

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**
“BOLU İLİ MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ”

Yusuf ALĞAN

Bolu – 2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİM BİLİM DALI

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
“BOLU İLİ MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ”

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yusuf ALĞAN

Danışman
Doç. Dr. Türkan ARGON

HAZİRAN - 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Yusuf ALĞAN'a ait “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Problem Çözme Becerilerine Yönelik Görüşleri – Bolu İli Merkez İlçe Örneği” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir. **29/07/2011**

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Türkan ARGON

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Problem Çözme Becerilerine Yönelik Görüşleri – Bolu İli Merkez İlçe Örneği**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

YUSUF ALĞAN

29/07/2011

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yusuf ALĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Türkan Argon

Haziran 2011; xvii + 154 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik görüşlerini tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini, 2009 - 2010 eğitim öğretim yılının II. döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evren kapsamında 32 ilköğretim okulu, toplam 960 ilköğretim okulu öğretmeni ve 76 yönetici bulunmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek düzeyde 24 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 373 ilköğretim okulu öğretmeni ve 51 yönetici tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu ikinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) tarafından geliştirilen, “Organizational

Citizenship Behaviors Scale” adlı ölçek temel alınarak hazırlanan, Karakuş (2008) tarafından doktora tezinde kullanılmak üzere uyarlanan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği”nde bulunan 22 davranış maddesi bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise problem çözme becerisini ölçmek için P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993), tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri”, kullanılmıştır. Ölçek 24 ilköğretim okulunda görev yapan 51 yönetici ve 373 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma verileri SPSS 12.00 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi ile Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hem İlköğretim okulu yöneticilerinin Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin genel toplamına yönelik $\bar{x}=4,58$ ile “tamamen katılıyorum” hem de öğretmenler $\bar{x}=4,26$ ortalaması ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Problem çözme becerilerinin geneline ilişkin hem ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{x}=4,37$ hem de öğretmenler $\bar{x}=4,32$ “çoğunlukla” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri bütün kişisel değişkenlerde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre sportmenlik alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre fedakarlık, üyelik erdemi, sportmenlik alt boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre vicdanlılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda, branş değişkenine göre vicdanlılık ve sportmenlik alt boyutlarında, görev süresi değişkenine göre ise nezaket ve üyelik erdemi alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerinin hiçbirinde ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin ise problem çözme becerisine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermezken diğer değişkenlerde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerde Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda, Öğrenim durumu değişkenine göre değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında branş değişkenine göre değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarında görev süresi değişkenine göre ise kaçingan yaklaşım alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Öğretmen, Problem Çözme, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

ABSTRACT**TEACHERS AND ADMINISTRATORS OPINIONS ON ORGANIZATIONAL
CITIZENSHIP BEHAVIOR AND PROBLEM SOLVING SKILLS****Yusuf ALĞAN****Master Thesis****Department of Educational Sciences****Thesis Supervisor: Doç. Dr. Türkan ARGON****June 2011; xvii + 154 pages**

The general aim of this study is to define the teachers' and administrators' opinions, who are working in the city center of Bolu and the central district elementary schools, on organizational citizenship behavior and problem solving skills.

The population consists of the teachers and administrators that were working in elementary schools in the central district of Bolu in 2009 – 2010 second semester. Within the population, there are 32 elementary schools, 960 elementary school teachers and 76 administrators. In the study, 24 elementary schools and 373 elementary school teachers and 51 administrators are defined by stratified sampling method to present the population.

Scanning method was used in the study. The data collecting tool of the study is composed of three sections. In the first section, personal information form was used to gather the personal data of teachers and administrators; in the second section, 22 behavior items in “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” adapted by Karakuş in order to be used in his doctoral dissertation based on “Organizational Citizenship Behaviors Scale” developed by Podsakoff, MacKenzie, Moorman and Fetter (1990). In the third section, “Problem Solving Inventory” which was developed by P. P. Heppner and C. H.

Peterson in order to measure the problem solving skills, and later adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) was used in the study. The scale was completed by 51 administrators and 373 teachers working at elementary schools.

The collected data was analyzed by using SPSS**12.00 packaged software. In analyzing the data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, one way analysis of variance (one-way anova), independent groups (unbound sampling), t-test, Mann Whitney U test, and Kruskal Wallis test were used.

The following results were reached in the study:

Both the administrators ($\bar{x}=4,58$) and the teachers ($\bar{x}=4,26$) replied at “strongly agree” level in the general total of organizational citizenship scale.

About the problem solving skills, both the teachers ($\bar{x}=4,37$) and the administrators ($\bar{x}=4,32$) replied at “frequently” level.

The elementary school administrators’ opinions related to organizational citizenship do not indicate significant difference in age, gender, state of education, tenure variables. The teachers’ opinions related to organizational citizenship revealed significant difference in all the variables. Significant difference has been found in sportsmanship lower dimension under age variable, altruism under gender variable, all lower dimensions except for conscientiousness under state of education variable; conscientiousness and sportsmanship under branch variable, courtesy and civic virtue under tenure variable.

The opinions of elementary school administrators on problem solving skills didn’t appear in any of age, gender, tenure or state of education variables. While the teachers’ opinions didn’t show significant difference under age variable, under other variables significant difference is determined. Significant difference has been found in approach-avoidance style lower dimension, personal control and problem solving

confidence lower dimensions under state of education variable, personal control and problem solving confidence lower dimensions under branch variable, approach-avoidance style lower dimension under tenure variable.

Elementary school administrators' opinions show significant difference between organizational citizenship behavior and problem solving skills. Also, it is defined that teachers' opinions indicate significant difference between organizational citizenship behavior and problem solving skills.

Key Words: Administrator, Teacher, Problem Solving, Organizational Citizenship Behavior

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinin her aşamasında bana yardımcı olan, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç.Dr. Türkan ARGON' a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca görüş ve rehberliğine başvurduğum değerli büyüğüm Dr. Selma KAYA'ya, çok teşekkür ederim.

Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT'a tavsiyeleri, yardımları ve katkılarından dolayı teşekkür ederim. Gerek ders aşamasında gerekse araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen bölüm hocalarım; Doç. Dr Zekeriya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL'e, Yrd. Doç.Dr. Nuri AKGÜN'e, Doç. Dr. Salih PAŞA MEMİŞOĞLU'na, Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na teşekkür ederim.

Tez savunmam sırasında eksikliklerimi nasıl giderebileceğim konusunda yol gösterip bana yardımcı olan juri üyeleri hocalarım Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ' a çok teşekkür ederim.

Tezin özet kısmının İngilizce'ye çevirisinde yardımcı olan yüksek lisans arkadaşım Hilal Cansu Şahin'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana destek olan okul yöneticilerime, yüksek lisans arkadaşlarıma, anketlerin doldurulmasına yardımcı olan Bolu' da görev yapan İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerine, yakın arkadaşlarıma ve eğitim öğretim hayatımın her sürecinde bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Öğrencilik hayatım boyunca hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan büyük aileme de şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xv

BÖLÜM - I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Tanımlar	10

BÖLÜM - II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	12
2.1.1. Örgütsel vatandaşlık davranışının tanımı, kapsamı	13
2.1.2. Örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden faktörler	14
2.1.3. Örgütsel vatandaşlık davranışına temel oluşturan kavramlar	22
2.1.4. Örgütsel vatandaşlık davranışının tarihsel ve kuramsal gelişimi	24
2.1.5. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili teoriler	26
2.1.6. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları	27
2.1.7. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile benzer nitelikte olan diğer davranışlar	32
2.1.8. Örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları	34

2.1.9. Eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışı	35
2.2. Problem Çözme	37
2.2.1. Problem ve problem çözme kavramları	38
2.2.2. Problem çözme süreci ve aşamaları	45
2.2.3. Problem çözmeyle ilgili kuramlar	48
2.2.4. Problem çözmeyle etkileyen faktörler	53
2.2.5. Problem çözme becerisi ve önemi	56
2.2.6. Eğitimde problem çözme becerisi	58
2.2.7. İlgili araştırmalar	60
2.2.8. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki	72

BÖLÜM - III

3.YÖNTEM	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Evren ve Örneklem	74
3.2.1. Örneklem	75
3.2.2. Araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler	77
3.4. Veri Toplama Aracı	80
3.4.1. Veri toplama aracının uygulanması	82
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	82

BÖLÜM - IV

4.BULGULAR VE YORUMLAR	85
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	87
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.3.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri	90
4.3.2. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel	

değişkenlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri	96
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
4.4.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine göre problem çözme becerisine ilişkin görüşleri ...	108
4.4.2. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine göre problem çözme becerisine ilişkin görüşleri ...	112
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	117
4.5.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu; yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	118
4.5.2. Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	119
 BÖLÜM - V	
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	122
5.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	122
5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	123
5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	124
5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	125
5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	126
5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	128
 BÖLÜM - VI	
6. ÖNERİLER	130
6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	130
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	131
 KAYNAKÇA	133
 EKLER	146

EK 1. Kişisel Bilgi Formu	147
EK 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği	148
EK 3. Problem Çözme Ölçeği	149
EK 4. Örneklem Haritası ve Çizelgesi	151
EK 5. Araştırma izni (Valilik Oluru)	153
EK 6. Özgeçmiş	154

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1: Araştırma Evrenindeki Yönetici ve Öğretmenlere İlişkin Sayılar ...	75
Tablo 3-2: Araştırma Örneklemindeki Yöneticiler ve Öğretmenlere İlişkin Sayılar	76
Tablo 3-3: Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüsü	77
Tablo 3-4: Katılımcıların Görevlerine Göre Kişisel Bilgilerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	77
Tablo 3-5: Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	78
Tablo 3-6: Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	79
Tablo 3-7: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları	83
Tablo 3-8: Problem Çözme Becerisi Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları	84
Tablo 4-1: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri	85
Tablo 4-2: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri	86
Tablo 4-3: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri	87
Tablo 4-4: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri	88
Tablo 4-5: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 4-6: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
Tablo 4-7: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öğrenim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo 4-8: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları ...	95

Tablo 4-9: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 4-10: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	97
Tablo 4-11: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	98
Tablo 4-12: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans (One-Way Anova) Analizi Sonuçları Analizi Sonuçları	100
Tablo 4-13: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Öğrenim Değişkeni Alt Boyutlarının Tukey Hsd Testi Sonuçları	101
Tablo 4-14: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	104
Tablo 4-15: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Görev Süresi Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi	105
Tablo 4-16: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Görev Süresi Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Analizi	106
Tablo 4-17: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	108
Tablo 4-18: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	109
Tablo 4-19: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Öğrenim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	110

Tablo 4-20: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	111
Tablo 4-21: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 4-22: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenin T- Testi Sonuçları	113
Tablo 4-23: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 4-24: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları	115
Tablo 4-25: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	116
Tablo 4-26: Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	117
Tablo 4-27: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki	118
Tablo 4-28: Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki	120

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış; amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Örgütsel amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için örgüt çalışanlarının yasal görevlerinin ötesinde bir çaba harcar hale gelmesi önemlidir. Bunun için yapılması gerekenlerden biri de örgütsel vatandaşlık bilincinin örgütte tesis edilmesidir (Greenberg, 1996). Çünkü örgütsel vatandaşlık bilincinin kazandırılması örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için hayati önem taşımaktadır (Organ, 1988).

Örgütsel vatandaşlık davranışı bireyin örgüt içerisindeki resmi görev ve sorumluluklarının ötesinde kendi isteğine bağlı olarak gösterdiği ve örgüt içerisindeki diğer insanlara yardım etmeyi amaçlayan davranışlardır (Smith, Organ ve Near, 1983). Diğer bir ifade ile örgütsel vatandaşlık davranışı bireyin çalışma ortamında kendisine yönelik belirlenen iş tanımlarının ve standartların ötesinde, gönüllü olarak bir çaba ve fazladan rol davranışı göstermesidir (Organ, 1988; aktaran: Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Gürbüz (2007) de örgütsel vatandaşlık davranışını, iş tanımları ve biçimsel ödül sistemi tarafından doğrudan ya da açık olarak tanımlanmayan, yerine getirilmesi zorunlu olmayan, gönüllülük esasına dayalı ve organizasyonun fonksiyonlarının etkili şekilde devam etmesini sağlayan davranışlar olarak ifade etmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının temel çıkış noktasını ülke vatandaşlığında

gösterilen davranışlar oluşturmaktadır. Nasıl ki bir ülkenin vatandaşı olarak bireyler, resmi otorite tarafından düzenlenmiş konular haricinde, kendiliğinden fazladan pozitif davranışlar gösterebilmekte ve bu davranışların gösterilmesinde ana düşünce olarak “herkes kapısının önünü temizlerse sokaklar pırıl pırıl olacağı” inancı bulunmakta ise aynı yaklaşımın örgütsel ortamda da geçerli olacağı varsayılmıştır (Çelik, 2002). Bu yaklaşıma dayalı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı bir kişinin bireysel olumlu davranış göstermesinin örgütün hedeflerine ulaşmasında önemli katkı sağlayacağı temel varsayımına dayandırılmıştır (Çelik, 2002). Bu varsayımlardan hareketle bu bilince ulaşacak örgüt çalışanlarının, örgüte doğrudan ya da dolaylı yolla sağlayacağı olumlu etkilerin göz ardı edilemeyecek kadar çok olacağı düşünülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık kavramı, meslektaşlarına ve iş arkadaşlarına yardımcı olma, işin ve süreçlerin geliştirilmesi için önerilerde bulunma, çalışma zamanını etkili değerlendirme, işe vaktinde gelmeye özen gösterme gibi davranışlar ile yakından ilişkili bir kavramdır. İşe gelemeyen bir mesai arkadaşına yardımcı olma, işin resmi olarak gerektirmediği ancak örgüt açısından önemli olan şeyleri yapmaya gönüllü olma, iş tanımının bir parçası olmasa bile yeni gelen iş görenlerin sosyalleşmelerine yardım etme, diğer iş görenlere zorlukları aşmalarında destek olma, örgüte katkıda bulunacak yeni ve yaratıcı düşünceler önerme, denetçilere ya da yöneticilere işlerinde yardımcı olup, onlara destek verme, gerekenden daha fazla işe katılım gösterme ve işe gelemeyeceği zamanlar önceden haber verme gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı olarak değerlendirilmektedir (Sezgin, 2004). Örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarında bulunduklarında, bu davranışların örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine sağlayabilecekleri faydanın yanında örgüt çalışanlarını kişisel, psikolojik ve sosyal yönden de etkileyebileceği için örgüte farklı boyutlarda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık kavramı, örgütün psikolojik ve sosyal ortamına katkıda bulunarak, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan gönüllülük esasına dayalı bireysel davranışları anlatmaktadır (Lievens ve Anseel, 2004). Çünkü bireyin samimi duygularla ve isteyerek yaptığı örgütsel vatandaşlık davranışının altında herhangi bir dışsal ödül beklentisi yatmamaktadır. Örneğin bir işgören, kendisinden

yapılması istenmediği halde, iş çıkışında uzun süre iş yerinde kalarak elindeki işi bitirmeye çalışıyorsa ya da kendi resmi iş tanımının bir parçası olmadığı halde işini yapmakta zorluk çeken bir mesai arkadaşına yardımcı oluyorsa, bu iş görenin örgütsel vatandaşlık davranışında bulunduğu söylenebilmektedir (Sezgin, 2004). Bu doğrultuda örgütsel vatandaşlık davranışı ile birlikte, davranışın kalıcı ve sürekli hale gelmesi açısından içsel pekiştirmenin önemi bir kere daha anlaşılmaktadır.

Bateman ve Organ (1983) kurumsal ve bireysel açıdan olumlu pekiştirme getirisi çok olan örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınıflandırmasını yapabilmek için çalışmışlardır. Yöneticilerin memnun olduğu ancak doğrudan çalışanlardan isteyemedikleri 30 önermelik vatandaşlık davranışlarını ölçen bir ölçek hazırlamış ve uygulamışlar, uygulama sonunda ilk aşamada yardımseverlik (altruism) ve vicdanlılık (Conscientiousness) boyutlarına ulaşmışlardır. Organ (1988) daha sonra bu çalışmayı ilertip geliştirerek vatandaşlık davranışı ölçeğinin kullanıldığı araştırmaların bulgularından da yola çıkarak, Graham'ın (1988) nezaket (courtesy), sportmenlik (sportsmanship) ve sivil erdemi (civic virtue) boyutlarını da ekleyerek kavramın son sınıflaması olarak kabul gören beş boyutlu sınıflamaya ulaşmıştır (aktaran: Ünal, 2003). Örgütsel vatandaşlık davranışının elde edilen boyutları genel olarak örgütsel gelişime destek vermeyi ve örgütün faaliyetlerini daha etkin olarak gerçekleştirmesini amaçlamaktadırlar (Organ, 1988). Bu boyutlar kısaca şu şekildedir;

1. Özgecilik (Altruism): İşe ilişkin problemleri olan bir işgörene yardımcı olmak için yapılan gönüllü etkinlikleri içermektedir (Sezgin, 2004). Toplumcu kültürlerde örgütle ilgili olmayan, kişinin iş yaşamı dışındaki konular da özgecilik boyutunun kapsamında değerlendirilmektedir. Özgecilik, bir işgörenin diğer bir işgörene işini bitirebilmesi, başarısız olduğu bir konuda başarılı olabilmesi için yardım etmesidir (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Özgecilikle ilgili davranışlar özellikle örgüt içinde dayanışmanın ortaya çıkmasının sağlanmasında etkili olan davranışlar olduğu için örgütün etkinliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Gök, 2007). Aynı zamanda özgecilik işe ilişkin problemlere yardımcı olma davranışlarını içerip örgüt çalışanlarının problem çözme becerileri ile de ilişkili olduğu düşünülebilir.

2. Nezaket (Courtesy): Nezaket boyutu özgecilik boyutu ile benzerlik göstermektedir. İki boyut arasındaki fark; özgecilik boyutunun problem ortaya çıktıktan sonra görülen davranışları, nezaket boyutunun ise problemin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik davranışları içermesidir. Nezaket, bireylere işlerini etkileyecek davranışlarda bulunmadan önce düşünceli davranışları ve kontrollü hareket etmeleri için yardımcı olmayı içermektedir (Sezgin, 2004). İşindeki uzmanlığı ve sorumluluk duygusu yüksek kişilerin bu tür davranışları göstermesi daha olasıdır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Çünkü kişinin hem oluşabilecek problemleri öngörebilecek bilgisi olması hem de bu problemleri engellemeye yönelik sorumluluk duygusu hissediyor olması gerekmektedir (Gök, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda örgüt çalışanlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme sürecinde, problem çözme becerilerine de sahip olmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

3. Vicdanlılık (Conscientiousness): Vicdanlılık, örgüt üyelerinin kimi rol davranışlarını kendilerinden bekleneni aşan şekilde yerine getirmeleri, işe devamlılık, iş yerinde düzenli çalışma, görevin kurallarına uyma, dakiklik, dinlenme zamanlarını yerinde ve sınırlı etmeden kullanma vb. davranışları içermektedir. Bu davranışlar kişinin iş ve hedef odaklı olmasını gerektiren davranışlardır. Kişi, iş performansını dikkate alarak bu davranışları göstermektedir. Vicdanlılık gerekli olandan daha fazlasını gerçekleştirmeyi sağlayan davranışların gösterilmesinde etkilidir. Bu davranışların sonucu olarak işgören kendisinden beklenen minimum rol davranışından daha fazlasını gerçekleştirmiş olmaktadır (Organ, 1988; aktaran: Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009) Bu davranışlar esasen işgörenin kendi kendisini disipline ederek gösterebileceği davranışlardır (Gök, 2007). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesiyle, örgüt içerisinde oto kontrol sisteminin kolayca yerleşebileceği ve böylelikle yöneticilere örgüt faaliyetlerini kontrol etme hususunda yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

4. “Sportmenlik (Sportmanship): Sportmenlik, çalışanların örgüt içinde gerginliğe neden olabilecek olumsuz davranışlardan kaçınmalarını ifade etmektedir. Sorunları gereksiz yere büyütme, zamanının çoğunu işiyle ilgili sorunlardan yakınlıkla geçirmek, iş arkadaşlarına saygısızca davranmak gibi işgören davranışları sportmenliğe örnek verilebilir” (İşbaşı, 2000). Bu davranışların ortaya koyulabilmesi için örgüte

bağlılık temel olduğu gibi çalışanın olumlu yaklaşımı da esastır. Örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesinde örgütsel özelliklerin yanında kişinin karakteristik özellikleri pozitif bir ilişkiye sahiptir. Özellikle sportmenlik boyutunda bu pozitif ilişki ön plana çıkmaktadır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Bu bağlamda sportmenlik, nezaket ve özgecilik boyutları ile birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye çalışan örgüt çalışanlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme sürecinde karşılaşacakları olumsuzluklarda problem çözme becerileri de göstermeleri gerektiği düşünülmektedir.

5. Yurttaşlık Erdemi (Civic Virtue): İyi bir örgüt vatandaşı, yalnızca örgütün günlük yaşamına sorgusuzca uyum sağlamaya çalışan bir kişi olmamalı aynı zamanda örgüt ile ilgili tüm konularda fikir ve proje geliştirmeye çalışmalı ve geliştirdiği düşünceleri ifade etmekten kaçınmamalıdır. Çünkü yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler, değişimler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlayabilmek, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, sorunlara etkili çözümler getirebilen başarılı bireylerin olması demektir (Güler, 2006). Örgüt içi toplantılarda düzenli olarak yer almak ve tartışmalara aktif olarak katılmak, örgütteki gelişmelere uyum sağlamaya çalışarak değişimleri yakından izlemek ve diğerleri tarafından kabul edilmesinde aktif rol oynamak, bina içindeki duyuru kaynaklarından (pano, posta vb.) faydalanmak, örgüt ile ilgili konular üzerinde düşünmek, bilgi sahibi olmak ve bunu iş arkadaşlarıyla paylaşmak vb. davranışlar sivil erdem boyutunda yer alabilecek nitelikte davranışlardır (Organ, 1988). Bu boyutta ele alınan, örgüt çalışanlarının örgüt ile ilgili tüm konularda fikir geliştirmeye çalışması ve geliştirdiği fikirleri ifade etmesi sürecinde karşılaşacakları sorunlarda, problem çözme becerisi gösterebilmeleri, bu boyutun gerçekleşmesini olumlu yönde etkileyebileceği ve dolayısı ile de örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Çünkü örgüt ile ilgili konularda fikir geliştirme ve bunu diğer farklı düşünceler karşısında savunma sürecinde bazı problemler ile karşılaşılabilen ve bu noktada da problem çözme becerisinin öneminin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Bir örgütte çalışanlar, kendilerini ne kadar çok örgütün bir parçası, örgütü de kendilerinin bir parçası gibi hissederlerse, bulundukları örgütün üyeliğine ne kadar içten bağlanırlarsa, örgütte o kadar çok bulunmak isterler. Örgütte ortak çalışmaya katkıda bulunmak için fazladan bir çaba gösterirler (Aydın, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışı, bireyin bir bütün olarak örgütün işleyişini geliştiren faaliyetlerini kapsamaktadır. Örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, önerileri kabul etme, etkin ve yaygın bir iletişim ağı kurma, yetenek geliştirme gibi konuları içeren örgütsel vatandaşlık örgütün genel performansı ile bağlantılıdır (Gök, 2007).

Genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarına bakıldığında, örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinin eğitim sürecinin içerisinde bulunan öğrencileri de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlerin gerçekleştirmeye çalıştığı amaçları olan, öğrencileri iyi insan, iyi vatandaş ve iyi bir meslek sahibi olarak yetiştirilmesi doğrultusunda öğrencilere örnek teşkil edecek biçimde örgütsel vatandaşlık davranışlarını okulda göstermeleri hem amaçları gerçekleştirme düzeyini artıracak hem de işten tatmin olma ve örgüte bağlı olma düzeylerini önemli bir ölçüde değiştireceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan okulun performansını ve eğitim öğretimin amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini yüksek ve olumlu oranda etkileyebileceği öngörülen örgütsel vatandaşlık davranışının, bu davranışı gösterme sürecinde bulunacak öğretmen ve yöneticilerin, karşılaştıkları problemleri çözebilme becerilerini gösterebilmeleri ile çok yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaştığı problemlere en etkili çözümleri bulabilmek ile yakından ilgilidir (Güler, 2006). Örneğin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından nezaket boyutunun, problemin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik davranışlara, yönetici ve öğretmenlerin işlerini etkileyecek davranışlarda bulunmadan önce düşünceli davranmalarına ve kontrollü hareket etmeleri için iş arkadaşlarına yardımcı olmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışının sportmenlik boyutu yönetici ve öğretmenlerin, sorunları gereksiz yere büyütmekten, zamanının çoğunu işiyle ilgili sorunlardan yakınlıkla geçirmekten, iş arkadaşlarına saygısızca davranmaktan oluşmaktadır. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için olumlu düşüncelere

sahip olmak gerektiği görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarının da işaret ettiği gibi, örgütsel vatandaşlık davranışı, problem çözme becerisi ile çok yakından ilişkilidir.

Bu bağlamda günümüz çağdaş toplumlarında okul yöneticileri ve öğretmenlerinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde, çalışkan, zeki, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine, örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olmalarının yanında, problemleri önceden tespit edebilme, çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olmaları da beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek önem kazanmaktadır. Bu varsayımlardan hareketle yürütülmesi düşünülen bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerileri tespit edilerek, bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin;
 - a) örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri nedir?

- b) problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
- 2- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin;
- a) örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri nedir?
- b) problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
- 3- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu;
- a) yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- b) öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu;
- a) yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b) öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu;
- a) yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b) öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bir örgütte çalışanlar, bulundukları örgüte ne kadar isteyerek ve manevi olarak bağlanırlarsa o örgütte o kadar çok bulunmak isteyecek ayrıca örgütte ortak çalışmaya katkıda bulunmak ve örgüt için bir şeyler yapmak başarılı olmak için çaba göstereceklerdir (Aydın, 2005). Örgüt çalışanlarının bu şekilde isteyerek ve manevi olarak örgüte bağlılığını sağlayacak en önemli faktörlerden biri örgütsel vatandaşlık

davranışdır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı; bireyin örgüt içerisindeki resmi rolünün ötesinde kendi isteğine bağlı olarak gösterdiği ve örgüt içerisindeki diğer insanlara yardım etmeyi amaçlayan, biçimsel ödül sistemi ve iş tanımları tarafından doğrudan ya da açık olarak tanımlanmayan, gönüllülük esasına dayalı olan, yerine getirilmesi zorunlu olmayan davranışlardır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Örgüt çalışanlarının bu davranışları göstermesi durumunda örgüt içerisine yapacağı katkıların büyük olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan örgütün yapısını değiştiren, şekillendiren, teknolojiyi kullanan ve oluşturan hep insandır. Dolayısıyla örgütün beşeri yapısı ne kadar düzenli ve iyi çalışırsa, örgütün de o ölçüde huzurlu bir ortamı olması, üretim çıktılarının o derece kaliteli olması beklenir (Oktay, 1996). Bu bütünleşmenin en önemli yardımcılarının birinin örgütsel vatandaşlık davranışı olacağı umulmaktadır. Eğitim ortamında ise bu davranışı gösteren yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerine örnek olacağı ve böylece örgütün amaçlarından olan, öğrencilerin iyi insan, iyi vatandaş ve iyi bir meslek sahibi olarak yetişme ilkelerinin gerçekleşmelerine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca okul içerisinde, çalışanlar arasında gelişen davranışın boyutları örgütü çok fazla etkilemektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içerisindeki insan faktörünü ele aldığından dolayı okulun işleyişini ve başarısını doğrudan etkileyebilecek önemli bir davranıştır.

Okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme durumları ile örgütün verimliliği doğru orantıya sahiptir. Bundan dolayı yönetici ve öğretmenlerin örgüt içerisinde örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterirken karşılaştıkları muhtemel problemleri çözebilme becerisi gösterebilmeleri, örgütsel vatandaşlık davranışını gösterebilmelerini etkileyeceği ve dolayısıyla örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı yapılan bu çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerinin belirlenmesine yardımcı olması bakımından literatüre ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili çalışmaların örgütsel adalet, örgütsel bağlılık gibi konularla birlikte

çalışıldığı görülmektedir. Bundan dolayı, yapılan bu çalışma ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik elde edilecek sonuçların literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırma; katılımcıların veri toplama araçlarını, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplayacakları varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde kalan kamu ilköğretim okulları,
- 2- 2009- 2010 Eğitim – Öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt: En az iki kişinin ortak amaçlar doğrultusunda çabalarının eş güdümlendiği sosyal bir sistemdir (Aydın, 2005).

Örgütsel vatandaşlık davranışı: Biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak organizasyonun fonksiyonlarını verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışıdır (Kamer, 2001).

