015). Benzer yaklaşımların eğitim örgütlerinde de benimsenmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin proaktif davranmalarının, bireysel katkı sunmalarının ve iş ortamında daha özgür hissetmelerinin önünü açacaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler, veri toplama süreci, toplanan verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem benimsenmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı, onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmediği araştırma yaklaşımlarına tarama modeli denir (Karasar, 2004, s. 77). Temel amacı, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma, değişkenlerden birinden yola çıkarak diğerinin yordanaçmaya çalışıldığı yordayıcı ilişkisel tarama araştırması biçiminde desenlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 227).

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ve problem çözme becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşması ele alınırken inisiyatif alma ve problem çözme becerisi ayrı ayrı bağımlı değişken, demografik değişkenler ise bağımsız değişken olarak çalışılmıştır. Problem çözme becerisinin inisiyatif almayı yordama durumu ele alınırken, inisiyatif alma bağımlı değişken, problem çözme becerisi ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreninde Tokat ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 919 okul yöneticisi yer almaktadır. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2012) belirlediği .05 sapma miktarları için uygun örneklem büyüklüğü olan 278 alt sınırı da dikkate alınarak, evrenden yansız olarak seçilen 282 okul yöneticisi araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenler

Değişkenler	Grup	n	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	248	87.9	282
	Kadın	34	12.1	
Yaş	≤ 35	49	17.4	
	36-40	62	22	
	41-45	64	22.7	
	46-50	57	20.2	
	≥ 51	50	17.7	
Görev	Müdür	149	52,8	
	Müdür Yard.	133	47.2	
Yerleşim Yeri	İl/ ilçe merkezi	224	79.4	
	Köy/ kasaba	58	20.6	
Mesleki Kıdem	1-10	40	14.2	
	11-15	55	19.5	
	16-20	62	22	
	≥ 21	125	44.3	
Yöneticilik	1-5	112	39.7	
	6-10	76	27	
Kıdemi	11-15	38	13.5	
	≥ 16	56	19.9	
Eğitim Düzeyi	Ön lisans/ Lisans	185	65.6	
	Lisansüstü	97	34.4	
Öğrenci Sayısı	≤200	106	37.6	
	201-500	102	36.2	
	≥501	74	26.2	
Öğretmen Sayısı	≤15	96	34	
	16-30	80	28.4	
	≥31	106	37.6	
Kurum Kademesi	Okulöncesi	23	8.2	
	İlkokul	56	19.8	
	Ortaokul	110	39	
	Lise	93	33	
Bulunulan	1-5	217	77	
	6-10	46	16.3	
Okulda Çalışma Süresi	11-15	10	3.5	
	16-20	8	2.8	
	≥ 21	1	.4	

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 248’i erkek, 34’ü kadındır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında birbirine daha yakın oranlar

dikkat çekmektedir. 49 katılımcı 35 yaş ve altında iken, 36-40 yaş aralığında 62, 41-45 yaş aralığında 64, 46-50 yaş aralığında 57 ve 51 yaş ve üzeri 50 kişi vardır. Görev bakımından 149 okul yöneticisi müdür olarak çalışmakta iken 133 okul yöneticisi müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından değerlendirildiğinde 224 okulun il ya da ilçe merkezinde, 58 okulun ise köy ya da kasabada bulunduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan 40 okul yöneticisi bu kategoride en az orana sahip gruptur. 55 kişi 11-15 yıl kıdeme sahipken, 62 kişi 16-20 yıl, 125 kişi ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 112 okul yöneticisi 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahiptir. Yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların sayısı 76, 11-15 yıl olanlar 38 ve 16 yıl üzeri olanlar ise 56 kişiden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin 185'i ön lisans ve lisans, 97'si ise lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. 200'den az öğrencisi bulunan okullarda çalışan okul yöneticisi sayısı 106 iken bunu sırasıyla 200-500 arası öğrenciye sahip 102 ve 501'den fazla öğrencisi olan 74 okul izlemektedir. 96 okul yöneticisi 15 ve daha az sayıda öğretmenin görev yaptığı, 80 okul yöneticisi 16-30 arası öğretmenin ve 106 okul yöneticisi ise 31 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmaktadırlar. Toplam 282 katılımcıdan 23'ü okulöncesi, 56'sı ilkökul, 110'u ortaokul ve 93'ü de lisede görev yapmaktadır. Son olarak, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (n=217) buldukları okulda 5 yıl ve daha az süredir çalışmaktadırlar. Okul yöneticilerinin 46'sı 6-10 yıldır, 10'u 11-15 yıldır, 8'i 16-20 yıldır ve yalnızca 1'i 21 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerini belirlemek için Akın (2012a) tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı ve okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve N. Şahin, N. H. Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri isimli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplamak için okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, görev (müdür/ müdür yardımcısı) okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısını belirlemeye yönelik dokuz sorudan oluşmaktadır.

Okul Yöneticilerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerini belirlemek için Akın'ın (2012a) "Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikleriyle İlişkisi" başlıklı çalışması kapsamında geliştirdiği, Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı kullanılmıştır. 32 maddeden oluşan ölçek 1-5 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Kişisel inisiyatif ölçme aracının geliştirildiği çalışmada alt boyutlar için elde edilen Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları Kendiliğinden Başlama Boyutu (1, 2, 5, 6, 12, 19, 20, 21, 22, 24, 25 ve 26. maddeler) için $\alpha=.88$, Proaktiflik Boyutu (4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 18 ve 29. maddeler) için $\alpha=.83$ ve Israrcılık Boyutu (3, 8, 10, 11, 17, 23, 27, 30, 31 ve 32. maddeler) için $\alpha=.89$ 'dur. Bu çalışma kapsamında Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiatif Ölçme aracı için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları Kendiliğinden Başlama Boyutu için $\alpha=.88$, Proaktiflik Boyutu için $\alpha=.84$ ve Israrcılık Boyutu için $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır.

Problem Çözme Envanteri

Araştırmada P. P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından problem çözme becerisini ölçmek için 1982 yılında geliştirilen, Türkçeye uyarlaması N. Şahin, N. H. Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan 35 maddelik Problem Çözme Envanteri (Ek 1.) kullanılmıştır. Ölçek, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini nasıl algıladığını ortaya koymaya yöneliktir. 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir.

Problem çözme envanterinin; 1'den 6'ya; "1- Hep böyle davranırım", "6- Hiç böyle davranmam" şeklindeki seçenekleri, peş peşe cevaplandırılacak iki ölçeğin

seçenekleri arasında yön farkı olmaması ve yapılacak analiz sürecinde aynı sayıda seçeneğe sahip olmalarının daha sağlıklı değerlendirilmesi neticesinde beş seçeneğe indirilmiş, yönü değiştirilmiş ve inisiyatif alma ölçme aracında da kullanılan; 1- Hiç katılmıyorum, 2- Az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük ölçüde katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum seçenekleri kullanılmıştır.

Problem Çözme Envanterinin geliştirildiği çalışmada alt boyutlar için rapor edilen Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları Aceleci Yaklaşım (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler) için $\alpha=.78$, Düşünen Yaklaşım (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler) için $\alpha=.76$, Kaçınan Yaklaşım (1, 2, 3 ve 4. maddeler) için $\alpha=.74$, Değerlendirici Yaklaşım (6, 7 ve 8. maddeler) için $\alpha=.69$, Kendine Güvenli Yaklaşım (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler) için $\alpha=.64$ ve Planlı Yaklaşım (10, 12, 16 ve 19. maddeler) için $\alpha=.59$ 'dur. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise Aceleci Yaklaşım $\alpha=.78$, Düşünen Yaklaşım $\alpha=.69$, Kaçınan Yaklaşım $\alpha=.63$, Değerlendirici Yaklaşım $\alpha=.58$, Kendine Güvenli Yaklaşım $\alpha=.79$ ve Planlı Yaklaşım $\alpha=.63$ şeklinde saptanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında okul yöneticilerine anket uygulamak için öncelikle anket sahiplerinden anket kullanım izni (Ek 2.), sonrasında Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni (Ek 3.) alınmıştır. Veri toplama araçları bir araya getirilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra veri toplama sürecini daha pratik ve hızlı hale getirme ve aynı zamanda kağıt kullanımından tasarruf etme gayesiyle ölçekler Google belgelere aktarılmıştır. Bir aksilik olmaması adına gerekli kontroller ve deneme cevaplamaları yapıp çalışma verilerinin elde edileceği ölçek hazır hale gelince anket linki okullara gönderilmiştir. Yeterli sayıda katılımcı elde edilinceye kadar müdürlerin kişisel mail adresleri ve telefon numaraları üzerinden paylaşımlar yapılmış, yeterli sayıya ulaşıncaya anket cevaplandırmaya kapatılmıştır. Cevaplandırılmayan soru olduğunda anket yanıtlarının gönderilmemesi şeklinde düzenleme yapıldığı için eksik verisi olan ve bundan dolayı değerlendirilemeyen katılımcı yanıtı olmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama süreci sonucunda 296 okul yöneticisinden yanıt alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bunun için öncelikle ölçeklerden elde edilen puanlar z puanlarına dönüştürülmüş, +-4 sınırının (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 14) dışına çıkan 3 katılımcı veri setinden çıkartılmıştır. Verilerin çoklu normal dağılım durumunu incelemek üzere Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış, normal dağılım göstermeyen, uç değer niteliğinde olan 11 katılımcıya ait puanlar veri setinden çıkarılarak verilerin analizi 282 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Google dokümanlar üzerindeki veriler Microsoft Office Excel programıyla çekilip SPSS'e aktarılmıştır. Demografik verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Katılımcıların problem çözme ve kişisel inisiyatif puanları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak boyutlar bazında tablolaştırılmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve inisiyatif alma düzeylerine ilişkin puanların cinsiyet, görev, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları t-testi ile, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okulda bulunan öğrenci sayısı ve okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşma durumları ise ANOVA ile analiz edilmiştir. Testlerde *p* değeri için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı fark elde edilen ANOVA testlerinde farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin alt boyutlarıyla problem çözme becerilerinin ilişkisini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Problem çözme becerilerinin inisiyatif almanın alt boyutları olan kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık davranışlarının her birini ayrı ayrı yordayıp yordamadığını tespit etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ulaşmaya yönelik olarak hazırlanan soruların sırasına göre verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma ölçeğine verdikleri yanıtlar boyutlar bazında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Kendiliğinden Başlama Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
1. Mevzuatta açıkça bir okul yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım.	4.62	.65
2. Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum.	4.04	1.00
5. Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim.	4.45	.69
6. Okulumda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem.	4.22	.85
12. Okulumda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım.	4.14	.90
19. Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım.	4.41	.65
20. İşimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım.	4.46	.66
21. İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım.	4.17	.82
22. Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum.	4.37	.63
24. Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım.	4.13	.82

25. Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim.	4.41	.66
26. Bir okul yöneticisi olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını ararım.	4.50	.60
28. Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulumda da gerçekleştirmeye çalışırım.	4.55	.59
Toplam	4.35	.48

