

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİCİ KAYGI DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ural ESEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**KIRŞEHİR
HAZİRAN 2012**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİCİ KAYGI DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ural ESEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN**

**KIRŞEHİR
HAZİRAN 2012**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (Danışman)(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kırşehir ili ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Evrendeki yöneticilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem seçimine gidilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 310 okul yöneticisi oluşturmuştur.

Bu çalışma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplamaya yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini belirlemek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Yönetici Kaygı Ölçeği” ve problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için ise “Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss), t testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon testi (r), Scheffe testi uygulanmıştır. Anlamlılık testleri için $p < .05$ düzeyi yeterli görülmüştür.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin; yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplam puanında yüksek; iş yükü kaygısı alt boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı alt boyutu ile yaş, görev ve yöneticilik kıdemi; iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanı ile mesleki kıdem; yönetim süreci kaygısı alt boyutu ile öğrenci sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, seminer veya kursa katılma sayısı, okulun yerleşim birimi,

yöneticilerin ikamet yeri, okul türü ve personel sayısı değişkenleri ile yönetici kaygısı toplam puanı ve alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplam puanda yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet, görev, öğrenci sayısı, personel sayısı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; yaş, öğrenim durumu, seminer ve kursa katılma sayısı, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, öğrenci sayısı ile problem çözme becerisi toplam puanları arasında; branş, okulun yerleşim birimi, ikamet yeri, okul türü ile problem çözme becerisi alt boyutlar ve toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında kaçınan yaklaşım alt boyutu ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu; iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; problem çözme toplam puanı ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Yönetici Kaygısı, Problem Çözme, Okul öncesi eğitim, İlköğretim, Ortaöğretim

SUMMARY

The aim of this research is to determine the relation between the problem solving skills and administrator anxiety levels of school administrators.

The population of the research is formed by the administrators (director, chief assistant, vice director) who work for primary and secondary education schools of Ministry of Education in towns of Kırşehir and Kırşehir city center. Since it has been possible to reach the administrators in population of the research, sampling is not used; study is carried on the population. The population of the research is formed of 310 school administrators.

This study is a descriptive research. It is carried out by scanning model. As for the data of the research, "Personal Information Form", which was developed by the researcher is used in order to gather information about the independent variables of the research, "Administrator Anxiety Scale" which was developed by Şahin (2011) is used in order to determine the anxiety levels of the administrators, and "Problem Solving Inventory" which was developed by Heppner and Petersen (1982) and adopted to Turkish by Şahin and Heppner (1993) is used to determine the levels of problem solving skills.

Arithmetic mean (\bar{X}), standard deviation (Ss), T test, variance analysis (ANOVA), correlation test (r), Scheffe test are applied on the data gathered in the research. $p < .05$ level is approved for the meaningfulness tests.

As the result of the research, it is found out that administrator anxiety level in sub dimension in administration process of the school administrators is high in total score; in the sub dimension of workload it is medium level. It is found of that there is a meaningful relation between the sub dimension of workload anxiety and age, duty and administration seniority of the school administrators; the sub dimension of workload and total score of administrator anxiety and occupational seniority; sub dimension of administration process anxiety and the number of the students; on the other hand, there is not a meaningful relation between sex, field of study, educational

status, the number of attendance to seminars or courses, the location of school, the residence of the administrators, the type of the school and the variables of personnel numbers and the total score of administrator anxiety and sub dimensions.

The levels of problem solving skills of the school administrators are found high in the sub dimensions of quick-tempered approach, thinking approach, timid approach, evaluating approach, self-confident approach, planned approach and also in total score of problem solving skills. It is determined that there is a meaningful relation between the problem solving skills of the school administrators and the total score of sex, duty, number of students, number of personnel; and there is not a meaningful relation between the total score of problem solving skills and age, educational status, the number of attendance to seminars or courses, the occupational seniority, the seniority of administration, the number of the students.

It is found out that there is a meaningful relation in a highly positive way between the administrator anxiety levels of school administrators and problem solving skills with timid sub dimension and administration process anxiety sub dimension; workload anxiety sub dimension and the total score of administrator anxiety; on the other hand there is a lower meaningful relation in a negative way between the total score of problem solving and administration process anxiety sub dimension score.

Keywords:

School Administrator, Administrator Anxiety, Problem Solving, Pre-school, Primary School, Secondary School.

TEŞEKKÜR

Akademik yaşantıya adım atabilmem için yolumu açan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN'e bana verdiği destek için sonsuz teşekkür ederim. Araştırmanın çeşitli aşamalarında önemli eleştiri ve önerileriyle beni yönlendiren, değerli katkılarıyla araştırmayı zenginleştiren Yrd. Doç. Dr. Davut AYDIN, Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN, Dr. Zafer KUŞ, Öğr. Gör. Kadir KESKİNKILIÇ ve Arş. Gör. Önder BALTACI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olan ve bana desteklerini esirgemeyen eşime, anneme, babama, kardeşlerime ve canım kızım Fatma Şevval ESEN'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ural ESEN

15.06.2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
SUMMARY	iv
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kaygı İle İlgili Kuramsal Temeller	8
2.1.1. Kaygının Tanımı	8
2.1.2. Kaygı ve Korku Kavramları Arasındaki Farklar	10
2.1.3. Kaygı ve Stres	12
2.1.4. Kaygı ve Gerilim	13
2.1.5. Kaygının Nedenleri	14
2.1.6. Kaygının Belirtileri	16
2.1.7. Kaygının Türleri	18
2.1.8. Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri	19
2.1.9. Yönetici Kaygısı ve Stres	20

2.1.10. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	24
2.1.10.1. Psikanalitik Kuram.....	24
2.1.10. 2. Bilişsel – Davranışçı Görüşler.....	28
2.1.10. 3. Varoluşçu Kuram.....	30
2.1.10. 4. Karen Horney’in Anksiyete Kavramı.....	32
2.1.10. 5. Gabbard’ın Görüşleri.....	33
2.1.10. 6. Biyolojik Kuram.....	34
2.2. Yönetici Kaygısı İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42
2.3. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller.....	44
2.3.1. Problem Kavramı.....	44
2.3.2. Problem Çözme Süreci.....	46
2.3.3. Eğitim Yöneticilerinde Problem Çözme Süreci.....	51
2.3.4. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	51
2.3.5. Problem Çözmede Etkili Faktörler.....	53
2.3.6. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler.....	54
2.3.7. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	55
2.3.8.Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi.....	58
2.3.9.Yöneticilerde Problem Çözme Yeterliliğinin Önemi.....	59
2.4. Yöneticilerin Problem Çözme Becerisiyle İlgili Araştırmalar.....	61
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	61
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	68

3. BÖLÜM

YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Verilerin Toplanması.....	77
3.4. Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.1. Yönetici Kaygı Ölçeği.....	78

3.4.2. Problem Çözme Envanteri.....	82
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu.....	85
3.5. Verilerin Analizi.....	86

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
4.1. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	87
4.1.1. Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	89
4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	91
4.1.3. Görevlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	93
4.1.4. Branşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	95
4.1.5. Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	97
4.1.6. Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	99
4.1.7. Mesleki Kıdeme Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	101
4.1.8 Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	103
4.1.9. Okulun Yerleşim Birimine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	105
4.1.10. İkamet Yerlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	107
4.1.11. Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	108
4.1.12. Öğrenci Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	110
4.1.13. Personel Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	112
4.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	114
4.2.1. Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	116
4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	120
4.2.3. Görevlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	122

4.2.4. Branşlara Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	125
4.2.5. Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.	129
4.2.6. Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri	131
4.2.7. Mesleki Kıdeme Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	134
4.2.8. Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	137
4.2.9. Okulun Yerleşim Birimine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	141
4.2.10. İkamet Yerlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri...	143
4.2.11. Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.....	145
4.2.12 Öğrenci Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri....	148
4.2.13 Personel Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri...	151
4.3. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular.....	155

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	157
5.1.Sonuçlar	157
5.2 Öneriler.....	162
KAYNAKÇA.....	164
EKLER.....	178
EK–1 Kişisel Bilgi Formu.....	179
EK–2 Yönetici Kaygı Ölçeği.....	180
EK–3 Problem Çözme Envanteri.....	182

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2010–2011 Eğitim Öğretim Yılında Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Resmi Okullar ve Yöneticileri İstatistik Verileri.....	72
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Tanıtıcı Özellikleri.....	73
Tablo 3. Yöneticilere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Tablosu.....	78
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri Puan Aralıkları.....	88
Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri.....	88
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapma Sonuçları.....	89
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapma Sonuçları.....	93
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	96
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 13. Okul Yöneticilerin Öğrenim Durumuna Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 14. Okul Yöneticilerin Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	99
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	101
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	103
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	106
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 22. Okul Yöneticilerin İkamet Yerlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 23. Yöneticilerin Okul Türüne Göre Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	109
Tablo 24. Yöneticilerin Öğrenci Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	110
Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 26. Yöneticilerin Personel Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	112
Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Düzeyleri Puan Aralıkları.....	114
Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri.....	115
Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	117
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	120
Tablo 33. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	123
Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	124

Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	126
Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 38. Yöneticilerin Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	132
Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Seminer veya Kursu Katılma Sayısına Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	135
Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	138
Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	141
Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 46. Okul Yöneticilerinin İkamet Yerlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 47. Yöneticilerin Okul Türüne Göre Problem Çözme Düzeylerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları.....	146
Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	148
Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları.....	152

Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Problem Çözme Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 52. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.....	155

SİMGELER VE KISALTMALAR

YKÖ : Yönetici Kaygı Ölçeği

YSK : Yönetim Süreci Kaygısı

İYK : İş Yüğü Kaygısı

PÇE : Problem Çözme Envanteri

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen ve sürekli değişen çağımızda, insanların düşünceleri, beklentileri ve yaşantıları da değişmektedir. Bu hızlı değişim eğitim sistemimizde de kendini göstermekte olup eğitim kurumlarında da değişikliğe neden olmaktadır. Bu değişim ortamı içinde yöneticiler, önceden saptanmış amaçlarına ulaşmada birçok değişik sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların varlığı, yöneticileri çözüm bulmaya zorlamakta ve kaygıya neden olmaktadır (Özcan, 1999).

Okullar eğitim sisteminin amacına ulaşmasını sağlayan önemli toplumsal kurumlardan biridir. Eğitiminin nitelikli olması okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Okul yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim okul ve kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürüten yöneticilerdir (MEB, 2004). Hızla değişen çağımızda okul yöneticisinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde çalışkan, zeki, liderlik özellikleri olan, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine sahip olmalarının yanında, problemleri önceden tespit edebilme ve çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir (Ağcayazı Altuntaş, 2008).

Okullarda yönetimin nitelikli olması okul yöneticilerinin, sahip olmaları gereken birçok nitelikli özellik yanında, stres ve kaygı ortamından uzak olmalarını gerekli kılmaktadır. Mesleki yeterliliğin yanı sıra, sosyal özellikler ve psikolojik kararlık ve sağlamlık her geçen gün daha çok anlam kazanmaktadır. Yöneticinin kişisel özellikleri bu ölçütlerle örtüşmediği zaman stres ve korku oluşabilir. Yaşanılan korku zamanla kaygıya dönüşür. Kaygı, insanın temel duygularından biri

olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türüdür (Özguven, 2003). Yönetici kaygısı ise, yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevresinin sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder (Şahin, 2011).

Yöneticiler gerek yönetim sürecindeki nedenlere bağlı olarak gerekse iş yükünden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak çeşitli stres ve kaygı durumları yaşamaktadırlar (Şahin, 2011). Yaşanılan bu kaygı, okul yöneticilerinin yönetim becerilerini etkilemekte ve çevresiyle çeşitli sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Yöneticiler, diğer kişilerle olan ilişkilerinde aşırı duyarlı olmakta, kendini yetersiz bulmakta ve kolayca çöküntüye girebilmekte, dikkatini toplayamamakta ve yanlış yapmaktan korkan bir birey olmakta ve dolayısıyla bir lider olarak karar vermekte zorlanmaktadır (Geçtan, 2008). Ancak okul yöneticileri okul örgütünü sağlıklı yönetebilmeleri için karşılaştıkları problemleri de çözme becerilerine sahip olmalıdır.

Yapılan bir çalışmada, problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985; Akt. Ağır, 2007). Bunun yanı sıra, etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı da belirtilmektedir (Nezu, 1985; Nezu ve Ronan, 1985; Heppner ve Baker, 1997; Ağır, 2007). Okul yönetiminin temelde bir problem çözme süreci olmasından dolayı, yöneticiler problem çözme sürecinin önemini çok iyi anlamalıdır. Çünkü yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticileri kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır (Güçlü, 2003).

Alanyazında okul yöneticilerinin yaşadıkları stres ve kaygı durumları ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özcan (1999), yöneticilerde karar

verme ve kaygı ilişkisini, Ural (2002) okul müdürlerinin yönetsel stres kaynaklarını, Özdayı (2001) ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeylerini, Çevik (2006) eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeylerini, Ok (2006) iş stresinin ilköğretim okullarında okul yöneticileri üzerindeki etkisini, Murat ve Yılmaz (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişkiyi, Yaman ve diğerleri (2011) stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özelliklerini, Güven ve Yalçınkaya Akyüz (2002) okul yöneticilerinde kaygı - iş doyumunu ilişkisini, Şahin (2011) okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini incelemiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileriyle de ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Tokyay (2001) ilköğretim okullarındaki idarecilerin problem çözme becerilerini, Albayrak (2002) ilköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerilerini, Ülger (2003) okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışıyla ilişkisini, Güçlü (2003) lise müdürlerinin problem çözme becerisini, Erdoğan (2004) ilköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerini, Arın (2006) lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi, Kösterelioğlu (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Altuntaş Ağcayazı (2008) okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi, Kurt (2009) ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliğini, Yerli (2009) ilk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Görüldüğü gibi, ülkemizde okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma alanyazındaki bu boşluğu doldurmak için okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve yönetici kaygı düzeyi ile problem çözme beceri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyi nedir?
2. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyi;
 - a) Yaş
 - b) Cinsiyet
 - c) Görev
 - ç) Branş
 - d) Öğrenim durumu
 - e) Eğitim yönetimi alanında katıldıkları seminer veya kurs sayısı
 - f) Mesleki kıdem
 - g) Yöneticilik kıdemi
 - ğ) Okulun yerleşim birimi
 - h) Okulun bulunduğu yerleşim yerinde ikamet etmesi veya etmemesi
 - i) Okul türü(Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim)
 - j) Okuldaki öğrenci sayısı
 - k) Okuldaki personel sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyi nedir?
4. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri;
 - a) Yaş
 - b) Cinsiyet
 - c) Görev
 - ç) Branş
 - d) Öğrenim durumu
 - e) Eğitim yönetimi alanında katıldıkları seminer veya kurs sayısı
 - f) Mesleki kıdem

- g) Yöneticilik kıdemi
 - ğ) Okulun yerleşim birimi
 - h) Okulunun bulunduğu yerleşim yerinde ikamet etmesi veya etmemesi
 - i) Okul türü(Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim)
 - j) Okuldaki öğrenci sayısı
 - k) Okuldaki personel sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin yönetici kaygısından uzak, problem çözme becerilerine sahip bireyler olmalarının eğitim sisteminin amacına ulaşması açısından önemli olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi okullar aracılığıyla amacına ulaşır. Okul yöneticilerinin nitelikli ve donanımlı olması eğitim sisteminin amacına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Toplumumuzun geleceğini oluşturan bireylerin yetiştiği okullarda görev yapan yöneticilerin yaşadığı kaygı durumları ile problem çözme becerileri son yıllarda oldukça önemli bir araştırma konusu olmuştur. Geleceğimizi oluşturacak nesillerin yetiştiği okullarda görev yapan yöneticilerin yönetici kaygısının düşük, problem çözme becerisinin yüksek olduğu bireyler olması toplumumuzun geleceği açısından önemli görülmektedir.

Araştırma konusunun yönetici kaygısı ve problem çözme becerisi bağlamında ele alınmasının nedeni, okul yöneticilerin yönetim süreci ve iş yükünden kaynaklanan kaygı düzeylerini belirlemeye dönük yapılmış çalışmalara pek rastlanılmamasıdır. Bu nedenle bu çalışmanın okul yöneticilerinin yöneticilikten kaynaklanan kaygı düzeylerinin belirlenmesini, buna bağlı olarak sorunun aşılmasına dönük somut ve uygulanabilir çözümler üretilmesini amaçlaması nedeniyle hem diğer araştırmalardan farklılaştığı hem de önemli hale geldiği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ve bu doğrultuda geliştirilecek öneriler doğrultusunda okul yöneticilerinin, yönetici adaylarının, öğretmenlerin ve okulda

karşılaşılan problemlerin çözümüne yardımcı olmak gibi görevleri olan rehber öğretmenlerin ve ilgili kurumlarda çalışanların yararlanması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyi, problem çözme beceri düzeyi, yönetici kaygısı ve problem çözme becerileri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin ilgili alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri ölçülebilir niteliklerdir.

2. Araştırmaya katılan yöneticilerin ölçeklere verdikleri cevaplar yöneticilerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılı Kırşehir ili merkez ve merkeze bağlı köy ve kasabalar ile tüm ilçe (Mucur, Boztepe, Kaman, Akpınar, Çiçekdağı, Akçakent) merkezleri ve ilçe merkezlerine bağlı köy ve kasabalardaki okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) üzerinde yapılmıştır. Bulgular benzer nitelikteki okul yöneticilerine genellenebilir.

2. Araştırmada ele alınan yönetici kaygısı “Yönetici Kaygısı Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ve ölçekten alınan puanlarla sınırlıdır.

3. Araştırmada ele alınan problem çözme becerisi “Problem Çözme Envanteri”nin ölçtüğü nitelikler ve ölçekten alınan puanlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Kırşehir ili merkez ve merkeze bağlı köy ve kasabalar ile tüm ilçe merkezleri ve ilçe merkezlerine bağlı köy ve kasabalardaki okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.

Kaygı: Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2005).

Yönetici Kaygısı: Yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması; çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder (Şahin, 2011).

Problem Çözme Becerisi: Bireyi çözüme ulaştıracak kuralların ya da aşamaların tespit edilmesi ve bunların birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilmesi yetisidir. Birey bu noktaya önce kavramları, sonra kavramların bileşkesini, daha sonra da bu kuralların ya da aşamaların sentezini oluşturarak ulaşabilir (Bingham, 2004).

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaygı ve problem çözme ile ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kaygı İle İlgili Kuramsal Temeller

2.1.1. Kaygının Tanımı

Bütün insanlar özellikle belirli zamanlarda korkmakta ve kaygı duymaktadır. Kaygı seviyesinin ölçülebilmesi psikolog, psikiyatrist ve eğitimciler için önemlidir. Bu tür ölçümlerden elde edilen bilgiler psikolojik tedavi ya da eğitim programlarının hazırlanmasında yararlı olabilmektedir. Son elli yılı "Kaygı Çağı" olarak nitelendirilen yüzyılımızda kaygının tanınmasının ve saptanmasının gereği kendiliğinden ortaya çıkmıştır (Öner, 1985).

Türkçede kaygı, çoğu zaman İngilizce "anxiety" karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp çevrelerinde anksiyete şeklinde kullanılan bu terim esasen "ruh sıkıntısı" anlamına gelir ve kökeni Latince "anxietas" kelimesine dayanır. Çeşitli kliniklerin yayınlarında Türkçe karşılığı olan "kaygı" ve "bunalıtı" kelimeleri kullanılmaktadır; kaygının endişe (İngilizce: worry), bunalmanın ise aşırı derecede sıkıntı (İngilizce: anguish) anlamındaki edebî kullanımı dikkate alındığında bunların anksiyetenin nüanslarını karşılayan kelimeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Zaten ilk karışıklık Freud'un eserlerinin başta İngilizce olmak üzere, diğer dillere çevrilmesi sırasında yaşanmıştır. Kendisi kitaplarında Almancada korku anlamına gelen "angst" sözünü kullanmış, başka bir ayrıma girmemiştir. Gerek tercüme hataları gerekse teorik tartışmaların etkisiyle anksiyete terimi bugünkü anlamına kavuşmuştur: Bilinç dışı çatışmaların, bastırılmış saldırganca veya cinsel dürtülerin, yani farkında olmadığımız iç dünyamızın tesiriyle ortaya çıkan nahoş gergin, huzursuz ruh durumudur (Onay, 1997).

Kaygıyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından kaygının birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2006) kaygıyı ‘‘üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa’’, Aktaş (2009) insanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türü olarak, Cüceloğlu (2009) kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu, Öztürk (2002) genellikle nesnesi bilinen bir duruma ya da kişiye karşı duyulan merak, tasalanma ve endişe duygusu, Atkinson ve diğ.(1995) korkuyla ilgili olarak bir endişelenme ve rahatsızlık durumu, Burger (2006) sağlıklı bir insanın kaçınması gereken, sevimsiz bir duygusal durum, Bakırcıoğlu (2006) nedeni açık olmayan, bilinç dışında olan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı, bunaltı, endişe, Gökalp (2000) yaygın hoş olmayan, belirsiz bir tehlike hissiyle kendini gösteren ve çoğunlukla otonom belirtilerle bir arada görülen, herkesin zaman zaman hissettiği bir duygu, Özgüven (2003) stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlar, Köknel (1989) endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu hali, Başaran (1992) nedeni açık olmayan ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olunması hali, Öktem (1981) başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan, hoş olmayan bir durum, Hançerlioğlu (1993) açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korku, Yüksel (1995) belirtileri korkuya benzeyen, ancak nedeni belirlenemeyen veya nedeni bilinç dışı olan belirtiler, Özcan (1999) gelecekte olabilecek kötü bir olayı beklemek şeklinde kendini gösteren evrensel bir insan yaşantısı, olarak tanımlamaktadır.

Freud (1936) kaygıyı belli bir şekilde ortaya çıkan, motor boşalmaya eşlik eden özel bir hoşnutsuzluk durumu olarak tanımlamıştır. Kaygıyı tehlike durumuna karşı evrensel bir tepki, egoyu da kaygıya yataklık eden tek yer olarak göstermektedir (Nelson-Jones,1982). Freudyen teoriye göre kaygı, idin ilkel istekleri ile süperegonun ahlaki hedefleri arasında yaşanan çatışmadan doğan rahatsız edici

bir duygudur (Plotnik, 2009). Yine Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (Gençtan, 1997).

Kaygı, stres yaratan durumların yarattığı üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır (Spielberger, 1972; Akt. Özgüven, 2003). Cannon (1932) anksiyeteyi, organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak açıklamıştır (Akt. Gençtan, 2003). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)'nın (1994) tanımına göre kaygı; kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğin içinde, dış ortamda bağımsız veya bağımlı olarak üretilir (Lüle, 2002).

Tanımlara bakıldığında kaygının insanın iç dengesini bozduğu ve insanda belirsizlik, korku, üzüntü telaş, baskı, gerilim, sıkıntı, bunaltı, endişe gibi duygular oluşturduğu görölmektedir.

2.1.2. Kaygı ve Korku Kavramları Arasındaki Farklar

Kaygı, insanların varoluşundaki en temel duygulardan biridir ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla karışmış olduğu için kaygının anlaşılması ve tanımlanması çok güçtür (Morgan, 1981). Uzun yıllar boyunca kaygı korku teriminin yerine kullanılmıştır. Korku ve kaygı kişinin tehlikelerle başa çıkmak için kullandığı uyum mekanizması olarak görölmüştür. Darwin'e göre korkunun dışa vurumu tipik olarak gözlenebilmekte, örneğin kalp çarpıntısı, kaslarda gerilme, titreme, artan nefes alımı, ağız kuruması, saçların dikleşmesi, ses kalitesindeki değişiklik ve göz bebeklerinin büyümesi olarak görölmektedir. Darwin ayrıca bu korku reaksiyonlarının şiddetini yoğun dikkat veya sürprizden çok aşırı bir panik ve teröre kadar ulaşan şiddet olarak tarif etmektedir (Özcan, 1999).

Anksiyete uyaran bir sinyaldir. Yaklaşan tehlikeye karşı uyarır ve tehditle baş etmesi, önlemler alması için kişiyi hazırlar. Benzer bir uyaran sinyal olan korku, anksiyeteden ayrılmalıdır. Korku; bilinen, dışarıdan gelen kesin ya da çatışma dışı orjinli bir tehdide yanıttır; anksiyete bilinmeyen, içsel, belirsiz veya çatışma orijinli bir tehdide yanıttır. Korku ile anksiyete ayrımı kazara ortaya çıkmıştır. Freud'un ilk çevirmeni Almanca 'korku' anlamına gelen 'angst' sözcüğünü yanlışlıkla anksiyete olarak çevirmiştir (Kaplan ve Sadock, 2004).

Kierkegaard kaygı ve korku kavramlarını şu şekilde açıklamıştır: Korku belirli bir şeye yönelmiştir, nesneye bağlıdır. Kaygı ise hep belirsizdir, herhangi bir yönelimi olan bir "duygu" değil, nesnesi olmayan bir "ruhsal durum" dur (Akt. Hoimar Von Ditfurth, 1991).

Korku ile anksiyeteyi birbirinden ayırmak gereklidir. Korku, kesin bilinen ve dıştan gelen bir tehdit karşısında hissedilen tepki; anksiyete ise bilinmeyen, karmaşık ve içten gelen bir tehdide verilen tepkidir. Bu fark şöyle bir örnekle de anlaşılabilir. Hızla yaklaşan bir araçtan duyulan his korku; ancak yabancılarla dolu kalabalık bir salonda duyulan his ise anksiyetedir. Sonuçta anksiyete yaklaşan bir tehlikeye karşı kişiyi uyanık halde tutarak yaşam kurtarıcı olabilir. Bu tehlikelerin arasında sevilen birinden ayrılma, çaresizlik, soysal ya da bedensel ihtiyaçların ketlenmesi, cezalandırma olasılığı, acı ya da bedensel zarar görme riski sayılabilir. Anksiyete kişinin ruhsal ve bedensel bütünlüğünün tehlikede olması sonucunda yaşanır (Gökalp, 2000).

Bazı psikologlar korku ile kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu belirtmektedirler: *1.Kaynak:* Korkunun kaynağı bilinmektedir fakat kaygının kaynağı belirsizdir. Örnek 'ben arıdan korkarım' *2.Şiddet:* Korku kaygıdan daha şiddetlidir, *3.Süre:* Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder (Cüceloğlu, 2009)

Anksiyete, korkuya benzer bir duygu olmakla birlikte, anksiyeteyi ortaya çıkaran uyaran korkudaki kadar net değildir. Korku, güvenliği tehdit eden ya da etmesi muhtemel bir tehlike karşısında yaşanan bir tepkidir (Cansever, 2010).

Sargin (1990) kaygı ve korku arasındaki farkları şöyle açıklamıştır: Korkuda tehlike nesnedir, kaygıda tehlike gizli ve öznedir. Korku dışarıdaki tehlike ile orantılı, kaygıda ise durumla orantısız bir tehlike vardır. Korku geçici bir duygudur. Dış tehlike ortadan kalktığında korku duygusu kaybolur. Kaygıda içsel tehlikeler sürekli, içsel tehlikelere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı tepkisi de sürekli. Korkunun nedeni, kişinin o anki yaşantısında varolan tehlikedir. Kaygının nedeni ise kişinin daha önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Korku duygusu yaratan tehlike karşısında gösterilen tepki, başkalarınca olağan karşılanır ve anlaşılır; kaygıda ise gösterilen tepki ile varolan durum arasındaki ilişki başkalarına göre olağandışıdır ve anlaşılmaz. Korku karşısında birey kendini savunmak için bilinçli olarak bazı önlemler alırken, kaygıda ise kişiliğini korumak için bilinç dışı savunma mekanizmalarına başvurur. Korku ve kaygı sonucunda ortaya çıkan bedensel belirtiler benzerdir

Develi (2006) kaygı ve korku arasındaki farkları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Korku

Özgül tehdit odağı bulunur.
Korku ve tehdit arasında anlaşılabilir bir ilişki vardır.
Genelde dönemsel olur.
Gerilim sınırlanmıştır.
Tehdit belirlenebilir.
Tehdit belirtileriyle artar.
Tehdidin uzaklaşmasıyla azalır.
Sonlanması fark edebilir.
Tehdit sınırlanabilir.
Ani tehdit vardır.
Aciliyet taşır.

Kaygı

Tehdit kaynağı belirsizdir.
Kaygı ve tehdit arasında belirsiz bir ilişki vardır.
Uzamıştır.
Yaygın rahatsızlık vardır.
Nesnesiz olabilir.
Başlangıcını belirlemek zordur.
Sürekli.
Sonlanması belirsizdir.
Belirgin sınırları yoktur.
Dikkat artmıştır.
Tehdit nadiren acildir.

2.1.3 Kaygı ve Stres

Kaygı yerine kullanılan diğer bir kavram da strestir. Stres organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan, savaş

veya kaç tepkisi ile organizmanın dengesinin korunmasına yönelik biyolojik tepkiler meydana getiren bir durumdur. Kişilerin zaman zaman yaşadığı olaylar zorlanmalara neden olmakta bu durumda bireyin uyum sağlaması çeşitli çevresel şartlardaki değişkenliğe bağlı olmaktadır. Zorlanmaların artması bireyin uyum sağlama kapasitesini kısıtlamakta ve diğer zorlamalara karşı bireyi dirençsiz bırakmaktadır (Özcan, 1999).

Stres kaygının kaynağını oluşturmakta ve organizmada savunma mekanizmalarının kullanılmasına yol açmaktadır (Norfolk, 1989). Bir olayın stresli olarak algılanması, olayın doğasına ve kişinin kaynaklarına, psikolojik savunmalarına ve baş etme mekanizmalarına bağlıdır. Bütün bunlar kişinin içsel dürtüler veya dışsal olaylar üzerindeki algısı düşüncesi ve davranış sürecinin ortak soyutlaması olan egoyu içerir. Egosu uygun çalışan kişi dışsal ve içsel dünya ile uyumsal denge içindedir. Benlik uygun şekilde işlev yapmıyorsa ve dengesizlik yeteri kadar uzun devam ederse, kişide süregelen anksiyete ortaya çıkar (Kaplan ve Sadock, 2004).

2.1.4. Kaygı ve Gerilim

Lewis 1970'li yıllarda kaygı kavramının özelliklerini; hoş olmayan, elem veren duygulanım durumu, geleceğe yönelik endişeler içermesi, rahatsızlık vermesi, algılanabilmesi, bedensel rahatsızlık yaratması olarak sıralamaktadır. Spielberger 1972'de kaygı kavramının özelliklerini sıralarken buna ek olarak bu hoş olmayan duygulanım durumunun duyumsamasının insana elem verdiği, sinir sisteminde gerginlik yarattığını söylemektedir. Kaygı hali bilinçli bir şekilde idrak edilen gerginlik, korku, endişe hisleri eşliğinde sinir sisteminin uyarılmasına denir (Köknel, 1989).

Şiddetli kaygının; davranışların bozulması, uyumsuz tesadüfi davranışlar, düşünme bozuklukları gibi belirtileri vardır ki bu belirtiler gerilim tepkisiyle yakın benzerlik içindedir. Kişinin bu hali gerilim durumu olarak düşünülebilir. Çünkü bireyin zihinsel iç çatışması savunma mekanizmalarıyla azaltılamamaktadır. Kişi bu durumda sürekli olarak baş, sırt, mide ağrılarından şikâyet edebilir. Düşüncelerini

yoğunlaştıramaz veya açık bir şekilde düşünemez. Kişi uzun bir süre yorgunluk, başarısızlık duygusu hissedebilir (Şencan, 1986).