Yardımseverlik (özgecilik): Yardımseverliği örgüt içinde çalışan bir kişinin diğer çalışanlara yardım etmeyi içeren isteğe bağlı davranışlarıdır (Organ, 1988).

Vicdanlılık: Örgüt üyelerinin kendilerinden beklenen rol davranışlarının dışında mecbur olmadıkları halde gönüllü olarak yerine getirdikleri (iş yerinde zamanın iyi kullanılması, işte fazla mesai kurallara uyma) rollerdir (Organ,1988).

Sportmenlik: Çalışanların örgüt içinde gerginliğe neden olabilecek olumsuz davranışlardan kaçınmasıdır (Yarım, 2009).

Nezaket: Örgüt içerisinde personelin sürekli etkileşim halinde bulunması ve birbirlerinin işlerinden ve kararlarından etkilenen üyelerin birbirlerini haberdar etmeleridir (Kamer, 2001).

Örgütsel erdem: Örgütün politik yaşamına aktif ve sorumlu bir biçimde katılmaktır (Erdem, 2003).

Problem Çözme Becerisi: Belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik çabalar dizisidir.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır (Yarım, 2009).

Öğretmen: İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir (Yarım, 2009).

BÖLÜM II

Bu bölümde örgütse vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin kuramsal temeller ve araştırmalara yer verilmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgüt, bir grup insanın, iş bölümü içinde, otorite ve sorumluluk hiyerarşisi altında; belirli ortak bir amacı veya hedefi gerçekleştirmek amacıyla oluşturdukları akılcı, planlı ve eşgüdümlü bir yapılanmadır (Oktay, 1996). Örgütsel davranış ise örgüt yapısı içinde insan davranışını anlamaya ve açıklamaya çalışan akademik bir disiplindir (Koçel, 2001). Bu disiplin performans, verimlilik ve kişisel katkılar üzerinde odaklanmıştır. Bu odaklanmaya örnek olarak örgütsel vatandaşlık davranışı verilebilir (Organ, 1988, aktaran: Erdem, 2003).

Vatandaşlık kavramı ise sözlükte şu şekilde tanımlanır. Kişiler ile devlet arasında anayasa ve yasalarla tanımlanmış karşılıklı hak ve ödevlere dayanan bağlıdır. Bu bağ örgüt düzeyinde düşünüldüğünde oldukça önem göstermektedir.

Örgütler bireylerin günlük yaşamının önemli ve değişmez bir parçasıdır. Bu sebeple bireylerin de örgütün bir üyesi olarak örgüt içinde uyumlu çalışması, yardımlaşma ve paylaşımlarda bulunması, işbirliği yapması ortak amaca ulaşabilmek için son derece önemlidir. Ayrıca günümüz şartları rekabet ortamı oluşturduğundan

örgütler de çalışanlarından tüzük ve yönetmeliklerinde belirtilen kurallar haricinde daha fazla fedakarlık ve özveri beklemektedirler. Fedakârlık ve özverili çalışmak, zorunlu olmadığı halde bireyler tarafından gönüllü olarak gösterilen davranışlardır (Yücel, 2006).

Bütün başarılı örgütler, resmi iş sorumluluklarından öte kendi vakitlerini ve enerjilerini başarı için harcayan çalışanlara sahiptir. Çalışanların kendi iş sorumluluklarından öte olan isteklilikleri, etkili ve başarılı örgütsel performansın önemli bir parçası haline gelmiştir. Örneğin; yarım yüzyıl önce, Bernard (1938), örgütün çabalarına katkıda bulunan bireysel istekliliğin örgütün hedeflerine başarıyla ulaşmada kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır.

Bu bölümde örgütler için son derece önemli olan örgütsel vatandaşlık davranışı incelenmektedir. Öncelikle örgütsel vatandaşlık davranışı tanımlanmakta, örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden faktörlere ve temel oluşturan kavramlara değinilmekte, örgütsel vatandaşlık davranışının tarihsel ve kuramsal gelişimi, konu ile ilgili teorik alt yapısı ele alınmakta, örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ve benzer nitelikte olan davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.1. Örgütsel vatandaşlık davranışının tanımı ve kapsamı

Araştırmalar incelendiğinde 1980’li yıllara kadar örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı görülecektir. Fakat geçmiş yıllarda biçimsel olmayan organizasyonlarla ilgili yapılan araştırmalar, daha sonraki yıllarda yapılmış olan örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik çalışmalara temel oluşturacak kavramlara yer vermiştir. Rol gereklerini aşan gönüllü davranışlar olarak tanımlanan vatandaşlık davranışlarının, örgütün formel ödül sistemi tarafından dikkate alınmıyor olsa da, örgüt açısından önemli bir işlevselliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlardan biri prososyal örgütsel davranışlar dır. Prososyal örgütsel davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarını da içine alan geniş bir kavramdır (İşbası, 2000).

Organ (1988), örgütsel vatandaşlık davranışlarını, biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve tam olarak dikkate alınmayan, fakat bir bütün olarak organizasyonun fonksiyonlarını etkin bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı birey davranışları olarak tanımlamaktadır. Gönüllülük ile bu tür davranışın bireyin biçimsel iş tanımının gerektirdiği bir davranış olmadığı, aksine kişisel tercihe bağlı olarak geliştiği vurgulanmak istenmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışının sergilenmemesi bu nedenle bir cezayı yaptırım gerektirmez (İşbası, 2000).

Bu nedenle de tüm iş performanslarına örgütsel vatandaşlık davranışı çerçevesinden bakmak örgüt performansını artırma ve örgüt amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri açısından olumlu olmayabilir. Örgüt tarafından beklenen ve istenen, biçimsel iş tanımlarında belirtilen yükümlülüklerin ötesinde davranışlar gösterilmesidir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı, bireyin bir bütün olarak organizasyonun işleyişini geliştiren faaliyetlerini temsil eder. “Bir bütün olarak” tanımlaması burada önemli bir unsurdur. Pek çok örgütsel vatandaşlık davranışı organizasyonun genel performansını tek başına geliştirici özellikte olmayabilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları genellikle önemsiz görünen davranışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışının bu yönünü oy verme davranışıyla karşılaştırarak daha iyi anlamak mümkün olabilir. Bir tek kişinin verdiği oy, yüzeysel olarak bakıldığında son derece önemsiz görünse de, bir bütün olarak düşünüldüğünde, seçmenlerin oylarının demokratik sistemin temelini oluşturduğu açıktır (Kaynak, 2007). Bu doğrultuda olaylara genel çerçeveden bakabilmenin, gösterilen davranışların önemsiz değil de sistemin temelini oluşturacağının bilincinde olunmasının, örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilebilmesi açısından ne kadar çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilme düzeyinin artırılmasının kolay olmadığı, bireylerin ilk önce belli bir bilince ulaşması gerektiği görülmektedir.

2.1.2. Örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden faktörler

Organ (1988), örgütsel vatandaşlık davranışlarını, biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve tam olarak dikkate alınmayan, fakat bir bütün olarak organizasyonun

fonksiyonlarını etkin bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı birey davranışları olarak tanımlamaktadır. Gönüllülük ile bu tür davranışın bireyin biçimsel iş tanımının gerektirdiği bir davranış olmadığı, aksine kişisel tercihe bağlı olarak geliştiği belirtilmek istenmiştir (İşbaşı, 2000). Örgüt içinde süreç içerisinde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye çalışan örgüt çalışanlarını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır, bu faktörlerden bazıları örgüte bağlılık, bireyin ruhsal durumu, kişilik özellikleri, işe karşı tutumlar ve iş tatmini, örgütsel adalet, ihtiyaçlar, işin özellikleri, liderin özellikleri, kıdem ve hiyerarşik düzey, örgütün özellikleri, örgütsel vizyon, kişi örgüt bütünleşmesidir.

Örgüte bağlılık

O'Reilly ve Chapman (1986)'da yaptıkları araştırmada, örgüte bağlılık faktörünün örgütle bütünleşme ve hedefleri içselleştirme alt boyutları açısından örgütsel vatandaşlık davranışlarına sebep olduğunu saptamışlardır (Kamer, 2001).

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu bireyin, örgütteki diğer kişilere kendini yakın hissetmesi, içselleştirme boyutu ise bireyin, örgütsel değer ve amaçları kabul etmesi ve bunları kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirmesini ifade eder. Organ (1988)'a göre, örgütsel bağlılık geliştirmiş bireylerin, mevcut durumlarını korumak ve taraf kişi ya da kurumlar arasında karşılıklı fayda kazanmak gibi amaçlarla örgütsel bir bağlılık geliştirememiş olanlara göre daha çok vatandaşlık davranışları gösterme ihtimalleri yüksektir (Kamer, 2001). Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi için gerekli olan en önemli değerlerden biri olduğu söylenebilir.

Bireyin ruhsal durumu (Moral)

Sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalarda olumlu ruhsal özelliklere sahip bireylerin daha çok örgütsel vatandaşlık davranışları gösterdikleri ve çalışanların olumlu ruh hallerinin sağlandığı durumlarda bireylerin sportmenlik davranışlarında artma olduğu saptanmıştır (Smith, Organ ve Near, 1983, aktaran: Kamer, 2001).

Organ (1988)'a göre, moral faktörleri fazladan rol davranışlarının belirleyicisidir ve bu konuda yapılan araştırmalarda, çalışanların belli bir zamandaki duygusal durumlarının onların daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine sebep olduğu tespit edilmiştir. Brief ve Motowidlo (1986)'ya göre, iyi bir ruh haline sahip kişi yaşadığı olumlu olayları ve deneyimleri hatırlamakta ve bu olumlu ruhsal durumuna bağlı olarak prososyal davranışları dolayısıyla da örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok göstermektedir. Olumlu ruhsal duruma bağlı olarak gelişen bu davranışlar kişiyi harekete geçiren olumlu ruh halinin sürekliliğini de sağlamış olurlar. George (1991)'a göre, olumlu bir ruh haline sahip birey, örgüt içindeki olaylara ve çalışma arkadaşlarına karşı olumlu bir tutum içerisinde olacaktır (İşbaşı 2000). Bu bilgiler doğrultusunda, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmek için bireyin hayata olumlu bakabilmesini sağlayacak şartların olması gerektiği de görülmektedir. Örneğin ; bireyin sağlık durumu, özel hayatı ve maddi durumu da bireyin ruh halini dolayısı ile de örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Kişilik özellikleri

İyimser insanların iç motivasyonları yüksek olup işlerin iyi gideceğine olan inançları yüksektir. Bir şeyler yaparsam sonuç değişir inancında olup boş vermişlik gibi bir tutum sergilemezler. İyimser özellikteki kişilerin iş yaşamlarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Batlaş, 2002).

Smith, Organ ve Near (1988)'a göre dışa dönük özelliğe sahip bireyler, sosyal uyaranlara ve dış çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları için örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeye daha çok yatkındırlar. İçe dönük bireyler, kendi endişeleriyle fazlasıyla meşgul olmalarından dolayı başka kişilerin problemleri ve örgütün gerekleriyle ilgilenmek için gerekli duygusallığa sahip olmadıkları için örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterememektedir (Kamer, 2001).

Burada bahsedilen kişilik özelliklerinden olan iyimserlik az önce bahsedilen ruhsal durumdan farklı ve daha genel bir bakış açısını ifade etmektedir. Ruhsal duruma

etki edebilecek birkaç örnek verilmişti ancak iyimserliğe ya da kötümserliğe etki edebilecek örnekler verilemeyebilir. Bunun nedeni de bu özelliğin bir kişilik özelliği olmasından kaynaklanmaktadır. Verilen bilgiler ışığında da örgütsel vatandaşlık davranışını ne denli etkileyebileceği görülmektedir.

Çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyip etkilemediği, insan kaynakları yönetimi uygulamaları açısından da çok önemlidir. Örneğin, işe almada, kişiliği örgütsel vatandaşlık davranışlarına yatkın kişilere öncelik verilebilir ya da performans değerlendirme sırasında örgütsel vatandaşlık davranışı, bir değerlendirme kriteri olarak kullanılabilir.

İşe karşı tutumlar ve iş tatmini

İş tatmini en basit şekliyle, iş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumdur. Kişinin işine karşı göstereceği tutumu olumlu ve olumsuz olabileceğinden, iş tatmini kişinin iş deneyimleri sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh hali, olumsuz tutumu ise iş tatminsizliğidir (Erdoğan, 1996). İş tatminsizliği sonucu grevler, işi yavaşlatma, performansı yavaşlatma, disiplin sorunları gibi problemler gözlenmektedir. İş tatmininin düştüğü bir işletmede yapılan araştırmada dört yıl içinde personele ait sorunlu davranışların arttığı gözlenmiş ve devamsızlık yüzde 5, iş gücü devri yüzde 70 artmış; yakınmalar yüzde 38, disiplin cezaları yüzde 44 yükselmiştir ve bu problemlerin kaynağı olarak iş tatmini görülmüştür (Ege, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi için gerekli olan olumlu ruhsal duruma etki eden faktörlerden biride görüldüğü gibi işe karşı tutumdur. Kişinin işine karşı göstereceği olumlu iş tutumu ve tatmini ruhsal yapısını iyi yönde etkileyecek ve dolayısı ile de örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilme düzeyini arttıracaktır.

Örgütsel adalet

Örgütsel adalet, prosedür adaleti, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti olmak üzere üç açıdan değerlendirilmektedir. Dağıtımcı adalet iş görenin bulunduğu örgüte

bizzat kendisinin katmış olduğu değere karşın alması gereken ideal ödöl miktarını belirtmektedir. Prosedür adaleti; bir örgütte amaca ulaşmak için alınacak kararlarda kullanılacak olan en önemli araçların yani prosedürlerin adil uygulanmasına yönelik olan adalet şeklidir. Etkileşim adaleti ise; yöneticilerin biçimsel prosedürleri kabul ettirme ve uygulamaları sırasında sergiledikleri adil davranışları kapsamaktadır. Örgüt içi iletişim düzeyi bireyin iş rolü veya örgüt faaliyetleri hakkında bilgilendirilmesine yönelik istekleri karşılayabilecek mevcut bilgi birikimini gösterir (Samancı, 2007). Adalet kavramı sadece resmi örgütlerde değil bütün örgüt türlerinde önemli anlamı olan bir kavramdır. Adaletsiz bir ortamda iş gördüğüne inanan bir çalışan o örgüt için bağlılığını yitirecek ve örgüt için adanmışlık göstermeyecektir. Görüldüğü üzere adaletsizlik, kişinin örgüte olan bağlılığına etki ederek örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyini düşürebilmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramında ödöl beklentisi yoktur, fakat bu davranışı sergilemek ve bunu devam ettirebilmek adına örgütsel adaletin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla adalet örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine teşvik edecek en önemli unsurlardan bir tanesidir.

İhtiyaçlar

Schnake (2003)'ya göre bireylerin, onları belirli bir şekilde hareket etmeye yöneltten, tamamıyla içsel bir güdüyle ortaya çıkan birtakım ihtiyaçları vardır. İnsan davranışlarını etkileyen bu ihtiyaçlardan olan, sosyal kabul ihtiyacının ve başarıma ihtiyacının bireylerde rol gereklerini aşan davranışlara neden olabileceği saptanmıştır (Kamer, 2001). Örneğin başarı odaklı kişiler performanslarından ileri derecede tatmin olmakta ve üstün olma ihtiyaçlarını giderebilmek için örgütsel vatandaşlık davranışları gösterebilme ihtimalleri de artmaktadır (Aktay, 2008). Örgütsel vatandaşlık davranışına bu açıdan bakıldığında ve örgütün amaçlarının gerçekleştirilme düzeyinin artırılması düşünüldüğünde, insan kaynakları yönetimi uygulamalarında işe alımlarda, sosyal kabul ihtiyacı ve başarıma gereksinimi duyan kişilerin seçilmesinin faydalı olabileceği görülmektedir. İçten güdülenme ile hareket eden insanların her zaman ve her yerde daha istekli ve azimli oldukları bilinmektedir. Bu yapıdaki insanların tespiti ve bu yapılarının

korunması ile örgüte kazandırılacak faydanın büyüklüğü tartışılmaz.

İşin özellikleri

Bir işin düzenli geri bildirim ve otonomi sağlayacak özellikte olması, çalışanların kendi davranışlarını takip etmelerini ve kişisel kontrol duygusu geliştirmelerini sağlar. Van Dyne, Graham ve Dienesch (1994) ile Farh, Podsakoff ve Organ (1990)'a göre, anlamlı görev özellikleri, amir tarafından yakından izlenmenin olmadığı bir otonomi ortamı ve geri bildirim gibi sorumluluk duygusunu harekete geçirici iş özellikleri, iç kaynaklı güdülerin oluşma olasılığını yükselterek örgütsel bağlılığı arttırmaktadır. Örneğin, bireyin çalışmasının örgütsel performans üzerindeki önemini anlaması, sorumluluk ve aidiyet duygusu oluşturarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşmasını sağlamaktadır (Kamer, 2001).

Olumlu iş özellikleri örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilebilmesi için gereken bilince ulaşmada kullanılacak bir merdiven gibi görülmektedir. Olumlu iş özellikleri örgütsel bağlılığı artırdığı gibi örgütsel bağlılıkla birlikte aidiyet ve sorumluluk duygularını oluşturmakta, bu durumda örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumuna olumlu yönde katkıda sağlamaktadır.

Liderin özellikleri

Yöneticilerin çalışanlarla düzenli olarak bilgi alış verişinde bulunmaları, inisiyatif kullanımını teşvik etmeleri, karşılıklı etkileşime açık olmaları gibi tutumları çalışanların onları benimseyip güven duymalarını kolaylaştıracaktır. Butler (1991)'e göre gerektiğinde çalışanların yanında olabilme, görevinde tutarlılık ve yeterlilik gösterme, adil ve dürüst olma, verdiği sözleri yerine getirme, tarafsız, açıklık gibi özellikler çalışanların yöneticilerine olan güvenlerini arttırmaktadır. Çalışanların vatandaşlık davranışları gösterme eğilimleri yöneticilerine karşı oluşan bu güvene karşılık vermek istemeleriyle ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerinin sadakatine, örgütteki çalışmalarının samimi bir şekilde değerlendirileceğine ve takdir edileceğine inanan çalışanlar örgüt içindeki önemsiz sorunları büyütmemekte (sportmenlik davranışı) veya

geçerli mazeretleri olsa bile çalışmalarına devam etmektedirler (vicdanlılık davranışı) (İşbaşı, 2000).

İstenilen lider özellikleri işin özelliklerini, kişilerin örgüte bağlılık düzeylerini, işe karşı tutum ve tatminlerini etkileyeceği için dolayısıyla örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini de etkileyebileceği görülmektedir.

Kıdem ve hiyerarşik düzey

Kişilerin kıdemi ve yaşı arttıkça örgüte olan bağlılıkları artmakta ve daha çok örgüt yararına davranış göstermektedirler. Morrison (1994)'a göre, kıdemin artmasıyla birlikte işverene ve örgüte olan güven ve bağlılık artmakta, buna bağlı olarak daha fazla sorumluluk hisseden birey rol kapsamını genişleterek daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedir (Kamer, 2001).

Kişilerin yaşı ve kıdemi, olumlu lider özellikleri, örgütsel adalet ve işin olumlu özellikleri gibi faktörler kişilerin örgüte olan güven ve bağlılığını artırabileceği ve örgütsel vatandaşlık gösterme düzeylerini yükseltebileceği görülmektedir. Bu sebeple örgüt içinde oluşturulacak yapılanma büyük önem arz etmektedir. Kıdemli çalışanların dağılımlarını düzgün yapmak, hiyerarşik düzeni iyi kurmak çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesine çok önemli katkılarda bulunacaktır.

Örgütün özellikleri

Van Dyne, Graham ve Dienesch (1994)'e göre çalışanlar, örgütlerinin kaliteli ürün ve servislere değer verdiğini düşünürlerse, yüksek kaliteye neden olacak davranışları daha çok gösterirler; katılıma önem verdiğini düşünürlerse, bağlanma ve katılımcı vatandaşlık davranışlarını daha çok gösterirler. Yine yeniliğe ve işbirliğine önem verdiğini düşünürlerse yenilikçi ve işbirlikçi davranışları arttırırlar. Sosyal olarak istenen değerlerin örgüt kültürü için önemli olduğunu algılayan bireyler buna bağlı olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok gösterecektir (Kamer, 2001).

Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesine etki eden bu faktörde dikkat edilmesi gereken husus, örgütsel vatandaşlık davranışlarından bahsederken fedakarlık gösterilerek yapılan davranışlardır şeklinde basit bir düzeyde düşünülmemelidir. Bunun nedeni örgütsel vatandaşlık davranışları gösterebilmenin işbirlikçi ve katılımcı olmayı, yenilikçi ve farklı düşünce yapısına sahip olmayı gerektirdiğidir. Bu nedenle örgüt çalışanlarının belirtilen bu özelliklere sahip olabilmesi için, başta örgütün kişilere bu özelliği kazandırabilecek yapı ve özelliklere sahip olması gerekmektedir. Örgütsel adaletin var olması, iyi bir liderin bulunması, kıdem ve hiyerarşinin düzgün kurulması gibi faktörlerle örgüte geniş açıdan bakılmalı ve hepsinin bir bütün olduğu unutulmamalıdır.

Örgütsel vizyon

Vizyon, örgütün değerlerinin, amaç ve hedeflerinin bir ifadesidir. Çalışanlara vizyon sunmak daha çok çalışmalarını sağlamak için onları yönlendirmektir. Bir vizyona bağlandığını hisseden işgören ise daha çok çalışma eğilimi gösterecektir (Balay, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki eden faktörlerin bir zincir şeklinde birbirine bağlı olduğu, örgütsel vizyon ile birlikte bir kere daha görülmektedir. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek uğruna gösterilme düzeyinin artırılması düşünen örgütsel vatandaşlık davranışı için örgütsel vizyonun önemi de açıkça ortadadır. Genel anlamda düşünüldüğünde amaçsız ve hedefsiz bir insanın başarılı olamayacağı muhakkak ise, örgüt içerisinde de amaç ve hedefi olmayan çalışanların başarılı olamayacağı düşünülmektedir. İşte bu sebeple çalışanları amaçlı ve hedefli kılacak bir örgüt vizyonunun var olması oldukça önemlidir.

Kişî örgüt bütünleşmesi

Bir örgütte en önemli faktör insan faktörüdür. Çünkü örgütün yapısını oluşturan, biçimlendiren, teknolojiyi kullanan, oluşturan hep insandır. Örgütte bulunan çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmaları kişî örgüt bütünleşmesini göstermektedir.

Modern davranış bilimleri bireyleri, örgüt içinde birleştirmek ve grup içinde istenir kişiliğe sahip olma yönünde yol gösterici bir eğilimdedir. Birey örgüt içinde gereken sosyal değerlere ne kadar çok uyarsa o ölçüde örgüt ile bütünleşmiş olacaktır. Yöneticinin görevi, aynı özelliklere ve uyuma sahip insanları bir araya getirerek örgütsel kültür ve davranış yönünde yeniden sosyalleştirmek olduğu gibi aynı zamanda insan- örgüt ilişkileri doğrultusunda da daha verimli ve örgütsel çalışma düzeni ile daha uyumlu bir yönde çalışanları güdelemektedir. Kişi örgüt bütünleşmesi; çalışanlar arasındaki etkileşimin arttığı, karşılıklı yardım ve sosyal tatmin derecesinin en üst düzeyde olduğu, işten kaçma ve iş gücü devrinin en alt düzeyde olduğu ve üretim seviyesinin en üst düzeyde gerçekleştiği bir ortam oluşturduğu için çok önemli bir durumdur (Oktay, 1996).

Örgüt içerisinde insanlar arasında gelişen davranışın boyutları da örgütü etkilemektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içerisindeki insan faktörünü ele aldığından dolayı örgütün isleyişini ve başarısını doğrudan etkilemektedir. O örgütte çalışan bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışıyla, örgütün verimliliğiyle doğru orantıya sahiptir.

Örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden bu faktörde de görüldüğü gibi diğer bütün faktörleri içinde barındıran bir tanımlamaya sahiptir. Bunun nedeni, etki eden bütün faktörlerin birbiri ile bağlantılı ve ilişkili olmasıdır. Hiç biri tek başına ele alınamaz, alınsa dahi örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme düzeyinde artış gözlenemez. Hedef örgüt amaçlarını gerçekleştirmekse, hedef kişilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme düzeylerini artırmayı başarmaksa, bu davranışa etki eden faktörlerin hepsi bir bütün olarak düşünülmeli ve buna göre hareket edilmelidir.

2.1.3. Örgütsel vatandaşlık davranışına temel oluşturan kavramlar

Ampirik araştırmalara dayalı olarak, örgütsel vatandaşlık davranışına temel oluşturan kavramlar dört kategoride incelenmektedir (Podsakoff, Kenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bunlar çalışanın özellikleri, işin özellikleri, örgütsel özellikler, liderlik davranışları şeklindedir.

Bu alandaki ilk araştırmalar çalışan tutum ve davranışları ile lider davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderlik literatürünün gelişmesiyle iş ve örgütsel özelliklerin etkileri de incelenmeye başlanmıştır. Çalışanların zellikleri üzerine gerçekleştirilen ilk araştırmalar, kişilik ve tutum özelliklerine odaklanmıştır. alışan özelliklerinden ilki genel duygusal “moral” faktörüdür ki, Organ ve Ryan (1988) bunu, çalışan tatmininin, örgüte duyulan bağlılığın, ve lider desteği ve örgütsel adalet ile ilgili algılamaların altında yatan neden olarak görmektedir. Bu değişkenler örgütsel vatandaşlık davranışına temel oluşturan kavramlar arasında en sık araştırılanlardır ve hepsinin örgütsel vatandaşlık davranışını ile yaklaşık aynı düzeyde ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak çalışan moralinin etkilendiği başka faktörler olup olmadığı da (güven, özel tatmin türleri gibi) incelenebilir (Podsakoff vd, 2000).

Kişilik faktörlerinin birincisi olarak vicdanlılık, iş arkadaşlarıyla ilgili tatmin üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Organ (1988), “vicdanlı” insanların kendilerinden ve başkalarından çok şey talep ettiklerini, bu beklentiyi karşılamayan iş arkadaşlarını eleştirme ve değişmeleri için baskı yapma yolunu seince, ilişkilerin gerginleşeceğini ve bunun da örgütsel vatandaşlık davranışı için olumsuz etkiler ortaya çıkaracağını iddia etmiştir. Buna rağmen genel uyumun olumlu bir tahminleşicisi olarak örgütsel vatandaşlık davranışına katkıda bulunabileceğini de söylemiştir. İkinci kişilik faktörü olan anlaşabilirlik Organ (1988)’in araştırmasına göre, iş yerindeki tatmin üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Topaloğlu, 2005).

Amaç-Yol Teorisi ve Lider-ye Değişim Teorisiyle tanımlanan bazı lider davranışları da vardır. Dönüştürücü lider davranışlarının genel olarak beş örgütsel vatandaşlık davranışı ile de olumlu ve sürekli ilişkileri vardır. Etkileşimli lider davranışlarından işe koşullu dl davranışının örgütsel vatandaşlık davranışının beş boyutuyla olumlu, koşulsuz ceza davranışının ise ters yönlü önemli derecede ilişkisi vardır. Amaç-Yol Teorisinin boyutlarından olan destekleyici lider davranışının örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarıyla olumlu, liderin rolü belirginleştirmesinin ise sivil erdem dışındaki dört boyutla olumlu ilişkisi vardır. Son olarak lider-ye değişimi, özgecilik ve örgütsel vatandaşlık davranışının geneli ile olumlu ilişki içindedir (Podsakoff vd, 2000).

Yöneticiler örgütsel vatandaşlık davranışını performans değerlemelerinde dikkate alırken iki noktaya çok dikkat etmelidirler. Birincisi, çalışanların bu olayın farkında olup olmadığı, diğeri ise örgütsel vatandaşlık davranışının yönetsel kararlara eklenmesinin örgütsel başarıya katkısının ne olduğudur. Bununla beraber eğer örgütsel vatandaşlık davranışına örgütsel etkililiğe katkıda bulunmuyorsa, yöneticilerin değerlemelerden bu tür davranışlara ağırlık vermemesi gerekir (Podsakoff vd, 2000).

2.1.4. Örgütsel vatandaşlık davranışının tarihsel ve kuramsal gelişimi

Örgütsel vatandaşlık davranışına ilk olarak 1930’lu yıllarda Chester Barnard tarafından ele alınmış ve Barnard biçimsel rol davranışı dışında “ekstra rol davranışları” kavramını ilk kez kullanmıştır (Aktay, 2008). Barnard, 1976 yılında yayınlanan ve etkisi yaklaşık yarım yüzyıl süren “The Functions of the Executive” adlı eseri ile örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının temelini atmıştır. Organ (1988) ve Barnard’ın (1976) örgütü, toplu işbirliği çabaları şeklinde tanımladığını belirtmektedir. Organizasyonları meydana getiren kişiler değil, bu kişilerin davranışları, hizmetleri ve etkileridir. Vurgulanmaya çalışılan konu ise, kişilerin işbirliğine dayalı olarak geliştirdikleri ve sisteme gönüllü olarak destekte bulunma davranışlarıdır. Buradaki gönüllülük verimlilik, beceri ve yetenekten farklı olarak; katlanma, fedakârlık ve feragat etme gibi kavramlarla belirtilebilir (İşbası, 2000).