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri kendiliğinden başlama davranışına ilişkin ifadeler tamamen katılmaktadır ($\bar{X}=4.35$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Mevzuatta açıkça bir okul yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım” ifadesidir ($\bar{X}=4.62$). En düşük düzeyde katılım belirtilen ifade ise “Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum” olmuştur ($\bar{X}=4.04$). Tablo 3’te okul yöneticilerinin proaktiflik boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Proaktiflik Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
4. Sürekli olarak işimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım.	4.70	.51
7. Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuştumdur.	4.06	.97
9. Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir.	4.49	.62
13. İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim.	4.52	.57
14. Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmek bana büyük heyecan verir.	4.74	.52
15. Fırsatları etrafımdakilerden daha önce fark ederim.	4.15	.69
16. Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm.	4.29	.72
18. Sürekli olarak, mesleki konularda kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	4.39	.65

29. Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım.	4.57	.58
Toplam	4.44	.44

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul yöneticileri proaktiflik boyutuna ilişkin ifadelere tamamen katılmaktadır ($\bar{x}=4.44$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmek bana büyük heyecan verir” olmuştur ($\bar{x}=4.74$). En düşük düzeyde katılım belirtilen ifade ise “Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuştumdur” olarak görülmektedir ($\bar{x}=4.06$). Okul yöneticilerinin ısrarcılık boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin İsrarcılık Kişisel İnisiyatif Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{x}	ss
3. Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim.	4.67	.51
8. Okulla ilgili konularda başladığım işleri yarım bırakmam.	4.65	.55
10. Okulla ilgili yaptığım işleri sonuna kadar savunurum.	4.60	.57
11. Yenilikleri okuluma taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim.	4.17	.81
17. Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım.	4.54	.59
23. Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm.	4.17	.71
27. Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim.	4.46	.64
30. Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim.	4.20	.83
31. Okulla ilgili yaptığım işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmem.	4.46	.63
32. Düşüncelerimi gerçekleştirirken karşıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım.	4.46	.70
Toplam	4.44	.44

Okul yöneticileri ısrarcılık boyutuna ilişkin ifadelere tamamen katılmaktadır (\bar{x} =4.44). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim” ifadesidir (\bar{x} =4.67). En düşük düzeyde katılım belirtilen ise “Yenilikleri okuluma taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim” ve “Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm” ifadeleri olmuştur (\bar{x} =4.17).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması

Araştırma kapsamında inisiyatif alma düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, görevlerine, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimine, meslekteki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, eğitim düzeylerine, kurumlarındaki öğrenci sayılarına ve kurumlarındaki öğretmen sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı fark testleri ile analiz edilmiştir.

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kendiliğinden	Kadın	34	4.37	.49	280	.338	.736
	Erkek	248	4.34	.48			
Başlama	Kadın	34	4.44	.42		.077	.939
	Erkek	248	4.44	.44			
Israrcılık	Kadın	34	4.45	.43	.201	.841	
	Erkek	248	4.44	.44			
Toplam	Kadın	34	4.42	.43	.222	.825	
	Erkek	248	4.40	.43			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir boyutta cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	≤ 35	49	4.34	.51	4			
	36-40	62	4.39	.47				
	41-45	64	4.39	.46	277	1.058	.378	-
	46-50	57	4.36	.47				
	≥ 51	50	4.23	.49	281			
Proaktiflik	≤ 35	49	4.40	.21	4			
	36-40	62	4.43	.48				
	41-45	64	4.47	.43	277	.472	.757	-
	46-50	57	4.47	.39				
	≥ 51	50	4.39	.45	281			
İsrarcılık	≤ 35	49	4.38	.42	4			
	36-40	62	4.45	.48				
	41-45	64	4.48	.40	277	.498	.737	-
	46-50	57	4.45	.43				
	≥ 51	50	4.40	.48	281			
Toplam	≤ 35	49	4.37	.42	4			
	36-40	62	4.42	.45				
	41-45	64	4.45	.40	277	.610	.656	-
	46-50	57	4.43	.41				
	≥ 51	50	4.34	.46	281			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir alt boyutta yaşlarına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Göreve Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin görevlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Göreve Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Görev	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kendiliğinden	Müdür	149	4.42	.46	280	2.936	.004*
Başlama	Md. Yrd.	133	4.26	.48			
Proaktiflik	Müdür	149	4.52	.43		3.491	.001*
	Md. Yrd.	133	4.34	.43			
Israrcılık	Müdür	149	4.53	.41		3.809	.000*
	Md. Yrd.	133	4.34	.46			
Toplam	Müdür	149	4.49	.41		3.606	.000*
	Md. Yrd.	133	4.31	.43			

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri kendiliğinden başlama ($t_{(280)} = 2.936$, $p < .05$), proaktiflik ($t_{(280)} = 3.491$, $p < .05$), ısrarcılık ($t_{(280)} = 3.809$, $p < .05$) ve toplam ($t_{(280)} = 3.606$, $p < .05$) boyutlarında görevlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında yukarıda belirtilen boyutlarda okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeylerinin müdür yardımcılarında anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Yerleşim yeri	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kendiliğinden	İl/ilçe merkez	224	4.33	.46	280	-1.160	.247
Başlama	Köy/ kasaba	58	4.41	.52			
Proaktiflik	İl/ilçe merkez	224	4.42	.44		-1.184	.237
	Köy/ kasaba	58	4.50	.44			
Israrcılık	İl/ilçe merkez	224	4.42	.45		-1.157	.248

Toplam	Köy/ kasaba	58	4.50	.40	-1.236	.217
	İl/ilçe merkez	224	4.39	.42		
	Köy/ kasaba	58	4.47	.43		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir boyutta yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	1-10	40	4.30	.56	3	2.110	.099	-
	11-15	55	4.36	.45	278			
	16-20	62	4.47	.42	281			
	≥ 21	125	4.29	.48	281			
Proaktiflik	1-10	40	4.37	.48	3	1.587	.193	-
	11-15	55	4.40	.42	278			
	16-20	62	4.54	.42	281			
	≥ 21	125	4.42	.43	281			
İsrarcılık	1-10	40	4.39	.39	3	2.061	.106	-
	11-15	55	4.38	.48	278			
	16-20	62	4.55	.39	281			
	≥ 21	125	4.43	.46	281			
Toplam	1-10	40	4.35	.45	3	1.979	.117	-
	11-15	55	4.37	.42	278			
	16-20	62	4.52	.38	281			
	≥ 21	125	4.38	.44	281			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir alt boyutta mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	1-5	112	4.29	.50	3	1.274	.284	-
	6-10	76	4.43	.41	278			
	11-15	38	4.35	.45	281			
	≥ 16	56	4.34	.52	281			
Proaktiflik	1-5	112	4.36	.46	3	2.319	.076	-
	6-10	76	4.53	.39	278			
	11-15	38	4.44	.42	278			
	≥ 16	56	4.45	.45	281			
İsrarcılık	1-5	112	4.36	.44	3	2.614	.052	-
	6-10	76	4.51	.44	278			
	11-15	38	4.42	.43	278			
	≥ 16	56	4.51	.44	281			
Toplam	1-5	112	4.34	.44	3	2.104	.100	-
	6-10	76	4.49	.39	278			
	11-15	38	4.41	.40	278			
	≥ 16	56	4.43	.45	281			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir alt boyutta yöneticilik kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Eğitim düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kendiliğinden	Ön lisans/ lisans	185	4.29	.48	280	-2.486	.014*
	Başlama	97	4.44	.46			
Proaktiflik	Ön lisans/ lisans	185	4.41	.43		-1.588	.114
	Lisansüstü	97	4.49	.45			
Israrcılık	Ön lisans/ lisans	185	4.41	.42		-1.526	.128
	Lisansüstü	97	4.49	.47			
Toplam	Ön lisans/ lisans	185	4.37	.41		-1.995	.047*
	Lisansüstü	97	4.48	.44			

* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri kendiliğinden başlama ($t_{(280)} = -2.486$, $p < .05$) ve toplam ($t_{(280)} = -1.995$, $p < .05$) inisiyatif alma boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında kendiliğinden başlama ve toplam inisiyatif alma boyutlarında lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin ön lisans/lisans mezunlarına göre anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin kurumdaki öğrenci sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark			
Kendiliğinden	≤ 200	106	4.39	.51	2	.854	.427	-			
	201-500	102	4.32	.48	279						
Başlama	≥ 500	74	4.31	.42	281						
	≤ 200	106	4.45	.44	2				.279	.757	-
Proaktiflik	201-500	102	4.44	.47	279						
	≥ 500	74	4.40	.38	281						
Israrcılık	≤ 200	106	4.45	.42	2	.441	.644	-			
	201-500	102	4.45	.47	279						

Toplam	≥ 500	74	4.40	.43	281	.471	.625	-
	≤ 200	106	4.43	.44	2			
	201-500	102	4.41	.45	279			
	≥ 500	74	4.37	.38	281			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir alt boyutta kurumdaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin kurumdaki öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	≤ 15	96	4.38	.51	2	.629	.534	-
	16-30	80	4.35	.44	279			
	≥ 31	106	4.31	.47	281			
Proaktiflik	≤ 15	96	4.45	.43	2	.743	.476	-
	16-30	80	4.47	.44	279			
	≥ 31	106	4.40	.44	281			
Israrcılık	≤ 15	96	4.46	.42	2	.635	.531	-
	16-30	80	4.47	.43	279			
	≥ 31	106	4.40	.47	281			
Toplam	≤ 15	96	4.43	.43	2	.652	.522	-
	16-30	80	4.43	.41	279			
	≥ 31	106	4.37	.44	281			

Tablo 13’te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir alt boyutta kurumdaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri envanterine verdikleri yanıtlar boyutlar bazında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım boyutundaki

sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Aceleci Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	2,88	1,14
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	1,59	0,90
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1,89	1,09
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	2,43	1,20
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1,98	0,99
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	2,45	1,17
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1,87	0,97
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1,55	0,86
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1,87	0,95
Toplam	2,06	0,62

Tablo 14’te görüldüğü gibi, okul yöneticileri aceleci problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadeler katılmamaktadır ($\bar{X} = 2,06$). Okul yöneticilerinin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim” ifadesi iken ($\bar{X} = 2,88$) en düşük düzeyde katılım belirtilen ifade ise “Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim” olmuştur ($\bar{X} = 1,55$). Okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Düşünen Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	4.32	.77
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	4.37	.65
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	4.47	.67
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	3.99	.72
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	4.61	.61
Toplam	4.35	.46

Tablo 15’te görüldüğü gibi, okul yöneticileri düşünen problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadeler tamamen katılmaktadırlar ($\bar{X} = 4.35$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır” olmuştur ($\bar{X} = 4.61$). Öte yandan okul yöneticileri “Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar” ifadesine en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir ($\bar{X} = 3.99$). Tablo 16’da okul yöneticilerinin kaçınan yaklaşım boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Kaçınan Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1.80	1.34
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1.60	1.01
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheyeye düşerim.	1.76	.93
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1.52	.90
Toplam	1.67	.73

Okul yöneticileri kaçınan problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadelere hiç katılmamaktadırlar ($\bar{X}=1.67$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifadenin “Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam” olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1.80$). Okul yöneticilerinin en düşük düzeyde katılım belirttikleri ifade ise “Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem” olmuştur ($\bar{X}=1.52$). Okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Değerlendirici Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	4.21	.79
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	4.54	.57
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	4.08	.80
Toplam	4.28	.54

