

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

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

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Ağustos- 2007

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Danışman
Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

Bolu-2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na ait “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 16.08.2007.

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. A.Canar ÇETİNKANAT

İmza

Üye: Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON

İmza

Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

İmza

Prof. Dr. Uğur ESER

Enstitü Müdürü

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

Ağustos 2007, xvi + 122 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek, problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve problem çözme becerisi ile tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, çalışmakta oldukları kurum türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki personel sayısı değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaçla, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 138 müdür ve müdür yardımcısına ölçek uygulanmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki var olan şekliyle betimlenmeye çalışıldığından araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada, 1982 yılında P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından geliştirilen, Problem Çözme Envanteri, tükenmişlik düzeyini belirlemek için 1986 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek kullanılmıştır.

Araştırmada yöneticilerin problem çözme becerilerinin düzeyi, aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılarak, tükenmişlik düzeyleri ise yüzde ve frekanslarla ifade edilerek yorumlanmıştır. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Problem çözme ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde normal dağılım gösteren (branş, kurum türü, öğrenci sayısı) iki kategorili değişkenler için anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklerde t- Testi ile normal dağılım göstermeyen iki kategorili değişkenler (cinsiyet) için anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. İki'den fazla kategoriye sahip olan değişkenler (yaş, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, mesleki kıdem, personel sayısı) normal dağılım göstermediğinden değişkenler arası farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H Testi ile sınanmış ve gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir.

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.

Bu sonuçlar doğrultusunda, yöneticilere tükenmişlik sendromu ve problem çözme tekniklerinin tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tükenmişlik Sendromu, Problem Çözme, Okul Yönetimi

ABSTRACT

RELATION BETWEEN THE LEVELS OF PROBLEM SOLVING SKILLS AND BURNOUT OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof.Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

August, 2007, xvi + 122 pages

The purpose of this research is to determine the levels of problem solving skills and burnout, the relation between problem solving skills and burnout and to analyze this relation by age, sex, level of education, vocational seniority, administrative seniority, branch, types of school he/she has been working, the number of students in the school, the number of personnel in the school. For this purpose, the scale was applied to the administrators and assistant administrators totally 138 working in all of the primary and secondary education schools in the center and villages of Bolu province. The model of the research is search. In the research, Problem Solving Inventory developed by P.P.Heppner and C.H.Peterson in 1982, Maslach Burnout Inventory developed by Maslach and Jackson in 1986 and the questionnaire developed by the researcher related to personal and vocational information were used.

In the research, in order to determine the levels of problem solving skills of the administrators and in order to determine the levels of burnout, percent and frequency were used. In the analysis of levels of problem solving and burnout, Pearson Moments Correlation Coefficient was used.

In the analysis of problem solving and burnout levels by various variables by branch, type of institution and number of students, for the two sided variables, t- test

was applied, for the two sided variables (sex) and without normal distribution, Mann Whitney U test was used. The variables (Age, levels of education, administrative seniority, vocational seniority, number of personnel) with two or more than categories without normal distribution, the significance of difference among the variables was found by Kruskal Wallis H test and in order to find the source of the difference between the groups, Mann Whitney U test were used.

In the research, the following results were obtained:

Problem solving skills of the administrators were at intermediate level with impatient attitude, thinking, avoidance, evaluative, self confident and planned attitudes were found at high level.

The administrators felt emotional, insensitivity and personal unsuccessfulness sub-variable burnout at the low level.

While there was a positive relation between the evaluative attitude and emotional burnout, there wasn't a significant relation among the sub-variables of problem solving. While there was a significant relation among the variables, thinking attitude, self confident attitude and planned attitude and insensitivity, there wasn't a significant relation between avoidant attitude and insensitive attitude. There was a significant relation among all of the sub-variables of problem solving and personal unsuccessfulness.

While there wasn't a significant difference related to the problem solving skills of the administrators by sex, level of education, administrative seniority, branch, type of institution variables, there was a significant difference by age, vocational seniority, number of students and personnel.

While there was a significant difference related to the burnout levels of the administrators by number of students and personnel, there wasn't a significant difference by age, sex, level of education, vocational seniority, administrative seniority, branch and type of institution.

According to these results, it was suggested to organize in-service training courses for the administrators in burnout syndrome and problem solving techniques.

Key Words: Burnout Syndrome, Problem Solving, School Administration.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana ışık tutan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT' a, araştırmam süresince göstermiş olduğu rehberlik ve yardımlarından dolayı, Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON, Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, tez verilerin çözümlenmesi aşamasında yardımlarını ve görüşlerini aldığım Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK ve Arş. Gör. Sevilay KAPLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamım boyunca bana her yönden destek olan anneme, babama ve çalışmalarım sırasında hoşgörü ve desteğini esirgemeyen eşime teşekkürlerimi sunarım.

2.1.1.6.Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler.....	27
2.1.1.7.Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi Ve Önemi	29
2.1.2.Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar	32
2.1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
2.1.3.Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Temeller.....	41
2.1.3.1.Tükenmişlik Kavramı.....	41
2.1.3.2.Maslach'ın Tükenmişlik Tanımı ve Üç Boyutlu TükenmişlikModeli.....	42
2.1.3.2.1.Duygusal Tükenme.....	43
2.1.3.2.2.Duyarsızlaşma.....	43
2.1.3.2.3.Kişisel Başarıda Düşme Hissi	44
2.1.3.3.Tükenmişlik ile İlgili Kavramlar.....	45
2.1.3.3.1.Stres ve Tükenmişlik.....	45
2.1.3.3.2.İş Doyumu.....	47
2.1.3.3.3. İşkoliklik	48
2.1.3.4.Tükenmişliğin Başlıca Sebepleri.....	49
2.1.3.4.1.Bireysel Faktörler.....	50
2.1.3.4.2.Örgütsel Faktörler.....	51
2.1.3.5.Tükenmişliğin Dönemleri.....	52
2.1.3.6.Tükenmişliğin Belirtileri.....	53
2.1.3.7.Tükenmişliğin Sonuçları.....	54
2.1.3.7.1.Kişisel Etkileri.....	55
2.1.3.7.2.Çalışma Hayatına Etkileri.....	56
2.1.3.7.3.Aile Hayatına Etkileri.....	57
2.1.3.8.Tükenmişlik ile Mücadele Teknikleri.....	57
2.1.3.8.1.Bireysel Mücadele Teknikleri.....	57
2.1.3.8.2.Örgütsel Mücadele Teknikleri.....	60
2.1.4.Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	63
2.1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	63
2.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	72

BÖLÜM III

III-YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2.Evren ve Örneklem.....	74
3.3. Verilerin Toplanması.....	74
3.4. Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1.Problem Çözme Envanteri.....	75
3.3.1.1.Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği.....	76
3.3.1.2.Problem Çözme Envanterinin Geçerliği.....	76
3.3.2.Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	78
3.3.2.1.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması.....	80
3.3.2.2.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlarının Yorumu.....	80
3.3.2.3.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği.....	81
3.4.2.4. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği.....	81
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	82
3.4.Verilerin Analizi.....	82

BÖLÜM IV

IV-BULGULAR.....	84
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	84
4.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)	86
4.3. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem)	87
4.4.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular (Üçüncü Alt Problem)	89
4.5.Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (Dördüncü Alt Problem)	91

4.5.1.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farkı.....	92
4.5.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı.....	95
4.5.3.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farkı.....	96
4.5.4.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farkı.....	98
4.5.5.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farkı.....	103
4.5.6.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farkı.....	104
4.5.7.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farkı.....	106
4.5.8.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farkı.....	107
4.5.9.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Personel Sayısı Değişkenine Göre Farkı.....	109

BÖLÜM V

V-SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	115
5.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar.....	115
5.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)	115
5.3.Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)	116
5.4. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)	116
5.5. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)	118

5.5.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	118
5.5.2. . Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	121

VI. BÖLÜM

VI. ÖNERİLER.....	125
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	125
6.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	134
EK- 1: Kişisel Bilgi Formu.....	135
EK- 2: Tükenmişlik Ölçeği.....	136
EK- 3:Problem Çözme Ölçeği.....	137
EK- 4: Valilik Oluru.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Yöneticilere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Tablosu.....	75
Tablo 2: Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puan Ölçütleri.....	80
Tablo 3: Yöneticilerin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere İlişkin Dağılımları.....	84
Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Dağılımları.....	87
Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Dağılımları.....	88
Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Duyarsızlık Düzeylerine İlişkin Dağılımları.....	88
Tablo7:Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Düzeylerine İlişkin Dağılımları.....	89
Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	90
Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 10: Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunda Yaş Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 11: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo13: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo14:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	98
Tablo16:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	99
Tablo17:Kaçınan Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100

Tablo 18: Değerlendirici Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 19: Planlı Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo20:Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	102
Tablo21:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	103
Tablo22:Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	104
Tablo23:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo24: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo25:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo26:Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo27:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo28:Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo29:Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Personel Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	110
Tablo30:Aceleci Yaklaşım Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	111
Tablo31:Düşünen Yaklaşım Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo32:Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Personel Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	112
Tablo33:Kişisel Başarısızlık Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Değişme ve gelişmenin çok hızlı yaşandığı günümüzde, toplumlar varlığını sürdürme mücadelesi içerisindeyler. Bu mücadelede, toplumların sahip olduğu en önemli güç hiç şüphesiz insan gücüdür. Çünkü bir toplum, ne kadar zengin kaynaklara sahip olursa olsun, eğer o kaynakları işleyecek ve değerlendirecek nitelikli insan gücüne sahip değilse elindeki kaynaklar da değersiz kalacaktır. Toplumlar gibi örgütler de değişen ve gelişen koşullar karşısında, bir yarış içerisinde ayakta kalma mücadelesi vermektedirler. Bu mücadelede ise en çok insan gücünden yararlanmaktadırlar.

İnsan, toplumsal bir varlık olma özelliğinden dolayı yaşamının büyük bir kısmını doğal gruplarda ya da biçimsel örgütlerde geçirir ve üyesi olduğu bu örgütlerde çeşitli amaçlarını gerçekleştirir. Bu bağlamda Aydın (2005:70) örgütü, “bir çabayı gerektiren, bir amacın gerçekleşmesi için birden fazla bireyin, güç ve eylemlerinin eşgüdümlemesi” olarak tanımlamaktadır.

Yönetim ise farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesini ve uygulanmasını kapsar. Yönetici bu farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin ışığında birleştirme ve edindiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulama durumu ile karşı karşıya olan insandır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan

kararları uygulamaktır. Eğitim yöneticileri, örgütlerini Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003:18).

Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları sorunların her geçen gün artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme işlevi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Günümüz yöneticilerinin birincil ve temel görevi örgütlerin karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramak, tanımak ve yeni çözüm önerileri ortaya çıkarmaktır (Üstün ve Bozkurt, 2003:13). Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin bir çok farklı seçenekler arasından seçim yapması, her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Güçlü, 2003:4).

Problem çözme süreci, yönetimin önemli bir parçasıdır. Kişi, bireysel problem çözme yeteneklerini geliştirdiği sürece örgütteki problemleri daha kolay çözebilmektedir. Etkin eğitim ve okul yönetimi, yöneticinin problem çözme yeteneklerinin farkında olması, yaratıcı düşünme becerileri kullanmayı ve öğretmeyi öngören fırsatları anlaması, yaratıcı ve eleştirel düşünce tekniklerine aşina olması ve bu becerileri problem çözme sürecinde etkili bir şekilde kullanmasıdır. Bunların yanında problem çözme sürecinde yöneticilerin aceleci ve kaçınan yaklaşımdan uzaklaşarak düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımı izlemeleri gerekmektedir (Ülger, 2003:2).

Okul yöneticisinin okulda yerine getirmekle sorumlu olduğu görevler Fidan ve Erden (1998) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

1-Yönetici okulun eğitim programlarının gerçekleştirilmesi için okuldaki insan ve madde kaynaklarını örgütler. Bu amaçla yönetici, ders saatlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin derslere dağıtılması, fiziksel olanakların öğretim için gerekli materyal, araç ve gereçlerin sağlanması gibi görevler üstlenir.

2-Yönetici personelin geliştirilmesi ve onların mesleklerinde daha verimli olmalarını sağlamak üzere meslek içi eğitim kursları, seminerler ve konferanslar düzenler.

3-Yönetici, okulun insan gücü ve maddi ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçların karşılanması için mali kaynakların sağlanması ve dağıtılması işlemleri ile ilgilenir.

4-Yöneticinin okulun bulunduğu çevrenin kalkınmasına yardımcı olacak faaliyetler düzenlemesi, çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş ilişkileri kurması ve okula hizmet olanakları sağlaması, diğer eğitim kurumları ile işbirliği yapması gerekir.

5-Yönetici öğrencilere en yakın statü lideridir. Bu nedenle yöneticilerin öğrencilerin okulla ilgili problemlerine eğilmesi ve onlara çözüm yolları bulması gerekir.

Yöneticilerin okulda yapmaları gereken görevlere bakıldığında, yönetimin aslında bir problem çözme süreci olduğunu söylemek mümkündür. Üstün ve Bozkurt (2003)'a göre karşılaşılan problemlerin hepsi aynı güçlükte değildir. Bazılarının çözümü fazla çaba gerektirmezken, bazılarının çözümü ise oldukça karmaşık ve zordur.

Çelikten (2001:298), bu bağlamda günümüzde yöneticiden beklenen yeterlikleri şöyle sıralamıştır; yöneticinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli ve güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip olmasıdır.

Problem çözme süreci, problemin farkına varılması ve tanımlanması, amacın belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturulması, çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi, karar verme ve değerlendirmeyi içermektedir (Yüksel, 2002:9–10). Sürece bakıldığında bir problemin çözümünde ilk adım, problemin fark edilmesidir. Bunu problemin doğru tanımlanması ve olması muhtemel çözümleri, düşünceleri, planları ya da önerileri toplayarak, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak izlemektedir. Bu durum, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini arttıracaktır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra problemi çözümleyebilecek gerçekçi ve ulaşılabilir çözümler belirlenir ve seçilir. En uygun seçime götüreceği tahmin edilen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler amaç doğrultusunda uygulamaya konulur ve

değerlendirmesi yapılır. Problemin çözümünde başarısız olunmuşsa, diğer seçenekler üzerinde çalışılır (Yüksel, 2002:9–10).

İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle bulunduğu her ortamda problemlerle karşılaşması olasıdır. Okul yöneticilerinin de bulundukları okul ortamında karşılaşacakları problemleri çözmeleri örgütün amaçlarına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle yöneticilerin problem çözme sürecini yakından tanımaları problemlerin çözümünde etkin rol oynamaktadır.

Amaçlara ulaşmak üzere problem ve engelleri yok etme süreci olarak tanımlanan problem çözme sürecinin özellikleri şöyle özetlenebilir (Eren, 1996:129);

- Problem çözmek teknik bir konudur. Bu nedenle de bilgi toplamak, bilgileri işlemek, bilinçli bir seçim yapabilmek için bu konuda yeterli olmak çok önemlidir.
- Problem çözmede geleceğe ilişkin tahmin ve bilimsel araştırmaların rolü oldukça büyüktür.
- Problem çözmede yöneticinin, insan ve finans kaynaklarını kullanabilme yetkisine sahip olması gerekir.
- Problem çözme süreci, psikolojik bir stres yaratmaktadır. Çünkü seçenekleri araştırmak, bulmak ve seçim yapmak hayli zor bir iştir.
- Kararın verilmesi ve uygulanmasında zaman önemli bir faktördür.
- Problem çözme aynı zamanda belirsizliklerle mücadele etmektir.

Problem çözme sürecini tanımak okul yöneticisinin etkilik ve verimliliğini arttıran başlıca etkenlerdendir. Aynı zamanda okulun verimliliği, doğrudan yöneticinin performansına bağlıdır. Yöneticinin performansı ise problem çözme becerisi, çatışma yönetimi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Aktaş (2004:9), yöneticinin performansını etkileyen faktörlerden birinin de “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi” olarak tanımlanan tükenmişlikleri (mesleki yılgınlık) olduğunu belirtmektedir. Güllüce (2006:7), insanı yakın duygusal ilişkilerden uzaklaştıran, verimliliğini düşüren ve en önemlisi hayattan aldığı zevki azaltan bu fenomenin, aynı zamanda örgütleri de olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger ve Maslach tarafından kullanılmıştır. Freudenberger tükenmişliği, enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmesi olarak nitelendirmiştir. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu, insanlarla daha çok yüz yüze çalışan mesleklerde (tıp doktorluğu, öğretmenlik, yöneticilik gibi), yapılan iş gereği tükenmişlik durumuna daha sık rastlanmaktadır (Schwab ve Iwanichi, 1982; akt. Kırılmaz, Çelen, Sarp, 2003:3).

Maslach tükenmişliği, üç faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde ifade edilmektedir. Duygusal tükenme, kompleks (karmaşık) tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik veya yorgunluklarını ifade etmek için bu boyuttan yararlanırlar. Duyarsızlaşma boyutunda, kendinden ve işinden uzaklaşan çalışanlar, işe yönelik idealizmlerini ve coşkularını kaybederler. Hizmet verilen kişilere aldırış etmeme, olumsuz tepkilerde bulunma sıklıkla görülen duyarsızlaşma boyutuna ait davranış biçimleridir. Kişisel başarının azalması boyutuna göre ise duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlanmaktadır ve buna bağlı olarak da kişisel yeterlik duyguları azalmaktadır (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2001:399) .

Bireysel ve örgütsel düzeyde ele alınmakta olan tükenmişlik, verimlilik ve performans anlamında, oldukça önemli bir olgu olarak ele alınmaktadır (Güllüce, 2006: 95). Örgütlerin etkiliği ve verimliliği başta yönetici olmak üzere diğer bireylerin performansına bağlıdır. Bu bağlamda örgütler açısından “tükenmişlik” göz önünde bulundurulması gereken önemli bir olgudur. Durum okul örgütüne indirgendiğinde ise tükenmişlik, okul yöneticileri için istenmeyen bir durumdur. Çünkü bu süreci yaşayan okul yöneticisinin çevresi ile ilişkileri bozularak, kurumunda verimi düşmektedir (Aktaş, 2004:7).

Okul yöneticilerinin, birlikte çalıştığı bireylerle ilişkilerinde ve okulun hedeflerine ulaşması için yapması gereken işleri yerine getirmesinde engel oluşturan tükenmişlik durumu diğer yandan okulda oluşacak problemlerin çözümünde yöneticinin enerjisini azaltarak süreci olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yöneticinin karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırabilme sürecinde tükenmişlik düzeyinin her bir alt boyutunun etkili olduğu söylenebilir. Bu düşünce çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve problem çözme becerisi ile tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

- 1- Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
- 2- Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?
- 3- Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri;
 - a) Yaş
 - b) Cinsiyet
 - c) Öğrenim durumu
 - d) Mesleki Kıdem

e) Yöneticilik kıdemi

f) Branş

g) Kurum türü

h) Okuldaki öğrenci sayısı

ı) Okuldaki personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul ve eğitimin temel öğelerinden birini okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okulda hizmet üreten yöneticilerin zamanlarının büyük çoğunluğu iş ortamında, sürekli insanlarla ilişki ve etkileşim içerisinde geçmektedir. Bu süreç içinde karşılaşılan farklı durumların yönetici açısından sorunlar üretmesi, duygusal etkileşimlerin yoğunluğu ve insanlarla sürekli etkileşimde bulunmak yöneticilerde tükenmişlik durumunun oluşmasına neden olabilmektedir. Bunun yanında Aktaş (2004:9)'a göre okul yöneticilerinde tükenmişliğe, iş yükü fazlalığı, meslektaşları ile ilişkilerindeki olumsuzluklar, üstlerinden görülen destek azlığı gibi durumlar neden olabilmektedir. Tükenme yaşayan okul yöneticileri, performansları düştüğünden birlikte çalıştıkları öğretmenlere, diğer personele ve eğitsel ve psikolojik problemlerini çözmekle sorumlu oldukları öğrencilere yeterince ilgi gösterememekte ve okul-çevre ilişkilerini düzenleyememektedirler (Izgar, 2001:3).

Problem çözme bütün yöneticilerin başlıca sorumluluğudur. Çünkü okul yönetimi temelde bir problem çözme sürecidir (Güçlü, 2003:1). Bu bağlamda, yöneticilerde oluşabilecek olan tükenmişlik durumunun, problem çözme becerilerini de etkilediği düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Yöneticiler açısından problem çözme, işlerinin gereğidir; tükenmişlik sendromu ise sürekli insanlarla etkileşim içinde bulunduklarından yöneticiler için karşılaşılabilecek olası bir durumdur. Bundan dolayı yöneticiler açısından bu iki kavramın ilişkili olabileceği

düşünülmektedir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin kurumlarında oluşacak problemleri çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve böylece elde edilecek olan verilerden eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ve yönetici adaylarının kendilerini geliştirmeleri açısından yararlanmaları beklenmektedir.

1.6. Sayıtlılar

1- Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri ölçülebilir niteliktedir.

2- Araştırmaya katılan yöneticilerin uygulanan ölçeklere verdikleri yanıtlar, onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2006- 2007 öğretim yılı Bolu ili merkez ve merkez köylere bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve yönetici yardımcılarını ile sınırlıdır

1.8. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi, zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan öğretim kurumu.

Ortaöğretim Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi, ilköğretimden sonra devam edilen, genel, çok programlı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu.

Yönetici: Bolu ili merkez ve merkez köylerde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.

Problem Çözme: Bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntemi kullanarak yenme sürecidir.

Tükenmişlik: İş şartlarından oluşan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması halidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde, problem ve problem çözme kavramı, problem çözme süreci ve aşamaları, sekiz adımda etkili sorun çözme modeli, yönetimde karar verme ve problem çözme ilişkisi, problem çözme becerisini etkileyen faktörler, okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar, yöneticinin problem çözme becerisi ve önemi, problem çözme ile ilgili araştırmalar ile tükenmişlik kavramına ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve tükenmişlik konusunu içeren ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller

2.1.1.1. Problem Kavramı

Problem kelimesi Latince bir kavram olup, Arapça’ da, “mesele” kavramına karşılık gelirken, günümüz Türkçe’sinde problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramına karşılık gelmektedir. Sorun kavramı, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde sorun, “düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak açıklanmıştır (Kalaycı, 2001:8). Farklı dillerdeki sözlüklerde ise, karşılığı bilimsel yolla bulunması gereken soru, dikkat ve düşünce gerektiren güçlük, sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997:126).

Araştırmacıların çalıştıkları alan ve konulara göre problem ve problem çözme kavramları değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanırken, Bingham (1998)'e göre, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel, Morgan (1999)'a göre ise, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir (akt. Güçlü, 2003:1).

Aslan (2002:56) problemi, “içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılıklı karşı karşıya olmak” şeklinde tanımlarken; Cüceloğlu (2003:221), “bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum” olarak, Karasar (2005:55) ise, “bireyi fiziksel yada düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum” şeklinde ifade edilmektedir.

Tanımlarda da görüldüğü gibi problem, genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Diğer bir ifade ile problem, gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur. Onların problem haline gelmesi de bu özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Kalaycı, 2001:8).

Bingham (1997:280)'e göre her problemin üç temel özelliği vardır. Bunlar,

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

John Adair problemi, “sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durum” olarak tanımlamış ve problemlerin bir çoğunda çözümün tüm elemanlarının bulunduğunu, tek yapılması gerekenin orada duranların tekrar düzenlenmesi gerektiği düşüncesini savunmuştur. Stevens (1998)'a göre problem, bir ortam ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş sırasında

önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak tanımlanırken, Keenland (2000)’e göre ise problem, her şeyin olması gereken durumu ile var olan durumu arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (akt. Kalaycı, 2001:8).

Altun (2002:68) problemi, bireysel bazda bireyin ulaşmak istediği bir amaca ulaşmasını engelleyen etmenlerden oluşan basit ve karmaşık bir süreç, zor ya da sonucu belirsiz bir sorun olarak tanımlarken, Ün Açıkgöz (2000:274) ise, organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlar olarak ifade etmiştir.

Yukarıda sözü edilen problem tanımlarının tümü göz önüne alındığında, üç temel özellik ortaya çıkmaktadır;

- 1- Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir. “Engel” sözcüğü hemen hemen tüm tanımlarda yer almaktadır. Fakat engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.
- 2- Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.
- 3- Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur (Kalaycı, 2001:19).

Tanımlardan da hareketle problemi; insanın denge halini bozan, istediği hedefe ulaşmasında karşılaştığı bir engel ve içsel bir gerginlik olarak özetlemek mümkündür. İnsanın böyle bir durumdaki nihai hedefi karşılaştığı engeli aşmak ve fizyolojik açıdan başlangıçtaki denge haline gelmektir.

2.1.1.2.Problem Çözme Kavramı

İnsan yaşamı çözülmesi gereken değişik sayı ve yapıda sorunlarla doludur. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumda sorunların üstesinden gelmeyi hedefleyen problem çözme kavramı, pek çok durum ve çalışmada ortaya çıkmaktadır.

Büyükkaragöz (1995:155) problem çözme becerisini, “kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak” tanımlarken, Güçlü (2003:1), “bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi” olarak tanımlamaktadır.