Barnard’ın dışında örgütsel vatandaşlık kavramına Katz ve Kahn’ın çalışmaları da rastlanmaktadır. Organ(1988)’in aktardığına göre Katz ve Kahn’ın 1966’da yayınlanan “The Social Psychology of Organizations” adlı eserinde organizasyonlardaki açık sistem modeline dayanarak organizasyonel etkinlik için önemli olan farklı davranış sınıflarının niteliklerine dikkat çekmişlerdir. Katz, herhangi bir organizasyonel sisteme genel etkisi açısından üç temel iş gören davranışını açıklamıştır. Bunlar: Bireylerin örgüte (sistem) girmesi ve orada kalmaya ikna edilmesi, diğer çalışanlarla birlikte işbirliğine dayalı ve örgütü koruyucu faaliyetlerde bulunmak ve bireylerin biçimsel rollerini yerine getirmesi, orijinal fikirler üreterek, daha fazla katkı için kendi kendini eğitmek ve örgütün dışarıda olumlu tanınmasını sağlayacak uyumlu bir örgüt iklimi oluşturmaları şeklindedir (Çınar, 2004).

Organ, Katz ve Kahn, tanımladıkları üç davranış tipinin farklı motivasyon şekillerinden doğduğunu belirtmektedirler. Bireylere verilen ödüllerin kendilerini iyileştirmelerine ve organizasyona bağlılık duymalarına yardımcı olacağını ancak örgüt içi rol performanslarında en düşük standartların üzerine çıkamayacaklarını sistem ödülleri bireylerin performanslarını artırma yönünde güdeleyemediğini fakat bu ödülleri üyeler arasındaki işbirliğini arttırabileceğini belirtmişlerdir. İşbirliğinin artması için de bireylerin ödülleri eşit olarak dağıtıldığını düşünmeleri ve kişiler ya da gruplar arasında büyük uçurumların olmaması gereklidir. Sistem ödülleri örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini “vatandaşlık duyarlılığı” olarak adlandırmışlardır. Vatandaşlık duyarlılığı, iyi bir sivil vatandaşın yalnızca kanunlara uymanın ötesinde ülkesi için yaptıklarına benzer bir şekilde örgütlerde de bireylerin sözleşmelerinin dışında yapabilecekleri katkılar ifade edilmektedir. Ancak kişinin bir vatandaş gibi davranabilmesi, kendisine vatandaş gibi davranıldığını hissetmesini gerektirmektedir (İşbaşı, 2000). Burada örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyini artırmasındaki önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Diğer bir çalışmada Gouldner, 1960 yılında yayınlanan makalesinde “karşılıklılık normu” kavramı örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili düşüncelerine yer vermiştir. Gouldner’a göre, karşılıklı normunun evrensel biçiminin ortaya çıkması kişilerin kendilerine yardım edenleri kırmamaları ve kişilerin kendilerine yardım edenlere yardım etmeleri ile ilişkilidir. Karşılıklılık normunun evrensel olduğunu fakat koşullara bağlı olarak değişebileceğini söylemiştir. Çünkü buna göre kişiler başkaları tarafından sağlanan gelirlere bağlı ya da bu gelire bağlı olarak belli sorumlulukları kabul etmektedirler. Elde edilen gelirin değeri, kişinin buna o anda ne kadar ihtiyaç duyduğuna, vericinin kaynaklarına, güdülerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Hiç gelir sağlamayı beklemeden yapılan bir yardım, kendisi hasta olduğu halde başkasına yardım eden kişinin fedakârlığı karşılıklılık normunun doğusunda etkili olabilir. Gouldner’a göre, başkalarından yardım bekleyen kişinin, önce kendisinin yardım etmesi gerekmektedir (Kamer, 2001).

Örgütsel vatandaşlık ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunda “karşılıklılık normu” kavramına yer verilmiştir. Çalışanların, yöneticilerinin adil davranış ve

tutumlarına karşılık verebilmek için örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırabileceklerini belirtmişlerdir (İşbası, 2000).

Organ (1988)'da çalışmaları ile Smith'in bulgularına bakarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının diğer elemanlarını açıklamıştır. Bunlar: Nezaket tabanlı bilgilendirme, gönüllü centilmenlik, organizasyonun gelişimine destek vermedir. Organ kişiliğin, örgütsel vatandaşlık davranışının olumlu iş tecrübesi ve iyi iş görenleri desteklemek için kullanılmasını, iş tatmininin iş görenlerin doğal davranışları sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca adalet, etkin katılım ve lider desteğinin de örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğunu açıklamıştır. Organ (1988) yılında yaptığı araştırmada ekstra rol ve biçimsel rol davranışlarından bahsetmiştir. Biçimsel rol davranışlarının kuralları vardır ve idarecilerin istedikleri davranışlardır. Ekstra rol davranışlarında ise önceden planlanmayan, hiçbir yazılı kural olmadığı halde iş görenlerin kendiliğinden ortaya koydukları davranışlardır. Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarının ekstra rol davranışlarını teşvik ettiğini belirtmiş ve bu konunun önemine dikkatleri çekmeye çalışmıştır (Çınar, 2004).

2.1.5. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili teoriler

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili teoriler; sosyal alış veriş teorisi ve eşitlik teorisidir. *Sosyal Alışveriş Teorisi (Social Exchange Theory)*: 1964 yılında Sosyal Alışveriş Teorisini geliştiren Blau, sosyal mübadele ile ekonomik mübadeleyi birbirinden ayıran ilk kişidir. Sosyal mübadele gelecekteki ilişkileri açıklar. Ekonomik mübadele gibi hesaplanabilir bir kazancı yoktur. Ekonomide koşullar sözleşmede belirlenirken, sosyal mübadelede bireyler uzun zamanlı görevlerini yerine getirmede diğer kişilere güvenirler bu güven sosyal mübadele için önemlidir. Güven, örgütsel vatandaşlık davranışını açıklar ve adalet ile vatandaşlık arasındaki ilişkileri ortaya koyar. Sosyal alışveriş teorisi belirlenen iş tanımlarının dışında bulunan ve iş görenlerce yapılan zorunlu olmayan “planlanmayan” davranışları içerir. Bu tür davranışların yerine getirilme istekliliği, iş görenlerin işbirlikçi sisteme katılma ve yeteneğinden bağımsızdır. Bireyler iş birliğin çabalarına katılmada bir “isteklilik” duyarlar. Bu yüzden sosyal mübadele şartlarında bulunan iş görenler daha fazla örgütsel vatandaşlık

davranışı gösterirler (Ay, 2007).

Organ yöneticilerle astları arasında sosyal anlamda bir değiş tokuş yaşandığını belirterek sosyal alışveriş teorisine göre yöneticilerin adaletine karşılık çalışanlar buna karşılık verme eğiliminde olacak ve böylece örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya çıkacaktır. Adaletsizlik hisseden çalışanlar ise, işlerindeki rol davranışlarını azaltamayacakları için örgütsel vatandaşlık davranışı yapmak istemeyeceklerdir (Aktay, 2008).

Eşitlik Teorisi (Equity Theory) : Bu teorinin temeli Adams tarafından atılmıştır. Eşitlik teorisi kavramı, organizasyonel adalet kavramının tarihsel çatısını oluşturmaktadır. Adams 1960’larda yaptığı araştırmalarda iş görenler tarafından algılanan eşitsizliklerin ücretler ve dışsal faktörlerle ilgisinin neler olduğu üzerinde durmuştur. Organizasyonel adaletle ilişkin günümüzde yapılan araştırmalarda üç boyut olduğu varsayılmıştır. Bunlar dağıtıcı adalet, prosedürel adalet ve interaktif adalettir. Bireylerin algıladıkları eşitsizlikler tarafından motive edilmesi eşitlik teorisinin varsayımlarıdır (Çınar, 2000). Eşitlik teorisine göre, bireyler kendi ortaya koydukları katkı ve ödül oranlarını, kendileri ile aynı konumda olan diğer kişilerin katkı ve ödülleri ile karşılaştırırlar. Bu durumun adil olup olmadığı hakkında fikir yürütürler. İş görenin sonuçları ile girdileri (bilgisi, tecrübesi, v.b.) arasında dengesizlik varsa, kendi durumunda bir düşüklük olursa bireyler bunu eşitsizlik olarak algırlar. Bireylerde algılanan eşitsizlik arttıkça şikâyetleri ve gerginlikleri artar. Bu durum tamamen bireyin algılamasına dayalı olarak ortaya çıkar. Kişiler, önce ödülleri arttırmak için çaba gösterirler. Eğer bunu başaramazlarsa ve eşitsizlik kendi aleyhine ise, katkılarını azaltma yolunu tercih ederler. Bunu genellikle performanslarını düşürerek yaparlar (Aktay, 2008).

2.1.6. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları

Araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranışının örnekleri yöneticiler ile iyi ilişkiler kurma, diğer çalışanlara yardım etme, üstlendiği görevlerden şikâyetçi olmama, bir görevi yapmak zorunda olmadığı halde üstlenme gibi unsurlar şeklinde

sınıflandırılmıştır.

Bateman ve Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınıflandırmasını yapabilmek için yöneticilerin memnun olduğu ancak doğrudan çalışanlardan isteyemedikleri 30 önermelik vatandaşlık davranışlarını ölçen bir ölçek hazırlamışlardır. Bu çalışmanın sonunda ilk sınıflamada genel uyum ve yardımseverlik (altruizm) boyutlarına ulaşmışlardır. Genel uyumun adını daha sonra vicdanlılık olarak değiştirmişlerdir. Organ tarafından geliştirilen vatandaşlık davranışı ölçeğinin kullanıldığı araştırmaların bulgularından yola çıkarak, Graham'ın örgütsel erdemi (civic virtue), Organ'ın sportmenlik (sportmanship) ve nezaket (courtesy) boyutlarının da eklenmesiyle kavramın son sınıflaması olarak kabul gören beş boyutlu sınıflama ortaya çıkmıştır (Kamer, 2001). Bunlar yardımseverlik (Altruism, diğergamlık, diğerlerini düşünme, özgecilik), vicdanlılık (Conscientiousness), Sportmenlik (Sportmanship), nezaket (Courtesy), Örgütsel Erdem (Örgütsel Katılım, Organizasyonun gelişimine destek verme) şeklindedir.

Yardımseverlik (Altruism)

İşe ilişkin problemleri olan bir işgörene yardımcı olmak için yapılan gönüllü etkinlikleri içermektedir (Sezgin, 2004). Toplumcu kültürlerde örgütle ilgili olmayan, kişinin iş yaşamı dışındaki konular da özgecilik boyutunun kapsamında değerlendirilmektedir. Özgecilik, bir işgörenin diğer bir işgörene işini tamamlayabilmesi, başarısız olduğu bir konuda başarılı olabilmesi için yardım etmesidir (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Özgecilik özellikle örgüt içinde işbirliğinin ortaya çıkmasının sağlanmasında etkili olan davranışlardır. Bu nedenle de örgütün etkinliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Gök, 2007).

Bu tanımlamaya göre diğer çalışanları düşünme, çalışanın performansının arttırılmasına bağlıdır. Diğerlerini düşünme davranışı olarak, iş yükü ağır olanlara yardım etmek, istenmeden gönüllü olmak, iş ile ilgili sorunlar için yardım etmeye zaman ayırmak, işe gelemeyenin yerini doldurmak sayılabilir. Özgecilik boyutu iş ile ilişkili yaşanan bir problemle ilgili olduğu için örgüt çalışanlarının problem çözme

becerileri ile de ilgili olduğu düşünülmektedir.

Nezaket (Courtesy)

Nezaket boyutu özgecilik boyutu ile yakınlık göstermektedir. İki boyut arasındaki fark ise özgecilik boyutunun problem ortaya çıktıktan sonra görülen davranışları, nezaket boyutunun ise problemin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik davranışları içermesidir. Nezaket, bireylere işlerini etkileyecek davranışlarda bulunmadan önce düşünceli davranışları ve kontrollü hareket etmeleri için yardımcı olmayı içermektedir (Sezgin, 2004). İşindeki uzmanlığı ve sorumluluk duygusu yüksek kişilerin bu tür davranışları göstermesi daha olasıdır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Çünkü kişinin hem oluşabilecek problemleri öngörebilecek bilgisi olmalıdır hem de bu problemleri önlemeye yönelik sorumluluk hissediyor olması gerekmektedir (Gök, 2007). Bu bilgiler ışığında yola çıkılacak olursa, örgüt çalışanlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme sürecinde, problem çözme becerilerine de sahip olmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Vicdanlılık (Conscientiousness)

Vicdanlılık, örgüt üyelerinin kimi rol davranışlarını kendilerinden bekleneni aşan şekilde yerine getirmeleri, işe devamlılık, iş yerinde düzenli çalışma, dakiklik, dinlenme zamanlarını yerinde ve suiistimal etmeden kullanma, görevin kurallarına uyma vb. davranışları içermektedir. Bu davranışlar kişinin iş ve hedef odaklı olmasını gerektiren davranışlardır. Kişi iş performansını dikkate alarak bu davranışları göstermektedir. Vicdanlılık gerekli olandan daha fazlasını gerçekleştirmeyi sağlayan davranışların gösterilmesinde etkilidir. Bu davranışların sonucu olarak işgören kendisinden beklenen minimum rol davranışından daha fazlasını gerçekleştirmiş olmaktadır (Organ, 1988). Bu davranışlar esasen iş görenin kendi kendisini disipline ederek gösterebileceği davranışlardır (Gök, 2007).

Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutu tamamen gerekli olandan daha fazlasını yapmayı içerir. İleri görev bilinci bireyin hedef odaklı davranışlarına

bağımlıdır. Eylem odaklıdır ve sorumlu davranışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesiyle, örgüt içerisinde oto kontrol sisteminin kolayca yerleşebileceği ve böylelikle yöneticilere örgüt faaliyetlerini kontrol etme hususunda da yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sportmenlik (Sportmanship)

Sportmenlik, çalışanların örgüt içinde tartışmaya neden olabilecek olumsuz davranışlardan kaçınmalarını ifade etmektedir. Sorunları gereksiz yere büyütmekten, zamanının çoğunu işiyle ilgili sorunlardan yakınlardan geçirmekten, iş arkadaşlarına saygısızca davranmaktan kaçınma gibi işgören davranışları, sportmenliğe örnek verilebilir (İşbaşı, 2000). Bu davranışların sergilenebilmesi için örgüte bağlılık temel olduğu gibi çalışanın olumlu yaklaşımı da esastır. Örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesinde örgütsel karakteristikler yanında kişinin karakteristik özellikleri pozitif bir ilişkiye sahiptir. Özellikle sportmenlik boyutunda bu pozitif ilişki ön plana çıkmaktadır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Sportmenlik boyutu, nezaket ve özgecilik boyutları ile birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye çalışan örgüt çalışanlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme sürecinde karşılaşacakları olumsuz durumlarda problem çözme becerileri de göstermeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Sivil erdem (Civic Virtue)

İyi bir örgüt vatandaşı, yalnızca örgütün günlük yaşamına sorgusuzca uyum sağlamaya çalışan bir kişi olmamalı, örgüt ile ilgili tüm konularda fikir geliştirmeye çalışmalı ve geliştirdiği fikirleri ifade etmekten kaçınmamalıdır. Çünkü yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler ve değişimler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlayabilmek, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, sorunlara etkili çözümler getirebilen başarılı bireylerin olması demektir (Güler, 2006). Örgüt içi toplantılarda düzenli olarak yer almak ve tartışmalara aktif olarak katılmak, örgütteki gelişmelere ayak uydurmaya çalışarak değişimleri

yakından izlemek ve diğerleri tarafından kabul edilmesinde aktif rol oynamak, bina içindeki duyuru kaynaklarından (pano, posta vb.) faydalanmak, örgütle ilgili konular üzerinde düşünmek, bilgi sahibi olmak ve bunu iş arkadaşlarıyla paylaşmak vb. davranışlar sivil erdem boyutunda yer alabilecek nitelikte davranışlardır (Organ, 1988). Bu boyutta ele alınan, örgüt çalışanlarının örgüt ile ilgili tüm konularda fikir geliştirmeye çalışması ve geliştirdiği fikirleri ifade etmesi sürecinde karşılaşacakları sorunlarda, problem çözme becerisi gösterebilmeleri, bu boyutun gerçekleşmesini olumlu yönde etkileyebileceği ve dolayısı ile de örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarına bakıldığında, örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinin eğitim sürecinin içerisinde bulunan öğrencileri de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlerin geliştirmeye çalıştığı amaçları olan, öğrencileri iyi insan, iyi vatandaş ve iyi bir meslek sahibi olarak yetiştirilmesi doğrultusunda öğrencilere örnek teşkil edecek biçimde örgütsel vatandaşlık davranışlarını okulda göstermeleri hem amaçları gerçekleştirme düzeyini artıracak hem de işten tatmin olma ve örgüte bağlı olma düzeylerini önemli bir ölçüde değiştireceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan okulun eğitim öğretimin amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini ve performansını yüksek ve olumlu oranda etkileyebileceği öngörülen örgütsel vatandaşlık davranışının, bu davranışı gösterme sürecinde bulunacak öğretmen ve yöneticilerin, karşılaşacakları problemleri çözebilmeye becerilerini gösterebilmeleri ile çok yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir çünkü başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaştığı problemlere en etkili çözümleri bulabilmek ile yakından ilgilidir (Güler, 2006). Örneğin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından nezaket boyutunun, problemin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik davranışlara, yönetici ve öğretmenlerin işlerini etkileyecek davranışlarda bulunmadan önce düşünceli davranmalarına ve kontrollü hareket etmeleri için iş arkadaşlarına yardımcı olmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışının sportmenlik boyutu yönetici ve öğretmenlerin, sorunları gereksiz yere büyütmekten, zamanının çoğunu işiyle ilgili sorunlardan yakınlıkla geçirmekten, iş arkadaşlarına saygısızca

davranmaktan kaçınmaktır, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için olumlu düşüncelere sahip olmaktan oluştuğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarının da işaret ettiği gibi, örgütsel vatandaşlık davranışı, problem çözme becerisi ile çok yakından ilişkilidir.

Bu bağlamda günümüz çağdaş toplumlarında okul yöneticileri ve öğretmenlerinden eğitim örgütünün amacına ulaşması sürecinde, çalışkan, zeki, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneğine, örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olmalarının yanında, problemleri önceden tespit edebilme, çözebilme beceri ve yeterliliklerine sahip olmaları da beklenmektedir.

2.1.7. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile benzer nitelikte olan diğer davranışlar

Örgütsel vatandaşlık davranışı gibi iş performansını değerlendirmede dikkate alınmayan, ancak uzun dönemde örgütsel etkinliği etkileyen benzer davranışlar vardır. Bu davranışlar; psikolojik kontratlar (psychological contract), örgütsel spontanlık (organizational spontaneity) , rol davranışları (role behaviors) ve prososyal örgütsel davranışlar (prosocial organizational behavior) olarak ele alınabilir (Kamer, 2001).

Örgütsel spontanlık

Örgütsel spontanlık, kişinin özgür iradesine dayanan ve gönüllülüğe bağlı olan, rol tanımlarında bulunmayan ancak örgütsel hedeflere ulaşmayı destekleyen davranışlardır. İş arkadaşlarına yardımcı olma, kurumu koruma, iyi niyetle yaklaşma, yapıcı önerilerde bulunma bu tür davranışlara örnek verilebilir. Örgütsel vatandaşlık ile spontanlık arasındaki temel fark, örgütsel vatandaşlık davranışları formal ödül sistemi tarafından dikkate alınmayan aktif ve pasif özellikte davranışlar olabilirken, örgütsel spontanlık davranışları, formal ödül sistemi tarafından dikkate alınabilen sadece aktif davranışları içermektedir (Kamer, 2001). Yani içsel olarak değil de dışsal güdülenerek gerçekleştirilen bir davranış olduğunu ortaya koymakta, bunda örgütsel vatandaşlık davranışı gibi üst düzey bir davranış için olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik kontratlar

İnsanlar, bir örgüte girerken, bu durumdan bazı yararlar beklerler. İşe giren bir kişi, bunun karşılığında bir takım maddi ve manevi kazançlar bekler. Örgüte katılan birey, örgütle, yetki, görev ve sorumlulukları ile, örgütten kazanacağı ekonomik ve maddi haklarını belirten yazılı bir anlaşma imzalar. “Psikolojik anlaşma” olarak tanımlanan ancak somut olarak mevcut olmayan diğer bir anlaşmada, çalışanlar, örgüte karşı belirli bir iş yapmayı ve sadakat göstermeyi garanti ederler; bunun karşılığında ise, sistemden, ödül ve ekonomik beklentilerin yanı sıra, güvenlik, insanca davranış, doyurucu ve medeni ilişkiler, statü kazanma, saygınlık, haklarının verilmesi ve beklentilerinin yerine gelmesi yönünde manevi destek beklerler. Eğer örgüt sadece, yazılı olan ekonomik anlaşmayı hesaba katar, yazılı olmayan psikolojik anlaşmaya önem vermezse, çalışanlar, işyerine olan bağlılıklarını ve ilgilerini yitirmeye başlayabilirler (Oktay, 1996). Burada kişi örgüt bütünleşmesinden bahsedilmektedir. Örgütte çalışan kişinin amaçları ile örgüt amaçlarının uyumunun öneminden ve bu uyumunda örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyini etkileyebileceği vurgulanmaktadır.

Rol davranışları

Çalışanların görevlerini yerine getirirken gösterdikleri davranışlar onların rol davranışlarını oluşturur. Bir çalışanın algıladığı rol kapsamı ne kadar geniş olursa, örgüt içi faaliyetlerini de o oranda, örgütsel rolü olarak algılamaktadır. Örneğin, görevlerini gerekenin üzerinde bir dikkatle yapma, arkadaşlarına yardımcı olma gibi tipik örgütsel vatandaşlık davranışlarını kişi rol davranışı olarak düşünebilir. Böylece gerekenin üzerinde bir rol davranışı yerine getirmiş olur (İşbası, 2000). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş tanımlarındaki yapılması gereken görevlerden çok daha fazlası olduğu vurgusu yapılmıştı, yine burada karşımıza çıkmakta olan durum ise çalışanların rol kapsamlarını geniş tutmaları ve örgüt içi faaliyetlere daha fazla yönelmeleri gerektiğidir.

Prososyal örgütsel davranış (sosyal temelli örgütsel davranış)

Brief ve Motowidlo, prososyal örgütsel davranışlarını, bireyin rolünü yerine getirirken etkileşim halinde olduğu birey, grup ya da örgütün yararının sağlama amacı taşıyan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Yardımlaşma, iş birliği kurma, paylaşma ve gönüllü olma gibi davranışlar, prososyal davranış şekilleridir (İşbası, 2000).

Organ'a göre, örgütsel vatandaşlık davranışları ile prososyal örgütsel davranışlar arasındaki en belirgin fark, prososyal örgütsel davranışının zaman zaman ilişkide olunan diğer kişilerin menfaatlerini gözetip örgüte zararlı uygulamalara sebep olabilmesidir. Örgütsel vatandaşlık davranışları ise her zaman örgüt yararına olan davranışlardır (Kamer, 2001). Bu da ayırım için yeterli bir farklılıktır, örgütsel vatandaşlık davranışları her zaman örgüt yararına olan davranışlardır yalnız buradan örgütte çalışan kişilerin her zaman yada belli aralıklarla bu davranışları gösterme uğruna zarara uğradıkları düşünülmemelidir. Örgütsel vatandaşlık davranışı bu davranışın oluşması için örgüt amaçları ile örgütte çalışan kişilerin amaçlarının uyumunu, kişi ve örgüt bütünleşmesini ve örgüt bağlılığının var olmasını istemektedir.

2.1.8. Örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel yaşamda bireylerin iş tatminleri, motivasyon düzeyleri, moralleri, performansları ve örgütsel bağlılıkları ile yakından ilgilidir. Çalışanların vatandaşlık davranışı arttıkça örgütteki iş başarımları düzeyi de yükselecektir. Yöneticiler için bireylerin iş başarımları düzeylerinin yükselmesi amaçlara ulaşılması yolunda önemli bir unsurdur. Örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçlarına da kısaca bakmakta fayda vardır. Kamer'de, Organ, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, örgütün sosyal mekanizmasının işlerliğini kolaylaştıran, anlaşmazlıkları azaltan ve verimliliği arttıran, bunların sonucu olarak da performansı fazlalaştıran unsur olarak görmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile yönetici ve çalışanların verimlilikleri artar. Örgütsel vatandaşlık davranışları, takım arkadaşları ve iş gurupları arasındaki aktiviteleri etkili bir şekilde koordine ederek örgütsel performansın artmasını sağlarlar. Organ'a göre, örgütsel vatandaşlık davranışları çalışılan örgüt ortamını cazip bir hale

getirerek örgütün nitelikli iş gücünü çekme ve elinde tutma yeteneğini sağlarlar. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütün performansındaki değişkenlik azaltılabilir ve örgütün değişen çevre koşullarına adaptasyonu kolaylaştırılabilir. Performans değerlendirme sonuçları terfi, transfer, eğitim, işten çıkarma gibi fonksiyonlarda rol oynadığı için örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Fakat çalışanların bu değerlendirmeyi anlamaları sağlanmalıdır (Kamer, 2001).

MacKenzie (1993), vatandaşlık davranışlarının yöneticilerin performans değerlendirmelerini etkilediğini tespit etmiştir. Performans değerlendirme sonuçlarının terfi, transfer, eğitim, işten çıkarma gibi fonksiyonlarda rol oynadığı düşünülürse örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Fakat çalışanların bu değerlendirmeyi anlamaları sağlanmalıdır (Kamer, 2001).

Sonuç olarak; Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaştırması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerindendir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur. Bir toplumun gelişmesi ve gelişen çağa ayak uydurması o toplumda yaşayan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütte yaşayan insanların sorumluluğundadır. Örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi bireylerinin sadakatine, özverisine, çalışmasına ve bağlılıklarına bağlıdır. Genel olarak ifade edildiğinde başarı iyi vatandaş olmak demektir. Örgütsel etkinlik açısından olumlu davranışları yapmak, olumsuz davranışlardan kaçınmak, örgütsel vatandaşlık davranışını etik inancı ile bağlantılı bir olgu haline getirir (Bingöl, 2003). Çünkü iyi vatandaşlar doğru olan davranışları yapar. O nedenle örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel yaşamda etik değerlere bağlılığı artırıcı bir etkisi de bulunmaktadır (Yarım, 2009).

2.1.9. Eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışı

Okullar başta olmak üzere eğitim örgütleri açısından bakıldığında örgütsel vatandaşlık davranışlarının yönetici, öğretmen ve okula taraf olan diğer tüm kesimlerin

davranışlarının, örgütün amaçları doğrultusunda daha iyi analiz edilmesini sağlayabileceği ifade edilmektedir (Altunbaş, 2009).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının özgecilik boyutu içerisinde yer alan çalışanların gönüllü olarak meslektaşlarına yardımcı olmaları sayesinde, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlere, daha deneyimli öğretmenlerin yardımcı olmaları sayesinde göreve yeni başlayan öğretmenlere, mesleğe ve okula uyum sağlama, okuldaki hâkim değer ve normları tanıma, okulun kural ve prosedürlerini öğrenme ve genel anlamda sosyalleşme sürecinde yardımcı olunabileceği ve böylece okulun etkililiğine katkıda bulunulabileceği belirtilmektedir (Uslu, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık boyutuna yönelik davranışlar olarak kabul edilen; öğretmenlerin tutarlı olarak işe devam etmeleri, çalışma zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları, işe zamanında gelmeleri ve belirlenen çeşitli kurallara bağlılık göstermeleri gibi davranışlar sayesinde akademik öğrenme zamanının artırılması ve sınıf içinde öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanın etkili kullanılması ile eğitim örgütünün etkinliğini arttırmaktadır (Deluga, 1994).

Karşılaşılan problemler karşısında şikâyetçi bir kişilik sergilemekten kaçınma, olumlu bir tutum içerisinde çalışmaya istekli olma ya da karşılaşılan sorunları fazla büyütmemeye düşüncesi olarak ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışının sportmenlik boyundaki davranışlar sergileyen eğitim örgütü çalışanlarının, çalışma koşullarının olumsuzluğuna rağmen, örgütsel bağlılık göstermelerini, karşılaştıkları güçlükleri problem etmeden, enerjilerini yapabilecekleri şeyler üzerinde arttırarak okulun niteliği adına çalışmalar yapılabilmesi belirtilmektedir (Schnake ve Dumler, 2003).