2.1.5. Kaygının Nedenleri

Cüceloğlu (2009) kaygının nedenlerini şu şekilde açıklamıştır: *1. Desteğin çekilmesi:* Birey alıştığı, aşına olduğu çevrenin dışına çıktığında kaygı duymaya başlayarak bu yeni çevrede alışlagelmiş desteklerin olmamasından ötürü kaygı duymaktadır. *2. Olumsuz bir sonucu beklemek:* Olumsuz bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır. Hazır olunmayan bir konuda sınava tabi tutulmak, bir mahkemede duruşma sonucunun beklenmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız. *3. İç çelişki:* Kişi inandığı, önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir tutarsızlık olduğunda ortaya çıkan çelişki kaygı türünde bir gerginlik yaşatmakta ve içinde bulunulan çelişkili durumdan uzaklaşılana kadar kaygı etkisini sürdürmektedir. *4. Belirsizlik:* Gelecekle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, gelecekte olacaklarla ilgili fikir yürütememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerindedir. Kişiler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye tercih etmektedirler.

Kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıksız oluşu, kaygıların başlıca kaynağıdır. Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıksızlık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre gençler daha çok kaygılıdırlar (Başaran, 1991).

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

Kaygının nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durumla, ilk çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin belleğin çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşılmış olabilir. Bu durum daha ileriki dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Yaşantıyı bilinçsiz olarak bastırmış olabiliriz ve bunu psikolojik tedavinin uyguladığı deşme olmaksızın hatırlamamız mümkün olmayabilir. Yukarıdakilerin her birinin sonucu, gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durumla her karşılaşmamızda nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız (Karadeniz, 2005).

Kişinin amaçlarına ulaşması engellendiğinde, bu engellenmeye neden olan durumları kişi, suçlar ve bu durumlara karşı kişide saldırganlık duygusu doğar. Saldırganlık duygusu çevrede ki insanlar tarafından hoş karşılanmaz. Bu durum kişide suçluluk duygularına neden olduğu için bastırılır. Bu bastırmada, kişinin kendini suçlaması, gördüğü eğitim ve saldırganlığını açığa vurduğunda toplum tarafından cezalandırma korkusu ya da suçladığı şeye karşı ikilemli bir duygu (sevgi ve düşmanlık) bağıntısı olması rol oynar. Böylece bastırılarak dışarı boşalım bulamayan saldırganlık, bilinç dışı olarak kişinin kendisine yönelir ve kişi kendisini cezalandırmak ister. Bu da kaygı türündeki bir korku olarak kendini açığa vurur (Sargın,1990).

Bazı psikologlar kaygının birinci nedeninin toplumsal dışlanma olduğunu vurgulamaktadırlar (Baumeister ve Tice; Akt. Burger, 2006). Araştırmacılar bütün insanların bir gruba ait olmak ve ilişki kurmak için güçlü bir gereksinim duyduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda kişi toplumsal gruplardan dışlandığında ya da reddedildiğinde büyük bir stres yaşayabilir (Burger, 2006).

Develi (2006) kaygının ortaya çıkış sebeplerini şu şekilde açıklamıştır: Yaşamımız süresince karşılaştığımız her durum için zihinsel şemalara sahibiz. Bu şemalara uymayan durumlarla karşılaştığımızda kaygı yaşarız. Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi kendimize olan

güvenimizi azaltır. Bu durum da kaygıyı artırır. Kaygıya eğilimli ışık yapısı (mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır. Sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı bunaltır. Bu durum da kaygının ortaya çıkmasına sebep olur.

2.1.6. Kaygının Belirtileri

İnsanın içinden ya da dışından gelen bir uyarıcı, yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişime yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar, mide bağırsak hareketleri hızlanır, tükürük salgısı azalır, ağız kurur, kan şekeri yükselir, göz bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar, titreme olur, dişler ve yumruklar sıkılır, terleme olur, derinin direnci çoğalır. Bütün bu değişmeler, merkezi sinir sisteminde adrenalın denilen kimyasal bir ileticinin ya da ona benzer başka kimyasal ileticilerin kan düzeyinin arttığını gösterir. Kimi araştırmacılara göre yeni durumlar karşısında nörovejetatif sistemde ortaya çıkan değişmeler kanda adrenalın ve benzeri maddelerin düzeyini yükseltir. Bu yükseliş fizyolojik değişmelere neden olur. Bu değişikliklerin kişi tarafından algılanması, hissedilmesi kişinin kaygılanmasına sebep olur (Köknel, 2005).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nce (1994) kaygının fizyolojik belirtileri şu şekilde açıklanmıştır: “Kalp çarpıntısı, nefes alma güçlüğu, baş dönmesi, uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dişkılama, kusma ve öğürme, yorgunluk ve bitkinlik tüm bunlara huzursuzluk, gerginlik, uykusuzluk, öfke patlamaları, ölüm ya da çıldırma korkuları” da eşlik edebilmektedir (Aktaş, 2009).

Kaygılı birey, işleri yolunda gitse de kaygılıdır. Belirsiz kaygılar sürekli sıkıntılı ve tedirgin olmasına, umudunu kolayca yitirmesine yol açar. Güçlkle bir karar verebilse de bu kararın sonuçları, yapmış olabileceği yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı yaşar. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sınırsızdır. Bu üzüntü konusu ortadan kalktığı an yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevredeki kişiler de sabırlarını yitirirler. Üzüntüler gece yatağa girdikten sonra bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmişte

yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler son bulup uykuya dalındığında silahlı adamlar tarafından kovalanma, yüksek yerden düşme, düşmanlardan kaçarken bacakların yavaş hareket etmesi gibi kaygı rüyaları görülür (Geçtan, 1988).

İnsan dıştan gelen bir uyarım ya da yeni bir durum karşısında fizyolojik olarak kaygı duyar. Bu kaygıya neden olan ya da bu kaygıyla birlikte ortaya çıkan adrenalin ve benzeri maddelerde artma ve belirtiler görülür. Silverman kaygı duyan kişilerde adrenalin salgısının arttığını; Levi güzel film seyredenlerde idrarla atılan adrenalin ve noradrenalin miktarının azaldığını buna karşılık korkunç, heyecanlı film seyredenlerde çoğaldığını söylemiştir (Akt. Köknel, 2005).

Kaygının fizyolojik etkilerinin yanında davranışların üzerinde de olumlu ve olumsuz etkilerinden de söz edilebilir. İnsan sağlığı ve iyiliğini yok eden nedenin kaygı olduğu kabul edilir. Bu zararlı etkisi yanında bu duygunun olumlu etkilerini de şöyle söyleyebiliriz: Yeni davranışların kazanılmasında, performans ve başarıda, psikoterapide ve genel tedavide kaygının bir dürtü rolü oynadığı kabul edilir. Basit davranışların şartlanmasında yüksek kaygı etkili bir güdü rolü oynar ve şartlanmayı kolaylaştırır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlardan daha kolay şartlanır. Zeka düzeyi normal olan bireylerde yüksek kaygının etkisi başlangıçta olumsuz; sınama yanılma ile kazanılan doğru alışkanlıklar sonucu da yani öğrenmenin daha sonraki evrelerinde olumludur. Zeka düzeyi yüksek olan bireylerde kaygının etkisi olumlu, zeka düzeyi düşük olanlarda ise olumsuzdur (Sargın, 1990).

Son çeyrek yüzyılda kaygı, merkezi sinir sistemine eşlik eden olaylar üzerindeki çalışmalar hızla ilerlemektedir. Kaygı sırasında merkezi sinir sisteminde ne olup bittiği henüz kesinlik kazanmamıştır. Fizyolojik belirtiler otonom sinir sisteminin etkisi altında bulunup bunlar; terleme, ağız kuruluğu, aşırı yemek yeme, su içme, solunumda sürat ve derinlik, boyun ve sırt kaslarında sertleşme, gerginlik olarak görülebilmektedir. Mimikler endişeli olup sıkıntısını açıkça göstermektedir. Kaşlar çatılmış, dişler sıkılmıştır. Davranışlarda huzursuzluk vardır ve hareketler hızlıdır. Diğer kişilerle olan ilişkilerinde aşırı duyarlıdır. Kendini yetersiz bulmakta

ve kolayca çöküntüye girmektedir. Dikkatini toplayamadığı ya da yanlış yapmaktan korktuğu için karar vermekte zorlanmaktadır. Kaygı kişiyi bütünleştirmekte, kaygı yaratan durumlardan kaçma, kişiyi bir miktar da olsa ferahlatmaktadır. Ancak bu kişiler uyum güçlüğü çekmektedirler (Songar, 1981).

2.1.7. Kaygının Türleri

Kaygı bir duygu durumu olmanın yanında sabit bir kişilik ya da mizaç özelliği olarak da tanımlanmış bir kavramdır. Duygu durumu ve kişilik özelliği şeklindeki iki tür kaygı birbiriyle karıştırılmamalıdır. Kişisel kaygı; sabit bir kişilik özelliği ve geniş perspektifteki bir grup olayı tehdit olarak algılama ve kaygı tepkisi verme durumudur. Saygınlığın yitirilmesi, özsaygının azalması, diğer insanların gözünde özsaygının yitirilmesi gibi durumlar kişisel kaygıyı tetikleyen tehdit durumlarıdır (Aktaş, 2009). Durumsal kaygı; öznel olarak yaşanan ve belli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkabilen gerginlik, sıkıntı, sinirlilik, tedirginlik duyguları ile karakterizedir (Ekşi, 2006).

Spielberger (1966), kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Buna göre durumluluk kaygı; bireyin için de bulunduğu baskılı (stresli) durumda dolayı, hissettiği öznel korkudur. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ve yorumlamasıdır (Akt. Öner ve Le compte, 1998). Spielberger ve onu izleyenler, sürekli-durumluk kaygı arasında durmaksızın süren iletişim ve etkileşim olduğunu vurgulamışlardır. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı düzeyini yükseltmektedir. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltmektedir (Köknel, 1989).

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilebilir. Kişinin içinde bulunduğu duruma doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygı ise kişilik özelliğidir. Sürekli kaygı, bireyleri birbirinden ayırt eden özelliktir. Kaygı yaşantılarındaki bu ayırımın yapılması

Spielberger'in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970) "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri"yle mümkün olmuştur (Öner ve Le Compte 1998).

2.1.8. Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri

Kaygı, dışarıdaki bir nesneden veya kişiliğin kendisinden kaynaklı oluşsa da, kaygı yaratan durum karşısında, kişilik değişik süreçlerde, değişik cevaplarla durumu karşılamaktadır. Kaygıyı yaratan durumun algılanması, anlaşılması ve bilinçlenme sonrasında, kaygı yaratan durum karşısında, kişinin sergileyeceği tutum ve davranış da bilinçlidir. Ancak, kaygı karşısında bilinçdışı savunmalar da sergilenebilmektedir. Kişilik yapısına göre çeşitli savunma düzenekleri devreye girebilmekte ve bunların bir kısmı olumlu ve başarılı savunma düzenekleriyken bir kısmı da, kaygıya karşı, kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etki eden, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan savunma düzenekleri olabilmektedirler. Ancak, savunma düzenekleri iç çatışmalardan oluşan kaygı duygusunu tam anlamıyla uzaklaştıramamakta, yalnızca bir süre için azaltmaktadır. Bu sayede bu çatışmalara olumlu çözüm yolları bulunulana kadar kişinin benliği korunmaktadır (Köknel, 2005).

Hemen herkes kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Anksiyete, endişe veya fiziksel belirtiler kişinin toplumsal, mesleki veya diğer önemli işlev alanlarında klinik olarak belirgin zorlanmaya yol açar. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir (Başaran, 1991).

Kaygı diğer gereksinimlerin karşılanmasını da engeller; aç veya susuzken yutabilmeyi veya yorgunken uyumayı engeller. Doyurucu kişilerarası ilişkileri de sabote edebilir. Bizle yaşamımızın büyük bir bölümünü ve enerjimizin büyük bir kısmını bu istenilmeyen kaygı gerilimini azaltmak için kullanır, bu duygu ile baş edemediğimiz zaman da onu göz ardı ederiz. Bazen de kaygı kabul edilebilir bir duygu olan öfkeye dönüştürebilir. Yetersiz, etkisiz, katı ve talihsiz davranışların nedeni kaygıdır. Kaygı sağlıklı kişiler arası ilişkilerin gelişimini tıkayan ana yıkıcı

güçtür. Sullivan (1953) şiddetli kaygıyı kişinin kafasının üzerine inen bir darbeye benzetmiştir. Şiddetli kaygı insanları, öğrenme açısından yetenezsizleştirir, hafızayı zayıflatır, algıyı daraltır ve tam bir bellek yitimi ile sonuçlanabilir (İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Kaygılı insan, kaygılarının mantıkdışı olduğunu çoğu kez kendisi de bilir. Bir insanın telaşlı bir gününde evden çıkmadan önce havagazını kapattığını hatırlayamayıp geri dönerek kontrol etmesi doğal bir tepki sayılabilir. Ancak, eğer bu insan geri dönüp havagazını kapalı bulduğu halde tekrar dışarı çıktığında aynı kaygıya yeniden kapılırsa ve bu davranışını sık sık yinelerse durum farklılaşır. Kaygılı insanların olaylara bakış biçimi oldukça karamsardır. Günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşarlar. Kendilerine ilişkin olaylarda olduğu gibi, diğer insanların yaşantılarına ilişkin beklentileri de daima olumsuzdur. Ürettikleri, felaket senaryoları ile çevrelerindeki insanları da bunaltırlar. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur ve kaygılı insan çoğu kez çevresindeki kişileri de kendi sistemine sokmayı başarır. Kaygıyla birlikte yaşanan bir diğer duygu da, çaresizliktir. Her insan yaşamı boyunca zaman zaman baş edemeyeceğini farketmediği durumlarla karşılaştığında çaresizlik duyguları yaşayabilir (Geçtan, 1996).

Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1991). Kaygı duygusunun yoğunluğu oranında davranışlar da aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumlardan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durum yaşam alanının kısıtlanmasıyla sonuçlanır. Kişinin kaçındığı ve görmezlikten geldiği durumların sayısı arttıkça davranışları da kısırlaşır. Dolayısıyla kendisine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirmemiş olur (Geçtan, 1996).

2.1.9. Yönetici Kaygısı ve Stres

Her insanda olduğu gibi yöneticilerde de, tehlikeli ve gizemli gelen her şey kaygı yaratır. Kaygıyı doğuran ne tek başına gizemlilik ne de tek başına tehliktir.

Bu iki olgunun birbirine bağlanmasıdır. Örgütte, yönetsel erk kaynağı, sık yer değiştirme; yarışma; amaç, görev belirsizliği; kaygı kaynağı olabilmektedir. Yöneticilerin kaygısı üzerinde yapılan araştırmalardan şu üç sonuca varılmıştır: 1. Kaygı, kolay işlerde edimi desteklemektedir. 2. Zor işlerde ise kaygı, edimi düşürmektedir. 3. Herhangi bir görevde, kaygı, edimi bir süre yükseltiyor, ama sonra edimde düşme görülüyor. Kaygı ılımlı olduğunda yöneticinin çalışmasına yardımcı olmakta, onu uyumsuzluğa düşürmemektedir. Bir bakıma ılımlı düzeyde olmak koşulu ile bu duyguyla, insanın yaşamında başarılı olması, tehlikelere karşı önlem alması için gereklilik de vardır. Ama her olumsuz duygu gibi, süregenleşmiş ve yeğinleşmiş kaygı yöneticiyi uyumsuzluğa düşürebilmektedir (Başaran,1992).

Yapılan araştırmalar kaygı düzeyi yüksek olan bir yöneticinin çalışma ortamına girdiği zaman bunun çalışanlar tarafından, yönetici daha hiçbir şey söylemeden, algılandığını ortaya koymuştur. Yöneticinin ses tonunu kontrol edememesi, gergin veya yüksek sesle konuşması, çevredeki kişileri suçlaması veya olumsuz ifadeler kullanması çalışanlar üzerindeki baskıyı artırır ve kaygı düzeylerinin iyice yükselmesine yol açar. Stresli durumlar insanları aptallaştırdığı ve beceriksizleştirdiği için çalışanların ‘eli ayağı birbirine dolanır’ ve daha çok hata yaparlar. Bütün bu sıralananlar liderlik özelliğine sahip bir yöneticinin olumsuz duygularını kontrol etmesi, kaygı düzeyini denetleyebilmesi, stresli durumlarla başa çıkmasının insanlar üzerinde etki yaratmak açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. “Kafası kızdığı zaman gözü hiç bir şey görmeyen,” “pire için yorgan yakan” “sık sık sigortası atan” kişilerin ekip liderliğinde yetersiz olacakları kesindir. Bu kişilerin 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu yöneticiler olmadığı da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2011).

Yönetici kaygısını Şahin (2011) yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması; çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumu olarak ifade eder. Şahin (2011)’ e göre yöneticiler de gerek yönetim sürecindeki nedenlere bağlı olarak, gerekse iş yükünden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak çeşitli stres ve kaygı durumları yaşamaktadırlar.

Yönetimde stres kaynağı olan başlıca faktörler: 1.Yönetim olayı ile stres arasındaki ilişkiler 2.Yönetimde ve yönetim olayının gerçekleştiği organizasyonlarda stres yaratan başlıca faktörler 3.Yönetim ve Organizasyon uygulamaları açısından alınabilecek önlemler olarak sınıflandırılabilir (Ok, 2006).

Okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stresin ağırlıklı olarak; siyasal karışma ve baskılar, yetersiz iş gören sayısı ve niteliği, araç-gereç yetersizliği, aşırı iş yükü, aile ve sosyal yaşama zaman ayıramamak, kendini geliştirme imkânının yetersizliği ve aşırı yazışmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Hangi düzeyde olduğuna bakılmaksızın her düzeydeki siyasal karışma ve baskı, okul müdürlerinin yönetsel etkinlik ve bağımsızlıklarını engelleyerek başarısızlıklarına neden olabilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin siyasal karışma ve baskılara karşı örgütlerini ve kendilerini görevleriyle ilgili koruyabilecek yasal bir dayanağa sahip olmamaları ise kaygı yaratan bir başka neden olarak görülebilir (Ural, 2002)

Yönetimde Stres Yaratabilecek Faktörler ve Alınabilecek Önlemleri Ok (2006) aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1-Amaçlar Konusundaki Anlaşmazlık veya Belirsizlik: Yönetim olayının belli bir amaca yönelik olduğu ve tüm organizasyon birimlerinin bir amaçlar hiyerarşisi halinde birbirine bağlı olması gerektiği bilinmektedir. Çalışanların performansını olumsuz etkileyecek bu durumun değiştirilmesi için her kademe yönetici ve personelin amaçlarını açık hale getirecek yönetim tekniklerini kullanmak gerekecektir.

2-Personel Değerleme Uygulamalarındaki Belirsizlik: İster performans değerlendirme, ister başarı değerlendirme, ister liyakat takdiri veya sicil takdiri olarak adlandırılınsın, personelin hangi kriterlere göre değerlendirildiği belirsiz ise bu durum stres yaratan bir faktör olacaktır. Personelin organizasyondaki geleceği, amirinin hakkında yapacağı değerlemeye bağlı olacak, fakat değerlemenin kriterleri belli olmayacak. Bu durum, önemli bir stres kaynağı olacaktır. Bunu ortadan kaldırmanın yollarından birisi, ölçülebilir amaçlar belirleyip bütün değerlendirme sistemini bunun üzerine oturtmaktır.

3-Organizasyon İçindeki Kişilerarası İlişkilerin Niteliği: Ekip çalışmasının olmadığı, herkesin şahsi oynadığı, yardımlaşmanın olmadığı, birlikte sorun çözme yerine kişisel rekabet, kayırma ve güç mücadelesinin hâkim olduğu durumlar, önemli bir stres kaynağı olacaktır. Bunu ortadan kaldırmanın yollarından en önemlisi, çeşitli organizasyon geliştirme tekniklerinin kullanılmasıdır.

4-Yetki ve Sorumluluk Belirsizliği: Yönetim uygulamalarının çok tekrarlanan ilkesi karşılık, yetki ve sorumluluk belirsizliği, önemli bir stres faktörü olmaya devam etmektedir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, kim hangi konularda, hangi kararları verebilir, hangi sonuçları almaktan sorumludur, açıkça belirlemektir.

5-İletişim Eksikliği: Organizasyona dinamizm veren önemli faktörlerden biri de iletişimdir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu organizasyon içinde etkin bir haberleşme kolaylaştırıcı yönetim tekniklerinden yararlanmaktır.

6-Organizasyon Yapısının Özelliği: Organizasyonların yapılandırılma tarzı da bazen önemli bir stres kaynağı olarak belirlemektedir. Bu konuda en tipik örnek, proje yönetiminde çok kullanılan matris organizasyon yapısıdır. Bu yapının emir verme yerine ikna etmeye dayanması ve bazı personel için iki emir getirmesi önemli bir stres faktörüdür. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, böyle bir organizasyon yapısı içinde çalışmaya yatkın personeli seçmektir.

7-Gelişme ve Değişimler Karsısında Yetersiz Kalma: Her organizasyonun sürekli bir değişim içinde olduğu bilinmektedir. Dış çevredeki yeni gelişmeler, organizasyonları değişik is yapma metotları bulmaya zorlamaktadır. Bunun sonucu olarak, personele yeni nitelikler gerekmektedir. Niteliklerini geliştiremeyen ve yeni değişimlere ayak uyduramayan personel, is açısından yetersiz hale gelmekte ve tipik stres davranışlarına meylenmektedir. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, bir yandan “planlı değişim” olarak adlandırılan yönetim tekniğini uygulamak; bir yandan da personel eğitim ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmektir.

8-Kişilik Çatışmaları: Yöneticiliğin, hedef ve beklentileri çok farklı kişi ve gruplarla diyalog kurup birlikte çalışabilmeye dayanır. Her bireyin kendine has bir kişiliğe sahip olması, esasında yöneticiliği kişilerarası farklılıkları yönetme işi haline getirmektedir. Kişilik özelliklerindeki farkın derecesine ve bu özelliklerin işle ilgisine göre stresin önemi artmaktadır. Bu stres faktörünü ortadan kaldırmanın en önemli yolu, bu derecede farklı kişilik özellikleri olan bireyleri, zorunluluk olmadıkça birbirini etkileyen işlerde bir arada çalıştırmamaktır.

2.1.10. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen biyolojik, fizyolojik, bütün kuramlar ve ruhbilim öğretilerinin hepsi her zaman kaygıya yer vermişlerdir. Kuramların bir kısmı kaygıyı kişiliği oluşturan ilk temel güç olarak kabul etmiş, kimisi de ikincil olarak oluşan, ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü bulunan bir etken olarak değerlendirmiştir (Köknel, 2005).

2.1.10.1. Psikanalitik Kuram

Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (Geçtan,2003). Anksiyetenin, psikolojik bozuklukların anlaşılmasındaki önemine ilk dikkati çeken düşünür Freud'dur. Freud anksiyeteye ilişkin kuramında anksiyetenin represyonunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunur. İkinci kuramda ise, neden-sonuç ilişkisi açısından represyonla anksiyete yer değiştirerek, represyona anksiyetenin neden olduğunu ileri sürer. Tehlikeyi algılayan ego varlığını tehlikeye düşürebilecek tüm arzu ve impulslarını bastırır (Davaslıgil ,1994).

Psikanalitik kuram, kaygının temelini id ve ego dürtüleri arasındaki bilinçdışı çatışmayla açıklar. Genellikle cinsel ve saldırgan nitelikli dürtüler kendilerini ifade etmeye çalışırlar ancak ego onların ifadesine izin veremez. Çünkü bilinçdışı olarak cezalandırılmaktan korkmaktadır. Kaygının kaynağı bilinçdışı olduğu için, birey

neden olduğunu bilmeden endişe ve sıkıntı yaşar. Kaygının gerçek kaynağı, cezalandırılmış olan id itkileriyle ilgili arzular, hiçbir zaman ortada değildir. Böylece kaygıdan kaçınmanın yolu yoktur. Eğer kişi id'den kaçınırsa yaşamıyordur. Kaygı hemen hemen her an hissedilir (Davison ve Neale, 2004).

İd, süperego çatışmasının ortasında kalan ego ise iyi bir yönetici gibidir. Bir çözüm bulmaya çalışır. Ancak, bu id-süperego çatışması ve egonun çatışmayı çözmek için sürdürdüğü arabuluculuk çalışmaları kaygı duygusuna yol açar Freud, idareci arabulucu olan egonun, savunma mekanizması dediğimiz bazı süreçler yardımıyla bu kaygı duygularını azaltmaya çalıştığını söylüyor (Cramer, 2000; Akt. Plotnik, 2009).

Freud'a göre kaygı, fiziki ya da sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlayabilme ve hayatı sürdürme fonksiyonlarına katkıda bulunur. Fakat kaygı gerçek dışı ve mantığa aykırı bir niteliğe bürünürse uyum fonksiyonunu yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına sebep olur (Özodaişik, 1989).

Freud, bilinçli düşüncelerle çok ilgilenmemiştir. Bu nedenle, ağırlıklı olarak diğer iki tip kaygının üzerinde durmuştur: Nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı. Bu ikisinde de insan kaygısının kaynağından haberdar değildir. Nevrotik kaygı, alt-benlik dürtülerinin tehlikeli bir şekilde bilinç düzeyine çıkmak üzere olduğu zaman yaşanır. Bu tip kaygı, benliğin savunma mekanizmalarını kullanmasına neden olur. Ahlaksal kaygı ise alt-benlik dürtülerinin, üst-benliğin sıkı ahlaki kurallarına karşı geldiği zaman ortaya çıkar. Bunun sonucunda insan, suçluluk duygusu duyar (Burger, 2006).

Freud'a göre insan davranışları tüm yönleriyle uyum sağlamaya yönelik bir amaç taşır. Hiçbir davranış rastlantısal değildir ve organizmanın yaptığı her şey yaşamı sürdürme çabasının farklı biçimleridir. Freud'a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Ne var ki, anksiyete "nevrotik

anksiyete"de olduğu gibi mantık dışı bir nitelik alırsa, uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Geçtan, 2003).

Psikanalitik yapısal varsayıma göre i çatışma, benlik ve altbenlik (ego ve id) ya da benlik ve st benlik (ego ve süperego) arasında oluşmaktadır. Altbenliğe özgü bilinçdışı dürtülere karşı denge kurmaya çalışan benlik herhangi bir nedenle zayıflar ya da dürtülerin gücü artarsa benlik-altbenlik arasında bir çatışma ortaya çıkar. Çatışma benliğin dürtüler karşısında çözüm bulmadığını baş edemediğini gösterir. Bu bir tehlike olarak algılanır. Bunaltı (anksiyete) benlikte bir tehlikenin habercisidir. Bu bakımdan bunaltı (anksiyete), benliğin homeostatik işlevi olan ve tehlikeyi algılayan bir tepkisidir. Organizmanın bir tehlike içinde olduğunun algılanması adrenerejik dizgenin kamılanmasına, böylece bunaltının (anksiyetenin) otonomik belirtilerinin ortaya çıkması ile bunaltının klinik düzeyde yaşanmasına yol açar (ztrk, 2002).

Her insan arada bir anksiyete hissederse de Freud, nevrotik kişilerde bu duygunun daha sık ve daha yoğun yaşandığını belirtir. Freud "Anksiyete sorunu birçok önemli sorunların bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve zm tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacak bir bulmacadır" demiştir. Freud'a göre, normal insanın duyduğu anksiyete, nevrotik anksiyeteden yalnız yoğunluğu yönünden değil, niteliği yönünden de farklıdır. Günlük yaşamda arada bir herkesin yaşadığı anksiyete, "gerçekçi" anksiyetedir. Dış dünyadaki gerçek durumlarla ilgili olan bu duygu, "korku" ile eşanlamlıdır. Gerçekçi anksiyete, mantıklı ve anlaşılır olması yönüyle nevrotik anksiyeteden ayrılır. Bu tür anksiyete, beklenen ya da yaklaşan bir tehlikenin algılanması sonucu yaşanır (Geçtan, 2003).

Otto Rank, kuramının ilk basamağı olan "Doğum sarsıntısı" adlı, 1924 tarihli yapıtında kaygı kavramını ele almıştır. Rank; dl yatağında geçen rahat bir dönemden sonra, birden çaba ve girişimi gerektiren doğum sonrası koşullara geçişin çocukta yarattığı dehşetin, sonraki yaşamda en sağlıklı insanlarda bile sürekli olarak var olan birincil anksiyetenin kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Freud, doğum sarsıntısını insanın yaşadığı ilk anksiyete olarak tanımlamış, sonraki yaşamda

anksiyeteleri genellikle cinsellik boyutunda açıklamıştır. Buna karşılık Rank, insanın yaşamındaki anksiyetelerin çoğunu, doğum anında yaşanmış olan anksiyetenin bir tekrarı olarak görmüştür (Geçtan,1993).

Fenichel (1974) primer anksiyetenin ego tarafından etkin bir şekilde yaratılmadığını, henüz egemen olunamamış iç ve dış uyaranlar tarafından yaratıldığını, acı verici bir bilinçli duygu olarak ego da yaşandığını belirtmiştir. İleriki yaşam sürecinde birincil anksiyetenin güçsüz kişiliklerde daha etkili bir şekilde, kontrol edilemeyen anksiyete krizleri şeklinde yaşandığını belirtmiştir. Fenichel; normal şartlarda, gelişen egonun duyguları ehliştirdiğini, anksiyete için de aynı durumun geçerli olduğunu söylemiştir. Fenichel; sağlıklı bir anksiyeteyi, ileride olabilecek şeyin tasarımsal olarak önceden yaşanmasıdır” diye açıklamıştır.

Sullivan (1970) kaygının en önemli kaynağı olarak diğerlerinden bağımsızlaşmayı ve farklılaşmayı gösterir. Eğer öyle davranırsa kaygı ortaya çıkacaktır. Kaygı diğer insanlar içinde yaşamayı öğrenmeyle meydana gelir. Freud’u izleyenlerden Sullivan, kaygı oluşumunda kişiler arası ilişkilere önem vermiştir. Kişi toplum normlarına karşı hareket ederse, kaygı tarafından uyarılmaktadır. Ona göre insan, bir yandan sevgi, yakınlık gereksinimleri, diğer yandan bağımsızlık gereksinimleri yaşayan bir varlıktır (Karadeniz, 2005).

Psikanalistler anksiyetenin kaynağı ve doğası hakkında fikir ayrılığına sahiptirler. Örneğin Otto Rank, tüm anksiyetelerin oluşumunu doğum travması ile ilişkilendirmiştir. Hary Stack Sullivan anne ile çocuğun erken ilişkisini ve annenin anksiyetesinin bebeğe geçişini vurgulamıştır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Psikanalitik kuramda ego sürekli olarak üç ayrı tehlike karşısındadır: 1. Engellenmeler ve dış dünyadan gelebilecek saldırılar. 2. İd'in içgüdüsel ve gerçekdışı istekleri. 3. Süperegonun cezalandırılması. Anksiyete, egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olduğundan, yukarıda tanımlanan üç tür tehlikeye karşı, üç tür anksiyete geliştirilir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır: 1. *Gerçeklik Anksiyetesi* "korku" ile eşanlam taşır. Dış dünyadaki tehlikeli bir durumun algılanmasından doğan can sıkıcı bir duygudur. Bu da, ihtiyaç duyulan bir nesnenin çevrede bulunmaması ya da

yaşamın sürdürülebilmesini tehlikeye sokan bir durumdan kaynaklanır. 2. *Suçluluk Anksiyetesi* egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Özellikle süpergonun vicdan diye bilinen bölümü tarafından onaylanmayan durumlarda ortaya çıkar. Ana-baba otoritesinin içselleştirilmiş bir ögesi olan vicdan, kusursuzluğa yönelik beklentilerine uygun düşmeyen düşünce ya da eylemlerinden ötürü egoyu cezalandırmakla tehdit eder. Suçluluk anksiyetesinin kökeninde cezalandırıcı ana-babayla simgelenen nesnel bir korku bulunur. 3. *Nevrotik Anksiyete* içgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Egonun, içgüdülerin boşalma isteklerini engelleyemediğinde, sonucun ne olabileceğine ilişkin korkusudur. Egonun savunma mekanizmaları, normal olarak, topluma aykırı düşen ve anksiyete yaratabilecek nitelikteki dürtüleri baskı altında tutar (Geçtan,2003). Nevrotik anksiyetenin altında yatan neden bilinçli bir şekilde kavranılamaz. Üç ayrı şekilde ortaya çıkar: 1- *Bağlantısız Anksiyete*: O anda ortaya çıkabilecek herhangi bir duruma bağlanmaya hazır bir kaygı durumudur. 2-*Fobik Anksiyete*: Belirli bir nesneye yada duruma karşı duyulan yoğun korkuya denir. 3-*Panik Anksiyete*: Korku yaratan durumla, gösterilen tepki arasında bir bağ yoktur. Birden ortaya çıkan nöbetle fizyolojik belirtilerle birlikte ölüme yaklaşıyormuşçasına korkutan bir duygu durumu yaşanır (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

2.1.10. 2. Bilişsel – Davranışçı Görüşler

Öğrenme kuramcıları, genellenmiş kaygıyı açıklamak için kaygıyı ortaya çıkartan çevresel uyarıcıları incelemiştir (Wolpe, 1958; Akt. Davison ve Neale, 2004). Örneğin, uyanıkken sürekli kaygısı olan bir kişi sosyal temaslardan korkuyor olabilir. Eğer bu kişi zamanının çoğunu başkalarıyla geçirme durumunda ise kaygıyı iç faktörlere bağlamak yerine dış uyarıcılara bağlamak daha yararlı olabilir. Genellenmiş kaygının davranışsal modeli, fobilerle ilgili öğrenmecî bakış açılarından biriyle aynıdır. Kaygının, dış uyarıcılara klasik koşullama yoluyla öğrenildiği varsayılır. İnsanların acı veren ve kontrol edemedikleri bir uyarıcıyla karşılaştıkları zaman kaygı duyacakları öngörülür. Bilişsel kuram kaygıyla ilgili tüm görüşlerin temel özelliği olarak kontrol kaybı algısını vurgular (Mandler, 1966; Akt. Davison ve Neale, 2004). Böylece genellenmiş kaygının bilişsel-davranışçı modeli çaresizlik ve kontrol üzerine odaklanır (Davison ve Neale, 2004).