Tablo 17’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri değerlendirici problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadeler tamamen katılmaktadırlar ($\bar{X}=4.28$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım” olmuştur ($\bar{X}=4.54$). En düşük düzeyde katılım belirtilen ifade ise “Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim” ifadesidir ($\bar{X}=4.08$). Tablo 18’de okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Kendine Güvenli Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	4.31	.72
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	4.56	.56
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	4.57	.59
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	4.31	.70
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	3.81	.86
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	4.21	.71
Toplam	4.29	.49

Okul yöneticileri kendine güvenli problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadeler tamamen katılmaktadır ($\bar{X}=4.29$). “Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır” ($\bar{X}=4.57$) ve “Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum” ($\bar{X}=4.56$) ifadeleri okul yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifadelerdir. En düşük düzeyde katılım belirtilen ifade ise “Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır” olmuştur ($\bar{X}=3.81$). Okul yöneticilerinin planlı yaklaşım boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Planlı Problem Çözme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	4.24	.61
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	4.28	.87
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	4.21	.85
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	4.48	.59
Toplam	4.30	.51

Tablo 19’da görüldüğü gibi, okul yöneticileri planlı problem çözme yaklaşımına ilişkin ifadeler tamamen katılmaktadır ($\bar{X} = 4.30$). Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldığı ifade “Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim” ($\bar{X} = 4.48$) iken en düşük düzeyde katılım belirtilen ifadenin ise “Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm” ($\bar{X} = 4.21$) olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması

Araştırma kapsamında problem çözme becerilerinin katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, görevlerine, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimine, meslekteki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, eğitim düzeylerine, kurumlarındaki öğrenci sayılarına ve kurumlarındaki öğretmen sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı fark testleri ile analiz edilmiştir.

Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Aceleci	Kadın	34	2.09	.61	280	.298	.766
	Erkek	248	2.05	.62			
Düşünen	Kadın	34	4.32	.43	280	-.482	.630
	Erkek	248	4.36	.46			
Kaçınan	Kadın	34	1.51	.64	280	-1.335	.183
	Erkek	248	1.69	.74			
Değerlendirici	Kadın	34	4.40	.44	280	1.430	.154
	Erkek	248	4.26	.55			
Kendine Güvenli	Kadın	34	4.18	.46	280	-1.398	.163
	Erkek	248	4.31	.49			
Planlı	Kadın	34	4.34	.52	280	.461	.645
	Erkek	248	4.30	.51			
Toplam	Kadın	34	4.21	.36	280	.019	.985
	Erkek	248	4.21	.42			

Tablo 20’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir boyutta cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aceleci	≤ 35	49	2.17	.55	4	.961	.429	-
	36-40	62	1.98	.65				
	41-45	64	2.09	.63	277			
	46-50	57	1.97	.67				
	≥ 51	50	2.08	.58	281			
Düşünen	≤ 35	49	4.32	.45	4	.432	.786	-
	36-40	62	4.37	.50				
	41-45	64	4.31	.43	277			
	46-50	57	4.40	.44				
	≥ 51	50	4.38	.49	281			
Kaçınan	≤ 35	49	1.69	.63	4	.111	.979	-
	36-40	62	1.67	.72				
	41-45	64	1.66	.76	277			
	46-50	57	1.63	.80				
	≥ 51	50	1.72	.75	281			
Değerlendirici	≤ 35	49	4.32	.44	4	1.172	.324	-
	36-40	62	4.27	.60				
	41-45	64	4.18	.57	277			
	46-50	57	4.38	.46				
	≥ 51	50	4.27	.57	281			
Kendine Güvenli	≤ 35	49	4.26	.43	4	.393	.813	-
	36-40	62	4.24	.57				
	41-45	64	4.33	.45	277			
	46-50	57	4.33	.47				
	≥ 51	50	4.29	.54	281			
Planlı	≤ 35	49	4.33	.45	4	1.076	.369	-
	36-40	62	4.23	.55				
	41-45	64	4.24	.50	277			
	46-50	57	4.40	.44				
	≥ 51	50	4.33	.59	281			
Toplam	≤ 35	49	4.17	.36		.541	.705	-
	36-40	62	4.21	.47	4			
	41-45	64	4.18	.39				
	46-50	57	4.27	.40				

≥ 51 50 4.20 .43 277

Tablo 21’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir alt boyutta yaşlarına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Göreve Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin görevlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Göreve Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Görev	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Aceleci	Müdür	149	2.00	.60	280	-1.584	.114
	Md. Yrd.	133	2.12	.64			
Düşünen	Müdür	149	4.44	.44	280	3.392	.001*
	Md. Yrd.	133	4.26	.46			
Kaçingan	Müdür	149	1.69	.73	280	.409	.683
	Md. Yrd.	133	1.65	.73			
Değerlendirici	Müdür	149	4.33	.55	280	1.810	.071
	Md. Yrd.	133	4.22	.52			
Kendine	Müdür	149	4.34	.50	280	2.687	.008*
	Md. Yrd.	133	4.22	.52			
Güvenli Planlı	Müdür	149	4.38	.53	280	2.728	.007*
	Md. Yrd.	133	4.21	.47			
Toplam	Müdür	149	4.26	.41	280	2.479	.014*
	Md. Yrd.	133	4.14	.41			

* $p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri düşünen ($t_{(280)} = 3.392$, $p < .05$), kendine güvenli ($t_{(280)} = 2.687$, $p < .05$), planlı ($t_{(280)} = 2.728$, $p < .05$) ve toplam ($t_{(280)} = 2.479$, $p < .05$) problem çözme boyutlarında görevlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında yukarıda belirtilen boyutlarda okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin müdür yardımcılardan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda görev değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Yerleşim yeri	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Aceleci	İl/ilçe merkez	224	2.06	.60	280	.363	.717
	Köy/ kasaba	58	2.03	.71			
Düşünen	İl/ilçe merkez	224	4.34	.46	280	-1.068	.287
	Köy/ kasaba	58	4.41	.45			
Kaçıngan	İl/ilçe merkez	224	1.69	.75	280	.691	.490
	Köy/ kasaba	58	1.61	.65			
Değerlendirici	İl/ilçe merkez	224	4.26	.55	280	-1.235	.218
	Köy/ kasaba	58	4.36	.49			
Kendine	İl/ilçe merkez	224	4.28	.48	280	-.781	.435
	Köy/ kasaba	58	4.34	.52			
Güvenli Planlı	İl/ilçe merkez	224	4.30	.49	280	-.237	.812
	Köy/ kasaba	58	4.31	.57			
Toplam	İl/ilçe merkez	224	4.19	.41	280	-.879	.380
	Köy/ kasaba	58	4.25	.43			

Tablo 23'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir boyutta yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aceleci	1-10	40	2.24	.50	3	1.653	.177	-
	11-15	55	1.99	.62	278			
	16-20	62	1.99	.66	281			
	≥ 21	125	2.06	.63	281			
Düşünen	1-10	40	4.27	.52	3	1.480	.220	-
	11-15	55	4.35	.44	278			
	16-20	62	4.45	.43	281			
	≥ 21	125	4.33	.45	281			
Kaçınan	1-10	40	1.72	.70	3	.153	.928	-
	11-15	55	1.69	.71	278			
	16-20	62	1.69	.78	281			
	≥ 21	125	1.64	.73	281			
Değerlendirici	1-10	40	4.33	.51	3	.489	.690	-
	11-15	55	4.21	.58	278			
	16-20	62	4.32	.56	281			
	≥ 21	125	4.27	.52	281			
Kendine Güvenli	1-10	40	4.23	.50	3	1.502	.214	-
	11-15	55	4.24	.51	278			
	16-20	62	4.40	.46	281			
	≥ 21	125	4.28	.49	281			
Planlı	1-10	40	4.31	.51	3	.200	.896	-
	11-15	55	4.25	.49	278			
	16-20	62	4.32	.53	281			
	≥ 21	125	4.31	.51	281			
Toplam	1-10	40	4.13	.40	3	.945	.419	-
	11-15	55	4.20	.43	278			
	16-20	62	4.27	.43	281			
	≥ 21	125	4.20	.40	281			

Tablo 24'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir alt boyutta mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yöneticilik kıdemine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aceleci	1-5	112	2.14	.59	3	3.340	.020	1-5/6-10*
	6-10	76	1.92	.64	278			
	11-15	38	2.23	.62	281			
	≥ 16	56	1.95	.61	281			
Düşünen	1-5	112	4.29	.47	3	1.764	.154	-
	6-10	76	4.41	.43	278			
	11-15	38	4.32	.46	281			
	≥ 16	56	4.43	.46	281			
Kaçınan	1-5	112	1.70	.75	3	.312	.816	-
	6-10	76	1.62	.73	278			
	11-15	38	1.73	.74	281			
	≥ 16	56	1.65	.70	281			
Değerlendirici	1-5	112	4.24	.51	3	.973	.406	-
	6-10	76	4.32	.55	278			
	11-15	38	4.19	.52	281			
	≥ 16	56	4.35	.57	281			
Kendine Güvenli	1-5	112	4.23	.47	3	1.468	.223	-
	6-10	76	4.36	.49	278			
	11-15	38	4.26	.46	281			
	≥ 16	56	4.34	.53	281			
Planlı	1-5	112	4.25	.50	3	1.088	.354	-
	6-10	76	4.32	.52	278			
	11-15	38	4.27	.43	281			
	≥ 16	56	4.40	.55	281			
Toplam	1-5	112	4.14	.41	3	2.767	.042	1-5/ 6-10, ≥16*
	6-10	76	4.28	.41	278			
	11-15	38	4.13	.39	281			
	≥ 16	56	4.28	.42	281			

* $p < .05$

Tablo 25’te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinde aceleci ($F_{(3-278)}= 3.340$, $p < .05$) ve toplam ($F_{(3-278)}= 2.767$, $p < .05$) problem çözme boyutlarında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Bu farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az olan okul yöneticilerinin, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olan okul yöneticilerine göre daha fazla aceleci yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Aceleci yaklaşımda saptanan bir diğer anlamlı farklılaşma ise 11-15 yıl yöneticilik kıdemine sahip bireylerin 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip bireylerden daha aceleci davrandıkları yönündedir. Yine yöneticilik kıdemi 5 yıldan az olan okul yöneticilerinin toplam ortalamaları, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin toplam ortalamalarından anlamlı derecede daha düşüktür. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Eğitim düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Aceleci	Ön lisans/ lisans	185	2.04	.60	280	-.737	.462
	Lisansüstü	97	2.09	.65			
Düşünen	Ön lisans/ lisans	185	4.35	.45	280	-.038	.969
	Lisansüstü	97	4.35	.48			
Kaçınan	Ön lisans/ lisans	185	1.68	.73	280	.360	.719
	Lisansüstü	97	1.65	.73			
Değerlendirici	Ön lisans/ lisans	185	4.26	.54	280	-.609	.543
	Lisansüstü	97	4.31	.53			
Kendine	Ön lisans/ lisans	185	4.27	.48	280	-.999	.319
	Lisansüstü	97	4.33	.52			
Güvenli Planlı	Ön lisans/ lisans	185	4.30	.51	280	-.456	.649
	Lisansüstü	97	4.32	.50			
Toplam	Ön lisans/ lisans	185	4.20	.41	280	-.146	.884
	Lisansüstü	97	4.21	.42			