Schnake ve Dumler (2003) tarafından örgütte bireyin yaptığı davranışlardan ve verdiği kararlardan etkilenecek olanları bilgilendirmesi ve gerekli bilgileri ilgili kişilere ulaştırması olarak tanımlanan örgütsel vatandaşlık davranışının nezaket boyutundaki davranışlar eğitim örgütlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler konusunda meslektaşlarını bilgilendirmelerini, aldıkları kararlar ve yapacakları etkinlikler hakkında ilgililere gerekli bilgileri vermeleri, öğrencileri ve gerektiğinde aileleri haberdar

etmeleri okullardaki kaliteyi arttırmaktadır (Uslu, 2011).

Örgütsel erdem boyutunda yer alan; gönüllü olarak örgütün karar alma süreçlerine katılım, düzenlenen toplantı ve etkinliklerine devamlı iştirak, sosyal etkinliklere katılım, örgütteki tehditleri ve fırsatları denetleme gibi örgütsel vatandaşlık davranışları, eğitimcilerin hizmet içi eğitimlere katılması, mesleki yayınları ve bilimsel gelişmeleri takip etmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri şeklinde okulun etkililiğine katkıda bulunmaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinin temelinde, aynı süreçte örgüte bağlı bireylerin de amaçlarına ulaştırılmasının gerekliliği düşünüldüğünde örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir etken olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel başarıya etkilerinin; çalışanlarının ve örgütün verimliliğini arttırması, örgüt içindeki grupların ve kişilerin arasında koordinasyonun sağlamasına yardımcı olması, örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen örgüt kimliğine ulaşmayı kolaylaştırması, örgütün değişim ve dönüşümlere daha rahat uyum sağlamasına yardımcı olması, örgütün yetenekli çalışanlarını bünyesinde tutmasını sağlaması, çalışan adaylarına örgütü cazip hale getirmesi ve örgüt performansına süreklilik kazandırması olduğu düşünülebilir.

2.2. Problem Çözme

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı, siyasi, teknolojik gelişmeler, sosyal ve ekonomik krizler, bireyi gittikçe artan problemlerle karşılaştırmaktadır. Problem çözme becerisi, böyle bir ortamda yaşayan bireyin karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi için önemlidir. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok olay, temelde problem çözme durumudur. Bu nedenle problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur (Güler 2006).

Bireyin yaşamının ilk yıllarında, daha çok ihtiyaçların giderilmesine yönelik

basit ve yalın problemlerle karşılaşırken; ileri ki yıllarda daha karmaşık özellikte çok yönlü problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse bireyin yaşama uyumu da o oranda başarılı olmaktadır. Özellikle bireyin iş yaşamına başlamasından itibaren karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi, hem kendine olan güvenini artıracak hem de iş yaşamında olumlu yönde gelişmelerin ortaya çıkmasını sağlayacak uygun zemin yaratacaktır. Bu da önce bireyin, sonra çevresinin gelişmesi demektir (Arslan, 2005).

Problemler bireyin ve kurumun ortaya koyacağı verimliliği ve performansı doğrudan etkilemektedir. Çözülen her problem yeni bir durum ya da gelişme ortaya çıkarmaktadır. O halde geleceğin ve gelişmenin anahtarı, problemlerin varlığından geçmektedir. Çünkü her problem, eninde sonunda beraberinde bir çözümü de getirecektir. Bu da gelişme ve ilerleme yolunda bir adım daha atmak demektir (Arslan, 2005). Açıklamalar doğrultusunda problem çözme becerisinin de örgütsel vatandaşlık davranışı gibi etkilerinin önce bireyi daha sonrada örgütü olumlu yönde etkileyeceği açıkça ortadadır, amacımızın örgütün hedefleri gerçekleştirmek olduğunu unutmadığımızda da problem çözme becerisi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki benzerliği ve örgüte olan etkililiği göreceğizdir. Problem çözme becerisi örgütü çok yönlü etkileyebilmektedir, ele alınan konu itibari ile de örgüt içerisinde örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye çalışan bireylerin problem çözme becerisi gösterip gösterememelerinin de önce kendilerini daha sonra da örgütü çok yönlü etkileyeceği düşünülmektedir.

2.2.1. Problem ve problem çözme kavramları

Problem nedir?

Yaşamımızın önemli bir parçası haline gelen problemler dün vardı, bugün de var, yarın bugünden daha da karmaşık bir yapıda olacaklardır. O problemlerle yaşamaya alışmak değil, onlarla baş etmeyi öğrenmek en temel hedefimiz olmalıdır. İnsan yaşamı çözülmesi gereken birçok problemle doludur. Bazen birkaç problemle birden karşı karşıya kalabiliriz. Ancak hiçbir problem çözümsüz değildir. Aslında insan yaşamı

problemler ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır. İnsan ancak problemlerle baş edebildiği ve onlara çözüm getirebildiği sürece kendisi ve çevresi ile barışık kalabilecektir (Arslan, 2001).

Problem çözmenin daha iyi anlaşılması için problem ve çözüm kavramlarının açıklanması gerekir. Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok tanım olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Düşünülüp çözülmeye, konuşulup sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan bir durumdur (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1979).
- Çözümlemesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Kalaycı, 2001).
- Bir kişinin istenen hedefe ulaşmak amacıyla toplandığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engeldir (Bingham, 2004).
- Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Yavuzer, 1989).
- Bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001).
- Olanla olması gereken durum arasındaki farktır (Öğülmüş, 2001).

Bu tanımlar göz önüne alınarak problem olan bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi (Atabay, 2004).

Belirtilen durumlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır:

1. Problem karşılaşılan kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir

gerginlik yaratır (Öğülmüş, 2001).

Problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmaktadır. Somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içermektedir. Kişisel-sosyal özellikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel sorunları veya kararları içermektedir. Heppner (1978) ise, problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Bunun dışında problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmaktadır. Bunlar;

- 1- Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
- 2- Alışılmışa karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
- 3- Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (Güçlü, 2003), şeklindedir.

Problemlerin kendilerine özgü anatomik yapıları söz konusudur. Problemlerin anatomik yapıları hakkında özellikler şu şekilde belirtilebilir. Problemler,

- Genellikle kendilerini pek fazla belli etmeden dallanıp budaklanırlar.
- Beklenmedik zamanda aniden ortaya çıkarlar.
- Büyüklüklerini ve sınırlarını çizmek zordur.
- Göründüklerinden ya da algılandıklarından çok farklı olabilirler.
- Neler olup bittiğini algılamamızı güçleştirirler.
- Ortaya çıkmalarının genellikle birden çok nedeni vardır.
- Kendi kendilerine çözümleri neredeyse imkansızdır.
- Bireylerin yaşama biçimleri ve kurumların yapı ve işleyişinin değişmesine neden olurlar.
- İnsanlar içgüdüsel olarak problemlerden uzak durmayı ya da problemlerle birlikte yaşamayı tercih ederler.
- Beraberlerinde hem büyük yıkımları ve problemleri, hem de önemli gelişmeleri ve ilerlemeleri getirirler (Arslan, 2005).

Problemler ele alınıp incelenirken anatomik yapılarına özgü belirtilen hususların dikkate alınmasında fayda vardır. Çünkü problemler ne kadar karmaşık ve çok yönlü olursa olsun mutlaka bir çözüm yolu vardır. Önemli olan nokta, anatomik yapılarıyla birlikte her problemin farklı bir çözüm yolu gerektirdiğinin göz önünde bulundurulmasıdır (Arslan, 2001).

Sonuç olarak değerlendirildiğinde problem bir engeldir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu durumla, olmasını istediği durum arasında bir engel varsa ve bireyde bir gerilim yaratıyorsa, o engel birey için bir problem durumu oluşturuyor demektir (Ülgen, 1997). Problem, var olan dengenin bozulmasına neden olup, birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluk olduğu gibi, zihni potansiyeli, yaratıcılığı ve azmi ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Ayrıca problemlerin insanları daha yaratıcı, üretken ve kendine güvenli yaptığı da unutulmamalıdır. Değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar ortaya çıkardığı bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir. Ayrıca problemler; asla çözümsüz değildir, ne kadar çok karmaşık bir yapı olsa da çözüme de o denli yaklaşılmış demektir, hızlı hareket etmeyi ve düşünmeyi gerektirir, yeni yapı ve anlayışların ortaya çıkmasını sağlayabilir, gerçek nedeni ya da nedenleri belirlemek çözüme yarı yarıya ulaşmak demektir, problemleri çözmek etkili karar vermeyi gerektirir, en iyi çözüme ulaşmak en iyi bilgiyi ve bulguyu gerektirir. Ayrıca problemleri çözmek işbirliği ve ekiple çalışma tekniklerinden faydalanmayı gerektirir (Arslan, 2005).

Problem çözme

Problem çözme, her aşamasında farklı beceri ve yetenekler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir. İnsanın ve insanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü doğrultusunda uğraşmak durumundadır ve çevresine uyum yaparken pek çok yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985). Bireyin problem çözme becerisine sahip olması örgüte yapacağı katkılar açısından düşünülse de çalışanın kendisine ve hayatına

yapacağı katkılarda bir o kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Çünkü etkili ve verimli bir örgüt yapısı kurmak isteyen lider çalışanlarının ilk önce insan olduğunu göz ardı edemez.

Yapılan çalışmalar problem çözme sürecine ilişkin birçok tanımın yapıldığını ortaya koymaktadır. Bingham (1998) problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak belirtirken Morgan (1989), karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir. Problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi kapsayan bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971, aktaran: Tunca, 2004). Problem çözme süreci, bir durumun sorun olarak algılanması ile başlar ve istenilen bir amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesini ve uygulanmasını içerir (Erdem, 2001).

Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm, farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir. Problem çözme, bir problemi çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Bunun yanında problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de kapsayan oldukça karmaşık bir süreç olduğu göz önüne alınmalıdır (Korkut, 2002).

Problem çözme, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren entelektüel bir süreç olarak kabul edilir. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, aktif, dinamik, aralıklı ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanır ve içsel-dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemleri kapsar. Kişisel problem çözme, karmaşık değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz bir süreç olarak kabul edilmesine rağmen, gerçek yaşamda kişisel problem çözme yeteneğinin eğitimle ilişkisi olduğu, bunun dışında zekâ düzeyi, güdülenme ve denetim odağının etkili diğer önemli faktörler olduğu belirtilmelidir (Atabay, 2004).

Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluk gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997). Örgütler ve varlık nedeni amaçları açısından değerlendirildiğinde örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağlamak ve bu süreçte yaşadıkları problemlerle başa çıkabilmelerine olanak sağlamak, oldukça büyük önem taşımaktadır.

Problem çözme, istenen hedefe varabilmek için çeşitli olanaklar arasından etkili ve yararlı davranışları seçme ve kullanma; yeni olay ya da durum karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve amaca göre belli bir sonuç elde etmedir (Demirel, 1993).

Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Bireylerin hedefleri olduğu zaman, istediğini elde etmek için hedefe ulaşma yollarını bulmak amacıyla çaba sarf eder. Diğer bir deyişle problem çözme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir. Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak tanımlanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, yaratıcı düşünebilme, atılgan olabilmedir. Problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulanmıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir (Özdoğan, 2004). Bu bilgiler ışığında orijinalliğin, yaratıcı düşünmenin ve atılgan olmanın örgütsel vatandaşlık davranışı

içinde önemli ve gerekli davranışlar olduğu açıkça görülebilmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren veya göstermeye çalışan birey farklı, yaratıcı düşünceleriyle yönetimle iletişime geçer, girişken olur ve örgüt yararına olabilecek farklı oluşumları destekler.

Problem çözmede o anda bilinenlerle bilinmesi gerekenler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Problemin çözümüne giden yol bulunduğunda, problem artık çözülmüş demektir. Fakat bazı insanlar, problemleri olduğunda fazla düşünmeden, alışık oldukları aynı etkisiz yollara başvurarak hayal kırıklığına uğrarlar. Birçok insan zihinsel engelleri nedeniyle alternatif yolları düşünemezler. Problem çözme engelleyen en önemli faktörlerden biri de bu zihinsel engellerdir. Zihinsel engel, özel tipteki problemleri benzer ve alışlagelmiş yöntemlerle çözme eğilimidir. Geçmişteki çözümler başarılı olduysa bunları kullanmak mantıklı gelir. Fakat bu yaklaşım daha etkin yaklaşımları görmeyi engellediği zaman bazı zorluklar yaşanır. Zihinsel engellerden kurtulmanın en iyi yolu yaratıcı olmaktır. Çünkü yaratıcılık, problemlere yeni ve alışılmadık dışında çözümler üretme yeteneğidir. Yaratıcı beyinler, deneyim kalıpları arar ve bunları bir araya getirmenin yeni yollarını bulmaya çalışır (Özdoğan, 2004). Burada vurgulanmak istenen husus; önceden kabul görmüş bir problem çözme yönteminin körü körüne kabul edilerek karşılaşılan bütün problemlerin çözümünde kullanılması değil, karşılaşılan her bir problem için özgün ve yaratıcı bir biçimde düşünerek çözüm yollarının aranmasıdır.

Bazı kimseler kendilerini başlangıçta sorun çözebilecek yetenekte görmedikleri için, problem çözmeye hazır olmayabilirler. Bu nedenle, problem çözme öğrenilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir ve zaman, alıştırma ve çaba isteyen bir iştir. Çok yönlü olması nedeniyle yaratıcı düşünce ile aynı anda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir (Güler, 2006).

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidirler, tercih ve kararlarını açıkça belirtirler, sorumluluk duygusuna sahiptirler, ilgi alanları geniştir, esnek düşünürler, cesaretli ve maceracıdır, kendilerine güvenirlir, farklı fikirler ortaya koyarlar, mantıklıdır ve nesnel davranırlar, rahat ve duygusaldır, etkin ve enerji doludurlar, yaratıcı ve

üreticidirler, eleştirel bir yapıya sahiptirler (Güçlü,2003).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985, aktaran: Güçlü,2003). Ayrıca, etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Güçlü,2003).

Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir (Güçlü, 2003). Sonuç olarak problem çözenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

2.2.2. Problem çözme süreci ve aşamaları

Problem çözme, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal sırası olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel- davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kösterelioğlu, 2007). Yani problemin çözümü, bir hedefe ulaşmakta karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme sürecidir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yoluyla çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını aramaktadır (Sungur, 1997).

Problem çözme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır; problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, çözüm arama, karar verme ve uygulama ve değerlendirme. Bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bunlar incelendiğinde, problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Kösterelioğlu, 2007).

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 (Güler, 2006).

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 (Güler, 2006).

Bu basamakta önemli olan problemin nedenlerinin neler olduğu değil, problemin ne olduğunun açıkça ifade edilmesidir. Çünkü Erdoğan (2004)'a göre problem için yapılan tanımlama, başvurulacak çözüm yollarının ne olacağını büyük ölçüde etkilemektedir. Problemin tanımlanması basamağında yapılacak küçük bir yanlışlık tüm problem çözme faaliyetini yanlış yönlendirip süreci doğrudan olumsuz etkilemektedir (Güler, 2006).

Çözüm Arama: Bu aşamada problemin tanımlanmasına ilişkin bilgiler gözden geçirilerek olası çözüm seçenekleri sıralanarak, bunlar hakkında bilgi toplanmaya çalışılır (Başaran, 2000). 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 yararlanılır. Farklı çözümler üretildikten ve probleme özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir (Güler, 2006).

Bedoyere (1997) ise problemleri başarılı bir şekilde çözmenin koşullarını şöyle sıralamaktadır;

- 1- Problemi olan kişinin bakış açısından sorunun nasıl görüldüğü üzerine yönetici ile o kişinin ortak bir anlayışa ulaşması.

- 2- Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değişmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapılması.
- 3- Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçların saptanması.
- 4- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geri besleme alınmasıdır.

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 yönlitilebilen bir rehber niteliğinde olmalıdır. Verilen bilgiler ışığında çözüm arama için bireyin problemi çözme aşamasında zihinsel süreçlerini ise koştığı ve içsel dengeyi sağlamak için olayları farklı pencerelerden de izlediği aşama denilebilir (Kösterelioğlu, 2007).

Karar verme ve Uygulama: Bu basamak, bir önceki basamakta üretilen çözüm yollarından, problemin çözümü için en uygun olanının seçilerek uygulamaya konulduğu aşamadır. Bu aşamada Ilgar (1996) kararların uygulatılmasında yöneticinin kullanabileceği yöntemleri şöyle sıralamaktadır;

- 1- Kararı, astlarına zorla benimsetmesi,
- 2- Yöneticinin babacan rolü oynayarak, alınan kararı sadakat, görev, güven gibi duyguları uyandırarak benimsetmesi,
- 3- Kararın iyi, doğru, yararlı yanlarını belirterek, astların o kararı uygulamaları için kişisel çıkarlarını vurgulayarak ikna etmesi ve benimsetmesi,
- 4- Kararların verilmesinde astların tartışmalarını sağlayan ancak son kararın yine yöneticiye bırakılmış olduğu danışma yöntemi. Bu doğrultuda, yöntemlerin seçiminde yöneticinin kişisel özellikleri, deneyimi, bilgisi ve yönetim tarzının etkili olduğunu söylemek mümkündür (Kösterelioğlu, 2007).

Değerlendirme: Taymaz (2003)'a göre değerlendirme, planlı yapılan çalışmalar sonucunda, amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirmesi üç aşamada yapılır;

- 1- Karar öncesi; amaç, ihtiyaç, sorunun tanımlanması,

- 2- Karar aşamasında; en uygun alternatiflerin seçilmesi,
- 3- Karar sonrası; kararın uygulanması sonunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi (Kösterelioğlu, 2007).

2.2.3. Problem çözmeyle ilgili kuramlar

Problem çözme becerisini anlamak ve öğrenebilmek için günümüze kadar birçok kuram geliştirilmiştir bunlardan bazıları ise şunlardır: John Dewey'in yansıtıcı düşünce kuramı, Karl Popper ve problem çözme, Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, Alex Osborn'un problem çözme kuramı, Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli, Parnes' in yaratıcı problem çözme modeli, Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli

John Dewey'in yansıtıcı düşünce kuramı

John Dewey (1933)'e, göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir.

Dewey'in Problem Çözme Modeli;

- 1- Algılanmış bir problem
- 2- Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - a) Ön gözlem
 - b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - c) Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d) Çözümler önerme
 - e) En iyi çözümü bulabilme
 - f) Çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - i) Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - ii) Eylem ya da kontrol
 - g) Geri dönme (Başarısızlık durumunda c,d,e,f,aşamalarına geri dönme)
 - h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3- Yeni dengenin kurulması.

Dewey, problem çözmenin aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir (Sungur, 1997).

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

- 1- Güçlüğü farkına varma,
- 2- Problemi tanımlama ve sınırlama,
- 3- Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
- 4- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- 5- Hipotezleri test etme,
- 6- Çözüme ulaşma (Bilen, 1999).

Karl popper ve problem çözme

Popper (1972), "Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür." Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçaların sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır (Saygılı, 2000).

Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, bunların eleştiriye ve elemeye tabi tutulması gerektiğini savunmaktadır. Popper'e göre, insanlar ortaya çıkan problemleri çözmek için yaratıcı zekâlarını kullanarak kuramlar geliştirirler. Geliştirilen bu kuramlar da, beraberinde yeni problemler getirir. Bu durum zincirleme bir şekilde devam eder (Sungur, 1997).

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, onun zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford hem çevreden, hem de kişinin bedeninden gelen bazı inputlarla problem çözme davranışının başladığını belirtmektedir. Problem çözmenin ilk basamağında davranış üzerinde inputun herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan birinci çıkış, problemde tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç birinci çıkışta durdurulursa, kişi problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımları etkilemektedir (Altuntaş, 2008).

Değerlendirme ise, kontrol ederken ve doğrularken süreç boyunca oluşmaktadır. Önce problemin farkına varılmakta, sonra cevaplar araştırılmaya başlanmaktadır. Kişi ikinci çıkışta yeterince zaman olmaması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli sebepler nedeniyle problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa birinci ve ikinci çıkışta problemi bırakmaktan kaçınılmalıdır. Bu aşamada belirli cevaplar oluşturulmaya başlanır. Problemi kavramanın, genellikle çevreden veya bedenden gelen girdileri içerdiğini ve buradaki süzgecin onların farkında olmasını engelleyebileceğini belirtir (Altuntaş, 2008).

Üretim aşamasında, kısa vadeli veya uzun vadeli cevaplar üretilmektedir. Her ikisinin de üretilmesi mümkündür. Hafızadan bilgileri çekip çıkarma ve bağlantıyı keşfetme yeteneği, uzun vadeli düşünmenin temelini oluşturur. Çoğu insanın problemi bıraktığı durum, 3. Çıkış 'tır. Yeterli olduğu düşünülen her cevap kabul edilmektedir. Çünkü problem çözme, sıkıntılı bir iş olarak görülmektedir. Yeni ve zengin girdiler durumun daha derinden anlaşılması için ilave edilebilirler. Problem üzerinde çalışanlar eğer 4. Çıkış' ta bırakmazlarsa, essiz değerdeki fikir üretimi, ikinci üretim safhasında oluşabilmektedir. 5. Çıkış' ta problem çözen kişilerin doğru bir şekilde yaratıcı çözümleri önermeleri çok daha fazla imkân dâhilindedir (Altuntaş, 2008).

Guilford 'un modelinde, özellikle yaratıcı süreç için gerekli olan dört değişken vardır: süzgeç, hafıza, yakınsak üretim, ıraksak üretim

Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmeyi engelleyebilmektedir (Altuntaş, 2008).

Alex Osborn'un problem çözüme kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözüme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar: sorun bulma, düşünce bulma, çözüm bulma

1-Sorun Bulma aşamasında sorunun tanımlanması ve hazırlığı yapılmaktadır. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar.

2-Düşünce Bulma aşaması düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünceyi ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

3-Çözüm Bulma aşaması ise değerlendirme ve seçme aşamasında oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözüme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Altuntaş, 2008).

Bandura'nın problem çözüme ve kendine yeterlik modeli

Bandura (1977), sosyal-öğrenme kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözüme becerilerini algılamalarının,

gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Kendine yeterli beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir. Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Aktaran: Altuntaş, 2008).

Parnes' in yaratıcı problem çözme modeli

Parnes (1981) tarafından geliştirilen model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; Gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma, kabul bulma, şeklindedir. Bu aşamalarda şunlar yapılır (Aktaran: Özden, 2001):

1- Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin bir listesinin çıkarıldığı aşamadır. Bu aşamada “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur.

2- Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımların getirildiği bir liste çıkarılır. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.

3- Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesidir.

4- Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir.

Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.

5- Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır. Parnes; sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gereğini ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir.

Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli

Beyni dört bölüme ayıran Hermann, yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak bir fonksiyonu olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı problem çözmede altı değişik zihni melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu melekeleri altı meslek grubu ile karakterize etmektedir. Bu meslek gruplar; mühendis, yargıç, kâsif, dedektif, sanatçı, prodüktör şeklindedir. Meslek gruplarının özelliklerine göre bireyler problem çözme süresinde şunları yapar (Aktaran: Özden, 2001):

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

2.2.4. Problem çözmei etkileyen faktörler

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir ve bireyin ihtiyaç, amaç,

değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile yaratıcı düşünce, zekâ, duygular, irade, eylem gibi unsurları da kendinde birleştirir. Problem çözmeye yönelme bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile ilgili olduğundan bu sürecin ruhsal bir yönü de vardır (Oğuzkan, 1989). Bir problemin çözülmesi ve çözülebilmesi 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 (Ulupınar, 1997). Problem çözme, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri ve akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkilidir (Güler, 2006).

Bir kimsenin problem çözmedeki başarısı problemin özelliğinden çok bazı kişisel etkenlere bağlıdır. Bireyin kendisine ilişkin olan bu etkenlerden biri zekâdır. Birey ne kadar zeki ise problem çözmedeki başarısı o kadar fazla olacaktır (Morgan, 1989). Zekânın yanı sıra stres, kaygı ve dışa dönük olma problemin çözülmesinde önemli rol oynamaktadır. Kaygısı yüksek olan bireylerin problem çözmeye odaklanamadıkları ve çözüme uygun düşünceler geliştiremedikleri görülmektedir. Böylece kaygı düzeyleri daha da yükselmekte, dolayısıyla karşılaştıkları problemleri etkili çözememektedirler. Problem çözmenin temelindeki faktörlerin neler olduğuna ayrıntılı olarak bakılacak olursa uzun bir liste ile ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Özgüven: Bir problemi sosyal bağlamda çözmeyi öğrenmede en önemli şey, problemleri çözmedeki başarı ve diğer insanların bu başarıya inancının her yaşta verdiği güven ve yeterlilik hissidir. Problem çözme ve özgüven bir döngü şeklinde ilişki içindedirler. Özgüveni yüksek olanlar problemi tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar (Güler, 2006).

Yaş: Problem çözme ile yaş arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaş, problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir. Ancak Ulupınar (1997)'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 olacaktır (Güler, 2006).

Sosyal öğrenme - Model alma: Toplum, davranış düzenliliğini sağlamak için normlar geliştirir ve bunları erken çocukluk çağlarından başlayarak bütün bireylere ortaklaşa aşılar. Böylece, toplumdaki benzer davranışların çoğu, insanların erken yaşlarda başlayan ve yaşam boyu devam eden ortak öğrenmelerinin sonucudur. Ortak öğrenmeler gözlem yoluyla gerçekleşir ve insanların farkında olarak ya da olmayarak birbirlerini taklit etmeleri sonucunda topluma yayılır. Sosyal öğrenme kuramına göre bir insanın gelişimi, bireyin diğer insanlarla olan deneyimlerinin kalitesine, farkına ve uygulama alanına bağlıdır. Hayatın ilk dönemlerinde bireyin yaşantısındaki önemli figürler ebeveynler olmaktadır. Daha sonraki yaşantısında ise arkadaşlar, öğretmenler ya da başka otorite figürleri etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, insanların farklı, ilginç ve yüksek statülü kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini göstermektedir (Erdem ve Akman, 1997).

Bireysel farklılıklar: Birçok bireysel farklılık problem çözmede etkili olabilir. Ulupınar (1997)'ın araştırmasına göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerini problem çözmede daha başarılı bulmaktadırlar. Çalışan grup problem çözmede daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe problem çözme başarısı artmaktadır (Güler, 2006).

Sorumluluk duygusu: Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne ilgisini arttırır. Sorumluluk duygusu bireyi, problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal-kişiler arası problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır (Güler, 2006).

Problemler hakkında bilgi düzeyi: Bazı durumlarda, yetenek bilgi ile bağlantılı olduğunda birey daha hızlı bir şekilde çözüme ulaşabilir. Birey ne kadar bilgiye sahipse, problemleri çözmede ya da yeni bir şeyi düzenlemede ve öğrenmede o kadar anoloji (benzetme) kullanabilir. Ne kadar çok anoloji tanınırsa en alışılmadık durumda bile

planlı davranmak o kadar olasıdır (Güler, 2006).

Duyguların etkisi: Duygular bilinçaltında gizlenirler ve bedende depo edilirler. Yönlendirilebilir ve serbest bırakılabilen güçlü bir enerji taşırlar. Bu enerjinin farkında olmak ve onu yönlendirmek gerekir. Aksi takdirde gelişigüzel ortaya çıkar ve problemlerin çözümünü etkilerler Mountrose (2000). Yalnızca duygusal engellerden dolayı problemlerini çözemeyen birçok insan mevcuttur. Korku, kaygı ve utangaçlık gibi birçok duygu, yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. İyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Güler, 2006).

Geçmiş yaşantı ve deneyimler: Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok, bilgi ve deneyim ustalar yaratır ve problemin çözümünü kolaylaştırır (Güler, 2006).

2.2.5. Problem çözme becerisi ve önemi

Problem çözme, bir becerinin geliştirilmesi için onunla ilgili rutin eksersiz yapmadan daha fazla bir şeydir. Problem çözme insan beynin bir yeteneği iken, rutin alıştırmalar makinelerin işi olmuştur. Problem çözme bireyi güçlü kılar, özgüven duygusunu geliştirir. Başka bir ifadeyle kişiye bağımsızlık kazandırır. Birey bu sayede sorumluluğa talip olur, düzenli düşünmeye ve yaratıcılığa yönelir (Tavlı, 2009).

Problem genelde, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir. Problem, dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, kişi herhangi bir güçlük ya da sorunu, bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılan 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, atılga olabilmekdir (Saygılı, 2000).

Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir. Meijerss (1978) Problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır (Güçlü, 2003).

Problem çözmek kişilere pek çok yarar sağlar. Bu yararlar şöyle sıralanabilir (Tavlı, 2009).