Ülküer (1997:35) ise problem çözmeye, kişinin problemi hissedişinden, ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşüncesi olarak bakmaktadır. Işık (2000)’da problem çözmenin “belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermekte olduğunu belirtmektedir.” Aynı zamanda Işık (2004), içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin hepsinin bu sürecin kapsamında olduğunu ileri sürmektedir. Gelbal (1991:167) ise bireyin içinde bulunduğu karışık durumu problem, bu durumdan kurtulmayı ise problem çözme olarak belirtmiştir.

Genel olarak tanımlar değerlendirildiğinde problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntemi kullanarak yenme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, şartlara uymak veya engelleri azaltmak yoluyla gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yollarını arar. Bu açıdan bakıldığında problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenek olup sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, enerji, çaba, zaman ve alıştırma isteyen bir iştir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı (reflektif) düşünce ile birlikte zekayı, duyguyu, iradeyi ve eylemi, kendinde birleştirmektedir (Bingham, 2004:12).

Problem çözme, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en ileri düzeydeki zihinsel süreçlerden biri olarak sayılmaktadır. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin gelişmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce bireysel olarak ele alındığında kişinin problem çözme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü insan, kendi çevresi ve sorunlarıyla gücü elverdiği oranda uğraşmak durumundadır.

Aynı zamanda çevresine uyum sağlarken çoğu kez yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985:195).

Başaran (1982:87), herhangi bir problemle karşılaşıldığında genel olarak başvurulan yaklaşımları şöyle özetlemiştir,

- 1- Karşılaşılan problemi, geçmişte çözülen probleme benzeterek aynı doğrultuda hareket etmeye yönelme,
- 2- Problem karşısında bir ikilemde kalındığında doyurucu olan ancak zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelme,
- 3- Bir çıkmazla karşı karşıya kalındığını kabullenerek mevcut yaklaşımları, görüşleri kökten değiştirecek, yeni amaçlar, süreçler, ilişkiler ve yönetim biçimleri bulmaya yönelme şeklindedir.

Bu yönelmelerden birincisi, kolay bir yaklaşım, ikincisi geçici bir çözüm, üçüncüsü ise başarılması zor, ancak kurumların yaşamını uzatan bir yaklaşımdır.

Diğer taraftan problemin çözülmesi ve çözülememesi birey için pek çok değişkene bağlı olabilir. Örneğin problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler, problem çözmede etkili olabilmektedir (Gelbal, 1991:169).

Bingham (2004:11), problem çözme ile ilgili önemli noktaları şöyle sıralamıştır;

- Etkili problem çözme kapsamlı bir süreçtir.
- Bireylerin problemleri çözeceklerine dair umutlarının olması çok önemlidir.
- Problemleri bir fırsat, şaşırtıcı bir noktadan ileriye doğru gitmek için bir vesile olarak düşünmek önemlidir.
- Problem çözme süreci, cesaret, istek ve kendine güvenle başlar.
- Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla, geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

Eğitim yöneticisi açısından problem çözme ise, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002:208).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak problem çözme, engel oluşturan durum karşısında engeli ortadan kaldırmak, yeni bir çıkış ve alternatif yollar üretmek, kısaca yaratıcı düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan eylemi ifade etme şeklinde özetlenebilir.

2.1.1.3. 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 (Fidan ve Erden, 1996:78).

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 arar (Sungur, 1997:127).

Problem çözme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar ile ilgili alan yazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bunlar incelendiğinde, problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

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 (Öğülmüş, 2006:43).

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 (Öğülmüş, 2006:43).

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 (Giray, 2006:41).

Çözüm Arama: Bu aşamada problemin tanımlanmasına ilişkin bilgiler gözden geçirilerek olası çözüm seçenekleri sıralanarak, bunlar hakkında bilgi toplanmaya çalışılır (Başaran, 2000:92). 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 (Öğülmüş, 2006: 47).

Bedoyere (1997:16) 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 (2004:15)'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, probleminden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Çözümler, içinde bulunulan zamana olduğu kadar, geleceğe de yöneltilebilen bir rehber niteliğinde olmalıdır.

Verilen bilgiler ışığında çözüm arama için bireyin problemi çözme aşamasında zihinsel süreçlerini işe koştuğu ve içsel dengeyi sağlamak için olayları farklı pencerelerden de izlediği aşama denilebilir.

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 (1996:60) kararların uygulanmasında yöneticinin kullanabileceği yöntemleri şöyle sıralamaktadır;

- 1- Kararı, astlarına zorla benimsetmek,
- 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.

Değerlendirme: Taymaz (2003:28)'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

Başaran (2000:101) da çözümün değerlendirilmesinde özen gösterilmesi gereken hususları şöyle sıralamıştır;

- 1-Değerlendirmeye, problem çözme sürecinde çalışan eğitim işgörenleri katılmalıdır.
- 2-Yönetici, eğitim işgörenlerinin çözümü değerlendirmesine yardım edici, destekleyici bir tutum takınmalıdır.
- 3-Yönetici, çözümde görev alan eğitim işgörenlerinin ulaşacağı hedefleri onlarla işbirliği yaparak ortaya koymalıdır.
- 4-Yönetici, işgörenlerin ulaşacağı hedefleri engelleyen durumların ortadan kaldırılmasına anında müdahale etmelidir.
- 5-Çözümü değerlendirme eylemleri, eğitim işgörenlerinin ücret artması ya da düşmesi ile kesinlikle ilgili olmamalıdır.
- 6-Yönetici, eğitim işgörenlerinin işlerini, kişiliklerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardım edebilmelidir.
- 7-Problemi çözmede görev alan işgörenlerin yeterlikleriyle görevin gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.
- 8-Çözümü değerlendirme için kullanılan araçlar, aynı zamanda işgörenlerin gelişmesine ve yetişmesine katkıda bulunmalıdır (Başaran,2000:102).

Bedoyere (1997:23-40), diğer problem çözme aşamalarında yer almayan ve DAADİ Modeli adı verilen yeni bir model önererek, problem çözme sürecinin aşamalarını beş adımda toplamıştır. Bu modelin aşamaları şunlardır;

1. Dinleme: Yönetici durumu sorunu olan kişinin bakış açısında görebilmek için onu dinler ve iyi dinleme problemleri başarıyla çözmede oldukça önemlidir. Çünkü iyi dinleme;

- Problemi olan kişiyle yönetici arasında, sorunun işbirliği içinde çözülmesi için gerekli ilişkiyi kurar.
- Durumun gerçekliğinin bir parçasını oluşturan, problemi olan kişinin duygularının anlaşılmasını ve bunlara gereken önemin verilmesini sağlar.
- Problemi olan kişiye, kendi kafasındaki karışıklıkları düzene sokması için yardımcı olur.

- Problemi olan kişiye, bu sorunu çözmek için yapılması gereken değişikliklere açık olma konusunda yardımcı olacak duygusal koşulları hazırlar.

2. Araştırma: Yönetici ile problemi olan kişi bu sorunun gerçek doğasını anlamak ve onu çözmek için neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak üzere sorunu araştırır.

3. Amaç Saptama: Bu değişikliği gerçekleştirebileceğine inandıkları somut ve ölçülebilir amaçlar üzerinde anlaşılır.

4. Destekleme: Problemi olan kişinin saptanan amaçlara ulaşabilmesi için gereksinim duyduğu destekler sağlanır.

5. İzleme: Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problemin çözülüp çözülmediğini anlamak için, sürecin nasıl geliştiği izlenir.

Çözülecek problemin türüne bağlı olmasına karşın Wallas (1926), düşünce ve problem çözme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

1- Hazırlık / Tanıma: Bu aşamada, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Problemle ilgili çeşitli hipotezler arasındaki ilişki incelenir, ilişkili görünen malzeme ve bilgi toplanır.

2- Kuluçka: Problemin üstünde çalışılmasına karşın, bir çözüm üretileniyorsa, bilinçli olmayan bir şekilde bir süre için çözüm aramaktan vazgeçilir. Problem bir tarafa bırakılır ve daha sonra dönmek üzere başka şeylerle ilgilenilir. Bu aşamada çözüm bulmayı engelleyen durum ve fikirler ortadan kalkar.

3- Kavrayış / Aydınlanma: Bu aşamada, çözüm bireyin zihninde aniden belirir. Kişide bir kavrayış gözlenir ve düşünme yoluyla ani ve tümüyle yeni bir fikir ortaya çıkar.

4- Değerlendirme ve Düzeltme: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikrin geçerliliği sınanır. Bulunan bu fikrin çözüm üretmediği görülürse tekrar başlangıç noktasına dönülür. Fikrin doğruluğu kabul edilir ancak bazı değişiklikler yapılması gerekirse düzeltme aşamasına geçilir. Bu aşamada birey tamamen bilinci ve mantığıyla hareket etmektedir (Aslan, 2002:335).

Dewey ve birçok yazara göre ise problem çözme sürecinde yer alan başlıca işlemler ise şöyle sıralanmıştır:

- 1- Problemin farkına varma,
- 2- Problemi tanımlama,
- 3- Problemin çözümü olabilecek seçenekleri saptama,
- 4- Seçenekleri değerlendirmede kullanılacak verileri toplama,
- 5- Verileri değerlendirme,
- 6- Genellemelere ve sonuçlara ulaşma,
- 7- Çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme, (Ün Açıkgoz, 2000:276).

Problem çözme işlemi, bireyden bireye, problemden probleme değişse de, problem çözmede ortak görünen temel yönlerden söz edilebilir. Bingham (2004:20) bu ortak yönleri şöyle özetlemektedir;

- 1- Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak,
- 2- Problemi açıklamaya, niteliğini, anlamını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak,
- 3- Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak,
- 4- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- 5- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek,
- 6- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- 7- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- 8- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Kenç (2004) tarafından, sistematik modellerdeki belli yaklaşımları da göz önüne alarak kişiler arası ilişkilerde yaşanan problemleri çözerken kullanılabilecek sekiz adımdan oluşan yeni bir sistematik model geliştirilmiştir. Bu sistematik model kişiler arası sorunların bir çoğunun çözümünde (anne-çocuk, baba-çocuk, öğretmen-öğrenci, yetişkin-yetişkin v.b.) kullanılabilir niteliğe sahiptir. Ancak özellikle yetişkinler arasındaki sorunların çözülmesinde kullanıldığında gerçekçi çözüm yollarına ulaşılmasını kolaylaştırabilmektedir. Model, kişiler arası sorunların çözümünde kullanılacak sekiz adımlı sistematik bir yapı önermektedir. Bu adımlar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Problemin Kime Ait Bir Problem Olduğunu Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken öncelikli ve önemli husus, problemin kime ait olduğunu doğru teşhis etmek ve hiç kimsenin problemi onun adına çözmemesidir.

2. Bireyleri ya da Kendimizi Problemleri Çözme Yönünde Motive Etmek: Bazı durumlarda bireyler, problemi görüp algılamalarına ve problemin kendilerine ait olduğunu kabul etmelerine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı problemi çözmek noktasında isteksiz davranabilmektedirler. Bu gibi durumlarda problemi çözmek için bireyleri motive etmek gerekebilir. Aslında kişiler arası problemi çözme eğilimi göstermek, problemi büyük oranda çözmek demektir. Bu nedenle problem çözmede motivasyon son derece önemlidir.

3. Probleme Taraf Olan Herkesin, Problemi Tanımlamasına Fırsat Vermek ve Herkesin Probleme Bakış Açısını Almak: Üçüncü bir kişi, başka kişiler arasında yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlarken çoğu zaman problemi taraflardan birinden dinleyerek kararlar verir ve problemin çözümü için çeşitli alternatifler geliştirmeye çalışır. Ancak bu yaklaşımla üretilen çözümler çoğu zaman taraflardan birini ya da her ikisini de tatmin etmez. Buradaki temel hata, tarafların ikisinin de problem hakkında ne düşündüğünü bilmemektir. Bazı durumlarda taraflardan biri problemi algılamadığı için hiçbir problem olmadığını veya problemi farklı değerlendirdiği için problemin çözümünde farklı bir yöntem

denenmesi gerektiğini düşünebilmektedir. Bu nedenle problemi tarafların her birinden ayrı ayrı dinleyerek gerçekçi çözüm yolları bulmaya çalışmak gerekir. Yine mümkün olduğunca kişilerin probleme ilişkin duygularını da açığa çıkarmak gerekmektedir. Böylece bulunacak çözüm yolunda kişilerin duyguları da göz önüne alınır ve çözüm tarafları duygusal açıdan da tatmin edebilir.

Problem çözme sürecinin bu aşamasında, sürece dahil olan üçüncü kişinin arabuluculuk yapmakta olduğu görülmektedir.

4. Problemin Neden Kaynaklandığını Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer husus da problemin neden çıktığının doğru olarak tespit edilmesidir. Eğer problemin kaynağına ilişkin doğru tespit yapılamazsa çözüme yönelik çalışmalar sonuçsuz kalır ve problemin taraflarını tatmin eden gerçekçi çözümler bulunamaz.

5. Problemin Çözümünde Kullanılabilecek Birden Fazla Yol Bulmak İçin Yaratıcı Düşünmeyi Kullanmak: Deneyimler, iyi yapılandırılmış problemler olarak kabul edilen matematik ve fizik problemlerinin bile bir çok farklı bakış açısı ile farklı farklı yol ve yöntemler kullanılarak çözülebildiğini göstermektedir. Bütün problemlere en az iki farklı bakış açısı ile bakmak mümkündür. Kişiler arası problemler açısından bakıldığında bu yetenek de yeni yollar seçmede zenginlik sağlayacak ve alternatif çözüm yollarının çokluğu sorunun gerçekçi ve etkili bir şekilde çözümünde kolaylık sağlayacaktır.

6. Problemi Çözmek İçin Bulunan Alternatiflerin Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenmesi ve En Etkili Çözümlere Ulaşılması: Eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde kullanabilen bir birey, kişiler arasında çıkan problemlerin çözümünde yaratıcı düşünme yolu ile elde ettiği alternatif çözüm yollarını etkili bir şekilde değerlendirir ve işe yarama olasılığı yüksek olan alternatifleri diğerlerinden ayırırken daha az yanılır. Bu da problemin çözümünde başarıyı arttıran etkili bir faktör olarak görülmektedir.

7. Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenerek Gelen Çözüm Yolları Arasından En Etkili Olanının Seçilmesinde Etkili Karar Verme Yöntemlerini Kullanmak:

Özellikle kişiler arası ilişkilerde duygular ve duyguların ifade edilme şeklinin dikkate alınması çok önemlidir, ancak karar verirken sadece duyguların göz önünde bulundurulması gibi bir yanılsa da asla düşülmemelidir. Akılcı ve sistematik düşünülerek mantıklı kararlar verilmeli ve eleştirel düşünme yolu ile elenen seçeneklerden en uygununu uygulamak için etkili karar verme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, hem yaratıcı düşünme hem eleştirel düşünme hem de etkili karar verme, bu becerileri kazandırmak için özel olarak hazırlanmış programlar ile kazanılabilecek yeteneklerdir. Eğer bireyler bu yetenekleri kazanabilirler ise aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde karşılaştıkları problemleri çözerken de daha başarılı olabilirler.

8. Sonuca Değil Sürece Önem Vererek Süreci Ödüllendirmek:

Problemin çözümünde sonuç değil süreç önemli görülmelidir. Çünkü bazı problemlerde samimi çabalara rağmen çözüme ulaşılamayabilir. Böyle bir durumda kişilerin problem çözme sürecindeki çabaları değerlendirilmeli ve önemsenmelidir. Çünkü kişilerin daha sonra karşılaştıkları başka problemlerde de olumlu ve yapıcı hareket etmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu da ancak sonuca değil sürece önem verilerek mümkün olabilir. Diğer taraftan sadece sonuca odaklanılması, süreçle ilgili gelişme ve hataların gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir.

2.1.1.4.Problem Çözme Becerisini Etkileyen Bazı Faktörler

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

karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir (Güçlü, 2003:276).

Ayrıca bireyin geçirdiği önceki deneyimler problem çözme sürecinde bireye yardımcı olabildiği gibi, bazen güçlük ve engeller de oluşturabilmektedir. Bu güçlükler şu şekilde sıralanabilir (Cüceloğlu, 2003:222–223);

1- İşleve Takılma: Daha önceki deneyimler, bireye nesnelerin çeşitli işlevlerini öğretmiştir. Birey nesnelerin bu işlevlerine takılır kalır ve böylece onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemez.

2- Zihinsel Kurgu: Bir sorunu belli bir yöntemle çözdükten sonra birey, o yöntemle bağlanır. Zihinsel kurgu adı verilen bu algısal bağlılık, benzer problemlerde bu yeni çözüm yöntemlerinin uygulanmasını engeller ve sürekli daha önce kullanılan yöntemleri uygulamaya yöneltir.

Bunların yanı sıra, değerler, takınılan tavır ve algılama gücü bireyin problem çözme yeteneğini etkileyen güçlerdir. Problem çözen kişinin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı ise onun şahsen özümlediği ahlaki ve kültürel geleneklerden oluşan değerleridir (Bingham, 2004:39).

Cüceloğlu (2003:224)'na göre, birey ne kadar zeki ise problem çözmedeki başarısı da o kadar fazla olacaktır. Aslında problem çözme yeteneği, zekânın bileşenlerinden biridir.

Problem çözme ve özgüven de bir döngü içerisindedir. Özgüveni yüksek olan çocuklar, problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar (Sonmaz, 2002:19).

Problem çözme becerisine etki eden bir diğer faktör de sorumluluk duygusudur. Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne

ilgisini artırır, birey böylece problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder (Bingham, 2004:56–64).

Problem çözmede, kişinin kültürel birikimlerinin etkileri de soruna bakış açısında daha belirgindir. Çünkü bazı kültürlerde problem olarak algılanabilen olgular, bir diğer kültürde sorun olarak algılanmayabilmektedir (Sonmaz, 2002:28).

Duygusal engeller de problem çözme becerisini etkilemektedir. Korku, kaygı, utangaçlık gibi birçok duygu yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. Bu bakımdan iyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 2004:65).

Bu bilgiler ışığında problem çözme sürecinde, bireyin problem çözme becerisini etkileyen hem içsel hem de dışsal birçok faktörün olduğunu söylemek yanlış olmaz. Aynı zamanda bu faktörlerin bazılarının bireyin problemi çözmesini kolaylaştırırken bazılarının da bireyin bu becerisini olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir.

2.1.1.4. Yönetimde Karar Verme ve Problem Çözme İlişkisi

Örgütlerde problemlerli durumlara rastlamak kaçınılmazdır. Yöneticilerin başlıca görevi de örgütte ortaya çıkabilecek her türlü problemi çözüme kavuşturmaktır. Yönetimsel süreçlerden biri olan karar verme ise yöneticinin problem çözme becerisi ile yakından ilişkili bir süreçtir.

Mert (1997)'e göre problemler, gerçek durumların koşulları, istenen durumların koşullarından farklı olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bazen problemler beklenenin tersine yeni fırsatların oluşmasına yardımcı olur. Bu gibi durumlarda yönetici bir yandan problemi çözerken diğer yandan bu fırsatları değerlendirme durumu ile karşı karşıyadır. Bu bakımdan belli bir problem çözme sürecinde yöneticinin birçok karar vermesi gerekebilir. Her bir karar ise beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problemlerin çözümüne yönelik faaliyetleri gerekli kılmaktadır.

Bu yönüyle değerlendirildiğinde ise problem çözme aynı zamanda bir karar faaliyeti, karar verme de bir problem çözme faaliyeti olarak iş görmektedir. Bu bakımdan yönetsel süreçlerde birbirinin yerine kullanılabilir. Bu bakımdan yönetimsel süreçlerde birbirinin yerine kullanılabilir.

Örgüt ortamında bir yöneticinin normal çalışma günlerinde karşılaştığı problemlerin çoğu, insanlarla ilgilidir. Bu yüzden de yöneticinin insan unsurunu doğru bir şekilde ele alması başarılı çözümler bulmak için zorunludur. Çünkü problemleri etkili bir şekilde çözemezlerse işlerinde başarılı olamazlar (Bedoyere, 1997:20). Etkili çözüm için yöneticinin problemin çözümüne ilişkin olası yollardan en uygununu belirlemesi aşamasında verdiği kararlar ön plana çıkmaktadır.

Yönetimde birbirinin yerine kullanılan problem çözme ve karar verme, süreç olarak bilimsel yönteme dayanmaktadır (Başaran, 2000:87). Bilimsel yöntemin aşamalarını Karasar (2005:14) şu şekilde sıralamıştır;

- 1- Güçlüğüün sezilmesi,
- 2- Problemin tanımlanması,
- 3- Çözümün tahmin edilmesi,
- 4- Gözlenebilir sınavıcıların belirlenmesi,
- 5- Deneme ve değerlendirmelerin yapılması,
- 6- Raporlaştırma

Yönetimde karar süreçleri ve problem çözme süreçlerinin birbirine çok benzer olduklarını ve hemen hemen aynı basamakları izlediği görüşünü savunanlardan Açıkalin (1998:77), karar alma ve sorun çözme arasındaki ilişkiyi, “yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır” diyerek özetlerken, Aydın (2005:126) ise bu ilişkiyi, “Karar verme, yönetim sürecinin kalbidir. Yönetim sürecinin niteliği karar verme süreci tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır; karar verme ile örülmüş ve bütünleşmiştir.” yargısıyla yönetimde karar vermenin önemini özetlemektedir.

Görüldüğü gibi yöneticinin problem çözme sürecini başarıyla tamamlamasında verecek olduğu, varsa seçenekler arasından tercih ettiği karar etkili

olacaktır. Verilen karar yöneticiyi ya istenilen çözüme ulaştıracak ya da onun için zaman ve enerji kaybına neden olacaktır.

2.1.1.5. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler

Başarılı örgütlerin arkasında hiç şüphesiz başarılı yöneticiler vardır. Etkili yönetim olmadan örgütün başarılı olması ve hatta hayatta kalması güçleşmektedir. Sürekli değişim halinde olan bir örgütte etkili yönetici olabilmek ise her geçen gün biraz daha zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda günümüz yöneticilerinden yöneticinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler olması beklenmektedir. Bunun nedeni olarak günümüzde bilişim teknolojisinin hızla değişmesi, yasa ve yönetmeliklerin çağın şartlarına uyarlanmasının gerekliliği, rekabetin hızla büyümesi ve örgütte çalışanların isteklerine her gün bir yenisinin eklenmesi gösterilebilir. Bütün bunlar örgüt ortamını değiştirdiği gibi yöneticiden beklentileri de arttırmaktadır. Okul yöneticisinden beklenen davranışların başında, okulun kaynaklarını verimli şekilde kullanma, okul- çevre ilişkilerinde tutarlı olma, öğrenci başarısını yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi davranışlar gelmektedir. (Çelikten, 2001:299).

Yönetici, karar veren, problemlere çözüm arayan ve bu problemleri çözen kişidir. Bir bakıma örgütlerde yöneticilerin varlık nedeni, problemlerin varlığı ile ilişkilidir. Bu bağlamda okul yöneticisinden beklenen, kendisi bizzat sorun kaynağı olmadan ve yeni problemler yaratmadan, problem çözme işlevini yerine getirmesi ve problemin çözümüne yardımcı olmasıdır (Açıkalın,1998:52).

Başaran (2000:86), okul yönetiminde sıkça karşılaşılan problemlerin kaynağı ve kapsamını aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- 1) Bazı problemler örgüte çevresinden gelir. Çevrenin sürekli değişim içinde olması, okul ile çevre ilişkilerinde birtakım yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Çevre ile ilişkilerin yeniden düzenlenmesi ise beraberinde yeni sorunlar yaratmaktadır.

- 2) Bazı problemler, okulun ya da eğitim örgütünün kuruluş bozukluklarından doğar. Hiçbir örgüt kusursuz kurulamaz. Başlangıçta iyi çalışsa bile, zamanla eskimekte ve işleyişinde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Yapı ve yönetim hatalarının ortaya çıkarttığı eğitim sorunları, okulun en önemli problemleri arasındadır.
- 3) Bazı problemler de eğitim iş görenlerinden kaynaklanmaktadır. Okulda iş görenler arası çatışma yaşanması bu tür sorunların en önemlisidir.
- 4) Zaman zaman eğitim sürecini engelleme ile ilgili problemler de ortaya çıkabilmektedir. Buna örnek olarak, okulda temizlikle ilgili önlemlerin alınmamasının okul içinde salgın bir hastalık oluşturarak eğitimin aksamasına neden olması verilebilir.
- 5) Bazı problemler ise okulun amaçlarını engelleme ile ilgili problemlerdir. Okul öğrencilerini yetiştirmek için kurulmuştur. Öğrencilerin niceliğini, niteliğini, okuldan mezun olmalarını engelleyen tüm durumlar ciddi problemlerdir ve çözülmelidir.

Semerci ve Çelik (2002:211)'in ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada, yöneticilerin karşılaştıkları başlıca problemlerin, “Öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin başarısızlık problemleri, öğrencilerin okula uyum problemleri, okulun idari işlerle ilgili problemleri, okulun çevresiyle ilgili problemleri, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, okulla ilgili mali problemler, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemler, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği” olarak sıralandığı görülmektedir.