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, anksiyetenin özgün çevresel uyarana, koşullandırılmış yanıt olduğunu belirtir. Bir klasik koşullandırma modelinde, gıda alerjisi olmayan kişi, restoranda kontamine ıstiridye yedikten sonra hastalanabilir. İstiridye ile sonraki temasları kişinin kendisini hasta hissetmesine neden olabilir..Genelleme yaparak bu kişi başkalarının hazırladığı hiçbir gıdaya güvenemeyebilir. Bu olguda tedavi genellikle bilişsel psikoterapötik yaklaşım ile desteklenmiş, ansiyojenik uyarın ile tekrarlayan karşılaşmalar ile sağlanan duyarsızlaştırma ile olmaktadır (Kaplan ve Sadock 2004).

Davranışçı yaklaşıma göre kaygı öğrenme sonucu ortaya çıkar. Koşullu bir uyarın, koşulsuz bir uyarınla sık olarak etkileşirse, koşullu bir tepki olarak kaygı ortaya çıkar. Birey, kaygı uyarınından uzak durarak kaygıyı giderme veya azaltmaya çalışır. Dollard ve Miller'e göre kaygı, korku ile eş anlamlı olmasa bile korkunun bir kesitidir. Onlara göre nörotik korku kaygıdır ve kaygı nörotik çatışma halinde ortaya çıkar. Mowrer ve Dollard ile Miller iki faktör kuramı diye adlandırılan kuramı geliştirmişlerdir. Bu kurama göre: Bir korku, gerçek tepkisel koşullanma ile kazanılır. Organizma korkuyu azaltmaya güdülüdür, korkuyla bağlantılı ipuçları organizmanın korkuyu azaltmaya çalışmasına neden olur. Korku bir dürtü işlevi görür. Korkuyu azaltan davranışlar pekiştiricidir (Karadeniz, 2005).

Kaygı ve korku konusunda çalışan en önemli isimlerden biri de Watson'dur. Watson'un görüşüne göre kaygı, koşullanmış duygusal bir tepkidir. O, bu konuda dönüm noktası oluşturan çalışmasını Rayner'la (1920) birlikte yapmıştır. Watson, küçük bir çocuk olan Albert'i kürklü nesnelere ve hayvanlardan korkması için koşullandırmıştır. Küçük Albert, önceleri farelere karşı herhangi bir korku duymamaktaydı. Bu çalışmada Albert, fareye dokunmak istediği zamanlarda kafasının arkasındaki çelik bara vurularak çok yüksek bir ses çıkartılıyordu. Albert, bu sese bağlı olarak bir korku tepkisi veriyordu. Bunu izleyen pek çok deneyde Albert, fareyi görür görmez, çelik barın sesi olmaksızın korkuyordu. Önceleri Albert'in korkusuna eşlik eden yüksek ses olmadan da, fare onun korku duyması için doğal uyarıcı haline gelmiştir (Ekşi, 1998).

Bilişsel Kuram: Son yıllarda, davranışçı kuramları benimseyenler anksiyete bozukluklarının kavramsallaştırılması ve tedavi edilmesinde bilişsel yaklaşımlara artan ilgi göstermişlerdir. Bilişsel kuramcılar anksiyetenin nedensel modeli olan öğrenme kuramına alternatif önermişlerdir. Fobik olamayan anksiyete durumlarının bilişsel kavramsallaştırılması kusurlu, çarpık veya karşıt üretken düşünce kalıplarının uygunsuz davranışlar ve duygusal bozukluklara eşlik ya da öncülük ettiğini ifade eder (Kaplan ve Sadock, 2004).

Bilişsel varsayıma göre; kaygının nedeni olayın kendisi değil, bu olayın kişi tarafından nasıl yorumlandığı, nasıl algılandığıdır. Olayların çarpıtılmış düşünce örüntüleriyle algılanması sonucunda kaygı ortaya çıkar (Karadeniz, 2005). Bilişsel kuramın kendisinden önceki kuramlara kıyasla getirdiği en büyük yenilik, o güne dek bir duygusal bozukluk olarak görülen anksiyetenin temelinde bir düşünce bozukluğunun yani abartılı tehlike algısının yattığını söylemesidir. Bilişsel kuram anksiyete kavramını açıklamada vurguyu duygudan, zarar görme ve tehlike altında olmaya ilişkin aşırı uğraşı ve buna bağlı gelişen tepkilere kaydırmıştır. Bilişsel kuram gerçeklikle, duygu ve davranışlarımız arasında bilişsel sistemin bir aracı olduğu varsayımına dayanır. Yine bu nedenle bilişsel kurama göre bizim duygusal tepkimiz ve davranışlarımızı başlatan içsel olaylar ve dış gerçeklik olmakla beraber son sözü söyleyen bilişsel yapıdır. Yani kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden çok, bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden (Beck, 1976; Akt. Türkçapar, 2011).

2.1.10. 3. Varoluşçu Kuram

Görüngüsel (fenomenolojik) ve varoluşçu felsefeyi benimsemiş felsefeciler ve ruh hekimleri (Kierkegard, Husserl, Heidegger, Jaspers, Binswanger) bunaltıyı (kaygıyı) varoluşun temelinde bulunan varlıkbilimsel bir özellik olarak görürler. Gerçek bunaltı (kaygı) kişinin varoluşunun yok edilebileceğinin, kendisinin ve dünyanın tümünden yitirilebileceğinin ‘hiç’ olabileceğinin ayrımında, bilincinde olmasıdır. Korku, kişinin varlığının dışına periferine olan bir tehlikeye karşı tepki,

bunalıtı (kaygı) ise kişinin doğrudan doğruya varoluşuna, özüne bir tehdittir (Öztürk, 2002).

Varoluşçuluk öğretisine göre, evrende kendi varlığını yaratan tek varlık insandır ve insandan başka tüm varlıklar varoluşlarından önce yaratılmışlardır. Daha açık bir deyişle, ağaç ağaçlığını kendisi yapamaz ama insan insanlığını kendisi yapar ve nasıl yaparsa öyle var olur, değerlerini yaratır, yolunu kendi seğer. İnsan yaşamaya başlamadan önce yaşam yoktur. O halde insan özgürdür, yaşamını hangi biçimde isterse çizebilir ve kendi sorumluluğunu üstlenebildiği oranda özgürdür. Varoluş kaygısı bu sorumluluğu hissetmektir (Karadeniz, 2005)

Hayvanlar çevrelerinin farkındadır insan ise farkında olduğunun da farkındadır. Doğmuş olduğumuzu ve bir gün yaşamımızın sona ereceğini biliriz. Ölümün kaçınılmaz olması ise yokluk ve hiçlik duyguları yaratır ve işte bu bunalım, insanı doyumlu ve anlamlı bir biçimde yaşayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır. Bu yaklaşımı ile varoluşçu öğreti, her insanın varlığına sahip çıkmasının özgür bir yaşam gerekliliğini ortaya koyar (Geçtan, 1993).

Varoluşçu kuramlar, süreğen endişeli his için hiçbir özgün tanımlanabilir uyaranın bulunmadığı yaygın anksiyete bozukluğu için model önerirler. Varoluşçu kuramın ana kavramı kişilerin hayatlarının derin hiçliğinden haberdar olması ve hislerin, kaçınılmaz ölümü kabullenmekten bile daha rahatsızlık verici olabileceğidir. Anksiyete, kişinin varoluşuna ve anlamın geniş boşluğuna yanıtıdır (Kaplan ve Sadock, 2004). Kaygı, insan olmanın kaçınılmaz bir parçası olarak yüzleşmemiz gereken hayatta kalmak, korunmak ve varlığını savunmak için bireyin kişisel olarak verdiği çabalardan doğmaktadır. Varoluş kaygısı yaşamda karşılaşabileceğimiz ölüm, özgürlük, varoluşsal yalıtım, anlamsızlık gibi olgularla yüzleştirilmenin kaçınılmaz sonuçları ile kavramsallaştırılabilir (Yalom, 1980; Akt. Corey, 2008).

Varoluşçu teoriler daha çok yaygın anksiyete bozukluğunun etiyolojisini açıklamak üzere ileri sürülmüştür. Buna göre, kişi yaşamın anlamsızlığının farkına varmakta ve bu anlamsızlık gerçek ölüm korkusundan bile daha rahatsız edici

olmaktadır. Böylece kişide varoluşun anlamsızlığına tepki olarak anksiyete ortaya çıkmaktadır (Cansever, 2010).

Varoluşçu terapistler, normal kaygı ile nörotik kaygıyı birbirinden ayırmakta ve kaygıyı gelişimin potansiyel kaynağı olarak görmektedirler. Normal kaygı, karşılaşılan olaya karşı uygun tepkiyi vermektir. Bundan başka bu tür kaygı, kişi üzerinde baskı yapmaz ve değişim için bir motivasyon olarak kullanılabilir (May ve Yalom, 2000; Akt. Corey, 2008). Varoluş kaygısı, normal kaygının yapıcı şeklidir ve gelişim için uyarıcı bir nitelik taşıyabilir. Bu kaygıyı, özgürlüğümüzdü giderek daha çok farkına vardığımızda yaşarız ve bunun sonucu olarak özgürlüğü ya kabullenir ya da reddederiz (Corey, 2008).

Kierkegard'ın "kaygı özgürlük ve suçluluk bilincinden kaynaklanan, hiçlik ve var olmama korkusuyla oluşan bir duygu olduğu ve bu nedenle insan ruhunun ulaşacağı doğal bir sonuç olduğu" şeklindeki yorumu varoluşçu akımın konuya yaklaşımını sergilemiştir. Bunlara karşı nevrozlar, ruhsal bozuklukların sınıflandırılmasında uzun süre önemli bir başlık olarak yer almış ve daha sonra yerini bozukluklara bırakmıştır (Karadeniz, 2005).

2.1.10.4. Karen Horney'in Anksiyete Kavramı

Anksiyete kavramına Freud, dışında ışık tutmuş yazar ve araştırmacılar arasında Kierkegaard (1849), Goldstein (1940), Cannon (1932), Sullivan (1946) ve Horney sayılabilir. Kierkegaard, "Ölüme dek süren hastalık" diye tanımladığı anksiyeteyi yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş, nevroitik anksiyetenin benliğin dağılmasından ve anlamsızlıktan doğduğu görüşleriyle çağdaş yaklaşımlara temel hazırlamıştır. Goldstein'a göre, anksiyetelerin ortak ögesi, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur. Bu durum ise insanın kendisini gerçekleştirbilmesini imkânsız kılar. Cannon anksiyeteyi, organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamıştır. Sullivan insanı kültürün bütünleyici bir parçası olarak ele aldığından, anksiyetenin de kişinin

insan ilişkilerini tehlikeye sokan durumlardan kaynaklandığı görüşünü savunmuştur. Varoluşçular ise anksiyeteyi insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlüklerle açıklamışlardır (Geçtan, 2003).

Horney, anksiyete sorununun anlaşılması için hangi doğrultuda hareket edilmesi gerektiğini Freud'un açıkça göstermiş olduğundan söz eder. Ancak Freud'a karşıt olarak anksiyetenin içgüdüsel niteliğini reddeder ve cinsel dürtülerin anksiyete yaratan bir güç olarak önem taşımadığına inanır. İnsanlar anksiyeteden kaçabilmek için her türlü yola başvururlar. Bunun nedeni, anksiyetenin insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olmasıdır (Geçtan, 2008). Horney çocukluk yılları kaygılarının sonraki kaygılar zincirine bir temel oluşturduğunu kabul etmekle birlikte kaygının tümüyle çocukluk yılların ait tepkiler olduğu görüşünde değildir (Geçtan, 1993). Horney, anksiyetenin, içgüdüsel dürtülerimizin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok, baskı altında tutulan dürtülerimize karşı duyulan korku sonucu oluştuğuna inanır. Horney, korkuyla anksiyeteyi sık sık eşanlamda kullanarak, iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Aslında, her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duygu da, titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek hızda kalp atışları gibi bedensel belirtilerle birlikte yaşanır (Geçtan, 2003).

Horneye göre normal anksiyete, ölüme doğa kuvvetlerine vb. durumlara bağlı olarak oluşur. Bu tür anksiyete iç çatışmaya veya nevrotik savunma önlemlerine yol açmaz. Nevrotik anksiyete ise acizlik, bağımlılık ve nefret arasındaki iç çatışmadan doğar ve birey diğer kişilerin kendisine karşı geliştirmiş olduklarına inandığı düşmanlık duygularını tehlikenin kaynağı olarak görür (Davaslıgil, 1994).

2.1.10.5. Gabbard'ın Görüşleri

Anksiyeteyi bilinçdışı çatışmaların sonucu ortaya çıkan bir semptom olmaktan çok, bağımsız bir bozukluk ya da "hastalık" olarak değerlendirmiştir. Oysa anksiyete yaşayan insanların çoğu bu yaşantılarının kökenindeki nedenlerden haberdar bile değildir. Gabbard, anksiyete türlerini gelişimsel hiyerarşiye göre aşağı-

daki biçimde sıralamıştır: 1-Süperego anksiyetesi, 2- Kastrasyon anksiyetesi, 3- Sevgiyi yitirme korkusu, 4- Obje yitirme korkusu (ayrılık anksiyetesi, 5- Kovuşturulma anksiyetesi, 6-Dağılma korkusu. En gelişmiş düzeyde anksiyete süperegodan kaynaklanır. İçselleştirilmiş ahlak ve vicdan standartlarına uygun davranılmadığında yaşanan suçluluk duygularıyla belirlenir. Çözümlememiş oedipal çatışmalardan kaynaklanan kastrasyon anksiyetesinin ileriki yaşamdaki belirtileri, bir beden bölgesini yitirme ya da bedensel hasar görme korkusu biçiminde yaşanabilir. Bir basamak inildiğinde, kişi anksiyetesini kendisi için önemli olan insanın sevgi ve onayını yitirme kaygısı olarak yaşar. Daha da aşağıda bu durum, bağlanılan objenin yalnızca sevgisini değil, kendisini yitirme biçiminde yaşanır. Kovuşturulma anksiyetesi ve dağılma anksiyetesi, anksiyetenin en ilkel biçimleridir. Kovuşturulma anksiyetesinde kişi, dıştan kovuşturan objelerin işgaline uğrayarak kendi içinde yok edileceği kaygılarını yaşar. Dağılma anksiyetesi ise iki ayrı biçimde yaşanabilir: Bir başka objeye geçişerek kendi benlik sınırlarını yitirme ya da çevresinden mirroring tepkileri gelmemesi ya da idealize etme ihtiyacının karşılanamaması sonucu bütünlüğünü yitirip dağılma korkulan biçiminde yaşanır (Geçtan, 2003).

2.1.10.6. Biyolojik Kuram

Son yirmi yılda bunaltı(kaygı), panik bozukluğu ve fobilerin oluşunda biyolojik etkenlerin oynadığı rol daha çok anlaşılmış ve önem kazanmıştır. Bunaltı(kaygı) bozukluklarında kalıtımın yeri giderek daha belirgin olmaktadır (Öztürk, 2002).

Yapılan son araştırmalar psikolojik nedenlerle ortaya çıkan anksiyete ve psikolojik etmenlerden bağımsız olarak biyolojik nedenlerden kaynaklanan anksiyete olmak üzere iki ayrı anksiyetenin varlığına işaret etmektedir. Cooper'e göre, bazı insanlar ayrılık anksiyetesi yönünden aşırı duyarlıdır ve bunun sonucu yaşadıkları panik nöbetlerinde psikolojik etmenlerin rolü yoktur. Bu nedenle anksiyetelerinden ötürü sorumlu olamazlar; dolayısıyla psikoterapiden yararlanmaları da beklenemez. Gabbard ise tüm panik nöbetlerinin psikolojik etmenlerden bağımsız olduğu

görüşüne katılmamaktadır. Çünkü bazı panik nöbetlerinin spesifik çevresel olaylar ve psikolojik nitelikli kışkırtıcı etmenler sonucu yaşanabildiği de bilinmektedir ve böylesi durumlarda, zaten var olan biyolojik eğilimin, psikolojik bir uyaran sonucu bir panik nöbetine dönüştüğü düşünülebileceğini söyler (Akt. Geçtan, 2003).

Anksiyete hakkındaki biyolojik kuramlar anksiyetenin hayvan modellerindeki prelinik çalışmaları, biyolojik faktörlerin araştırıldığı hasta çalışmaları, temel nörolojik bilimlerdeki büyüyen birikim ve psikotrop ilaçların etkileri ile gelişmiştir. Düşüncenin bir kutbu anksiyete bozukluğu olan hastanın ölçülebilir biyolojik değişikliklerinin psikolojik çatışmaların sonucunu yansıttığını kabul eder, karşıt kutup biyolojik olayların psikolojik çatışmalara öncüllük ettiğini kabul eder (Kaplan ve Sadock, 2004).

Genetik çalışmalardan elde edilen bilgilerin kısıtlı olmasına rağmen yapılan araştırmalar güçlü bir genetik bileşenden bahsetmektedir. Kaygı şikâyetleriyle başvuranların büyük bir kısmının ailelerinde de benzer sıkıntıların görüldüğü tespit edilmektedir (Aktaş, 2009). Yapılan bazı çalışmalar genellenmiş kaygı bozukluğunun kalıtsal bileşenleri olduğunu öne sürmüştür. Genellenmiş kaygı bozukluğu hastalarının akrabalarında da bu bozukluğun görülme oranının yüksek olduğu gözlenmiştir (Noyes ve ark.; Akt. Davison, ve Neale,2004). Kaygı bozuklukları ile de ilintili bir kişilik eğilimi olan nörotisizmin kalıtsal olduğu gerçeği, kalıtsal etkenlerin olası etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Davison ve Neale, 2004).

Genellenmiş kaygı bozukluğunun en tanınan nörobiyolojik açıklaması, kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili bir ilaç türü olan benzodiyazepinlerin nasıl işlediği konusundaki bilgimize dayanmaktadır. Araştırmacılar, beyinde benzodiyazepinlerin etkili olduğu bir reseptör bulmuşlardır. Bu reseptör ketleyici işlevi olan gamma-aminobütirik asit nörotransmitter (GABA) maddesiyle ilintilidir. Normal korku tepkileri söz konusu olduğunda, nöronlar beynin tamamında ateşlenir ve kaygı deneyimini ortaya çıkarır. Bu nöral ateşleme sistemi aynı zamanda GABA sistemini de uyarır. GABA sisteminin uyarılması sonucunda da söz konusu aktivite

ketlenir ve böylece kaygı düşer. GKB, GABA sisteminde, kaygının kontrol altına alınamamasına neden olan bir bozulmadan kaynaklanıyor olabilir. Bu olasılık dâhilinde benzodiyazepinler, GABA salgılanımını artırarak kaygının düşmesine neden olmaktadır. Benzer biçimde, GABA sistemini bloke eden ya da ketleyen ilaçlar kaygının artmasına neden olmaktadır (Insell, 1986; Akt. Davison ve Neale, 2004).

Nörobiyoloji alanında yapılan çalışmalar "locus ceruleus" adlı beyin bölgesinin biyolojik kökenli anksiyetelerin oluşumunda rol oynadığı anlaşılmıştır. Locus ceruleus beyindeki norepinephrine'in yaklaşık dörtte üçünü salgılar (Redmond, 1987; Akt. Geçtan,2003). Beynin her yanından gelen nöral bağlantılar bu çekirdeğe ulaşırlar ve buradan çıkan efferent sinirler panik nöbetlerinde rol oynayan beyin bölgelerine giderler. Locus cereleus, inhibitor nöronları aktive ya da deaktive ederek, organizmanın anksiyete düzeyini düzenler, inhibitor nöronlar gamma-aminobutyric acid (GA- BA) yoluyla aktive edilirler. Benzodiazepine grubu ilaçlar da GAB A gibi locus cereleusdaki inhibitor nöronları aktive ederler. Buna karşılık, piperoxane ve yohimbine verilerek GABA etkisindeki nöronlar deaktive edildiğinde insanda deneysel olarak panik duygusu yaratılabileceği gözlemlenmiştir (Redmond, 1987; Akt. Geçtan, 2003)

Otonomik Sinir Sistemi: Otonomik sinir sisteminin uyarılması belli belirtilere neden olur örneğin baş ağrısı. Şu anda genel olarak merkezi sinir sistemi anksiyetenin feokremasitoma gibi hastanın özgün çevresel nedeni olması dışında, anksiyetenin çevresel belirtilerine öncülük ettiği düşünülmektedir (Kaplan ve Sadock, 2004).

Uzun zamandan beri korku, bunaltı (kaygı) ve öfke tepkilerinde otonom sinir dizgesinin uyarılış durumuna geçtiği bilinmektedir. Henüz kesin sonuçlar alınmamış olmakla birlikte yapılan araştırmalar bunaltı (kaygı) oluşunda yalnızca psikodinamik ve davranışçı görüşlere bağlı kalınamayacağını göstermiştir (Öztürk, 2002).

Beyin Görüntüleme Çalışmaları: Beyin görüntüleme yöntemleri, hemen her zaman özgün bir anksiyete bozukluğu ile ilişkili, anksiyete bozukluklarını anlamada çeşitli yollar bulmuşlardır. Bilgisayarlı tomografi ve magnetik rezonans görüntüleme gibi yapısal çalışmalar da artış saptamışlardır. Bir MRG çalışmasında panik bozukluğu olan hastaların sağ temporal lobunda özgün bir defekte rastlanmıştır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Bunaltı (kaygı) ve panik bozuklukları üzerinde yapılmış olan laktat enfüzyonu deneylerindeki sonuçların hastanın beklentisi ile ilgili olabileceği ileri sürülmüştür. Bu deneylerle birlikte yapılmış olan beyin görüntüleme incelemelerinin de geçerliliği üzerindeki görüşler tartışılabilir bulunmaktadır (Öztürk, 2002).

Nörotransmitterler: Nörotransmitterlerin anksiyete oluşumundaki rolü üzerine yapılan hayvan deneylerinde, norepinefrin, seratonin aminobutyric asit (GABA) anksiyetenin fizyopatolojisinde üzerinde en çok durulan nörotransmitterler olarak dikkat çekmektedirler. Noradrenerjik sistemin ana hücreleri ponstaki locus ceruleus bölgesinde bulunmaktadır. Hayvan deneylerinde bu bölgenin uyarılması ile korku semptomlarının oluşması, bu bölgenin çıkarıldığı hayvanlarda ise korku tepkisinin ortadan kalkması, panik adrenerjik bozukluğu hastalarında noradrenalin düzeyini artıran ilaçların (-2 adrenerjik antagonist) panik atakları ortaya çıkarması, anksiyete antagonist ve bozukluğu olan hastaların serebrospinal dolaşımında ve idrarlarında noradrenalin metabolit düzeyinin yüksek bulunması, noradrenalinin anksiyete bozukluklarında önemli rol oynadığını düşündürdüğü veriler olarak dikkat çekmektedir (Cansever, 2010).

Genetik: Her anksiyete bozukluğunda bu denli yüksek olmasa da, özellikle panik bozukluğu olanların % 50'sinin akrabalarında da benzer belirtilerin bulunması ve birinci derecede akrabalarında panik bozukluğu olanlarda riskin 4-8 kat arttığı tespit edilmesi, anksiyete bozukluklarında genetik faktörlerin de rol oynayabileceğini düşündürmektedir (Cansever, 2010).

Anksiyete bozukluklarına karşı hem biyolojik hem de psikolojik bakış açısı gereklidir, çünkü ikisi de tek başlarına durumu tam olarak açıklayamaz. Gen

çalışmaları doğuştan gelen farklılıkların anksiyete bozuklukları geliştirmedeki etkilerini kanıtlayabilirler, ancak öyle görünüyor ki genler ana nedenler olmaktan çok yatkınlığa neden olan faktörler olarak kalacaklar. Deneyle göstermiştir ki panik atağı olan hastalar oksijen solumaya ya da infüzyona(damara zerk) kontrol grubundaki biyolojik sorunu olmayanlara göre daha fazla anksiyete ile cevap vermektedirler (Roth, 2007).

Nöroanatomik Bulgular: Deneysel çalışmalar, noradrenalin, seratonin ve GABA reseptörleri bakımından zengin olan limbik sistemin anksiyete ve korku ile ilgili olduğunu göstermektedir. Septohipokampal yoldaki aktivite artışının anksiyete oluşumunda önemli rol oynadığı ve özellikle obsesif-kompulsif bozuklukla singulat girus patolojisi arasında bir bağlantı bulunduğu en dikkat çekici bulgulardır. Parahipokampal bölge, singulat girus ve hipotalamus ile yakından bağlantısı olan frontal serebral korteksin de anksiyetenin oluşumunda önemli rolü olduğu düşünülmektedir (Cansever, 2010).

2.2. Yönetici Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özcan (1999) araştırmasında “Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkileri”ni incelemiştir. Araştırmanın evrenini 1997–1998 öğretim yılında İstanbul’da eğitim- öğretim faaliyetlerini devam ettiren Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticiler, öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştükleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Yöneticilerin yaş değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre yapılan karşılaştırmada 20–25 yaş grubundaki yöneticilerin 36–40 ve 41–45 yaş grubundaki yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen

kararlardan kaygı duydukları saptanmıştır. 20–25 yaş grubundaki yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilik süresi değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre 6–10 yıllar arasında çalışan yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeni ile ilgili yapılan karşılaştırmada metal bölümünden mezun olan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi yöneticileri, teknik öğretmen olmayan yöneticilere göre daha kararsız oldukları söylenebilir. Kaygının yaşa, kıdeme bağlı olarak değiştiği ve genç yöneticilerin daha kaygılı olduğu bulunmuştur.

Özdayı (2001) araştırmasında “Ortaöğretimde Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”yi araştırmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığının Mersin ve Aksaray’da hizmetiçi eğitim seminerlerine 163 ortaöğretim okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticiler, yetki devrinde adil davrandıklarına inanmaktadırlar. Ancak yöneticilerin yarısı, kendilerinin bulunmadığı durumlarda astların görevlerini aksatacağını düşünmektedirler. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu da yetki devrinde astlarla yüz yüze konuşarak görevlendirmeyi tercih etmektedirler. Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eğitim yöneticilerinin süreksiz durumluluk kaygı ile sürekli kaygı ortalamalarına bakıldığında kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin süreksiz durumluluk kaygı ile sürekli kaygı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Ural (2001) “Okul Müdürlerinin Yönetimsel Stres Kaynakları”nı incelemiştir. Araştırma evrenini, 2001–2002 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Üsküdar İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilk ve ortaöğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma ile okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetimsel stresin ağırlıklı olarak; siyasal karışma ve baskılar, yetersiz iş gören sayısı ve niteliği, araç-gereç, yetersizliği, aşırı iş yükü, aile ve sosyal yaşama zaman ayıramamak, kendini geliştirme imkânının yetersizliği ve aşırı yazışmalardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Karlı, Baloğlu, Erginer ve Baloğlu (2004) yaptıkları araştırmada fakülte yöneticilerinin, görev ve sorumlulukları dolayısıyla kaygı ile en sık karşı karşıya kalan meslek grubunda olmaları nedeniyle durumluk sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Türk üniversitelerindeki 55’i erkek ve 17’si kadın, toplam 72 fakülte yöneticisi katılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, yönetim görevi ve iş garantisinin kaygı durumunu anlamlı düzeyde etkilemediği bulunmuştur.

Çevik (2006) araştırmasında “Eğitim Yöneticileri ile Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri”ni karşılaştırmıştır. Araştırmaya 368 okul yöneticisi ile 216 yönetici adayı katılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının durumluk kaygı ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki vardır. Okul yöneticilerinin buldukları yerleşim yeri (köy-kasaba, ilçe veya il merkezi), sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerini etkilemektedir. Yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre değişmektedir. Sonuç olarak yöneticilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin seviyesi bilgisayar kaygısı düzeylerini de doğru orantılı olarak etkilemektedir.

Ok (2006) “İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi”ni incelemiştir. Araştırmada 370 katılımcı yer almıştır. Bunlardan %7, 84’ü özel okul yöneticisi, % 92,16’sı devlet okulu yöneticisidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Konya ili ilköğretim okullarında çalışan; kadın ve erkek yöneticilerin iş stresi boyutlarından aynı düzeyde etkilendiklerini, devlet okullarında görev yapan yöneticilerin örgütsel stres kaynaklarından özel okullarda çalışan yöneticilerden daha çok etkilendiklerini, stresle başa çıkma yöntemlerini özel okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde kullandıklarını, iş ve iş çevresiyle ilgili olarak örgütsel stres kaynaklarından 20–30 yaş arasındaki yöneticilerin 31–40 yaş arasındaki yöneticilerden daha çok etkilendiğini, stresle başa çıkma yöntemlerini 20–30 yaş arasındaki yöneticilerin 41–50 yaş arasındaki yöneticilerden daha yüksek düzeyde kullandıklarını, 41–50 yaş arasındaki yöneticilerin 50 yaş ve üzeri

yöneticilere göre daha üst düzeyde stresle başa çıkma yöntemlerini kullandıklarını saptamıştır.

Murat ve Yılmaz (2008) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları İle Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki”yi incelemişlerdir. Veriler 2005–2006 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 284 ilköğretim okulu yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin iş doyumlarını algılamalarında kıdem ve görev unvanı değişkenleri, örgütsel stres kaynaklarını algılamalarında ise cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Yaman ve Bayrakçı (2011) “Stres Kaynakları İle Yöneticilerin Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki”yi incelemişlerdir. Çalışma evrenini Kırıkkale merkez ilçede, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 180 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin kişilik özellikleri stres kaynaklarını etkilemektedir.