Tablo 26’da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir boyutta eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kurumdaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aceleci	≤ 200	106	2.04	.63	2	.125	.883	-
	201-500	102	2.09	.63	279			
	≥ 501	74	2.05	.61	281			
Düşünen	≤ 200	106	4.36	.46	2	.105	.901	-
	201-500	102	4.36	.49	279			
	≥ 501	74	4.33	.40	281			
Kaçingan	≤ 200	106	1.65	.64	2	.051	.950	-
	201-50	102	1.68	.78	279			
	≥ 501	74	1.67	.73	281			
Değerlendirici	≤ 200	106	4.34	.50	2	1.092	.337	-
	201-500	102	4.25	.57	279			
	≥ 501	74	4.24	.53	281			
Kendine Güvenli	≤ 200	106	4.27	.49	2	.233	.792	-
	201-500	102	4.32	.53	279			
	≥ 501	74	4.29	.43	281			
Planlı	≤ 200	106	4.32	.52	2	.211	.810	-
	201-500	102	4.30	.51	279			
	≥ 501	74	4.27	.49	281			
Toplam	≤ 200	106	4.22	.39	2	.090	.914	-
	201-500	102	4.20	.46	279			
	≥ 501	74	4.19	.37	281			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir alt boyutta kurumdaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Problem Çözme Becerilerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aceleci	≤15	96	2.08	.66	2	.220	.803	-
	16-30	80	2.02	.59	279			
	≥31	106	2.06	.61	281			
Düşünen	≤15	96	4.36	.44	2	.419	.658	-
	16-30	80	4.38	.46	279			
	≥31	106	4.32	.48	281			
Kaçıngan	≤15	96	1.64	.65	2	.133	.875	-
	16-30	80	1.70	.78	279			
	≥31	106	1.67	.76	281			
Değerlendirici	≤15	96	4.33	.50	2	.666	.514	-
	16-30	80	4.25	.57	279			
	≥31	106	4.26	.54	281			
Kendine Güvenli	≤15	96	4.24	.49	2	1.309	.272	-
	16-30	80	4.36	.47	279			
	≥31	106	4.28	.50	281			
Planlı	≤15	96	4.33	.51	2	.303	.739	-
	16-30	80	4.27	.50	279			
	≥31	106	4.29	.52	281			
Toplam	≤15	96	4.20	.40	2	.111	.895	-
	16-30	80	4.22	.44	279			
	≥31	106	4.20	.41	281			

Tablo 28’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hiçbir alt boyutta kurumdaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

İnisiyatif Alma ile Problem Çözme Becerileri İlişkisine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile inisiyatif alma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak üzere boyut puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Problem Çözme ile İnisiyatif Alma İlişkisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Aceleci yaklaşım	1	-.49**	.32**	-.32**	-.44**	-.39**	-.80**	-.34**	-.35**	-.40**	-.38**
2. Düşünen yaklaşım		1	-.31**	.60**	.75**	.67**	.82**	.61**	.63**	.65**	.67**
3. Kaçınan yaklaşım			1	-.25**	-.26**	-.22**	-.55**	-.27**	-.28**	-.32**	-.30**
4. Değ. yaklaşım				1	.57**	.51**	.64**	.55**	.57**	.52**	.58**
5. K. Güvenli Yaklaşım					1	.70**	.80**	.67**	.70**	.71**	.73**
6. Planlı Yaklaşım						1	.73**	.47**	.50**	.55**	.54**
7. Toplam PÇ							1	.61**	.64**	.68**	.68**
8. K. Başlama								1	.86**	.82**	.95**
9. Proaktiflik									1	.83**	.95**
10. Israrcılık										1	.93**
11. Toplam KI											1

** $p < .01$

Tablo 29’da görüldüğü üzere problem çözme becerileri ile inisiyatif alma ölçeklerinin tüm boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .01$). Aceleci ve kaçınan problem çözme yaklaşımları ile inisiyatif alma arasındaki ilişkiler negatifken diğer problem çözme boyutlarındaki ilişkiler pozitif yönlüdür. Buna göre, okul yöneticilerinin aceleci ve kaçınan problem çözme puanları arttıkça inisiyatif alma puanları düşmektedir. Diğer taraftan düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı ve toplam problem çözme puanları yükseldikçe inisiyatif alma düzeyleri de artmaktadır.

Büyüköztürk (2017, s. 32), korelasyon katsayılarının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak ortak kabul edilen aralıklar bulunmasa da, mutlak değer olarak .70-1.00 arasının yüksek; .70-.30 arasının orta ve .30-.00 arasının ise düşük düzeyde bir ilişki olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre kendine güvenli problem çözme yaklaşımı ile inisiyatif alma alt boyutları arasında ağırlıklı olarak orta düzeyde olumlu bir ilişki görülmektedir.

Problem Çözme Becerilerinin İnisiyatif Almaı Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin inisiyatif alma düzeylerini yordayıp yordamadığını test etmek üzere inisiyatif alma boyutlarının bağımlı değişken, problem çözme becerilerinin bağımsız değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizleri işe koşulmuştur. İlk olarak, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kendiliğinden başlama boyutunu yordama durumunu test eden bir çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Problem Çözmenin Kendiliğinden Başlamayı Yordama Durumu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.22	.30		4.11	.00
Aceleci	.01	.04	.01	.13	.90
Düşünen	.18	.08	.17	2.37	.02
Kaçıngan	-.04	.03	-.06	-1.32	.19
Değerlendirici	.19	.05	.21	3.86	.00
Kendine Güvenli	.45	.07	.47	6.50	.00
Planlı	-.01	.06	-.09	-1.41	.16

$R = .71, R^2 = .50, Adj.R^2 = .49, F = 46.47, *p < .05$

Tablo 30’a bakıldığında, problem çözme becerilerinin kendiliğinden başlamayı yordama durumunu test eden modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 46.47, p < .05$). Problem çözme becerileri alt boyutları birlikte kendiliğinden başlama boyutunda inisiyatif almanın %50’sini yordamaktadır ($R^2 = .50$). T değerlerine bakıldığında, düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının inisiyatif alma davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). β katsayıları incelendiğinde, kendiliğinden başlamanın görece en önemli yordayıcısının kendine güvenli problem çözme yaklaşımı olduğu görülmektedir ($\beta = .47$). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin proaktiflik boyutunu yordama durumunu test eden çoklu doğrusal regresyon analizi ve sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Problem Çözmenin Proaktifliği Yordama Durumu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.45	.26		5.63	.00
Aceleci	.00	.03	.00	.08	.94
Düşünen	.15	.07	.16	2.33	.02
Kaçıngan	-.04	.03	-.06	-1.35	.18
Değerlendirici	.18	.04	.23	4.32	.00
Kendine Güvenli	.44	.06	.50	7.34	.00
Planlı	-.08	.05	-.09	-1.47	.14

$R = .74$, $R^2 = .55$, $Adj.R^2 = .54$, $F = 56.57$, $*p < .05$

Tablo 31'e bakıldığında, problem çözme becerilerinin proaktifliği yordama durumunu test eden modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 56.57$, $p < .05$). Problem çözme becerileri alt boyutları birlikte proaktiflik boyutunda inisiyatif almanın %55'ini yordamaktadır ($R^2 = .55$). T değerlerine bakıldığında, düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının inisiyatif alma davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). β katsayıları incelendiğinde, proaktifliğin görece en önemli yordayıcısının kendine güvenli problem çözme yaklaşımı olduğu görülmektedir ($\beta = .50$). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin ısrarcılık boyutunu yordama durumunu test eden çoklu doğrusal regresyon analizi ve sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Problem Çözmenin Israrcılığı Yordama Durumu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.65	.26		6.33	.00
Aceleci	-.03	.03	-.04	-.76	.45
Düşünen	.17	.07	.18	2.53	.01
Kaçıngan	-.06	.03	-.11	-2.42	.02
Değerlendirici	.09	.04	.11	2.15	.03
Kendine Güvenli	.41	.06	.46	6.70	.00
Planlı	.01	.05	.01	.23	.82

$R = .74$, $R^2 = .55$, $Adj.R^2 = .54$, $F = 56.28$, $*p < .05$

Tablo 32'ye bakıldığında, problem çözme becerilerinin ısrarcılığı yordama durumunu test eden modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 56.28$, $p < .05$). Problem

çözme becerileri alt boyutları birlikte ısrarcılık boyutunda inisiyatif almanın %55'ini yordamaktadır ($R^2 = .50$). T değerlerine bakıldığında, düşünen, kaçınan, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının ısrarcı davranışın anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). β katsayıları incelendiğinde, ısrarcılığın görece en önemli yordayıcısının kendine güvenli problem çözme yaklaşımı olduğu görülmektedir ($\beta = .46$). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin toplam inisiyatif almayı yordama durumunu test eden çoklu doğrusal regresyon analizi ve sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Problem Çözmenin Toplam İnişiyatif Almayı Yordama Durumu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.44	.24		6.02	.00
Aceleci	-.01	.03	-.01	-.20	.85
Düşünen	.17	.06	.18	2.74	.01
Kaçınan	-.05	.02	-.08	-1.91	.06
Değerlendirici	.16	.04	.20	3.93	.00
Kendine Güvenli	.44	.06	.50	7.76	.00
Planlı	-.05	.05	-.06	-1.03	.31

$R = .77$, $R^2 = .60$, $Adj.R^2 = .59$, $F = 67.63$, * $p < .05$

Tablo 33'e bakıldığında, problem çözme becerilerinin toplam inisiyatif almayı yordama durumunu test eden modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 67.63$, $p < .05$). Problem çözme becerileri alt boyutları birlikte toplam inisiyatif almanın %60'ını yordamaktadır ($R^2 = .60$). T değerlerine bakıldığında, düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının inisiyatif alma davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). β katsayıları incelendiğinde, inisiyatif almanın görece en önemli yordayıcısının kendine güvenli problem çözme yaklaşımı olduğu görülmektedir ($\beta = .50$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, çalışmanın alt amaçlarıyla doğrultulu biçimde tartışılmıştır.

Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri

Okul yöneticileri kendiliğinden başlama davranışlarını yüksek seviyede sergilemektedirler. Okul için yapılması gereken bir iş varsa, mevzuatta görevi olarak tanımlanmış olmasa bile o işi yapma, başka kurumlarda görüp beğendikleri uygulamaları okullarında uygulama, kurallara aykırı davranış ve uygulamalar gördüğünde hemen müdahale etme gibi davranışlar ön plana çıkmaktadır. Fay ve Sonnentag (2002; akt. Akın, 2012a) çalışmalarında stres kaynakları ile kişisel inisiyatifin ilişkisini incelemiş ve işle ilgili stres kaynaklarının inisiyatif almayı teşvik edici nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılması gereken bir işin varlığı, kurallara aykırı davranış ve uygulamalar ve hatta başka kurumlardaki beğenilen uygulamaların dahi birer stres kaynağı olabileceği değerlendirildiğinde bu araştırmanın Fay ve Sonnentag'ın (2012) bulgularını desteklediği söylenebilir. Okul yöneticileri yürüttüğü yöneticilik faaliyetleri esnasında kendilerinden beklenenden fazlasını yapmakta ve okullarında görev yapan öğretmenleri de standart uygulamaların dışına çıkıp yeni proje ve uygulamalara yönlendirmektedirler.