- Problemlerin üstesinden gelmeyi öğretir.
- Çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesini sağlar.
- Problem çıkacağı belli olur olmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur.
- Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar.
- Karar verirken kişinin kendine güven duymasına yardımcı olur.
- Tartışmayı bırakıp, harekete geçilmesini sağlar.

Ayrıca karar verme ve problem çözme etkinliği, kişileri zihinsel olarak da dinç tutar ve yeni problemlerle uğraşmaya hazır hale getirir. Cesaret kazandırır ve harekete geçilmesi için kişilere itici bir güç sağlar (Tavlı, 2009).

Çocuk problem çözmeye imkân verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklerle çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Problem çözme, çocuğun, hem iç hem dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Problem çözme, çocuğun bir kişi olarak gelişmesini hızlandırır; yeteneklerinin, kendine - saygı ve kendine – güven duygularının gelişmesini çabuklaştırır. Bu sebeple çocuk, kendi yararı bakımından, problem çözme faaliyetlerine tam anlamıyla katılmak için bütün çabasını sarf etmesi konusunda teşvik edilmelidir; çünkü ona ne karşılaştığı güçlüklerin

nasıl yenileceğini söyleyebilir, ne de problem çözümünden neler kazanabileceğini anlatabilir. Gerçekten, hiç kimse gelecekte karşılanabilecek bütün güç durumlarda daima birinin yardım etmek üzere hazır bulunacağını ümit edemez. Engelleri aşmak hususunda teşebbüsü ele almak için çocuk sorumluluk, cesaret ve kendine güven duymak zorundadır (Tavlı, 2009).

2.2.6. Eğitimde problem çözme becerisi

İnsanoğlunun öğrenmesi gereken şeyler sınırlı iken, okuldan okuma-yazma, aritmetik gibi pek çok temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi beklenirdi. Yaşanan bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişmelerle birlikte bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerin sayısı da artmaktadır. Bunların tamamının okul tarafından verilmesi olanaksız hale gelmektedir. Bu nedenle, okulda, öğrenciye bilgi edinme yolları, bilimsel yöntem ve bu yöntemlerle varılan bulgular ve sonuçları öğretilerek problem çözme yollarını öğrenmeleri gerektiği savunulmaya başlanılmıştır (Varış, 1994).

Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisini kazanma anlamında düşünülmektedir. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, sorunlara yaratıcı çözümler üreten öğrenciler, ülkelerin gelişmesini etkileyecektir (Ülgen, 1997).

Bu yeni eğilim öğrencilerin okulda problem çözme deneyimleri yaşamalarını gerektirir. Çünkü problem çözme, kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Problem çözme, düşünme, karar verme, çatışmayı çözme becerileri okuduğunu ya da dinlediğini yeniden dış dünyaya aktarmaktan daha karmaşık öğrenme biçimleridir. Öğrenciler, bu becerileri ancak eğitimciler onları gerekli durumlarla yüzleştirirlerse öğrenebilirler. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının karar vermesini bekleyecekleri yerde, bu güçlükleri kendileri çözüm yolları ararlar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulurlar. Demokratik ortamda yaşayan öğrenciler birlikte problem çözerken birbirlerinin bilgi ve

deneyimlerinden yararlanırlar. Yeni sorunlara karşı yaratıcı olurlar. Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (Erden ve Akman, 1997).

Eğitim ortamında bir problemin çözülmesinden daha çok problem çözme süreci önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problemi çözmek güçleşir. Problem çözmenin kendisi etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Çünkü sınıf ve çevresi, değişik problemlerin ifade edildiği, araştırıldığı ve çözüldüğü doğal ortamlardır. Karşılaştığı güçlüklerle çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiklerini yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Problem çözme, çocuğun iç ve dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Çocuklar bu süreci çözümlemeye, uygulamaya, hissetmeye ve problemlerin çözümü için başvuracakları yöntemler üzerinde bilinçli olarak düşünmeye ihtiyaç duyarlar (Güler, 2006).

Problem çözme eğitim yoluyla çocuğun gelişmesini sağlamakla beraber bir öğretim yöntemi olarak da kullanılır ve problem çözerek öğrenme becerisi kazanma anlamına gelir. Öğrenmeyi öğrenme olarak da adlandırılan, problem çözerek öğrenmenin temel ilkesi, öğrencinin, öğretmen yardımıyla problemleri kendi kendine çözerek öğrenmesi ve onun gelecekte kendi kendine öğrenme konusunda daha güçlü olmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde problem çözerken, kendi bilişsel, psiko-motor, duygusal kapasitesini deneyen ve kendi kendini değerlendiren öğrenci, kendisi için en etkili olan hatırlama ve kodlama yeniden kodlama stratejilerini iyileştirir, özgün iş üretebilir. Bu yöntemin öğretime uygulanması üç aşamada gerçekleşir:

- 1- Problemlerle karşılaşılır ve problem tanımlanır.
- 2- Problemin nasıl çözüleceği planlanır, gözden geçirilir, gerekiyorsa düzeltmeler yapılır.
- 3- Plan uygulanır ve devamındaki problemlere hazırlanılır (Güler, 2006).

2.2.7. İlgili araştırmalar

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar

Örgütsel vatandaşlık davranışı da eğitimciler tarafından oldukça önem verilen ve çeşitli açılardan araştırılan konulardan biridir.

Kamer (2001), ‘Örgütsel Güven Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkileri’ adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışını açıklama gücünün örgütsel güvenin açıklama gücünden daha yüksek olduğunu, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki sonuçların kararsızlık sınırlarında kaldığını tespit etmiştir.

Ünal (2003) “Öğretmenlerde iş Doyumu ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı tez çalışmasında, iş doyumunu ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında vatandaşlık davranışlarının oluşmasında etkili olabilecek; hayat mutluluğu, öz güven, güçsüzlük ve engellenme hissi, fırsat tanınma, takdir edilme, okulun adalet düzeyi, yas, kıdem, cinsiyet, medeni hal ve iş doyumunu faktörleri incelenmiş bu faktörlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının %21’lik bölümünü açıkladığını belirtmiştir.

Keskin (2005) “Öğretmenlerde Çalışma Değerleri ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı tez çalışmasında, çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında vatandaşlık davranışlarının oluşmasında etkili olabilecek, hayat mutluluğu, öz güven, örgütsel adalet, kıdem, cinsiyet ve çalışma değerleri faktörleri incelenmiş, bu faktörlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının %42’lik bölümünü açıkladığını tespit etmiştir.

Atalay (2005) “Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı tez çalışmasında, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında vatandaşlık davranışlarının oluşmasında etkili olabilecek, fırsat tanınması,

takdir edilme, özgüven ve örgütsel adalet faktörleri incelenmiştir. Çalışma sonunda örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasında dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Mercan (2006) “Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık davranışları arasında fevri olmama davranışı dışında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Örgüte olan bağlılıkla sadece fevri olmama, daha az şikayet etme davranışı arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları onların fedakâr ve daha aktif olmalarını, yardımsever ve örgüt yararına çalışmalarını, kendini geliştiren ve yenileyen bireyler olmalarını doğrudan etkilemediği belirlenmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile engellenmişlik ve güçsüzlük hissetme, yaptığı işten zevk almama ve ideallerini yitirme, çevresindekilerle aynı değerleri paylaşmama ve toplumun kendisi gibi düşünmediğine inanma davranışları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yabancılaşma davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenler ne kadar fedakâr ve aktif, yardımsever ve örgüt yararına çalışırsa, ne kadar kendini geliştirir ve yenilerse o kadar engellenmişlik ve güçsüzlük hissi azalır. Öğretmenlerde çevresindekilerle aynı değerleri paylaşmama, toplumun kendisi gibi düşünmediğine inanma ve yaptığı işten zevk alamaz hale gelme, ideallerini yitirme davranışları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığı görülmüştür. Ancak bu ilişki oldukça düşük düzeyde bir ilişkidir. Öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları arttıkça huzuru bozmamak adına tavizler verme ve iyi görünmek adına gerçeği saklama davranışlarında da artış olduğu görülmektedir. Böyle öğretmenlerin gözü okuldan başka bir şeyi görmemektedir. Her şeyden sıkılma, kendini ise yaramaz biri olarak hissetme, kendi kabuğuna çekilme, çevresindekilere güvenini yitirme, isini istediği gibi yapamadığına inanma, kendini güçsüz hissetme, huzuru bozmamak adına tavizler verme, iyi görünmek adına gerçekleri saklama, yaptığı işten zevk almama, ideallerini yitirme, dünyanın geleceğini karanlık olarak görme ve çalışmanın anlamını yitirme davranışları arasında çok güçlü pozitif düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Yücel (2006)’in ‘Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık

Davranış' adlı çalışmasına göre öğretmenlerin gerek genel tükenmişlik düzeyinin gerekse tükenmişliğin alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin tükenmişliğe rağmen bir fedakârlık mesleği olduğu ve öğretmen tükense bile bunun fedakârlıktan vazgeçmeye sebep oluşturmayacağı anlaşılmıştır. Öğretmen tükenmişliği azaldığında işini ciddiye almada, görevlerinde titiz ve dakik davranmada, içten çalışmada, gözetim ve denetim olmasa dahi kurallara uymada, kurumu için gönüllü olarak görev almada, kurumun sırlarını saklamada vb. olumlu bir gelişme olacağı ancak bu gelişmenin sadece tükenmişliğin tedavisiyle sağlanamayacağı saptanmıştır.

Samancı (2007) "Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" adlı çalışmasının bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını en çok öğretmenlere duydukları genel güven açıklamaktadır. Arkadaşlarının destekleyici, samimi, doğrucu, açık kapatici, dürüst ve tutarlı; öğrencilerinin güvenilir, sorumluluk sahibi ve inanılır olduklarını düşünen öğretmenler, okulla ilgili görevler ve hatta olumsuz durumlarda dahi bu kişilere yardımcı olmak adına daha yardımsever tutumlar sergilemektedirler. Bulundukları okullarda daha uzun süre görev yapan öğretmenler, sorunlarla, gerginliğe yol açmadan yapıcı görüşleriyle mücadele edebilmekte ve öğretmenlerin ortaya çıkan olumsuz durumlara dayanma güçleri artmakta, yani sorunları daha az büyüten davranışlar sergileme eğilimi göstermektedirler. Velilerinin sorumlu, kendilerini destekleyici ve güvenilir tavırları olduğunu düşünen öğretmenler, okul başarısı için herkesten daha çok çaba sarf etmek için uğraş vermektedirler. Bulundukları okullarda daha uzun süre görev yapan öğretmenler, okul başarısı için daha çok çaba sarf etmekte ve okulla ilgili görevlerde daha gönüllü davranmaktadırlar. Cinsiyet faktörü ile ilgili ulaşılan sonuçlar; erkek öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için daha çok çabaladıklarını, sorunları büyütmeden halletmeye çalıştıklarını, okulla ilgili görevlerde daha çok rol aldıklarını ve okul başarısı için daha çok uğraş verdiklerini göstermektedir.

Altaş ve Çekmecelioğlu (2007), "İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İş Performansı Üzerindeki etkileri: Bir Araştırma" adlı çalışmasında (makale), iş tatmini ve örgütsel bağlılık unsurlarının çalışanların örgüt

etkinliğini arttırmak üzere gönüllü olarak gerçekleştirdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu tespit etmiştir.

Ay (2007), ‘Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmenlerin kıdemleri, isteki tecrübeleri, çalışma süreleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinin de arttığını tespit etmiştir.

Gürbüz (2007), ‘Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İş Tatmini ve Algıladıkları Örgütsel Adaletle İlişkisi’ adlı doktora çalışmasında bireyin sergileyeceği örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini ve algıladığı örgütsel adaletten etkilenebileceğini tespit etmiştir.

Taşcı ve Koç (2007), ‘Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri ilişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma’ adlı makalesinde, örgütsel öğrenme değerlerinin ÖVD üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilen bu çalışmada, örgütsel öğrenme ile örgütsel vatandaşlık davranışının bazı boyutları arasında anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur.

Yolaç (2008), ‘Satış Elemanlarının Örgütsel Bağlılığı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma’ adlı Makalesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları kavramları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Problem çözme ile ilgili araştırmalar

Arslan (2001), araştırmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Konya ve Niğde illerindeki, devlet okullarında çalışan öğretmenler, Selçuk ve Niğde Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmada problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre arasında aceleci ve planlı yaklaşım açısından, öğretmen adayların da kendine güvenli yaklaşım

açısından anlamlı fark yarattığı bulunmuştur. Yine aynı araştırmada problem çözmede düşünülen yaklaşım açısından 21–25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, değerlendirici yaklaşım açısından ise 06–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri daha olumlu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversite değişkenine göre değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından, okudukları bölüm değişkeni açısından ise değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur.

Çelikten (2001) “Okul yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında, yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri sorgulamış ve sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersiz olması, ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin gelecekle ilgili ideallerinin olmaması, eğitimin önemini yeterince kavrayamaması, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yetersizliği, okul-veli ilişkisinin yeterli seviyede olmaması, eğitim öğretimde yapılan mevzuat değişiklikleri, görev ve yetki alanlarındaki belirsizlik ve özellikle her şeyi devletten bekleme alışkanlıklarının olması gibi problemlerle karşı karşıya kaldığını belirlemiştir.

Katkat (2001) öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırıldığı çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında karşılaştırma yaparak; alanlar arasında (EA-SÖZ-SAY-DİL-YTNK), cinsiyetler arasında (kız-erkek), sınıflar arasında (1–2–3–4) ve ön kayıt sınav sistemli ile merkezi sınav sistemli bölümler arasındaki puan ilişkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Albayrak (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri” ile ilgili araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem ve yaş gibi değişkenlere göre incelemiş ve aralarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konularında kendilerini yetersiz olarak

algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ülger (2003), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”ni incelemiş ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki tüm devlet okulları ve özel okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. 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. Liderlik ölçeği puanlarına göre özel ve devlet okullarında görev yapan erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark saptanmazken, problem çözme ölçeği toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakilere göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Üstün ve Bozkurt (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler” konulu araştırmasını, Amasya ili genelindeki tüm (241) ilköğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak şehir ve köy ayrımı dikkate alınarak random yoluyla seçtiği, 98 ilköğretim okulu müdürü ile yürütmüştür. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmış, yöneticilerin problem çözme becerileri, öğrenim durumu, branşları, yöneticilik kıdemi, yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda, yöneticilerin problem çözme becerilerinin, öğrenim durumu, branş, yöneticilik kıdemi ve yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Güçlü (2003) araştırmasında “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeyleri”ni incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı, Çankaya, Yeni Mahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liselerde görev yapan 170 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmacı, müdürlerin problem çözme becerilerini yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs, seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs veya seminere katılma durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler verebildikleri, problemle karşılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Erdoğan (2004), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasını, Konya il merkezinde bulunan Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapan, 54 bayan 266 erkek toplam 320 kişiyle yürütülmüştür. Yöneticilerin problem çözme becerileri cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yöneticilerin öğrenim durumlarına göre incelenmiş, buna göre; cinsiyet açısından bayan 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 kıdemlere 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.

Sevgi (2004) araştırmasında, “ İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun

Çözmeye İlişkin Tutumları”nı incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Düzce ili merkez ilçe ve Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Kaynaşlı, Gümüşova, Gölyaka ve Yığılca ilçelerinde görev yapmakta olan 132 ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcısı ile 55 lise müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulguları, PÇE’deki her bir maddeye ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin verdikleri yanıtlar yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Buna göre, sorun çözmeye ilişkin tutumları bakımından, lise yöneticilerinin kendilerini ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yeterli gördükleri, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu açısından yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmış, branş değişkeni araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Arslan (2005), “Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından incelenmesi” konulu araştırmasını, Selçuk Üniversitesi’nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 447 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olmasına göre, kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı ilgili sonuçlar incelendiğinde “yüzleşme”, “duygusal ifade” ve “kendini açma” boyutlarında anlamlı fark bulunmuş, “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma” boyutlarında ise anlamlı fark çıkmamıştır. Kişilerarası çatışma çözenin anlamlı fark çıkan boyutlarında (yüzleşme, duygusal ifade ve kendini açma) puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlı çıkan bütün boyutlarda yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin puan ortalaması, yükleme karmaşıklığı düşük olanlardan yüksektir. Yükleme karmaşıklığı ile problem çözme ölçeğinin bütün alt ölçekleri ve toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları ile problem çözme yaklaşımlarının ise bazı alt ölçeklerinin arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kurtyılmaz (2005)’ın, “Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler”

konulu çalışmasının evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri’nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının cinsiyete göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Giray (2006), araştırmasında, “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/ Problem Çözme Yeterliliği”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul, Kadıköy ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan 107 okul müdürü ve 248 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada karar verme / sorun çözmenin boyutlarını oluşturan, sorunu duyma, sorunu tanıma, çözüm arama, kararlaştırma, kararı uygulama, değerlendirme boyutlarında yer alan davranışlarını ne derece yerine getirebildikleri sorusuna, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Araştırmada 42 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler “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 saptanmıştır.

Arın (2006), “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” konulu araştırmasında, Bilecik, Afyon ve Eskişehir il Milli Eğitim Müdürlüklerine

bağlı, bütün resmi lise ve dengi okullarda görev yapan, 542 müdür ve müdür yardımcısına ulaşmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerinin 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.

Güler (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmasını, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen ile yürütmüştür. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmasının sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmede yaratıcı olduklarını belirterek bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Kesgin (2006) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptığı Denizli il merkezindeki kamu okullarında çalışan 184 okulöncesi eğitim öğretmenine Woolfolk ve Hoy (1990)’un Öz-Yeterlilik ölçeği, Heppner ve Petersen’in Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok “değerlendirici”, “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenli” yaklaşımları en az da “kaçıngan” ve “aceleci” yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire,

mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Demir (2007), “Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini arttırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyine etkisi” adlı çalışmasında Ümraniye’de iki farklı lisede (müdahale ve kontrol grupları) görev yapan öğretmenler; müdahale ve kontrol grupları randomize olarak belirlemiştir. Veriler katılımcıların kendilerinin uygulayacağı Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyum Ölçeğini de içeren bir anket yolu ile müdahaleden önce ve sonra, ön test ve son test olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum puan ortalaması 69.95 ± 10.58 , duygusal tükenme alt ölçek puan ortalaması 15.17 ± 7.05 , duyarsızlaşma alt ölçek puan ortalaması 5.45 ± 3.75 ve kişisel başarı alt ölçek puan ortalaması 22.05 ± 4.63 ’tür. Medeni durum, mesleği isteyerek seçmiş olma, çalışma ortamından memnun olma, mesleği kendine uygun bulma durumuna göre iş doyum ve tükenmişlik puan ortalamaları farklıdır. Hem kontrol ve hem de müdahale grubunda ön test iş doyum puanları ve tükenmişlik ölçeği alt gruplarından alınan puanlar benzer olarak bulunmuştur. Son test puanları da her iki grup da benzerdir. Müdahale öncesi ve sonrasında gruplar arasındaki tükenmişlik ve iş doyum puanları açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, tükenmişliği azaltma ve iş doyumunu arttırmaya yönelik olarak, iletişim ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi yanında, iş yerinde strese neden olan etkenlerin ortadan kaldırılması veya değiştirilmesi gibi diğer önleme mekanizmalarının da uygulanması daha faydalı olacaktır.

Kösterelioğlu (2007) “Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri, arasındaki ilişki” adlı çalışmasında Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2006–2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 138 müdür ve müdür yardımcısına uygulanmıştır. Bulgular yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile duygusal tükenme

arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenirken problem çözmenin diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. 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 çözmenin 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. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş, cinsiyet öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Miller (1992) çalışmasında, Pennsylvania Devlet okulu yöneticilerinin başarısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 21 başarılı yönetici ve tesadüfî seçilen 15 yönetici ile altı vaka çalışması yapılmıştır. Bu yöneticilerin en belirgin ve en az belirgin problemi yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları ve çözmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, başarılı yöneticiler iyi yapılanmamış problemleri çözmede tesadüfî 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.

Elliot ve Henrick (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanması konulu araştırmasını 61 kız 51 erkek üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada problem çözme envanteri ve Myers- Briggs kişilik tipleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözmenin yaklaşma-kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma-kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı

kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanlarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Law, Walker ve Dimmock (2003) çalışmalarında okul müdürlerinin değerlerinin okul problemlerinin yönetimi ve algılarına etkisini incelemişlerdir. Öncelikle bu değerlerin okul yönetimine ve algılara etkisi tanımlanmış, ikinci olarak ise bu değerlerin okul müdürlerinin problem çöme 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.

D’Zurilla ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmada saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin probleme daha az olumlu yaklaştıkları, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

2.2.8. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki

Bugüne kadar örgütler üzerinde değişik konularda ve boyutlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacıların üzerinde yoğun şekilde çalıştığı konulardan ikisinin ise örgütsel vatandaşlık ve problem çözme becerileri konuları olduğu görülmektedir. Bu kavramlar, her örgütü olduğu kadar, belki de daha fazla, eğitim örgütlerini dolayısıyla okulları etkileyen kavramlardır. Eğitim sistemini ve okulları etkileyen pek çok iç ve dış faktör vardır. Çünkü “Ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisi ile günümüz okullarının çevresi, eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir”

(Gümüşeli, 2001). Bunun nedeni “okulların toplumsal ve açık sistemler olmasıdır. Okullara bu niteliğini veren en önemli öge ise okulun girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdan alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunmasıdır (Aydın, 2005:161). Bu süreçte ise, örgütsel vatandaşlık, problem çözme becerisi gibi değişik faktörler okulların etkililiğinde önemli rol oynamaktadır.

Örgütsel davranış, insanların örgüt içerisindeki davranışlarını incelediği için, insanın örgütsel davranışına etki eden tüm faktörleri değerlendirir (Çelik, 2002: 1). Organ’a (1997) göre, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütte çalışanların işlerini gerçekleştirdikleri sosyal ya da psikolojik çevredeki performansını artıran davranışlar olarak açıklanmaktadır (Ölçüm-Çetin, 2004:10). Bu durumda örgütsel vatandaşlık davranışları okullarda performansın yükseltilmesi açısından önemli hâle gelmektedir. Okulların amaçlarını gerçekleştirmesi ve içinde bulundukları topluma hizmet etmesinde çalışanlarının karşılaştıkları problemleri çözme becerileri göstermeleri çok önemlidir.

Hoy, Tarter ve Bliss’e (1990) göre, okul sosyal bir sistemdir. Okullar, sadece bulundukları çevrede hayatlarını devam ettirmeye çalışmakla kalmaz, aynı zamanda çevre ile uğraşarak yaşama ve zorluklarla baş etme becerilerini sürekli olarak geliştirir. Bu bağlamda okul, örgütsel sosyalleşmenin sağlandığı en önemli kurumdur. “Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimdir. Bu etkileşim yoluyla çalışan, örgüt ya da üyesi olduğu grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir (Balcı, 2003:3)”. Bu bilgilerden yola çıkarak çalışanların gerek okul içerisinde gerekse de çevrede karşılaştıkları problemleri çözme becerileri göstermeleri örgüt yapısını önemli derecede etkilemektedir (aktaran; Buluç, 2008).

Bu bilgiler doğrultusunda okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul içerisinde ve dışarısında karşılaştıkları problemleri, çözme becerileri göstermelerinin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini, performanslarını, okul içerisindeki iletişimlerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3.Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri var olan şekliyle belirlenmeye çalışılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009- 2010 eğitim öğretim yılının II. döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evren kapsamında 32 ilköğretim okulu, toplam 960 ilköğretim okulu öğretmeni ve 76 yönetici bulunmaktadır. Evren kapsamında yer alan okullar ve bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler Tablo 3-1' de gösterilmektedir.

Tablo 3-1. Araştırma Evrenindeki Yönetici ve Öğretmenlere ilişkin Sayılar

BOLU İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI		
Okullar	Yönetici	Öğretmen
1. 50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu	3	106
2. 60. Yıl İlköğretim Okulu	2	32
3. 75. Yıl Değirmen Beli İlköğretim Okulu	2	9
4. 100. Yıl İlköğretim Okulu	3	41
5. Abant İlköğretim Okulu	3	25
6. Alıçören İlköğretim Okulu	2	21
7. Atatürk İlköğretim Okulu	2	43
8. Behiye Baysal İlköğretim Okulu	2	26
9. Canip Baysal İlköğretim Okulu	3	42
10. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	4	40
11. Çimento Çaydurt İlköğretim Okulu	2	19
12. Çobankaya Şh. Murat Paçal İlköğretim Okulu	2	12
13. Dağkent Kiroğlu Eğt. Sağ. Vakfı İlköğretim O.	2	12
14. Dodurga Abdi- sin İlköğretim Okulu	2	11
15. Doğancı Ayşe- Yılmaz Becikoğlu İlköğretim O.	2	15
16. Gazipaşa İlköğretim Okulu	5	72
17. İnkılap İlköğretim Okulu	2	26
18. Karacasu İlköğretim Okulu	2	22
19. Karaçayır İlköğretim Okulu	2	19
20. Koç İlköğretim Okulu	3	33
21. Köroğlu İlköğretim Okulu	2	37
22. Kültür İlköğretim Okulu	2	37
23. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	2	36
24. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	2	38
25. Paşaköy İlköğretim Okulu	2	23
26. Sakarya İlköğretim Okulu	4	62
27. Tarık Somer İlköğretim Okulu	2	11
28. Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	2	12
29. Yukarı Soku İlköğretim Okulu	2	22
30. Mevlana İlköğretim Okulu	2	16
31. Karaköy Toki İlköğretim Okulu	2	19
32. Yunus Emre İlköğretim Okulu	2	21
TOPLAM	76	960

3.2.1.Örneklem

Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağı düşülerek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada tabakalı örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Tabakalı örneklem alma yönteminde önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır

(Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu bilgilerden yola çıkarak ilk önce 278 öğretmenin 1000 öğretmeni temsil edebildiği Gay (1996)'ın tespit etmiş olduğu bilgilerden görülmüş daha sonra araştırma evreninde bulunan 32 ilköğretim okulu arasından tabakalı örneklem yöntemiyle 24 okulun seçimi okulların merkeze olan uzaklıkları göz önüne alınarak seçimi gerçekleştirilmiş (Ek 4; merkez okullar, merkeze yakın ve merkeze uzak okullar şeklinde) ve sonuç olarak 960 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve 76 ilköğretim okulu yöneticisi arasından 373 ilköğretim okulu öğretmeni ve 51 ilköğretim okulu yöneticisine ulaşılmıştır. Bu bilgiler aşağıdaki Tablo 3-2'de gösterilmektedir.

Tablo 3-2. Araştırma Örneklemindeki Yöneticiler ve Öğretmenlere ilişkin Sayılar

İlköğretim Okulları	Yönetici Sayıları	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Öğretmen Sayıları	Geri Dönen Ölçek Sayısı
1. 50. Yıl İzzet Baysal İ.Ö.O.	3	2	106	15
2. 60.Yıl İ.Ö.O.	2	2	32	20
3. 100. Yıl İ.Ö.O.	3	2	41	21
4. Abant İ.Ö.O.	3	2	25	15
5. Alıçören İ.Ö.O.	2	2	21	10
6. Atatürk İ.Ö.O.	2	2	43	23
7. Behiye Baysal İ.Ö.O.	2	2	26	16
8. Cumhuriyet İ.Ö.O.	4	3	40	17
9. Çimento Çaydurt İ.Ö.O.	2	2	19	16
10. Dağkent Kiroğlu Eğt. Sağ. Vakfı İ.Ö.O.	2	2	12	10
11. Doğancı Ayşe- Yılmaz Becikoğlu İ.Ö.O.	2	2	15	9
12. Gazipaşa İ.Ö.O.	5	3	72	16
13. Karacasu İ.Ö.O.	2	2	22	16
14. Koç İ.Ö.O.	3	2	33	13
15. Köroğlu İ.Ö.O.	2	2	37	26
16. Kültür İ.Ö.O.	2	2	37	22
17. Milli Egemenlik İ.Ö.O.	2	2	38	18
18. Paşaköy İ.Ö.O.	2	2	23	15
19. Sakarya İ.Ö.O.	4	3	62	12
20. Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O.	2	2	12	10
21. Yukarı Soku İ.Ö.O.	2	2	22	18
22. Mevlana İ.Ö.O.	2	2	16	11
23. Karaköy Toki İ.Ö.O.	2	2	19	10
24. Yunus Emre İ.Ö.O.	2	2	21	14
TOPLAM	59	51	794	373

Yönetici ve öğretmenlere dağıtılan ölçeklerin geri dönüş oranı aşağıdaki gibidir.

Tablo 3-3. Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüsü

Yöneticilere Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Yüzdesi	Öğretmenlere Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Yüzdesi
59	51	%86.4	794	373	%46.9

3.2.2. Araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Tablo 3-4’de araştırma kapsamında yer alan yönetici ve öğretmenlere ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3-4. Katılımcıların Görevlerine Göre Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

GÖREVİ	f	%
Yönetici	51	12,0
Öğretmen	373	88,0
Toplam	424	100,0

Tablo 3-4’e göre araştırmaya katılanların % 12’ sini yöneticiler, %88’ ini öğretmenler oluşturmaktadır.