Güven ve Yalçınkaya Akyüz (2011) “Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Yöneticilerinin Maslow Hiyerarşisine Dayandırılan Gereksinim Alanlarında Ne Derecede Doyum ya da Doyumsuzluk Gösterdikleri ve Kaygı İle İş-Doyumu Arasındaki İlişki”yi incelemişlerdir. Araştırmaya 161 okul yöneticisi katılmış olup, 40'ı özel liselerde, 121'i devlet liselerinde görev yapmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumunu, devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuş ve sürekli kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin iş doyumunu ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Şahin (2011), “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında çalışma grubunu 106 okul müdürü ve 160 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 266 yönetici oluşturmaktadır. Bu yöneticilerden 14'ü okul öncesi eğitim, 167'si ilköğretim ve 85'i

ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın, 251'i ise erkektir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yönetici Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin Yönetim Süreci Kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak yüksek kaygı düzeyinde ve İş Yükü Kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak orta düzeyde, okul yöneticilerinin Yönetici Kaygı Ölçeği'nin toplam puanına göre kaygı düzeyleri ise yüksek kaygı düzeyinde saptanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wright ve Ballestero (2011) “Eastern Kentucky Bölgesindeki Öğretmen ve Yönetici Stresi” konulu yaptıkları araştırmada şu sonuçlara ulaşmışlardır: İdarecilerin büyük bir çoğunluğu (% 68) stresle en iyi şekilde erkek okul yöneticilerin baş ettiği saptanmıştır. Araştırmada stresle baş etmedeki üstünlüğü ilk kademe müdürlerinin aldığı saptanmıştır. Yine idarecilerin büyük çoğunluğu (%95) okulun bulunduğu bölgenin ekonomik durumunun müdürlerin stresle baş etmelerinde önemli bir etmen olduğunu, idarecilerin büyük çoğunluğu (%79) yaş unsurunun müdürlerin stresle baş etmelerinde önemli bir etmen olduğunu, idareciler 31–40 yaş arası müdürlerin (%42) stresten en çok muzdarip olanlar olduğunu ve yöneticiler ortak bir kararla müdürlerin stresinin arttığını belirtmişlerdir.

Fetler ve Tokar (1986) “Okul Yöneticileri ve Yönetimsel Stres: Eşleşme Teorisi, Eğilimler ve Veriler” konulu yaptıkları araştırmada verileri sunarak okul yöneticileri yönünden mesleki stres ve yönetim teorisi arasındaki ilişkiyi sorgulamaktadır. Temel olarak bürokratik doğa içerisinde kurumlara odaklanan klasik yönetimsel teori ve iş ortamı bağlamında işçiyi gözlemleyen kişi-çevre uyum teorisi inceleme ve sorgulamada temel işlevi gören iki geniş çaplı teorik çerçevedir. Teorik olarak, yüksek seviyede bürokratik okulların daha az bürokratik okullardan daha az stres ile karşı karşıya gelmeleri gerekmektedir ama bu durumun desteklenmediği ve kişi-çevre uyum teorisi okul yöneticilerinin belirlenen stres seviyelerini daha iyi tahmin edebildiği görülmüştür.

Gmelch ve Chan (1995) “Yönetici Stresi ve Başa Çıkma Etkinliği: Yönetici İçin Çıkarımlar Değerlendirme ve Geliştirme” konulu yaptıkları araştırmada genel olarak, eğitim yöneticilerinin stres düzeyini beş puanlık bir ölçekte, 1 (düşük stres) ile 5 (yüksek stres) arasında 2.13 ile 2.88 arasında değişen, orta seviyede bir stres olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bazı yöneticilerin gerginlik düzeyi yüksek çıkmıştır. Genel olarak raporlanan örneklerden %26,6’sının görevlerine dayandırılmış işlerden ciddi stres (stres ölçekte 4 ve 5 puan), % 18,6’sının rollerine dayandırılan işlerden, % 19’unun çatışmalarda arabulma, % 21,7’sinin kapsama sınır gerginliği yaşadığı tespit edilmiştir.

Shambrook, vd.(2007) “Araştırma Yöneticisi Stres Algı Araştırması” konulu araştırmalarında yönetici stres algısı anketini bu alanda 600’den fazla kişi üzerinde anonim olarak uygulamışlardır. Ankete katılanlardan % 41’inin işle ilgili yüksek stres , % 42,05’inin orta seviyede işe bağlı ev stresi, % 35,4’ünün ev ve iş talepleri ile ilgili orta seviyede stres, % 31’inin yüksek stres yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırma yöneticileri yüksek seviyeli stres ortamında çalışmayı desteklemez, yaptıkları katkılardan dolayı başkaları tarafından takdir altında hissederler ve sağlıklı bir yaşam süremezler, iş taleplerini karşılamaktan hayatın önemli yönlerini ihmal ettiklerini hissederler. % 66’sı bir haftada 40 saatlik bir çalışmayla işlerini tamamlamak için yeterli kaynakların olmadığını belirtmiştir. Araştırma yöneticiliği yapmaya neden devam ettikleri sorulduğunda yaygın olarak verilen cevaplar; mücadele, görevlerin çeşitliliği, zeki mesai arkadaşlarıyla çalışabilme, iş güvenliği ve amaç duygusu olmuştur.

Renz (1991) tarafından yapılan araştırmada okul büyüklüğü ve yöneticilik deneyimi değişkenlerinin, okul müdürlerinin çeşitli stres kaynaklarından etkilenme düzeyleri ve erken emeklilik kararlarını etkileyip etkilemediğinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini ABD’nin İndiana Eyaletindeki 289 okul, örneklemini ise büyük, orta ve küçük boyutlardaki okullardan toplam 165 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada okul büyüklüğü ve deneyimin, müdürlerin stres kaynaklarından etkilenmeleri üzerinde az bir etkisi olduğu, yine okul büyüklüğü

ve deneyim değişkenlerinin müdürlerin erken emeklilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yapmadığı görülmüştür (Akt. Pehlivan, 1995).

Miller (1991) tarafından yapılan araştırmada bürokrasi, inanç sistemi ve iş ile ilgili stres arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Amerika'da büyük okul bölgelerinde yer alan 214 lise müdürü ve yardımcısı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, inanç sistemlerinin, müdürlerin iş ile ilgili stres algılarını etkilediği ancak müdür yardımcılarını etkilemediği, bürokratik yapı ise müdür yardımcılarının iş ile ilgili stres algılarını etkilerken, müdürlerin algılarını etkilemediği ortaya konulmuştur.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan bu çalışmalarda genel olarak yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri, durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri, yönetsel stres kaynakları ve yöneticilerde kaygı ve stres ile karar verme, yetki devri, bilgisayar kaygısı, iş doyumları, kişilik özellikleri, bürokrasi, inanç sistemi arasındaki ilişki incelenmiştir. Görüldüğü gibi, yöneticilerin kaygı ve stres durumları birçok araştırmacı tarafından farklı boyutları ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

2.3. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller

Yapılan literatür taramaları sonucunda problemin çeşitli tanımlarına ulaşılmıştır. Aşağıda problemin tanımına ve problem kavramına yer verilmiştir.

2.3.1. Problem Kavramı

Problem kelimesi Latince bir kavram olup, Arapça'da, "mesele" kavramına karşılık gelirken, günümüz Türkçesinde problem kavramına karşılık olarak "sor" kökünden türetilen "sorun" kavramına karşılık gelmektedir. Sorun kavramı; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde sorun,

“düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011).

Eğitim literatüründe yaygın olarak “problem” kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001). Eğitimcilerin çoğu değişik noktalardan hareketle problem kavramını farklı şekillerde tanımlamaktadır. Ağır (2007) bireyin amacına ulaşmasını engelleyen ve onda rahatsızlık yaratan her şey, Bingham (1998) bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel, Morgan (1999) bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu (Akt. Güçlü, 2003), Chi ve Glazer (1985) bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için de araçlar bulmamız gereken bir durum (Akt. Senemoğlu, 2009), Aslan (2002) problemi, “içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılıklı karşı karşıya olmak”, Cüceloğlu (2003) “bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum”, Karasar (2009) “bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum” John Adair problemi, “sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durum”, Stevens (1998) problemi; bir ortam ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş sırasında önümüze çıkan engeller, zorluklar, Keenland (2000) ise problemi, her şeyin olması gereken durumu ile var olan durumu arasındaki fark (Akt. Kalaycı, 2001), Kalaycı (2001) problemi gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumu, Taymaz (2003) ise problemi, birey açısından insanın istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını durduran, örgüt açısından ise amaçların gerçekleşmesini yavaşlatan, saptıran veya durduran engel, yönetim açısından; yönetici tarafından duyulan, görülen, hissedilen rahatsız edici durum, olarak tanımlamışlardır.

Yaşam bir problem çözme sürecidir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, niteliği veya niceliği ne olursa olsun birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların çözebilmesi için kişinin geliştirdiği problem çözme yöntemleri hayata uyum sağlamasını ve yaşam dengesini kurmasında etkili olacaktır. Psikososyal gelişim kuramında “Eric Ericson” problemler, insanı olgunlaştırır; başarılı kimlik statüsüne ulaşan bireyler yaşamlarında problem yaşamış ve problemlerine çözüm

bulmuş kişilerdir” ifadesini kullanmaktadır. Ericson’a göre önemli olan karşılaşılan problemleri birer gelişme fırsatı olarak değerlendirebilmektir (Burger, 2006).

Altun (2002) problemi, bireysel bazda bireyin ulaşmak istediği bir amaca ulaşmasını engelleyen etmenlerden oluşan basit ve karmaşık bir süreç, zor ya da sonucu belirsiz bir sorun olarak tanımlarken, Açıkgöz Ün (2000) ise problemi; organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlar olarak ifade etmektedir.

Bingham (2004)’e göre her problemin üç temel özelliği vardır:

1. Bireyin belirlediği bir amacı vardır.
2. Bireyin amaca giden yolunda bir engel vardır.
3. Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

Kalaycı(2001) problemle ilgili üç özellikten bahsetmiştir:

1. Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir. Engel karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.
2. Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.
3. Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için herhangi bir hazırlık yapmamıştır.

2.3.2. Problem Çözme Süreci

Toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler sonucunda birey, gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bireyin yaşama uyumu açısından problem çözme, psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konu olmuştur (Ağır, 2007).

Her gün yaşamımızın bütün alanlarında zorluk ve önem bakımından farklılık taşıyan problemlerle karşılaşırız. Problem çözme ve karar verme işi sabah uyandıığımız an başlar ve gece uyuduğumuz saate kadar devam eder. Problemleri çözme kararları alma yeteneğiyle doğmayız (Yalın, 2000).

Problem çözüme süreci, sorun olarak algılanan uyarıcının zararlı, yararlı, tehdit edici veya müdahaleye davet edici olarak değerlendirildiği bir etkileşimle başlamaktadır. Problem çözüme, akıl yürütme sürecidir dolayısıyla “düşünme” kavramı ile yakından ilgilidir. Genellikle, “problem”, “problem çözümü” ve “akıl yürütme” kavramları düşünmeyi çağrıştırmaktadır ve gündelik yaşamda birbirlerinin yerine kullanılabilir (Ağır, 2007).

Sorun çözüme yöntemi, bir zihin yöntemidir. Bu nedenle, bütün yöntemlerin etkili bir biçimde kullanılması, zihnin bu yöntemlere göre çalışmasına bağlıdır. Sorun çözüme, iyi düşünmeyi gerektirir. İyi düşünme alışkanlığı kazanmış kişiler, sorunlarını daha kolay ve doğru bir şekilde çözerler. John Dewey'ye göre dört tip düşünme vardır: 1. Belli bir sıra izlemeksizin zihinden gelip geçen şey. (En yalın düşünce tipi budur) 2. Beş duyu aracılığı ile kavranmayan, bunlarla ilgisi bulunmayan ve imgelem olarak zihinden geçen olaylar. 3. Geleneğin ve eğitimin ürünü olarak doğruluğunu kanıtlamaya gerek ve olanak bulunmayan inançlar. 4. Yapıcı ya da yaratıcı düşünce. Eğitimde gerekli olan düşünce türü yapıcı ya da yaratıcı düşünmedir. John Dewey'e göre: Yapıcı ya da yaratıcı düşünme, herhangi bir inancı, yahut peşin olarak kabul edilmiş herhangi bir bilgi ya da bunların doğrulayabileceği yeni sonuçlar bu inanç ve nedenlerin ışığı altında etkin, ısrarlı ve dikkatli bir incelemeden geçirme sürecidir (Binbaşıoğlu, 1994).

Büyükkaragöz (1995) problem çözüme becerisini, “kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak”; Güçlü (2003), “bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi” olarak, Schunk (2009) ise problem çözmeyi “kişilerin otomatik bir çözümlerinin olmadığı bir hedefe ulaşma çabaları” olarak tanımlamıştır.

Işık (2000) problem çözüme sürecini, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çaba olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda da içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin hepsinin bu sürecin kapsamında olduğunu ileri sürmektedir.

Gelbal (1991) bireyin içinde bulunduğu karışık durumu problem, bu durumdan kurtulmayı ise problem çözme olarak belirtmiştir. Demirel (1995)'e göre problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır.

Problem çözme, üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir tekniktir. Bu bakımdan söz konusu teknik, hedefin bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavrama düzeyine dayalı bir uygulama düzey etkinliğidir. Bugünün toplumu değerlere körü körüne uyan kişiler değil; yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, karşılaştığı değişik problemleri çözebilen kişiler istemektedir (Bilen, 1996).

Problem çözme hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Problem çözmeye önemli olan nokta, amaca götüreceği aracı bulup işe koşturmasıdır (Senemoğlu, 2009). Problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenek olup sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, enerji, çaba, zaman ve alıştırmaya isteyen bir işittir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile birlikte zekâyı, duyguyu, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirmektedir (Bingham, 2004).

Problem çözme kapasitesinin bir seri spesifik beceriden çok, tek bir üniter beceriden oluştuğu belirtilmektedir. Etkili problem çözme, her biri etkili problem çözümüne katkıda bulunan beş karşılıklı süreci gerektirir: 1. Probleme odaklanma 2. Problemin tanımı formülasyonu 3. Alternatiflerin üretilmesi 4. Karar verme 5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama (D' Zurilla ve Goldfried, 1971, Nezu ve ark. ; Akt. Batıgün, 2000).

Problem çözme, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal sırası olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Fidan ve Erden, 1998). Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yoluyla çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını arar (Sungur, 1997).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985; Akt. Ağır, 2007). Bunun yanı sıra, etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı da belirtilmektedir (Nezu, 1985; Nezu ve Ronan, 1985; Heppner ve Baker, 1997; Akt. Ağır, 2007). Bireyin, problem çözme yetisini doğru kullanabilmesi için, nerede olması gerektiğiyle ilgili bir düşünceye ve şu an nerede olduğuyla ilgili geçerli bir bilgiye sahip olması gerekmektedir (Johnson ve Johnson; Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

Problem çözmeye, en önemli aşamalar “ kavrama” ve “ iç görü kazanma” dır. Fakat günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çoğunluğu, kavrama yolu ile değil, deneme- yanılma gibi mekanik yollar ya da muhakeme yolu ile çözülmektedir. Deneme-yanılma bireylerin; nedenini fazla aramadan, işe yarayanını bulana dek önce bir çözüm yolunu, sonra bir diğerini sınaama davranışlarıdır. Ezberleme yönteminde ise, sadece geçmişte başarıyla kullanmış oldukları yöntemleri uygulamaktadırlar. Bireyin karşılaştığı yeni bir problem daha önce çözülenlere benzer nitelikler taşıyorsa çok az bir düşünme ile yeni problemi çözmektedir (Ağır, 2007).

Problemler uzun, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2009).

Diğer taraftan problemin çözülmesi ve çözülememesi birey için pek çok değişkene bağlı olabilir. Örneğin problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye

getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler, problem çözmeye etkili olabilmektedir (Gelbal, 1999).

Kneeland (2001)'e göre; insanların çoğu problem çözme yeteneğine sahip olduğunu düşünür; ancak bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır. Arnold (1992), belli bir problemle karşılaşıldığında analiz etme ve karar verme becerisinin önem kazandığını belirtmektedir. Bununla birlikte bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirebilmektedir (Akt. Güçlü, 2003). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Başaran (1991) herhangi bir problemle karşılaşıldığında genel olarak başvurulan yaklaşımları şöyle özetlemiştir: 1- Karşılaşılan problemi, geçmişte çözülen probleme benzeterek aynı doğrultuda hareket etmeye yönelme, 2- Problem karşısında bir ikilemde kalındığında doyurucu olan ancak zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelme, 3- Bir çıkmazla karşı karşıya kalındığını kabullenerek mevcut yaklaşımları, görüşleri kökten değiştirecek, yeni amaçlar, süreçler, ilişkiler ve yönetim biçimleri bulmaya yönelmektir.

Bingham (2004), problem çözme ile ilgili önemli noktaları şöyle sıralamıştır; 1. Etkili problem çözme kapsamlı bir süreçtir. 2. Bireylerin problemleri çözeceklerine dair umutlarının olması çok önemlidir. 3. Problemleri bir fırsat, şaşırtıcı bir noktadan ileriye doğru gitmek için bir vesile olarak düşünmek önemlidir. 4. Problem çözme süreci, cesaret, istek ve kendine güvenle başlar. 5. Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla, geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

2.3.3. Eğitim Yöneticilerinde Problem Çözme Süreci

Eğitim yöneticisi açısından problem çözme, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002).

Yönetici sürekli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya kalır. Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değil gibidir. Sorunlar yönetici ve kurum için stres tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak yönetici de bunun için vardır. Kısacası sorunlar ve bunların çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından biridir (Erdoğan, 2004). Sorun çözme bir alışkanlıktır, bu alışkanlığa sahip olmayan yöneticiler herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman kendi iç dünyalarına göre tepkide bulunurlar. Bu tepkileri genellikle yeni sorunların çıkmasına neden olabilir (Kurt, 2009).

2.3.4. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Öğülmüş (2006) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Problemin Fark Edilmesi: Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir. Problemler, tesadüfen veya sistematik incelemeler sonunda fark edilebilir. Bunun yanında genelde doğal olarak ortaya çıkarlar ve insanda gerginlik ve çatışma oluşturarak kendilerini gösterirler.

2. Problemin Tanımlanması: Problemin belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulduğunda atılması gereken başlıca adımlar; ilk olarak problemin açıklığa kavuşturulması ve nelerle ya da kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada problemin başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve aciliyet

derecesinin saptanması gerekmektedir. Bunu ikinci olarak, problemin yapısıyla ilgili bilgi toplamak ve son olarak da elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak problemi yeniden ifade etmek izlemektedir.

3. Çözüm Arama: Alternatif çözümler üretme aşamasında, eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konabildiği, daha sonra da bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği “beyin fırtınası” tekniğinden yararlanır. Farklı çözümler üretildikten ve probleme özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir.

Kuzgun’a göre problem çözme sürecinde karar verme, problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir (Ağır, 2007).

Ağır (2007)’a göre problem çözme sürecinde değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir. Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konulur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir, aksi halde başka seçenek uygulamaya konulur.

Bingham (2004)’a göre ise, bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Bu doğrultuda problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi

muhtemeldir. Çözümler, içinde bulunulan zamana olduğu kadar, geleceğe de yöneltilen bir rehber niteliğinde olmalıdır.

2.3.5. Problem Çözmede Etkili Faktörler

Bir problemin çözülmesi birçok değişikliğe bağlıdır. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği yararı, kişilik özellikleri gibi faktörler problem çözmede etkili olabilir. Problem çözme, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği, karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkilidir (Yerli, 2009).

Problem çözmede etkili faktörler aşağıda açıklanmıştır:

Yaş: Yaş ile problem çözme arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaşın, problem çözme becerisi üzerinde etkisi yoktur. Ancak Ulupınar'ın araştırmasına göre ise yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek belki de daha doğru bir yaklaşım olmaktadır (Ulupınar, 1997).

Bireysel Farklılıklar: Problem çözmede bireysel farklılık oldukça etkilidir. Ulupınar'ın araştırmasına göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerinin daha kolay problem çözdüklerini söylemişlerdir. Çalışan grup problem çözmede daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe problem çözme başarısı artmaktadır (Ulupınar, 1997).

Sorumluluk Duygusu: Kendini başka insanlara karşı sorumlu hissetmek, bireyin problem çözümüne ilgisini artırır. Sorumluluk duygusu bireyi, problemleri

daha çabuk anlar ve bu problemleri çözmeye ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal-kişiler arası problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır (Yerli, 2009).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok, bilgi ve deneyim, problemin çözümünü kolaylaştırır (Ulupınar, 1997). Geçmiş yaşantı ve deneyimlerin doğru bir şekilde kullanılması problemlerin daha kolay çözülmesini sağlar.

2.3.6. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Cüceloğlu (2009) problem çözmede karşılaşılan güçlükleri şu şekilde özetlemiştir: Problem çözmeye durumla karşılaşıldığında, önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanılır, önceki deneyimler problem çözmeye yardımcı olabildikleri gibi bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Bu güçlükleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir.

İşleve Takılma: Daha önceki deneyimler bize nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Örneğin; kalem yazı yazmak için, çanta takmak için, ayakkabı giymek içindir. Biz nesnelere bu işlevlerine saplanır kalırız ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemeyiz.

Zihinsel Kurgu: Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yönteme bağlarız. Bu tür algısal bağlılığa *zihinsel kurgu* adı verilir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulamamızı engeller, sürekli daha önce kullanmış olduğumuz yöntemleri uygulamaya yöneliriz.

Sorun çözme aşamalarındaki eksiklerden ve sorun çözücünün psikolojik algılarından dolayı sorun çözmede karşılaşılan güçlükler şöyle gururlandırılabilir: 1. Sorunun farkına varılmasındaki başarısızlık 2. Sorunu tanımlamadaki başarısızlık 3. Mevcut bilgilerin kullanılmasındaki başarısızlık 4. Sorunu tahmindeki başarısızlık 5.

Seçeneklerin zenginleştirilmesindeki başarısızlık 6. Uygulamadaki başarısızlık (Evans, 1991; Akt. Albayrak, 2002).

Problem çözmeye engel olan şeylerden biri de işlevsel sabitlik veya bir durumun unsurlarının yeni biçimlerini ve yeni kullanımlarını algılama yetersizliğidir (Dunker, 1945; Akt. Schunk, 2009).

2.3.7. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

İnsanlar karşılaştıkları problemleri bazen çözebilmekte, bazı durumlarda ise yetersiz kaldıklarından çözüme ulaştıramamaktadırlar. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri; özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme şeklinde belirtilebilir. Meijerss, problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir (Akt. Güçlü, 2003).

Bireyin geçmiş yaşantıları, değerleri, algı gücü ve tutumları problem çözme yeteneğini, değişik oranlarda etkileyebilmektedir. Bireyin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla kimliğin oluşumunda etkili olan düşünceleri, duyguları, inançları, değerleri, bilgisi, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler vb. özellikleri yaşantılarının sonucudur ve bir dereceye kadar, gelecekte yapacağı işlerin de belirleyicisidir (Dökmen, 2000).

Problem çözmeye, birey karşılaştığı güçlük veya çözülmesi gereken bir durum karşısında sahip olduğu tüm kaynaklarını harekete geçirmekte, sorunun çözülebilmeye yönelik ipuçları ve bazı fikirler elde etmek amacıyla, daha önceden edindiği bilgileri gözden geçirmektedir. Bireyin bir güçlük karşısında neyi algıladığı, onun problemi çözme şeklini belirlemektedir. Kişisel algı olarak açıklayabileceğimiz

bu durum geçmiş yaşantılar ve onlara verilen önemi göstermektedir. Bireyin, bir probleme bakış açısı onun değerler sistemiyle düzenlenmektedir. Problem çözen bir bireyin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun özümlediği değerleridir. Heyecanları, zekâsı ve iradesi üzerinde etki yapan, bu çok eskiden özümsemiş olan değerlerin etkisi problem çözmeye sürecinde kendini göstermektedir (Ağır, 2007).

Değerler, algılama gücü, takınılan tavır ve geçmiş yaşantılar bir kimsenin problem çözmeye yeteneğini etkileyen güçlerdir. Hiçbir problem bu güçlerle sıkı sıkıya ilişkili olmaktan kurtulamaz. Kişinin bir problem üzerindeki çalışması, kısmen onun değerler sistemiyle ayarlanır. Problem çözen kimsenin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı, onun şahsen özümlediği ahlaki ve kültürel geleneklerden derlenmiş değerleridir. Etkileri her zaman görülen bu değerler, bir problemin hacmini belirleyebilir, problemle uğraşana yön verebilir, hatta onun problemi görmesine bile engel olabilir (Bingham, 2004).

Bilgi ve deneyim, bireyin problem çözmeye becerisini kolaylaştıran iki önemli unsurdur. Satrançta usta olan oyuncu, acemi oyuncunun göremeyeceği hamle biçimlerini tanıyacak kadar donanımlıdır. Usta olan oyuncu, oyun esnasında geçmişte oynadığı oyunları hatırlayarak problem karşısında ne yapabileceğini düşünürken; acemi olan oyuncu böyle bir şansı olmadığından oyun esnasında her şeyi baştan düşünüp keşfetmek zorundadır (Thornton, 1998; Akt. Aksan, 2006).

Problem çözmeye becerisine etki eden bir diğer faktör de sorumluluk duygusudur. Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne ilgisini artırır, birey böylece problemleri çözmeye ihtiyacını daha şiddetli hisseder. Duygusal engeller de problem çözmeye becerisini etkilemektedir. Korku, kaygı, utangaçlık gibi birçok duygu yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. Bu bakımdan iyi bir problem çözmeye iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 2004).

Sonmaz (2002)'a göre problem çözmeye ve özgüven de bir döngü içerisinde. Özgüveni yüksek olan çocuklar, problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar. Problem çözmeye, kişinin

kültürel birikimlerinin etkileri de soruna bakış açısında daha belirgindir. Çünkü bazı kültürlerde problem olarak algılanabilen olgular, bir diğer kültürde sorun olarak algılanmamaktadır.

Cüceloglu, (2003) ve Dökmen, (2008)' e göre problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikler şunlardır:

- Bağımsız olan ama bağlılığı da yaşayabilen,
- Uyum gücü yüksek,
- Kendisinden haberdar olabilen,
- Kendisi ve çevresiyle barış içinde,
- Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkını kullanabilen,
- Öğrenmeye açık olabilen,
- Bireyselliğini de diğer gamlılığını da koruyabilen,
- Olasılıkları yordayabilen,
- Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilen,
- Kaba kuvvete değil, aklın gücüne güvenen,
- Saygılı,
- İçten denetimli,
- Empatik becerisi olan,
- Evrensel ahlak ilkeleri olan/bütüncü bir dünya görüşüne sahip,
- Sorumluluk duygusu gelişmiş,
- Kendine saygılı-güvenen,
- Gerekğinde yardım almasını bilen,
- Koşulsuz saygıyı hissedebilen,
- Spontan,
- Kendini gerçekleştiren,
- Akılcı.

Baltacı (2010), problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikleri; sağlam bir benlik saygısına sahip, kendisini ve çevresini gerçekçi olarak tanıyan, uyum sağlayan, kendisini ve duygularını ifade etmekten çekinmeyen, kaygı düzeyi düşük, gerektiğinde sosyal destek almaya açık bireyler olarak açıklamıştır.

2.3.8. Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi

Her insanda, problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır, onlara çözüm yolu ararlar. Kendilerine göre, sembolleri, fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Hayal kurar, geleceği tahmine çalışırlar. Problem çözme konusunda eğitim görmemiş bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini artırmakla kalmaz, başkalarının fikir üretiminden de faydalanarak, sinerjik bir etki yaratmasını sağlar (Mert, 1997).

Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle başetme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde başetmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde başetme konusundaki kendini değerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözüme olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü “ben problemlerimle başedebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla başedebilmek büyük ölçüde bana bağlı” vb. düşünceler içinde problemlerine eğilen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir (Güçlü, 2003).

Araştırmalar göstermiştir ki, problem çözme kabiliyeti büyük ölçüde bu konuda eğitime bağlıdır. Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metodların kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm sadece o problemde değil daha sonra karşılaşılabilecek aynı yapıdaki problemlerin çözümünde de etkinlik sağlayacaktır. (Mert, 1997).

Problem çözme sürecinin önemini bütün okul yöneticileri çok iyi anlamalıdır, çünkü okul yönetimi temelde bir problem çözme sürecidir. Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticileri

kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır (Güçlü, 2003). Ayrıca yöneticilerin en önemli görevlerinden biri karşılaştıkları problemleri çözmektir.

2.3.9. Yöneticilerde Problem Çözme Yeterliliğinin Önemi

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç ise eğitim sistemlerinde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişi süresince problemlerle karşılaşması oldukça doğaldır ve problemler çözülmeden okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir. Diğer yandan örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün artması ve karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin başlıca konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığı ile ölçülür. Çünkü iş yaşamının ayrılmaz bir parçası olan problemler olmasaydı, yöneticilere de gerek kalmazdı (Bedoyere, 1997).

Eğitim örgütlerinin temel amacı, topluma faydalı ve yeterli bir birey olduğuna göre eğitim örgütü çalışanlarının da yetiştirilmesi hedeflenen birey davranışlarını örnek teşkil edecek şekilde göstermeleri gerekmektedir. Her çalışan bireysel ya da grupla ilgili sorunlara yapıcı yaklaşmalı ve sorun çözme aşamalarına katılmalıdır. Sorun çözümede karşılaşılan engellerin başında sorunu görmezden gelmek, önemsememek ve kişisel yetersizlikler gösterilebilir. Ancak oluşan sorunlar organizasyonun yapısını değiştirmeye başladığında çözüm için çok geç kalınmış olabilir. Yöneticiler organizasyonun yapısında olabilecek bu değişiklikleri engellemek ve organizasyonu amaçlarına ulaştırmak için sorunları görmeli ve etkili çözümleri seçip uygulamalıdır. Sorun çözme eylemi organizasyonların gelecek durumlarını ve varlıklarını sürdürebilmeleri için gereklidir (Kurt, 2009).

Başarılı örgütlerin arkasında hiç şüphesiz başarılı yöneticiler vardır. Etkili yönetim olmadan örgütün başarılı olması ve hatta hayatta kalması güçleşmektedir. Sürekli değişim halinde olan bir örgütte etkili yönetici olabilmek ise her geçen gün biraz daha zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda günümüz yöneticilerinden yöneticinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler olması beklenmektedir. Bunun nedeni olarak günümüzde bilişim teknolojisinin hızla değişmesi, yasa ve yönetmeliklerin çağın şartlarına uyarlanmasının gerekliliği, rekabetin hızla büyümesi ve örgütte çalışanların isteklerine her gün bir yenisinin eklenmesi gösterilebilir. Bütün bunlar örgüt ortamını değiştirdiği gibi yöneticiden beklentileri de arttırmaktadır. Okul yöneticisinden beklenen davranışların başında, okulun kaynaklarını verimli şekilde kullanma, okul çevre ilişkilerinde tutarlı olma, öğrenci başarısını yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi davranışlar gelmektedir (Çelikten, 2001). Yine okul yöneticisinden beklenen, kendisi bizzat sorun kaynağı olmadan ve yeni problemler yaratmadan, problem çözme işlevini yerine getirmesi ve problemin çözümüne yardımcı olmasıdır (Açıkalin, 1995).

Eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda günümüz yöneticilerinin etkili iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, zeki, sosyal kişilikli, fiziki görünümü düzgün, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması gerekmektedir. Bütün bu özelliklerinin yanında okul yöneticilerinin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olmaları ve kriz durumlarında soğukkanlılıkla kararlar verebilmeleri beklenmektedir (Çelikten, 2001).

Okul yöneticileri, amaca giden yolları engelleyecek problemlere getirdikleri etkin çözümler ve isabetli kararlar hem eğitim çalışmalarının gayretine azim hem de çalışanların motivasyonun sağlanması konusunda büyük destek sağlar (Giray, 2006).

Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir (Güçlü, 2003).

Okulların etkililiğini artırma çabaları, okul yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Çevresel yapıda gözlenen hızlı değişme ve gelişmeler, okul yöneticilerinin problem çözme ve karar verme konularında çok yönlü olarak gelişmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle örgütlerin sürekli bir denge içinde olmaması ve kargaşa ve karmaşanın çoğunlukta olması, problem çözme yeterliğinin önemini daha fazla arttırmaktadır (Semerci ve Çelik, 2002).