Bireyin çevresel değişimi etkileme eğiliminde olması (Bateman ve Crant, 1993; akt Akın, 2012b, s. 19) olarak tanımlanan proaktiflik, okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarının bir boyutu olarak görülmektedir. Çalışmaya katılan okul yöneticileri, sürekli olarak işlerini nasıl daha iyi yapabileceklerinin yollarını aramakta ve okullarına katkı sağlayacak bir değişimi gerçekleştirmek adına büyük istek duymaktadırlar. Yeni fırsatları fark edebilme ve onları uygulayabilme proaktif biçimde yaratıcı ve yenilikçi bireyler gerektirmektedir (Rooks, Sserwanga ve Frese, 2016). Yenilikler konusunda okul yöneticilerinin istek ve heyecanları söz konusu olsa da işi eyleme dökme aşamasında arzuladıkları noktada olmadıkları anlaşılmaktadır. Okuldaki

değişim için her zaman itici bir güç olma ve fırsatları çevresindekilerden daha erken fark etme, proaktiflik boyutunda okul yöneticilerinin görece düşük ortalamaya sahip oldukları ifadeler olarak dikkat çekmektedir. Kendiliğinden başlama boyutundaki, üst makamlarca verilmediği halde önemli sorumluluklar almaya kendiliğinden talip olma, hep gerçekleştirilmek istense de bir türlü gerçekleştirilememiş projeleri hayata geçirmeye çalışma, işlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunma ve kendine ait fikirleri çekinmeden ortaya koyma puanlarının diğerlerine kıyasla düşük olması okul yöneticilerinin eyleme geçmede çekinik davrandıklarını destekler niteliktedir. Eğitim sistemimizdeki merkezi yönetim anlayışı ve bunun sonucu olarak okullar ve milli eğitim müdürlükleri arasında bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin oluşması, okul yöneticilerinin, inisiyatif almanın gerekliliğini tasdik etseler de inisiyatif almalarının önünde bir engel olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif ölçme aracına verdikleri cevaplardan yola çıkarak, katılımcıların ısrarcılık boyutunda değerlendirilen davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Üstlenilen işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme ve başlanılan işi yarım bırakmama katılımcıların en öne çıkan davranışları olarak görülmektedir. Yöneticilerin başladıkları işi bitirme davranışı en yüksek ortalamaya sahipken, buna benzer bir ifade olan okulla ilgili kafaya koydukları işleri mutlaka gerçekleştirme davranışı en düşük ortalamaya sahiptir. Bu iki ifadenin en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip olmaları, katılımcıların başlanmış bir işi devam ettirmekte gösterdikleri ısrarcılıkla başlamayı düşündükleri bir işi hayata geçirmekte gösterdikleri ısrarcılığın farkını göstermesi bakımından manidardır. Okul yöneticilerinin yenilikleri okullarına taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele etmelerinin de görece düşük puan alması Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi yönetim anlayışıyla açıklanabilir.

İnisiyatif Alma Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklaşması

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri hiçbir boyutta cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının özyeterlikleriyle ilişkisini incelediği çalışmasında Akın (2012a), okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre dayalı olarak ölçmüş ve cinsiyetin inisiyatif almada fark

oluşturan bir etmen olmadığı sonucunu elde etmiştir. Cinsiyet açısından bu çalışmayla benzer bulgular elde eden bir diğer çalışma da Okyay'a (2012) aittir. Diğer taraftan, Tekeş (2018), öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini çalışırken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla inisiyatif aldıklarını tespit etmiştir.

Yaş faktörüne göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinde gruplar arasında bir farklılaşma yoktur. Eğitim ortamlarındaki değişimlerle beraber yöneticilerin ilgilenmesi gereken konuların da farklılaşması neticesinde yöneticilerin bu durumlarla yeni karşılaşmalarını, takip edilmesi gereken süreçlerin birçoğuna ait detaylı yönergelerin sağlanması ve yoğun şekilde kullanılan şikayet kanallarının yöneticileri yazılı metinlerin dışına çıkmaktan imtina ettirmesi yaş faktörünün yöneticilerin inisiyatif almalarında farklılık oluşturmamasının nedenleri olarak düşünülebilir.

Okul müdürleri kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık ve toplam alt boyutlarında, müdür yardımcılarında anlamlı derecede fazla inisiyatif almaktadırlar. Okul müdürlüğünün bir öğrenme süreci olduğu (Yıldırım, 2011) anımsandığında, müdür yardımcılığı yaptıkları dönemde okul müdürlerinin yönetim kabiliyetlerini geliştirdikleri düşünülebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen, okul müdürlerinin düşünen, kendine güvenli, planlı ve toplam alt boyutlarında problem çözme becerilerinin müdür yardımcılara göre anlamlı derecede yüksek olması bulgusu, inisiyatif almadaki anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Problem çözme sürecinin, bireyi başka sorunlara müdahale noktasında cesaretlendirmesi, harekete geçmesi adına itici bir güç sağlaması (Keenan, 1997; akt, Güçlü, 2003), bireyin inisiyatif almasını teşvik edici rol oynadığını kanıtlar niteliktedir.

Köy ve kasabalardaki okulların il/ ilçe merkezlerindeki okullara göre daha fazla taşınmalı öğrenciye sahip olmaları, bu kapsamdaki öğrencilere öğle yemeği vermek durumunda kalmaları, hatta öğretmenlerinin de genellikle il, ilçe merkezlerinde ikamet etmelerinden dolayı geliş gidiş yapıyor olması olası problem kaynakları olarak düşünülebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin ulaşımında ya da sunulan yemek servisinde yaşanabilecek bir sıkıntı veya teknik bir sorunda ilgili kişilerin temininin merkez

okullarına göre görece daha fazla vakit alması ihtimali acil müdahale gerektiren durumlar ortaya çıkarabilir. Bu tarz varsayımlar köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticilerinin daha fazla inisiyatif alıyor olabilecekleri tahminini desteklemektedir. Ancak okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumları farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri mesleki kıdemlerine ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Akın (2012a) da okul müdürlerinin müdürlük kıdemlerine göre kişisel inisiyatif alt boyutlarında farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak, mesleki kıdemlerine göre proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarındaki farklılıkların anlamlı olduğunu, 15 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip müdürlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul müdürlerine göre daha az inisiyatif aldıklarını bulmuştur. Dobrodeeva ve diğerleri (2008; akt. Akın, 2012a), mesleki olgunlaşmanın inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediğini saptamış ve okul müdürlüğünün kendine has olgunlaşma süreci olan, öğretmenlikten farklı bir iş olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı fark elde edilmemesinin nedeni, okullarda yakın geçmişe kıyasla daha farklı bir yönetim tarzının benimsenmesi, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımın okul yönetiminde de uygulanması, yönetici olmak – lider olmak eksenindeki alanyazın çalışmalarının sahada karşılık bulması gibi nedenlerden dolayı yöneticilik anlayışının değişmesi olabilir. Diğer bir ifadeyle, her alanda olduğu gibi okullarda ve yönetim anlayışında da olan hızlı ve köklü değişim daha güncel dinamikleri belirleyici kılıyor denebilir.

Lisansüstü eğitime sahip okul yöneticileri kendiliğinden başlama ve toplam inisiyatif alma boyutlarında ön lisans ve lisans mezunlarına göre daha fazla inisiyatif almaktadırlar. Daha ileri düzey eğitim alanların daha fazla inisiyatif alma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Yapılması gerekeni yapma, sorumluluk üstlenmeye talip olma, aykırı davranış ve uygulamalara müdahale etme, alışılmamış uygulamaları hayata geçirme, kendisinden beklenenden fazlasını yapma gibi davranışların lisansüstü eğitim gören yöneticilerde daha belirgin olduğu ifade edilebilir. Orr ve Orphanos (2011; akt. Akın, 2012a), eğitim yönetimi alanında uygulamaya dönük lisansüstü eğitimin, etkili liderlik özellikleri sergilemeye ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşmasına katkı

sağladığı sonucuna varmışlardır. Çalışmaya katılan okul yöneticileri Tokat İli'nde görev yapmaktadır ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi yıllardır okul yöneticilerine yönelik Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi sunmaktadır. Örneklemin üçte birinin lisansüstü eğitime sahip olduğu değerlendirildiğinde bu çalışmanın bulgularının Orr ve Orphanos (2011)'u desteklediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri çalıştıkları okullardaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Akın (2012a) çalışmasında, öğrenci sayısına göre ısrarcılık boyutunda, öğretmen sayısına göre ise her üç boyutta kalabalık okullardaki müdürlerin daha fazla inisiyatif aldıkları yönünde bulgular elde etmiştir. Semerci ve Çelik (2002) ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında yöneticilerin karşılaştıkları problemler arasında öğrencilerin disiplin problemleri, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemleri ve ders programlarıyla ilgili problemleri de sıralamışlardır. Adı geçen problemlerin kalabalık okullarda yaşanma olasılığı daha yüksektir. Sorun çıkma ihtimalinin artması yöneticinin inisiyatif alma gerekliliğinin de artması şeklinde değerlendirilebilir. Değerlendirmeler neticesinde, bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazında desteklenmediği söylenebilir. Çalışmanın evrenindeki okullar öğrenci ve öğretmen sayılarına göre gruplandırılırken, belirlenen aralıkların birbirine yakın olması anlamlı farklılık saptanamamasının bir nedeni olabilir. Örneğin Akın'ın (2012a) çalışmasında öğrenci sayısına göre okullar 500'ün katları şeklinde sıralanırken, Tokat'taki okulların öğrenci ve öğretmen sayıları açısından ranjı göz önünde bulundurularak bu çalışma için 200'den az 201-500 ve 500'den çok şeklinde gruplandırma yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri

Okul yöneticileri aceleci ve kaçınan problem çözme yaklaşımlarını benimsemekten; düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı problem çözme yaklaşımlarını benimsemektedirler. Bu sonuçlar Akın Kösterelioğlu'nun (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Akın Kösterelioğlu (2007) araştırmasının neticesinde okul yöneticilerinin problem çözme

becerilerini, aceleci yaklaşımda orta, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımlarda yüksek düzeyde saptamıştır. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir diğer çalışma da Esen'e (2012) aittir. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Esen (2012), yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerini bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde bulmuştur.

Erdoğan (2004), ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, problem çözme becerileri envanterinin alt boyutlarının içeriklerine değinmiştir. Bu araştırmadan elde edilen veriler problem çözme envanterinin alt boyutlarının içeriği ışığında değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin bir problemle karşılaştıklarında değişik çözüm yollarını dikkate aldıkları, akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmedikleri söylenebilir. Yine okul yöneticileri, bir problemle karşılaştıklarında öncelikle sorunun özünü, altta yatan sebepleri anlamaya çalışmakta ve muhtemel çözüm yollarının olası neticelerini kıyaslama yoluna gitmektedirler.