Yöneticilerin kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Tablo 3-5’te yöneticilere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 3-5. Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		Yöneticiler	
		f	%
YAŞ	21-30	2	3,9
	31-40	15	29,4
	41-50	22	43,1
	51 ve üstü	12	23,5
	TOPLAM	51	100,0
CİNSİYET	Kadın	6	11,8
	Erkek	45	88,2
	TOPLAM	51	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Lisans Tamamlama	16	31,4
	Lisans	29	56,9
	Yüksek Lisans	6	11,8
	TOPLAM	51	100,0
BRANŞ	Sınıf	48	94,11
	Branş	3	5,88
	TOPLAM	51	
YÖNETİCİLİK GÖREV SÜRESİ	5 Yıl ve altı	26	51,0
	6-10 Yıl	12	23,5
	11-15 Yıl	6	11,8
	16-20 Yıl	7	13,7
	21 Yıl ve üstü	0	0,0
	TOPLAM	51	100,0
MESLEKİ KIDEM	6-10 Yıl	3	5,9
	11-15 Yıl	9	17,6
	16-20 Yıl	8	15,7
	21 Yıl ve üstü	31	60,8
	TOPLAM	51	100,0

Tablo 3-5 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %3,9'u 21-30 yaş, %29,4'ü 31-40 yaş, %43,1'i 41-50 yaş, %23,5'i ise 51yaş ve üstündedir. Yöneticiler cinsiyet açısından incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %11,8'i kadın, % 88,2'si erkektir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Yöneticilerin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin %56,9'ünün lisans, %11,8'inin yüksek lisans ve %31,4'ü ise lisans tamamlama mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin %94,11'i sınıf öğretmeni, %5,88'i ise farklı branşlardadırlar. Yöneticilerin görev süresi değişkeni incelendiğinde 5 ve altında yıl görev yapanların %51'i oluşturduğu, 6–10 yıl arasındakilerin %23,5'i oluşturduğu, 11–15 yıl arasında görev yapanlarında %11,8'i oluşturduğu, 16-20 yıl arasında görev yapan yöneticilerinde %13,7'e denk geldiği görülmektedir. Yöneticiler kıdem değişkeni incelendiğinde; 6–10 yıl arasındaki yöneticilerin %5,9'u oluşturduğu, 11–15 yıl

arasındakilerin de %17,6' yı oluşturduğu, 16–20 yıl arasındakilerin de %15,7' yi oluşturduğu, 21 yıl ve üstü olan yöneticilerin ise %60,8' i oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Tablo 3-6' da öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 3-6. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		Öğretmen	
		f	%
YAŞ	21–30	138	37,0
	31–40	130	34,9
	41 ve üstü	105	28,2
	TOPLAM	373	100,0
CİNSİYET	Kadın	233	62,5
	Erkek	140	37,5
	TOPLAM	373	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Lisans Tamamlama	50	13,4
	Lisans	289	77,5
	Yüksek Lisans	34	9,1
	TOPLAM	373	100,0
BRANŞ	Sınıf	184	49,3
	Branş	189	50,7
	TOPLAM	373	100,0
OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	5	255	68,4
	6–10	63	16,9
	11–15	42	11,3
	16 ve üstü	13	3,5
	TOPLAM	373	100,0
MESLEKİ KIDEM	1–5 Yıl	99	26,5
	6–10 Yıl	84	22,5
	11–15 Yıl	75	20,1
	16–20 Yıl	34	9,1
	21 Yıl ve üstü	81	21,7
	TOPLAM	373	100,0

Tablo 3-6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si 21-30 yaş, %34,9'u 31-40 yaş, %28,2'si ise 41 yaş ve üstündedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde; öğretmenlerin %62,5' i kadın, %37,5' i erkektir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisine yakınının kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %77,5'inin lisans, %9,1'inin yüksek lisans ve %13,4'ünün lisans

tamamlama mezunu olduğu gör÷lmektedir. Verilerden anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunudur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin %49,3'ünün sınıf öğretmeni, %50,7' si farklı branşlardadırlar. Okuldaki görev süresi değişkeni incelendiğinde 5 yıl ve altında görev yapan öğretmenlerin %68,4'ü oluşturduğu, 6–10 yıl arasındakilerin %16,9, 11–15 yıl arasında görev yapanlarında %11,3, 16 ve üstü yıl görev yapan öğretmenlerin ise % 3,5' e denk geldiği gör÷lmektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde 1–5 yıl arasındaki öğretmenlerin %26,5'i oluşturduğu, 6–10 yıl arasındakilerin %22,5'i, 11–15 yıl arasındakilerin %20,1'i oluşturduğu, 16–20 yıl arasındakilerin %9,1'i oluşturduğu, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerinde ise %21,7' yi oluşturduğu gör÷lmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen ve yöneticilerle ilgili kişisel bilgilere ulaşmak için maddeler bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmen ve yöneticilere cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları okulda üstlendikleri görevleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen), bulundukları okulda kaç yıldır görevli oldukları sorulmuştur.

İkinci bölümde ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) tarafından geliştirilen, “Organizational Citizensh is Behaviors Scale” adlı ölçek temel alınarak hazırlanan, daha önce Göncü (2006) ve Topaloğlu (2005) tarafından hazırlanmış yüksek lisans tezlerinde ve Dilek (2005) tarafından hazırlanmış doktora tezinde Türkçeye uyarlanarak kullanılan, en son da Karakuş (2008) tarafından doktora tezinde kullanılmak üzere uyarlanan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır.

Topaloğlu (2005) ve Dilek (2005) “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin”

Türkçe uyarlaması için yaptıkları faktör analizinde ölçeğin toplam dört boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Göncü (2006) ise, bu ölçeğin orijinalinde bulunan beşinci boyut olan “sportmenlik” için de faktör analizinde anlamlı sonuçlar bulmuş ve ölçeğin beş boyutlu olduğunu, Türkçeye uyarlanmış halinin Cronbach alpha değerinin 0,84 olduğunu tespit etmiştir (Karakuş, 2008). Bu araştırmada Karakuş (2008)’un çalışmasında da kullanılan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine” yapılan faktör analizinde ölçeğin orijinalinde bulunan 5 boyutun tamamı kullanılmıştır. Bu boyutlar; Özgecilik (Altruism), Nezaket (Courtesy), Vicdanlılık (Conscientiousness), Sportmenlik (Sportmanship), Yurttaşlık erdemi (Civic Virtue) şeklindedir. Alt faktörlerinin katsayıları ise Özgecilik boyutu .64, Nezaket boyutu .63, Vicdanlılık boyutu .63, Sportmenlik boyutu .73, Sivil Erdem boyutu .63 şeklinde hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde ise problem çözme becerisini ölçmek için P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından 1986 yılında geliştirilen, N. Şahin, N. H. Şahin ve P. Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlanan, 35 maddeden oluşan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Envanter, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu ölçek, bireylerin kendi kendilerine yanıtlayabilecekleri, uygulanışı kolay bir ölçek olduğu için seçilmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşup, 1–6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlanmasında verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama sırasında 9, 22, 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34’ncü maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan ranjı 32–192 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyi problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (Kösterelioğlu, 2007). Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanmasıyla yapılan güvenirlik çalışmalarında ölçeğin iç tutarlığı için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88, olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997:82).

Heppner ve Peterson tarafından yapılan geçerlik çalışmasında ise 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 SAT (Scholastic Achievement Test) toplam puanı ile korelasyonu .28, SAT sözel puanı ile .19 ve SAT

matematik puanı ile .31 olarak bulunmuştur (Kösterelioğlu, 2007). Türkçeye uyarlama geçerlik çalışmalarında, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T (State-Trait Anxiety Inventory for Adults) ile ilişkilerine bakılmış ve Beck Envanteri toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı .33 iken STAI-T toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak bulunmuştur (Kösterelioğlu, 2007). Kösterelioğlu (2007) yaptığı çalışmada problem çözme envanterinin güvenilirliği tekrar hesaplamış ve alt faktörlerinin katsayılarını, Aceleci Yaklaşım .63, Düşünen Yaklaşım .81, Kaçınan Yaklaşım .70, Değerlendirici Yaklaşım .66, Kendine Güvenli Yaklaşım .66, Planlı Yaklaşım .72 şeklinde hesaplamıştır. Bu çalışmada ise Aceleci Yaklaşım .79, Düşünen Yaklaşım .75, Kaçınan Yaklaşım .83, Değerlendirici Yaklaşım .75, Kendine Güvenli Yaklaşım .73, Planlı Yaklaşım .74 şeklinde hesaplamıştır.

3.3.1. Veri toplama aracının uygulanması

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü onayı alınmıştır (Ek 5). Onay alındıktan sonra veri toplama aracı Nisan-Mayıs 2010 tarihleri arasında bazı okullarda bizzat araştırmacı tarafından hemen uygulanıp toplanırken, bazı okullarda ise yönetici ve öğretmenlerin yoğun olması, okulların ikili öğretim yapması sebebiyle ölçekler elden dağıtılıp bir hafta sonra yine elden toplanmıştır. Bu durumdaki okullarda yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı ölçekleri geri teslim etmemiştir.

Araştırmacı, uygulama öncesi yönetici ve öğretmenlere ölçeklerle ilgili gerekli açıklamayı yaparak, ne şekilde cevaplayacaklarını, verilen cevapların kesinlikle araştırma amacının dışında kullanılmayacağını belirtmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 12.00 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova),

bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi ile Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler, sınıflamalı ölçek ile diğer bilgiler ise sıralamalı ölçek ile ölçülmüştür. İlköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Yöneticilere ait ölçümlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri arasında farklar ise parametrik testlerden ilişkisiz t testi ve varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca varyans analizi sonucunda fark çıkan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc tekniklerinden Tukey Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3-7’ de belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3–7. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1.00- 1.79
Katılmıyorum	2	1.80- 2.59
Kısmen Katılıyorum	3	2.60- 3.39
Katılıyorum	4	3.40- 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20- 5.00

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3-8’ te belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3–8. Problem Çözme Becerisi Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin
Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00- 1.82
Ender Olarak	2	1.83- 2.65
Arada Sırada	3	2.66- 3.48
Sık Sık	4	3.49- 4.31
Çoğunlukla	5	4.32- 5.14
Her zaman	6	5.15- 6.00

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel vatandaşlık davranışları ve problem çözme becerileri ile ilgili elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri nedir? ” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak Tablo 4-1’ de örgütsel vatandaşlık davranışının Özgeciliği, Nezaket, Vicdanlılık, Sportmenlik, Sivil Erdem alt boyutlarına ait yönetici görüşlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4-1. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Fedakârlık	51	4,67	0,48
Nezaket	51	4,70	0,40
Vicdanlılık	51	4,69	0,53
Üyelik Erdemi	51	4,51	0,63
Sportmenlik	51	4,29	0,79
Genel Toplam	51	4,58	0,39

Tablo 4-1’de ki ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranış alt boyutlarına ait görüşleri doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalamalara göre; Fedakarlık ($\bar{x}$ =4,67), Nezaket ($\bar{x}$ =4,70), Vicdanlılık ($\bar{x}$ =4,69), Üyelik erdemi

($\bar{x}=4,51$), Sportmenlik ($\bar{x}=4,29$) alt boyutlarının tamamında yöneticilerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçeğinin genel toplamına yönelik yönetici görüşlerinin ortalaması $\bar{x}=4,58$ ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışında fedakârlık, nezaket, vicdanlılık, üyelik erdemi ve sportmenlik davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri söylenebilir.

Okullarda eğitim öğretim kalitesinin artırılması, verimli ve etkili çalışma ortamının oluşturulması açısından da, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme sıklığının fazla olması, içinde bulunulan kurum için olumlu etkiler getireceği, eğitim öğretim ortamını hareketli kılacağı ve dolayısıyla da başarıyı artırmada önemli bir etken oluşturacağı düşünülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi ölçeğinde bulunan Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım alt boyutlarına ait görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 4-2’de görülmektedir.

Tablo 4-2. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Aceleci Yaklaşım	51	3,39	0,60
Düşünen Yaklaşım	51	5,08	0,56
Kaçınan Yaklaşım	51	4,03	1,11
Değerlendirici Yaklaşım	51	4,96	0,77
Kendine Güvenli Yaklaşım	51	4,66	0,71
Planlı Yaklaşım	51	5,13	0,52
Genel Toplam	51	4,37	0,50

Tablo 4-2’de ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde düşünen yaklaşım ($\bar{x}=5,08$), değerlendirici yaklaşım ($\bar{x}=4,96$), kendine güvenli yaklaşım ($\bar{x}=4,66$) ve planlı yaklaşım ($\bar{x}=5,13$) boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde görüş belirtirken, kaçınan yaklaşım ($\bar{x}=4,03$) “sık sık” aceleci yaklaşım ($\bar{x}=3,39$) “ara sıra” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin

geneline ilişkin yönetici görüşleri ise $\bar{x}=4,37$ ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin problem çözme durumunda düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımı çoğunlukla tercih ettikleri, sık sık kaçınan yaklaşımı, ara sıra ise aceleci yaklaşımı kullandıkları söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sahip oldukları görev ve yetki sorumluluğu nedeni ile karşılaştıkları problemlerde fazla aceleci bir tutum içerisinde olmadan, daha fazla düşünerek, değerlendirerek ve planlı yaklaşarak problemleri çözme yoluna gittikleri söylenebilir. Kösterelioğlu (2007) da yılında Bolu ilinde yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme alt boyutlarında, aceleci yaklaşımda orta düzeyde diğer tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu tespit bu araştırmayı destekler niteliktedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri nedir? sorusudur. Bu amaca yönelik olarak örgütsel vatandaşlık davranışının Fedakarlık, Nezaket, Vicdanlılık, Üyelik Erdemi ve Sportmenlik alt boyutlarındaki öğretmen görüşlerine ilişkin araştırma bulguları ve bu bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 4-3’te yer almaktadır.

Tablo 4-3. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Fedakârlık	373	4,28	0,57
Nezaket	373	4,32	0,58
Vicdanlılık	373	4,49	0,65
Üyelik Erdemi	373	4,13	0,66
Sportmenlik	373	3,96	1,04
Genel Toplam	373	4,26	0,48

Tablo 4-3 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarında sırasıyla; fedakârlık boyutunda ($\bar{x}=4,28$), nezaket boyutunda ($\bar{x}=4,32$), vicdanlılık boyutunda ($\bar{x}=4,49$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri, üyelik erdemi ($\bar{x}=4,13$) ve sportmenlik boyutunda ($\bar{x}=3,96$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin görüşlerin ise ($\bar{x}=4,26$) ortalaması ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarından fedakârlık, nezaket ve vicdanlılık boyutlarını üyelik erdemi ve sportmenlik boyutlarına nazaran daha fazla benimsediklerini ve daha fazla gösterdiklerini söyleyebiliriz. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ile genel olarak örgütsel gelişime destek verme ve örgütün faaliyetlerini daha etkin olarak gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ölçeğinin geneline ilişkin “tamamen katılıyorum” düzeyinde bir görüş bildirmeleri, başta çalıştıkları kurum daha sonrada görev yaptıkları il için olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

Tablo 4-4’de Problem çözme becerisindeki Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin araştırma bulguları ve bu bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4-4. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Aceleci Yaklaşım	373	3,42	0,70
Düşünen Yaklaşım	373	4,92	0,66
Kaçıngan Yaklaşım	373	3,93	1,28
Değerlendirici Yaklaşım	373	4,94	0,73
Kendine Güvenli Yaklaşım	373	4,65	0,73
Planlı Yaklaşım	373	5,01	0,61
Genel Toplam	373	4,32	0,56

Tablo 4-4 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin alt boyutlarında; düşünen yaklaşım ($\bar{x}=4,92$), değerlendirici yaklaşım ($\bar{x}=4,94$), kendine güvenli yaklaşım ($\bar{x}=4,65$) ve planlı yaklaşım ($\bar{x}=5,01$) boyutlarında

“çoğunlukla”, aceleci yaklaşım ($\bar{x}=3,42$) ve kaçınan yaklaşım ($\bar{x}=3,93$) boyutlarında ise “sık sık” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin görüşlerin ise ($\bar{x}=4,32$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin problem çözme durumunda sık sık aceleci ve kaçınan yaklaşımı kullandıkları, çoğunlukla da düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımları tercih ettikleri görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin kaçınan ve aceleci yaklaşım davranışlarını diğer davranışlara nazaran daha az göstermelerinin nedenlerinden birinin görev sorumluluğu olabileceği düşünülmektedir. Görev sorumluluklarının farkında ve bilincinde olan öğretmen, karşılaştığı problemler karşısında daha az aceleci ve kaçınan bir tavır sergilemesi, karşılaşmış olduğu problemleri daha sakin bir şekilde karşılamasına ve çözmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Buna göre araştırmanın 3. alt probleminde şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- b. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

4.3.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri

Yaş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4-5' te gösterilmektedir.

Tablo 4-5. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Fedakârlık	21-30 yas	2	24,00	3	,151	,985
	31-40 yas	15	26,93			
	41-50 yas	22	25,86			
	51 ve üstü	12	25,42			
Nezaket	21-30 yas	2	39,00	3	5,593	,133
	31-40 yas	15	29,63			
	41-50 yas	22	21,32			
	51 ve üstü	12	27,88			
Vidanalılık	21-30 yas	2	9,00	3	3,894	,273
	31-40 yas	15	24,87			
	41-50 yas	22	27,18			
	51 ve üstü	12	28,08			
Üyelik Erdemi	21-30 yas	2	24,50	3	,062	,996
	31-40 yas	15	25,83			
	41-50 yas	22	26,50			
	51 ve üstü	12	25,54			
Sportmenlik	21-30 yas	2	7,75	3	6,171	,104
	31-40 yas	15	22,70			
	41-50 yas	22	27,05			
	51 ve üstü	12	31,25			
Genel Toplam	21-30 yas	2	12,50	3	1,981	,576
	31-40 yas	15	25,43			
	41-50 yas	22	26,39			
	51 ve üstü	12	28,25			

*p<.05

Tablo 4-5 incelendiğinde; okul yöneticilerinin yaş değişkeni örgütsel vatandaşlık davranışının Fedakarlık, Nezaket, Vidanalılık, Üyelik Erdemi, Sportmenlik alt boyutlarının hiçbirinde .05 düzeyinde anlamlı fark oluşturmamıştır (p >.05). Buna göre

yaş değişkeni ilköğretim okulu yöneticilerini örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşlerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin yaş değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından aldıkları ortalamalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Fedakarlık boyutunda 21–30 yaş arasındaki yöneticilerin 24 puan 31–40 yaş arasındakilerin 26,93 puan, 41–50 yaş aralığında 25,86 puan 51 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilerinde 25,42 puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle fedakârlık boyutunda 31–40 yaş aralığında bulunan yöneticilerin daha fedakâr oldukları söylenebilir.

Nezaket boyutunda da 21–30 yaş arasındaki yöneticilerin 39 puan 31–40 yaş arasındakilerin 29,63 puan, 41–50 yaş aralığında 21,32 puan 51 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilerinde 27,88 puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 21–30 yaş aralığında bulunan yöneticilerin nezaket içinden davranışlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Vicdanlılık boyutunda 21–30 yaş arasındaki yöneticilerin 9 puan 31–40 yaş arasındakilerin 24,87 puan, 41–50 yaş aralığında 27,18 puan 51 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilerinde 28,08 puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 51 yaş ve üstü aralığında bulunan yöneticilerin vicdanlılık gösteren davranışlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Üyelik erdemi altı boyutunda 21–30 yaş arasındaki yöneticilerin 24,50 puan 31–40 yaş arasındakilerin 25,83 puan, 41–50 yaş aralığında 26,50 puan 51 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilerinde 25,54 puan aldıkları görülmektedir. Sportmenlik boyutunda 21–30 yaş arasındaki yöneticilerin 7,75 puan 31–40 yaş arasındakilerin 22,70 puan, 41–50 yaş aralığında 27,05 puan 51 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilerinde 31,25 puan aldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda 41–50 yaş aralığında bulunan yöneticilerin daha fazla üyelik erdemine sahip olduğu düşünülmektedir.

Sportmenlik boyutunda 51 yaş ve üstü yöneticilerin 31,25 puan, sırasıyla 41- 50 yaş arası yöneticilerin 27,05 puan, 31–40 yaş yöneticilerin 22,70 puan, 21- 30 yaş arasındaki yöneticilerinde 7,75 puan aldıkları görülmektedir. Vicdanlılık boyutunda da 51 ve üstü yöneticilerin 28,08 puan, sırasıyla 41- 50 yaş arası yöneticilerin 27,18 puan, 31-40 yaş yöneticilerin 24,87 puan, 21- 30 yaş arasındaki yöneticilerinde 9,00 puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 51 yaş ve üstü yöneticilerin daha fazla sportmenlik davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Vicdanlılık ve sportmenlik alt boyutlarında yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında yaşın arttıkça vicdanlılık ve sportmenlik davranışı gösterme sıklığının da arttığı söylenebilir. Genel toplamada baktığımızda yine yaş ilerledikçe örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme sıklığının arttığını görmekteyiz.

Cinsiyet değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4-6' da gösterilmektedir.

Tablo 4-6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fedekarlık	Kadın	6	19,00	114,00	93,000	,160
	Erkek	45	26,93	1212,00		
Nezakət	Kadın	6	25,58	153,50	132,500	,937
	Erkek	45	26,06	1172,50		
Vicdanlılık	Kadın	6	20,58	123,50	102,500	,285
	Erkek	45	26,72	1202,50		
Üyelik Erdemi	Kadın	6	27,25	163,50	127,500	,822
	Erkek	45	25,83	1162,50		
Sportmenlik	Kadın	6	19,42	116,50	95,500	,215
	Erkek	45	26,88	1209,50		
Genel Toplam	Kadın	6	21,00	126,00	105,000	,378
	Erkek	45	26,67	1200,00		

*p<.05

Tablo 4-6 incelendiğinde; okul yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışının Fedakârlık, Nezaket, Vicdanlılık, Üyelik Erdemi, Sportmenlik alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p > 0.05$). Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından aldıkları ortalamalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Fedakârlık alt boyutunda kadın yöneticilerin 19 puan, erkek yöneticilerin 26,93 puan, nezaket boyutunda kadın yöneticilerin 25,58 puan, erkek yöneticilerin 26,06 puan, vicdanlılık boyutunda kadın yöneticilerin 20,58 puan, erkek yöneticilerin 26,72 puan, üyelik erdemi boyutunda da kadın yöneticilerin 27,25 puan, erkek yöneticilerin 25,83 puan, sportmenlik boyutunda kadın yöneticilerin 19,42 puan, erkek yöneticilerin 26,88 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle yöneticilerin almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında üyelik erdemi alt boyutu hariç diğer bütün alt boyutlarda erkek yöneticilerde kadın yöneticilere göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme sıklığının arttığı söylenebilir. Genel toplamada bakıldığında yine erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme sıklığının fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri Okullardaki kadın yönetici sayısının erkek yöneticilere göre az oluşu olabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin öğrenim değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4-7’de gösterilmektedir.

Tablo 4-7. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öğrenim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Fedekarlık	Ön Lisans	16	25,88	2	,036	,982
	Lisans	29	26,24			
	Yüksek Lisans	6	25,17			
Nezaket	Ön Lisans	16	25,28	2	,170	,918
	Lisans	29	25,98			
	Yüksek Lisans	6	28,00			
Vicdanlılık	Ön Lisans	16	27,13	2	3,517	,172
	Lisans	29	27,34			
	Yüksek Lisans	6	16,50			
Üyelik Erdemi	Ön Lisans	16	27,22	2	,472	,790
	Lisans	29	24,83			
	Yüksek Lisans	6	28,42			
Sportmenlik	Ön Lisans	16	25,28	2	1,865	,393
	Lisans	29	27,76			
	Yüksek Lisans	6	19,42			
Genel Toplam	Ön Lisans	16	26,38	2	,459	,795
	Lisans	29	26,59			
	Yüksek Lisans	6	22,17			

*p<.05

Tablo 4-7 incelendiğinde; örgütsel vatandaşlık davranışının Fedakârlık, Nezaket, Vicdanlılık, Üyelik Erdemi, Sportmenlik alt boyutlarının hiçbirisi okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuca göre öğrenim durumunun yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan yöneticilerin az oluşu ve incelenen davranışın daha çok (vicdan, nezaket, fedakârlık, üyelik erdemi, sportmenlik gibi) kişilik özelliklerinden oluşması, örgütsel vatandaşlık davranışının okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Görev süresi değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin görev süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4-8' de gösterilmektedir.

Tablo 4-8. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Fedekarlık	5 Yıl	26	25,85	3	1,251	,741
	6-10 Yıl	12	29,17			
	11-15 Yıl	6	23,00			
	16-20 Yıl	7	23,71			
Nezaket	5 Yıl	26	28,44	3	6,166	,104
	6-10 Yıl	12	27,42			
	11-15 Yıl	6	13,17			
	16-20 Yıl	7	25,50			
Vicdanlılık	5 Yıl	26	25,90	3	,250	,969
	6-10 Yıl	12	27,00			
	11-15 Yıl	6	26,75			
	16-20 Yıl	7	24,00			
Üyelik Erdemi	5 Yıl	26	24,38	3	1,544	,672
	6-10 Yıl	12	30,42			
	11-15 Yıl	6	26,17			
	16-20 Yıl	7	24,29			
Sportmenlik	5 Yıl	26	24,40	3	3,227	,358
	6-10 Yıl	12	23,58			
	11-15 Yıl	6	28,42			
	16-20 Yıl	7	34,00			
Genel Toplam	5 Yıl	26	25,37	3	,392	,942
	6-10 Yıl	12	28,21			
	11-15 Yıl	6	24,33			
	16-20 Yıl	7	26,00			

*p<.05

Tablo 4-8 incelendiğinde; örgütsel vatandaşlık davranışının Fedakarlık, Nezaket, Vicdanlılık, Üyelik Erdemi, Sportmenlik alt boyutlarının okul yöneticileri görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır (p >.05). Bu sonuca göre görev süresi, yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bunun nedenleri arasında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının görev süresi arttıkça kazanılacak ya da öğrenilecek türde bir davranış olmadığı, kişilik özelliklerini de içermesi nedeni ile okul yöneticilerinin görev süresi ile ilişkili olmadığı düşünülmektedir.

4.3.2. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri

Yaş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4-9' da gösterilmektedir.

Tablo 4-9. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fedakarlık	Gruplar arası	,560	3	,187	,560	,641
	Gruplar içi	122,812	369	,333		
	Toplam	123,372	372			
Nezaket	Gruplar arası	,330	3	,110	,316	,814
	Gruplar içi	128,412	369	,348		
	Toplam	128,742	372			
Vicdanlılık	Gruplar arası	,845	3	,282	,655	,580
	Gruplar içi	158,699	369	,430		
	Toplam	159,544	372			
Üyelik Erdemi	Gruplar arası	2,018	3	,673	1,550	,201
	Gruplar içi	160,170	369	,434		
	Toplam	162,188	372			
Sportmenlik	Gruplar arası	12,924	3	4,308	4,088	,007*
	Gruplar içi	388,859	369	1,054		
	Toplam	401,783	372			
Genel Toplam	Gruplar arası	,216	3	,072	,312	,817
	Gruplar içi	85,380	369	,231		
	Toplam	85,597	372			

* p<0.05

Tablo 4-9 incelendiğinde ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yaş değişkeni, örgütsel vatandaşlık davranışının fedakarlık, nezaket, vicdanlılık, üyelik erdemi alt

boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmazken, sportmenlik alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Yani sportmenlik alt boyunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir $F(3,369)=4,088$, $p<.05$. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Sportmenlik alt boyutunda yaş değişkenine ilişkin öğretmen görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan tukey testi sonuçları Tablo 4-10' da verilmiştir.

Tablo 4-10. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Yaş Değişkeni Alt Boyutlarının Tukey Hsd Testi Sonuçları

Alt boyut	Yaş Değişkeni	Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
SPORTMENLİK	A. 21-30 yas	31-40 yas	,11	,12	,80
		41-50 yas	,08	,147	,93
		51 ve üstü	,71(*)	,20	,00
	B. 31-40 yas	21-30 yas	-,11	,12	,80
		41-50 yas	-,02	,14	,99
		51 ve üstü	,59(*)	,20	,02
	C. 41-50 yas	21-30 yas	-,08	,14	,93
		31-40 yas	,026	,14	,99
		51 ve üstü	,62(*)	,21	,02
	D. 51 ve üstü	21-30 yas	-,71(*)	,20	,00
		31-40 yas	-,59(*)	,20	,02
		41-50 yas	-,62(*)	,21	,02

* $p>0.05$

Tablo 4-10 incelendiğinde sportmenlik alt boyutundaki anlamlı farkın; 51 ve üstü yaş ile 21-30 yaş; 51 ve üstü yaş ile 31-40 yaş, 51 ve üstü yaş ile 41-50 yaş gruplar arasında olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda yaşı ilerde olan öğretmenlerin daha fazla sportmenlik davranışı gösterdiği görülmektedir. Bunun nedenleri arasında insanların yaşantılarının, tecrübelerinin iş ve sosyal yaşamdaki insan ilişkilerini etkilediği, bu etkinin ilişkilerde daha fazla anlayışa, vicdanlılığa ve de centilmenliğe dönüşebileceği düşünülmektedir.