Çelikten (2001:303)'in genel ve mesleki lise yöneticileriyle yapmış olduğu diğer araştırmada ise yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemler olarak “Sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersiz olması, ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin gelecekle ilgili ideallerinin olmaması, eğitimin önemini yeterince kavranamaması, 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” şeklinde özetlenmiştir.

Hemen hemen bütün okulların bu ve buna benzer birçok sorunla karşılaşması olasıdır. Okuldan beklenen hizmetin yerine getirebilmesi için belirtilen bu sorunları en aza indirilerek eğitim öğretim sürecini gerçekleştirmesidir. Bu durumda ise en önemli görev, okul yöneticilerine düşmektedir.

2.1.1.6. Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi ve Önemi

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmelere neden olmaktadır. Bu değişimler düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç ise eğitim sistemlerinde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum olarak okulun işleyişı süresince problemlerle karşılaşması oldukça doğaldır ve problemler çözülmeden okulun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir. Diğer yandan örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün artması ve karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin başlıca konuları arasında yer almaktadır. Yönetim süreci bir problem çözme sürecidir. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığı ile ölçülür (Bedoyere, 1997:11).

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

beklenmektedir (Çelikten, 2001:298). Özellikle böyle bir durumla karşılaşan yöneticiden beklenen probleme çözüm aramaya geçmeden önce, problemin farkına varıp onu tanımlamasıdır (Çelikten, 2001:299).

Leithwood ve Stager (1989, akt. Güçlü, 2003:279) deneyimli ve deneyimsiz okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve deneyimli okul yöneticilerinin özelliklerini şöyle sıralamışlardır;

Deneyimli okul yöneticileri;

- Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
- Problemle ilgili daha fazla bilgiye sahip olup bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Aynı zamanda bu bilgileri kullanma ve uygulamada daha başarılıdır.
- Problemleri çözerken yüzeysel değil, özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- Eylem planlarıyla ve problem çözmeyle ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
- Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
- Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
- Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdır.

Deneyimli okul müdürlerinin problem çözme sürecini daha iyi yöneterek istenilen amaca ulaşmada daha başarılı oldukları görülmektedir.

Okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması, her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri için önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip

olmaları gereken becerilerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlanabilir (Güçlü, 2003:279).

Mert (1997)'e göre her insanda problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm yolları ararlar. Kendilerine göre sembol ve fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Ancak problem çözme konusunda eğitim görmemiş bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini arttırmayıp, başkalarının da fikir üretiminden faydalanarak sinerjik bir etki yaratmasını sağlar. Araştırmalar göstermiştir ki, problem çözme yeteneği büyük ölçüde bu konuda alınan eğitime bağlıdır. Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun metotların kullanılmasıyla sağlanacak optimum çözüm sadece o problemle değil, daha sonra karşılaşılabilecek benzer problemlerin çözümünde de etkinlik sağlayacaktır. Problem çözme optimal çözümün bulunarak uygulanması faaliyeti olup, çeşitli aşamalardan meydana gelen bir süreci kapsadığından, bu aşamaların ve bu aşamalarda çıkabilecek engellerin neler olabileceğinin önceden bilinmesi uygulanacak yöntemlerin maliyetini düşürerek, etkinlik sağlayacaktır.

Okulların etkiliğini arttırma çabaları, okul yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Çevresel yapıda gözlenen hızlı değişme ve gelişmeler, okul yöneticilerinin problem çözme ve karar verme konularında çok yönlü olarak gelişmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle örgütlerin sürekli bir denge içinde olmaması ve kaos ve karmaşanın çoğunlukta olması, problem çözme yeterliğinin önemini daha fazla arttırmaktadır (Semerci ve Çelik, 2002:207).

Okul yöneticileri, amaca giden yolları engelleyecek problemlere getirdikleri etkin çözümler ve isabetli kararlarla hem eğitim çalışmalarının gayretine azim, hem de çalışanların motivasyonun sağlanması konusunda büyük destek sağlayacaktır (Giray, 2006:129).

Sonuç olarak değişen koşullar karşısında problem çözme becerisi gelişmiş olan okul yöneticilerinin okuldaki problemin farkına varma, problemi tanımlama ve problemi çözme konusunda etkili oldukları söylenebilir.

2.1.2. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

2.1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Keleş (2000) yaptığı araştırmada, “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisini” incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul iline bağlı sekiz ilçede (Kadıköy, Üsküdar, Kartal, Beşiktaş, Sarıyer, Şişli, Bakırköy, Bahçelievler) bulunan resmi liseler ile özel liselerde görev yapan 266 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmacı yöneticilere Denetim Odağı Ölçeği, Sorun Çözme Envanteri ve Sorun Çözme Eğilimi Envanteri uygulamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, sorun çözme yeteneğine güven faktöründe, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, resmi lise yöneticileri de özel lise yöneticilerine göre sorun çözmede kendilerini daha yeterli algılamışlardır. Yaklaşma- kaçınma faktöründe, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, özel lise yöneticileri de resmi lise yöneticilerine göre sorun çözmede kendilerini daha yeterli algılamışlardır. Kişisel kontrol faktöründe ise, içten denetimli lise yöneticileri dıştan denetimli lise yöneticilerine göre, özel lise yöneticileri de resmi lise yöneticilerine göre sorun çözmede kendilerini daha yeterli algılamışlardır.

Yıkılmaz (2001) araştırmasında, “Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme-Sorun Çözme Yeterliliği”ni belirlemeye çalışmıştır. Araştırma evrenini, Abant İzzet Baysal, Gazi ve Marmara Üniversitelerinde bulunan 13 eğitim fakültesinin 260 akademik yöneticisi ve 850 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Ancak uygulanan anketlerin dönüş oranı %56’dır. Ankette sorulan 42 maddede, yönetimle ilgili karar verme-sorun çözme sürecine ilişkin altı aşama, “Sorunu Duyma, Sorunu Tanıma, Çözüm Arama, Kararlaştırma, Kararı Uygulama ve Değerlendirme” boyutları adı altında yer almıştır. Araştırma bulgularından elde

edilen sonuçlara göre, karar verme-sorun çözme sürecine ilişkin olarak bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler “çoğunlukla” ve “tam olarak” yerine getirdiklerini belirtirken, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu bu boyutlarda yer alan davranışları “orta derecede” yerine getirdiklerini söylemişlerdir. Araştırma anketinde yer alan bütün maddelerde iki grubun görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikten (2001) “Okul yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında, Kayseri ilinde bulunan 21 okul müdüründen görüşme ve gözlem yoluyla, yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri sorgulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır; 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.

Tokyay (2001) tarafından yapılan, “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmanın evrenini Kayseri il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı İlköğretim Okulu Müstakil (Sınıf Okutmayan) okul müdürleri oluşturmaktadır. 36 İlköğretim okulu örneklem alınarak seçilen okul müdürleri ile görüşme yapılmış daha sonra 30 soruluk anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleri ile uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerin astlarına güvenmeyip sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı, örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmaların olduğu yargısına varılmıştır.

Semerci ve Çelik (2002), “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları” konulu araştırmasını, Elazığ ili merkezinde bulunan 64 ilköğretim okulu yöneticisi ile gerçekleştirmiştir. Yöneticilere 45 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmada yöneticilerin karşılaştıkları başlıca problemler şöyle sıralanmıştır; öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin başarısızlık problemleri, öğrencilerin okula uyum problemleri, okulun idari işlerle ilgili problemleri, okulun çevresiyle ilgili problemleri, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, okulla ilgili mali problemler, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemler, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği.

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 varmıştır.

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 oluştururken, örnekleme, 21 kadın ve 51 erkek olmak üzere toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticilik süresi, cinsiyet faktörü ve görev yapılan okul türü değişkenler olarak kabul edilmiştir. Problem çözme ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkene göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda aranılan 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. Araştırmada Heppner’in Problem çözme envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmış ve yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyutu kullanılmıştır. Bunlar; yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğine güven alt faktörleridir. Buna göre 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 inlenmiş, 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 İncelenmesi” 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 çözmenin 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 İle 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. Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve akademik ortalamalarına ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. 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 karşılaştığında, 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 İle 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 çözmeye yaratıcı olduklarını belirterek bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

2.1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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 çalışmada yöneticilerin en belirgin ve en az belirgin problemi yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları ve çözmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, başarılı yöneticiler iyi yapılanmamış problemleri çözmeye 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 incelemiştir. 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.

2.1.3. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Temeller

2.1.3.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Bireyin iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle yaşaması, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı ilgisinin ve duyarlılığının azalmasına ve olumsuz duygular geliştirmesine neden olmaktadır. Bu olumsuz duygular bireyin verimini düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta ve çalışmalarında verdiği hizmetin kalitesini düşürmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001:1).

Son yıllarda, yeni iş ortamları, yönetimler, yapılan işlerin nitelikleri ve özerklik durumları, çalışanlar arasında tükenmişlik sendromunu ortaya çıkartan önemli faktörlerdir. Kısaca tükenmişlik, kişinin kendisine büyük hedefler koyup daha sonra istediklerini elde edemeyip hayal kırıklığına uğrayarak, yorulduğunu ve enerjisinin tükendiğini hissetmesi olarak açıklanabilir. İşe ilişkin çok yönlü ve şiddetli olumsuzlukların kronik bir şekilde sürmesi sonucunda bireyin duygularının ve işe karşı tutumunun etkilenmesi ile ortaya çıkan tükenmişlik, kişinin bedensel ve duygusal olarak işinin gereklerini yerine getiremeyecek hale gelmesidir (Güllüce, 2006:4).

Tükenmişlik kavramı ilk defa örgütsel stres üzerinde uzun yıllar çalışmış olan klinik psikolog Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır (Freudenberger, 1974). Freudenberger, insanlarla etkileşim içerisinde olan kişilerde gördüğü başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ve potansiyel üzerindeki aşırı zorlanmanın ortaya çıkardığı duruma tükenmişlik adını koymuştur (akt.Güllüce, 2006: 4). Tükenmişliğin bireysel yaşama, kişilerarası ve aile ilişkilerine ve yaşama karşı genel anlamda olumsuz bir tutum geliştirmeye katkıları mevcuttur Iacovides, vd., 2003:8).

Tükenmişlik; özellikle sorunlu veya problemlili insanlarla yoğun bir şekilde ilgilenmekten kaynaklanan kronik duygusal gerginliğe, bir tepkidir. Bir tür stres olarak da kabul edilebilir. Çünkü strese benzer belirti ve etkilere sahiptir. Fakat; tükenmişliği stresten ayıran özellik, tükenmişliğin çalışan ile karşısındaki kişi arasında olan sosyal ilişki kaynaklı bir stres olmasıdır (Örmen,1993:1).

Tükenmişliği etkilere karşı gösterilen bir tepki olarak ele alan Cherniss (1980), işgörenin aşırı strese ve işindeki doyumsuzluğa işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki şeklinde tanımlamıştır. Bu durumun temel nedeni olarak da aşırı bağlanmayı göstermiştir (akt: Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu 2001:1).

Tükenmişlik kavramı, özellikle insan kaynakları yönetimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü yönetici ve çalışanların kişilikleri, sosyal hayatları ve iş tatminleri üzerinde yıkıcı etkilere neden olabilir. Gerekli önlemler alınmadığı takdirde, örgüt ve çalışanların bünyesini kemiren bir hastalığa benzer sonuçlara yol açabilir (Güllüce, 2006:4).

Görüldüğü gibi tükenmişlik, bireyin verimliliğini azaltan, işinden soğumasına neden olan kişisel ve sosyal hayatında yıkıcı etkiler oluşturan, içinde fiziksel yorgunluk, çaresizlik, hayal kırıklığı gibi duygular barındıran bir sendrom olarak tanımlanabilir.

2.1.3.2. Maslach'ın Tükenmişlik Tanımı ve Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik kavramına ilişkin olarak farklı yaklaşımlar sonucu oluşmuş çeşitli modeller ileri sürülmüştür. Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik, işi gereği sürekli olarak insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır (Izgar,2001:2).

2.1.3.2.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sektörlerde çalışan bireylerde gözlenir ve kişideki aşırı psikolojik ve duygusal yüklenmeden kaynaklanır. Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan kişi kendini zorlar ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilir. İşte duygusal tükenme bu duruma bir tepkidir (Örmen, 1993:1).Kişi işinde yorgunluk hissetmeye başlar ve işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü yoktur (Iacovides, vd., 2003:212).

Maslach ve Leiter (1997)'e göre, insanlar tükendikleri zaman, kendilerini hem fiziksel hem de duygusal açıdan aşırı zorlanmış hissetmektedirler. Kendisini bitmiş ve kullanılmış hissedenden birey, yorgunluğunu gidermek ve kendine gelmek konusunda başarısız olmuştur. Sabah uyandıklarında kendilerini en az akşamki kadar yorgun hissedenden bireylerin, başka bir insanla veya başka bir projeyle karşılaşacak enerjileri kalmamıştır. Duygusal tükenme, işin taleplerinin ve değişikliklerin yarattığı strese verilen ilk tepkidir (Sürgevil, 2006:44). Duygusal tükenme yaşayan birey hem kişisel hemde örgütsel amaçları gerçekleştirirken gerekli istek ve çabayı yitirdiği için amacına ulaşmada zorlanacaktır.

2.1.3.2.2. Duyarsızlaşma

Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranmaları ile kendini gösterir. Bu durumdaki iş görenler, etkileşimde bulundukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınırlar. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma, ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini düşünme duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Torun,1995:7).

Duyarsızlaşma sendromuna yakalanmış bir kişi, diğer insanlarla arasına bir tampon oluşturur. Duyarsızlaşma kişinin diğer insanlara kirli gözlükler arkasından

bakmasına da benzetilebilir. Kişi insanlar hakkında yanlış düşünceler geliştirir. Onlardan sadece kötülük geleceğini zanneder (Örmen,1993:2).

Sonuç olarak, duyarsızlaşma yaşayan birey kendi kabuğuna çekilerek kendini diğer insanlardan soyutlamaktadır. Bu durum birlikte olduğu insanlar ile iletişiminin azalmasına ve ilişkilerinin zayıflamasına neden olacaktır.

2.1.3.2.3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi

Kişisel başarı, kişinin içindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder (Izgar, 2001:3). Bu safhada mesleğin işlevsellik düzeyinde düşüş meydana gelir (Iacovides, vd., 2003:212).

Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında negatif düşünmesine yol açar. Kişi bu düşünce ve yanlış davranışları ile kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediğine dair bir duygu geliştirir. Kendisi hakkında başarısız hükmünü verir. İşte bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar (Örmen, 1993:3).

Maslach ve Jackson bu boyutu, depresyon, düşük moral, bireylerarası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve zayıf-düşük benlik algısı ile açıklamışlardır. Bir çeşit iş stresi olarak da tanımlanan tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarının/başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkmaktadır (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001:3).

Sonuç olarak, duygusal tükenme, kişinin mesleği tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenmiş olma duygularını; duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiği kişilere karşı duygudan yoksun davranışlarını; kişisel başarıda düşme hissi ise kişinin başarı ile sorunların üstesinden gelme konusunda azalan duygularını tanımlar.

2.1.3.3. Tükenmişlik ile İlgili Kavramlar

2.1.3.3.1. Stres ve Tükenmişlik

Sözlük anlamı olarak stres; 14. yüzyılda güçlük, sıkıntı, kötü talih anlamlarında; 17. yüzyılda felaket, bela dert, keder gibi anlamlarda kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda kavrama yüklenen anlam değişmiş güç, baskı, zor gibi anlamlarda durum ve objelere bağlı kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik zorlamalar olarak kullanılmıştır. Stres kavramının psikoloji alanında kullanılmasına ve araştırmalar yapılmasına 1950'li yıllarda başlanmıştır. Schermerborn'a göre stres, “bireylerin karşılaştığı olağanüstü talepler, tehditler ve fırsatlar ortaya çıktığı zaman oluşan bir gerilim durumudur.” Özellikle işletmeler yönünden ele alınan bir tanım ise stres, “Bireylerin çalışma ve iş çevrelerindeki yeni ve tehdit edici faktörlere tepki” olarak açıklanmaktadır. Çatışma ortamında varlığını gittikçe hissettiren stres, fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönleri ile ele alınabilen bir olgudur (Alanyalı, 2006:4).

Tükenmişlik ve stres arasında çok yakın bir ilişki vardır. Bu iki tanım birçok kaynak ve araştırmacı tarafından değişik şekillerde ele alınmıştır. En çok kabul gören tanımlardan biri; stresi, bireyin sıkıntılı ve güç durumunu ve tükenmişliği düz bir skala üzerinde göstermiştir. Bu skalanın başında bireyin kendini iyi hissettiği durum bulunmaktadır. Bu durumun ilerisinde bireyin duygularında bir dengesizlik söz konusudur. Bir ileri safhada ise kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığında kayıplar olur ve birey için gelişen olaylar kontrol dışıdır. Skalanın sonunda ise tükenmişlik sendromu vardır (Güllüce, 2006:9). Bu sendromun belirtilerini yaşayan kişilerin iş verimliliğine katkıda bulunmaları güçleşmekte ve örgütte yaşanan bu iş stresinin maliyeti oldukça yüksek olmaktadır. Bu nedenle organizasyonlarda stres yaratan faktörlerin belirlenmesi ve sistematik yöntemlerin en aza indirilmesi oldukça yararlı olacaktır. İş stresine katkıda bulunan faktörler, üretim sisteminin özellikleri, kişisel yaşantılar gibi farklı kaynaklardan gelebilmektedir (Baltaş, 1996:233–234).

Cherniss (1988), stres ve tükenmişlik ilişkisi araştırmasında, tükenmişliğe neden olan beş stres kaynağı belirlemiştir. Buna göre temel stres kaynakları;

bürokratik engeller, mesleki rolünü yerine getirememe, arkadaşlık ilişkilerinin olmaması, yeterlilik ve hizmet verilen bireylerle ilgili problemlerdir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001:5).

Schafer (1987), işgörenlerin aşırı stres altında kalmalarını önleyecek bazı önerilerde bulunmuştur (akt. Pehlivan, 2002:168). Bu önerileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

- 1- Örgütte çalışmak için yeterince çekici bir ortam sağlayarak doyumu yükseltmek ve hareketliliği azaltmak.
- 2- Rol çatışmaları ve rol belirsizliğini en aza indirmek için olabildiğince açık ve uyumlu rol beklentileri sağlamak.
- 3- Sürekli olarak ne aşırı iş yükü ne de işyükü azlığı olması konusunda duyarlı olma ve uygun yöntemler kullanarak çalışmalarını yönetmek.
- 4- Örgütte değişme ve süreklilik arasında iyi bir denge kurmak.
- 5- Çalışanları sürekli destekleyerek teşvik etmek, personelin gereksinimlerini karşılayarak onları değerlendirmek, çalışanlar arasında grup çalışmalarını desteklemek ve gruba bağlılığın sağlanmasını teşvik etmek.
- 6- Mümkün olduğu ölçüde her işgörene kısa dönemli verimlilik kadar, uzun dönemli sağlıklı doyum, kendini ifade olanağı sağlayarak, iş yerindeki yöntem ve ilerlemenin gerçekleştirilmesi için en üst düzeyde esneklik göstermek.
- 7- Bütün çalışanlara onların kararlarında etkili olacak fırsatlar sağlamak.
- 8- Gereksiz strese katkıda bulunabilecek iş koşullarına ve örgüt içindeki stres düzeyine karşı dikkatli olmak.
- 9- Stres içindeki iş görenler için stres yönetimi hizmetlerini desteklemek.
- 10-Bütün çalışanlar için, stres kaynaklarının neler olduğunu öğrenme ve mücadele etme fırsatları sağlamak.

Sonuç olarak stres, bireyi olumsuz yönden tehdit eden, önlenemediği ve ilerlediği durumlarda tükenmişlikle sonuçlanan bir gerilim durumudur. Bu gerilim durumu bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerinde ve iş hayatında olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu nedenle örgütte çalışanlar için stres yaratan durumların belirlenip en aza indirilmesi örgütte verimlilik için yararlı olabilir.

2.1.3.3.2. İş Doyumu

Bazı insanlar işlerini çok baskıcı ve sıkıcı bulurken, bazıları çok kamçılayıcı ve mükemmel bulmaktadır (Folkman, 1992:12). Çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir reaksiyonu olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış olup, önemi 1930-40'lı yıllarda anlaşılmıştır. Önemli olmasının bir nedeni, yaşam doyumu ile ilişkisinden dolayı, fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilemesi, diğer bir nedeni ise üretkenlikle ilgili olmasıdır. İş doyumu ile üretkenlik arasında doğrudan bir ilişki olmamakla birlikte doyumsuzluğun yarattığı dolaylı etkiler (stres, grup uyumu gibi) konuyu önemli kılmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2002:55).

İş doyumu kişinin, iş ile ilgili değerlerinin iş ortamında karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olması olarak da tanımlanır. Yapılan bazı araştırmalar, iş doyumunun tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda olduğunu göstermektedir (Izgar, 2001:6). İş doyumu, çalışma hayatının kalitesinin artırılması, çalışma koşulları ve çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması ve çalışma hayatı sorunlarının en aza indirilmesiyle sağlanabilmektedir (Akçaçmete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001:7).

İş doyumuna yönetsel ilgi açısından bakıldığında; bazı yöneticilerin, iş doyumunun verimlilik üzerine olan etkisinden dolayı, çalışanların daha etkili yenilikçi, dikkatli ve duyarlı çalıştıklarını düşündükleri için bazı yöneticilerin, iş doyumunun işe devamsızlık ve işten ayrılmaları azaltmanın bir yolu olduğundan bazılarının ise iş doyumunu korumayı vicdani bir sorumluluk olarak gördüklerinden bu kavramla ilgilendikleri tespit edilmiştir (Çetinkanat, 2000:2).

İş doyumunun olması, başka deyişle, işe karşı tutumun olumlu olması halinde ortaya çıkan bir dizi yönetsel ve davranışsal sonuç vardır. İş doyumu, çağdaş yönetim anlayışının önemli faktörlerinden biri olup, her şeyden önce bir sosyal

sorumluluk, ahlaki gerekliliktir. Bireysel anlamda bakıldığında çalışmanın insanlar için bir gereksinim olduğu görülür. Kişi, eğer çalışmak istiyorsa, yaşamının önemli bir kısmını iş yerinde geçiriyorsa, yöneticiler ve yönetimin de iş yerini ödüllendirici, en azından sıkıntısız bir hale getirmesi oldukça önemlidir (Sevimli ve İşcan, 2002:55).

Bazı araştırmalar, bireyin kişilik özellikleri ile iş doyumunun tükenmişliği yordayabileceğini düşünmektedirler. İş doyumunu, iş görenin işini veya iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyumdur (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001:7).

Hock (1988), iş doyumunu ve tükenmişlik kavramları arasında negatif ilişkiye dikkat çekmiştir. Bazı araştırmalara göre iş doyumundaki azalma tükenmişlik için geçerli bir etken olarak ele alınırken, bazı araştırmalara göre de mesleki stres kaynaklı, psikolojik bir gerginlik olarak karakterize edilen tükenmişlik, işe duyulan bağlılık ve iş doyumunda değişiklikler içermektedir (Sürgevil, 2006:14).

Yapılan tanımlardan hareketle bireyin iş doyumunun yüksek olması, tükenmişlik gibi bir sendromla karşılaşmasını engelleyen önemli bir güçtür. İş doyumunun arttırılmasına yönelik alınacak tedbirler; bireyin sağlığı ve örgütün gelişimi için bir yatırım olarak değerlendirilebilir.

2.1.3.3.3. İşkoliklik

İşkolizm, kişinin işte çok uzun saatler geçirmesi, sürekli iş ile meşgul olması, işe karşı bir bağımlılık duyması durumunu ifade etmektedir. İşkolik olarak tanımlanan kişilerin duygusal yaşantılarına bakıldığında onları işleri kadar mutlu eden başka bir şey olmadığı görülür. Bu kişiler çalışmadıkları zamanlarda başarısız olma ve işlerini kaybetme korkusuna kapılırlar. Bu nedenle de endişeli ve gergindirler. Takıntı düzeyinde mükemmeliyetçi olma, diğer kişilerden izole olmayı isteme, kendini sürekli yorgun hissetme gibi özellikler gösterirler. İşkolik çalışanların belli bir süre sonra sürekli bu döngü içinde yer alması, tükenme sendromu yaşamaları ile sonuçlanmaktadır (Temel, 2006:108).

İşkolizm bireysel ve örgütsel anlamda ciddi etkileri olan bir hastalıktır. Hastalığın en önemli tehlikelerinden biri tükenmişliktir. İşe bağımlılık ayrıca işkoliklerin sağlığını tehdit etmektedir. İşkolizmin beraberinde getirdiği başlıca sağlık sorunları, uykusuzluk, yüksek tansiyon, stres ve kalp krizi riskidir. Bütün bunlara ayrıca klinik depresyon ve tükenmişlik hali eşlik eder. Şüphesiz işkolikliğin etkilerinden sadece bireylerin kendileri etkilenmez. Alkolizm gibi işkolizm de bir aile felaketidir. Eş ve çocuklarda bu durumdan oldukça fazla zarar görür. İşkoliklik genelde bekârlık veya boşanma ve sonuçta yalnızlık ile sonuçlanmaktadır (Ramsey, 2002:6).