Okul yöneticilerinin problem çözme envanterine verdikleri cevaplardan yola çıkarak varılabilecek diğer bir yargı ise bir problemin çözümünde neyin işe yarayıp yaramadığını hesaba katıyor olmalarıdır. Bir problemin çözümünde belli bir yol izledikten sonra ortaya çıkan sonuç ile beklenen sonucu kıyaslama, problemleri çözme adına kendini yeterli hissetme ve elde ettiği verileri planlı bir biçimde organize etme okul yöneticilerinin bu çalışma kapsamında sahip olduğu düşünülen diğer olumlu özellikler arasında sayılabilir. Okullardaki müdür ve müdür yardımcılarının yönetici olmadan önce öğretmen olarak çalışmış olmaları, okul ortamında yaşanabilecek sorunlarla yöneticilik dönemleri öncesinde karşılaşma ihtimallerini yüksek kılmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin problem çözme envanterinden genel olarak yüksek puan almalarının bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Heppner (1992; akt. Mete, 2018, s. 79), Sevgi (2004), Arın (2006), Akın Kösterelioğlu (2007) ve Ağcayazı Altuntaş (2008) da yaptıkları çalışmalarda

yöneticilerin problem çözme becerilerini ele almış ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna varmışlardır. Cinsiyet değişkeni açısından bu çalışmanın bulgularıyla çelişen araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Örneğin, Ülger (2003) ve Çinko (2004) yaptıkları çalışmalarda kadınların lehine anlamlı bir farklılık tespit ederken Albayrak (2002) ve Erdoğan (2004) da problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Şahiner (1995; akt. Öztürk, 2013, s. 44), Ferah (2000), Katkat (2001) öğrenciler üzerine benzer çalışma yürütmüş ve kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının kadınlardan daha yüksek bulunduğu çalışmalara (D'zurilla ve arkadaşları, 1998; akt. Öztürk, 2013, s. 47) da rastlamak mümkündür. Bazı araştırmalarda problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşması söz konusu iken bu ve bazı araştırmalarda kadın ve erkek katılımcıların problem çözme becerilerinin anlamlı derecede farklılaşmaması çalışmada ele alınan örneklemin büyüklüğü ve kadın katılımcıların sayısının örnekleme olan oranı ile açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaşlarına göre de farklılaşmamaktadır. Yerli (2009), Ağcayazı Altuntaş (2008) ve Esen'e (2012) ait çalışmaların bulguları bu çalışmayla örtüşmektedir. Bireylerin yaş ve cinsiyetleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında D'zurilla ve diğerleri (1998), orta yaşlı bireylerin genç ve yaşlı bireylere göre problemlere daha olumlu ve akılcı yaklaştıkları sonucuna varmışlardır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin görevlerine göre farklılaşması incelendiğinde, düşünen, kendine güvenli, planlı ve toplam problem çözme boyutlarında müdürlerin lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiş ancak aceleci, kaçınan ve değerlendirici problem çözme boyutlarında müdür ve müdür yardımcılara ait ortalamalardaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Esen (2012) yaptığı çalışmada görev değişkeni ile okul yöneticilerinin kaçınan ve planlı problem çözme boyutlarındaki farkın anlamlı olmadığı ancak aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve toplam boyutlardaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Her iki çalışmadan elde edilen anlamlı farklılıklar ele alındığında okul müdürlerinin problem çözme becerisine müdür yardımcılardan daha yüksek seviyede sahip oldukları

sonucuna varılmaktadır. Müdür yardımcıları bir problemin çözümünde müdürler kadar durumu derinlemesine incelemeye, seçeneklerin sonuçlarını öngörmeye ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate almaya çalışmamaktadırlar. Müdürler ise müdür yardımcılarında kıyasla problem çözme konusunda kendilerine daha çok güvenmekte ve daha planlı hareket etmektedirler. Müdür yardımcılarının bir problemin çözümünde sıkıntı yaşadıklarında okul müdürüne başvurabilmeleri ama okul müdürlerinin en yetkili kişi olması sebebiyle problemleri çözmek durumunda kalmaları, müdürlerin problem çözme becerilerinin daha yüksek çıkmasının bir açıklaması olabilir.

Veri toplama araçlarından kişisel bilgi formunda istenen bilgilerden birisi de okulun bulunduğu yerleşim yeri idi. İl/ilçe merkezi ya da köy/kasaba olmak üzere iki kategoride alınan cevaplardan çalışmaya katılan yöneticilerin çoğunun il/ilçe merkezinde görev yaptıkları görülmektedir. Yapılan fark analizleri sonucunda problem çözme envanterinin alt boyutlarının hiçbirinde okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulguları destekler nitelikteki çalışmada Ağcayazı Altuntaş (2008), okulun bulunduğu yerleşim yerini il merkezi, ilçe merkezi ve kasaba/ köy/ belde şeklinde üç kategoride incelemiş, problem çözmenin hiçbir alt boyutunda yerleşim yerine göre anlamlı farklılık saptamamıştır. Eves (2008), okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında bağımsız değişken olarak okulun bulunduğu yerleşim yerinin farklılaşmaya neden olup olmadığını çalışmış ve köy/kasabalarda görev yapan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin il/ilçe merkezinde görev yapanlara göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna varmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Sevgi (2004), ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelemiş ve kıdem değişkenine yönelik anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Yine benzer şekilde Ada, Dilekmen, Alver ve Seçer'in (2010) ilk ve orta öğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada da kıdem değişkeni anlamlı farklılık ifade etmemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikteki bir diğer sonuç da Yerli'ye (2009) aittir. Araştırmacı, ilk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin problem çözme becerileri ve duygusal

zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kıdeme göre farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır.

Erdoğmuş (2004), Arın (2006), Akın Kösterelioğlu (2007) ve Esen (2012) yaptıkları çalışmalarda kıdem değişkenine göre anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Esen (2012), kaçınan problem çözme alt boyutunda 21-30 yıl arası kıdemi olanların problem çözme becerilerinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Akın Kösterelioğlu'nun (2007) anlamlı farklılıklar saptadığı boyutlar ise 21-25 yıllık yöneticiler lehine, kaçınan, değerlendirici ve planlı problem çözme yaklaşımları olmuştur.

Okul yöneticilerinin problem çözme envanterine verdiği cevaplar yöneticilik kıdemi değişkenine göre incelendiğinde aceleci ve toplam alt boyutlarındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmüştür. Yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az olan okul yöneticileri, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olan okul yöneticilerine göre daha fazla aceleci yaklaşım sergilemektedirler. Yine aceleci yaklaşım boyutunda 11-15 yıl yöneticilik kıdemine sahip bireyler 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip bireylerden daha aceleci davranmaktadırlar. Toplam problem çözme ortalamaları incelendiğinde ise yöneticilik kıdemi 5 yıldan az olan okul yöneticilerinin toplam ortalamaları, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin toplam ortalamalarından anlamlı derecede daha düşüktür. Bu bulgular değerlendirildiğinde 5 yıldan az yöneticilik kıdemine sahip katılımcıların bir sorunla karşılaştıklarında fazla düşünmeden hareket edip farklı çözüm yollarını genellikle dikkate almadıkları ve bunun sonucu olarak problem çözmede daha kıdemli okul yöneticilerinin gerisinde kaldıkları söylenebilir. Izgar ve diğerleri de (2004) yaptıkları çalışmada kendine güvenli alt boyutunda 16-20 yıl lehine anlamlı sonuç elde etmişlerdir. Elde edilen anlamlı farklılıkların yöneticilik kıdemi daha fazla olan katılımcılar lehine olması, okul yöneticilerinin süreç içerisinde elde ettikleri tecrübelerini problem çözmede kullanmalarıyla açıklanabilir. Leithwood ve Stager'in (1989) eğitim yöneticilerinin görev ve etkinlikleriyle ilgili çalışmalarında deneyimli okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin deneyimsiz okul yöneticilerine göre daha yüksek seviyede olduğu bulgusu da bunu destekler niteliktedir. Ağcayazı Altuntaş (2008), yöneticilik kıdemi 5 yıldan az olan okul yöneticilerinin, 16 yıl ve üzeri

yöneticilik kıdemine sahip olanlara göre kendilerine daha çok güvendikleri sonucuna varmıştır. Üstün ve Bozkurt (2003), Arın (2006), Akın Kösterelioğlu (2007), Ada ve diğerleri (2010) ve Esen (2012) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma tespit etmemişler ve genel olarak bu durumu okul yöneticilerinin süreç içerisinde problem çözme becerilerini geliştirmedikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ön lisans/lisans ve lisansüstü olarak iki kategoride ele alınan eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Üstün ve Bozkurt (2003), Sevgi (2004), Arın (2006), Akın Kösterelioğlu (2007) ve Esen (2012) de çalışmalarında benzer biçimde eğitim düzeyi ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. Erdoğan (2004), ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında eğitim düzeyleri açısından aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında anlamlı bir fark elde edememiş, sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık elde etmiştir. Anlamlı farklılık bulan bir diğer çalışma da İzgar ve diğerleri'ne (2004) aittir. Düşünen ve değerlendirici problem çözme alt boyutlarında yüksek lisans mezunlarının lehine farklılaşma saptayan çalışma, önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi üzerinedir. Yüksek lisans ve doktora çalışması yapan öğretmen ve idarecilerin, akademik çalışmalarının okul içerisindeki verimliliklerine etkisinin dönem dönem değişik kademelerdeki yöneticiler tarafından eleştirilmesi söz konusudur. Öğretmenler açısından bakıldığında, akademik çalışmaların alan bilgisine mutlak katkı sağladığı ancak öğretmenlerin zaman ve enerjilerini daha çok çalışmalarına ayırıp okul ve öğrencilerle gerektiği kadar ilgilenmedikleri eleştirileri yapılmaktadır. Benzer bir durumun akademik çalışma yapmış ya da yapmakta olan yöneticiler açısından da doğru olabileceği değerlendirilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin lisansüstü çalışmalarını mezun oldukları branşta mı yoksa eğitim yönetimi ve denetimi ya da yönetimle alakalı başka bir bölümde mi yaptıkları da katılımcıların problem çözme becerileri ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı üzerinde etkili olabilir.