Yarım'ın (2009) genel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında da yaş değişkenine

göre sportmenlik alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre sportmenlik alt boyutu açısından daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışına sahip oldukları tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuç bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Başaran (1991) örgütsel davranışın kökeninde işgörenin kendisini güvencede kılma isteğinin yattığını, işgörenin örgütsel çerçevenin dışına çıkması halinde dışlanma ile karşı karşıya kalabileceğini belirtmektedir. Örgüt, bu yaptırımlar sayesinde kendi düzenini muhafaza edeceğini, bu durumun bazı yönetim anlayışlarına göre de bir istikrar unsuru olarak görüldüğünü söylemektedir. Bu bilgiler düşünüldüğünde de ileri yaştaki çalışanların kendilerini güvencede hissetme isteğinden ötürü de daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilecekleri düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4-11' de gösterilmektedir.

Tablo 4-11. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Fedekarlık	Kadın	233	4,31	,57	371	1,455	,14
	Erkek	140	4,22	,56			
Nezaket	Kadın	233	4,41	,55	371	3,945	,00*
	Erkek	140	4,17	,61			
Vicdanlılık	Kadın	233	4,54	,65	371	2,143	,03*
	Erkek	140	4,39	,64			
Üyelik Erdemi	Kadın	233	4,17	,65	371	1,687	,09
	Erkek	140	4,05	,66			
Sportmenlik	Kadın	233	4,04	,99	371	1,888	,06
	Erkek	140	3,83	1,09			
Genel Toplam	Kadın	233	4,319	,47	371	3,119	,00*
	Erkek	140	4,16	,47			

* p<0.05

Tablo 4-11 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet

değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik görüşlerinin, Fedakarlık, Üyelik Erdemi, Sportmenlik alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmazken, nezaket ve vicdanlılık alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmektedir ($p<0.05$). Nezaket alt boyutunda kadınların $\bar{x}=4,41$ erkeklerin ise $\bar{x}= 4,17$ puan ortalamasına sahip olduğu, vicdanlılık alt boyutunda ise kadınların $\bar{x}=4,54$ erkeklerin $\bar{x}=4,39$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik olarak kadınların erkeklere göre daha nazik ve vicdanlı oldukları, bu boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri görüşüne varılabilir.

Ruble (1983) "nezaket", "anlayış", "kendini diğerlerine adama", "diğerlerine yardımcı olma" ve "düşünceli olma" gibi niteliklerin erkeklerden çok kadınlara özgü davranışlar olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Lovell (1999 aktaran: Kozacıoğlu, 2002) de kadınların erkeklerden daha yüksek örgütsel vatandaşlık davranışı sonuçları aldıklarını belirtmektedir. Belirtilen bu sonuçlar, yapılan bu araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrenim değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin öğrenim değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Varyans (One-Way Anova) analizi sonuçları Tablo 4-12' de gösterilmektedir.

Tablo 4-12. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans (One-Way Anova) Analizi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fedekarlık	Gruplar arası	3,130	2	1,565	4,816	,01*
	Gruplar içi	120,242	370	,325		
	Toplam	123,372	372			
Nezaket	Gruplar arası	4,804	2	2,402	7,171	,00*
	Gruplar içi	123,937	370	,335		
	Toplam	128,742	372			
Vicdanlılık	Gruplar arası	1,031	2	,516	1,203	,301
	Gruplar içi	158,513	370	,428		
	Toplam	159,544	372			
Üyelik Erdemi	Gruplar arası	4,071	2	2,036	4,763	,00*
	Gruplar içi	158,117	370	,427		
	Toplam	162,188	372			
Sportmenlik	Gruplar arası	6,724	2	3,362	3,149	,04*
	Gruplar içi	395,059	370	1,068		
	Toplam	401,783	372			
Genel Toplam	Gruplar arası	2,378	2	1,189	5,285	,00*
	Gruplar içi	83,219	370	,225		
	Toplam	85,597	372			

* p<0.05

Tablo 4-12 deki p değerleri incelediğinde örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Bu durumda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninin vicdanlılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarına yönelik görüşlerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Fedakârlık alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir $F(3,370)= 4,816, p<.05$. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Nezaket alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait

görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir $F(3,370)= 7,171$, $p<.05$. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Üyelik erdemi alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir $F(3,370)= 4,763$, $p<.05$. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Sportmenlik alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir $F(3,370)= 3,149$, $p<.05$. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Öğrenim durumuna göre öğretmen görüşlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğrenim değişkeni boyutlarında çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan tukey testi sonuçları Tablo 4-13' te verilmiştir

Tablo 4-13. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Öğrenim Değişkeni Alt Boyutlarının Tukey Hsd Testi Sonuçları

Alt boyut	Öğrenim Değişkeni	Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
Fedekarlık	A. Lisans Tamamlama	B. Lisans C. Yüksek Lisans	,06909 ,36667(*)	,08732 ,12672	,709 ,011
	B. Lisans	A. Ön Lisans C. Yüksek Lisans	-,06909 ,29758(*)	,08732 ,10336	,709 ,012
	C. Yüksek Lisans	A. Ön Lisans B. Lisans	-,36667(*) ,29758(*)	,12672 ,10336	,011 ,012

Alt boyut	Öğrenim Değişkeni		Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
Nezaket	A.Lisans Tamamlama	B. Lisans C. Yüksek Lisans	,16231 ,48353(*)	,08865 ,12865	,161 ,001	C-A,C-B
	B. Lisans	A. Ön Lisans C. Yüksek Lisans	-,16231 ,32122(*)	,08865 ,10493	,161 ,007	
	C. Yüksek Lisans	A. Ön Lisans B. Lisans	-,48353(*) ,32122(*)	,12865 ,10493	,001 ,007	
Üyelik Erdemi	A. Lisans Tamamlama	B. Lisans C. Yüksek Lisans	,23062 ,43824(*)	,10013 ,14531	,057 ,008	C-A
	B. Lisans	A. Ön Lisans C. Yüksek Lisans	-,23062 ,20761	,10013 ,11852	,057 ,188	
	C. Yüksek Lisans	A. Ön Lisans B. Lisans	-,43824(*) ,20761	,14531 ,11852	,008 ,188	
Sportmenlik	A. Lisans Tamamlama	B. Lisans C. Yüksek Lisans	-,24 ,15	,15 ,22	,12 ,48	C-B
	B. Lisans	A. Ön Lisans C. Yüksek Lisans	,24 ,40(*)	,15 ,18	,12 ,03	
	C. Yüksek Lisans	A. Ön Lisans B. Lisans	-,15 ,40(*)	,22 ,18	,48 ,03	
Genel Toplam	A. Lisans Tamamlama	B. Lisans C. Yüksek Lisans	,03996 ,30745(*)	,07264 ,10542	,847 ,010	C-A, C-B
	B. Lisans	A. Ön Lisans C. Yüksek Lisans	-,03996 ,26749(*)	,07264 ,08599	,847 ,006	
	C. Yüksek Lisans	A. Ön Lisans B. Lisans	-,30745(*) ,26749(*)	,10542 ,08599	,010 ,006	

Tablo 4-13 incelendiğinde fedakârlık alt boyutundaki anlamlı farkın; yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama mezunu öğretmenler ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmen arasında olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans tamamlama ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha fedakâr davrandıkları söylenebilir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin almış oldukları eğitim arttıkça okulda bulundukları davranışlarda fedakârlık gösterme sıklıkları da artmaktadır. Bunun nedenleri arasında alınan eğitimin, içinde bulunulan

öğrenme sürecinin kişilere, örgüte faydalı olmalı duygusu kazandırması ve dolayısı ile de fedakârlık göstererek çalışmasına teşvik etmesi olabilir.

Nezaket alt boyutundaki anlamlı farkın da; yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama mezunu öğretmenler ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Üyelik erdemi alt boyutundaki anlamlı farkın ise; yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Sportmenlik alt boyutundaki anlamlı farkın; yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında genel anlamda eğitimin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediğini, bunun nedeni olarak da alınan eğitimin ve sürecin kişilere bir bilinç ve bakış açısı kazandırdığı, bu sayede de örgüte daha fazla yararlı olabilmek adına örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeye gayret gösterdikleri düşünülmektedir.

Branş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan T-Testi Sonuçları Tablo 4-14' de gösterilmektedir.

Tablo 4-14. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşleri Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar / Faktörler	Alan	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Fedekarlık	Sınıf	184	4,36	,51	371	2,702	,007*
	Branş	189	4,20	,61			
Nezaket	Sınıf	184	4,43	,53	371	3,609	,000*
	Branş	189	4,21	,61			
Vicdanlılık	Sınıf	184	4,52	,60	371	1,066	,288
	Branş	189	4,45	,70			
Üyelik Erdemi	Sınıf	184	4,21	,65	371	2,380	,018*
	Branş	189	4,05	,65			
Sportmenlik	Sınıf	184	3,93	1,00	371	-,424	,672
	Branş	189	3,98	1,06			
Genel Toplam	Sınıf	184	4,31	,45	371	2,245	,025*
	Branş	189	4,20	,50			

* $p < 0.05$

Tablo 4-14 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık ve sportmenlik alt boyutlarına yönelik görüşlerinin branş değişkenine bağlı olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı ($p > 0.05$), fedakarlık, nezaket, üyelik erdemi alt boyutlarında ise anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır ($p < 0.05$).

Fedakarlık alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,36$, branş öğretmenlerinin ise $\bar{x} = 4,20$ nezaket alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin $\bar{x} = 4,43$, branş öğretmenlerinin $\bar{x} = 4,21$, üyelik erdemi boyutunda sınıf öğretmenlerinin $\bar{x} = 4,21$, branş öğretmenlerinin $\bar{x} = 4,05$ değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Fark çıkan bütün alt boyutlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değerlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu durumda üyelik erdemi, fedakarlık ve nezaket davranışlarını sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde de sınıf öğretmenlerinin $\bar{x} = 4,31$ branş öğretmenlerinin ise $\bar{x} = 4,20$ dir. Bu durumda sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri söylenebilir. Bunun nedenleri arasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha fazla okulda bulunmaları, kendilerine ait bir sınıfın bulunması, boş derslerde bile okulda bulunmaları düşünülmektedir. Çünkü bu özellikler öğretmenlerin örgüte daha fazla bağlanmasına ve dolayısı ile de daha fazla

örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine neden olabilecek davranışlar olarak düşünülmektedir.

Görev süresine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin görev süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4-15' te gösterilmektedir.

Tablo 4-15. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görüşlerinin Görev Süresi Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar/Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Fedekarlık	Gruplar arası	1,963	3	,654	1,989	,115
	Gruplar içi	121,409	369	,329		
	Toplam	123,372	372			
Nezaket	Gruplar arası	3,803	3	1,268	3,744	,011*
	Gruplar içi	124,939	369	,339		
	Toplam	128,742	372			
Vicdanlılık	Gruplar arası	1,312	3	,437	1,020	,384
	Gruplar içi	158,232	369	,429		
	Toplam	159,544	372			
Üyelik Erdemi	Gruplar arası	4,870	3	1,623	3,808	,010*
	Gruplar içi	157,318	369	,426		
	Toplam	162,188	372			
Sportmenlik	Gruplar arası	7,593	3	2,531	2,369	,070
	Gruplar içi	394,189	369	1,068		
	Toplam	401,783	372			
Genel Toplam	Gruplar arası	1,490	3	,497	2,178	,090
	Gruplar içi	84,107	369	,228		
	Toplam	85,597	372			

* p<0.05

Tablo 4-15'te öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde p değerlerinin incelendiğinde Nezaket ve Üyelik erdemi alt boyutları hariç hiçbir alt boyutta .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Nezaket alt boyunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir (F(3,369)= 3,744, p<.05). Başka bir

ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri görev süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Üyelik erdemi alt boyunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir ($F(3,369)= 3,808$, $p<.05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri görev süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının nezaket ve üyelik erdemi alt boyutlarında öğretmenler görüşlerinde ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan tukey testi sonuçları Tablo 4-16' da verilmiştir.

Tablo 4-16. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Görev Süresi Alt Boyutlarının Tukey Hsd Testi Sonuçları

Alt boyut	Görev Süresi		Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
Nezaket	A. 5 Yıl	6-10 Yıl	,26679(*)	,08187	,007	A-B
		11-15 Yıl	-,02157	,09690	,996	
		16 Yıl ve üstü	,03399	,16545	,997	
	B. 6-10 Yıl	5 Yıl	-,26679(*)	,08187	,007	
		11-15 Yıl	-,28836	,11591	,063	
		16 Yıl ve üstü	-,23280	,17726	,555	
	C. 11-15 Yıl	5 Yıl	,02157	,09690	,996	
		6-10 Yıl	,28836	,11591	,063	
		16 Yıl ve üstü	,05556	,18468	,991	
	D. 16 ve üstü Yıl	5 Yıl	-,03399	,16545	,997	
		6-10 Yıl	,23280	,17726	,555	
		11-15 Yıl	-,05556	,18468	,991	
Üyelik Erdemi	A. 5 Yıl	6-10 Yıl	,17012	,09186	,251	B-C
		11-15 Yıl	-,19496	,10873	,278	
		16-20 Yıl	-,33507	,18565	,273	
	B. 6-10 Yıl	5 Yıl	-,17012	,09186	,251	
		11-15 Yıl	-,36508(*)	,13007	,027	
		16-20 Yıl	-,50519	,19890	,056	
	C. 11-15 Yıl	5 Yıl	,19496	,10873	,278	
		6-10 Yıl	,36508(*)	,13007	,027	
		16-20 Yıl	-,14011	,20723	,906	
	D. 16 ve üstü Yıl	5 Yıl	,33507	,18565	,273	
		6-10 Yıl	,50519	,19890	,056	
		11-15 Yıl	,14011	,20723	,906	

Tablo 4-16 incelendiğinde nezaket alt boyutundaki anlamlı farkın; 5 yıl ile 6-10

yıl görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri arasında mesleğin ilk yıllarında mesleğe ve çevreye farklı bir açıdan bakan öğretmenin ilerleyen yıllarda mesleğe ve çevreye olan bakış açısının değişmesi olabileceği düşünülmektedir. Bu değişiklikten kasıt ise çalışma ortamındaki insanlar olan iletişimden, sisteme karşı geliştirilen bakış açısına kadar birçok etken neden olabileceği ve bunun da kişinin nezaket özelliklerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Üyelik erdemi alt boyutundaki anlamlı farkın ise; 6-10 yıl ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Üyelik erdemi alt boyutunda meydana gelen bu farkın öğretmenlerin çalıştıkları okulda belli bir süreden sonra (bu çalışmada 10 yıldan sonra olduğu görülmektedir) okula olan bağlılıklarının ve dolayısı ile de örgütsel vatandaşlık davranışlarının artabileceği düşünülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Bolu ili merkez ilçe ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre araştırmanın dördüncü alt probleminde şu sorulara cevap aranmıştır.

- a- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- b- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

4.4.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine göre problem çözme becerisine ilişkin görüşleri

Yaş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri Yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4-17' de gösterilmektedir.

Tablo 4-17. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Acelecî Yaklaşım	21-30 yaş	2	31,25	3	2,734	,434
	31-40 yaş	15	24,90			
	41-50 yaş	22	23,27			
	51 ve üstü	12	31,50			
Düşünen Yaklaşım	21-30 yaş	2	38,75	3	2,590	,459
	31-40 yaş	15	24,20			
	41-50 yaş	22	24,36			
	51 ve üstü	12	29,13			
Kaçınan Yaklaşım	21-30 yaş	2	17,25	3	1,693	,638
	31-40 yaş	15	25,43			
	41-50 yaş	22	28,52			
	51 ve üstü	12	23,54			
Değerlendirici Yaklaşım	21-30 yaş	2	47,50	3	5,599	,133
	31-40 yaş	15	27,20			
	41-50 yaş	22	22,64			
	51 ve üstü	12	27,08			
Kendine Güvenli Yaklaşım	21-30 yaş	2	45,75	3	4,865	,182
	31-40 yaş	15	27,50			
	41-50 yaş	22	22,73			
	51 ve üstü	12	26,83			
Planlı Yaklaşım	21-30 yaş	2	33,00	3	2,129	,546
	31-40 yaş	15	28,17			
	41-50 yaş	22	22,75			
	51 ve üstü	12	28,08			
Genel Toplam	21-30 yaş	2	37,75	3	2,717	,437
	31-40 yaş	15	25,93			
	41-50 yaş	22	23,11			
	51 ve üstü	12	29,42			

* p<0.05

Tablo 4-17 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisinin Acelecî, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı fark göstermediği saptanmıştır (p>0.05). Bu sonuca göre yaş değişkeni yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu araştırma sonucuna

göre yöneticilerin problem çözme becerilerini yaşı etkilememiş olmasının nedenleri arasında, evrende bulunan yönetici sayılarının azlığı olabileceği düşünülmektedir. Kösterelioğlu (2007) da yapmış olduğu araştırmada yaş değişkeninin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında, problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu yapılan bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi yapılmış sonuçları Tablo 4-18' de gösterilmiştir.

Tablo 4-18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aceleci Yaklaşım	Kadın	6	24,75	148,50	127,500	,826
	Erkek	45	26,17	1177,50		
Düşünen Yaklaşım	Kadın	6	27,67	166,00	125,000	,765
	Erkek	45	25,78	1160,00		
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	6	23,33	140,00	119,000	,638
	Erkek	45	26,36	1186,00		
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	6	29,58	177,50	113,500	,525
	Erkek	45	25,52	1148,50		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	6	33,58	201,50	89,500	,180
	Erkek	45	24,99	1124,50		
Planlı Yaklaşım	Kadın	6	27,83	167,00	124,000	,743
	Erkek	45	25,76	1159,00		
Genel Toplam	Kadın	6	27,25	163,50	127,500	,826
	Erkek	45	25,83	1162,50		

*p<.05

Tablo 4-18 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinin Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarının hiçbirinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bunun nedenleri arasında araştırmaya katılan yöneticilerin arasında kadın yöneticilerin az oluşu düşünülmektedir. Kösterelioğlu (2007)'nin yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmediğini saptamış ($p > 0.05$) olması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4-19 da gösterilmiştir.

Tablo 4-19. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Öğrenim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	27,81	2	1,316	,518
	Lisans	29	24,05			
	Yüksek Lisans	6	30,58			
Düşünen Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	25,75	2	1,744	,418
	Lisans	29	24,64			
	Yüksek Lisans	6	33,25			
Kaçınan Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	22,78	2	1,145	,564
	Lisans	29	27,24			
	Yüksek Lisans	6	28,58			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	22,16	2	5,113	,078
	Lisans	29	25,64			
	Yüksek Lisans	6	38,00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	21,75	2	4,375	,112
	Lisans	29	26,17			
	Yüksek Lisans	6	36,50			
Planlı Yaklaşım	Lisans Tamamlama	16	23,56	2	3,093	,213
	Lisans	29	25,36			
	Yüksek Lisans	6	35,58			
Genel Toplam	Lisans Tamamlama	16	23,63	2	3,504	,173
	Lisans	29	25,14			
	Yüksek Lisans	6	36,50			

* $p < 0.05$

Tablo 4-19 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinin Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarının hiçbirinde öğrenim değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p > 0.05$). Bu sonuca göre öğrenim

değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bunu nedenleri arasında araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunun aynı öğrenim düzeyine sahip olduğu düşünülmektedir.

Görev süresi değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşlerinin görev süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4-20 de gösterilmiştir.

Tablo 4-20. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisine Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Acelecı Yaklaşım	5 Yıl	26	28,44	3	2,891	,409
	6-10 Yıl	12	27,17			
	11-15 Yıl	6	19,75			
	16-20 Yıl	7	20,29			
Düşünen Yaklaşım	5 Yıl	26	25,94	3	,432	,934
	6-10 Yıl	12	27,00			
	11-15 Yıl	6	22,67			
	16-20 Yıl	7	27,36			
Kaçıngan Yaklaşım	5 Yıl	26	27,81	3	1,455	,693
	6-10 Yıl	12	21,71			
	11-15 Yıl	6	27,33			
	16-20 Yıl	7	25,50			
Değerlendirici Yaklaşım	5 Yıl	26	24,19	3	1,904	,593
	6-10 Yıl	12	29,04			
	11-15 Yıl	6	22,50			
	16-20 Yıl	7	30,50			
Kendine Güvenli Yaklaşım	5 Yıl	26	26,10	3	,176	,981
	6-10 Yıl	12	25,29			
	11-15 Yıl	6	28,08			
	16-20 Yıl	7	25,07			
Planlı Yaklaşım	5 Yıl	26	25,35	3	5,369	,147
	6-10 Yıl	12	33,33			
	11-15 Yıl	6	23,50			
	16-20 Yıl	7	18,00			
Genel Toplam	5 Yıl	26	26,62	3	,305	,959
	6-10 Yıl	12	26,75			
	11-15 Yıl	6	23,58			
	16-20 Yıl	7	24,50			

*p<.05

Tablo 4-20 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşlerinin Acelecı, Düşünen, Kaçıngan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarının hiçbirinde görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır (p>0.05). Bu sonuca göre görev

süresinin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bunun nedenleri arasında araştırma kapsamında bulunan yöneticilerin azlığı ve araştırmaya katılan yöneticilerin yarısının 5 yıl görev süresine sahip olması düşünülmektedir.

4.4.2. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine göre problem çözme becerisine ilişkin görüşleri

Yaş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4-21’ de gösterilmektedir.

Tablo 4-21. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Acelecı Yaklaşım	Gruplar arası	,322	3	,107	,215	,886
	Gruplar içi	183,913	369	,498		
	Toplam	184,234	372			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	,566	3	,189	,426	,734
	Gruplar içi	163,482	369	,443		
	Toplam	164,048	372			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar arası	6,303	3	2,101	1,295	,276
	Gruplar içi	598,618	369	1,622		
	Toplam	604,921	372			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	,526	3	,175	,330	,804
	Gruplar içi	195,959	369	,531		
	Toplam	196,484	372			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	,259	3	,086	,162	,922
	Gruplar içi	196,562	369	,533		
	Toplam	196,822	372			
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	,780	3	,260	,697	,555
	Gruplar içi	137,802	369	,373		
	Toplam	138,582	372			
Genel Toplam	Gruplar arası	,026	3	,009	,028	,994
	Gruplar içi	115,615	369	,313		
	Toplam	115,641	372			

Tablo 4-21 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinin Acelecı, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarının hiçbirinde yaş değişkenine bağlı olarak

anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre yaşı ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bunun nedenleri arasında araştırmaya katılan yöneticilerin yarıya yakının aynı yaş diliminde yer alması düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan T- testi sonuçları Tablo 4-22’ de gösterilmektedir.

Tablo 4-22. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenin T- Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Acelecı Yaklaşım	Kadın	233	3,3948	,71540	371	-1,158	,248
	Erkek	140	3,4810	,68304			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	233	4,9313	,68261	371	,224	,823
	Erkek	140	4,9157	,63430			
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	233	4,0751	1,21580	371	2,911	,004*
	Erkek	140	3,6821	1,33702			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	233	4,9557	,76278	371	,424	,672
	Erkek	140	4,9238	,66468			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	233	4,6538	,74267	371	,018	,985
	Erkek	140	4,6524	,70385			
Planlı Yaklaşım	Kadın	233	5,0064	,63012	371	-,179	,858
	Erkek	140	5,0179	,57811			
Genel Toplam	Kadın	233	4,3331	,56915	371	,511	,609
	Erkek	140	4,3030	,53918			

* $p<0.05$

Tablo 4-22 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinin Acelecı, Düşünen, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği fakat kaçınan yaklaşım boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Kaçınan yaklaşım boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında kadınların aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,07$ iken, erkeklerin ise $\bar{x}=3,68$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre problem çözme becerisi göstermede kadınların erkeklere göre daha kaçınan yaklaştıkları söylenebilir. Bunun nedenleri arasında araştırma kapsamında bulunun yöneticilerin arasında

kadınların erkeklere oranla daha az bir sayıda olmaları ve genel anlamda bakıldığında da kadınların yöneticilik pozisyonlarında fazla bulunmamaları düşünülmektedir.

Öğrenim değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri öğrenim değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4-23' te gösterilmektedir.

Tablo 4-23. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	Gruplar arası	1,575	2		1,595	,204
	Gruplar içi	182,659	370	,787		
	Toplam	184,234	372	,494		
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	1,503	2		1,711	,182
	Gruplar içi	162,545	370	,752		
	Toplam	164,048	372	,439		
Kaçıngan Yaklaşım	Gruplar arası	5,079	2		1,566	,210
	Gruplar içi	599,842	370	2,539		
	Toplam	604,921	372	1,621		
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	3,046	2		2,913	,056
	Gruplar içi	193,438	370	1,523		
	Toplam	196,484	372	,523		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	2,025	2		1,923	,148
	Gruplar içi	194,797	370	1,013		
	Toplam	196,822	372	,526		
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	2,180	2		2,956	,053
	Gruplar içi	136,403	370	1,090		
	Toplam	138,582	372	,369		
Genel Toplam	Gruplar arası	,766	2		1,234	,292
	Gruplar içi	114,875	370	,383		
	Toplam	115,641	372	,310		

p<.05

Tablo 4-23 incelendiğinde problem çözme becerisinin alt boyutlarına ait p değerlerinin incelendiğinde problem çözme becerisinin alt boyutlarının hiçbirinde .05 düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Bu bulgu doğrultusunda öğrenimin değişkeninin öğretmenlerin problem çözme becerilerini etkilemediği düşünülmektedir.

Branş değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan T- Testi sonuçları Tablo 4-24'te gösterilmektedir.

Tablo 4-24. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Alan	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Aceleci Yaklaşım	Sınıf	184	3,4674	,69287	371	1,090	,276
	Branş	189	3,3880	,71382			
Düşünen Yaklaşım	Sınıf	184	4,9913	,65247	371	1,896	,059
	Branş	189	4,8614	,67069			
Kaçınan Yaklaşım	Sınıf	184	3,9144	1,29356	371	-,197	,844
	Branş	189	3,9405	1,26037			
Değerlendirici Yaklaşım	Sınıf	184	5,0580	,67050	371	3,034	,003*
	Branş	189	4,8325	,76308			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sınıf	184	4,6957	,72538	371	1,111	,267
	Branş	189	4,6120	,72889			
Planlı Yaklaşım	Sınıf	184	5,1236	,60111	371	3,581	,000*
	Branş	189	4,9008	,60065			
Genel Toplam	Sınıf	184	4,3762	,53580	371	1,868	,063
	Branş	189	4,2688	,57441			

* p<0.05

Tablo 4-24 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisinin Aceleci, Düşünen, Kaçınan ve Kendine Güvenli alt boyutlarına ait görüşlerinin branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı, fakat değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Problem çözme becerisinin değerlendirici yaklaşım boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,05$, branş öğretmenlerinin ise $\bar{x}=4,83$ puan ortalamaya sahip olduğu; planlı yaklaşım alt boyutunda da benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,12$ puana, branş öğretmenlerinin ise $\bar{x}=4,90$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha değerlendirici ve planlı bir yaklaşım izledikleri söylenebilir.

Görev süresi değişkenine göre

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine ilişkin görüşleri görev süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4-25'te gösterilmektedir.

Tablo 4-25. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar/Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	Gruplar arası	2,557	3	,852	1,731	,160
	Gruplar içi	181,677	369	,492		
	Toplam	184,234	372			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	,876	3	,292	,661	,577
	Gruplar içi	163,172	369	,442		
	Toplam	164,048	372			
Kaçıngan Yaklaşım	Gruplar arası	16,881	3	5,627	3,531	,015*
	Gruplar içi	588,039	369	1,594		
	Toplam	604,921	372			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	3,882	3	1,294	2,479	,061
	Gruplar içi	192,603	369	,522		
	Toplam	196,484	372			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	1,235	3	,412	,777	,508
	Gruplar içi	195,587	369	,530		
	Toplam	196,822	372			
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	1,806	3	,602	1,624	,183
	Gruplar içi	136,776	369	,371		
	Toplam	138,582	372			
Genel Toplam	Gruplar arası	1,962	3	,654	2,123	,097
	Gruplar içi	113,679	369	,308		
	Toplam	115,641	372			

P<.05

Tablo 4-25'te öğretmenlerin problem çözme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde alt boyutlarına ait p değerlerinin kaçınan yaklaşım alt boyutu hariç hiçbir alt boyutta .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Kaçınan yaklaşım alt boyunda öğretmenlerin problem çözme becerisine ait görüşleri görev süresi değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir ($F(3,369)= 3,531$, $p<.05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin problem çözme becerilerine ait görüşleri görev

süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin görev süresi değişkenine göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan tukey testi sonuçları Tablo 4-26’ da verilmiştir.

Tablo 4-26. Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisinin Görev Süresi Değişkeni Alt Boyutlarının Tukey Hsd Testi Sonuçları

Alt boyut	Görev Süresi	Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
Kaçınan Yaklaşım	A. 5 Yıl	6-10 Yıl	,52810(*)	,17761	,017
		11-15 Yıl	,35945	,21022	,320
		16 Yıl ve üstü	-,04027	,35893	,999
	B. 6-10 Yıl	5 Yıl	-,52810(*)	,17761	,017
		11-15 Yıl	-,16865	,25147	,908
		16 Yıl ve üstü	-,56838	,38455	,452
	C. 11-15 Yıl	5 Yıl	-,35945	,21022	,320
		6-10 Yıl	,16865	,25147	,908
		16 Yıl ve üstü	-,39973	,40066	,751
	D. 16 ve üstü Yıl	5 Yıl	,04027	,35893	,999
		6-10 Yıl	,56838	,38455	,452
		11-15 Yıl	,39973	,40066	,751

Tablo 4-26 incelendiğinde öğretmen görüşleri arasında kaçınan yaklaşım alt boyutundaki anlamlı farkın; 5 yıl ile 6–10 yıl görev yapan öğretmenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında karşılaşılan problemlerde hata ve yanlış yapmamak için daha fazla gözlemci olunması ve bu nedenle de kaçınan bir tavır sergilenmesi olduğu düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görevli yönetici ve öğretmenlerin kendi içlerinde örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda bu alt problemde şu sorulara cevap aranmıştır:

- a- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görevli yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b- Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.5.1. Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu; yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4-27’de gösterilmektedir.

Tablo 4-27. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

Problem Çözme Alt Boyutları	Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutları						
		Fedakarlık	Nezaket	Vicdanlılık	Üyelik Erdemi	Sportmenlik	Genel Toplam
Aceleci Yaklaşım	r	-,154	-,051	-,043	,038	-,050	-,060
	p	,281	,725	,763	,793	,728	,678
	N	51	51	51	51	51	51
Düşünen Yaklaşım	r	,372(**)	,022	,219	,633(**)	,095	,420(**)
	p	,007	,877	,122	,000	,507	,002
	N	51	51	51	51	51	51
Kaçıngan Yaklaşım	r	,385(**)	,108	,233	,398(**)	,366(**)	,449(**)
	p	,005	,452	,100	,004	,008	,001
	N	51	51	51	51	51	51
Değerlendirici Yaklaşım	r	,358(**)	,300(*)	,235	,461(**)	-,068	,355(*)
	p	,010	,032	,097	,001	,636	,011
	N	51	51	51	51	51	51
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	,029	,126	,104	,335(*)	-,114	,148
	p	,840	,377	,466	,016	,425	,299
	N	51	51	51	51	51	51
Planlı Yaklaşım	r	,461(**)	,212	,285(*)	,592(**)	,095	,480(**)
	p	,001	,136	,043	,000	,507	,000
	N	51	51	51	51	51	51
Genel Toplam	r	,247	,125	,193	,481(**)	,075	,341(*)
	p	,081	,383	,175	,000	,599	,014
	N	51	51	51	51	51	51

*p< .05 **p <.01

Tablo 4-27 incelendiğinde Fedakârlık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.372$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.385$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.358$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.461$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda yöneticilerin fedakârlık gösteren davranışları arttığında düşünen, kaçınan, değerlendirici ve planlı yaklaşımlarını gösterme sıklığı da artış göstermektedir.

Korelasyon katsayısının 0.70–1.00 olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta, 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. (Büyüköztürk, 2006; 31).

Nezaket alt boyutu ile Değerlendirici Yaklaşım ($r=.300$) arasında orta düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre yöneticilerin nazik davranışları arttıkça değerlendirici yaklaşımları da artmaktadır.

Vicdanlılık alt boyutu ile Planlı Yaklaşım ($r=.285$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda yöneticilerin vicdanlı davranışlarındaki artışın az da olsa planlı yaklaşımlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Üyelik erdemi alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.633$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.398$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.461$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.592$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, üyelik erdemi alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım arasında ($r=.335$), orta düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sportmenlik alt boyutu ile Kaçınan yaklaşım ($r=.366$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.5.2. Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4-28 'de görülmektedir.

Tablo 4-28. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

Problem Çözme Alt Boyutları		Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutları					
		Fedekarlık	Nezaket	Vicdanlılık	Üyelik Erdemi	Sportmenlik	Genel Toplam
Aceleci Yaklaşım	r	,120(*)	,153(**)	,045	,106(*)	,133(*)	,153(**)
	p	,021	,003	,381	,040	,010	,003
	N	373	373	373	373	373	373
Düşünen Yaklaşım	r	,255(**)	,293(**)	,280(**)	,280(**)	,214(**)	,380(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	373	373	373	373	373	373
Kaçıngan Yaklaşım	r	,260(**)	,164(**)	,229(**)	,289(**)	,235(**)	,346(**)
	p	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	373	373	373	373	373	373
Değerlendirici Yaklaşım	r	,307(**)	,326(**)	,284(**)	,376(**)	,181(**)	,416(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	373	373	373	373	373	373
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	,222(**)	,251(**)	,260(**)	,370(**)	,196(**)	,378(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	373	373	373	373	373	373
Planlı Yaklaşım	r	,236(**)	,335(**)	,297(**)	,370(**)	,169(**)	,402(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	373	373	373	373	373	373
Genel Toplam	r	,298(**)	,312(**)	,281(**)	,371(**)	,256(**)	,436(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	373	373	373	373	373	373

*p<. 05 **p <.01

Tablo 4-28 incelendiğinde Fedakarlık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.255$), Kaçıngan Yaklaşım ($r=.260$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.222$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.236$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, fedakarlık alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ($r=.120$), düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı, fedakarlık alt boyutu ile Değerlendirici Yaklaşım ($r=.307$) arasında orta düzeyde, pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Nezaket alt boyutu ile Aceleci Yaklaşım ($r=.153$), Düşünen Yaklaşım ($r=.293$), Kaçıngan Yaklaşım ($r=.164$) ve Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.251$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, nezaket alt boyutu ile Değerlendirici Yaklaşım ($r=.326$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.335$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Vicdanlılık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.280$), Kaçıngan Yaklaşım ($r=.229$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.284$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.260$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.297$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki

saptanmıştır.

Üyelik erdemi alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.280$), Kaçıngan Yaklaşım ($r=.289$) ve Değerlendirici Yaklaşım ($r=.376$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, üyelik erdemi alt boyutu ile Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.360$), Planlı Yaklaşım ($r=.370$), arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, üyelik erdemi alt boyutu ile Aceleci yaklaşım arasında ($r=.106$), düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sportmenlik alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.214$), Kaçıngan Yaklaşım ($r=.235$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.181$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.196$), Planlı Yaklaşım ($r=.169$), arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, sportmenlik alt boyutu ile Aceleci yaklaşım arasında ($r=.133$) düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak önce kişisel bulgulara, daha sonra da alt problemlere ilişkin sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni açısından; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %3.9'u 21-30 yaş, %29.4'ü 31-40 yaş, %43.1'i 41-50 yaş, %23.5'i ise 51 yaş ve üstündedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise %37'si 21-30 yaş, %34.9'u 31-40 yaş ve %28.2'si 41 yaş ve üstündedir.

Cinsiyet değişkeni açısından; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %11.8'i kadın, %88.2'si erkek, öğretmenlerin ise %62.5' i kadın, %37.5' i erkektir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %56.9'u lisans, %11.8'i yüksek lisans ve %31.4'ü iki yıllık ön lisans mezunuyken öğretmenlerin de %77.5' i lisans, %9.1'i yüksek lisans ve %13.4'ü iki yıllık ön lisans mezunudur.

Branş değişkeni açısından; araştırmaya katılan okul yöneticilerin %94.11'i sınıf öğretmeni, %5.88'i ise farklı branşlardan, öğretmenlerin %49.3'ü sınıf öğretmeni, %50.7'si ise branş öğretmenleridir.

Görev Süresi değişkeni açısından; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %51'i 5 yıl ve altında %23.5'i 6-10 yıl arası, %11.8'i 11-15 yıl arası, % 13.7'si 16-20 yıl arasında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin ise %68.4'ü 5 yıl ve altında, %16.9'u 6-10 yıl, %11.3'ü 11-15 yıl, % 3.5' i de 16 ve üstü yıldır görev yapmaktadır.

Kıdem değişkeni açısından; araştırmaya katılan yöneticilerin %5.9'u 6-10 yıl, %17.6'sı 11-15 yıl, %15.7'si de 16-20 yıl aralığında bir kıdeme sahipken, %60.8'i de 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise %26.5'i 1-5 yıl, %22.5'i 6-10 yıl, %20.1'i 11-15 yıl, %9.1'i 16-20 yıl, %21.7' si de 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

5.2. Birinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

Birinci alt problemde, Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin; örgütsel vatandaşlık davranışına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ait görüşleri şu şekildedir:

- 1- Fedakarlık boyutunda ($\bar{x}=4,67$), “tamamen katılıyorum”
- 2- Nezaket boyutunda ($\bar{x}=4,70$), “tamamen katılıyorum”
- 3- Vicdanlılık boyutunda ($\bar{x}=4,69$), “tamamen katılıyorum”
- 4- Üyelik erdemi boyutunda ($\bar{x}=4,51$), “tamamen katılıyorum”
- 5- Sportmenlik boyutunda ($\bar{x}=4,29$), “tamamen katılıyorum”
- 6- Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği geneli ($\bar{x}=4,58$), “tamamen katılıyorum”

Yöneticilerin problem çözme becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım boyutlarında çoğunlukla düzeyindeyken, kaçınan yaklaşım boyutunda sık sık, aceleci yaklaşım boyutunda ara sıra düzeyindedir. Yöneticilerin problem çözme becerilerinin

alt boyutlarına ait ortalamaları aşağıdaki gibidir:

- 1- Aceleci yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=3,39$), “arada sırada”
- 2- Düşünen yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=5,08$), “çoğunlukla”
- 3- Kaçıngan yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,03$), “sık sık”
- 4- Değerlendirici yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,96$), “çoğunlukla”
- 5- Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,66$), “çoğunlukla”
- 6- Planlı yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=5,13$), “çoğunlukla”
- 7- Problem çözme becerileri ölçeği geneli ($\bar{x}=4,37$), “çoğunlukla”

5.3. İkinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

İkinci alt problemde, Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu öğretmenlerinin; örgütsel vatandaşlık davranışına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik görüşleri incelendiğinde fedakarlık, nezaket ve vicdanlılık boyutlarında “tamamen katılıyorum” düzeyinde, üyelik erdemi ve sportmenlik boyutlarında ise “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ait ortalamaları aşağıdaki gibidir:

- 1- Fedakarlık boyutunda ($\bar{x}=4,28$), “tamamen katılıyorum”
- 2- Nezaket boyutunda ($\bar{x}=4,32$), “tamamen katılıyorum”
- 3- Vicdanlılık boyutunda ($\bar{x}=4,49$), “tamamen katılıyorum”
- 4- Üyelik erdemi boyutunda ($\bar{x}=4,13$), “katılıyorum”
- 5- Sportmenlik boyutunda ($\bar{x}=3,96$), “katılıyorum”
- 6- Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği geneli ($\bar{x}=4,26$), “tamamen katılıyorum”

Öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise Düşünen yaklaşım, Değerlendirici yaklaşım, Kendine güvenli yaklaşım ve Planlı yaklaşım boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde, Aceleci yaklaşım ve Kaçıngan yaklaşım boyutlarında ise “sık sık” düzeyindedir. Öğretmenlerin problem çözme becerileri alt boyutlarına ait ortalamaları aşağıdaki gibidir:

- 1- Aceleci yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=3,42$), “sık sık”
- 2- Düşünen yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,92$), “çoğunlukla”
- 3- Kaçıngan yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=3,93$), “sık sık”
- 4- Değerlendirici yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,94$), “çoğunlukla”
- 5- Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=4,65$), “çoğunlukla”
- 6- Planlı yaklaşım boyutunda ($\bar{x}=5,01$), “çoğunlukla”
- 7- Problem çözme becerileri ölçeği geneli ($\bar{x}=4,32$), “çoğunlukla”

5.4. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri ise yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre çeşitli alt boyutlarda anlamlı fark göstermektedir.

Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre sadece sportmenlik alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Sportmenlik alt boyutundaki anlamlı fark; 51 ve üstü yaş ile 21-30 yaş; 51 ve üstü yaş ile 31-40 yaş, 51 ve üstü yaş ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre fedakarlık, üyelik erdemi, sportmenlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği fakat nezaket ve vicdanlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık

gösterdiği saptanmıştır. ($p<0.05$). Nezaket alt boyutu dikkate alındığında kadınların $\bar{x}=4,41$ erkeklerin $\bar{x}=4,17$ aritmetik ortalamaya sahip olduğu, vicdanlılık alt boyutunda ise kadınların $\bar{x}=4,54$ erkeklerin $\bar{x}=4,39$ puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri arasında vicdanlılık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğretmen görüşleri arasında fedakarlık alt boyutundaki anlamlı fark; yüksek lisanslı öğretmenler ile ön lisanslı öğretmenler; yüksek lisanslı öğretmenler ile lisanslı öğretmenler arasında; Nezaket alt boyutundaki anlamlı farkın; yüksek lisanslı öğretmenler ile ön lisanslı öğretmenler; yüksek lisanslı öğretmenler ile lisanslı öğretmenler arasında; Üyelik erdemi alt boyutundaki anlamlı fark; yüksek lisanslı öğretmenler ile ön lisanslı öğretmenler arasında; Sportmenlik alt boyutundaki anlamlı farkın ise; yüksek lisanslı öğretmenler ile lisanslı öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ait görüşleri branş değişkenine göre vicdanlılık ve sportmenlik alt boyutlarında anlamlı fark göstermezken ($p>0.05$), fedakarlık, nezaket, üyelik erdemi alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri, nezaket ve üyelik erdemi alt boyutları hariç hiçbir alt boyutta .05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$). Nezaket alt boyutundaki anlamlı farkın; 5 yıl ile 6-10 yıl görev yapan öğretmenler arasında, Üyelik erdemi alt boyutundaki anlamlı farkın ise 6-10 yıl ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasındadır.

5.5. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

Bolu ili merkez ilçe ilköğretim okulu, yöneticilerinin problem çözme

becerilerine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda; Bolu İli Merkez ilçe ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine göre problem çözme becerisine ilişkin görüşlerinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Yaş ve cinsiyet değişkenleri yöneticilerin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinde etkili değişken değildir.

Öğrenim ve görev süresinin de yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Bolu İli Merkez İlçe İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisine İlişkin Görüşlerinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Yaş değişkeni ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisine yönelik görüşlerinde etkili bir değişken değilken cinsiyet değişkenini ise sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda öğretmen görüşlerinde etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Kaçınan yaklaşım boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında kadınların $\bar{x}=4,07$ iken, erkeklerin $\bar{x}=3,68$ olduğu saptanmış ve bu sonuçtan da problem çözme becerisi göstermede kadınların erkeklere göre daha kaçınan yaklaşımı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde öğrenim durumu değişkenine göre problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinde değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları hariç hiçbir alt boyutta .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerinin problem çözme becerisinin Aceleci, Düşünen, Kaçınan ve Kendine Güvenli alt boyutlarının branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Değerlendirici yaklaşım boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=5,05$, branş

öğretmenlerinin ise $\bar{x}=4,83$ puan ortalamasına sahip olduğu; planlı yaklaşım alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=5,12$, branş öğretmenlerinin ise $\bar{x}=4,90$ puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha değerlendirici ve planlı bir yaklaşım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerde görev süresi değişkenine göre problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Kaçınan yaklaşım alt boyutundaki anlamlı farkın; 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl görev yapan öğretmenler arasındadır.

5.6. Beşinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

Bolu İli merkez ilçe ilköğretim okulu; yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Fedakarlık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.372$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.385$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.358$) ve Planlı Yaklaşım ($r=.461$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Nezaket alt boyutu ile Değerlendirici Yaklaşım ($r=.300$) arasında orta düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Vicdanlılık alt boyutu ile Planlı Yaklaşım ($r=.285$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Üyelik erdemi alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.633$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.398$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.461$), Planlı Yaklaşım ($r=.592$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, kendine güvenli yaklaşım ($r=.335$) ile de orta düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Sportmenlik alt boyutu ile Kaçınan yaklaşım ($r=.366$) arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin de örgütsel vatandaşlık davranışı ile problem çözme becerilerine

ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Fedakarlık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.255$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.260$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.222$), Planlı Yaklaşım ($r=.236$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, aceleci yaklaşım ($r=.120$) ile düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı, Değerlendirici Yaklaşım ($r=.307$) ile orta düzeyde, pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Nezaket alt boyutu ile Aceleci Yaklaşım ($r=.153$), Düşünen Yaklaşım ($r=.293$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.164$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.251$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, , Değerlendirici Yaklaşım ($r=.326$), Planlı Yaklaşım ($r=.335$) ile arasında da orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Vicdanlılık alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.280$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.229$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.284$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.260$), Planlı Yaklaşım ($r=.297$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Üyelik erdemi alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.280$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.289$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.376$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.360$), Planlı Yaklaşım ($r=.370$) ile arasında orta düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, Aceleci yaklaşım ($r=.106$), ile üyelik erdemi alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki,
- Sportmenlik alt boyutu ile Düşünen Yaklaşım ($r=.214$), Kaçınan Yaklaşım ($r=.235$), Değerlendirici Yaklaşım ($r=.181$), Kendine güvenli Yaklaşım ($r=.196$), Planlı Yaklaşım ($r=.169$) arasında düşük düzeyde, pozitif, .01 düzeyinde anlamlı, Aceleci yaklaşım ($r=.133$) ile arasında da düşük düzeyde, pozitif, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM VI

6. Öneriler

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1- Kadın yöneticilerin problem çözme sürecinde göstermiş oldukları kaçınan yaklaşımın nedenleri araştırılmalı ve bu tavrın aşılması amacı ile kurs, seminer gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

2- Öğretmenlerin problem çözme sürecinde göstermiş oldukları aceleci ve kaçınan yaklaşımı azaltmak amacı ile kurs, seminer gibi çeşitli etkinlikler düzenlenerek, öğretmenlerin özellikle kaçınan tutumlarının önüne geçilmelidir.

3- Öğretmenlerin okul yönetimiyle birlikte alınacak kararlarda, okuldaki diğer çalışanlarla kuracakları ilişkilerde kaçınan bir tutum sergilememesi için, öğretmenlerin ve özellikle de bayan öğretmenlerin yönetim kademesi tarafından yönetime ve okulun gelişimine dâhil edilerek yeni proje ve etkinliklerde görev almaları sağlanmalıdır.

4- Yaşı daha ilerde olan öğretmenlerin göstermiş oldukları sportmenlik davranışlarından faydalanmak amacı ile okul içi ve dışında yemek, sinema, tiyatro ve piknik gibi sosyal etkinlikler düzenlenerek, bu öğretmenler ile yaşı genç olan öğretmenlerin iletişim ve etkileşim içinde bulunmaları sağlanmalı, bu sayede yaşı ileride olan öğretmenlerin sportmenlik davranışlarından kurum olarak faydalanılmalıdır.

5- Kadın öğretmenlerde görülen nazik ve vicdanlılık davranışlarının erkek öğretmenlerde de görülme sıklığını arttırmak amacıyla, okul içi ve dışında

gerçekleştirilen kutlama programları düzenlenmesinde, kulüp ve sosyal etkinlikler planlanmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler ile birlikte görev alıp çalışmaları sağlanmalıdır.

6- Öğrenim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri nedeni ile okul içerisinde görev yapan diğer öğretmenlerinde kendilerini geliştirmelerine okul yönetimi tarafından destek olunmalı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

7- Sınıf öğretmenlerinin daha fedakar, nazik ve üyelik erdemi sahibi olmaları nedeniyle okul içerisinde verilen görevlerde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleriyle çalışmaları sağlanmalı, bu vesile ile hem gruplaşmanın önüne geçilip hem de sınıf öğretmenlerinde bulunan bu özelliklerin branş öğretmenlerinde de görülme sıklığının artırılması planlanmalıdır.

8- Sınıf öğretmenlerinde diğer öğretmenlere nazaran daha fazla bulunan değerlendirici ve planlı tutumlarından faydalanmak amacı ile sene başından itibaren okulda düzenlenen her türlü etkinlikte, sınıf ve branş öğretmenlerinin birlikte görev yapmaları sağlanmalı, sınıf öğretmenlerinin değerlendirici ve planlı tutumlarının branş öğretmenlerinde de gösterilme sıklığının artırılması planlanmalıdır.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1- Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları karşılaştırılarak araştırılabilir.

2- Araştırma özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okulları karşılaştırılarak uygulanabilir.

3-İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ve problem çözme becerisine yönelik görüşleri daha detaylı bir araştırma ile incelenebilir

4-Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileme düzeyine yönelik araştırmalar geliştirilip çoğaltılabilir.

5- Benzer çalışmalar farklı illerde, daha büyük örneklem gruplarında, yönetici ve öğretmenlere yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, H.G. (2008). *Öğretmenlerde Denetim Odağı ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş, S. ve Çekmecioğlu H. (2007). *İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İş Performansı Üzerindeki Etkileri: Bir Araştırma*. Öneri, (Cilt 7, Sayı 7 s. 47-57).
- Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışma değerlerinin analizi (Altındağ İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altuntaş, E. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2003), http://koniks.com/topic.asp?TOPIC_ID=670 17/05/2009 tarihinde erişilmiştir.

- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Ç. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atabay, A. (2004). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerinin ve Sorun Çözmeyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay. (2005). *Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2005). *Okul çevre ilişkileri içinde: Y. Özden (Ed) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*(2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change*. Psychological Review. 84 (2), 191-215

- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Degisme* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1982. Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bateman T.S., D.W.Organ, (1983). *Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee Citizenship*. Academy of Management Journal.
- Bernard, C. I. (1938). *The functions of executive*. Cambridge, MA: Harward University Pres
- Batlaş, A.(2002). *Ekip Çalışması ve Liderlik* (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bedoyere, Quentin Dela. (1997). *Sorun Çözme Teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Çev. Ferhan Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul.
- Bingöl D., Atlıhan N.ve Ömer F. İ. (2003). *Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi*. 11. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi, (22-24 Mayıs 2003), Afyon.
- Buluç, B. (2008). *Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. (6(4), 571-602).
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (cilt:7 sayı:27, ss.297-309).

- Çınar ,F. (2004). *Organizasyonel Davranış Alanında Yeni Bir Yaklaşım Organizasyonel Yurttaşlık Kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Deluga, R.J. (1995). *The relation between trust in the supervisor and sub-ordinate organizational citizenship behavior*. Military Psychology, 7(1), 1-16.
- Demir, F. (2007). *Lise Öğretmenlerinde İletişim ve Problem Çözme Becerisini Arttırmaya Yönelik Bir Müdahale Programının Tükenmişlik ve Mesleki Doyum Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Usem Yayınları.
- D’Zurilla, T., Chang, E., Sana, L.J. (2003). *Self- Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students*. Journal of Social and Clinical Psychology.. (22, (4). pp: 424).
- Ege, B. (2000). *İşgören Tatminini Etkileyen Faktörler ve İşgören Tatmini İle İşgören Davranışı İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmit: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Ellittott, T.R., Henrick, S.M. (1995). *Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities*. Counselling Psychology Quarterly. (Vol:8 (2) pp: 163-172).
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Erdem, U. (2003). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Hastane Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, Y. (2001). *Yüksekokul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunlu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri*. Yeni Tıp dergisi, (18:11-13).
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Erdogan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- İşbaşı, İ.Ö. (2000). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adaletle İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gay, L.R. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*. Fifth Edition, 214-215.
- George, R. (1999). *Business Ethics*, New Jersey: Prentice Hall.

- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, E. E. (2007). *Örgütsel Kültür Bağlamında Örgütsel Vatandaşlık Olgusu ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job*. Sage, Thousand Oaks: CA.
- Güçlü, N. (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. (2001). *Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (28), 531-548.
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İş Tatmini ve Algıladıkları Örgütsel Adaletle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). *Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis*. Educational Administration Quarterly, 26(3), 260-279.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kamer, M. (2001). *Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2 (2), 245–257.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaynak, S. (2007). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keles, O. B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, S. (2005). *Öğretmenlerde Çalışma Değerleri ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar* (8. Baskı), İstanbul: Beta Yayınları.

- Korkut, F. (2002). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22:177-184).
- Kösterelioğlu, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Law, Louse Y.S. Dimmock, Clive. (2003). *The Influence of Principals' Values on Their Perception and Management of School Problems*. Journal of Educational Administration,; (41, 4/5; ABI/INFORM Global. pp. 498).
- Lievens, F. ve Anseel, F. (2004). *Confirmatory factor analysis and invariance of an organizational citizenship behavior measure across samples in a Dutch-speaking context*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77, 299-306.
- Meijerss, W. (1978). *Problem Solving Therapy with the Social Anxiety Children*, Canada
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miller, G.V.F. ve Travers, C.J. (2005). *Ethnicity and the experience of work: Job stress and satisfaction of minority ethnic teachers in the UK*. *International Review of Psychiatry*, Vol 17, No 5, pp. 317–327. 13 Mayıs 2007, <http://dx.doi.org/10.1080/09540260500238470>

- Mills, B., Huebner Scot, E. (1998). *A Prospective Study of Personality Characteristic, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners*. Journal of School Psychology. (Vol:36. No:1 pp: 103- 120).
- Morgan, T.C. (1989). Psikolojiye Giriş, Çev: Arıcı, Hüsni. 10. Basım. Ankara Oğuzkan, A.F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktay, M. (1996). *İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları: 187.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behaviour: The Good Soldier Syndrome*, Lexington Books, Lexington, M.A: D.C. Heath.
- Organ, D.W. (1990). *The motivational basis of organizational citizenship behaviour*. Resaarch in Organizational Behaviour, 12, 43-72.
- Organ, D. W. ve Lingl, A. (1995). *Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior*. The Journal of Social Psychology, 135 (3), 339-350.
- Organ, D. W. (1997). *Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time*. Human Performance, 10, 85-97.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2001). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*, Ankara: Anı Yayınları.

- Podsakoff, P. M., Mc Kenzie, S. B., Paine, J.B. ve Bachrach, D. G. (2000). *Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical And Empirical Literature And Suggestions for Future Research*, Journal of Management, (26, 513-563)
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Eğitimde Yansımalar*. VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). *İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (yıl:8, sayı:30, ss.205- 218).
- Sevgi, M. (2004). *İlköğretim Ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. (25 (1), 317-339).
- Schnake, M. E. ve Dumler, M. P. (2003). *Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behaviour research*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, (76), 283–301.
- Smith, C. Ann, Dennis W. Organ & Janet P. Near. (1983). *Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents*, Journal of Applied Psychology, Vol.68, Issue.4.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Taşçı, D. ve Koç, U. (2007). “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri ilişkisi: Akademisyenler üzerinde Görgül Bir Araştırma*”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Cilt 7, Sayı 2, s. 373-382).

Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Uslu, B. (2011). *İlköğretim okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları (Manisa il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş Doyumu ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (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).

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Titrek, O., Bayrakçı, M., ve Zafer, D. (2009). Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi, Sayı: 17,. int adresi: <http://www.akademikbakis.org/17/bogretmen.pdf>

Tokyay, N. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topaloglu, G. (2005). *Dönüştürücü Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmit: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tunca, M. (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu, (1979). *Türkçe Sözlük*, 16.Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Van Dyne, L., Cummings, L.L. & McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior*, 17 (1), 215-85.

Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*, Konya: Atlas Kitabevi.

Wagner, S. L. ve Rush, M. C. (2000). *Altruistic organizational citizenship behavior: context, disposition, and age*. *The Journal of Social Psychology*, 140(3), 379-391.

- Yarım, M. (2009). *Genel Liselerde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıkılmaz, M. (2001). *Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Sorun Çözme Yeterliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolaç, G. (2008). “*Satış Elemanlarının Örgütsel Bağlılığı Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*”, Öneri,(Cilt 8, Sayı 30, s. 155-160).
- Yücel, G.F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği

EK 3. Problem Çözme Ölçeği

EK 4. Örneklem Haritası ve Çizelgesi

EK 5. Araştırma İzni (Valilik Oluru)

EK 6. Özgeçmiş

EK 7. Anketlerin Kullanım İzni için Yapılan Yazışmalar