2.4. Yöneticilerin Problem Çözme Becerisiyle İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arın (2006), “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi”ni incelemiştir. Araştırmanın evreni; 2005–2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi lise ve dengi okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da

incelenmiş; kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kurt (2009), “Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerini” incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, örneklemini Kartal, Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin; iletişim, sorunu hissetme, sorunu tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözüm seçeneğini belirleme ve uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde yeterli oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerini bu boyutlar kapsamında değerlendiren eğitim personelinin görevlerine göre değerlendirmede farklılıklar gösterdiği araştırma bulgularındandır. Değerlendirmede katılımcıların cinsiyeti ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Altuntaş (2008), “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Bu araştırmanın evrenini, Tokat ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 675 okul yöneticisi oluşturmuştur. Bu evrendeki 218 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde muhafazakâr, anarşik ve oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullandıkları; anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Turan (2007), “2005–2006 Eğitim ve Öğretim Yılı İçinde Ankara İli Çankaya İlçesi Sınırları İçinde Görev Yapan Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim

İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları”nı incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Okul müdürleri, yönetim işlevlerinde, oldukça çok sayıda sorunla karşılaşmaktadır. En çok sorun, eğitim hizmetleri, personel hizmetleri ve okul işletmesi alanlarında ifade edilmiştir. Personel hizmetlerindeki sorunların mevzuat ve üst makamlarla ilgili olduğu, okul işletmesindeki sorunların ise daha çok maddi yetersizliklerle ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitim hizmetlerindeki işlevler ise diğer tüm alanlardaki sorunlardan daha fazla etkilenmektedir. Çok olduğu kadar karmaşık bir yapıya da sahip olan bu sorunlarla ilgili çözüm uygulamalarının, aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür. Bu durum, sorunların kaynağıyla ilgi olduğu kadar müdürlerin sorun çözme becerileriyle de ilgilidir.

Kayıkçı (2007), “Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları”nı incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul il sınırları içerisinde faaliyet gösteren Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulunda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 8 ilçede (Şişli, Kağıthane, Beşiktaş, Bahçelievler, GOP, Küçükyalı, Fatih, Bakırköy) faaliyet gösteren toplam 26 Müfredat laboratuar ilköğretim okulunda görev yapan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticilerinin çoğunlukla bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile düşündüğü sonucu karşılaştığı, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığı ve neler hissettiklerini anlamak için duygularını inceledikleri görülmektedir. Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu yöneticileri problem çözme konusunda kendilerine yeterince güvendiğinde ve eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdiğinde rahatlıkla astlarına yetki devredebilmektedir.

Kösterelioğlu (2007), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan

müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanırken kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Problem çözenin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Giray (2006), “Okul Yöneticilerinin Yönetimle İlgili Karar Verme/Problem Çözme Sürecindeki Yeterlilikleri”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan 107 okul yöneticisi ve 248 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Sadıkoglu (2007), “Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma alanı Bağcılar İlçesi Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve bölüm şefleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2 müdür, 9 müdür yardımcısı ve 8 bölüm şefi olmak üzere toplam 19 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; Endüstri meslek lisesi idarecilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Yerli (2009), “İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Araştırmada çalışma grubu, İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ilk ve orta öğretim okullarında yöneticilik yapan 310 yönetici ile sınırlıdır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeylerini algılamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı yaştaki yöneticilerin problem çözme becerisini algılamaları eşit düzeydedir. Branş değişkenlerine göre yöneticilerin problem çözme becerisi düzeyleri birbirlerinden farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme özellikleri; fen bilgisi ve diğer branş gruplarından istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Türkçe, sosyal bilimler, fen bilgisi ve yabancı diller öğretmenlerinin problem çözme düzeyleri, matematik grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı kıdeme sahip yöneticiler birbirine eşit düzeyde yaratıcı problem çözme stiline sahiptirler.

Kurt (2009), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Problem Çözme Yeterliliği”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avrupa Yakası Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinden rastgele yöntemle (random) seçilmiş 32 ilköğretim okulunda görev yapan 350 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliğine genelde olumlu baktıkları söylenebilir. Anlamlı farklılaşmaların görüldüğü tüm ifadelerde 46 yaş ve üstü öğretmenlerin, kendilerinden daha genç diğer öğretmenlere göre, yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. Yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından en az olumlu değerlendiren grubun ise genelde 30 ve/veya altı yaş grubundaki öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlerin, ön lisans ve lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından daha az olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Mesleki kıdemin yöneticilerin problem çözme yeterliliğini değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olduğu ve 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere

göre yöneticileri için daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Çalışılan kademe ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

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

Ülger (2003), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli’nde görev yapmakta olan 21’i kadın 51’i erkek olan toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Problem çözme ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkene göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda aranan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderlik ve problem çözme ölçekleri görev yapılan okul türüne göre analiz edildiğinde özel ve devlet okullarında çalışan kadın yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Problem çözme ölçeği toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakilere göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine bir fark bulunmuştur.

Güçlü (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”ni incelemiştir. Araştırma, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan MEB’e bağlı liselerde görev yapan müdürleri kapsamaktadır. Araştırmada 170 okul müdüründen gelen anketler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Araştırma sonunda, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler verebildikleri, problemle

karsılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulguları elde edilmiştir.

Tokyay (2001), “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri”ni incelemiştir. Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulu müstakil (sınıf okutmayan) okul müdürleri oluşturmaktadır. 36 ilköğretim okulu örneklem alınarak seçilen okul müdürleri ile görüşme yapılmış daha sonra 30 soruluk anket uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yapılan araştırma sonucunda, öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleri ile uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerin astlarına güvenmeyip sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı, örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmaların olduğu yargısına varılmıştır.

Erdoğmuş (2004), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemiştir”. Araştırma, Konya il merkezinde bulunan Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapan, 54 bayan, 266 erkek toplam 320 kişiyle yürütülmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet açısından kadın ve erkek yöneticilerin problem çözme becerileri arasında, kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken, aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki kademelere göre; kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken; aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrenim durumlarına göre; aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yalnızca kaçınan yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Branşlara göre ise, aceleci, düşünen, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark

olmadığı görülmüş sadece değerlendirici ve kaçınan alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dela Torre, Elida N. (2005), “Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Problem Çözme Modelinin Etkililiği Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Chicago devlet okullarında uygulanan Okula Dayalı Problem Çözme (SBPS) modeli hakkında öğretmen ve müdürlerin algılamaları incelenmiştir. Sistematik olarak çıkan akademik ve davranış sorunlarına çözüm bulmak için 1996 yılında SBPS modeli Chicago’da 50 okulda uygulanmaya başlanmıştır. SBPS Modeli uygulanan ve uygulanmayan okullardan gelen katılımcılar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinden yararlanılmış. 1996–2002 yılları arasında SBPS modeli uygulandığı yedi yıl boyunca sorunların azalıp azalmadığını tespit etmek için arşivden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre müdürlerin modeli kabullenmiş oldukları görülmüştür. Modeli uygulayan okul müdürleri modelin başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Fakat modeli uygulamayan okullardan katılan öğretmenlerin modele karşı pek ılımlı olmadıkları bu çalışmada belirtilmiştir. Birçok öğretmen bu modelin uygulanması için çok zaman ve ekstra çalışma gerektiğini söylemişlerdir. Birçok öğretmen ve bazı müdürler bu modelin ömrünün kısa olabileceği kanısında olduklarını belirtmişlerdir. Bu modelin yedi yıl uygulanması sonucunda sorunların önemli ölçüde azaldığı çalışmada vurgulanmaya çalışılmıştır (Akt. Giray, 2006).

Leithwood ve arkadaşları (1989), eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır: Deneyimli okul müdürleri; 1. Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler. 2. Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar. 3.

Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar. 4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler. 5. Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar. 6. Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir. 7. Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar (Akt. Güçlü, 2003).

Miller (1992), “Pennsylvania Devlet Okulu Yöneticilerinin Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Araştırmada 21 başarılı yönetici ve tesadüfi seçilen 15 yönetici ile altı vaka çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin en belirgin ve en az belirgin problemi yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları ve çözmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, başarılı yöneticiler iyi yapılanmamış problemleri çözmeye tesadüfi seçilen yöneticilere göre daha yeterlidirler. Verilerin analizinden her iki yönetici grubunun da problem çözme bilgilerinin olduğu ancak başarılı yöneticilerin problem çözme becerilerine ve stratejilerine sahip oldukları saptanmıştır (Akt. Kurt, 2009).

Law, Walker ve Dimmock (2003), “Okul Müdürlerinin Değerlerinin Okul Problemlerinin Yönetimi ve Algılarına Etkisi”ni incelemiştir. Öncelikle bu değerlerin okul yönetimine ve algılara etkisi tanımlanmış, ikinci olarak ise bu değerlerin okul müdürlerinin problem çözme stratejileri ve tecrübelerine uygunluğuna bakılmıştır. Yöneticilerin değer yönelimleri birbirini takip eden beş boyutta saptanmıştır. Bu boyutlar, ilişki, reform, yetki verme, müşteri odaklılık ve rasyonellik boyutlarıdır. Beş yönetici tipinin korelasyonunda ise barışçı, danışman, sağduyulu, pragmatist, derleyen; diğer yandan kişisel ve örgütsel faktörlere ek olarak açıklık, bağlılık, tutarlılık, çok yönlülük, hoşgörülülük ve ılımlılıkla bağlantılı bulunmuştur (Akt. Kösterelioğlu, 2007).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan bu çalışmalarda genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile karar verme stratejileri; düşünme stilleri; tükenmişlik düzeyleri; duygusal zekâları; liderlik davranışları;

başarıları ve değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri birçok araştırmacı tarafından farklı boyutları ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, sırayla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin istatistiksel çözümlene teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kırşehir ili ve ilçelerindeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreni oluşturan 310 okul yöneticilerin 119’u müdür, 23’ü müdür başyardımcısı, 155’i müdür yardımcısıdır. Evrendeki yöneticilerin tamamına

ulaşmak mümkün olduğundan örneklem seçimine gidilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır.

Çalışma grubunun tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 1: 2010–2011 Eğitim Öğretim Yılında Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü’ne Bağlı Resmi Okullar ve Yöneticileri İstatistik Verileri

Okul Türü	Okul Sayısı	Müdür	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	Toplam
Okul Öncesi Eğitim	8	8	0	11	19
İlköğretim	89	89	6	97	192
Ortaöğretim	26	26	18	55	99
Toplam	123	123	24	163	310

Tablo 1 incelendiğinde; Kırşehir il sınırları içerisinde 8 okul öncesi eğitim, 89 ilköğretim, 26 ortaöğretim kurumu olmak üzere toplam 123 okul bulunmaktadır. Bu okullarımızda 19 okul öncesi eğitim, 192 ilköğretimde, 99 ortaöğretimde olmak üzere toplam 310 yönetici görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 8 müdür, 11 müdür yardımcısı bulunmakta müdür başyardımcısı ise bulunmamaktadır. İlköğretim okullarında 89 müdür, 6 müdür başyardımcısı, 97 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Ortaöğretim okullarında 26 müdür, 18 müdür başyardımcısı, 55 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tanıtıcı özellikleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo2: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Tanıtıcı Özellikleri

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	1. 30 ve altı	26	8.8
	2. 31–40 arası	106	35.7
	3. 41–50 arası	101	34.0
	4. 51 ve üzeri	64	21.5
	TOPLAM	297	100
Cinsiyet	1. Kadın	21	7.1
	2. Erkek	276	92.9
	TOPLAM	297	100
Görev	1. Müdür	119	40.1
	2. Müdür Baş. Yardımcısı	23	7.7
	3. Müdür Yardımcısı	155	52.2
	TOPLAM	297	100
Branş	1. Sınıf Öğretmenliği Alanı	144	48.5
	2. Türkçe ve Edebiyat Alanı	23	7.7
	3. Sosyal Bilgiler Alanı	34	11.4
	4. Matematik ve Fen Bilgisi Alanı	29	9.8
	5. Diğer Branşlar	67	22.6
	TOPLAM	297	100
Öğrenim Durumu	1. Ön Lisans	41	13.8
	2. Lisans	234	78.8
	3. Yüksek Lisans	10	3.4
	4. Doktora	1	3
	5. Diğer	11	3.7
	TOPLAM	297	100
Eğitim Yönetimiyle İlgili Seminer veya Kursu Katılma Sayısı	1. Hiç Katılmadım	69	23.2
	2. 1–5 arası	152	51.2
	3. 6–10 arası	34	11.4
	4. 10 ve üzeri	42	14.1
	TOPLAM	297	100
Mesleki Kıdem	1. 1–10 yıl arası	50	16.8
	2. 11 – 20 yıl arası	120	40.4
	3. 21- 30 yıl arası	94	31.6
	4. 31 yıl ve üzeri	33	11.1
	TOPLAM	297	100
Yöneticilik Kıdemi	1. 1–5 yıl arası	113	38.0
	2. 6 –10 yıl arası	69	23.2
	3. 11- 15 yıl arası	45	15.2
	4. 16 – 20 yıl arası	40	13.5
	5. 21 yıl ve üzeri	30	10.1
	TOPLAM	297	100
Okulun Yerleşim Birimi	1. İl Merkezi	131	44.1
	2. İlçe Merkezi	101	34.0

	3. Kasaba, Köy, Belde	65	21.9
	TOPLAM	297	100
Yönetici Okulun	1. Evet	199	67.0
Bulunduğu Yerde mi?	2. Hayır	98	33.0
İkamet Ediyor.	TOPLAM	297	100
Okul Türü	1. Okul Öncesi Eğitim	17	5.7
	2. İlköğretim	185	62.3
	3. Ortaöğretim	95	32.0
	TOPLAM	297	100
Okuldaki Öğrenci	1. 250 ve altı	163	54.9
Sayısı	2. 251–500 arası	63	21.2
	3. 501- 750 arası	32	10.8
	4. 751 ve üzeri	39	13.1
	TOPLAM	297	100
Okuldaki Personel	1. 20 ve altı	146	49.2
Sayısı	2. 21 – 40 arası	84	28.3
	3. 41 – 60 arası	37	12.5
	4. 61 ve üzeri	30	10.1
	TOPLAM	297	100

Yaş değişkenine göre araştırmaya 30 ve altı yaş arasında 26 okul yöneticisi, 31-40 yaş arasında 106 okul yöneticisi, 41-50 yaş arasında 101 okul yöneticisi, 51 ve üzeri yaşta 64 okul yöneticisi katılmıştır. Bu veriler yüzdelerle ifade edildiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 8.8'i 30 ve altı yaş arasında, %35,7'si 31-40 yaş arasında, % 34,0'ı 41-50 yaş arasında, % 21,5'i 51 ve üstü yaştaadır. Verilerden anlaşılacağı gibi Kırşehir ilindeki okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin çoğu orta yaş grubundadır.

Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan 297 okul yöneticisinden 21'i kadın, 276'sı erkektir. Bu veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin %7,1'i kadın, % 92,9'u erkektir. Buna göre, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin çok büyük bir bölümünün erkeklerden oluştuğu anlaşılmaktadır

Görev değişkenine göre araştırmaya 119 okul müdürü, 23 müdür yardımcısı, 155 müdür yardımcısı katılmıştır. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde

okul yöneticilerinin % 40,1'i müdür, % 7,7'si müdür başyardımcısı, % 52,2'si müdür yardımcısıdır.

Branş değişkenine göre okul yöneticilerin 144'ünün sınıf öğretmenliği alanı branşlarından, 23'ünün Türkçe ve edebiyat alanı branşlarından, 34'ünün sosyal bilgiler alanı branşlarından, 29'unun matematik ve fen bilgisi alanı branşlarından, 67'sinin ise diğer(Arapça, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, okul öncesi eğitimi, felsefe, teknoloji ve tasarım, konaklama ve seyahat hizmetleri, almanca, meslek dersleri, Fransızca, el sanatları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, adalet, turizm, hemşirelik, makine teknolojisi, metal teknolojisi, işitme engelliler sınıf öğretmenliği, beden eğitimi, bilişim teknolojileri) branşlardan olduğu görülmüştür. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin % 48,5'i sınıf öğretmenliği alanından, %7,7'si Türkçe ve edebiyat alanından, %11,4'ü sosyal bilgiler alanından, % 9,8'i matematik ve fen bilgisi alanından, %22,6'sı diğer (Arapça, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, okul öncesi eğitim, felsefe, teknoloji ve tasarım, konaklama ve seyahat hizmetleri, almanca, meslek dersleri, fransızca, el sanatları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, adalet, turizm, hemşirelik, makine teknolojisi, metal teknolojisi, işitme engelliler sınıf öğretmenliği, beden eğitimi, bilişim teknolojileri) branşlardandır. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin yarıya yakınının sınıf öğretmenliği branşında olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinden 41'i ön lisans, 234'ü lisans, 10'u yüksek lisans, 1'i doktora, 11'i diğerleri mezunudur. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde % 13,8'i ön lisans, % 78,8'i lisans, %3,4'ü yüksek lisans, % 3'ü doktora, % 3,7'si diğerlerinden mezun olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu lisans mezunudur.

Eğitim yönetimiyle ilgili seminer veya kursa katılma sayısı değişkenine göre okul yöneticilerinin 69'u seminer veya kursa hiç katılmamış, 152'si 1-5 arası seminer veya kursa katılmış, 34'ü 6-10 arası seminer veya kursa katılmış, 42'si de 10 ve üzeri seminer veya kursa katılmıştır. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin % 23,2'si seminer veya kursa hiç katılmamıştır. Yöneticilerin % 51,2'si 1-5 arası, %

11,4'ü 6-10 arası, % 14,1'i 10 ve üzeri seminer veya kursa katılmıştır. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerin dörtte birine yakını eğitim yönetimiyle ilgili seminer veya kursa hiç katılmadığı görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin yarısının 1-5 arası eğitim yönetimiyle ilgili seminer veya kursa katıldığı görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin 50'sinin 1-10 yıl, 120'sinin 11-20 yıl, 94'ünün 21-30 yıl arası, 33'ünün 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin % 16,8'i 1-10 yıl, % 40,4'ü 11-20 yıl, % 31,6'sı 21-20 yıl, % 11,1'i 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin yarıya yakınının 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkenine göre okul yöneticilerinin 113'ünün 1-5 yıl, 69'unun 6-10 yıl, 45'inin 11-15 yıl, 40'ının 16-20 yıl 30'unun 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin % 38,0'ı 1-5 yıl, % 23,2'si 6-10 yıl, % 15,2'si 11-15 yıl, % 13,5'i 16-20 yıl, %10,1'i 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin %61,2'sinin yöneticilik kademeleri 1-10 yıl arasındadır.

Okulun yerleşim birimi değişkenine göre okul yöneticilerin görev yaptığı okulların 131'i il merkezinde, 101'i ilçe merkezinde, 65'i kasaba, köy, beldelerde bulunmaktadır. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin görev yaptığı okulların % 44,1'i il merkezinde, % 34,0'ı ilçe merkezinde, % 21,9'u kasaba, köy, beldede bulunmaktadır. Veriler incelendiğinde yöneticilerin yarısına yakını il merkezinde görev yapmaktadır.

Okul yöneticisinin ikamet yeri değişkenine göre okul yöneticilerinin 199'u okulun bulunduğu yerde ikamet ettiği, 98'inin ise okulun bulunduğu yerde ikamet etmediği görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin % 67,0'sinin okulun bulunduğu yerde ikamet ettiği, % 33'ünün ise okulun bulunduğu

yerde ikamet etmediği görülmektedir. Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin büyük bir kısmı okulun bulunduğu yerde ikamet etmektedir.

Okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin 17'si okul öncesi eğitim, 185'i ilköğretim, 95'i ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin % 5,7'si okul öncesi eğitim, % 62,3'ü ilköğretim, % 32,0'si ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların 163'ü 250 ve altı, 63'ü 251-500 arası, 32'si 501-750 arası, 39'u 751 ve üzeri öğrenciye sahiptir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların % 54,9'u 250 ve altı, % 21,2'si 251-500 arası, % 10,8'i 501-750 arası, % 13,1'i 751 ve üzeri öğrenciye sahiptir.

Okuldaki personel sayısı değişkenine göre okul yöneticilerinin 146'sının 20 ve altı personelle, 84'ünün 21-40 arası, 37'sinin 41-60 arası, 30'unun 61 ve üzeri personelle çalıştığı görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin % 49,2'si 20 ve altı, % 28,3'ü 21-40 arası, % 12,5'i 41-60 arası, % 10,1'i 61 ve üzeri personelle çalışmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışma Kırşehir ili sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ile gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından veri toplama araçları Kırşehir merkez ve merkeze bağlı köy okullarında görev yapan yöneticilere ulaştırılmış, yine araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. İlçe ve ilçelere bağlı okulların yöneticilerine ise ölçekler posta yoluyla ulaştırılmıştır. Okullara ulaştırılan 310 ölçekten, 302'si geri dönmüştür. Geri dönen 302 ölçekten 5'i eksikliklerden dolayı değerlendirilmemiş, 297'si değerlendirmeye alınmıştır. Yöneticilere uygulanan ölçeklerin geri dönüşü Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3: Yöneticilere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Tablosu

Toplam Yönetici Sayısı	Gönderilen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı	Ölçeklerin Geri Dönüş Oranı
310	310	302	297	% 98

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, okul yöneticilerinin yönetici kaygısını ölçmek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Yönetici Kaygı Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türk kültürüne ve Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel ve mesleki bilgilerini sağlamak üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Yönetici Kaygı Ölçeği

Yönetici Kaygı Ölçeği (YKÖ), okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir. YKÖ beşli likert tipi bir ölçek olup iki faktör altında toplanabilen 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; birincisi “Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)”, ikincisi ise “İş Yükü Kaygısı (İYK)”dır.

Puanlanması: Ölçek maddelerinin her biri, (0) Kesinlikle katılmıyorum, (1) Katılmıyorum, (2) Kısmen katılıyorum, (3) Katılıyorum (4) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerini içermektedir. Ölçekte en düşük puan 0 en yüksek puan ise 4'tür. Ölçeğin bütününden toplam puan olarak en düşük 0 en yüksek 96 puan alınabilir. Ölçekte ters olarak puanlama yoktur (Şahin, 2011).

Yorumlanması: Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe kaygı düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir.

Yönetici Kaygı Ölçeğinin Güvenirliliği: Ölçeğin güvenilirlik analizleri çerçevesinde iç tutarlılık katsayıları olarak; Cronbach Alpha, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half değerleri hesaplanmıştır. YSK faktörünün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,916; eş yarı korelasyonu 0,705; Sperman Brown değeri 0,827; Guttman Split-Half değeri ise 0,827 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan İYK faktörü için ise, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,801; eş yarı korelasyonu 0,641; Sperman Brown değeri 0,781; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli (YKÖ) için ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,914; iki eş yarı korelasyonu 0,644; Sperman Brown güvenilirlik katsayısının 0,784; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin hem faktörler hem de geneli için güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir (Şahin, 2011). Araştırmacı tarafından yapılan güvenlik çalışmasında ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri 0,92 bulunmuştur.

Yönetici Kaygı Ölçeği'nin maddelerinin zamana göre değişmezlik düzeyini belirlemek üzere, beş hafta arayla yapılan uygulamalarda toplanan veriler kullanılarak test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi, hem her bir madde için hem de ölçeğin alt faktörleri çerçevesinde hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir maddesi için test-tekrar test korelasyon katsayıları 0,466 ile 0,771 arasında değerler almıştır. Faktörler açısından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayıları ise 0,548 ve 0,664 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için kararlılık katsayısı ise 0,573'tür. Bu ilişkilerin tamamı pozitif ve $p < 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Tutarlılık derecesini ifade eden güvenilirlik katsayısı 1,00'a yaklaştıkça yükselir, 0,00'a yaklaştıkça düşmektedir (Gorsuch, 1983). Bilindiği üzere genel olarak korelasyon katsayıları için 0,00 – 0,30 düzeyi düşük, 0,30 – 0,70 düzeyi orta, 0,70 – 1,00 düzeyi ise yüksek korelasyonun bulunduğu ifade etmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerden 18 tanesi orta, 6 tanesi ise yüksek düzeyde ilişki içerisindedir. Faktörlerin ise 2'si de orta düzeyde ilişki içerisindedir. Buna göre, ölçekte yer alan her bir madde ve her bir faktör, zamana göre değişmezlik yönüyle

kararlı ölçümler yapabilmektedir (Şahin, 2011).

Bu ölçeğin geliştirilmesi sırasında elde edilen model doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. Test sonucunda “Yönetim Süreci Kaygısı” ve “İş Yüğü Kaygısı” faktörlerinin 24 değişkeni ortaya koyabildiği, modelin kabul edilebilir düzeyde uygun olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

Yönetici Kaygısı: Yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması, sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %43,79’unu açıklamaktadır (Şahin, 2011).

Yönetim Süreci Kaygısı (YSK), yöneticilerin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler neticesinde yaşanabilecek kaygı durumunu ölçmektedir ve 16 maddeden oluşmaktadır (3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24). Faktör yükleri 0,464 ile 0,776 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 6,727; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 28,030’dur (Şahin, 2011).

İş Yüğü Kaygısı (İYK), yoğun iş yükü nedeniyle yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, sağlık ve beslenme sorunlarına bağlı olarak oluşan kaygı durumunu ölçmektedir ve 8 maddeden oluşmaktadır (1, 2, 7, 9, 10, 11, 12, 23). Maddelerin faktör yükleri 0,545 ile 0,750 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki özdeğeri 3,782 genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %15,760’dur (Şahin, 2011).

Yönetici Kaygı Ölçeğinin Geçerliliği: Ölçeğin geçerliği iki farklı yöntemle incelenmiştir. Bunlar faktör analizi ve ayırt edicilik özellikleri aracılığıyla geçerliğin test edilmesi yöntemleridir (Şahin, 2011).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları göz önüne alındığında ölçeğin, yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

Ölçekte yer alan maddelerin her birinin, ait olduğu faktör ile ölçülmeye çalışılan özellikleri ne düzeyde ölçebildiğini belirlemek üzere veriler üzerinde madde faktör korelasyonları hesaplanmıştır. Her bir maddeden elde edilen puan ile maddenin ait olduğu faktörden elde edilen puan arasında korelasyonun bulunması, ölçeğin her bir maddesinin, faktörün genel amacına hizmet etme düzeyinin anlaşılması açısından bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda ölçeğin her bir maddesi ile maddenin ait olduğu faktörden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri 0,551 ile 0,754 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin ve her bir faktörün, ölçeğin geneli ile ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ve her bir maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

Ölçeğin ölçüt (benzer ölçekler) geçerliliğini saptamak amacıyla, ilgili alanyazın taraması yapılmış; Spielberger ve ark. (1997) tarafından geliştirilmiş ve Öner ve Le Comte (1982) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış olan “Sürekli Durumlu Kaygı Ölçeği” ile benzer ölçekler geçerliliği analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede DSKÖ’de YKÖ ile aynı çalışma grubuna uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin 0,033 ile 0,244 arasında değiştiği; d-toplam (Durumluk kaygı) faktörü dışında her iki ölçekle de elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre YKÖ ile elde edilen kaygı puanlar ile geçerliliği ve güvenirliliği daha önce ispat edilmiş olan Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ile belirlenen kaygı puanlarının benzer oldukları söylenebilir (Şahin, 2011).

3.4.2. Problem Çözme Envanteri (PCE)

Araştırmada kullanılan diğer ölçek, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türk kültürü ve Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri"dir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Puanlanması: Ölçekte verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmiştir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmuş, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 34. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32-192 arasındadır.

Yorumlanması: Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği: Heppner ve Peterson tarafından yürütülen çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, Genel Yönelim, Problemin Tanımı, Alternatif Üretme, Karar verme ve Değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak 35 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örneğine uygulanmış ve üç faktör bulunmuştur.

Güvenirlik: İç tutarlık: Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı. 90 alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise. 72 ile. 85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise. 25 ile. 71 arasında değişmektedir

Test-tekrar test güvenirligi: Ölçeğin alt ölçeklerinin test- tekrar test güvenirlilik katsayıları $r = .83$ ile $r = .89$ arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin orjinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur.

Güvenirlilik: İç tutarlık: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan güvenlik çalışmasında ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri .87 bulunmuştur.

Yarıya bölme güvenirliliği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlilik katsayısı $r = .81$ olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği: Heppner ve Peterson tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla, -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -.42, -.42 -.24, -.39 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin SAT toplam puanı ile korelasyonu -.28, SAT sözel puanı ile -.19, SAT matematik puanı ile -.31 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliliği: Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin, “Problem Çözme Yeteneğine Güven”(5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, 35. maddeler, $\alpha = 0.85$), “Yaklaşma Kaçınma” (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31. maddeler, $\alpha = 0.84$), “Kişisel Kontrol” (3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler, $\alpha = 0.72$) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu üç faktör arası korelasyon katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Türkçeye uyarlama geçerlik çalışmalarında:

Ölçüt bağıntılı geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı. 33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı. 45 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliliği: Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırılabilirdiği ortaya çıkmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13,14,15,17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, = 0.78), “Düşünen Yaklaşım” (18,20,31,33, ve 35. maddeler, = 0.76), “Kaçınan Yaklaşım” (1,2,3 ve 4. maddeler, = 0.74), “Değerlendirici Yaklaşım” (6,7 ve 8. maddeler, = 0.69), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, = 0.64), “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler, = 0.59) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçınan Yaklaşım: Kaçınan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşım bireyin bir problemim çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözmek konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşıp ulaşılmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözme zor da olsa yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir (Erdoğan 2004).

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu bilgi formu araştırmaya katılan yöneticilerin yaşı, cinsiyeti, görevi, branşı, öğrenim durumu, eğitim yönetimi alanında katıldığı kurs ve seminer sayısı, mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, okullarının yerleşim birimi, ikamet yerleri, okul türü, okullarındaki öğrenci sayısı ve okullarındaki personel sayısını öğrenme amaçlı 13 sorudan oluşmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan yöneticilerden elde edilen verilerin analizi SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yöneticilerin kişisel ve mesleki bilgileri yüzde ve frekanslarla ifade edilerek tablolaştırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek için ‘‘Pearson Korelasyon Analizi’’ tekniği kullanılmıştır. Gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemek için iki değer alabilen değişkenler için ‘‘t’’ testi uygulanmış, ikiden fazla değer alabilen değişkenler için ise ‘‘tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’’ kullanılmıştır. Değişkenler arasında belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek ve veriler kategorik olduğu için nonparametrik testlerden ‘‘Scheffe’’ testi kullanılmıştır. Uygulamalarda anlamlılık düzeyi $p < .05$ yeterli kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevap verebilmek amacıyla veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Analizler, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan yönetici kaygısı ve problem çözme becerisine ilişkin toplam puan ile yaş, cinsiyet, görev, branş, öğrenim durumu, seminer ve kurs sayısı, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okulun yerleşim birimi, ikamet yeri, okul türü, öğrenci ve personel sayısına göre değişip değişmediğini ortaya koyacak şekilde yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenirken alt problemler sırasına göre, önce ele alınan değişkenle ilgili olarak grupların sayısal dağılımları, yönetici kaygı ve problem çözme puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren tablolar düzenlenmiş, daha sonra değişkenlerin çeşitli düzeylerine göre belirlenen gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek üzere yapılan varyans analizleri sonuçları ile ilgili tablolar verilmiştir. Ayrıca gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu durumda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren ‘Scheffe testi’ sonuçları da tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin anlamlandırılmasında kullanılan puan aralıkları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri Puan Aralıkları

	Min. Puan	Maks. Puan	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	0	64	0-12.8	12.9-25.6	25.7-38.4	38.5-51.2	51.3-64
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	0	32	0-6.4	6.5-12.8	12.9-19.2	19.3-25.6	25.7-32
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	0	96	0-19.2	19.3-38.4	38.5-57.6	57.7-76.8	76.9-96

Okul yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri ve bu düzeyin yönetim süreci ve iş yükü durumlarına göre değişip değişmediği araştırmanın birinci alt amacı olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaçları incelemek amacıyla yönetici kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Değişkenler	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	S	Düzye
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	297	3,00	64,00	43,61	13,60	Yüksek
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	297	,00	32,00	16,75	6,58	Orta
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	297	13,00	96,00	60,37	18,65	Yüksek

Tablo 5’de, okul yöneticilerinin yönetim süreci kaygı puanı ortalamasının (43,61±13,60), iş yükü kaygı puan ortalaması (16,75±6,58), yönetimi kaygısı toplam puanı ortalaması ise (60,37±18,65) olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin, yönetim süreci kaygısı ve yönetici kaygısı yüksek düzeyde, okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı ise orta düzeydedir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin kaygılı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler, yoğun iş yükü nedeniyle yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, sağlık ve beslenme sorunları gibi nedenlere bağlı

olarak yöneticilerin yönetim sürecinden ve iş yükünden kaynaklanan çeşitli kaygı durumları yaşadıkları söylenebilir (Şahin, 2011).