Kalabalık okullarda yöneticilerin öğrenci ve öğretmen sayısının fazlalığına oranla karşı karşıya kaldıkları problemlerin sayısı da farklılık gösterebilir. Bu durumun

okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğini test etmek üzere okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları bağımsız değişken olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrenci sayıları, 200 ve daha az, 201- 500 arası ve 501'den fazla öğrenciye sahip olanlar olmak üzere üç grupta; öğretmen sayıları ise 15 ve daha az, 16-30 ve 31'den fazla olmak üzere yine üç grupta çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayılarına göre problem çözme becerileri envanterinin hiçbir alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Ağcayazı Altuntaş (2008), okuldaki öğrenci sayısı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında çalışmış, yaklaşma kaçınma alt boyutunda 300 ve daha az öğrenciye sahip okul yöneticilerinin 301-500 aralığındaki okul yöneticilerine göre daha düşük ortalamaya sahip olduklarını saptamıştır. Diğer iki boyutta anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Akın Kösterelioğlu (2007), çalışmasında okuldaki öğrenci ve personel sayılarına göre farklılaşmalara dair elde ettiği sonuçlarda, öğrenci sayısına göre aceleci yaklaşım, personel sayısına göre ise aceleci ve düşünen yaklaşım dışında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Esen (2012), okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yönetici kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında okuldaki öğrenci ve personel sayısı değişkenlerine yönelik anlamlı farklılıklar bulmuştur. Ülkemizde, kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda yapılan değişiklikler, müfredat değişiklikleri, bazı derslerin seçmeli ya da zorunlu ders kategorisine alınıp alınmaması, haftalık ders saatleri ya da bazı derslerin kaç saat verileceği değişik zümrelerce sıklıkla tartışılmakta, birçok kesimden yetkililere ve politika belirleyicilere bu konulardan kaynaklı eleştiriler gelmektedir. Ancak, yakın tarihimizle kıyaslandığında öğretmensiz okullar, aşırı kalabalık sınıflar, ders materyallerinin eksikliği, branş öğretmeni eksikliği, fiziki imkansızlıklar gibi sorunlar ciddi oranda azalmıştır. Nüfusun seyrek olduğu bölgelerde taşınmalı eğitimle, nüfus yoğunluğunun yaşandığı bölgelerde de yeni ve modern okulların inşası ile öğrenci ve öğretmenlerimiz teknolojik imkânlarla da rahatlıkla erişmek suretiyle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütebilmektedirler. Gün geçtikçe okulların belirli standartlara ulaşması, öğrenci ve öğretmen sayılarına oranla okula atanan yönetici normlarının da artması, yöneticilere uygulanan rotasyon ile okul yöneticilerinin farklı dinamiklere sahip okullarda hizmet etmeleri okul yöneticilerinin

problem çözüme becerilerinin okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemesinin nedenleri olarak düşünülebilir.

Problem Çözme Becerileri ile İnisiyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda problem çözme becerileri alt boyutları ile inisiyatif alma alt boyutları arasında ağırlıklı olarak orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Aceleci problem çözme boyutunun inisiyatif almanın tüm boyutlarıyla ilişkisi orta düzeyde ve negatiftir. Bu da demektir ki bireyin aceleci problem çözme davranışı arttıkça inisiyatif alma düzeyi azalmaktadır. İnisiyatif alma ile negatif yönde ilişkisi olan bir diğer problem çözme boyutu kaçınan yaklaşım boyutudur. Kendiliğinde başlama ve proaktiflik ile düşük düzeyde ısrarcılık ve toplam kişisel inisiyatif alma ile orta düzeyde negatif yönde ilişkisi olan kaçınan yaklaşımın sergilenme sıklığının artması, inisiyatif alma durumunu azaltmaktadır. Düşünen, değerlendirici, planlı ve toplam problem çözme yaklaşımlarının kişisel inisiyatifin tüm alt boyutlarıyla olan ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeydedir. Kendine güvenli problem çözme yaklaşımı, kişisel inisiyatifle en yüksek düzeyde ilişkisi olan boyut olarak dikkat çekmektedir. Kendiliğinden başlama ile orta derecede; proaktiflik, ısrarcılık ve toplam kişisel inisiyatif alma boyutlarıyla yüksek derecede pozitif ilişkisi söz konusudur.

Kendine güvenli problem çözme yaklaşımını benimseyen bireylerde yeni bir durumla karşılaştığında, yeterli zamana sahip olup çaba gösterdiği takdirde sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler üretebileceğine olan inancın, yeni ve zor sorunları çözme yeteneğine olan güvenin ve seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullanılan sistematik yöntemin; yaptığı işlerde karşılaştığı engeller karşısında kolay pes etmeyen bilakis bu engelleri aşmaktan haz duyan, başladığı işleri yarım bırakmadan bitirene kadar azimle çalışmaya devam eden ısrarcılık boyutuyla; işle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine giden, ortaya çıkan sorunları, sıkıntılı konuları ele almak için bir fırsat olarak gören ve bu vesileyle kişisel ve mesleki gelişimini sürdürmeyi amaçlayan proaktiflik boyutuyla ve kendi görevi olarak belirtilmese bile yapılması gereken işleri yapan, sorumluluk üstlenmeye kendiliğinden talip olan, fikirlerini uygulamaya koyan, gelişim odaklı yeni hedefler oluşturan ve standart olanı

izlemek yerine işi daha iyi yapmanın yollarını arayan kendiliğinden başlama boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Becerilerinin İnisiyatif Alma Düzeylerini Yordaması

Okul yöneticilerinin düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli boyutlarındaki problem çözme yaklaşımları, kendiliğinden başlama davranışı sergilemelerini yordamaktadır. Okullardaki müdür ve müdür yardımcılarının düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme davranışları arttıkça kendiliğinden başlama davranışları da artış göstermektedir. Kendiliğinden başlama davranışının en önemli yordayıcısı kendine güvenli problem çözme yaklaşımıdır.

Düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımları okul yöneticilerinin proaktiflik davranışı sergilemelerini de yordamaktadır. Proaktif davranış sergileme sıklığı bireylerin düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme davranışı sergileme durumlarıyla doğru orantılıdır. Kendine güvenli problem çözme yaklaşımı, proaktif davranışın da en önemli yordayıcısıdır.

Yöneticilerin ısrarcılık boyutunda inisiyatif almalarının yordayıcıları, düşünen, kaçınan, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarıdır. Katılımcıların ısrarcılık boyutunda değerlendirilebilecek davranış sergileme olasılıkları, aceleci ve planlı haricindeki problem çözme boyutlarına ilişkin davranışları arttıkça artmaktadır. Problem çözmenin inisiyatif alma durumunu toplam inisiyatif boyutunda ne derece yordadığına bakıldığında da benzer biçimde düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımlarının toplam inisiyatif almayı yordadığı ve en güçlü yordayıcının kendine güvenli problem çözme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Öz-güven kavramı, öz-yeterlik (Bandura, 1977) ve algılanan yeterlik (Harter, 1982; Nicholls, 1984) olarak da kullanılmaktadır ve Feltz'e (1988) göre öz-güven bireyin bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ve kendi hüküm, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesidir (akt. Okyay, 2012). Bu çalışmada inisiyatif alma davranışının en önemli yordayıcısı olarak kendine güvenli problem çözme yaklaşımı saptanmıştır ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımına göre bireyler,

yeterince zamana sahip olduklarında ve çaba gösterdiklerinde karşılaştıkları sorunların çoğunu çözebileceklerine, farklı bir durumla karşılaştıklarında yaşayabilecekleri sıkıntıların üstesinden gelebileceklerine inanmakta, yeni ve zor sorunları çözme yeteneklerine güvenmektedirler. Kendine güvenli problem çözme yaklaşımının öz-güven ve öz-yeterlik kavramlarıyla yakından ilişkili olduğu düşünülürse, bu çalışmada elde edilen bulgular, öz-yeterlik boyutlarının inisiyatif almanın kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarını yordadığı sonucuna varan Akın'ın (2012a) bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik gösteren bir diğer çalışma Khalili'ye (2017) aittir. Araştırmacı, kişisel inisiyatifin yaratıcı ve yenilikçi çalışanlar için esas olduğunu ve bu çalışanların örgütlerdeki problemlerin tespitinde ve çözümünde etkili olabilmeleri için kendiliğinden başlayan, proaktif ve ısrarcı olmaları gerekliliğinin altını çizmiştir.

İnisiyatif alma davranışını genel olarak en çok yordayan problem çözme yaklaşımları düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme boyutlarıdır. Bu boyutlarda yöneticilerin bir sorunu fark ettiklerinde ilk önce sorunun ne olduğunu anlamaya çalıştıkları, sorunla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate aldıkları, bir çözüm yolu uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç elde edeceklerini tahmin etmeye çalıştıkları ve olası tüm çözüm seçeneklerini hesaba kattıkları görülmektedir. Problemlere böylesine akılcı bir yöntemle yaklaşan okul yöneticilerinin istedik sonuçlar elde ettikleri ve bu durumun okul yöneticilerinde inisiyatif alma davranışını teşvik edici rol aldığı düşünülmektedir. Yeni bir durum ya da ortaya çıkan bir sorun karşısında istediği neticeyi elde eden bireylerde yeterli zamana sahip olup çaba gösterdiğinde yeni ve zor problemleri çözebileceğine dair inanç, ve problem çözme yeteneğine güven gelişmekte, kendine güvenli problem çözme yaklaşımı da bu bağlamda inisiyatif almanın en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar ve sunulan öneriler bulunmaktadır.

Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın sonuçları, çalışmanın alt amaçları ile aynı sırada olacak şekilde sunulmuştur.

Okul yöneticileri en çok mevzuatta açıkça bir okul yöneticisinin görev tanımında yer almasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapma noktasında kendiliğinden başlama davranışı göstermektedirler. Öte yandan okul yöneticileri üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma konusunda daha çekingen davranmaktadır. Proaktiflik boyutunda okul yöneticileri düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duymakta ancak okullarında değişim için itici bir güç olma konusunda daha az proaktiftirler. Okul yöneticileri üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederek ısrarcı tavır ortaya koymakta fakat yenilikleri okullarına taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme hususunda aynı ısrarcılığı sergilememektedirler.

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri, bireyin cinsiyetine, yaşına, çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine, mesleki kıdemine, yöneticilik kıdemine, çalıştığı kurumdaki öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır. Kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık ve toplam boyutlarında okul müdürleri, müdür yardımcılara göre daha fazla inisiyatif almaktadırlar. Lisansüstü eğitime sahip okul yöneticileri kendiliğinden başlama ve toplam boyutlarında ön lisans/ lisans mezunu okul yöneticilerinden daha fazla inisiyatif almaktadırlar.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri yüksektir. Genel olarak okul yöneticileri, işle ilgili bir problemleri olduğunda o problemin üzerine gitmekte, bir sorunun farkına vardıklarında ilk olarak sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya

çalışmakta, bir sorunu çözmek için kullandıkları çözüm yolları başarısız olduğunda neden başarısız olduğunu araştırmakta, yeterince zamanları olur ve çaba gösterirlerse karşılaştıkları sorunların çoğunu çözebileceklerine inanmakta, bir sorunları olduğunda onu çözebilmek için başvurabilecekleri yolların hepsini düşünmeye çalışmakta ve bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceklerine güvenmektedirler.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, bireyin cinsiyetine, yaşına, çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, çalıştığı kurumdaki öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır. Düşünen, kendine güvenli, planlı ve toplam problem çözme boyutlarında okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdür yardımcılarınınkinden daha yüksektir. 5 yıl ve daha az yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticileri problem çözüme 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip katılımcılara göre daha aceleci davranmaktadırlar. 11-15 yıl yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticileri problem çözüme 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip katılımcılara göre daha aceleci davranmaktadırlar. 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin problem çözme becerileri 5 yıl ve daha az yöneticilik kıdemine sahip olanlardan daha yüksektir.