Yöney (2005), işkolikliğin en sık görülen belirtilerini; çalışılmadığında huzursuz ve sinirli olmak, evini ikinci bir ofise dönüştürebilmek, boş zaman yaratamamak, sürekli iş için bir şeyler yapma rolünü benimsemek ve uykuda geçen zamanı boşa geçmiş saymak, iş dışında başka bir konuda konuşmada zorlanmak, iş hakkında daha heyecanlı olmak, fazla çalışmayı rasyonalize etmeye çalışmak, yemek molasında bile çalışmak, her gün yapılacak işlerin listesini tutmak, hep rekabetçi olmak her yerde her zaman çalışabilmek şeklinde sıralamıştır. Bu şekilde belirtiler göstererek ortaya çıkan işkolikliğin devamında ortaya çıkabilecek sorunları ise şöyle sıralamak mümkündür;

- Verim düşüklüğü
- Konsantrasyon ve motivasyon sorunları
- Sağlık sorunları
- Yaratıcılıkta azalma
- Anlamlandırılmayan iletişim ve davranış sorunları
- İş arkadaşlarını ve iş ortamını olumsuz etkileyebilecek tavır ve tutumlar
- İşe yabancılaşma, izolasyon ve tükenmişlik sendromu.

2.1.3.4. Tükenmişliğin Başlıca Sebepleri

Çalışma hayatında sıklıkla karşılaşılabilecek bir olgu haline gelen tükenmişliğin oluşmasına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler

hakkında sahip olunan bilgiler, bir çok araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ve araştırmacıların gözlemleri sonucunda elde edilmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından tükenmişliğe sebep olan pek çok neden sıralanabilir; demografik, kişisel ve örgütsel nedenlerin yanında kültürel farklılıklar, iş yaşamında karşılaşılan güçlükler, stres ve iş yükü gibi etmenlerin de tükenmişliğe neden olduğu söylenebilir (Sürgevil, 2001:9).

Tükenmişlik kavramını anlayabilmek için buna neden olan başlıca faktörlerin incelenmesi gerekir. Bu faktörler; bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki grupta incelenebilir;

2.1.3.4.1. Bireysel Faktörler

Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, performans, kişisel beklentiler, kişisel yaşamdaki stres, mesleki doyum, üstlerinden gördüğü destek, kişinin eğitim durumu, yeterli veya yetersiz oluşu, iç veya dış kontrol odaklı olma, empati yeteneği, duygusal kontrol, bireysel ihtiyaçlar, beklenti düzeyi, işkolik olma gibi bireysel etkenler tükenmişliğin sebebi olarak sıralanabilir (Izgar, 2001:11).

Kişilerin beklenti düzeyleri de tükenmişliğe etki eden faktörler arasındadır. Gerçekçi beklenti düzeyine sahip olmak, insanların kendileri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları diğer bir ifadeyle kendilerini iyi tanımaları ve çevrenin onlara sunduğu fırsatları görebilmeleri ile ilgilidir. Bu doğrultuda yanlış değerlendirme ve algılamalar sonucu bireyler gerçekçi olmayan beklentiler geliştirebilirler. Bunun sonucunda da bireyin kendine güveni azalacak, duygusal olarak yetersizlik hissiyle baş başa kalacak ve olumsuz bir şekilde tükenmişliğe sürüklenecektir (Sürgevil, 2006:54). Çalışan bireylerin yerine getirilmeyen beklenti ve umutları da tükenmişliğin çekirdeğini oluşturur (Stanley, 2001:3).

Gümüş (2006:62) çalışmasında, tükenmişlik durumunun oluşmasında üç önemli duruma dikkat çekmektedir;

Rol Çatışması: Birbiriyle çakışan sorumluluklar taşıyan insan, öncelikler koyarak sorumluluklarını sıralamak yerine, her şeyi aynı düzeyde iyi yapmaya çalışabilir. Bu durumda yorgun düşer ve sonuç tükenmişlik olabilir.

Rol Belirsizliği: Çalışan kendisinden iyi bir kariyer portresi çizmesini beklediğini bilir ancak kendisine rehber olacak ya da model alacağı biri olmadığından bunu nasıl başaracağından emin olamaz. Dolayısıyla faydalı olacak hiçbir şeyi başaramadığı hissine kapılabilir.

Aşırı yüklenme: Hiç kimseye hayır diyemeyerek altından kalkabileceğinden çok daha fazla sorumluluk yüklenen kişi sonuç olarak tükenme noktasına gelebilir.

Bireylerin kişilik yapısı da tükenmişlikle ilgili önemli bir değişkendir. Bireylerin kişilik özellikleri iş seçimlerini etkileyebilir. Bazı bireyler daha az stresli işleri seçerken bazıları daha fazla stresli işlere yönelebirlirler. Birçok araştırmaya göre kişilik, bireyin hem işle ilgili algılarını, hem de duygusal tepkilerini etkilemektedir. Bireylerin ihtiyaçları, yetenekleri, istekleri ve kişilik örüntüleri, çalıştıkları iş yerinin talep ya da sınırlılıkları, bireylerin iş stresi yaşamalarına neden olmaktadır (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001:10).

Tükenmişlik üzerine etki eden bireysel faktörlerden bir diğeri de kişinin olumsuz bir benlik imajına sahip olması ve kişisel yeterlik duygusunda bir eksiklik hissetmesidir. Kişinin kendisi ile ilgili olumsuz bir izlenimi, onu olumsuz durumlarla karşılaşması halinde savunmasız bırakacaktır. Kendisine güvenmeyen sahip olduğu niteliklerin önemli ve değerli olduğuna inanmayan bireyler için; olaylar karşısında yaşanabilecek stres, onları daha da çaresiz bırakarak tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir (Sürgevil, 2006:53).

2.1.3.4.2. Örgütsel Faktörler

Tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri, Çam (1991'den Akt. Izgar, 2001:11) işin niteliği, çalışılan kurumun tipik, haftalık çalışma süresi, kurumun

özellikleri, iş yükü, iş gerilimi, rol belirsizliği, yönetimle ilgili işlerde geçirilen zaman miktarı, önemli kararlara katılmama, örgütsel işleyişteki kusurlar, işin yüksek performans gerektirmesi, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, yetersiz personel, yetersiz araç, örgütün havası, örgütün ortamı olarak sıralarken, Sürgevil (2006:57–88), adalet ve aidiyet duygusu, teknolojik değişmeler, geribildirim eksikliği, işin yapısı gerği acil, önemli kararlar alma gerekliliği, cinsel taciz, meslekte çalışma süresi, sosyal destek, iş güvenliği şeklinde belirtmiştir. Ersoy, Yıldırım ve Edirne (2001) ise, dinlenme zamanlarının azlığı, müşteri gereksinimlerinin finansal ve bürokratik, idari nedenlerle karşılanamaması, denetim yetersizliği gibi çalışma ortamından kaynaklanan problemleri bireyin tükenmişliğine neden olan örgütsel faktörler olarak sıralamaktadırlar.

2.1.3.5. Tükenmişliğin Dönemleri

Aşama aşama yaşanan bir süreç olan tükenmişlik durgunluk dönemi, coşku dönemi, engellenme dönemi ve apati dönemi olmak üzere dört dönemdir (Işıksan, 2004'ten akt. Şahin, 2007:26);

1-Şevk ve coşku dönemi: Başlangıçta kişide umut, enerji artışı ve mesleki idealler vardır. Fakat iş ortamındaki uygulama sorunları, önyargı, sık eleştiri, kendine ve yaşamının diğer yönlerine yeterli zaman ayıramayışı, enerji sağlayamaması, uyum sağlama çabası ve tüm bunlarla baş edememe sonucu durgunlaşma başlar. Bu koşullar altındaki bu dönem, çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar.

2-Durgunluk dönemi: Başlangıçta motivasyon azalır. Kişinin beklentileri gerçekleşmediği için hayal kırıklığı oluşur. İş dışı ilgileri daha önemli konuma gelir.

3-Engelleme dönemi: Bu dönemi yaşayan kişi, işinin değeri ve anlamı ile ilgili sorular sormaya başlar. İşi sürdürüp sürdürmemeyi sorgular. İşinin sınırlarını, işin amaçlarını gerçekleştirmede, işi yapmaya engel ve tehdit olarak görür. Duygusal, davranışsal ve fiziksel problemler bu dönemde başlar.

4-Apati (İlgisizleşme) dönemi: Kişi artık derin, duygusal kopmalar, kısırlaşma, umutsuzluk, inançsızlık sergiler. İş iştir düşüncesi olduğu için işine çok az zaman harcar. Bu dönemde yaşanan ilgisizlik en yoğun safhasıdır. İşe geç gelme, duyarsızlık, rutin yapılacaklar dışında başka bir iş yapmama, sürekli işten yakınma gibi davranışlar bu safhada gözlenir.

2.1.3.6.Tükenmişliğin Belirtileri

Maslach ve Jackson (1982)'e göre tükenmişliğin iş stresinin bir sonucu olduğu düşünülürse, nedensel faktörlerin bir çoğunun iş bağlantılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları hizmet ve bakım sunan meslekler için iş durumunun başlıca unsurlarından biri olan müşteri ilişkisi etrafında odaklanır. Müşteri ilişkisinin oranı arttıkça bu daha yüksek bir sorun yükünün artmasına neden olur ki, bu durum tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığını da arttırmaktadır. Müşteri ilişkisinin doğası, moral bozucu, sinirlendirici ya da zor olduğunda tükenmişlik daha büyük olacaktır (Babaoğlu, 2006:22).

Tükenmişlik yavaş ve sinsi başlayan, ortaya çıkışı ani de olsa, sürekli gelişen kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde yaşadığı ani bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Günümüzde gittikçe karmaşılaşan iş dünyasında tükenmişlik, küçük sinyaller vererek başlamaktadır. Potter'a göre bu uyarı sinyalleri; engellenmişlik hissi, duygu patlamaları, rahatsız edilmeme isteği, yabancılaşma duygusu, düşük performans, ilaç ve alkol kullanımında artış şeklinde sıralanabilir (Sürgevil, 2006:18).

Izgar (2001:7-9)'a göre, yapılan araştırmalar sonucunda tükenmişlik belirtileri genel olarak, fiziksel belirtiler, psikolojik belirtiler, davranışsal belirtiler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar;

Fiziksel Belirtiler: Yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrılar, yüksek kolesterol, koroner kalp rahatsızlığı insidansının artışı, çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler.

Psikolojik Belirtiler: Aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar (engellenmişlik hissi, korku ve kaygı...vb)

Davranışsal Belirtiler: Çabuk öfkelenme, işe gitmek istememe hatta nefret etme, birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme, iş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler, ilaç, alkol ve sigara tüketiminde artma, öz- saygı ve özgüvende azalma, evlilik, aile çatışmaları ve aile ve arkadaşlarından uzaklaşma, izolasyon, içe kapanma ve sıkıntı, teslimiyet, güncellik, suçluluk, konsatrasyon güçlüğü, hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, unutkanlık, durgunluk, yansıtma, kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma, örgütlemeye yetersizlik, rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık, görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçma, başarısızlık hissi, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme, çalışmaya yönelmede direniş, arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma.

Stanley (2001:4) ise tükenmişlik belirtilerini, bedensel ve duygusal belirtiler olarak iki grupta toplamıştır. Bedensel belirtiler; bedensel yorulma, sık ve uzun süren soğuk algınlıkları, baş ağrıları, uykusuzluk, kabuslarla dolu uyuma sorunları, ülser, mide ve bağırsak hastalıkları, ani kilo kaybı ya da kilo artışı, şeker hastalığı, astım, yüksek tansiyon gibi rahatsızlıkların erken yaşta ortaya çıkması, çabuk kırılma, sırt ve boyun ağrılarıdır. Duygusal belirtiler ise; çaresizlik, depresyon, başarısızlık, öfke ve engellenme, umutsuzluktur.

2.1.3.7. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemi, yarattığı önemli sonuçlardan ileri gelmektedir. Genel olarak tükenmişliğin sonuçları, iş savsaklama, aksatma, çalışılan ortamdaki işin fazlalığından dolayı ortamdan uzaklaşma eğilimi, çalma ve hırsızlık eğilimleri, işe zaman zaman izinsiz gelmeme, evraklarla ilgili sahtekarlık, azalmış verim, düşük performans, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, cinsel isteksizlik, insan ilişkilerinde bozulma, düşük iş performansı, iş

doyumsuzluğu, örgütsel bağlılıkta azalma, şikayet sayılarındaki artış, sağlık problemleri, ani öfke, paranoya, cilt hastalıkları, nefes almada güçlük, psikolojik sorunlar, depresyon, işe karşı gittikçe büyüyen hoşnutsuzluk, başka iş alanlarına transfer olma isteği, iş gücü devrinde yükselme şeklinde sıralamak mümkündür (Sürgevil, 2006:89).

Bu genel sonuçlar çerçevesinde tükenmişliğin sonuçları kişisel etkileri, aile hayatına etkileri ve çalışma hayatına etkileri olarak ele alınıp incelenebilir. Tükenmişliğin yaratacağı etkiler şu şekilde sıralanabilir;

2.1.3.7.1. Kişisel Etkileri

Tükenmişliğin ortaya çıkardığı duygusal yorgunluk, fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirmektedir. Bu durumda bireyler, kendilerini yorgun ve boşluk içinde hissederler. Yorgunluklarının nedeni gerginliktir. Gerginlik içindeki bireyin gevşemesi ve gece rahat uyuması mümkün değildir. Devam eden duygusal gerginlik uyumayı engellediği için uykusuzluk önemli bir problem haline gelebilir (Örmen, 1993:28).

Freudenberger (1981)'e göre, tükenmişliğin en önemli belirtilerinden veya sonuçlarından biri de psikosomatik şikâyetler (baş ağrısı, geçmeyen soğuk algınlığı, grip, sırt ağrıları gibi) olup, bunlar hem fiziksel hem de psikolojik olarak bir şeylerin ters gittiğinin işaretidir (Sürgevil, 2006:89).

Tükenmişlik sendromunu yaşayan kişilerin çok karmaşık duygular yaşamalarına bağlı olarak, birçok davranış bozukluğu gösterdikleri de gözlenmektedir (Izgar, 2001:21). Çünkü tükenmişliğin, sadece kişinin fiziksel sağlığı ile ilgili değil, aynı zamanda ruh sağlığı ile ilgili de sonuçları vardır. Bazı araştırma bulguları, tükenmişliğin kendi başına ruhsal bir hastalık şekli olduğunu desteklemektedir. Bununla birlikte, tükenmişliğin (anksiyete, depresyon, benlik saygısında düşme gibi ruh sağlığı ile ilgili, olumsuz etkiler yaratabilen) ruhsal

öküntüye neden olabileceği, daha kabul edilebilir bir yargıdır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2002:406).

İş ortamında, istediği olanakları bulan ve ihtiyaçlarını gideren kimse, tatmin olacak psikolojik yönden huzura kavuşacaktır. Aksi takdirde bir tatminsizlik, ruh çöküntüsü veya bozulma denilen psikolojik durumlar ortaya çıkacaktır (Izgar, 2001:23).

2.1.3.7.2. Çalışma Hayatına Etkileri

Birçok insanla çalışmanın yarattığı duygusal gerginlik hizmet sunan kişileri psikolojik olarak çekingenliğe ve insanlarla en alt düzeyde ilişki kurmaya itebilir. Hizmet sunan kişi yerindedir fakat yanında kimse yokmuş gibi davranır. Çok az göz göze gelir, soruları mırıltı ile cevaplar. Bedensel temastan kaçınır. Bazı durumlarda insanlarla doğrudan ilişkili olmayan görevleri tercih eder (Örmen, 1993:32).

Tükenmişliğin beraberinde getirdiği bir diğerk sorun da, bireylerin dikkat dağınıklığı yaşamalarıdır. Dikkatlerini belli bir konuda toplayamayan bireylerin iş kalitesinde de önemli bir düşüş meydana gelebilir. Hatta bu dikkat dağınıklığı istenmeyen kazalara ve yaralanmaların gerçekleşmesine neden olabilir (Sürgevil, 2006:91).

Diğerk görüşe göre de tükenmişliğin en önemli sonuçlarından biri strestir. Örgütsel kökenli ve stres yaratan durumlara karşı bir tepki olarak ortaya çıkan tükenmişlik, bireylerin enerji kaynaklarını yok etmektedir. Stres, çalışanlar ve özellikle yöneticiler üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkım yapabilmektedir. Bu durum da bireylerin sağlıklarını ve başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Izgar, 2001:22).

Bu durumda tükenmişlik çalışma hayatına olumsuz etki yaparak bireyin bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmasına engel olur.

2.1.3.7.3. Aile Hayatına Etkileri

Tükenmişliğin etkileri bireyin sadece çalışma hayatını kapsamamaktadır. Bireyin kişisel olarak yıpranmasına da neden olduğu gibi, aynı zamanda hayatının farklı alanlarında sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bu alanlardan en önemlisi olan aile, bireyin yaşadığı sıkıntılardan doğrudan etkilenmektedir (Sürgevil, 2006:93).

Tükenmişliğin kalıcı etkileri gün boyu sürmekle kalmayıp, kişinin evinde de etkisini göstermektedir. Dolayısıyla kişinin özel hayatına zarar verebilmektedir. Duygusal yönden yorgun olan kişi, evinde de gergin, rahatsız ve fiziksel olarak yorgun olacaktır. İş hakkında söylenme ve şikâyetler zamanın çoğunu alacaktır. Bu durumda artan kavga ve rahatsızlıklar aile krizlerine, ciddi evlilik sorunlarına neden olabilir. Aile üyeleri çalışan kimsenin işyerindeki müşterilere verdiği ilgi ve alakayı kıskanabilirler. Kendilerini kırılmış ve ihmal edilmiş hissedebilirler. Bazı durumlarda iş hayatında başarının aile hayatından ödünler verilerek, aile huzurunun bozulması pahasına gerçekleştiği gözlenir. Oysa ikisi de birbiriyle yakından ilişkilidir. Aile ve iş hayatındaki gelişmeler paralellik gösterdiği sürece olumlu sonuçlar beklemek mümkün olur (Örmen, 1993:31).

2.1.3.8. Tükenmişlik ile Mücadele Teknikleri

Kişinin kendisi, ailesi ve çalışma hayatına olumsuz etki eden tükenmişliğin ortadan kaldırılması son derece önemlidir. Tükenmişlikle mücadele edebilmek için öncelikle böyle bir problemin varlığını ve önemini kabul etmek gerekir. Daha sonra bireysel ve örgütsel düzeyde bazı teknikler kullanılabilir.

2.1.3.8.1. Bireysel Mücadele Teknikleri

Tükenmişlik sendromu ile baş edebilecek yöntemler oluşturmak ve bunları uygulamak için bireysel kontrol sağlamak çok önemlidir. İş ortamını kontrol etme olasılığının az olduğu yerlerde ise bu durum daha da öncelik kazanmaktadır.

Tükenme durumunu kabullenmek, çalışırken dinlenme araları vermek, beslenmeye dikkat etmek, öğün kaçırmamak, uyku düzenine özen göstermek, iş dışında da sürekli işten bahsetmek ve uzun süren yılda bir iki kez yapılan tatilleri beklemek yerine çeşitli uğraşlar edinmek gibi öneriler, bireysel anlamda tükenmişlikle mücadelede etkili olmaktadır (Ersoy, Yıldırım ve Edirne,2001).

Izgar (2001:43-50), bireysel olarak tükenmişlikle başa çıkma yollarını şu şekilde özetlemiştir. Bunlar;

- 1- Ulaşılmaması imkânsız hedefler yerine gerçekleştirilme şansı olan hedefler belirlemek,
- 2- Yorgunluktan kaçınmak, molalar vererek kısa süreli dinlenme imkânları sağlamak,
- 3- Çok gerekli olduğu durumda iş değiştirmek,
- 4- İzin kullanarak iş monotonluğunu azaltmak,
- 5- Kişinin kendini tanıması ve ihtiyaçların farkında olması,
- 6- Kişinin kendinde var olan potansiyeli ortaya çıkarması, kendini gerçekleştirme,
- 7- İçgörü geliştirerek çevreyle ilişkiler kurması şeklindedir.

Sürgevil (2006:98–117) ise bireysel mücadele tekniklerini şöyle sıralamıştır;

- **Kendini Tanıma:** Tükenmişlikle mücadele etmenin ilk basamağı, bireyin kendisinde olan değişimi fark etmesi ve bu değişimlerin nedenlerini analiz etmesidir.
- **Gerçekçi Hedefler Belirleme:** Gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek, çoğunlukla bireylerin hayal kırıklığına uğrama olasılıklarını azaltmaktadır.
- **İşin Yapılış Tarzını Değiştirme:** İşe özgü hep aynı şekilde yapılan işlerin daha farklı yöntemlerle ya da daha farklı zamanlarda yapılması tükenmişlikle mücadelede oldukça önemlidir.
- **Psikolojik Geri Çekilme:** Bireyin diğer insanlarla etkileşimlerinde katılımın azaltılması şeklinde ifade edilir. Duygusal tükenme, çoğu zaman insanlarla yakın

ilişki sonucu ortaya çıktığı için; insanlardan uzaklaşma, bu olumsuz durumlarla mücadele yöntemi olarak düşünülebilir.

- **İşe Ara Verme:** Özellikle aşırı iş yükünün olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla bireylerin yapmakta oldukları işlere belirli dönemlerde ara vermeleri, hem duygusal olarak rahatlamayı sağlar hem de yapılan işin verimliliğini artırır.
- **Kendi Kendine Diyalog Kurma:** Stresli durumlarla mücadele ederken, kişinin kendisiyle konuşması, durumu değerlendirerek, kendisine olumsuz şeyler yerine olumlu ve mantıklı şeyler söylemesi oldukça faydalıdır.
- **Olumlu Yanları Görme:** Özellikle tükenmişlik yaşama eğiliminde olan kişiler, yaşamlarında hep olumsuz giden olayları görme eğilimindedirler. Oysaki yaşamlarında küçük de olsa olumlu giden durumların farkında olmak tükenmişlikle mücadelede büyük önem taşımaktadır.
- **Sorunları İçselleştirmeme:** İş gereği karşılaşılan insanların sorunlarını içselleştirme bir anlamda onları kendi sorunlarıymış gibi algılama yoğun bir duygusal yorgunluk yaratmaktadır.
- **Zaman Yönetimi:** Sahip olunan zamanın yanlış kullanılması bireyde gerginlik yaratan nedenlerin başında gelir.
- **Stres Yönetimi:** Tükenmişlikle mücadelede önem taşıyan etkili mücadele tekniklerinden biri de stres yönetimidir.
- **Solunum Kontrolü:** Bedeni kontrol etme yolundaki çabaların ilk adımı solunumu kontrol etmektir.
- **Dinlenme- gevşeme:** Sürekli stres altında ve tükenmişlik duygusuyla baş başa olan bireylerin yaşadığı anatomik, fizyolojik ve psikolojik bazı rahatsızlıklara neden olmaktadır. Dinlenme ve gevşeme egzersizleri bu durumu önlemede etkilidir.

- **Doğru beslenme:** Sağlıklı beslenme, stres ve tükenmişlikle mücadelenin önemli bir parçasıdır ve vücudu strese karşı dirençli kılar.
- **Mizah Duygusu ve Gülme:** Tükenmişlikle baş etmede önemli bir sosyal teknik olan mizahın kullanımı, stresli olaylar hakkında şakalar yapmak, gülme, çalışan kişinin hissettiği kaygıyı azaltmanın bir yoludur.
- **İş Değiştirme:** Tükenmişliğin yaşanması ve bununla mücadelenin başarısız olması halinde yapılacak olan şey iş değiştirme yöntemidir.

Sendromu önlemek veya iyileştirmek için takım çalışması yapmak da yararlı bir yöntemdir. İş yerinde kurulan sosyal destek amaçlı gruplar, düzenlenen toplantılar, benzer koşullarda çalışanların karşılaştıkları zorlukları ve stresle baş etme yöntemlerini konuşmak için uygun ortamlar olabilir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001).

Izgar'ın ve Sürgevil'in de önerdiği tekniklere bakıldığında, bireysel anlamda tükenmişlikle mücadele etmede çok basit ve aynı zamanda çok etkili tekniklerin olduğu görülmektedir. Bireyden beklenen tükenmişlikle mücadelede etkili olan bu teknikleri uygulamasıdır.

2.1.3.8.2. Örgütsel Mücadele Teknikleri

Örgütsel yöntemleri önerenler, tükenmişlik etmenlerinin kişisel kontrol mekanizmalarından öte unsurlar içerdiği ve tek başına bireysel yöntemlerle sorunun aşılamayacağını öne sürerler. Ayrıca yöneticilere, tükenmişlikle mücadele etmek için örgütsel düzeydeki yöntemlerin uygulanmasında büyük sorumluluklar düşmektedir.

Ersoy, Yıldırım ve Edirne (2001)'e göre, örgütte tükenmişlikle mücadele yolları üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler;

- 1- İşin Modifikasyonu:** Aşırı yüklenme, boş oturma, belirsizlik veya çatışma kaynaklı stresin azaltılmasında en basit, en etkili olan bu yöntem ile iş ve çalışanlar arasında uyum olması sağlanır. İşin yeniden yapılanmasına yönelik olarak yapılması gerekenler şöyle sıralanır;
 - Zor işleri eşit olarak dağıtarak, işin aynı kişiler üzerinde birikmesini engellemek,
 - Zor işlerin dönüşümlü yapılmasını sağlamak,
 - Yarım gün çalışmayı desteklemek,
 - Çalışanlara yeni programlar oluşturmaları için fırsatlar vermek.
- 2- Danışmanlık Hizmetleri:** Bu yolla çalışanların fikirlerine önem verilirken, danışmanların da öneri ve eleştirilere daha açık olmaları sağlanır.
- 3- Örgüt Olarak Sorun Çözme:** Kalite gelişim programlarının amaçlarından biri de iş ortamının doğru olarak değerlendirilmesinin ve sorunların ilk ortaya çıkış anında ele alınmasını sağlayacak kalıcı bir mekanizma oluşturulmasını sağlamaktır. Çalışanlara problem çözmeye yönelik toplantılar yapılması, kimlik belirsizliği ve iletişimsizlik kaynaklı çatışmaları engelleyebilir.

Sürgevil (2006:118- 137), örgütsel mücadele tekniklerini şöyle sıralarken;

- 1- Personel seçimi
- 2- Yönetim ve örgüt geliştirme
- 3- Personeli güçlendirme
 - Katılım ve karar verme
 - Yenilik
 - Bilgiye ulaşılabilirlik ve bilgilerin paylaşılması
 - Sorumluluk
 - Ortak hedeflere yöneltme
 - Çalışanları toplum önünde övme
 - Çalışanlara güveni öğretme ve onlara güven aşılama
 - Yeterlilik ve yetenekleri geliştirme
 - Eğitim ve geliştirme

- Açık iletişim ortamı
 - Performansla ilgili geri bildirim yapma
 - Çalışma ortamında esneklik
 - Kaynaklara ulaşılabilirlik
 - Takım çalışması
- 4- Katımlı yönetim
- 5- İş zenginleştirme
- 6- Kariyer danışmanlığı
- 7- Çalışan çevre koşullarının iyileştirilmesi
- 8- Çatışmaların yönetimi
- 9- Sosyal destek
- 10- Performans değerlendirme
- 11- Eğitim programları

Izgar (2001:29- 42) ise tükenmişlikle başa çıkmak için örgütte izlenebilecek yolları şu şekilde belirtmiştir;

Güdüleyici bir rol oynayan hizmet içi eğitim imkânları oluşturmak: Böylece hem kişi kendini geliştirir, kişisel doyumu artar hem de hizmetin kalitesi yükselir.

Adil ve planlı bir şekilde düzenlenen yükselme olanakları sağlamak: Yöneticilerin bu konuda göz ardı etmemesi gereken, çalışanların en az ücret kadar yükselme olanakları aradığıdır.

Örgüt ortamında değişiklikler yapmak: Değişime kapalı örgütlerde yaşanan durgunluk, kişileri tembelliğe iter ve çalışanlar için bir tükenme nedenidir.

Örgüt geliştirme programları: Örgüt geliştirmenin amacı sadece örgütün etkinliğini ve sağlamlığını arttırmak değil, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve mutluluğunu sağlamak, örgütte iyi insan ilişkileri kurulmasına imkân vermektir.

Yetki devrinin yaygınlaştırılması: Çalışanlar üst düzey yöneticiler ile personel arasında kaldıkça, tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır. Çünkü sorumlulukları altında çözmeleri gereken bir çok sorun ve almaları gereken kararlar varken yetkileri yoktur.

Çatışma yönetimi: Son bulgular her türlü çatışmanın kişiyi stres altına soktuğunu göstermektedir. Tükenmişlik ise bu çatışmalardan doğrudan etkilenir.

Çalışanları makul hedeflere yönlendirmek: Çalışanlar için hedef belirlemek yerine kendi hedeflerini belirlemelerine fırsat vermek, tükenmişlikle mücadelede önemli bir basamaktır.

Kurum ve çevre ilişkileri: Kurum ile çevrenin ilişkilerinin başarısız olması, çalışanlar üzerinde bir baskı unsuru olduğu için, tükenmede etken bir rol oynar. Örgüt- çevre ve çalışanların kaynaşması önemlidir.

Ayrıca Maslach, Saufeli ve Leiter (2001:410) da iş yerinde tükenmişlikle mücadele tekniklerini, strese karşı eğitim, dinlenme, zaman yönetimi, ısrarlı olma eğitimi, akılcı duygusal terapi, insanlar arası sosyal beceriler eğitimi, takım kurma, mesleki taleplerin yönetimi ve meditasyon olarak sıralamaktadır.

2.1.4. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

2.1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Örmen (1993) “Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama” konulu çalışmasında, İstanbul’da bulunan özel sektöre ait 6 bankada (Dışbank, Al Baraka, Garanti Bankası, İktisat Bankası, Türk Ekonomi Bankası, Pamukbank) çalışan, 150 yöneticiye anket uygulanmış bunlardan 113’ünün değerlendirmeye almıştır. Yöneticilerin tükenmişlik duygusu cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşı, çalıştığı işletmedeki konumu, toplam çalışma süresi, şuandaki iş yerindeki çalışma süresi, değiştirdiği toplam iş yeri sayısı değişkenlerine

göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından duygusal tükenme kadın ve erkek yöneticiler açısından orta düzeyde iken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları açısından alt derecelerde yoğunlaşmaktadır. Medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerde tükenmişlik düzeyi bekâr olanlara göre daha düşüktür. Eğitim düzeyi değişkeni göz önüne alındığında, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından, yöneticilerde tükenmişliğin yaş ilerledikçe azaldığı gözlenirken, toplam çalışma süresi bakımında zamanla tükenmişlikte azalma gözlemlendiği ancak bu azalmanın anlamlı olmadığı, değiştirilen iş yeri sayısı, değişkeni açısından yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Ergin (1995) “Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi” konulu araştırmasını, Ankara’daki dört üniversitenin (Ankara, Hacettepe, ODTÜ, Gazi) fen edebiyat, mühendislik, idari bilimler ve eğitim fakültelerinde görev yapan, 111 kadın, 226 erkek toplam 337 akademisyen ile yürütmüştür. Akademisyenlerin tükenmişlik düzeyleri ve stres kaynakları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve araştırma sonunda ele alınan değişkenler açısından yordama gücü en fazla olan değişken cinsiyet olarak saptanmıştır. Bayanlar ile erkekler arasında tükenmişlik alt boyutları ve yaşanan stres bakımından önemli farklılıklar vardır. Kadın akademisyenlerde erkeklere oranla, duygusal tükenme fazla, kişisel başarı duygusu azdır. Bireylerin çocuk sahibi olup olmama durumlarının duyarsızlaşma ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer değişken ise işe ilişkin etmenlerdir ki bunlardan biri de ünvanlardır. Araştırma görevlileri, profesörlerden anlamlı olarak fazla duyarsızlaşma puanı elde ederken, kişisel başarı yönünden hem profesör hem de doçentlerden düşük ortalamalar elde etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları üniversitelerin duyarsızlaşma puanı ile anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Tümekaya (1998), “Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri” adını taşıyan araştırmasında şu bulguları elde etmiştir; Çukurova Üniversitesindeki öğretim elemanları arasındaki tükenmişlik fakülte,

akademik unvan ve cinsiyete göre değişmektedir. Mühendislik fakültesinde görev yapan öğretim elemanları kendilerini diğer fakültelerdeki meslektaşlarına göre daha fazla tükenmiş bulunmuşlardır. Akademik unvan ve cinsiyete göre öğretim elemanları arasındaki tükenmişlik her iki değişkende de “öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinde farklılık göstermektedir. Akademik unvan bakımından tükenmişliği en yüksek olan grubun araştırma görevlileri olduğu belirtilmektedir.

Çokluk (1999) “Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi” konulu araştırmasında şu bulguları elde etmiştir; yöneticilerle öğretmenler arasında toplam tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında anlamlı farklar gösterirken, kişisel başarı boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yönetici grubunda ölçekten alınan toplam tükenmişlik puanlarını yordayan en önemli değişkenler, özel eğitim okullarında çalışmanın bireye uygun bir iş olup olmaması, medeni durum, engellilere yönelik tutumlar ve bulunduğu okuldaki çalışma süresidir. Yönetici grubunda her alt boyuta ilişkin yordayıcı değişkenler incelendiğinde, medeni durum, bulunduğu okuldaki çalışma yılı ve engellilere yönelik tutumlar, meslekteki toplam çalışma yılı, özel eğitim okullarında kendi isteği ile çalışıp çalışmama olarak bulunmuştur. Yönetici grubuna ait tükenmişlik ölçekleri toplu olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Cinsiyet, görevden elde edilen aylık net gelir, engelli çocuklarla çalışmak için alınan eğitimin yeterli olup olmaması ve daha önce öğretmen veya yönetici olarak engelli çocuklarla çalışıp çalışmama ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Girgin ve Baysal (2000)’ın “Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği)” konulu araştırmasına, İzmir İl merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan 48 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromunu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey algısı, iş arkadaşlarından destek görme, mesleklerinin toplumda hak

ettikleri yeri bulup bulmaması, üstlerinden takdir görme değişkenlerine bağlı olarak, değişen ağırlıklarla özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yaşadıklarını göstermektedir.

Tümekaya (2000) araştırmasında, “İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlik İlişkisi”ni incelemiştir. Araştırma evrenini, çeşitli ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan 60’ ı kadın 52’ si erkek olmak üzere toplam 112 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda; destek görme açısından iç denetim odaklı öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, dış denetim odaklı öğretmenlerin işe bağlı stresle başa çıkma açısından iç denetimlilere göre daha çok tükenmişlik bildirdikleri, denetim odağına sahip öğretmenlerin iş doyumuna yönelik tükenmişliklerinin daha fazla olduğu, dış denetim odaklı öğretmenlerin, öğrencilere yönelik tutumlar açısından iç denetimli meslektaşlarına göre daha çok tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Seğmenli (2001), “Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” konulu çalışmasında, 1998- 1999 öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan 200 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, yaş, hizmet süresi, algılanan ekonomik düzey, mezun oldukları alan, işyerinden memnun olup olmama, görevli oldukları okul düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, 23- 30 yaş grubundaki öğretmenlerin duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşadıkları, çalışma süresi beş yıl olan grupta kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik olduğu, işten memnun olma durumu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Diğer değişkenler ve tükenmişliğin boyutları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Izgar (2001)’ın, “Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Nedenleri, Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları” konulu çalışmasının evrenini, Aksaray, Nevşehir, Niğde, Karaman ve Konya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı lise ve dengi okullar ile ilköğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise tesadüfi küme örnekleme ile seçilen okullarda görev yapan 420 okul müdürü oluşturmaktadır.

Araştırmada yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, yaş değişkeni açısından duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Medeni durum değişkeni ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamış ancak duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Branşları açısından duygusal tükenme alt boyutunda yaşadıkları tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Eğitim durumları, cinsiyet, mesleki kıdemleri, okuldaki öğretmen sayısı ve tükenmişlikleri açısından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki gözlenmezken, kişisel başarı alt boyutunda yaşadıkları tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri, sahip oldukları çocuk sayısı ve çalıştıkları okul türü ile tükenmişlik düzeyleri arasında, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda yaşadıkları tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile katılmış oldukları hizmet içi eğitim, kurs veya seminer sayısı arasında üç alt boyutta da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşündükleri sıra, çalıştıkları okulun yerleşim birimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında, üç alt boyutta da anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Dolunay ve Piyal (2003), “Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik” konulu araştırmasını, Ankara İli Keçiören ilçesi’ndeki 13 genel lisede görev yapan 838 öğretmen ve 7 teknik ticaret- meslek lisesinde görev yapan 624 öğretmen olmak üzere toplam 1462 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonunda; çalışılan okul türünün tükenmişlik düzeyini etkilemediği, toplam hizmet süresi arttıkça, genel tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarının arttığı, mesleği sevdiği için sürdürenlerin tükenmişlik düzeyleri, ekonomik, toplumsal, başka iş bulamama ve diğer nedenlerle sürdürenlerden daha düşük olduğu, mesleği isteyerek seçenlerin tükenmişlik düzeyleri, istemeden seçenlerden daha düşük olarak saptanmıştır. Mesleği kendine çok uygun bulanların tükenmişlik düzeyleri uygun ya da kısmen

uygun bulanlardan daha düşük bulunmuş, mesleki verimini "çok iyi" olarak değerlendirenlerin tükenmişlik düzeyleri "iyi" ya da "fena değil" olarak değerlendirenlerden daha düşük olarak saptanmıştır. Mesleki geleceği "çok iyi" olarak değerlendirenlerin tükenmişlik düzeyleri, "iyi" ve "fena değil" ya da "kötü" olarak değerlendirenlerden daha düşük bulunmuş, üstlerinden her zaman takdir görenlerin tükenmişlik düzeyleri, takdir görmeyenlerden daha düşük olduğu, mesleğin her zaman ya da çoğunlukla toplumda hak ettiği yeri bulunduğunu düşünenlerin tükenmişlik düzeyleri, hak ettiği yeri hiçbir zaman bulmadığını düşünenlerinkinden daha düşük olarak bulunmuştur.

Kırılmaz, Çelen, Sarp (2003) araştırmasında, “İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu”nu incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın periyodik olarak düzenlediği “Okul Sağlığı Formatörlük” kursuna katılan 43 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmen grubunun tükenmişlik durumu cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sayısı, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, öğretmenliği isteyerek yapma durumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu, mesleği kendilerine uygun bulma, meslekteki verim düzeyini değerlendirme, mesleki açıdan geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerden takdir görme durumu, mesleğin toplumdaki hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnuniyet durumu, ders verilen sınıflardaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre araştırma sonunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; araştırma grubunun duyarsızlaşma ve kişisel başarılarının farklı şeylerden etkilendiği, birbirinden bağımsız olarak değiştiği, duyarsızlaşma yönünden en iyi, duygusal tükenme yönünden en kötü durumda oldukları bulunmuştur.

Aktaş (2004), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu çalışmasını, 34 devlet üniversitesine bağlı 38 beden eğitimi ve spor yüksekokulu müdürü ile yürütmüştür. Yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, mesleki kıdem, yöneticilik

kıdemi, okuldaki öğretim elemanı sayısı, okuldaki öğrenci sayısı ve mesleki doyum alanı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda; yöneticilerin, tükenmişliğin her üç alt boyutunda genel olarak tükenmişlik yaşamadıkları, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemlerine göre tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı, öğretim elemanı sayısı, öğrenci sayısı ve mesleklerinden sağlamak istedikleri doyum değişkenlerine göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmezken, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Başören (2005), “Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)” konulu çalışmasını 2004-2005 öğretim yılında Zonguldak ilinde görev yapan 115 rehber öğretmenden 96’sı örneklem olarak yürütmüştür. Tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, çalıştıkları kurum türü, hizmet yılı, medeni durum ve mezun oldukları alan değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında cinsiyet, çalışılan kurum, hizmet süresi, medeni durum ve mezun olunan alan değişkenleri açısından anlamlı bir fark gözlenmediği tespit edilmiştir.

Budak ve Sürgevil (2005), “ Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama” konulu araştırmasını, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde çalışan 221 akademik personel ile yürütmüştür. 210 kişiye ulaştırılan anketlerden geri dönen anket sayısı 185 olup, geri dönen anketlerin tamamı (185 anket), araştırmanın analizlerine dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyetin tükenmişlikle ilgili önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre kadınların duygusal tükenme düzeyi erkeklere nazaran daha yüksektir. Akademik unvan değişkeninin, tükenmişliğin tüm boyutlarında farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, Yrd.Doç.Dr.-Öğr.Gör. grubunun duygusal tükenme düzeyi, Prof.Dr.-Doç.Dr. grubunun duygusal tükenme düzeyinden daha yüksektir. Akademisyenlerin duygusal

tükenme düzeyini öngören değişkenler; değer, iş yükü, kontrol ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre bireyler; değer, iş yükü ve kontrol boyutlarında bir uyumsuzluk yaşadıkça, duygusal tükenme düzeyi yükselmektedir. Duyarsızlaşma düzeyini öngören örgütsel değişkenler, duygusal tükenme düzeyini öngören değişkenlerle benzerlik göstermektedir. Buna göre duyarsızlaşma düzeyini öngören örgütsel değişkenler; değer, kontrol ve iş yükü değişkenleri şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; bireylerin değer, kontrol ve iş yükü algılarında bir uyumsuzluk oldukça, duyarsızlaşma düzeyleri artmaktadır. Kişisel başarı düzeyini öngören değişkenler; ödül ve kontrol şeklinde belirlenmiştir. Bireyin örgüte yaptığı katkılara karşılık olarak, hem maddi hem de sosyal açıdan takdir edilmesini ifade eden ödüllendirilme algısı yükseldikçe, bireylerin kendilerini daha başarılı hissettikleri görülmektedir.

Babaoğlu (2006) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” konulu çalışmasında, Düzce ili ilköğretim okullarında 2003-2004 öğretim yılında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 204 yöneticiye anket uygulanmıştır. 12 kadın ve 191 erkek olmak üzere toplam 203 anket geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki özelliklerini ve tükenmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin az düzeyde tükenmişlik yaşadığı; en fazla tükenmişliği duygusal tükenmede, en az tükenmişliği duyarsızlaşmada yaşadığı; toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden; duyarsızlaşmada esinden destek almayan yöneticilerin esinden destek alan yöneticilerden; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin çocuğu olan yöneticilerden; duyarsızlaşmada diğer branşlarda olan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olanlardan; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin 3-5 çocuklu yöneticilerden, duyarsızlaşmada yas grubu ve mesleki kıdemi yüksek yöneticilerin daha düşüklerden; duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte yöneticilik kıdemi az olan yöneticilerin fazla olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güllüce (2006) “Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)” konulu çalışmasında, Erzurum’daki KOBİ’lerde çalışan örneklem yöntemiyle seçilen 68 işletmedeki 122 yönetici üzerinde mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin etkileri araştırmıştır. Yöneticilerin demografik (Cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, toplam çalışma yılı, şuanaki işyerinde çalışma yılı, çalıştıkları işletmede görev yaptıkları basamak durumu)özelliklerine göre duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş; duygusal zekâ ve tükenmişlik arasında ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dağlı (2006)’nın “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri” konulu araştırmasının amacı, resmi genel ortaöğretim okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) tükenmişliklerine (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları) ilişkin algılarının nasıl olduğunu, orta-öğretim okul yöneticilerinin kıdem ve cinsiyete göre algılarının tükenmişlik boyutlarında farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2003-2004 öğretim yılında Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis il merkezlerindeki toplam 31 resmi genel ortaöğretim okullarında görevli 31 okul müdürü ve bu okullarda görevli 89 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş olan, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, müdür ve müdür yardımcılarının “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Duygusal tükenmişlik boyutu için okul yöneticilerinin %37.5’inin; duyarsızlaşma boyutu için %35.0’nın ve kişisel başarı boyutu için ise %34.1’inin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre tüm boyutlarda ve cinsiyet değişkenine göre ise sadece kişisel başarı boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altay (2007) “Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu çalışmasında, okul yöneticilerinin tükenmişlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri, yaş, cinsiyet vb. gibi bağımsız değişkenleri açısından incelenmiş ve hangi özellikleri

ile tükenmişlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma grubunu, Adana İli merkez ilköğretim okullarında görev yapan 434 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Sonuçlar mesleki tükenmişlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre sosyal destek düzeyi artarken tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” konulu araştırmasını, 2006–2007 Eğitim-öğretim yılında, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki toplam 96 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile yürütmüştür. Araştırma anketi araştırma örneklemine alınan 30 okulda, 390 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan regresyon analizi öz yeterlik üç boyutunun tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir.

2.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Vallen (1993) “Örgütsel iklim ve Tükenmişlik” konulu çalışmasını 288 çalışan grubuyla yürütmüştür. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmış ve tükenmişlik üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışan grubunun tükenmişlik düzeyleri, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında orta düzeyde çıkmıştır.

Gmelch ve Gates (1998) araştırmalarında, okul yöneticisi ve öğretmenlerin psikolojik tükenmişlik düzeyleri, öncesi ve sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda ilköğretim öğretmen ve yöneticilerinin ortaokul öğretmen ve yöneticilerinden daha düşük psikolojik tükenmişlik sergilediklerini saptamışlardır.

Mills ve Huebner (1998) çalışmalarında, okul psikologlarının örgütsel stres kaynakları ve tükenmişlik düzeylerini çeşitli kişisel faktörler açısından incelemişlerdir. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık boyutları mesleki stres kaynakları ve demografik değişkenler açısından çoklu regresyona tabi

tutulmuştur. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının mesleki stres kaynakları ile ilişkisi, kişisel başarısızlık puanlarına göre daha güçlü çıkmıştır.

Weiberg ve Sagie (1999) çalışmasında, öğretmenlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmişliklerinin işten ayrılma niyetine etkisini incelemişlerdir. Araştırma 28 bayan öğretmenle yürütülmüştür. 21 maddeden oluşan tükenmişlik ölçeğine faktör analizi uygulanmış ve ölçek, fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmişlik olmak üzere üç boyutta adlandırılmıştır. Daha sonra her bir alt boyut işten ayrılma niyeti ile çoklu regresyona sokulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, fiziksel ve zihinsel tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşı duygusal tükenmeden anlamlı olarak farklılaşırken, mesleki kıdem değişkeni açısından ise tüm tükenmişlik alt boyutları ve işten ayrılma niyeti arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Garcia, Munoz ve Ortiz (2005) öğretmen tükenmişliğinde kişisel ve durumsal değişkenler konulu araştırmasını, yaşları 24 ile 58 arasında değişen, 42 özel eğitim, 57 ilköğretim olmak üzere 99 kişi ile yürütmüştür. Tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen tükenmişliğinin önceden kestirilmesi ve tanımlanmasında, durumsal değişkenlerin ve kişilik yapılarının önemli rolü olduğu saptanmıştır.

Bettoret (2006) çalışmasında, ikinci kademe öğretmenlerinin stres kaynakları ve tükenmişlik yaşantılarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenler, okul içindeki uygulamalarına müdahale edildiğinde ya da bu uygulamaları engellendiğinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar, yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduklarını böylece tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki var olan şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Karasar (2005:77)'a göre, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modeli denir. Buna göre araştırmanın modeli tarama modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Evrendeki toplam yönetici sayısı 138 kişidir. Bunlardan 15 müdür, 52 müdür yardımcısı ortaöğretim okullarında; 30 müdür, 41 müdür yardımcısı ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Evrendeki bütün yöneticilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem seçimine gidilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler, Bolu ilinde, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan 67 ortaöğretim okulu yöneticisi ile 71 ilköğretim okulu yöneticisine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya yöneticilerin katılımı, gönüllülük esasına dayandığından uygulamaya katılmak istemeyen yöneticiler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Buna göre dağıtılan 138 ölçekten 120'si geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1: Yöneticilere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Tablosu

Toplam Yönetici Sayısı	Verilen Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
138	138	120

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, problem çözme becerisini ölçmek için P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından geliştirilen, Problem Çözme Envanteri; tükenmişlik düzeyini belirlemek için Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen, Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel ve mesleki bilgilerini sağlamak üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.1. Problem Çözme Envanteri

Araştırmada, problem çözme becerisini ölçmek için P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından 1986 yılında geliştirilen, Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlanan, 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ölçek, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu ölçek, bireylerin kendi kendilerine yanıtlayabilecekleri, uygulaması kolay bir ölçek olduğu için seçilmiştir. 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan likert tipi ölçektir.

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

Yorumlanması: Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır, Şahin, 1997: 79).

3.4.1.1. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

Heppner ve Peterson tarafından yürütülen güvenirlik çalışması, testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleri ile hesaplanmıştır. 15 kişiden oluşan bir öğrenci örneğine ulaşılmış ve üç faktör bulunmuştur.

Test-tekrar test güvenirliği: Ölçeğin alt ölçeklerinin test- tekrar test güvenirlik katsayıları $r = .83$ ve $r = .89$ arasında değişmektedir.

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

Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanmasıyla güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Buna göre;

244 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak ölçeğin iç tutarlığı için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $.88$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe yarıya bölme güvenirliği yapılarak güvenirlik katsayısı $r = .81$ olarak bulunmuştur (Savaşır, Şahin, 1997:82).

3.4.1.2. Problem Çözme Envanterinin Geçerliği

Heppner ve Peterson tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla, $.46$, $.44$, $.29$ ve $.43$ 'tür. Ölçeğin SAT (Scholastic Achievement Test) toplam puanı ile korelasyonu $.28$, SAT sözel puanı ile $.19$ ve SAT matematik puanı ile $.31$ olarak bulunmuştur.

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

Türkçeye uyarlama geçerlik çalışmalarında, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T (State-Trait Anxiety Inventory for Adult) 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.

Yapı geçerliği sınanmış, yapılan faktör analizinde ölçeğin 6 faktörlü olduğu saptanmıştır. Bu faktörler, “Aceleci Yaklaşım” (13,14,15,17, 21,25, 26,30 ve 32. maddeler, $\alpha= 0.78$), “Düşünen Yaklaşım” (18,20,31,33, ve 35. maddeler, $\alpha= 0.76$), “Kaçınan Yaklaşım” (1,2,3 ve 4. maddeler, $\alpha= 0.74$), “Değerlendirici Yaklaşım” (6,7 ve 8. maddeler, $\alpha= 0.69$), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5,23,24,27,28 ve 34. maddeler, $\alpha= 0.64$), “Planlı Yaklaşım” (10,12,16 ve 19. maddeler, $\alpha= 0.59$) olarak tesbit edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997:81).

Bu araştırmada problem çözme envanterinin güvenilirliği tekrar hesaplanmış ve alt faktörlerinin α katsayıları, Aceleci Yaklaşım $\alpha= .63$, Düşünen Yaklaşım $\alpha= .81$, Kaçınan Yaklaşım $\alpha= .70$, Değerlendirici Yaklaşım $\alpha= .66$, Kendine Güvenli Yaklaşım $\alpha= .66$, Planlı Yaklaşım $\alpha= .72$ şeklinde bulunmuştur. Ölçekteki bu faktörlerin içerikleri şunlardır;

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

- 2- Düşünen Yaklaşım: Problem çözümüne karar vermeye çalışırken, seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.
- 3- Kaçınan Yaklaşım: Bireyin, problemin çözümü hakkında ayrıntılı olarak bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.
- 4- Değerlendirici Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünüp düşünmediğini ve neler hissettiğini anlamak için duyguların incelenip incelenmediğini ölçer.
- 5- Kendine Güvenli Yaklaşım: Kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Bireyin, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.
- 6- Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözme konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşıp ulaşmadığını ölçer (Erdoğan, 2004: 35-36).

3.4.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI), toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, tükenmişliği 3 alt boyutta değerlendirmektedir. Bunlardan birincisi 9 maddeden oluşan, “Emotional Exhaustion” kısaca -EE- ile ifade edilen

duygusal tükenme alt ölçeği, ikincisi 5 maddeden oluşan, “Depersonalization” kısaca –DP- ile ifade edilen duyarsızlaşma alt ölçeği ve üçüncüsü 8 maddeden oluşan, “Personal Accomplishment” kısaca –PA- ile ifade edilen kişisel başarı alt ölçeğidir. Ölçekte yer alan her madde 0= hiçbir zaman ve 6= her zaman olmak üzere 7’li dereceleme ile cevaplandırılmaktadır.

Ölçekteki Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion) alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

Duyarsızlaşma (Depersonalization) alt ölçeği, kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlar.

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment) alt ölçeği ise insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlamaktadır (Çam, 1991:83, akt. İzgar,2001).

Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, avukat...vb) bir grupta ön denemesi yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonunda envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün formu “hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün” şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşurken, Türkçe’ye uyarlanması sonunda “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Okul yöneticileri ile yapılan bu çalışmada 5 basamaklı form kullanılmıştır (İzgar, 2001:85).

Ölçekteki 1,2,3,6,8,13,14,16 ve 20 numaralı maddeler duygusal tükenme boyutunu 5,10,11,15 ve 22 numaralı maddeler duyarsızlaşma boyutunu 4,7,9,12,17,18,19 ve 21. maddeler ise kişisel başarı boyutunu ölçmeye yöneliktir (Ergin, 1992:146).

3.4.2.1.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması

Soru maddeleri 0-4 arasında (Hiçbir zaman=0, Çok nadir=1, Bazen=2, Çoğu zaman=3 ve Her zaman=4) puanlandıktan sonra, her alt ölçek kendi arasında ayrı ayrı toplanarak, üç ayrı puan elde edilmektedir. Alt ölçeklerden Kişisel başarı alt ölçeği tersine puanlanmaktadır (Çam,1992:156). Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek puan almak bu alt boyutlarda tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Kişisel başarı alt ölçeğinde ise puanlar ters çevrildiğinden düşük puan almak bu alt boyutta tükenmişliğin düşük olduğunu yani yüksek kişisel başarıyı ifade etmektedir.

3.4.2.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlarının Yorumu

Puanlamada kullanılan ölçütler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puan Ölçütleri

Tükenmişlik Düzeyleri				
		Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenme	EE	27 ve üzeri	17- 26	0-16
Duyarsızlaşma	DP	13 ve üzeri	7- 12	0- 6
Kişisel Başarı	PA	0-31	32- 38	39 ve üzeri

Duygusal Tükenme alt boyutundan 27 ve üzerinde alan bireylerde yüksek, 17-26 arasında puan almak normal, 0-16 arasında puan almak düşük düzeyde tükenmişliği ifade ederken, duyarsızlaşma alt boyutunda 13 ve üzerinde puan almak yüksek, 7-12 arasında puan almak normal, 0-6 arasında puan almak ise düşük düzeyde tükenmişliği ifade eder. Kişisel Başarı alt boyutunda 0-31 arası puan almak yüksek, 32-38 arası puan almak normal, 39 ve üzerinde puan almak düşük düzeyde tükenmişliği ifade eder (Izgar, 2001:90). Ancak Kişisel Başarı alt boyutunda puanlar ters çevrildiğinde 0-31 arasında puan almak düşük, 32-38 arasında puan almak normal, 39 ve üzerinde puan almak ise bu alt boyutta yüksek düzeyde tükenmişliği

ifade eder. Kişisel Başarı alt boyutu tersine puanlandığından bu araştırmada Kişisel Başarısızlık olarak ele alınmıştır.

3.4.2.3. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik iki yöntemle incelenmiştir. Bunlardan birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan denek gruptan elde edilen verilerin söz konusu üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları, Duygusal tükenmede .83, Duyarsızlaşmada .65 ve Kişisel Başarıda ise .72 şeklindedir.

Ölçeğin güvenirliği birde test- tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test- tekrar test güvenirlik katsayıları, Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .72 ve Kişisel Başarı .67 olarak bulunmuştur (Izgar,2001:86).

Bu araştırmada ise tükenmişlik envanterinin üç alt boyutuna ilişkin alfa katsayıları, Duygusal tükenme $\alpha = .82$, Duyarsızlaşma $\alpha = .60$, Kişisel Başarı $\alpha = .73$ şeklinde tespit edilmiştir.

3.4.2.4. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliği faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan faktör analizi önce 5 doğal faktör ortaya koymuşsa da bunların üç faktörde yığıldığı gözlenmiştir. Bu faktörler;

1- Duygusal Tükenme

2- Duyarsızlaşma

3- Kişisel Başarı, alt faktörleridir (Ergin,1991,akt. Izgar, 2001:3).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları başka araştırmacılar tarafından da test edilmiştir. Örneğin Çam (1992: 86), hemşireler üzerinde yapmış olduğu çalışmada

geçerliği, birlikte geçerlik tekniği ile incelemiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan hemşirelerin kendilerinin Maslach Burnout Inventory (MBI) maddelerine verdikleri cevaplar ile aynı hemşirelerle birlikte çalışan iş arkadaşlarının denek hemşireleri değerlendirerek, MBI maddelerine verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sonuçta her iki grubun MBI'nın her üç alt ölçekleri karşılaştırmış ve ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, yöneticilik kıdemleri, branşları, çalışmakta oldukları kurum türü, okullarındaki öğrenci sayısı ve okullarındaki personel sayısı gibi bilgilerini toplamak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplanarak SPSS 15.00 paket programında işlenmiştir. Öncelikle yöneticilerin kişisel ve mesleki bilgileri yüzde ve frekanslarla ifade edilerek tabloladıtırılmıştır.

Birinci alt problem için N (alışma evreninde yer alan kişi sayısı), X (aritmetik ortalama) ve Ss (standart sapma) değerleri, ikinci alt problem için yüzde ve frekans değerleri ifade edilerek tabloladıtırılmış, üçüncü alt problem için değerkenler arası ilişki düzeyi Pearson Momentler arpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Dördüncü alt problemin her bir değerkeni için normal dağılım gösteren iki kategorili değerkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklemelerde t-testi ile, normal dağılım göstermeyen iki kategorili değerkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmış, ikiden fazla kategorisi olan değerkenler normal dağılım göstermediğinden değerkenler arası farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Yapılan istatistik analiz sonuçları; $p=.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin, kişisel bilgi formundan elde edilen kişisel bilgilerinin dağılımları yüzde ve frekanslarla ifade edilmiş, daha sonra tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerileri ile ilgili bulguları alt problem sırasına göre incelenmiştir.

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında anket uygulanan yöneticilerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, çalışmakta oldukları kurum türü, öğrenci sayısı ve personel sayısı dağılımları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3: Yöneticilerin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere İlişkin Dağılımları

Değişkenler		f	%
Yaş	20-40 yaş	36	30
	41-50 yaş	47	39.2
	51 ve üzeri	37	30.8
Cinsiyet	Kadın	13	10.8
	Erkek	107	89.2
Öğrenim Durumu	Lisans	94	78.3
	Yüksek Lisans	11	9.2
	Diğer	15	12.5
Mesleki Kıdem	0-15 yıl	23	19.2
	16-20 yıl	30	25
	21-25 yıl	30	25
	26 yıl ve üzeri	37	30.8
Yöneticilik Kıdemi	5 yıl ve daha az	31	28.5
	6-10	31	28.5
	11-15	29	24.2
	16 yıl ve üzeri	29	24.2
Branş	Sınıf Öğretmeni	52	43.3
	Diğer	68	56.7
Kurum Türü	İlköğretim	67	55.8
	Ortaöğretim	53	44.2
Öğrenci Sayısı	0-500	57	47.5
	501 ve üzeri	63	57.5
Personel Sayısı	0-20 kişi	26	21.7
	21-40 kişi	35	29.2
	41-60 kişi	32	26.7
	61 kişi ve üzeri	27	22.5

Yaş Değişkeni : Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya 20-40 yaş arasında 36 okul yöneticisi, 41-50 yaş arasında 47 okul yöneticisi, 51 ve üzeri yaşta 37 okul yöneticisi katılmıştır. Bu veriler yüzdelerle ifade edildiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %30'u 20-40 yaş arasında, %39.2'si 41-50 yaş arasında ve %30.8'i de 51 yaşın üstündedir. Verilerden anlaşılabacağı üzere Bolu ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin çoğu orta yaş grubundadır.

Cinsiyet Değişkeni : Tablo 3 cinsiyet açısından incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 13'ü kadın, 107'si ise erkektir. Yüzdelerle ifade edildiğinde, okul yöneticilerinin %10.8'i kadın, % 89.2'si erkektir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek yöneticiler olduğu görülmektedir.

Öğrenim Durumu Değişkeni : Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin 94'ünün lisans, 11'inin yüksek lisans, 15'inin ise iki yıllık ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin %78.3'ünün lisans, %9.2'sinin yüksek lisans ve %12.5'inin iki yıllık ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Verilerden anlaşılabacağı üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu lisans mezunudur.

Mesleki Kıdem Değişkeni : Tablo 3 incelendiğinde; yöneticilerin 23'ünün, 0-15 yıl, 30'unun 16-20 yıl, 30'unun 21-25 yıl ve 37'sinin 26 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde, %19.2'si 0-15 yıl, %25'i 16-20 yıl, %25'i 21-25 yıl, %30.8'ise 26 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Yöneticilik Kıdemi Değişkeni : Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin, 31'inin 5 yıldan daha az, 31'inin 6-10 yıl arasında, 29'unun 11-15 yıl arasında, 29'unun ise 16 yıldan daha fazla yöneticilik kıdemiye sahip oldukları görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde, %28.5'i 5 yıldan daha az,

%28.5'i 6-10 yıl arasında, %24.2'si 11-15 yıl arasında, %24.2'si ise 16 yıldan daha fazla yöneticilik kıdemine sahiptir.

Branş Değişkeni : Tablo 3'e göre; yöneticilerin 52'sinin sınıf öğretmeni, 68'inin ise farklı branşlarda oldukları görülmektedir. Yüzdelerle ifade edildiğinde %43.3'ü sınıf öğretmeni, %56.7'si farklı branşlardadırlar.

Kurum Türü Değişkeni : Tablo 3'e göre; araştırmaya katılan yöneticilerin 67'si ilköğretim, 53'ü ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadırlar. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin %55.8'inin ilköğretim ve % 44.2'sinin ortaöğretim kurumlarında çalıştıkları görülmektedir.

Kurumdaki Öğrenci Sayısı Değişkeni : Tablo 3'e göre; öğrenci sayısı değişkeni incelendiğinde, okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların 57'si 0-500 arasında, 63'ü 501 den fazla öğrenciye sahiptir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların %47.5'i 0-500 arasında, %52.5'i ise 501 den fazla öğrenciye sahiptir.

Kurumdaki Personel Sayısı Değişkeni : Tablo 3'e göre; personel sayısı değişkeni incelendiğinde, okul yöneticilerinin 26'sının 0-20 öğretmen, 35'inin 21-40 öğretmen, 32'sinin 41-60 öğretmen ve 27'sinin 61'den fazla öğretmen ile çalıştıkları görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde yöneticilerin, %21.7'si 0-20 öğretmen, %29.2'si 21-40 öğretmen, %26.7'si 41-60 öğretmen ve %22.5'i 61'den fazla öğretmen ile çalışmaktadırlar.

4.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt

boyutlarından aldıkları puan ortalamaları, her bir alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Dağılımları

Alt Boyutlar	N	X	Ss	Alınacak min. puan	Alınacak max. puan
Acelecı yaklaşım	120	25.93	6.606	9	54
Düşünen yaklaşım	120	9.88	3.180	5	30
Kaçıngan yaklaşım	120	9.03	3.843	4	24
Değerlendirici yaklaşım	120	6.58	2.225	3	18
Kendine Güvenli yaklaşım	120	10.13	3.404	5	30
Planlı yaklaşım	120	8.01	2.437	4	24

Tablo 4’de, çalışma evreninin (N=120), Problem Çözme Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, yöneticilerin 25.93 puan ortalamasıyla, acelecı yaklaşımda orta düzeyde, 9.88 puan ortalamasıyla düşünen yaklaşımda ve 9.03 puan ortalamasıyla kaçıngan yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Yine yöneticilerin 6.58 puan ortalamasıyla değerlendirici yaklaşımda, 10.13 puan ortalamasıyla kendine güvenli yaklaşımda ve 8.01 puan ortalamasıyla planlı yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme alt boyutlarında, acelecı yaklaşımda orta düzeyde diğer tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

İkinci Alt Problem: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme düzeyleri Tablo 5’te, duyarsızlaşma düzeyleri Tablo 6’da ve kişisel başarısızlık düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir. Tabloların yorumlanması Tablo 2’ye göre yapılmıştır.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Duygusal Tükenme								
Puanlar	F	%	Puanlar	f	%	Puanlar	f	
0	2	1,7	11	7	5,8	21	1	,8
2	3	2,5	12	10	8,3	22	1	,8
3	4	3,3	13	14	11,7	23	1	,8
4	8	6,7	14	3	2,5	25	1	,8
5	2	1,7	15	3	2,5	26	1	,8
6	3	2,5	16	8	6,7	31	1	,8
7	9	7,5	17	6	5,0	TOPLAM	120	100
8	13	10,8	18	3	2,5			
9	6	5,0	19	3	2,5			
10	4	3,3	20	3	2,5			

Tablo 5'e göre; araştırmaya katılan 120 okul yöneticisinden 99'unun duygusal tükenmişlik puanının 0 ile 16 aralığında olduğu, 20'sinin puanının 17 ile 26 puan aralığında olduğu ve 1'inin puanının 31 olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin duygusal tükenmişlik alt boyutunda 99'unun düşük, 20'sinin normal ve 1'inin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Sonuçlar Tablo 2 ile karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunun duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Duyarsızlık Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Duyarsızlaşma					
Puanlar	f	%	Puanlar	f	%
0	15	12,5	7	7	5,8
1	15	12,5	8	4	3,3
2	17	14,2	9	1	,8
3	15	10,8	11	2	1,7
4	17	14,2	12	1	,8
5	19	15,8	TOPLAM	120	100
6	9	7,5			

Tablo 6'ya göre, yöneticilerin 105'inin puanlarının 0 ile 6 aralığında, 15'inin puanlarının 7 ile 12 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre duyarsızlaşma alt boyutunda yöneticilerin 105'i düşük düzeyde, 15'i ise normal düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Sonuçlar Tablo 2'ye göre yorumlandığında okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun duyarsızlaşma alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Kişisel Başarısızlık					
Puanlar	f	%	Puanlar	f	%
1	2	1,7	12	4	3,3
2	4	3,3	13	7	5,8
3	3	2,5	14	5	4,2
4	5	4,2	16	2	1,7
5	8	6,7	17	1	,8
6	15	12,5	20	2	1,7
7	14	11,7	21	1	,8
8	19	15,8	23	1	,8
9	12	10,0	48	1	,8
10	11	9,2	Toplam	120	100,0
11	3	2,5			

Bu alt boyutta puanlar ters çevrilmiştir. Buna göre, Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin 119'unun puanlarının 1 ile 23 aralığında olduğu, 1'inin ise puanının 48 olduğu görülmektedir. Sonuca göre, kişisel başarısızlık alt boyutunda yöneticilerin 119'u düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken, 1'i yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Bu sonuçlar Tablo 2 ile karşılaştırıldığında ise yöneticilerin tamamına yakının kişisel başarısızlık alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

4.4.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular

Üçüncü Alt Problem: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöneticilerin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Problem Çözme Alt Boyutları		Tükenmişlik Alt Boyutları		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
Acelecî yaklaşım	r	-.013	.249(**)	.247(**)
	p	.892	.006	.006
	N	120	120	120
Düşünen yaklaşım	r	.177	.275(**)	.353(**)
	p	.053	.002	.000
	N	120	120	120
Kaçınan yaklaşım	r	-.055	.104	.246(**)
	p	.550	.258	.007
	N	120	120	120
Değerlendirici yaklaşım	r	.187(*)	.213(*)	.226(*)
	p	.041	.020	.013
	N	120	120	120
Kendine Güvenli yaklaşım	r	.056	.222(*)	.348(**)
	p	.543	.015	.000
	N	120	120	120
Planlı yaklaşım	r	.125	.310(**)	.312(**)
	p	.175	.001	.001
	N	120	120	120

*p<. 05

**p <.01

Tablo 8 incelendiğinde; değerlendirici yaklaşım ile duygusal tükenme arasında ($r=.187$), pozitif yönde, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış, diğer problem çözme alt boyutları ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. İlişkinin pozitif yönde olması, iki puan grubundan birinin artarken diğerinin de buna paralel olarak artması anlamına gelmektedir. Duygusal tükenme puanının yüksek olması, bu alt boyutta tükenmişliğinin artması anlamına gelirken, değerlendirici yaklaşım puanının yüksek olması ise bireylerin değerlendirici yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu anlamına gelir. Bu sonuca göre, yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yetersizlikleri arttıkça, duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlikleri de artmaktadır.

Aceleci yaklaşım ($r = .249$), düşünen yaklaşım ($r = .275$), planlı yaklaşım ($r = .310$) ile duyarsızlaşma alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı, yine değerlendirici yaklaşım ($r = .213$) ve kendine güvenli yaklaşım ($r = .222$) ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Problem çözme alt boyutlarının puanlarının yüksek olması problem çözme becerisinde yetersizliği ifade ederken; duyarsızlaşma puanının yüksek olması ise, duyarsızlık alt boyutunda tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre yöneticilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında problem çözmede yetersizlikleri arttıkça, duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlikleri de artmaktadır.

Aceleci yaklaşım ($r = .247$), düşünen yaklaşım ($r = .353$), kaçınan yaklaşım ($r = .246$), kendine güvenli yaklaşım ($r = .348$) ve planlı yaklaşım ($r = .312$) ile kişisel başarısızlık alt boyutu arasında pozitif yönde, .01 düzeyinde anlamlı, değerlendirici yaklaşım ile kişisel başarısızlık alt boyutu arasında ($r = .226$), pozitif yönde, .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Problem çözme alt boyutlarında puanın düşük olması, problem çözme becerileri konusunda yöneticilerin kendilerini yeterli algıladıklarını ifade ederken, kişisel başarısızlık alt boyutunda puanın düşük olması bu alt boyutta tükenmişliğin düşük olduğunu yani kişisel başarıyı ifade eder. Buna göre yöneticilerin, problem çözme becerileri arttıkça, kişisel başarıları da artmaktadır.

4.5.Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Problem: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri;

a) Yaş

- b) Cinsiyet
- c) Öğrenim durumu
- d) Mesleki Kıdem
- e) Yöneticilik kıdemi
- f) Branş
- g) Kurum türü
- h) Okuldaki öğrenci sayısı

ı) Okuldaki personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu bölümde okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki değişkenlerinden, yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip olduğu çocuk sayısı, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, çalıştıkları kurum türü, okuldaki personel sayısı ve öğrenci sayısına göre problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.5.1.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları yaş değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden aralarındaki farkın anlamlılığı, Kruskal-Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aceleci Yaklaşım	20-40 yaş	36	64.86	2	4.556	.102
	41-50 yaş	47	52.13			
	51 yaş ve üzeri	37	66.89			
Düşünen Yaklaşım	20-40 yaş	36	69.97	2	4.153	.125
	41-50 yaş	47	54.62			
	51 yaş ve üzeri	37	58.76			
Kaçıngan Yaklaşım	20-40 yaş	36	61.65	2	.516	.773
	41-50 yaş	47	57.73			
	51 yaş ve üzeri	37	62.89			
Değerlendirici Yaklaşım	20-40 yaş	36	70.42	2	5.095	.078
	41-50 yaş	47	59.29			
	51 yaş ve üzeri	37	52.39			
Kendine Güvenli Yaklaşım	20-40 yaş	36	65.68	2	9.909	.007
	41-50 yaş	47	48.38			
	51 yaş ve üzeri	37	70.85			
Planlı Yaklaşım	20-40 yaş	36	70.39	2	4.300	.117
	41-50 yaş	47	56.05			
	51 yaş ve üzeri	37	56.53			

p<. 05

Tablo 9 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarının, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı ($p \geq .05$), buna karşın kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ise bu değişkenin anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($p < .05$). Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında 70.85 ile en yüksek puan ortalamasını 51 yaşın üzerindeki yöneticilerin aldığı, bunu 65.68 puan ortalamasıyla 20-40 yaş ve 48.38 puan ortalamasıyla 41-50 yaşındaki yöneticilerin izlediği görülmektedir. Problem çözme ölçeğinde puanın yükselmesi, problem çözme becerisinin düştüğünü gösterdiğinden bu sonuçlara dayanarak, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerisi en yüksek grubun 41-50 yaşındaki yöneticiler olduğu bunu 20-40 yaş ve 51 yaşın üzerindeki yöneticilerin izlediği söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak yaş değişkeninin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında, problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı,

kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ise problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın hangi gruplar arasında olduğu Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunda Yaş Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	20-40	36	48.61	1750.00	608.00	.028
	41-50	47	36.94	1736.00		
	20-40	36	35.57	1280.50	614.5	.568
	51 ve üstü	37	38.39	1420.50		
	41-50	47	35.45	1666.00	538.00	.003
	51 ve üstü	37	51.46	1904.00		

$p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde; ortalamalar arasında anlamlı fark, 20-40 ile 41-50 yaşlar arasında ve 41-50 ile 51 yaşın üstündeki yöneticilerde gözlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde her iki grup içinde 41-50 yaş arasındaki yöneticilerin problem çözmede, diğer gruplara göre daha kendilerine güvenen bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 11: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	0-40	36	66.50	2	3.425	.180
	41-50	47	62.54			
	51 yaş ve üzeri	37	52.07			
Duyarsızlaşma	0-40	36	68.28	2	2.850	.241
	41-50	47	58.80			
	51 yaş ve üzeri	37	55.09			
Kişisel Başarısızlık	0-40	36	66.88	2	4.483	.106
	41-50	47	52.22			
	51 yaş ve üzeri	37	64.81			

$p \geq .05$

Tablo 11 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuçlara dayanarak yaş değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, aralarındaki farkın anlamlılığı Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır.

Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Acelecı Yaklaşım	Kadın	13	59.69	7066.00	685.00	.929
	Erkek	107	60.60			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	13	73.19	7046.50	530.00	.161
	Erkek	107	58.96			
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	13	51.96	7000.50	584.00	.347
	Erkek	107	61.54			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	13	58.62	7007.00	671.00	.834
	Erkek	107	60.73			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	13	65.77	7080.50	627.00	.560
	Erkek	107	59.86			
Planlı Yaklaşım	Kadın	13	62.54	7064.00	669.00	.820
	Erkek	107	60.25			

$p \geq .05$

Tablo 12 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuca göre cinsiyetin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 13: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Duygusal Tükenme	Kadın	13	64.04	7035.50	649.00	.697
	Erkek	107	60.07			
Duyarsızlaşma	Kadın	13	55.77	7087.00	634.00	.601
	Erkek	107	61.07			
Kişisel Başarısızlık	Kadın	13	59.96	7029.50	688.00	.953
	Erkek	107	60.57			

$p \geq .05$

Tablo 13 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuçlara dayanarak cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5.3.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları öğrenim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, aralarındaki farkın anlamlılığı, Kruskal-Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Acelecî Yaklaşım	Lisans	94	60.82	2	.076	.963
	Yüksek Lisans	11	57.77			
	Diğer	15	60.47			
Düşünen Yaklaşım	Lisans	94	59.12	2	.694	.707
	Yüksek Lisans	11	64.86			
	Diğer	15	65.93			
Kaçınan Yaklaşım	Lisans	94	60.93	2	1.711	.425
	Yüksek Lisans	11	48.77			
	Diğer	15	66.40			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	94	56.96	2	5.198	.074
	Yüksek Lisans	11	79.50			
	Diğer	15	68.73			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	94	58.99	2	.865	.649
	Yüksek Lisans	11	67.45			
	Diğer	15	64.87			
Planlı Yaklaşım	Lisans	94	57.49	2	3.386	.184
	Yüksek Lisans	11	72.91			
	Diğer	15	70.23			

$p \geq .05$

Tablo 14 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin acelecî yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuç, öğrenim durumu değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal tükenme	Lisans	94	58.95	2	.970	.616
	Yüksek Lisans	11	68.64			
	Diğer	15	64.27			
Duyarsızlaşma	Lisans	94	60.38	2	1.914	.384
	Yüksek Lisans	11	71.86			
	Diğer	15	52.93			
Kişisel Başarısızlık	Lisans	94	60.71	2	2.448	.294
	Yüksek Lisans	11	72.09			
	Diğer	15	50.67			

$p \geq .05$

Tablo 15 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuç; öğrenim durumu değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

4.5.4.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, aralarındaki farkın anlamlılığı Kruskal-Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aceleci Yaklaşım	0-15 yıl	23	55.63	3	3.185	.364
	16-20 yıl	30	66.38			
	21-25 yıl	30	53.18			
	26 ve üzeri yıl	37	64.69			
Düşünen Yaklaşım	0-15 yıl	23	69.28	3	3.512	.319
	16-20 yıl	30	64.78			
	21-25 yıl	30	53.43			
	26 ve üzeri yıl	37	57.30			
Kaçıngan Yaklaşım	0-15 yıl	23	57.61	3	12.619	.006
	16-20 yıl	30	69.27			
	21-25 yıl	30	42.67			
	26 ve üzeri yıl	37	69.65			
Değerlendirici Yaklaşım	0-15 yıl	23	65.24	3	9.469	.024
	16-20 yıl	30	74.18			
	21-25 yıl	30	48.32			
	26 ve üzeri yıl	37	56.34			
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-15 yıl	23	58.48	3	6.501	.090
	16-20 yıl	30	67.25			
	21-25 yıl	30	47.72			
	26 ve üzeri yıl	37	66.65			
Planlı Yaklaşım	0-15 yıl	23	68.24	3	9.063	.028
	16-20 yıl	30	70.92			
	21-25 yıl	30	46.55			
	26 ve üzeri yıl	37	58.55			

p<. 05

Tablo 16 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği ($p \geq .05$), kaçıngan yaklaşım, planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında ise anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır ($p < .05$). Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalamasını 69.65 puan ile, 26 yılın üzerinde çalışan yöneticilerin aldığı bunu 69.27 puan ortalamasıyla 16-20 yıl, 56.61 puan ortalamasıyla 0-15 yıl ve 42.67 puan ortalamasıyla 21-25 yıllık yöneticilerin izlediği görülmektedir. Buna göre kaçıngan yaklaşım açısından problem çözme becerisi en yüksek grubun 21–25 yıllık yöneticiler olduğu söylenebilir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalamasını 74.18 ile 16-20 yıl çalışan

yöneticilerin aldığı bunu 65.24 puan ortalamasıyla 0-15 yıl, 56.34 puan ortalamasıyla 26 ve üzeri yıl ve 48.32 puan ortalamasıyla 21-25 yıllık yöneticilerin izlediği görülmektedir. Buna göre değerlendirici yaklaşım açısından problem çözme becerisi en yüksek grubun 21-25 yıllık yöneticiler olduğu söylenebilir. Planlı yaklaşım alt boyutunda yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalamasını 70.92 puan ile 16-20 yıl çalışan yöneticilerin aldığı bunu 68.24 puan ortalamasıyla 0-15 yıl, 58.55 puan ortalamasıyla 26 ve üzeri yıl ve 46.55 puan ortalamasıyla 21-25 yıllık yöneticilerin izlediği görülmektedir. Buna göre planlı yaklaşım açısından da problem çözme becerisi en yüksek grubun 21-25 yıllık yöneticiler olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki kıdem değişkeninin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği, kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı olarak değiştiği söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın hangi gruplar arasında olduğu Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 17: Kaçınan Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kaçınan Yaklaşım	5-15 yıl	23	23.85	548.50	272.500	.191
	16-20 yıl	30	29.42	882.50		
	5-15 yıl	23	31.00	713.00	253.000	.096
	21-25 yıl	30	23.93	718.00		
	5-15 yıl	23	26.76	615.50	339.500	.189
	26 ve üzeri yıl	37	32.82	1214.50		
	16-20 yıl	30	36.98	1109.50	255,500	.004
	21-25 yıl	30	24.02	720.50		
	16-20 yıl	30	33.87	1016.00	551.000	.960
	26 ve üzeri yıl	37	34.11	1262.00		
	21-25 yıl	30	25.72	771.50	306.500	.002
	26 ve üzeri yıl	37	40.72	1506.50		

p<. 05

Tablo 17 incelendiğinde; kaçınan yaklaşım açısından yöneticilerin problem çözme becerileri arasında 16-20 ve 21-25 yıl ile 21-25 ve 26 yıldan fazla çalışan yöneticiler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık her iki grupta da 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan bireylerin lehine gözlenmektedir.

Tablo 18: Değerlendirici Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Değerlendirici Yaklaşım	5-15 yıl	23	24.65	567.00	291.000	.326
	16-20 yıl	30	28.80	864.00		
	5-25 yıl	23	31.15	716.50	249.500	.083
	21-25 yıl	30	23.82	714.50		
	5-15 yıl	23	33.43	769.00	358.000	.301
	26 ve üzeri yıl	37	28.68	1061.00		
	16-20 yıl	30	37.03	1111.00	254.000	.003
	21-25 yıl	30	23.97	719.00		
	16-20 yıl	30	39.35	1180.50	394.500	.041
	26 ve üzeri yıl	37	29.66	1097.50		
	21-25 yıl	30	31.53	946.00	481.000	.346
	26 ve üzeri yıl	37	36.00	1332.00		

p<. 05

Tablo 18 incelendiğinde; yöneticilerin problem çözme becerileri değerlendirici yaklaşım açısından, 16-20 ve 21-25 yıl ile 21-25 ve 26 yıldan fazla çalışan yöneticiler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık her iki grupta da 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan bireylerin lehine gözlenmektedir.

Tablo 19: Planlı Yaklaşım Boyutunda Mesleki Kıdem Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Planlı Yaklaşım	5-15 yıl	23	26.43	608.00	332.000	.813
	16-20 yıl	30	27.43	823.00		
	5-15 yıl	23	32.28	742.50	223.500	.027
	21-25 yıl	30	22.95	688.50		
	5-15 yıl	23	33.52	771.00	356.000	.284
	26 ve üzeri yıl	37	28.62	1059.00		
	16-20 yıl	30	36.65	1099.50	265.500	.005
	21-25 yıl	30	24.35	730.50		
	16-20 yıl	30	37.83	1135.00	440.000	.139
	26 ve üzeri yıl	37	30.89	1143.00		
	21-25 yıl	30	30.25	907.50	442.500	.147
	26 ve üzeri yıl	37	37.04	1370.50		

p<. 05

Tablo 19 incelendiğinde; planlı yaklaşım açısından yöneticilerin problem çözme becerileri arasında 5-15 ve 21-25 yıl ile 16-20 ve 21-25 yıl arasında çalışan yöneticiler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık her iki grupta da 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan bireylerin lehine gözlenmektedir.

Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	0-15 yıl	23	69.17	3	6.103	.107
	16-20 yıl	30	69.37			
	21-25 yıl	30	54.22			
	26 ve üzeri yıl	37	53.01			
Duyarsızlaşma	0-15 yıl	23	71.43	3	6.386	.094
	16-20 yıl	30	65.20			
	21-25 yıl	30	60.55			
	26 ve üzeri yıl	37	49.85			
Kişisel Başarısızlık	0-15 yıl	23	69.13	3	4.122	.249
	16-20 yıl	30	64.43			
	21-25 yıl	30	50.95			
	26 ve üzeri yıl	37	59.69			

p≥.05

Tablo 20 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, mesleki

kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuçlara dayanarak mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5.5.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları yöneticilik kıdemi değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, aralarındaki farkın anlamlılığı, Kruskal-Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yöneticilik kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aceleci Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	64.53	3	4.062	.255
	6-10 yıl	31	52.32			
	11-15 yıl	29	56.79			
	16 yıl ve üzeri	29	68.64			
Düşünen Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	72.16	3	6.334	.096
	6-10 yıl	31	57.15			
	11-15 yıl	29	50.38			
	16 yıl ve üzeri	29	61.74			
Kaçıngan Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	62.97	3	1.750	.626
	6-10 yıl	31	53.52			
	11-15 yıl	29	61.90			
	16 yıl ve üzeri	29	63.93			
Değerlendirici Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	67.13	3	1.834	.608
	6-10 yıl	31	60.79			
	11-15 yıl	29	57.33			
	16 yıl ve üzeri	29	56.28			
Kendine Güvenli Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	63.44	3	3.605	.307
	6-10 yıl	31	56.98			
	11-15 yıl	29	52..88			
	16 yıl ve üzeri	29	68.74			
Planlı Yaklaşım	5 yıl ve daha az	31	68.32	3	2.989	.393
	6-10 yıl	31	54.34			
	11-15 yıl	29	62.17			
	16 yıl ve üzeri	29	57.05			

$p \geq .05$

Tablo 21 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuca göre yöneticilik kیدeminin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yöneticilik kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	5 yıl ve daha az	31	72.76	3	6.966	.073
	6-10 yıl	31	51.66			
	11-15 yıl	29	63.05			
	16 yıl ve üzeri	29	54.29			
Duyarsızlaşma	5 yıl ve daha az	31	71.37	3	5.826	.120
	6-10 yıl	31	53.42			
	11-15 yıl	29	63.53			
	16 yıl ve üzeri	29	53.41			
Kişisel Başarısızlık	5 yıl ve daha az	31	71.44	3	6.747	.080
	6-10 yıl	31	56.03			
	11-15 yıl	29	49.78			
	16 yıl ve üzeri	29	64.31			

$p \geq .05$

Tablo 22 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, yöneticilik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuç yöneticilik kیدeminin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.5.6.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme ve tükenmişlik düzeyi puanları, branş değişkenine göre normal dağılım gösterdiğinden aralarındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklemelerde t- Testi ile sınanmıştır.

Tablo 23: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	X	Ss	sd	t	p
Acelec Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	25.27	6,362	118	-951	.344
	Diğer	68	26.43	6,790			
Düşünen Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	10.19	3.498	118	.956	.341
	Diğer	68	9.63	2.916			
Kaçıngan Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	9.25	3.662	118	.538	.591
	Diğer	68	8.87	3.996			
Değerlendirici Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	6.88	2.298	118	1.337	.184
	Diğer	68	6.34	2.155			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	9.98	3.299	118	-.404	.687
	Diğer	68	10.24	3.503			
Planlı Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	52	8.29	2.492	118	1.102	.273
	Diğer	68	7.79	2.391			

$p \geq .05$

Tablo 23 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin acelec yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında branş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuca göre branş değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 24: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	X	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Sınıf Öğretmeni	52	12.35	5.739	118	1.799	.075
	Diğer	68	10.47	5.600			
Duyarsızlaşma	Sınıf Öğretmeni	52	3.62	2.277	118	.148	.882
	Diğer	68	3.54	2.836			
Kişisel Başarısızlık	Sınıf Öğretmeni	52	8.29	3.572	118	-.969	.335
	Diğer	68	9.25	6.435			

$p \geq .05$

Tablo 24 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu

sonuçlara dayanarak branş değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5.7.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme ve tükenmişlik düzeyi puanları kurum türü değişkenine göre normal dağılım gösterdiğinden aralarındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklemelerde t- Testi ile sınanmıştır.

Tablo 25: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum türü	N	X	Ss	sd	t	p
Acelecı	İlköğretim	67	25.76	6.110	118	-.304	.761
Yaklaşım	Ortaöğretim	53	26.13	7.238			
Düşünen	İlköğretim	67	10.03	3.357	118	.598	.551
Yaklaşım	Ortaöğretim	53	9.68	2.960			
Kaçıngan	İlköğretim	67	9.30	3.786	118	.849	.398
Yaklaşım	Ortaöğretim	53	8.70	3.925			
Değerlendirici	İlköğretim	67	6.63	2.328	118	.286	.775
Yaklaşım	Ortaöğretim	53	6.51	2.109			
Kendine	İlköğretim	67	10.13	3.223	118	.034	.973
Güvenli	Ortaöğretim	53	10.11	3.651			
Yaklaşım							
Planlı	İlköğretim	67	8.19	2.469	118	.938	.350
Yaklaşım	Ortaöğretim	53	7.77	2.399			

$p \geq .05$

Tablo 25 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında kurum türü değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuç, kurum türü değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 26: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum türü	N	X	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	İlköğretim	67	12.10	5.535	118	1.786	.077
	Ortaöğretim	53	10.25	5.817			
Duyarsızlaşma	İlköğretim	67	3.69	2.394	118	.527	.599
	Ortaöğretim	53	3.43	2.852			
Kişisel Başarısızlık	İlköğretim	67	9.09	6.151	118	.584	.560
	Ortaöğretim	53	8.51	4.264			

$p \geq .05$

Tablo 26 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, kurum türü değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuçlara dayanarak kurum türü değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5.8.Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme ve tükenmişlik düzeyi puanları öğrenci sayısı değişkenine göre normal dağılım gösterdiğinden aralarındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklemelerde t- Testi ile sınanmıştır.

Tablo 27: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	sd	t	p
Acelec	0-500	57	24.44	6.015	118	-2.391	.018
Yaklaşım	501 ve üzeri	63	27.27	6.870			
Düşünen	0-500	57	9.81	3.451	118	-.222	.825
Yaklaşım	501 ve üzeri	63	9.94	2.940			
Kaçınan	0-500	57	8.82	3.780	118	-.564	.574
Yaklaşım	501 ve üzeri	63	9.22	3.920			
Değerlendirici	0-500	57	6.70	2.375	118	.592	.555
Yaklaşım	501 ve üzeri	63	6.46	2.093			
Kendine	0-500	57	10.14	4.029	118	.047	.963
Güvenli	501 ve üzeri	63	10.11	2754			
Yaklaşım							
Planlı	0-500	57	7.95	2.460	118	-.260	.796
Yaklaşım	501 ve üzeri	63	8.06	2.435			

p<.05

Tablo 27 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında kurum türü değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak acelec yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). Grupların puan ortalamaları dikkate alındığında, öğrenci sayısı 0-500 olan okullarda çalışan yöneticilerin, 24.44 puan ortalamasına, öğrenci sayısı 501'den fazla olan okullarda çalışan yöneticilerin, 27.27 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, acelec yaklaşım açısından, öğrenci sayısı 0-500 arasında olan okullarda çalışan yöneticilerin acelec yaklaşımdan kaçındıklarından problem çözmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 28: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	sd	t	p
Duygusal	0-500	57	11.12	5.910	118	-.292	.771
Tükenme	501 ve üzeri	63	11.43	5.573			
Duyarsızlaşma	0-500	57	3.07	2.506	118	-2.052	.042
	501 ve üzeri	63	4.03	2.615			
Kişisel	0-500	57	8.91	6.407	118	.152	.879
Başarısızlık	501 ve üzeri	63	8.76	4.313			

p<.05

Tablo 28 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, okuldaki öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, duyarsızlaşma boyutunda ise anlamlı ölçüde farklılaştığı saptanmıştır ($p < .05$). Duyarsızlaşma alt boyutunda, öğrenci sayısına göre yöneticilerin aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, öğrenci sayısı 501 ve üzeri olan okullarda çalışan yöneticilerde duyarsızlaşmanın daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak öğrenci sayısının duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında tükenmişlik düzeyini etkilemediğini ancak duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.5.9. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Personel Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyi puanları personel sayısı değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, aralarındaki farkın anlamlılığı, Kruskal-Wallis H Testi ile sınanmıştır.

Tablo 29: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Personel Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki personel sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aceleci Yaklaşım	0-20	26	46.17	3	8.772	.032
	21-40	35	59.89			
	41-60	32	73.27			
	61 ve üzeri	27	59.96			
Düşünen Yaklaşım	0-20	26	67.79	3	8.928	.030
	21-40	35	55.57			
	41-60	32	71.20			
	61 ve üzeri	27	47.19			
Kaçıngan Yaklaşım	0-20	26	53.17	3	4.180	.243
	21-40	35	57.77			
	41-60	32	70.66			
	61 ve üzeri	27	59.06			
Değerlendirici Yaklaşım	0-20	26	64.37	3	2.813	.421
	21-40	35	58.70			
	41-60	32	66.20			
	61 ve üzeri	27	52.35			
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-20	26	59.00	3	5.325	.149
	21-40	35	55.99			
	41-60	32	72.23			
	61 ve üzeri	27	53.89			
Planlı Yaklaşım	0-20	26	64.00	3	3.808	.283
	21-40	35	60.81			
	41-60	32	66.30			
	61 ve üzeri	27	49.85			

p<.05

Tablo 29 incelendiğinde; okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında kurum türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$), ancak aceleci ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Aceleci yaklaşım açısından yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 73.27 ortalamayla 41-60 kişi ile çalışan yöneticilerin aldığı, bunu 59.96 ortalamayla 61'den fazla kişi, 59.89 ortalamayla 21-40 kişi ve 46.17 ortalamayla 0-20 kişi ile çalışan yöneticilerin izledikleri, buna göre 0-20 kişi ile çalışan yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde aceleci yaklaşımdan kaçınarak, problem çözmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda ise yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 71.20 ortalamayla 41-60 kişi ile çalışan yöneticilerin aldığı, bunu 67.79 ortalamayla 0-20 kişi 55.57 ortalamayla 21-40 kişi ve 47.19 ortalamayla 61'den fazla kişi ile çalışan yöneticilerin izledikleri, buna göre düşünen yaklaşım açısından problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 61'den fazla kişi ile çalışan yöneticilerin olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre yöneticilerin problem çözme becerileri, çalıştıkları okullardaki personel sayısına göre sadece aceleci ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, 0- 20 kişi ile çalışan okul yöneticileri, problem çözmede aceleci yaklaşımdan kaçınmakta, 61'den fazla kişiyle çalışan okul yöneticileri, düşünen yaklaşım alt boyutunda daha başarılı bir tutum sergilemektedirler.

Ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 30:Aceleci Yaklaşım Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Personel Sayısı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Aceleci Yaklaşım	0-20	26	27.10	704.50	353.500	.138
	21-40	35	33.90	1186.50		
	0-20	26	22.60	587.50	236.5	.005
	41-60	32	35.11	1123.50		
	0-20	26	21.02	546.50	195.500	.151
	61 ve üzeri	20	26.73	534.50		
	21-40	35	30.51	1068.00	438.000	.125
	41-60	32	37.81	1210.00		
	21-40	35	27.77	972.00	342.000	.888
	61 ve üzeri	20	28.40	568.00		
	41-60	32	28.66	917.00	251.000	.193
	61 ve üzeri	20	23.05	461.00		

p<.05

Tablo 30 incelendiğinde; gruplar arası anlamlı farklılığın 0-20 ve 41-60 kişi ile çalışan yöneticilerde olduğu gözlenmektedir. 41-60 kişiyle çalışan yöneticiler problem çözmede, aceleci yaklaşım sergilerken, 0-20 kişi ile çalışan yöneticiler aceleci yaklaşımdan kaçınmaktadır.

Tablo 31: Düşünen Yaklaşım Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası
Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Personel Sayısı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Düşünen Yaklaşım	0-20	26	34.63	900.50	360.500	.165
	21-40	35	28.30	990.50		
	0-20	26	28.27	735.00	384.000	.614
	41-60	32	30.50	976.00		
	0-20	26	26.62	692.00	179.000	.071
	61 ve üzeri	20	19.45	389.00		
	21-40	35	30.11	1054.00	424.000	.086
	41-60	32	38.25	1224.00		
	21-40	35	28.99	1014.50	315.500	.543
	61 ve üzeri	20	26.28	525.50		
	41-60	32	30.20	966.50	201.500	.025
	61 ve üzeri	20	20.58	411.50		

p<.05

Tablo 31 incelendiğinde; gruplar arası anlamlı farklılığın 41-60 ve 61'den fazla kişi ile çalışan yöneticilerde olduğu gözlenmektedir. Buna durum, 61'den fazla kişiyle çalışan yöneticilerin problemin çözümüne karar verirken seçeneklerin sonuçlarını ölçmeye ve karşılaştırmaya özen gösterdikleri ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate aldıkları söylenebilir.

Tablo 32: Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Personel Sayısı
Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki personel sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	0-20	26	66.60	3	1.067	.785
	21-40	35	57.86			
	41-60	32	59.33			
	61 ve üzeri	27	59.44			
Duyarsızlaşma	0-20	26	60.44	3	.153	.985
	21-40	35	59.26			
	41-60	32	62.42			
	61 ve üzeri	27	59.89			
Kişisel Başarısızlık	0-20	26	62.71	3	8.384	.039
	21-40	35	55.70			
	41-60	32	73.66			
	61 ve üzeri	27	49.00			

p<.05

Tablo 32 incelendiğinde; okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, okuldaki personel sayısı değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği ($p>.05$), kişisel başarısızlık boyutunda ise anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır ($p<.05$). Kişisel başarısızlık alt boyutunda, personel sayısına göre yöneticilerin aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasına 73.66 puanla, 41-60 kişi ile çalışan yöneticilerin sahip olduğu bunu, 62.71 ortalama ile 0-20 kişi, 55.70 ortalama ile 21-40 kişi ve 49.00 ortalama ile 61'den fazla kişiyle çalışan yöneticilerin izlediği söylenebilir. Ayrıca, kişisel başarısızlık alt boyutunda puanın yüksek olması, bu boyutta tükenmişliğin olduğu anlamına geldiğinden, kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişliği en fazla olan grup 41-60 personelle çalışan yöneticilerde gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak personel sayısının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeyini etkilemediğini ancak kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 33: Kişisel Başarısızlık Boyutunda Personel Sayısı Grupları Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Personel Sayısı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Başarısızlık	0-20	26	32.63	848.50	412.500	.533
	21-40	35	29.79	1042.50		
	0-20	26	26.96	701.00	350.000	.300
	41-60	32	31.56	1010.00		
	0-20	26	26.00	676.00	195.000	.147
	61 ve üzeri	20	20.25	405.00		
	21-40	35	29.06	1017.00	387.000	.029
	41-60	32	39.41	1261.00		
	21-40	35	28.96	1013.50	316.500	.554
	61 ve üzeri	20	26.33	526.50		
	41-60	32	31.09	995.00	173.000	.005
	61 ve üzeri	20	19.15	383.00		

$p<.05$

Tablo 33 incelendiğinde; gruplar arası anlamlı farklılığın 21-40 ve 41-60 kişi ile çalışan yöneticiler ile, 41-60 ve 61'den fazla kişi ile çalışan yöneticilerde olduğu görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin sorumlu olduğu personel sayısının 41-60 olması durumunda yöneticilerde kişisel başarısızlık hissi artmaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar kişisel ve mesleki sonuçlardan başlayarak alt problem sırasına göre ele alınmış ve yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin 36'sı 20-40 yaş, 47'si 41-50 yaş, 37'si ise 51 yaşın üzerindedir. Yöneticilerin 13'ü kadın, 107'si erkek; 94'ü lisans, 11'i yüksek lisans, 15'i ise iki yıllık ön lisans mezunudur. Mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin 23'ü 0-15 yıl, 30'u 21-25 yıl, 37'si ise 26 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre ise, 31'i 5 yıldan az, 31'i 6-10 yıl, 29'u 11-15 yıl, yine 29'u ise 16 yıldan fazla yöneticilik kıdemiye sahiptir. Branşlarına göre yöneticilerin 52'si sınıf öğretmeni, 68'i ise farklı branşlardadır. Kurum türü değişkeni açısından 67'si ilköğretim, 53'ü orta öğretim kurumlarında çalışmaktadır. Yöneticilerin 57'si 0-500 arasında, 63'ü 501 ve üzerinde öğrenciye sahip okullarda yine 26'sı 0-20 öğretmen, 35'i 21-40 öğretmen, 32'si 41- 60 öğretmen ve 27'si ise 61'den fazla öğretmeni olan okullarda görev yapmaktadır.

5.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)

Okul yöneticilerinin aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre okul yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmeyip, problemleri çözerken düşünerek, acele kararlar vermeden çözüm yoluna gittikleri söylenebilir. Aynı zamanda, yöneticilerin problem

çözümüne karar verirken seçeneklerin sonuçlarını karşılaştırmayı ihmal etmedikleri, problemin çözümü konusunda her türlü bilgiyi topladıkları, problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvendikleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşp ulaşmadığını ölçtükleri sonucuna varılabilir.

5.3. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, tamamına yakını ise kişisel başarısızlık alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu sonuca dayanarak, araştırmaya katılan yöneticilerin işlerine gereken önemi verdikleri ve işleriyle ilgili konularda kendilerini yeterli ve başarılı hissettikleri söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, Aktaş (2004)'ın çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Aktaş (2004), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu çalışmasında yöneticilerin tükenmişlik yaşamadıklarını, Babaoğlu (2006) ise, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” konulu araştırmasında yöneticilerin en fazla duygusal tükenme yaşadıklarını, en az düzeyde ise duyarsızlaşma yaşadıklarını saptamıştır.

5.4. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)

Problem çözme becerisi ve tükenmişlik ilişkisi incelendiğinde; yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutunda problem çözmede yetersizlikleri arttıkça, duygusal tükenmişliklerinin de arttığı saptanmıştır. Buna göre, yöneticilerin, bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırmaması ve problemin çözümünde başvuracağı bütün çözüm yollarını düşünmemesi daha çok kaosa neden olacak ve başarısızlığı beraberinde getirecektir. Bu durum bireyin kendini daha çok zorlamasına, kendini

duygusal anlamda daha çok yorgun hissetmesine neden olup, kişinin duygusal tükenmişliğini de arttıracaktır. Problem çözmenin diğer alt boyutları ile duygusal tükenme arasında ilişki saptanmamıştır.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yöneticilerin karşılaştıkları problemleri çözerken, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında yetersizlikleri arttıkça, duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlikleri de artmaktadır. Bu sonuca göre, yöneticilerin problem çözerken, akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmeleri, değişik çözüm yollarını dikkate almamaları, durumu anlamaya çalışmadan hareket etmeleri, belli bir çözüm yolunu denedikten sonra ortaya çıkan sonucu değerlendirmemeleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvenmemeleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşıp ulaşmadığını ölçmemeleri, duyarsızlaşmanın da artmasına neden olacaktır. Buna bağlı olarak da yöneticiler, hizmet verdikleri kişilere karşı, duygudan yoksun, soğuk, katı bir tutum ve davranış sergileyeceklerdir.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım ile kişisel başarısızlık alt boyutu arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, problem çözme alt boyutlarında yöneticilerin problem çözme becerileri arttıkça, kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişlikleri düşmekte yani kişisel başarıları artmaktadır. Bu sonuca paralel olarak yöneticilerin karşılaştıkları problemleri çözerken problem çözme süreçleri olan problemi tanımlama, olası çözüm yollarını değerlendirme, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme basamaklarını planlı ve sistemli şekilde uygulamaları kısaca problem çözmede başarılı olmaları, işleri ile ilgili konularda kendilerini yeterli hissetmelerine ve başarılı olmalarına neden olacaktır.

5.5. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)

Okul yöneticileriyle ilgili kişisel ve mesleki değişkenler, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki personel sayısıdır.

Bu bölümde öncelikle yöneticilerin problem çözme becerileri daha sonra tükenmişlik düzeyleri, kişisel ve mesleki değişkenlere göre ele alınmış ve alan yazında yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.5.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre yalnızca kendine güvenli yaklaşım açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilerin problem çözmede, kendine güvenli yaklaşım açısından daha başarılı oldukları ve bu başarının 41- 50 yaş arasındaki yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu yaş aralığındaki yöneticiler, problem çözme konusunda kendilerini diğer yaş grubundaki yöneticilere göre daha yeterli hissetmektedirler. Bu durum, 41- 50 yaş arasındaki yöneticiler sahip oldukları deneyimlerini kullanarak, aynı zamanda değişen ve gelişen koşulların kendilerinden beklentilerini karşılayarak problem çözmede kendilerine daha çok güvenen bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Güçlü (2003), “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında, yöneticilerin problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Cinsiyet değişkeni: 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 farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre, cinsiyet değişkeninin, yöneticilerin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Sevgi (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Erdoğan (2004) ve Ülger (2003) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin yöneticilerin problem çözme becerileriyle çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Erdoğan (2004) çalışmasında, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha aceleci, kaçınan ve değerlendirci bir tutum sergiledikleri sonucuna varmış, Ülger (2003) ise, kadın yöneticilerin erkeklere göre daha aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı ve bir tutum sergilediklerini saptamıştır.

Öğrenim durumu değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, problem çözmenin tüm alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yöneticilerin öğrenim durumlarının, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Sevgi (2004) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Mesleki kıdem değişkeni: Mesleki kıdem değişkeni, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarını anlamlı farklılık göstermezken, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarını anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle 21-25 yıllık yöneticilerin problem çözme becerisi açısından kaçınan, değerlendirci ve planlı yaklaşımda başarılı bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Bu sonuç yöneticilerin, bir problemle karşılaştıklarında tecrübelerinden yararlanarak, her detayı düşünerek ve sitemli bir şekilde çözüm yoluna gittikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Erdoğan (2004) ve Arın (2006)'ın çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, problem çözmenin tüm alt boyutlarında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yöneticilerin yöneticilikte

geçirdikleri sürenin, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Güçlü (2003) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Branş değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, branş değişkeninin, yöneticilerin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Güçlü (2003) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Diğer yandan Erdoğan (2004) çalışmada, yöneticilerin branşlarının kaçınan ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık gösterdiğini, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki yöneticilerin diğerlerine oranla daha değerlendirici, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve matematik branşlarındaki yöneticilerin diğerlerine oranla daha kaçınan bir tavır sergilediklerini saptamıştır.

Kurum türü değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, problem çözmenin tüm alt boyutlarında kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yöneticilerin çalıştıkları kurum türünün, problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğrenci sayısı değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, aceleci yaklaşım açısından, öğrenci sayısı 0–500 arasında olan okullarda çalışan yöneticilerin aceleci yaklaşımdan kaçındıkları buna göre yöneticilerin, bir problemin çözümünde acele karar vermedikleri, problem konusunda değişik etmenleri göz önünde bulundurdıkları buna bağlı olarak da problem çözmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Personel sayısı değişkeni: Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında personel sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. 0-20 kişiyle çalışan yöneticiler, 41-60 kişiyle çalışan yöneticilere göre aceleci yaklaşımdan kaçınarak problem çözme becerisi açısından daha başarılı bir tutum sergilemektedirler. 61'den fazla kişiyle çalışanlar, 41-60 kişiyle çalışanlara oranla düşünen yaklaşım açısından daha başarılı bir tutum sergilemektedirler. Buna göre kurumdaki personel sayısı arttıkça yöneticilerin problem çözmede düşünen yaklaşım alt boyutunda başarılı oldukları; bu bağlamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde tüm ayrıntıları gözden geçirerek konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate aldıkları söylenebilir. Personel sayısı azaldıkça problemlerin çözümünde aceleci davranmadıkları, akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmedikleri, problem konusunda değişik etmenleri göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

5.5.2. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara dayanarak yaş değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Seğmenli(2001) tarafından yapılan araştırmada yalnızca, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarını desteklerken, Babaoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmanın yaş değişkenine ilişkin bulgularını destekler niteliktedir. Yaş değişkeninin sorgulandığı Izgar (2001)'in çalışmasında ise daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Izgar çalışmasında, yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığını ancak, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmektedir.

Cinsiyet değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Izgar (2001), Seğmenli (2001) ve Başören (2005), Babaoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmaların cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlara dayanarak cinsiyetin, tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Örmən (1993)'in çalışmasının öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlara dayanarak öğrenim durumu değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Örmən (1999), Aktaş (2004), Başören (2005)'in çalışmalarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgusunu tamamen desteklerken; Izgar (2001)'in yaptığı çalışmanın, mesleki kıdem değişkenine ait bulgusunu kişisel başarısızlık boyutunda desteklememektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Aktaş (2004), Dağlı (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Izgar (2001)'in çalışmasında ise yöneticilik kıdeminin tükenmişlik düzeyine etkisi, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında farklılık göstermezken, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir.

Branş değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, yöneticilerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin alt boyutlardan aldıkları puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin her üç boyutta diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliğinin diğer branşlara göre daha yıpratıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kurum türü değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre kurum türünün yöneticilerin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğrenci sayısı değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrenci sayısı 501'den fazla olan okullarda çalışan yöneticilerde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenci sayısının artışına paralel olarak okul yöneticilerinden beklentiler de artmaktadır. Bu durum yöneticilerin işlerine ve birlikte çalıştığı kişilere karşı soğuk, ilgisiz ve daha sert bir tutum izlemelerine neden olabilir. Aktaş (2004) ise çalışmasında, öğrenci sayısı azaldıkça tükenmişliğin arttığını ifade etmektedir.

Personel sayısı değişkeni: Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, personel sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, kişisel başarısızlık alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında kişisel başarısızlığın en fazla olduğu grubun, 41-60 çalışan yöneticiler olduğu, personel sayısının 41'den az ve 61'den fazla olması durumunda yöneticilerin kişisel olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu bulgu Aktaş (2004)'ün çalışmasının

bulgusunu desteklemektedir. Izgar (2001) da çalışmasında, yöneticilerin çalıştıkları kurumdaki personel sayısına göre tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını, kişisel başarısızlık boyutunda ise farklılaştığını, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Bu sonuçlara göre, örgütlerde büyük grupların olması yöneticinin gerçekleştirmek istediği projelerde tercih hakkını artırır. Sayıca çoğunluk çeşitliliği artırır. Küçük grupların olması ise ilişkileri daha da artırır. Yöneticinin çalışanları eşgüdümlemesi daha kolaydır. Bundan dolayı yöneticilerin küçük ve büyük gruplarla çalışmaları kişisel olarak daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

IV. BÖLÜM

ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- Problem çözme becerisi ve tükenmişliğin birbiri ile ilişkili kavramlar olduğu sonucuna dayanarak, tükenmişlik sendromu yöneticilere tanıtılmalı, süreçle ilgili bilgi verilmeli, belirtilerine karşı duyarlı ve tedbirli olmaları sağlanmalıdır.
- 2- Yöneticilerin problem çözmede ve tükenmişlik alt boyutlarında yaşadıkları sorunlarla başa çıkmada tecrübelerinden yararlanabilecekleri meslektaşlarıyla görüşme olanakları sağlanmalıdır.
- 3- Yöneticilerin problem çözme becerilerini daha üst düzeylere çıkarmak amacıyla problem çözme tekniklerini içeren kurs ve seminerler düzenlenmelidir.

6.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- 1- Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemlerle saptanması daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyabilir.
- 2- Benzer çalışma farklı illerde, daha büyük örneklem gruplarında ve öğretmenlerle yapılabilir.
- 3- Tükenmişlik sendromu ve problem çözme becerisine etki edebilecek daha farklı değişkenlerle çalışma tekrarlanabilir.
- 4- Tükenmişlik ölçeğinin her bir boyutu için farklı çalışmalar yapılabilir.
- 5- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları araştırılabilir, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, Aytaç. **Okul Yöneticiliği**. Ankara:Pegem Yayıncılık, 4. Baskı, 1998.
- Açıkgöz Ün, Kamile. **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 2000.
- Akçamete, Gönül ve Kaner, Sema ve Sucuoğlu, Bülbin. **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Aktaş, Servet. “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Müdürlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.
- Alanyalı, Kemal L. “Örgütsel Stres Kaynaklarının İş Tatminine Olan Etkilerinin Tükenmişlik Ve Dinçlik (Coşku) Etkileri Bağlamında İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Albayrak, Gökhan. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.
- Altay, Mehmet Okul “Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007.
- Altun, Murat. **İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi**. Bursa. Uludağ Üniversitesi Yayınları, 2002.
- Arın, Ahmet. “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Arslan, Coşkun. “ Kişilerarası Çatışma Çözme Ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.
- Aslan, A.Esra. **Yaratıcı Problem Çözme- Örgütte Kişisel Gelişim**. İstanbul: Nobel

Yayınları, 2002.

Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Matbaası, 2005.

Babaoğlu, Emine. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik”.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Başaran, İbrahim Ethem. **Örgütsel Değişme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1982.

----- **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası, 4. Baskı, 2000.

Başören, Mehmet. “Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Baltaş, Acar. “Stres İle Başa Çıkma Yolları Ve İş Hayatında Stres,” **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar**, 1996, ss. 229-235.

Bedoyere, Quentin Dela. **Sorun Çözme Teknikleri**. İstanbul: Rota Yayınları, 1997.

Bettoret, Domenech Fernando. “Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain.” **Educational Psychology**. Dorchester-on-Thames: 2006. Vol. 26, Iss. 4; pg. 519

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

Budak, Gülay ve Sürgevil, Olca. “Tükenmişlik Ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama,” **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, cilt: 20, sayı:2, 2005, ss. 95-108.

Büyükkaragöz, Savaş ve Çivi, Cuma. **“Genel Öğretim Metodları”** Konya: Göksu Matbaası, 1995.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan Ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003.

Çam, Olcay. “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Araştırması,” **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar**, 1992, ss.155- 158.

Çelikten, Mustafa. “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri” **Kuram Ve**

Uygulamada Eğitim Yönetimi, cilt:7 sayı:27, 2001, ss.297-309.

Çetinkanat, Canan. **Örgütlerde Güdülenme Ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Çimen, Sibel. “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007.

Çokluk, Ömay. “Zihinsel Ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Dağlı, Abidin. “Problem Çözme ve Karar Verme” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 2004.(www.e-sosder.com. Erişim Tarihi: 22.05.2007)

Dağlı, Abidin. “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2006, sayı:25, ss.

Dolunay, Ayşe B. ve Piyal, Birgül. “Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler Ve Tükenmişlik” **Kriz Dergisi** sayı:11 cilt:1, 2003, ss. 35-48.

D’Zurilla, T., Olivares Maydeu, A., Kant, L. Gail. “Age and gender differences in social problem-solving ability.” **Personality and Individual Differences**. 1998. Vol: 25 pp:241-252

D’Zurilla, T., Chang, E., Sana, L.J. “Self- Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggrassion in College Students.” **Journal of Social and Clinical Psychology**. 2003. 22, (4). pp: 424

Ellittott, T.R., Henrick, S.M. “Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. **Counselling Psychology Quarterly**. 1995. Vol:8 (2) pp: 163-172

Erdoğan, İrfan. **Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2004

Erdoğan, Nurten. “İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.

Ergin, Canan. “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması” **Ankara VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar**, 1992, ss:143-153.

Ergin, Canan. “Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının

- İncelenmesi” **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**,1995, cilt:12 sayı:1-2, ss. 37-50.
- Erol, Eren. **Yönetim Ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım,1996.
- Ersoy, Füsun ve Yıldırım, Cenap ve Edirne, Tamer. ”Tükenmişlik Sendromu” <http://www.ttb.org.tr/sted/sted>. 2001.
- Fidan, Nurettin, Erden, Münire. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları,1998.
- Folkman, Joe. “Avoiding Rustout and Burnout” **Executive Excellence**. 1992. 9 (2). 12-13.
- Garcia- Cano Javier Francisco. Munoz- Padilla Maria Eva.Ortiz- Carrasco. Angel Miquel. “Personality and contextual variables in teacher burnout.” **Personality and Individual Differences**. 2005. 38 pp: 929–940.
- Gelbal, Selehattin. “Problem Çözme” **Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1991, sayı:6, ss.167- 173.
- Giray, Nesrin. “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Girgin, Günseli ve Baysal, Asuman. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler” **Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2000, sayı:18. (www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr , 10.04.2007)
- Gmelch, Walter H., Gates, Gordon. “The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout” **Journal of Educational Administration**. 1998. Vol. 36, Iss. 2; pp. 146
- Güçlü, Nezehat. “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi” **Milli Eğitim Dergisi**, 2003, sayı:160.
- Güler, Ayşe. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Güllüce, Ali Çağlar. “Mesleki Tükenmişlik Ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006

- Gümüş, Hülya. “Farklı Mesleklerde Çalışanların İş Ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Gümüşeli, Ali İlker. “2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri (Çalışma, Ortam Ve Koşulları, Sorunları, Bireysel Ve Mesleki Sorunları)” **Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi**, 2002.
- Gündüz, Bülent. “İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik.” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. cilt:1, sayı:1, 2005, ss.152-166.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St., Kaprinis, G. “The Relationship Between Job Stress, Burnout and Clinical Depression” **Journal of Effective Disorders**. 75 (2003) 209-221.
- İlgar, Lütfü. **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: MEB Yayınları, 1996.
- İşık,(Terzi), Şerife “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2000.
- Izgar, Hüseyin. **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Kalaycı, Nurdan. **Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları,15. Baskı, 2005.
- Keleş, Onur Bağlum. “Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisi”.Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.
- Kenç, Muhammed Fuat. “Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller” **Milli Eğitim Dergisi**. 2004, sayı:161.ss.
- Kırılmaz, Yıldız, Ayşe ve Çelen, Ümit ve Sarp, Nilgün. “İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması” **İlköğretim- Online**, cilt:2, sayı:1, 2003. ss.2-9.
- Kurtıymaz, Yıldız. “Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik

- Başarıları, İletişim Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler”.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2005.
- Law, Louse Y.S. Dimmock, Clive. “The Influence of Principals’ Values on Their Perception and Management of School Problems.” **Journal of Educational Administration**, 2003; 41, 4/5; ABI/INFORM Global. pp. 498
- Maslach, Christina ve Schaufeli Wilmar A ve Leiter Michael P. “Job Burnout”, **Annual Review of Psycholog**, Vol:52, 2001, pp. 397- 422.
- Mert, İbrahim Sani. “Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.
- Mills, Lane B., Huebner Scot E. “A Prospective Study of Personality Characteristic, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners.” **Journal of School Psychology**. 1998. Vol:36. No:1 pp: 103-120.
- Öğülmüş, Selahaddin. **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları, 3. Baskı, 2006.
- Öney, Hakan.”İşkoliklik” **www.İnsankaynaklari.com**, 2005.
- Örmen, Uğur. “Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1993.
- Pehlivan, İnyet. **İş Yaşamında Stres**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, 2002.
- Ramsey, Robert. D.A. “Word To Workaholics” **Supervision**, volume:63 (2), 2002, ss: 3-6.
- Savaşır Işık ve Şahin, Nesrin. **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, no:9, Özyurt Matbaacılık,1997.
- Seğmenli, Sibel. “Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- Semerci, Nuriye ve Çelik, Vehbi. “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları.” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, yıl:8, sayı:30, 2002, ss.205- 218.

- Sevgi, Mehmet. “İlköğretim Ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.
- Sevimli, Figen ve İşcan, Ömer Faruk. “Bireysel ve İş Ortamlarına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu”,2002. (<http://eab.ege.edu.tr/pdfs/c5-s1-2-m7.pdf>.2002 Erişim Tarihi: 12.05.2007)
- Sonmaz, Sibel. “Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık Ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- Söylemez, Sebahat. “Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- Stanley, T.L . “Burnout: A Manager’s Worst Nightmare”. **Supervision**, volume:62 (8),2001.
- Sungur, Nuray. **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul:Evrin Yayinevi,1997.
- Sürgevil, Olca. **Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu**. Ankara: Nobel Yayınları, 2006.
- Şahin, Erdemoğlu Dilek. “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.
- Taymaz, Haydar. **Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 2003.
- Temel, Ayşen. “Organizasyonlarda İşkolizm ve İşkolik Çalışanlar.” **İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, cilt:8, sayı:2, 2006.
- Tokay, Necip. “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- Torun, Alev. “Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir Uygulama”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler. Enstitüsü**, 1995.
- Tümkiye, Songül. “İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı Ve Tükenmişlik İlişkisi” **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:8, 2000
- Tümkiye, Songül. “Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik

- Tükenmişlik Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi**, 1998.
- Ülger, Özlem Evren. “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.
- Üstün, Ahmet ve Bozkurt, Erdoğan. “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler.” **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. cilt:11, no:1, 2003, ss: 13-20.
- Vallen, Gary K. “Organizational Climate and Burnout.” **Cornel Hotel and Restaurant Administration Quarterly**. 1993, 34 (1).pp: 54
- Webster, Stratton, C. Reid, J.M. “Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children.” **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 2003. 11 (3). pp. 130
- Weisberg, Jacob. and Sagie Abraham. Teachers’ Physical, Mental, Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit. **The Journal of Psychology**.1999. 133 (3). pp: 333-339
- Yıkılmaz, Muhsin. “Eğitim Fakülteleri Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Sorun Çözme Yeterliği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2001.
- Yüksel Şahin, Fulya. “Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme Ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt:27, sayı:125,2002.

EKLER

EK-1 : Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Tükenmişlik Ölçeği

EK-3: Problem Çözme Ölçeği

EK-4: Valilik Oluru

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Meltem A. KÖSTERELİOĞLU

1. Yaşınız

- a. 21- 30 () c. 41- 50 ()
b. 31- 40 () d. 51 ve üstü ()

2. Cinsiyetiniz

- a. Kadın () b. Erkek ()

3. Öğrenim durumu

- a. Lisans () b. Yüksek Lisans ()
c. Doktora () d. Diğer.....

4. Mesleki Kıdeminiz

- a. 1- 5 () c. 11- 15 yıl () e. 21- 25 yıl ()
b. 6- 10 yıl () d. 16- 20 yıl () f. 26 yıl ve üstü ()

5. Yöneticilik Kıdeminiz

- a. 1- 5 () c. 11- 15 yıl () e. 21- 25 yıl ()
b. 6- 10 yıl () d. 16- 20 yıl () f. 26 yıl ve üstü ()

6. Branş

- a. Sınıf öğretmeni () b. Diğer ().....

7. Kurum Türü

- a. İlköğretim () b. Ortaöğretim ()

8. Okulunuzdaki personel sayısı

Lütfen Yazın.....

9. Okulunuzdaki öğrenci sayısı

Lütfen Yazın.....

BÖLÜM II

TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir maddede ifade edilen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında “hiçbir zaman”dan “her zaman” a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşantınızı hangi cevap basamağına daha uygunsa o basamağın altındaki kutuya (X) işareti koyunuz.

Ölçekte yer alan “işim gereği karşılaştığım insanlar” okulunuzdaki öğretmen, öğrenci, personel ve işinizle ilgili olarak karşılaştığınız diğer insanları ifade etmektedir. Cevaplarınızı bunu dikkate alarak veriniz.

BÖLÜM III

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum .					
3. Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcıdır.					
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10. İşte çalışmaya başladığım günden beri insanlara karşı sertleştim.					
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21. İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

PROBLEM ÇÖZME ENVATERİ

Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz. “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” şeklinde düşünerek cevaplayınız.

Ne sıklıkla böyle davranırsınız?

	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam .						
2. Zor bir durumla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem .						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem .						
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık- seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam .						
10. Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sonuçların üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.						

15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir sorunla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 8475

24 NISAN 2007

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinden Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU ile ilgili Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 29.03.2007 tarih ve 206 sayılı yazılarında ekte bir örneği bulunan "Okul Yöneticilerinin Sorun Çözme becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma uygulamasını, İlimiz merkezinde bulunan İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarına yönelik anket uygulamak isteği, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 05/03/2007 tarih ve 320/1143 sayılı emirleri ekinde alınan, 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi"ne göre incelenmiş olup;

Anketin yapılacağı kurum/okul müdürlüğünün bilgisi, denetimi ve sorumluluğunda uygulanmasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şenol GENÇ
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

...../04/2007 -

Mustafa ÖZTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Tel : (0374) 215 11 06
Fax : (0374) 215 44 85
E-posta : kultur14@meh.gov.tr
İnt. Adresi : <http://bolu.meh.gov.tr>

EĞİTİME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A Y Y T I

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Sürekli Adresi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel : 05054683761
E- Posta : mkostereli@hotmail.com
Doğum Yeri ve Yılı : Ayancık / SİNOP, 1979
Yabancı Dili : İngilizce
İlköğretim : Ayancık İnönü İlköğretim Okulu- 1994
Ortaöğretim : Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi- 1998
Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi.
Yayımları : AKÇADAĞ, Tuncay. KÖSTERELİOĞLU AKIN, Meltem. (2005) “Müdür ve müdür yardımcılarının bilgisayar kullanmada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri”(Sinop ili örneği). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
 KARAER, Hatice, KÖSTERELİOĞLU AKIN, Meltem. “Amasya Ve Sinop İllerinde Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi” Ekim 2005 Cilt:13 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 447-454
Çalışma Hayatı : 2002 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sinop Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışma hayatına başladı. 2006 yılından beri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.