Bu araştırmanın bulguları, Şahin (2011)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Şahin (2011) yöneticilerin yönetim süreci alt ölçekleri kaygı düzeyini yüksek düzeyde, iş yükü faktöründeki kaygı düzeylerini genel olarak orta düzeyde, okul yöneticilerinin yönetici kaygı ölçeğinin toplam puanına göre kaygı düzeylerini ise yüksek kaygı düzeyinde saptamıştır. Diğer yandan Özdayı (2001), araştırmasında, eğitim yöneticilerinin süresiz durumluluk kaygı ile sürekli kaygı ortalamalarını incelediğinde kaygı düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Murat ve Yılmaz (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin bütün örgütsel stres kaynakları boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına göre yöneticilerin “orta” düzeyde stres yaşadıklarını saptamıştır.

4.1.1. Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin yaşlarına göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapma Sonuçları

Değişkenler	Yaşlar	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1) 30 ve altı yaş	26	46,15	10,94
	2) 31-40	106	46,76	12,55
	3) 41-50	101	41,25	14,54
	4) 51 ve üstü yaş	64	41,10	13,74
İş Yükü Kaygısı (İYK)	1) 30 ve altı yaş	26	19,19	6,29
	2) 31-40	106	18,81	6,69
	3) 41-50	101	15,43	6,21
	4) 51 ve üstü yaş	64	14,43	5,84
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1) 30 ve altı yaş	26	65,34	15,53
	2) 31-40	106	65,57	17,84
	3) 41-50	101	56,69	19,33
	4) 51 ve üstü yaş	64	55,54	17,71

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yönetici kaygısı puan ortalamaları, yaşlara göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		3	2181,977	727,326	4,052	,001	2-3
		293	52598,030	179,515			
		296	54780,007				
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		3	1122,211	374,070	9,353	,000	1-4
		293	11718,847	39,996			
		296	12841,057				
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		3	6370,390	2123,463	6,438	,000	2-3
		293	96639,125	329,826			
		296	103009,515				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin yaşlarına göre YSK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 4,052$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 31- 40 ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Yine okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=9,353$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 30 ve altı yaş ile 51 ve üstü yaş, 31- 40 ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Ayrıca okul yöneticilerinin yaşlarına göre YK toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=6,438$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 31- 40 ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Bu sonuçlara dayanarak yaş değişkeni ile yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yönetim süreci kaygısı alt boyutunda, iş yüğü kaygısı alt

boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda 30 ve altı yaş ile 31–40 yaşları arasında olan yöneticilerin 41–50 yaş arasında ve 51 ve üstü yaşta olan yöneticilere göre daha kaygılı olduğu söylenebilir. Buna göre yaşça büyük olan yöneticilerin, genç yöneticilere göre yönetici kaygılarının daha az olmasının sebebi yönetimle ilgili tecrübeli olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yöneticilik tecrübesinin artmasının yöneticilik kaygısını düşürdüğü söylenebilir.

Bu sonuç, Şahin (2011) ve Özcan (1999) tarafından yapılan araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Şahin (2011) çalışmasında 30 yaş altında olan yöneticilerin yönetim süreci kaygısı puanlarını 31 yaş ve üstü olanlara göre daha yüksek bulmuştur. Bu farklılığın 31- 40 ile 41–50 yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında anlamlı olduğunu saptamıştır. Yine okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu farklılık 30 ve altı yaş ile 41–50 yaş ve 51 ve üstü yaş; 31- 40 yaş ile 41–50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında olduğunu bulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin yaşlarına göre yönetici kaygısı toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu fark ise 31- 40 ile 41–50 yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında olduğunu bulmuştur. Özcan (1999), 20–25 yaş grubundaki yöneticilerin, 36–40 ve 41–45 yaş grubundaki yöneticilere göre, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde daha kaygılı olduğunu saptamıştır. Ok (2006) araştırmasında örgütsel stres kaynakları boyutunda 20–30 yaş arasındaki yöneticilerin, 31–40 yaş arası yöneticilerden daha çok örgütsel stres kaynaklarından etkilendiklerini saptamıştır.

4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre yönetici kaygısı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1.Kadın	21	47,66	14,48	1,417	295	,158
	2.Erkek	276	43,31	13,51			
İş Yükü Kaygısı (İYK)	1.Kadın	21	17,85	6,80	,796	295	,427
	2.Erkek	276	16,67	6,57			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1.Kadın	21	65,52	20,45	1,314	295	,190
	2.Erkek	276	59,98	18,49			

Tablo 8’de kadın okul yöneticilerinin YSK puan ortalamaları (47,66±14,48), erkek yöneticilerin puan ortalamalarından (43,31±13,51) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, kadın ve erkek yöneticilerinin YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)= 1,417$; $p>0,05$). Kadın okul yöneticilerinin İYK puan ortalamaları (17,85±6,80), erkek yöneticilerin puanından (16,67±6,57) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)= ,796$; $p>0,05$). Ayrıca kadın yöneticilerinin YK puan ortalamaları (65,52±20,45) erkek yöneticilerinin YK puan ortalamalarının (59,98±18,49) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerinin YK toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)=1,314$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkeni ile yöneticilerin yönetici kaygısı düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür, ama kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre yönetici kaygı puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum da kadınların yönetici olarak okullarda yeni yeni görev almalarından, kadın yöneticilerin sayıca az olmalarından ve toplumumuzda yöneticiliğin erkek görevi gibi görülmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Özcan(1999), cinsiyet değişkenine göre yöneticilerde karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığını incelemiş ancak bu değişkenler arasında

manidar bir farklılığa rastlamamıştır. Çevik (2006), araştırmasında kadın yönetici adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin, erkek yönetici adaylarından daha yüksek olduğunu ve aradaki bu farklılığın anlamlı olduğunu ancak durumluk kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ok, (2006) araştırmasında örgütsel stres kaynakları algılamaları açısından erkek ve kadın yöneticilerin iş stresi düzeylerinde bir farklılık olmadığını saptamıştır. Murat ve Yılmaz (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları alt boyutlarından olan görev, yetke, üretim, kümeleşme ve kültürel yapıya ilişkin stres kaynaklarını algılamaları arasında anlamlılık düzeyinde cinsiyetlerinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığını belirlemiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları alt boyutlarından rol yapısına ilişkin stres kaynaklarını algılamaları arasında cinsiyetlerinin anlamlı fark yaratan bir etken olduğunu saptamıştır.

4.1.3. Görevlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; göreve göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin görevlerine göre kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapma Sonuçları

Değişkenler	Görev	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1.Müdür	119	42,96	14,14
	2.Müdür Baş.Yard.	23	43,04	14,00
	3.Müdür Yard.	155	44,20	13,17
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1.Müdür	119	15,24	6,92
	2.Müdür Baş.Yard.	23	16,34	5,58
	3.Müdür Yard.	155	17,97	6,23
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1.Müdür	119	58,21	19,12
	2.Müdür Baş.Yard.	23	59,39	19,00
	3.Müdür Yard.	155	62,18	18,16

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici kaygısı puan ortalamalarının, görevlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		2	111,791	55,896	,301	,741	Yok
		294	54668,216	185,946			
		296	54780,007				
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		2	506,010	253,005	6,030	,003	1-3
		294	12335,047	41,956			
		296	12841,057				
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		2	1085,347	542,674	1,565	,211	Yok
		294	101924,168	346,681			
		296	103009,515				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin görevlerine göre YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294)=,301$; $p>0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-294)= 6,030$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür yardımcısının kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Ayrıca okul yöneticilerinin görevlerine göre YK toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294)= 1,565$; $p>0,05$). Görev değişkeni ile yönetici kaygısı arasında yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda farklılığın anlamlı olmadığı ancak iş yükü kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre müdür yardımcılarının müdür başyardımcısı ve müdürlere göre daha yüksek yönetici kaygısına sahip olduğu söylenebilir. Buna göre müdür yardımcılarının, müdür başyardımcılarına ve müdürlere göre yönetici kaygılarının yüksek olması, iş yükünün

kendilerinin üzerinde daha fazla olduğunu hissetmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları, Şahin (2011)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Şahin (2011), çalışmasında okul müdür yardımcılarının kaygı puan ortalamalarının okul müdürü ve müdür başyardımcısına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gözlenen bu farkların okul yöneticilerinin görev türlerine göre YSK puanları ile YK toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını, okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın ise anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu farklılığın ise okul müdürü ile müdür yardımcısı kaygı puanları arasında olduğunu bulmuştur. Diğer yandan Özcan (1999), araştırmasında görev değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığını incelemiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir farklılığa rastlamamıştır. Murat ve Yılmaz (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının bütün alt boyutlarını algılamalarında görev(müdür, müdür yardımcısı) unvanlarının anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığını saptamıştır.

4.1.4. Branşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin branşlarına göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Branşlar	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1.Sınıf Öğretmenliği	144	43,15	14,51
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	43,47	13,29
	3.Sosyal Bilgiler	34	45,94	12,59
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	41,20	13,57
	5.Diğer branşlar	67	44,52	12,25
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1.Sınıf Öğretmenliği	144	15,92	6,53
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	18,73	6,14
	3.Sosyal Bilgiler	34	18,38	6,78
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	15,41	7,19
	5.Diğer branşlar	67	17,61	6,20
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1.Sınıf Öğretmenliği	144	59,08	19,08
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	62,21	18,86
	3.Sosyal Bilgiler	34	64,32	18,40
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	56,62	19,51
	5.Diğer branşlar	67	62,13	17,30

Tablo 11 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici kaygısı puan ortalamalarının, branşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		4	437,584	109,396	,588	,672
		292	54342,423	186,104		
		296	54780,007			
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		4	381,488	95,372	2,235	,065
		292	12459,569	42,670		
		296	12841,057			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		4	1464,542	366,136	1,053	,380
		292	101544,973	347,757		
		296	103009,515			

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin branşlara göre YSK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= ,588$; $p>0,05$).Yine okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 2,235$; $p>0,05$). Ayrıca okul yöneticilerinin branşlarına göre YK toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,053$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre branş değişkeni ile yönetici kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve branş değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Ancak Matematik ve Fen Bilgisi branşında olan okul yöneticilerinin yönetici kaygı puanlarının sınıf öğretmenliği alanı, Türkçe ve Edebiyat alanı, Sosyal Bilgiler alanı ve diğer branşlara göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durum sayısal yeteneğe sahip okul yöneticilerin diğer yeteneklere sahip okul yöneticilerine göre daha az yönetici kaygısı taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puan ortalamalarının; öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre yönetici kaygısı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 13’de verilmiştir. Yüksek lisans, doktora ve diğer alanlardan mezun olan yöneticilerin sayılarının analiz yapılacak düzeyin altında olduğu için (bakınız Tablo 2) bu yöneticilerin kaygı düzeyine bakılamamıştır.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumuna Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1.Ön Lisans	41	41,41	15,16	-1,171	273	,243
	2.Lisans	234	44,10	13,29			
İş Yükü Kaygısı (İYK)	1.Ön Lisans	41	14,43	7,05	-2,486	273	,014
	2.Lisans	234	17,14	6,32			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1.Ön Lisans	41	55,85	20,40	-1,727	273	,085
	2.Lisans	234	61,25	18,13			

Tablo 13’de lisans mezunu okul yöneticilerinin YSK puanı (44,10±13,29), ön lisans mezunu yöneticilerin puanından (41,41±15,16) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin YSK puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(273)= -1,171; p>0,05). Lisans mezunu yöneticilerinin İYK puanı (17,14±6,32), ön lisans mezunu yöneticilerin puanından (14,43±7,05) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(273)= -2,486; p>0,05). Ayrıca lisans mezunu yöneticilerin YK puanı (61,25±18,13) ön lisans mezunu yöneticilerinin YK puanından (55,85±20,40) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerin YK puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(273)=-1,727; p>0,05). Bu sonuçlara göre öğrenim durumu değişkeni ile yönetici kaygısı arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ve öğrenim durumu değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Ama ön lisans mezunu okul yöneticilerinin yönetici kaygı puanlarının lisans mezunu okul yöneticilerinin yönetici kaygı puanlarından daha az çıktığı görülmüştür. Bu durumun ön lisans mezunlarının, lisans mezunlarına göre mesleki kademelerinin çok olmasından ve tecrübeli olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yüksek lisans ve doktora yapan yönetici sayısının az olması ise Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenleri yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik etmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu sonuç, Özcan (1999), tarafından yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özcan(1999), araştırmasında öğrenim düzeyi değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

4.1.6. Seminer veya Kurs Katılma Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; seminer veya kursa katılma sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin seminer veya kursa katılma sayısına göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerin Seminer veya Kurs Katılma Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Seminer veya Kurs Sayısı	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1.Hiç katılmadım	69	43,94	12,44
	2.1–5 arası	152	43,05	13,80
	3.6–10 arası	34	46,11	13,75
	4.10 ve yukarısı	42	43,09	14,76
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1.Hiç katılmadım	69	18,27	7,10
	2.1–5 arası	152	16,02	6,33
	3.6–10 arası	34	16,94	6,98
	4.10 ve yukarısı	42	16,73	6,04
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1.Hiç katılmadım	69	62,21	18,64
	2.1–5 arası	152	59,08	18,31
	3.6–10 arası	34	63,05	19,23
	4.10 ve yukarısı	42	59,83	19,60

Tablo 14 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici kaygısı puan ortalamaları, seminer veya kursa katılma sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Seminer veya Kursa Katılma Sayısına Göre Yönetici Kaygısı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		3	278,623	92,874	,499	,683
		293	54501,384	186,012		
		296	54780,007			
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		3	241,393	80,464	1,871	,135
		293	12599,664	43,002		
		296	12841,057			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		3	744,172	248,057	,711	,546
		293	102265,343	349,028		
		296	103009,515			

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin seminer veya kursa katılma sayısına göre YSK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,499$; $p > 0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = 1,871$; $p > 0,05$). Ayrıca okul yöneticilerinin görevlerine göre YK toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,711$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre seminer veya kursa katılma sayısı değişkeni ile yönetici kaygısı arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ve seminer veya kursa katılma sayısı değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin seminer veya kursa katılma sayısına göre çıkan yönetici kaygı puanları incelendiğinde sadece iş yükü kaygısı boyutunda hiç katılmayanların yönetici kaygısı diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Yönetim süreci kaygısı ve yönetici kaygısı toplamda ise kaygı puanları farklılaşmıştır. Buna göre bu farklılaşmanın yöneticilerin tecrübelerine göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7. Mesleki Kıdeme Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. 1–10 yıl arası	50	46,36	11,06
	2. 11–20 yıl	120	44,19	13,73
	3. 21–30 yıl	94	42,39	13,72
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	40,87	15,83
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. 1–10 yıl arası	50	19,76	5,52
	2. 11–20 yıl	120	17,24	7,00
	3. 21–30 yıl	94	15,13	5,86
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	15,03	6,79
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. 1–10 yıl arası	50	66,12	15,28
	2. 11–20 yıl	120	61,43	19,33
	3. 21–30 yıl	94	57,53	18,24
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	55,90	20,11

Tablo 16 incelendiğinde okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamaları, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		3	803,944	267,981	1,455	,159	Yok
		293	53976,063	184,219			
		296	54780,007				
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		3	823,774	274,591	6,695	,000	1-3 1-4
		293	12017,283	41,015			
		296	12841,057				
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		3	3202,637	1067,546	3,134	,026	1-4
		293	99806,878	340,638			
		296	103009,515				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin mesleki kıdeme göre YSK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)=1,455$; $p>0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=6,695$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan yöneticilerle 21-30 yıl arası ve 31 yıl ve yukarısı mesleki kıdemi olan yöneticilerin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Ayrıca okul yöneticilerinin görevlerine göre YK toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=3,134$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdem ile yönetici kaygısı arasında yönetim süreci kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan yöneticilerin, 21-30 yıl arası ve 31 yıl ve yukarısı mesleki kıdemi olan yöneticilere göre yönetici kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin artması onların tecrübelerinin de artması demektir, bu da okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.1.8 Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. 1–5 yıl arası	113	44,79	12,76
	2. 6–10 yıl	69	43,43	14,61
	3. 11–15 yıl	45	43,77	13,39
	4. 16–20 yıl	40	41,62	14,65
	5. 21 yıl ve üstü	30	42,03	13,56
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. 1–5 yıl arası	113	18,15	6,40
	2. 6–10 yıl	69	17,40	7,32
	3. 11–15 yıl	45	15,91	5,91
	4. 16–20 yıl	40	14,17	5,61
	5. 21 yıl ve üstü	30	14,66	6,26
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. 1–5 yıl arası	113	62,95	17,91
	2. 6–10 yıl	69	60,84	20,36
	3. 11–15 yıl	45	59,68	17,59
	4. 16–20 yıl	40	55,80	18,64
	5. 21 yıl ve üstü	30	56,70	18,25

Tablo 18 incelendiğinde okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamalarının, yöneticilik kıdemine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	4 292 296	394,612 54385,395 54780,007	98,653 186,251	,530	,714	Yok
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	4 292 296	681,201 12159,857 12841,057	170,300 41,643	4,089	,003	1-4
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	4 292 296	2031,146 100978,370 103009,515	507,786 345,816	1,468	,212	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre YSK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)=,530$; $p>0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(4-292)= 4,089$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerle 16-20 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Ayrıca okul yöneticilerinin görevlerine göre YK toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)=1,468$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre yöneticilik kıdemi ile yönetici kaygısı arasında yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak iş yükü kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre iş yükü kaygısı alt boyutunda 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin 16-20 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerden kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yönetici kaygısı puan ortalamaları incelendiğinde 1 yıllı 20 yıl arası yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerin yönetici kıdemleri arttıkça yönetici kaygıları da düşmektedir. 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinde ise bu düşüş durmakta ve bu yöneticilerin yönetici kaygı düzeylerinin 16-20 yıl yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul yöneticilerinin bu tecrübeye

rağmen yanlış yaparlarsa bu durumu kendilerine yakıştıramayacakları ve diğer insanlarında bu durumu kendilerine yakıştıramayacaklarına inandıkları için daha kaygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç, Şahin (2011)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Şahin (2011), çalışmasında okul yöneticilerinin yöneticilik yılına göre yönetim süreci kaygı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını bulmuştur. Buna karşın, okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı puanları arasındaki farklılığın ise anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu farklılığın 10 ve altı yıl yöneticilik kıdemi olanlar ile 11–20 yıl ve 21 ve üstü yıl yöneticilik kıdemi olanların kaygı puanları arasında olduğu görülmüştür.

Özcan(1999), çalışmasında 11–15 yıllar arasında çalışan yöneticilerin, 21–25 yıllar arası çalışan yöneticilere ve 6–10 yıl arası çalışan yöneticilerin 1–5 yıllar arası çalışan yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen kararlardan dolayı kaygı duyduklarını belirtmiş ve 6-10 yıllar arasında çalışan yöneticilerin kaygı puanlarının, diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğunu saptamıştır. Yöneticilik kıdeminin daha az olanların kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Murat ve Yılmaz (2008), 16–20 yıl yöneticilik kıdemindeki denekler ile 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–15 yıl yöneticilik kademine sahip denekler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara göre, 1–5 yıl yöneticilik kıdemi olan deneklerin kültürel stres kaynaklarını 16–20 yıl yöneticilik kıdemi olan deneklere göre daha fazla algılayarak bu deneklerde stres tepkisi ortaya çıktığını saptamıştır.

4.1.9. Okulun Yerleşim Birimine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; okulun yerleşim birimine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin

Okulun Yerleşim Birimine göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. İl Merkezi	131	43,34	14,54
	2. İlçe Merkezi	101	44,77	12,06
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	42,38	13,96
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. İl Merkezi	131	16,74	6,76
	2. İlçe Merkezi	101	16,84	6,36
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	16,64	6,66
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. İl Merkezi	131	60,08	19,95
	2. İlçe Merkezi	101	61,61	16,46
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	59,03	19,30

Tablo 20 incelendiğinde okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamalarının, okulun yerleşim birimine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		2	243,318	121,659	,656	,520
		294	54536,689	185,499		
		296	54780,007			
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		2	1,555	,777	,018	,982
		294	12839,502	43,672		
		296	12841,057			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		2	283,560	141,780	,406	,667
		294	102725,955	349,408		
		296	103009,515			

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin okulun yerleşim birimine göre YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,656$; $p > 0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,018$; $p > 0,05$). Ayrıca okul yöneticilerinin görevlerine göre YK toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,406$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre okulun yerleşim birimi değişkeni ile yönetici kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve okulun yerleşim birimi değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Diğer yandan Çevik (2006), araştırmasında okul yöneticilerinin buldukları yerleşim yeri büyüdükçe yöneticilerin sürekli kaygı düzeylerinin arttığını bulmuştur.

4.1.10. İkamet Yerlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; ikamet yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin ikamet yerlerine göre yönetici kaygısı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Yöneticilerin İkamet Yerlerine Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	İkamet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. Evet	199	43,94	13,36	,586	295	,558
	2. Hayır	98	42,95	14,12			
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. Evet	199	16,76	6,41	,036	295	,971
	2. Hayır	98	16,73	6,95			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. Evet	199	60,70	18,28	,440	295	,660
	2. Hayır	98	59,69	19,45			

Tablo 22’de okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin YSK puan ortalamaları (43,94±13,36),ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (42,95±14,12) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ikamet yerlerine göre yöneticilerin YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)=,586$; $p>0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin İYK puan ortalamaları (16,76±6,41), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (16,73±6,95) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ikamet yerlerine göre yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)=,036$; $p>0,05$). Ayrıca okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerinin YK puan ortalamaları (60,70±18,28) ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin YK puan ortalamaları (59,69±19,45) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ikamet yerlerine göre yöneticilerinin YK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295)=,440$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre ikamet yerleri değişkeni ile yönetici kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve ikamet yerleri değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.11. Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin okul türüne göre kaygı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 23’de verilmiştir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin sayıları analiz yapılacak düzeyin altında olduğu için (bakınız Tablo 2) bu yöneticilerin yönetici kaygı düzeylerine bakılamamıştır.

Tablo 23. Yöneticilerin Okul Türüne Göre Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	2.İlköğretim	185	43,39	13,86	,254	278	,800
	3.Ortaöğretim	95	42,95	13,10			
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	2.İlköğretim	185	16,37	6,62	-,724	278	,470
	3.Ortaöğretim	95	16,96	6,29			
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	2.İlköğretim	185	59,76	18,59	-,068	278	,946
	3.Ortaöğretim	95	59,92	18,50			

Tablo 23’de ilköğretim yöneticilerinin YSK puan ortalamaları (43,39±13,86),ile ortaöğretim yöneticilerinin puanının (42,95±13,10) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda okul türüne göre yöneticilerin YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(278)= ,254; p>0,05). İlköğretim yöneticilerinin İYK puan ortalamaları (16,37±6,62), ile ortaöğretim yöneticilerinin puanının (16,96±6,29) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda okul türüne göre yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(278)= -,724; p>0,05). Ayrıca ilköğretim yöneticilerinin YK puan ortalamaları (59,76±18,59) ile ortaöğretim yöneticilerin YK puan ortalamaları (59,92±18,50) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda okul türüne göre yöneticilerinin YK puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(278)= -,068; p>0,05). Bu sonuçlara göre okul türü değişkeni ile yönetici kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve okul türü değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bu sonuç, Şahin (2011)’in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Şahin (2011), çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin yönetim süreci kaygısı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını saptamıştır. Diğer yandan Özcan(1999), araştırmasında okul değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticilerin, eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştüklerini belirtmiştir. Çevik (2006), araştırmasında

yönetici adaylarının durumluluk kaygı düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.12. Öğrenci Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ait puanlarının; öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin öğrenci sayısına göre kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Yöneticilerin Öğrenci Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. 250 ve altı	163	43,53	13,53
	2. 251 – 500 arası	63	44,11	11,67
	3. 501 – 750 arası	32	48,75	11,14
	4. 751 ve üstü	39	38,94	17,10
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. 250 ve altı	163	16,63	6,87
	2. 251 – 500 arası	63	16,80	6,05
	3. 501 – 750 arası	32	18,21	6,52
	4. 751 ve üstü	39	15,97	6,29
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. 250 ve altı	163	60,17	19,00
	2. 251 – 500 arası	63	60,92	15,76
	3. 501 – 750 arası	32	66,96	15,77
	4. 751 ve üstü	39	54,92	22,23

Tablo 24 incelendiğinde okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamaları, öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik	sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)		3	1709,396	569,799	3,146	,026	3-4
		293	53070,610	181,128			
		296	54780,007				
İş Yüğü Kaygısı (İYK)		3	94,986	31,662	,728	,536	Yok
		293	12746,072	43,502			
		296	12841,057				
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)		3	2575,984	858,661	2,505	,059	Yok
		293	100433,531	342,777			
		296	103009,515				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin öğrenci sayısına göre YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 501–750 öğrenci sayısı olan yöneticilerle 751 ve üstü öğrenci sayısı olan yöneticilerin kaygı puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). ($F(3-293) = 3,146$; $p < 0,05$). Yine okul yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,728$; $p > 0,05$). Ayrıca okul yöneticilerinin öğrenci sayısına göre YK toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = 2,505$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre öğrenci sayısı değişkeni ile yönetici kaygısı arasında iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak yönetim süreci kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yönetim süreci kaygısı alt boyutunda 501–750 arasında öğrenci sayısı olan yöneticilerin 751 ve üstü öğrenci sayısı olan yöneticilere göre yönetici kaygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yönetici kaygısı puanı ve alt boyutların puanları incelendiğinde öğrenci sayısı artıkça yönetici kaygısı da artmakta ama 751 ve üstü öğrencisi olan okul yöneticilerinde bu durum değişmekte ve yönetici kaygısı düşmektedir. Buna göre bu okul yöneticilerinin merkez okullarda görev yapmalarından dolayı kendilerine biraz daha fazla güven duydukları için ve bu

yöneticilerin öğrenci sayılarının fazla olması sebebiyle bir takım kusurlarının daha kolay affedilebileceğini düşündükleri için yönetici kaygılarının düşük çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.13. Personel Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerine ait puanlarının; personel sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin personel sayısına göre yönetici kaygı puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Yöneticilerin Personel Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Personel Sayısı	N	\bar{X}	S
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	1. 20 ve altı	146	43,86	13,26
	2. 21-40 arası	84	44,55	12,24
	3. 41-60 arası	37	42,97	16,09
	4. 61 ve üstü	30	40,60	15,65
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	1. 20 ve altı	146	16,75	6,88
	2. 21-40 arası	84	16,91	6,26
	3. 41-60 arası	37	16,64	6,86
	4. 61 ve üstü	30	16,43	5,88
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	1. 20 ve altı	146	60,61	18,75
	2. 21-40 arası	84	61,47	16,50
	3. 41-60 arası	37	59,62	21,70
	4. 61 ve üstü	30	57,03	20,29

Tablo 26 incelendiğinde okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamaları, personel sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Yönetici Kaygı Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	İstatistik sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)	3 293 296	371,871 54408,136 54780,007	123,957 185,693	,668	,573
İş Yüğü Kaygısı (İYK)	3 293 296	5,718 12835,339 12841,057	1,906 43,807	,044	,988
YÖNETİCİ KAYGISI (YK) (Toplam)	3 293 296	466,373 102543,142 103009,515	155,458 349,977	,444	,722

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin, personel sayısına göre YSK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($F(3-293) = ,668$; $p > 0,05$), okul yöneticilerinin İYK puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($F(3-293) = ,044$; $p > 0,05$), ve okul yöneticilerinin YK toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,444$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre personel sayısı değişkeni ile yönetici kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve personel sayısı değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin anlamlandırılmasında kullanılan puan aralıkları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri
Puan Ortalamaları Aralıkları

	Min. Puan	Maks. Puan	Çok Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Çok Düşük
Acelecı Yaklaşım	9	54	9-18	19-27	28-36	37-45	46-54
Düşünen Yaklaşım	5	30	5-10	11-15	16-20	21-25	26-30
Kaçıngan Yaklaşım	4	24	4-8	9-12	13-16	17-20	21-24
Değerlendirici Yaklaşım	3	18	3-6	7-9	10-12	13-15	16-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	6	36	6-12	13-18	19-24	25-30	31-36
Planlı Yaklaşım	4	24	4-8	9-12	13-16	17-20	21-24
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	35	210	35-70	71-105	106-140	141-175	176-210

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve bu becerilerin acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım durumlarına göre değişip değişmediği araştırmanın üçüncü alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaçları incelemek amacıyla okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri

Değişkenler	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	S	Düzye
Aceleci Yaklaşım	297	11,00	46,00	25,25	6,45	Yüksek
Düşünen Yaklaşım	297	5,00	30,00	11,49	5,28	Yüksek
Kaçıngan Yaklaşım	297	,00	16,00	9,48	3,61	Yüksek
Değerlendirici Yaklaşım	297	3,00	18,00	7,74	3,48	Yüksek
Kendine Güvenli Yaklaşım	297	6,00	32,00	14,32	5,56	Yüksek
Planlı Yaklaşım	297	4,00	23,00	9,44	4,33	Yüksek
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	297	48,00	162,00	90,52	20,95	Yüksek

Tablo 29’da, okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puanı ($25,25 \pm 6,45$), düşünen yaklaşım puanı ($11,49 \pm 5,28$), kaçıngan yaklaşım puanı ($9,48 \pm 3,61$), değerlendirici yaklaşım puanı ($7,74 \pm 3,48$), kendine güvenli yaklaşım puanı ($14,32 \pm 5,56$), planlı yaklaşım puanı ($9,44 \pm 4,33$), problem çözme becerisi toplam puanı ise ($90,52 \pm 20,95$)’dir. Problem çözme becerisi ölçeği alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda yöneticilerin yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde, acele kararlar vermeden çözüm yoluna gittikleri, aynı zamanda, okul yöneticilerinin problemi çözerken problemle ilgili seçenekleri ve bunların sonuçlarını karşılaştırdıkları, problemin çözümüyle ilgili her türlü bilgiyi topladıkları bu bilgileri birlikte problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvendikleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek problemi çözdükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonucu, Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları destekler niteliktedir. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin

aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduklarını saptamıştır.

4.2.1. Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanların; yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin yaşlarına göre problem çözme puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Yaşlar	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	25,65	4,86
	2) 31-40	106	24,78	5,95
	3) 41-50	101	24,88	7,39
	4) 51 ve üstü yaş	64	26,45	6,18
Düşünen Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	12,38	4,33
	2) 31-40	106	11,13	5,10
	3) 41-50	101	10,68	5,09
	4) 51 ve üstü yaş	64	13,01	5,90
Kaçıngan Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	10,38	3,23
	2) 31-40	106	10,47	3,55
	3) 41-50	101	8,89	3,57
	4) 51 ve üstü yaş	64	8,43	3,48
Değerlendirici Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	7,76	2,87
	2) 31-40	106	8,13	3,77
	3) 41-50	101	7,45	3,11
	4) 51 ve üstü yaş	64	7,54	3,76
Kendine Güvenli Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	15,34	4,74
	2) 31-40	106	13,50	5,46
	3) 41-50	101	14,21	5,68
	4) 51 ve üstü yaş	64	15,42	5,69
Planlı Yaklaşım	1) 30 ve altı yaş	26	9,84	3,64
	2) 31-40	106	9,08	4,35
	3) 41-50	101	9,27	4,38
	4) 51 ve üstü yaş	64	10,14	4,48
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1) 30 ve altı yaş	26	93,96	15,93
	2) 31-40	106	88,58	20,52
	3) 41-50	101	88,48	22,05
	4) 51 ve üstü yaş	64	95,57	21,08

Tablo 30'da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, yaşlara göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu

farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Scheffe
Acelecı Yaklaşım	3 293 296	133,733 12202,328 12336,061	44,578 41,646	1,070	,362	Yok
Düşünen Yaklaşım	3 293 296	249,092 8005,151 8254,242	83,031 27,321	3,039	,029	3-4
Kaçıngan Yaklaşım	3 293 296	230,088 3634,121 3864,209	76,696 12,403	6,184	,000	2-3 2-4
Değerlendirici Yaklaşım	3 293 296	26,877 3567,675 3594,552	8,959 12,176	,736	,531	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	3 293 296	175,777 8977,192 9152,970	58,592 30,639	1,912	,128	Yok
Planlı Yaklaşım	3 293 296	51,741 5519,592 5571,333	17,247 18,838	,916	,434	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3 293 296	2760,472 127203,534 129964,007	920,157 434,142	2,119	,098	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin yaşlarına göre; acelecı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)=1,070$; $p>0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=3,039$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre 41-50 arası yaş ile 51 ve üstü yaşındaki yöneticilerin problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)=6,184$; $p>0,01$). Scheffe testi sonuçlarına

göre ise, 31- 40 ile 41–50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)=,736$; $p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,912$; $p>0,05$). Planlı Yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)=,916$; $p>0,05$). Problem Çözme Becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 2,119$; $p>0,05$). Problem çözme ölçeğinde puanın yükselmesi, problem çözme becerisinin düştüğünü gösterdiğinden bu sonuçlara göre düşünen yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 41–50 yaş arasındaki yöneticiler olduğu söylenebilir. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 51 ve üstü yaşındaki yöneticiler olduğu bunu 41–50 yaş arasındaki yöneticilerin izlediği söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak yaş değişkeni ile aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarıyla, yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, düşünen yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında yaş değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları incelendiğinde 51 ve üstü yaşında olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin en düşük çıktığı görülmüştür. Buna göre bu okul yöneticilerinin emekliliği hak etmiş olmalarından ve gidebilecekleri daha iyi bir okulun olmaması, muhtemelen buradan emekli olarak ayrılacaklarını düşündükleri için problem çözme becerilerinin düşük çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Ulupınar'ın araştırmasına göre yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek belki de daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Ulupınar, 1997).

Bu sonucu, Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları destekler niteliktedir. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin

problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında yalnızca kendine güvenli yaklaşım açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Diğer yandan Güçlü (2003) ve Yerli (2009) araştırmalarında eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır.

4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p																																																																				
Aceleci Yaklaşım	1. Kadın	21	22,47	4,44	-2,055	295	,041																																																																				
	2. Erkek	276	25,46	6,54				Düşünen Yaklaşım	1. Kadın	21	9,00	5,54	-2,262	295	,024	2. Erkek	276	11,68	5,22	Kaçıngan Yaklaşım	1. Kadın	21	10,61	3,30	1,491	295	,137	2. Erkek	276	9,40	3,62	Değerlendirici Yaklaşım	1. Kadın	21	5,00	1,37	-3,829	295	,000	2. Erkek	276	7,95	3,50	Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Kadın	21	12,19	6,77	-1,830	295	,068	2. Erkek	276	14,48	5,43	Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004	2. Erkek	276	9,64	4,35	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001
Düşünen Yaklaşım	1. Kadın	21	9,00	5,54	-2,262	295	,024																																																																				
	2. Erkek	276	11,68	5,22				Kaçıngan Yaklaşım	1. Kadın	21	10,61	3,30	1,491	295	,137	2. Erkek	276	9,40	3,62	Değerlendirici Yaklaşım	1. Kadın	21	5,00	1,37	-3,829	295	,000	2. Erkek	276	7,95	3,50	Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Kadın	21	12,19	6,77	-1,830	295	,068	2. Erkek	276	14,48	5,43	Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004	2. Erkek	276	9,64	4,35	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001	2. Erkek	276	91,62	20,66								
Kaçıngan Yaklaşım	1. Kadın	21	10,61	3,30	1,491	295	,137																																																																				
	2. Erkek	276	9,40	3,62				Değerlendirici Yaklaşım	1. Kadın	21	5,00	1,37	-3,829	295	,000	2. Erkek	276	7,95	3,50	Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Kadın	21	12,19	6,77	-1,830	295	,068	2. Erkek	276	14,48	5,43	Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004	2. Erkek	276	9,64	4,35	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001	2. Erkek	276	91,62	20,66																				
Değerlendirici Yaklaşım	1. Kadın	21	5,00	1,37	-3,829	295	,000																																																																				
	2. Erkek	276	7,95	3,50				Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Kadın	21	12,19	6,77	-1,830	295	,068	2. Erkek	276	14,48	5,43	Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004	2. Erkek	276	9,64	4,35	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001	2. Erkek	276	91,62	20,66																																
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Kadın	21	12,19	6,77	-1,830	295	,068																																																																				
	2. Erkek	276	14,48	5,43				Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004	2. Erkek	276	9,64	4,35	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001	2. Erkek	276	91,62	20,66																																												
Planlı Yaklaşım	1. Kadın	21	6,85	3,16	-2,869	295	,004																																																																				
	2. Erkek	276	9,64	4,35				PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001	2. Erkek	276	91,62	20,66																																																								
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Kadın	21	76,14	19,77	-3,318	295	,001																																																																				
	2. Erkek	276	91,62	20,66																																																																							

Tablo 32’de erkek yöneticilerin aceleci yaklaşım puanı ($25,46 \pm 5,54$), kadın yöneticilerin puanından ($22,47 \pm 4,44$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen

bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, kadın ve erkek yöneticilerinin aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -2,055$; $p > 0,05$). Erkek okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım puanı ($11,68 \pm 5,22$), kadın okul yöneticilerin puanından ($9,00 \pm 5,54$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerin düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -2,262$; $p > 0,05$). Kadın okul yöneticilerinin kaçınan yaklaşım puanı ($10,61 \pm 3,30$), erkek okul yöneticilerin puanından ($9,40 \pm 3,62$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerinin kaçınan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -1,491$; $p > 0,05$). Erkek okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puanı ($7,95 \pm 3,50$), kadın okul yöneticilerin puanından ($5,00 \pm 1,37$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t(295) = -3,829$; $p < 0,01$). Erkek okul yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puanı ($14,48 \pm 5,43$), kadın okul yöneticilerin puanından ($12,19 \pm 6,77$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerin kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -1,830$; $p > 0,05$). Erkek okul yöneticilerinin planlı yaklaşım puanı ($9,64 \pm 4,35$), kadın okul yöneticilerinin puanından ($6,85 \pm 3,16$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerin planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t(295) = -2,869$; $p < 0,05$). Ayrıca erkek okul yöneticilerinin problem çözme becerisi toplam puanı ($91,62 \pm 20,66$), kadın okul yöneticilerin puanından ($76,14 \pm 19,77$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek yöneticilerin problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t(295) = -3,318$; $p < 0,01$). Cinsiyet değişkeni ile aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre erkek yöneticilerin bayan yöneticilere göre problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Bayan okul yöneticilerinin erkek yöneticilere göre okulda karşılaştıkları problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri ve planlı bir şekilde hareket ettikleri söylenebilir. Buna göre kadın okul yöneticilerinin erkek yöneticilere göre problemlerin çözümünde daha titiz, hassas davrandıkları dolayısıyla da problem çözüme başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Erdoğan (2004) ve Ülger (2003) araştırmalarında cinsiyet değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Erdoğan (2004) çalışmasında, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha aceleci, kaçınan ve değerlendirmeci bir tutum sergiledikleri sonucunu saptamış, Ülger (2003) ise, kadın yöneticilerin erkeklere göre daha aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirmeci, kendine güvenli ve planlı ve bir tutum sergilediklerini saptamıştır. Diğer yandan Kösterelioğlu (2007) ve Altuntaş (2008) araştırmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır.

4.2.3. Görevlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin görevlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Görev	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1.Müdür	119	23,90	6,79
	2.Müdür Baş.Yard.	23	27,43	5,81
	3.Müdür Yard.	155	25,96	6,10
Düşünen Yaklaşım	1.Müdür	119	10,52	4,95
	2.Müdür Baş.Yard.	23	12,30	5,98
	3.Müdür Yard.	155	12,12	5,33
Kaçıngan Yaklaşım	1.Müdür	119	9,03	3,66
	2.Müdür Baş.Yard.	23	9,69	3,58
	3.Müdür Yard.	155	9,80	3,56
Değerlendirici Yaklaşım	1.Müdür	119	7,21	3,22
	2.Müdür Baş.Yard.	23	7,30	3,80
	3.Müdür Yard.	155	8,21	3,58
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Müdür	119	13,32	5,30
	2.Müdür Baş.Yard.	23	15,17	6,13
	3.Müdür Yard.	155	14,96	5,58
Planlı Yaklaşım	1.Müdür	119	8,99	4,29
	2.Müdür Baş.Yard.	23	9,52	4,12
	3.Müdür Yard.	155	9,78	4,39
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1.Müdür	119	85,75	20,89
	2.Müdür Baş.Yard.	23	94,17	19,69
	3.Müdür Yard.	155	93,65	20,60

Tablo 33’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, görevlerine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Aceleci Yaklaşım	2	402,657	201,329	4,960	,008	1-2 1-3
	294	11933,403	40,590			
	296	12336,061				
Düşünen Yaklaşım	2	189,004	94,502	3,445	,033	1-2 1-3
	294	8065,238	27,433			
	296	8254,242				
Kaçınan Yaklaşım	2	41,280	20,640	1,587	,206	Yok
	294	3822,929	13,003			
	296	3864,209				
Değerlendirici Yaklaşım	2	73,393	36,696	3,064	,048	1-3
	294	3521,159	11,977			
	296	3594,552				
Kendine Güvenli Yaklaşım	2	197,679	98,840	3,245	,040	1-2 1-3
	294	8955,291	30,460			
	296	9152,970				
Planlı Yaklaşım	2	42,061	21,030	1,118	,328	Yok
	294	5529,273	18,807			
	296	5571,333				
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	2	4527,583	2263,791	5,306	,005	1-2 1-3
	294	125436,424	426,655			
	296	129964,007				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin görevlerine göre aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-294)=4,960$; $p>0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-294)=3,445$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Kaçınan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294)=1,587$; $p>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-$

294)= 3,064; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür yardımcılarının problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-294)= 3,245$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının problem çözme becerisi puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294)= 1,118$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(2-294)= 5,306$; $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, müdür ile müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının problem çözme puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Görev değişkeni ile problem çözme becerisi arasında kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre problem çözme becerisi en yüksek olanların okul müdürleri olduğu görülmüştür. Müdür yardımcılarının müdürlere göre problemlerin çözümünde ilk aklına geleni yaparak aceleci davrandıkları, çözüm üzerinde daha az düşündükleri, problemlerin çözümünü daha az değerlendikleri ve kendine güvenlerinin daha az olduğu söylenebilir. Buna göre okulu müdür yönettiği için okulda oluşabilecek en küçük bir problemde sorgulanacak ilk kişinin müdür olması sebebiyle okul müdürlerinin problemleri çözmek zorunda olduğunu hissetmesi onların problem çözme becerilerini yükselttiği, müdür başyardımcılarının ise idari işleri müdür yardımcısıyla paylaşınca kendi görevinin bittiğini düşündüğü ve bir rahatlama içerisine girdiği için problem çözme becerisinin düşük çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Branşlara Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade

edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin branşlara göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Branşlar	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	25,51	6,36
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	26,00	5,82
	3.Sosyal Bilgiler	34	27,20	7,26
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	25,06	7,26
	5.Diğer branşlar	67	23,52	5,80
Düşünen Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	11,56	5,52
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	13,52	5,24
	3.Sosyal Bilgiler	34	11,79	6,03
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	10,65	3,78
	5.Diğer branşlar	67	10,85	4,82
Kaçıngan Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	9,31	3,69
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	9,60	3,68
	3.Sosyal Bilgiler	34	10,08	3,72
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	8,51	4,17
	5.Diğer branşlar	67	9,92	3,03
Değerlendirici Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	7,63	3,29
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	8,43	3,57
	3.Sosyal Bilgiler	34	8,05	3,88
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	6,62	3,51
	5.Diğer branşlar	67	8,07	3,60
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	14,65	5,58
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	15,52	6,99
	3.Sosyal Bilgiler	34	14,88	5,39
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	13,20	4,76
	5.Diğer branşlar	67	13,40	5,32
Planlı Yaklaşım	1.Sınıf Öğretmenliği	144	9,68	4,49
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	10,73	4,79
	3.Sosyal Bilgiler	34	9,47	4,48
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	8,41	3,70
	5.Diğer branşlar	67	8,91	3,94
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1.Sınıf Öğretmenliği	144	91,36	21,19
	2.Türkçe ve Edebiyat	23	96,95	20,82
	3.Sosyal Bilgiler	34	94,02	22,21
	4.Matematik ve Fen Bilgisi	29	85,37	16,78
	5.Diğer branşlar	67	86,98	20,93

Tablo 35’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, branşlara göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Branşlara Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Aceleci Yaklaşım	4 292 296	353,951 11982,110 12336,061	88,488 41,035	2,156	,074	Yok
Düşünen Yaklaşım	4 292 296	146,580 8107,663 8254,242	36,645 27,766	1,320	,263	Yok
Kaçıngan Yaklaşım	4 292 296	56,821 3807,387 3864,209	14,205 13,039	1,089	,362	Yok
Değerlendirici Yaklaşım	4 292 296	60,070 3534,482 3594,552	15,018 12,104	1,241	,294	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	4 292 296	152,184 9000,785 9152,970	38,046 30,825	1,234	,296	Yok
Planlı Yaklaşım	4 292 296	96,993 5474,340 5571,333	24,248 18,748	1,293	,273	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	4 292 296	3077,045 126886,962 129964,007	769,261 434,544	1,770	,135	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin branşlara göre aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)=2,156$; $p>0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)=1,320$; $p>0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-$

292)= 1,089; $p>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,241$; $p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,234$; $p>0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,293$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,770$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre branş değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve branş değişkeninin, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları incelendiğinde matematik fen bilgisi branşındaki yöneticilerin problem çözme becerileri diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Bu durum sayısal yeteneğe sahip okul yöneticilerinin diğer yeteneklere sahip okul yöneticilerine göre daha fazla problem çözme becerisine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonucu Kösterelioğlu (2007) ve Altuntaş (2008), tarafından yapılan araştırma bulguları destekler niteliktedir. Kösterelioğlu (2007) ve Altuntaş (2008) araştırmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Diğer yandan Yerli (2009) araştırmasında branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerilerinin birbirinden farklılaştığını saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme özellikleri; fen bilgisi ve diğer branş gruplarından istatistiksel açıdan en az, 05 düzeyinde anlamlı derecede daha düşük düzeyde olduğunu ve türkçe, sosyal bilimler, fen bilgisi ve yabancı diller öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin, matematik grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu saptamıştır. Erdoğan (2004) ise çalışmasında, yöneticilerin branşlarının kaçınan ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık gösterdiğini, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki yöneticilerin diğerlerine oranla daha değerlendirici, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve matematik branşlarındaki yöneticilerin diğerlerine oranla daha kaçınan bir tavır sergilediklerini saptamıştır.

4.2.5. Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre problem çözme becerisi puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Aceleci Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	25,63	7,38	,516	273	,606
	2.Lisans	234	25,06	6,30			
Düşünen Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	11,63	6,49	,153	273	,878
	2.Lisans	234	11,49	5,12			
Kaçıngan Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	7,82	3,80	-3,157	273	,002
	2.Lisans	234	9,73	3,51			
Değerlendirici Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	8,04	3,66	,491	273	,624
	2.Lisans	234	7,76	3,37			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	14,34	6,49	-,081	273	,935
	2.Lisans	234	14,41	5,44			
Planlı Yaklaşım	1.Ön Lisans	41	9,58	5,09	,144	273	,885
	2.Lisans	234	9,47	4,23			
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1.Ön Lisans	41	92,43	23,49	,581	273	,562
	2.Lisans	234	90,36	20,61			

Tablo 35’de ön lisans mezunu yöneticilerin aceleci yaklaşım puanı ($25,63 \pm 7,38$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($25,06 \pm 6,30$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin aceleci

yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= ,516$; $p>0,05$). Ön lisans mezunu yöneticilerinin düşünen yaklaşım puanı ($11,63\pm 6,49$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($11,49\pm 5,12$) yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= -,153$; $p>0,05$). Lisans mezunu yöneticilerinin kaçınan yaklaşım puanı ($9,73\pm 3,51$), ön lisans mezunu yöneticilerin puanından ($7,82\pm 3,80$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin kaçınan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t(273)= -3,157$; $p<0,05$). Ön lisans mezunu yöneticilerin değerlendirici yaklaşım puanı ($8,04\pm 3,66$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($7,76\pm 3,37$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= ,491$; $p>0,05$). Ön lisans mezunu yöneticilerin kendine güvenli yaklaşım puanı ($14,34\pm 6,49$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($14,41\pm 5,44$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= -,081$; $p>0,05$). Ön lisans mezunu yöneticilerin planlı yaklaşım puanı ($9,58\pm 5,09$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($9,47\pm 4,23$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= ,144$; $p>0,05$). Ön lisans mezunu yöneticilerin problem çözme becerisi puanı ($92,43\pm 23,49$), ile lisans mezunu yöneticilerin puanının ($90,36\pm 20,61$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerinin problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(273)= ,581$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre, öğrenim durumu değişkeni ile aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem

özme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda ön lisans mezunu olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin lisans mezunu olan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre ön lisans mezunu yöneticilerin tecrübeli olmalarından dolayı problem çözme becerilerinin yüksek çıktığı söylenebilir. Ayrıca yüksek lisans, doktora ve diğer alanlardan mezun olan yöneticilerin verilerinin analiz yapılacak düzeyin altında olduğu için (bakınız Tablo 2) problem çözme becerilerine bakılamamıştır. Yüksek lisans ve doktora yapan yönetici sayısının az olması Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenleri yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik etmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Kösterelioğlu (2007) ve Sevgi (2004), araştırmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır.

4.2.6. Seminer veya Kurs Katılma Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem özme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının seminer veya kursa katılma sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin seminer veya kursa katılma sayısına göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Okul Yöneticilerin Seminer veya Kurs Katılma Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Seminer veya Kurs Sayısı	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	23,72	6,51
	2.1-5 arası	152	25,34	5,88
	3.6-10 arası	34	27,41	8,29
	4.10 ve yukarısı	42	25,69	6,28
Düşünen Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	10,98	4,96
	2.1-5 arası	152	11,35	5,02
	3.6-10 arası	34	10,97	5,20
	4.10 ve yukarısı	42	13,26	6,46
Kaçınan Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	9,94	3,64
	2.1-5 arası	152	9,19	3,49
	3.6-10 arası	34	10,02	3,86
	4.10 ve yukarısı	42	9,38	3,76
Değerlendirici Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	7,82	3,32
	2.1-5 arası	152	7,68	3,45
	3.6-10 arası	34	7,08	3,60
	4.10 ve yukarısı	42	8,35	3,74
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	13,82	5,74
	2.1-5 arası	152	14,33	5,17
	3.6-10 arası	34	13,64	5,43
	4.10 ve yukarısı	42	15,64	6,59
Planlı Yaklaşım	1.Hiç katılmadım	69	8,82	4,23
	2.1-5 arası	152	9,62	4,09
	3.6-10 arası	34	8,85	4,16
	4.10 ve yukarısı	42	10,28	5,36
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1.Hiç katılmadım	69	87,01	21,08
	2.1-5 arası	152	90,61	19,11
	3.6-10 arası	34	89,64	22,10
	4.10 ve yukarısı	42	96,71	25,14

Tablo 38’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, Seminer veya Kurs Katılma Sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Seminer veya Kursa Katılma Sayısına Göre Problem Çözme Becerisi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Acelecı Yaklaşım	3 293 296	328,870 12007,190 12336,061	109,623 40,980	2,675	,047	1-3
Düşünen Yaklaşım	3 293 296	161,351 8092,891 8254,242	53,784 27,621	1,947	,122	Yok
Kaçıngan Yaklaşım	3 293 296	38,098 3826,111 3864,209	12,699 13,058	,973	,406	Yok
Değerlendirici Yaklaşım	3 293 296	31,419 3563,133 3594,552	10,473 12,161	,861	,462	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	3 293 296	105,761 9047,209 9152,970	35,254 30,878	1,142	,332	Yok
Planlı Yaklaşım	3 293 296	72,959 5498,374 5571,333	24,320 18,766	1,296	,276	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3 293 296	2486,586 127477,420 129964,007	828,862 435,077	1,905	,129	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin seminer veya kursa katılma sayısına göre acelecı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 2,675$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, seminer veya kursa hiç katılmayanlar ile 6-10 arası katılan yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,947$; $p<0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= ,973$; $p>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= ,861$; $p>0,05$). Kendine

güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,142$; $p>0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,296$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,905$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre seminer veya kursa katılma sayısı değişkeni ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak aceleci yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aceleci yaklaşım alt boyutunda seminer veya kursa hiç katılmayan okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin 6–10 arası seminer veya kursa katılan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin katıldığı seminer veya kursların onların problem çözme becerisini yükseltmeye katkısı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Altuntaş (2008) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile aldıkları seminer ya da kurs sayısı arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

4.2.7. Mesleki Kıdeme Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin mesleki kıdeme göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Problem Çözmelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	25,18	5,93
	2. 11–20 yıl	120	24,83	6,19
	3. 21–30 yıl	94	25,24	7,23
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	26,90	5,74
Düşünen Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	11,42	4,30
	2. 11–20 yıl	120	11,27	5,26
	3. 21–30 yıl	94	11,17	5,35
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	13,33	6,24
Kaçınan Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	10,78	2,97
	2. 11–20 yıl	120	9,80	3,76
	3. 21–30 yıl	94	8,71	3,47
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	8,57	3,70
Değerlendirici Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	7,84	3,18
	2. 11–20 yıl	120	7,98	3,57
	3. 21–30 yıl	94	7,26	3,31
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	8,09	4,01
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	13,80	4,85
	2. 11–20 yıl	120	14,15	5,70
	3. 21–30 yıl	94	14,36	5,71
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	15,60	5,65
Planlı Yaklaşım	1. 1–10 yıl arası	50	9,38	3,77
	2. 11–20 yıl	120	9,27	4,40
	3. 21–30 yıl	94	9,60	4,36
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	9,69	4,95
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1. 1–10 yıl arası	50	90,16	18,96
	2. 11–20 yıl	120	89,36	19,94
	3. 21–30 yıl	94	90,06	22,79
	4. 31 yıl ve yukarısı	33	96,63	21,82

Tablo 40’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre Problem Çözme Beceri Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Aceleci Yaklaşım	3	111,914	37,305	,894	,445	Yok
	293	12224,146	41,721			
	296	12336,061				
Düşünen Yaklaşım	3	127,527	42,509	1,533	,206	Yok
	293	8126,715	27,736			
	296	8254,242				
Kaçınan Yaklaşım	3	179,732	59,911	4,764	,003	1- 3 1- 4
	293	3684,477	12,575			
	296	3864,209				
Değerlendirici Yaklaşım	3	32,787	10,929	,899	,442	Yok
	293	3561,765	12,156			
	296	3594,552				
Kendine Güvenli Yaklaşım	3	71,397	23,799	,768	,513	Yok
	293	9081,573	30,995			
	296	9152,970				
Planlı Yaklaşım	3	8,222	2,741	,144	,933	Yok
	293	5563,111	18,987			
	296	5571,333				
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3	1420,167	473,389	1,079	,358	Yok
	293	128543,840	438,716			
	296	129964,007				

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin mesleki kıdeme göre aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,894$; $p > 0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = 1,533$; $p > 0,05$). Kaçınan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293) = 4,764$; $p < 0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan yöneticilerle 21-30 yıl arası ve 31 yıl ve yukarısı mesleki kıdemi olan yöneticilerin problem çözme beceri puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,01$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293) = ,899$; $p > 0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan

anlamli olmadigi saptanmistir ($F(3-293) = ,768; p > 0,05$). Planli yaklasim puanlari arasindaki farklıliğin istatistiksel açıdan anlamli olmadigi saptanmistir ($F(3-293) = ,144; p > 0,05$). Problem çözme becerisi toplam puanlari arasindaki farklıliğin istatistiksel açıdan anlamli olmadigi saptanmistir ($F(3-293) = 1,709; p > 0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdem değişkeni ile aceleci yaklasım, düşünene yaklasım, değerlendirici yaklasım, kendine güvenli yaklasım, planli yaklasım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamli bir farklılık olmadigi, ancak kaçınan yaklasım alt boyutunda anlamli bir farklılık olduğu görülmüştür. Kaçınan yaklasım alt boyutuna göre 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan yöneticilerden daha yüksek olduğu saptanmistir. Problem çözme becerisi toplam puanlari incelendiğinde problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 11-20 yıl mesleki kıdemi olan yöneticiler onları, 21-30 yıl mesleki kıdemi olan yöneticiler, daha sonra 1-10 yıl mesleki kıdemi olan yöneticiler takip etmekte problem çözme becerisi en düşük olan grubun ise 31 yıl ve yukarı mesleki kıdemi olan yöneticiler olduğu görülmektedir. Buna göre 31 yıl ve yukarı mesleki kıdemi olan yöneticilerin problem çözme becerilerinin en düşük çıkması bu yöneticilerin emekliliğinin yaklaşıması, fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak yavaşlamış olmalarından kaynaklandigi şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu, Erdoğmuş (2004), Arın (2006) ve Kösterelioğlu (2007)'nin araştırmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Kösterelioğlu (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, kaçınan yaklasım, değerlendirici yaklasım ve planli yaklasım alt boyutlarında anlamli bir farklılık olduğunu saptamıştır. Özellikle 21-25 yıllık yöneticilerin problem çözme becerisi açısından kaçınan, değerlendirici ve planli yaklaşımda başarılı bir tutum sergiledikleri saptamıştır.

4.2.8. Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadigi araştırmanın diğer alt problemi

olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	24,69	6,23
	2. 6-10 yıl	69	25,33	7,09
	3. 11-15 yıl	45	24,82	4,83
	4. 16-20 yıl	40	26,47	6,80
	5. 21 yıl ve üstü	30	26,16	7,42
Düşünen Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	11,16	4,70
	2. 6-10 yıl	69	11,00	4,74
	3. 11-15 yıl	45	11,24	6,02
	4. 16-20 yıl	40	13,82	6,45
	5. 21 yıl ve üstü	30	11,13	5,13
Kaçıngan Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	10,16	3,54
	2. 6-10 yıl	69	9,82	3,56
	3. 11-15 yıl	45	9,11	3,44
	4. 16-20 yıl	40	8,35	3,53
	5. 21 yıl ve üstü	30	8,23	3,82
Değerlendirici Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	8,19	3,60
	2. 6-10 yıl	69	7,55	3,16
	3. 11-15 yıl	45	7,20	3,53
	4. 16-20 yıl	40	7,92	3,57
	5. 21 yıl ve üstü	30	7,06	3,52
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	13,91	5,38
	2. 6-10 yıl	69	13,98	4,66
	3. 11-15 yıl	45	13,93	6,87
	4. 16-20 yıl	40	16,82	5,39
	5. 21 yıl ve üstü	30	13,90	5,64
Planlı Yaklaşım	1. 1-5 yıl arası	113	9,28	4,13
	2. 6-10 yıl	69	9,13	3,99
	3. 11-15 yıl	45	9,26	4,85
	4. 16-20 yıl	40	11,07	4,59
	5. 21 yıl ve üstü	30	8,86	4,47
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1. 1-5 yıl arası	113	89,38	20,01
	2. 6-10 yıl	69	89,01	18,84
	3. 11-15 yıl	45	88,86	22,00
	4. 16-20 yıl	40	99,12	22,65
	5. 21 yıl ve üstü	30	89,33	23,61

Tablo 42’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, yöneticilik kıdemine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Problem Çözme Becerisi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Acelecı Yaklaşım	5 292 297	128,238 12207,823 12336,061	32,059 41,808	,767	,548	Yok
Düşünen Yaklaşım	5 292 297	252,884 8001,358 8254,242	63,221 27,402	2,307	,058	Yok
Kaçıngan Yaklaşım	5 292 297	165,579 3698,629 3864,209	41,395 12,667	3,268	,012	1-5
Değerlendirici Yaklaşım	5 292 297	53,921 3540,631 3594,552	13,480 12,125	1,112	,351	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	5 292 297	289,594 8863,376 9152,970	72,399 30,354	2,385	,051	Yok
Planlı Yaklaşım	5 292 297	127,528 5443,806 5571,333	31,882 18,643	1,710	,148	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	5 292 297	3427,912 126536,094 129964,007	856,978 433,343	1,978	,098	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre acelecı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292) = ,767$; $p > 0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292) = 2,307$; $p > 0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(4-$

292)= 3,268; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 1–5 yıl yöneticilik kıdemi olan yöneticilerle 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,112$; $p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 2,385$; $p>0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,710$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(4-292)= 1,978$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre, yöneticilik kıdemi değişkeni ile aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin problem çözme becerilerinin 1–5 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilere göre problemlerin çözümünde daha fazla kaçınan yaklaşım gösterdikleri söylenebilir.

Altuntaş (2008)'da araştırmasında benzer sonuçlar bulmuştur. Altuntaş (2008) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemi arasında güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma saptamıştır. Yöneticilik kıdemi 5 yıldan daha az olan okul yöneticileri, yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve daha fazla olan yöneticilere göre problem çözmeye kendilerine daha çok güvendiklerini saptamıştır. Diğer yandan Kösterelioğlu (2007) ve Güçlü (2003) araştırmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

4.2.9. Okulun Yerleşim Birimine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının okulun yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin okulun yerleşim birimine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Görev	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	25,69	6,58
	2. İlçe Merkezi	101	24,83	6,40
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	25,01	6,32
Düşünen Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	11,82	5,51
	2. İlçe Merkezi	101	11,22	5,38
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	11,24	4,62
Kaçıngan Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	9,34	3,83
	2. İlçe Merkezi	101	9,66	3,36
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	9,50	3,56
Değerlendirici Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	7,63	3,51
	2. İlçe Merkezi	101	7,93	3,77
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	7,67	2,95
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	14,50	6,08
	2. İlçe Merkezi	101	13,84	5,43
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	14,70	4,60
Planlı Yaklaşım	1. İl Merkezi	131	9,60	4,62
	2. İlçe Merkezi	101	8,98	4,10
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	9,84	4,10
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1. İl Merkezi	131	91,50	21,68
	2. İlçe Merkezi	101	89,12	21,86
	3. Kasaba, Köy, Belde	65	90,73	17,98

Tablo 44’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, okulun yerleşim birimine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Okulun Yerleşim Birimine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Aceleci Yaklaşım	3 294 297	47,151 12288,909 12336,061	23,576 41,799	,564	,570	Yok
Düşünen Yaklaşım	3 294 297	25,457 8228,786 8254,242	12,728 27,989	,455	,635	Yok
Kaçıngan Yaklaşım	3 294 297	5,866 3858,343 3864,209	2,933 13,124	,223	,800	Yok
Değerlendirici Yaklaşım	3 294 297	5,410 3589,142 3594,552	2,705 12,208	,222	,801	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	3 294 297	37,310 9115,660 9152,970	18,655 31,006	,602	,549	Yok
Planlı Yaklaşım	3 294 297	35,553 5535,781 5571,333	17,776 18,829	,944	,390	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3 294 297	325,378 129638,629 129964,007	162,689 440,948	,369	,692	Yok

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin okulun yerleşim birimine göre aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,564$; $p > 0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,635$; $p > 0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,223$; $p > 0,05$). Değerlendirici yaklaşım

puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,222$; $p > 0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,602$; $p > 0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,944$; $p > 0,05$). Problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(2-294) = ,369$; $p > 0,05$). Okulun yerleşim birimi değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre okulun yerleşim biriminin, yöneticilerin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bu sonuç, Altuntaş (2008)'in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Altuntaş (2008) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

4.2.10. İkamet Yerlerine Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; ikamet yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin ikamet yerlerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Okul Yöneticilerinin İkamet Yerlerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	İkamet Yeri	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Aceleci Yaklaşım	1. Evet	199	25,30	6,52	,186	295	,853
	2. Hayır	98	25,15	6,33			
Düşünen Yaklaşım	1. Evet	199	11,46	5,44	-,128	295	,898
	2. Hayır	98	11,55	4,95			
Kaçıngan Yaklaşım	1. Evet	199	9,42	3,55	-,449	295	,654
	2. Hayır	98	9,62	3,73			
Değerlendirici Yaklaşım	1. Evet	199	7,72	3,64	-,144	295	,885
	2. Hayır	98	7,78	3,15			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Evet	199	14,21	5,82	-,473	295	,637
	2. Hayır	98	14,54	4,99			
Planlı Yaklaşım	1. Evet	199	9,32	4,42	-,666	295	,506
	2. Hayır	98	9,68	4,17			
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	1. Evet	199	90,37	21,43	-,178	295	,859
	2. Hayır	98	90,83	20,04			

Tablo 46’da okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin aceleci yaklaşım puanı ($25,30 \pm 6,52$), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının ($25,15 \pm 6,33$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = ,186$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin düşünen yaklaşım puanı ($11,46 \pm 5,44$), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının ($11,55 \pm 4,95$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -,128$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin kaçingan yaklaşım puanı ($9,42 \pm 3,55$), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının ($9,62 \pm 3,73$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin kaçingan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -,449$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin değerlendirici yaklaşım

puanı (7,72±3,64), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (7,78±3,15) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -0,144$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin kendine güvenli yaklaşım puanı (14,21±5,82), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (14,54±4,99) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -0,473$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin planlı yaklaşım puanı (9,32±4,42), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (9,68±4,17) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -0,666$; $p > 0,05$). Okulun bulunduğu yerde ikamet eden yöneticilerin problem çözme becerisi puanı (90,37±21,43), ile okulun bulunduğu yerde ikamet etmeyen yöneticilerin puanının (90,83±20,04) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, ikamet yerlerine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(295) = -0,178$; $p > 0,05$). Okul yöneticilerinin ikamet yerleri değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin ikamet yerlerinin, problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2.11. Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin okul türüne göre problem çözme puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış Tablo

47’de verilmiştir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin diğer okul türlerine göre farklılık düzeylerine sayısal verilerin analiz yapılacak düzeyin altında olduğu için (bakınız Tablo 2) bakılamamıştır.

Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Okul Türüne Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Aceleci Yaklaşım	2.İlköğretim	185	25,42	6,28	-,063	278	,950
	3.Ortaöğretim	95	25,47	6,95			
Düşünen Yaklaşım	2.İlköğretim	185	11,64	5,41	,041	278	,967
	3.Ortaöğretim	95	11,62	5,11			
Kaçınan Yaklaşım	2.İlköğretim	185	9,44	3,68	,071	278	,943
	3.Ortaöğretim	95	9,41	3,57			
Değerlendirici Yaklaşım	2.İlköğretim	185	7,80	3,33	,266	278	,790
	3.Ortaöğretim	95	7,68	3,66			
Kendine Güvenli Yaklaşım	2.İlköğretim	185	14,57	5,42	,375	278	,708
	3.Ortaöğretim	95	14,31	5,78			
Planlı Yaklaşım	2.İlköğretim	185	9,72	4,43	,950	278	,343
	3.Ortaöğretim	95	9,21	4,11			
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ(Toplam)	2.İlköğretim	185	91,40	20,68	,180	278	,857
	3.Ortaöğretim	95	90,92	21,15			

Tablo 47’de İlköğretim Okulu yöneticilerinin aceleci yaklaşım puanı ($25,42 \pm 6,28$), ile ortaöğretim yöneticilerin puanının ($25,47 \pm 6,95$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin aceleci yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = -,063$; $p > 0,05$). İlköğretim Okulu yöneticilerin düşünen yaklaşım puanı ($11,64 \pm 5,41$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerin puanının ($11,62 \pm 5,11$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = ,071$; $p > 0,05$). İlköğretim okul yöneticilerinin kaçınan yaklaşım puanı ($9,44 \pm 3,68$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerinin puanının ($9,41 \pm 3,57$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin kaçınan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı

saptanmıştır ($t(278) = ,041$; $p > 0,05$). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım puanı ($7,80 \pm 3,33$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerinin puanının ($7,68 \pm 3,66$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = ,266$; $p > 0,05$). İlköğretim okulu yöneticilerinin kendine güvenli yaklaşım puanı ($14,57 \pm 5,42$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerinin puanının ($14,31 \pm 5,78$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = ,375$; $p > 0,05$). İlköğretim okulu yöneticilerinin planlı yaklaşım puanı ($9,72 \pm 4,43$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerinin puanının ($9,21 \pm 4,11$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = ,950$; $p > 0,05$). İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisi puanı ($91,40 \pm 20,68$), ile ortaöğretim okulu yöneticilerinin puanının ($90,92 \pm 21,15$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, okul türüne göre yöneticilerin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(278) = ,180$; $p > 0,05$). Okul türü değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türünün, problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bu sonuç, Kösterelioğlu (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

4.2.12 Öğrenci Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin öğrenci sayılarına göre problem çözme becerisi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	24,64	6,56
	2. 251 – 500 arası	63	25,31	6,06
	3. 501 – 750 arası	32	24,75	6,00
	4. 751 ve üstü	39	28,10	6,41
Düşünen Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	10,98	4,75
	2. 251 – 500 arası	63	10,95	5,34
	3. 501 – 750 arası	32	13,81	6,59
	4. 751 ve üstü	39	12,61	5,59
Kaçıngan Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	9,34	3,76
	2. 251 – 500 arası	63	9,76	2,95
	3. 501 – 750 arası	32	9,90	3,61
	4. 751 ve üstü	39	9,28	3,99
Değerlendirici Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	7,50	3,28
	2. 251 – 500 arası	63	7,76	3,45
	3. 501 – 750 arası	32	9,25	4,12
	4. 751 ve üstü	39	7,46	3,59
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	13,82	5,24
	2. 251 – 500 arası	63	14,15	5,24
	3. 501 – 750 arası	32	15,81	7,03
	4. 751 ve üstü	39	15,43	5,83
Planlı Yaklaşım	1. 250 ve altı	163	9,11	3,90
	2. 251 – 500 arası	63	9,25	4,19
	3. 501 – 750 arası	32	11,28	5,93
	4. 751 ve üstü	39	9,64	4,56
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1. 250 ve altı	163	88,09	19,06
	2. 251 – 500 arası	63	90,14	22,21
	3. 501 – 750 arası	32	96,65	22,75
	4. 751 ve üstü	39	96,30	23,50

Tablo 48’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısına Göre Problem Çözme Becerisi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Acelecı Yaklaşım	3 293 296	385,458 11950,603 12336,061	128,486 40,787	3,150	,025	1-4
Düşünen Yaklaşım	3 293 296	282,335 7971,908 8254,242	94,112 27,208	3,459	,017	2-3
Kaçıngan Yaklaşım	3 293 296	15,097 3849,112 3864,209	5,032 13,137	,383	,765	Yok
Değerlendirici Yaklaşım	3 293 296	84,695 3509,857 3594,552	28,232 11,979	2,357	,072	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	3 293 296	160,902 8992,068 9152,970	53,634 30,690	1,748	,157	Yok
Planlı Yaklaşım	3 293 296	129,941 5441,392 5571,333	43,314 18,571	2,332	,074	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3 293 296	3481,146 126482,860 129964,007	1160,382 431,682	2,688	,047	1-3

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin öğrenci sayısına göre acelecı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293) = 3,150$; $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 250 ve altı ile 751 ve üstü öğrenci sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Düşünen

yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 3,459$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 251 – 500 arası ile 501 – 750 arası öğrenci sayısına sahip yöneticilerin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= ,383$; $p>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 2.357$; $p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,748$; $p>0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 2,332$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 2,688$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 250 ve altı ile 501–750 arası öğrenci sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre öğrenci sayısı değişkeni ile kaçingan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutları ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre aceleci yaklaşım alt boyutunda 250 ve altında öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerileri 751 ve üstü öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerisinden daha yüksektir. Düşünen yaklaşım alt boyutunda 251–500 arası öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerisi 501–750 arası öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerilerinden daha yüksektir. Problem çözme becerisi toplamda ise 250 ve altı öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerisi 501–750 arası öğrencisi olan yöneticilerin problem çözme becerilerinden daha yüksektir. Buna göre aceleci yaklaşım açısından 250 ve altında öğrencisi olan yöneticilerin aceleci yaklaşımdan kaçındıkları, düşünen yaklaşım alt boyutunda 251–500 arası öğrencisi olan yöneticilerin problemlerin çözümünde detaylı bir şekilde düşündükleri için problem çözme becerilerinin yüksek çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 250 ve altı öğrencisi olan yöneticilerin öğrenci sayısı az olduğu için öğrencileri bire bir

tanımlarından ve karşılaştıkları problemlerin sayıca az olmasından dolayı problem çözme becerisinin diğer gruplardan yüksek çıktığı söylenebilir.

Bu sonuç, bazı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenci sayısı değişkeni arasında aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Buna göre, aceleci yaklaşım açısından öğrenci sayısı 0–500 arasında olan okullarda çalışan yöneticilerin, aceleci yaklaşımdan kaçındıkları söylenebilir. Altuntaş (2008) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenci sayısı değişkeni arasında yaklaşma kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur.

4.2.13 Personel Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının; personel sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer bir alt problemi olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek amacıyla okul yöneticilerinin personel sayılarına göre problem çözme puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar Sonuçları

Değişkenler	Personel Sayısı	N	\bar{X}	S
Aceleci Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	24,26	6,13
	2. 21–40 arası	84	25,97	6,68
	3. 41–60 arası	37	25,83	6,67
	4. 61 ve üstü	30	27,33	6,55
Düşünen Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	10,59	4,47
	2. 21–40 arası	84	12,07	5,93
	3. 41–60 arası	37	12,59	5,82
	4. 61 ve üstü	30	12,90	5,72
Kaçınan Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	9,45	3,67
	2. 21–40 arası	84	9,58	3,46
	3. 41–60 arası	37	9,48	3,70
	4. 61 ve üstü	30	9,36	3,76
Değerlendirici Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	7,34	3,34
	2. 21–40 arası	84	8,15	3,38
	3. 41–60 arası	37	8,27	4,03
	4. 61 ve üstü	30	7,90	3,64
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	13,34	4,87
	2. 21–40 arası	84	15,05	5,89
	3. 41–60 arası	37	15,35	6,46
	4. 61 ve üstü	30	15,76	5,98
Planlı Yaklaşım	1. 20 ve altı	146	8,98	3,80
	2. 21–40 arası	84	9,55	4,55
	3. 41–60 arası	37	10,64	5,48
	4. 61 ve üstü	30	9,86	4,44
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	1. 20 ve altı	146	86,33	17,94
	2. 21–40 arası	84	93,59	23,516
	3. 41–60 arası	37	94,75	20,75
	4. 61 ve üstü	30	97,13	23,86

Tablo 50’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin problem çözme becerisi puan ortalamaları, personel sayısına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Personel Sayısına Göre Problem Çözme Becerisi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Scheffe
Acelecı Yaklaşım	3 293 296	330,305 12005,756 12336,061	110,102 40,975	2,687	,047	1-4
Düşünen Yaklaşım	3 293 296	249,895 8004,348 8254,242	83,298 27,319	3,049	,029	1-4
Kaçıngan Yaklaşım	3 293 296	1,329 3862,880 3864,209	,443 13,184	,034	,992	Yok
Değerlendirici Yaklaşım	3 293 296	48,690 3545,862 3594,552	16,230 12,102	1,341	,261	Yok
Kendine Güvenli Yaklaşım	3 293 296	287,592 8865,378 9152,970	95,864 30,257	3,168	,025	1-4
Planlı Yaklaşım	3 293 296	90,759 5480,574 5571,333	30,253 18,705	1,617	,185	Yok
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ (Toplam)	3 293 296	5326,936 124637,070 129964,007	1775,645 425,382	4,174	,006	1-4

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin personel sayısına göre acelecı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293) = 2,687$; $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 20 ve altı ile 61 ve üstü personel sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Düşünen yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293) = 3,049$; $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 20 ve altı ile 61 ve üstü personel sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Kaçıngan yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı

olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= ,034$; $p>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,341$; $p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 3,168$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 20 ve altı ile 61 ve üstü personel sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Planlı yaklaşım puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(3-293)= 1,617$; $p>0,05$). Problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(3-293)= 4,174$; $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ise, 20 ve altı ile 61 ve üstü personel sayısına sahip yöneticilerinin problem çözme becerisi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre personel sayısı değişkeni ile kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda 20 ve altında personel sayısı olan yöneticilerin 61 ve üstü personel sayısı olan yöneticilerden daha fazla problem çözme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Buna göre personel sayısı azaldıkça, okul yöneticilerinin problemlerin çözümünde aceleci davranmadıkları, problemle ilgili tüm ayrıntıları düşündükleri, her türlü bilgiyi dikkate aldıkları, problemlerin çözümünde kendine güvendikleri ve problem çözmeye daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bu sonuç, Kösterelioğlu (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kösterelioğlu (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile personel sayısı değişkeni arasında aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kösterelioğlu araştırmasında 0-20 kişiyle çalışan yöneticiler, 41-60 kişiyle çalışan yöneticilere göre aceleci yaklaşımdan kaçınarak problem çözme becerisi açısından daha başarılı bir tutum sergilediklerini, ayrıca 61'den fazla kişiyle çalışan yöneticiler 41-60

kişiyile çalışan yöneticilere oranla düşünen yaklaşım açısından daha başarılı bir tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış sonuçlar tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar		Yönetim Süreci Kaygısı	İş Yükü Kaygısı	Yönetici Kaygısı Toplam
Aceleci Yaklaşım	r	-,102	,064	-,051
	p	,081	,268	,378
	N	297	297	297
Düşünen Yaklaşım	r	-,088	,024	-,056
	p	,131	,685	,339
	N	297	297	297
Kaçınan Yaklaşım	r	,712(**)	,781(**)	,795(**)
	p	,000	,000	,000
	N	297	297	297
Değerlendirici Yaklaşım	r	-,054	,056	-,019
	p	,357	,339	,738
	N	297	297	297
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-,100	-,013	-,078
	p	,085	,823	,182
	N	297	297	297
Planlı Yaklaşım	r	-,060	-,011	-,048
	p	,300	,848	,410
	N	297	297	297
Problem Çözme Becerisi Toplam	r	-,126(*)	,029	-,082
	p	,030	,613	,160
	N	297	297	297

** p<.01

* p<.05

Tablo 46'ya göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ile yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı alt boyutlarında ve yönetici kaygısı toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ($p>0,05$) ancak kaçınan yaklaşım alt boyutu ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu ($r=.712$), iş yükü kaygısı alt boyutu ($r=.781$) ve yönetici kaygısı toplam puanlar ($r=.795$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p<0,01$). Ayrıca problem çözme becerisi toplam puanları ($r= -.126$) ile yönetim süreci kaygısı alt boyutunda negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Genel olarak verilere göre, yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri arttıkça kaygı durumları da artmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanmış ve ulaşılan sonuçlara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri; yönetim süreci kaygısı alt boyutunda yüksek, iş yükü kaygısı alt boyutunda orta, yönetici kaygısı toplamda ise yüksek düzeydedir.
2. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile yaşları arasında, yönetim süreci kaygısı alt boyutunda, iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
3. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında, yönetim süreci kaygısı alt boyutunda, iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın okul yöneticilerinin yönetim süreci kaygısı ve iş yükü kaygısı puanlarının erkek okul yöneticilerinin puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.
4. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile görevleri arasında, yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, iş yükü kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Görevlerine göre okul yöneticilerinin kaygı puan ortalamaları

farklılık göstermektedir. Müdür yardımcılarının kaygı puan ortalamalarının müdür ve müdür başyardımcısına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

5. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile branşları arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
6. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile öğrenim durumları arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
7. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile katıldıkları seminer ve kurs sayıları arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
8. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında, yönetim süreci kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
9. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile yöneticilik kıdemleri arasında yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, iş yükü kaygısı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
10. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile okulun yerleşim birimi arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
11. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile ikamet yerleri arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

12. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile okul türü arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
13. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile öğrenci sayıları arasında, yönetim süreci kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
14. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile personel sayısı arasında, alt boyutlarda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında; kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
3. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile görevleri arasında; kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı aceleci

yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

5. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile branşları arasında, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
6. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenim durumları arasında, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile katıldıkları seminer ve kurs sayısı arasında; düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
8. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile mesleki kıdemleri arasında aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
9. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemleri arasında aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

10. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile okulun yerleşim birimi arasında, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
11. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ikamet yerleri arasında, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
12. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile okul türü arasında, alt boyutlarda ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
13. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile öğrenci sayıları arasında; kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
14. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile personel sayıları arasında; kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve problem çözme becerisi toplamda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ile yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı alt boyutlarında, yönetici kaygısı toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, ancak kaçınan yaklaşım alt boyutu ile yönetim süreci kaygısı

alt boyutu, iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca problem çözme becerisi toplam puanları ile yönetim süreci kaygısı alt boyutunda negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

5.2 Öneriler

Araştırma bulgularından yararlanılmasına ilişkin öneriler:

1. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin yönetimle ilgili kaygı düzeylerinin azalması için yöneticilere, yönetici kaygısıyla ilgili uzman kişiler tarafından seminer ve kurslar düzenlenmelidir.
2. Okul yöneticilerinin yöneticilikle ilgili katıldıkları seminer ve kursların yönetici kaygılarına ve problem çözme becerilerine bir katkısı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer ve kursların içeriği yönetici kaygı düzeylerini azaltmaya ve problem çözme becerilerini artırmaya yönelik planlanabilir.
3. Okul yöneticilerinin yönetsel etkinliğini artırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
4. Doktora ve yüksek lisans yapan yöneticilerin sayıca çok az olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmak, yüksek lisans veya doktora yapmak gibi kendilerini geliştirecek eğitimlere katılmalarının ve Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerini yüksek lisans veya doktora eğitimlerine katılmaları için teşvik etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler:

1. Bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı illerde veya Türkiye genelinde yapılabilir.
2. Yönetici kaygısı ve problem çözme becerisine etki edebilecek daha farklı değişkenlerle çalışma tekrarlanabilir.
3. Yönetici Kaygı Ölçeğinin her bir boyutu için farklı çalışmalar yapılabilir.
4. Okul yöneticileri için Türkiye genelinden örneklem seçilerek araştırma yapılabilir.
5. Nitel yolla elde edilecek (görüşme vb.) verilerle okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, Aytaç (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, No:10.

AÇIKGÖZ ÜN, Kamile (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

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

AKSAN, Nilgün (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

AKTAŞ, Selin (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi İle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ALBAYRAK, Gökhan (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ALTINTAŞ, Ersin ve GÜLTEKİN, Mücahit (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayınları.

ALTUN, Murat (2002). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

ALTUNTAŞ AĞCAYAZI, Elif (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

ARIN, Ahmet (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

ASLAN, A. Esra (2002). *Yaratıcı Problem Çözme - Örgütte Kişisel Gelişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.

ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard ve HİLGARD, Ernest (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

BAKIRCIOĞLU, Rasim (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

BALTACI, Önder (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

BALTAŞ, Acar. *Olumsuz Duyguların Kontrolü*. http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/dz_2.htm adresinden 13.03.2012 tarihinde alınmıştır.

BALTAŞ, Acar ve BALTAŞ, Zuhâl (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

BATIGÜN, Ayşegül Durak (2000). Problem Çözmeye Yönelik Terapiler. *Türk Psikoloji Bülteni*, cilt:6, sayı:,19.

BEDOYERE, Quentin Dela (1997). *Sorun Çözme Teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.

BİLEN, Mürüvvet (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Gül Yayınevi.

BİNGHAM, Alma (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev:A.Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Meb Yayınları.

BOZDAM, Ahmet (2008). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

BURGER, Jerry M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

CANSEVER, Adnan. *Anksiyete Bozuklukları*. http://www.psikolojikdanisma.net/anksiyete_bozukluklari2.htm adresinden 07.12.2010 tarihinde alınmıştır.

ÇELİKTEN, Mustafa (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, cilt:7, sayı:27.

ÇEVİK, Vildan (2006). *Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

COREY, Gerald (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev. Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

CÜCELOĞLU, Doğan (2009). *İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DAVASLIGİL, Ümit (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul: Nazım Terzioğlu Basımevi.

DAVİSON, Gerald C. ve NEALE, John M. (2004). *Anormal Psikoloji*. (Çev. Editörü: İhsan Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

DEMİREL, Özcan (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.

DERİN, Rukiye (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

DİTFURTH, Hoimar Von (1991). *Korku ve Kaygı*. İstanbul: Metis Yayınları.

DÖKMEN, Üstün (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DÖKMEN, Üstün (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EKŞİ, Füsün (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKŞİ, Pınar (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERDOĞAN, İrfan (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

EROĞLU, Hülya (2006). *Durumluluk -Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

FENİCHEL, Otto (1974). *Nevrozların Psikanalitik Teorisi*,(Çev. Selçuk Tuncer)., İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

FEITLER, C. Fred ve TOKER, B. Edward (1986). School Administrators And Organizational Stres: Matching Theory, Hunches And Data, *The Journal Of Educational Administration Volume XXIV*, Number 2 Summer.

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

GEÇTAN, Engin (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

GEÇTAN, Engin (1996). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

GEÇTAN, Engin (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.

GEÇTAN, Engin (2008). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

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

GMELCH, H. Walter – CHAN, Wilbert (1995). Administrator Stress And Coping Effectiveness: Implications for Administrator Evaluation and Development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9:275-285, 1995

GİRAY, Nesrin (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÖKALP, Peykan G. (2000). (6. Bölüm), (Editör: Raşit Tükel), *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

GÜÇLÜ, Nezahat (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:160.

GÜRSEL, Musa (2003). *Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)*. Konya: Eğitim Kitabevi.

GÜVEN, Aytül ve AKYÜZ YALÇINKAYA, Münevver (2002). Okul Yöneticilerinde Kaygı-İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı:7, 178–188.

HANÇERLİOĞLU, Orhan (1993). *Ruh Bilimi Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

IŞIK,(Terzi), Şerife (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KALAYCI, Nurdan (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

KAPLAN, Harold I. ve SADOCK, Benjamin J. (2004). *Klinik Psikiyatri*, (Çev. Editörü: Ercan Abay). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

KARADENİZ, Eylem (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KARASAR, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

KARSLI, M. D., M. Baloğlu, E. Erginer ve İ. Baloğlu (2004). A Description and Comparison of the Levels of Anxiety among College Administrators, 2. *Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi*, 8-10 Ekim 2004, Edirne.

KAYIKÇI, Hüseyin (2007). *Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KÖKNEL, Özcan (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.

KÖKNEL, Özcan (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KÖSTERELİOĞLU AKIN, Meltem (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

KURT, Ayhan (2009). *Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

KUTLU, Ömer, DOĞAN, Deha ve KARAKAYA, İsmail; (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.

LÜLE, Ali Rıza (2002). *Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2004). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343_0.html adresinden 23.02.2012 tarihinde alınmıştır.

MERT, İbrahim Sani (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MİLLER, Teri Louise (1991). Perception of Work – Related Stres Among Principals As Related to Belief Systems and Perception of Bureaucratization of School District, *Dissertation Abstracts International*. Vol. 52, No:2.

MİRİCİ, İ. Hakkı, ARSLAN, M. Metin ve ÖZÇELİK, Nihat (2003), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kırıkkale İli Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (298): 29–40.

MURAT, Mehmet ve YILMAZ, Zeynep (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları İle Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 18, sayı: 2, sayfa: 203–222.

MORGAN, Clifford T. (1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

NELSON, Richard – JONES (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları* (Çev.Editörü: Füsun Akkoyun). Cassell Educational Limited.

NORFORK, Donald (1989). *İş Hayatında Stres Kaynakları* (Çev.: Leyla Serdaroğlu). İstanbul: Form Yayınları.

OK, İsmail (2006). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ONAY, Ahmet (1997). *Dini Yönelim Düzeyi İle Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖĞÜLMÜŞ, Selahaddin (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖKTEM, Öget (1981). *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*. İstanbul: Günyay Matbaası.

ÖNER, Necla ve LE COMPTE, Ayhan (1998). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

ÖZCAN, Kenan (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZDAYI, Nurhayat (2001), Ortaöğretimde Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı 13, sayfa: 151–164.

ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

ÖZODAIŞIK, Mustafa (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÖZTÜRK, Orhan (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.

PEHLİVAN, İnyet (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

PLOTNIK, Rod (2009). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Tamer Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

ROTH, Walton T. ve Yalom, Irvın D. (Ed.) (2007). *Anksiyete Terapisi* (Çev. Bengü Büyükdere). İstanbul: Prestij Yayınları.

SADIKOĞLU, Pınar (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ŞAHİN, Cengiz (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 12, sayı 4, sayfa 143–161.

ŞAHİN, N. ŞAHİN, N. H. ve HEPPNER, P. P.(1993). Psychometric propoties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396.

SAVAŞIR, Işık ve ŞAHİN, Nesrin H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

SARGIN, Nurten (1990). *Lise Bir ve Lise Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

SCHUNK, Dale, H (2009). *Öğrenme Teorileri (Eğitimsel Bir Bakışla)* (Çev.Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın.

SEMERCİ, Nuriye ve ÇELİK, Vehbi (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, yıl:8, sayı:30,

ŞENCAN, Hüner (1986). *Yönetici Geriliminde Kişilik-Başaçıkma Süreçleri İlişkisi ve Metal Sanayinde Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

SENEMOĞLU, Nuray (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

SHAMBROOK, Jennifer (2006). Research Administrator Stress Perception Survey. *Research Management Review*, Volume :15, Number 2 Fall/Winter.

SONGAR, Ayhan (1981). *Psikiyatri*. İstanbul: Minnetoğlu Yayını.

SONMAZ, Sibel (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

SUNGUR, Nuray (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

TAYMAZ, Haydar (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

T.D.K. (2011). *Söz Bul*. www.tdk.gov.tr adresinden 12.01.2011 tarihinde alınmıştır.

TÜRKÇAPAR, Hakan (2008). Bilişsel Açıdan Anksiyete. *Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi*, cilt:1, sayı :1, ss: 69–81.

TÜRKÜM, Sibel (1999). Bilişsel – Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupta Psikolojik Danışmanın Bilişsel Çarpıtmalar ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 56.

TOKYAY, Necip (2001). *M.E.B.'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

TURAN, Selahattin (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TURAN, Hatice (2007). *Çankaya İlçesi'nde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ULUPINAR, Sevim (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

URAL, Ayhan (2002). Okul Müdürlerinin Yönetimsel Stres Kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3):74–84.

ÜLGER, Özlem Evren (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÜSTÜN, Ahmet ve BOZKURT, Erdoğan (2003), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:11, no:1, ss: 13-20.

YALIN, Halil İbrahim (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

YAMAN, Metin, BAYRAKÇI, Mustafa ve YAMAN, Çetin (2002). Stres Kaynakları İle Yöneticilerin Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/1876743054.pdf> adresinden 13.03.2012 tarihinde alınmıştır.

YAZGAN İNANÇ, Banu ve YERLİKAYA, Ercüment (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

YERLİ, Selim (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YÜKSEL, Nevzat (1995). *Ruhsal Hastalıkları*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

WRİGHT, Sam ve BALLESTERO, Victor (2011). *Eastern Kentucky Teacher And Administrative Stres*. <http://20.132.48.254/PDFS/ED518480.pdf> adresinden 27.02.2012 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

EK-2 Yönetici Kaygı Ölçeği

EK-3 Problem Çözme Envanteri

YÖNETİCİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Maddelerde verilen ifadelerin sizi ne kadar kaygılandırıldığını (X) işaretleyiniz. Bunun için her bir maddeye 0–4 arası bir puan verin. Hiç bir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkürler...		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	İşimin özel hayatımı olumsuz yönde etkilemesi beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
2.	Hobilerim için zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
3.	Üst yönetimden gelen haber ve bilgilerin bana geç ulaşması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
4.	Bürokratik işlemlerin işlerimi aksatması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
5.	Görevimde yeterli yetkinin verilmemesi beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
6.	İş yerinin karar verme sürecindeki tutarsız uygulamaları beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
7.	Arkadaşlarıma ve tanıdıklarına yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
8.	İş arkadaşlarımı motive edememek beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
9.	Kişisel sorunlarımın dikkate alınmaması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
10.	İşimden dolayı masa başında fazla kalmak beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
11.	Yoğun iş yükü nedeniyle sağlıklı beslenememek beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
12.	Üst yönetim değişikliklerinin işimi tehlikeye sokması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
13.	Üst yönetimin emrivaki kararlarına katılmak zorunda bırakılmam beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
14.	Görev alanıyla ilgili yönetmelik ve gelişmeleri takip edememek beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
15.	Çevresel baskı gruplarının (politikacı, işadami, dernek, sendika vb) önemli karar ve uygulamalarını olumsuz etkilemesi beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
16.	Üst yönetimin doğru kararlarımı ve uygulamalarımı müdahalesi beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
17.	Çevresel baskı grupları ya da üst yönetimle düştüğüm anlaşmazlıkta işverenimin bana sahip çıkmaması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
18.	Merkez örgütünün sık sık değişen kararları beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
19.	Merkez örgütünün çelişen kararları beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④

20.	Kanun ve yönetmeliklerdeki bazı maddelerin açık olmaması ve üst amirlerimden de net cevap alamamam beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
21.	Ulusal/yerel medyada kurumla ilgili olumsuz haberler çıkması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
22.	Kurumun hedeflerine ulaşamaması beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
23.	İş yoğunluğundan aileme yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④
24.	Yönettiğim örgütte çalışanların liyakatle belirlenmemesi beni kaygılandırır.	①	①	②	③	④

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Ne sıklıkla böyle davranırsınız?

	① Her zaman böyle davranırım	② Çoğunlukla böyle davranırım	③ Sık sık böyle davranırım	④ Arada sırada böyle davranırım	⑤ Ender olarak böyle davranırım	⑥ Hiçbir zaman böyle davranmam
Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil , benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz . 'Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?' şeklinde düşünerek bütün soruları cevaplayınız.						
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	①	②	③	④	⑤	⑥
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam	①	②	③	④	⑤	⑥
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	①	②	③	④	⑤	⑥
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebilmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	①	②	③	④	⑤	⑥
15. Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	①	②	③	④	⑤	⑥
19. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	①	②	③	④	⑤	⑥
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥

28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	①	②	③	④	⑤	⑥
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	①	②	③	④	⑤	⑥
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	①	②	③	④	⑤	⑥
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate almam.	①	②	③	④	⑤	⑥
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	①	②	③	④	⑤	⑥
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	①	②	③	④	⑤	⑥
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	①	②	③	④	⑤	⑥