Problem çözme becerileri ile inisiyatif alma ölçeklerinin bütün alt boyutlarının birbirleriyle ilişkileri anlamlıdır. Aceleci ve kaçınan problem çözme yaklaşımları ile inisiyatif alma alt boyutlarının ilişkisi negatif; düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı problem çözme yaklaşımlarıyla inisiyatif alma alt boyutlarının ilişkisi pozitif yöndedir. İnisiyatif almanın alt boyutlarıyla en güçlü ilişkiye sahip problem çözme alt boyutu kendine güvenli yaklaşımdır.

Düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımları inisiyatif almanın kendiliğinden başlama boyutunu yordamaktadır. Düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımları inisiyatif almanın proaktiflik boyutunu yordamaktadır. Düşünen, kaçınan, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımları inisiyatif almanın ısrarcılık boyutunu yordamaktadır. Düşünen, değerlendirici ve kendine güvenli problem çözme yaklaşımları inisiyatif almanın toplam boyutunu yordamaktadır. İnisiyatif almanın tüm boyutlarının en güçlü yordayıcısı kendine güvenli problem çözme yaklaşımıdır.

Öneriler

1. Problem çözme becerisinin inisiyatif almayı yordadığı ve inisiyatif almanın yönetim açısından önemi düşünüldüğünde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerine problem çözme sürecinin aşamaları teorik olarak verildikten sonra örnek olay incelemesi tarzında uygulamalarla pratiğe dönük çalışmalar önerilebilir.
2. Kendine güvenli yaklaşımın inisiyatif almanın en önemli yordayıcısı olmasına istinaden, öz-güven sahibi yöneticilerin görece üst düzey yönetici pozisyonlarında değerlendirilmesi önerilebilir.
3. Yöneticilik kıdemi düşük okul yöneticileri problem çözmede daha aceleci davranmakta ve kıdemi yüksek yöneticilerin problem çözmede gerisinde kalmaktadırlar. Tecrübelerin paylaşılacağı bir ortam ya da uygulama tasarlanması bu durumun çözümüne katkı sağlayabilir. Bunu sağlamaya yönelik, deneyimlerin aktarılması amacıyla yönetici buluşma toplantıları ya da mentörlük programları hayata geçirilebilir.
4. Lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerinin daha fazla inisiyatif aldıkları bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilebilir ya da bu eğitime sahip olanlara pozitif ayrımcılık tanınabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B. ve Seçer, İ. (2010). İlk ve orta öğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 153-166.
- Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akbaşlı, S. (2018). Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Editörler). *Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi* içinde (s. 147-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akın, U. (2012a). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2012b). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (2), 125-149.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Allison, D. J. ve Allison, P. A. (1993). Both ends of a telescope: experience and expertise in principal problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 29 (3), 302-322.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, A. (2002). *Yaratıcı problem çözme- örgütte kişisel gelişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Atasavun, M. M. (1994). *Okulöncesi eğitimde yönetmenler ile öğretmenler arasında ilişki bozuklukları yaratan konular*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Ö. Y. (2015). *Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Baer, M. ve Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme: kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Binnewies, C. ve Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: the role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24, 100-105.
- Bozdemir, Y. (2012). *Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Bozkulak, P. B. (2010). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B., Sulak, S. E. ve Serin, M. K. (2011). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 605-618.
- Bursalıoğlu, Z. (1980). *Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cambridge Dictionary. (2019). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/initiative> adresinden alınmıştır.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(3), 297-309.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- D'zurilla, T. J., Maydeu Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Difference*, 25(2), 241-252.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Eves, S. (2008). *Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: an overview of validity studies. *Human Performance*, 14 (1), 97-124.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Frese, M. (2009). Towards a psychology of entrepreneurship: an action theory perspective. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5, 437-496.
- Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.

- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. ve Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese, M., Garst, H. ve Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), 1084-1112.
- Ferrazi, K. (2017). *Asla Yalnız Yeme* (çev. L. Göktem). İstanbul: Mediacat. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm adresinden alınmıştır.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 531-548.
- Güner, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, H. (2011). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesi (Elazığ-Muş-Şırnak)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Heppner, P. P. (1988). *Problem solving inventory (PSI): Research manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. ve Jakson, J. (1985). Depression and attributional style: are they related?. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Hoehne, K. A. K. (1990). Initiative – a neglected psychosocial dimension. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25, 101-107.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration-Theory, Research and Practice*. USA: Random House.
- Izgar, H., Gürsel, M., Kesici, Ş ve Negiş, A. (2004, Temmuz). *Önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Malatya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Khalili, A. (2018). Creativity and innovation through lmx and personal initiative. *Journal of Organizational Change Management*, 31 (2), 323-333.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficiency in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168.
- Lantz, A. ve Andersson, K. (2009). Personal initiative at work and when facing unemployment. *Journal of Workplace Learning*, 21, 88-108.
- Leithwood, K. A. ve Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126-161.
- Li, N., Liang, J. ve Crant, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behaviour: a relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, 95 (2), 395-404.

- Lopez Cabarcos, M., Machado Lopez Sampaio-de Pinho, A. ve Vazquez Rodriquez P. (2015). Organizational justice and personal initiative, mediating role of affective commitment. *Journal of Service Theory and Practice*, 25 (6), 854-876.
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> adresinden alınmıştır.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim amaç, ilke, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (Editör). (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2013). *Öğretmen algularına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raesis, S. ve Noor Mohammadian, M. (2016). Investigating the relationship between personal initiative and religious orientation with job performance among the first and second grade primary school's teachers of nikshahr city. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12 (3), 517-525.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Redfern, S., Coster, S., Evans, A. ve Dewe, P. (2010). An exploration of personal initiative theory in the role of consultant nurses. *Journal of Research in Nursing*, 15 (5), 435-453.
- Rooks, G., Sserwanga, A. ve Frese, M. (2016). Unpacking the personal initiative-performance relationship: a multi-group analysis of innovation bu Ugandan rural and urban entrepreneurs. *Applied Psychology*, 65 (1), 99-131.
- Samancı, B. (2018). *Okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı çözümlenmeler: Ankara il örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (30), 205-218.
- Sevgi, M. (2004). *İlköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serttaş, Ö. (2015). *Okul yöneticilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Slanning, K. (2010). The future school manager: information and communication technology aspects. *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000*, 37(4), 243-249.

- Starzyk, A. ve Sonnentag, Z. (2019). When do low-initiative employees feel responsible for change and speak up to managers?. *Journal of Vocational Behavior*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103342>
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, I. Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Tymon, A. ve Batistic, S. (2016). Improved academic performance and enhanced employability? the potential double benefit of proactivity for business graduates. *Teaching in Higher Education*, 17, 1-18.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Wikhamn, W. ve Selart, M. (2019). Empowerment and initiative: the mediating role of obligation. *Employee Relations*, 41 (4), 662-677.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2002). *Okul müdürünün öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

EKLER

Ek 1. Uygulanan Ölçme Araçları

Sayın Yönetici,

Bu anket formu ile "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle İnisiyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmaya veri toplamak amaçlanmaktadır. Anket; Kişisel Bilgiler, Problem Çözme Envanteri ve Okul Yöneticilerinde Kişisel İnisiyatif olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Vereceğiniz cevaplar araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Cevaplarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için her maddeyi objektif olarak değerlendirmeniz gerekmektedir. Vakit ayırdığınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Sayın Yönetici,

Danışman: Doç. Dr. Uğur AKIN

Tarık TEKİN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek
2. Yaşınıza uygun aralığı seçiniz.
 35 ve daha az
 36-40
 41-45
 46-50
 51 ve üzeri
3. Göreviniz:
 Müdür Müdür Yardımcısı

4. Meslekteki Kıdeminiz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve üzeri

5. Yöneticilik Kıdeminiz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve üzeri

6. Bu Okulda Çalışma Süreniz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve üzeri

7. Eğitim düzeyiniz:

- Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

8. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:

.....

9. Okulunuzdaki öğretmen sayısı:

.....

10. Kurum Kademesi:

- Okul öncesi İlkokul Ortaokul Lise

11. Okulun bulunduğu yerleşim birimi:

- İl/ ilçe merkezi Köy/ kasaba

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ENVANTERİ

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

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

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

12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
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 benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

OKUL YÖNETİCİLERİNDE KİŞİSEL İNİSİYATİF ÖLÇME ARACI

Aşağıda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.


	Hiç katılıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Mevzuatta açıkça bir okul yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım.					
2. Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum.					
3. Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim.					
4. Sürekli olarak işimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım.					
5. Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim.					
6. Okulumda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem.					
7. Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuştumdur.					
8. Okulla ilgili konularda başladığım işleri yarım bırakmam.					
9. Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir.					
10. Okulla ilgili yaptığım işleri sonuna kadar savunurum.					
11. Yenilikleri okuluma taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim.					
12. Okulumda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım.					
13. İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim.					
14. Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmek bana büyük heyecan verir.					
15. Fırsatları etrafımdakilerden daha önce fark ederim.					
16. Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm.					
17. Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım.					
18. Sürekli olarak, mesleki konularda kendimi geliştirmenin yollarını ararım.					
19. Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım.					


20. İşimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım.					
21. İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım.					
22. Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum.					
23. Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm.					
24. Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım.					
25. Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim.					
26. Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını ararım.					
27. Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim.					
28. Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulumda da gerçekleştirmeye çalışırım.					
29. Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım					
30. Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim.					
31. Okulla ilgili yaptığım işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmem.					
32. Düşüncelerimi gerçekleştirirken karşıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım.					


Ek 2. Ölçme Aracı Kullanım İzni

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ KULLANIM İZNI 📎 3 📄

HA Handan Deniz Ayalp <hdenizayalp@gmail.com>
29.11.2018 Per 00:06
Siz ▾

 PÇE Puanlama Formu.pdf
91 KB

 Problem Çözme Becerileri Alg...
147 KB

 Psychometric Properties of th...
2 MB

📁 3 ek (2 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Aşağıda bulunan izin yazısı ile söz konusu ölçüğe ilişkin materyaller, Prof. Dr. Nesrin Hisli Şahin tarafından gönderilmektedir.

Sayın Tekin,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orjinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin son sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Nesrin Hisli Sahin <nesrinhislisahin@gmail.com>, 18 Kas 2018 Paz, 00:01 tarihinde şunu yazdı:

...

Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.6557379
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

31/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 28/03/2019 tarihli tutanağı.
d) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27/03/2019 tarih ve 3105 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tarık TEKİN Tokat il/ilçe okul/kurumlarımızdaki yöneticilere yönelik "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile İnişiyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın Müdürlüğümüze bağlı okul/kurumlarında görevli yöneticilere uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/03/2019

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Tez Çalışması Araştırma İzni Onay Formu
4-GOP Üniv.Rektörlüğü yazısı

31 03 2019
Ayşe KÖPRÜLÜ
Şef

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8d0a-4595-3050-94c5-274d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Yazarın Özgeçmişi

Adı Soyadı	Tarık TEKİN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 22.04.1986 / Yıldızeli
İletişim Bilgileri	Tel: 05447298439 E-Posta: tariktekin86@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2000-2004 Tokat Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2009-2010: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Artova Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 2010-2012: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sulusaray İlköğretim Okulu 2012-2013: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çerçi Ortaokulu 2013-2016: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi 2016- halen: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi