

# Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

Yasemin BOZDEMİR<sup>2</sup> & Hüseyin YOLCU<sup>3</sup>

## ÖZET

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma evrenini Kastamonu ili şehir merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan 203 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H Testi ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin adanmışlık düzeyleri ve problem çözme becerileri yaş, görev alanı, eğitim düzeyi ve meslekteki kıdemine göre farklılaşmaktadır. Araştırmada örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* Örgütsel adanmışlık, Problem çözme, Okul yöneticisi

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.16>

<sup>1</sup> Bu araştırma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Hüseyin YOLCU'nun danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü - bozdemir23@hotmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr. - Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü - hyolcu@kastamonu.edu.tr

## GİRİŞ

Adanmışlık, bir kavram ve anlayış biçimi olarak, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Diğer yandan adanmışlık, bir şeye bağlılık gösterme ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü de anlatır (Ergun, 1975). Adanmışlık kavramının özündeki aidiyet duygusu, örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasına neden olmakta ve örgütte görev yapan bireylerin ortak değer, amaç ve kültür etrafında toplanmalarına neden olmaktadır (Sığırı, 2007).

Örgütsel adanmışlık konusu ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış, daha sonra başta Porter olmak üzere Mowday, Steers, Allen ve Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel adanmışlık, işgörenin kabulü ve onun psikolojik bir sözleşmeyle işe girmesiyle başlar. Örgütün bir üyesi olarak hedefler, amaçlar ve işin gerektirdikleri konusunda bilgi edinmesiyle gelişir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel adanmışlık, bir kişinin belirli bir örgüt ile kimlik birliğine girerek oluşturduğu güç birliğidir (Gül, 2002, 38). Son zamanlarda, örgütsel adanmışlık yönetici ve araştırmacıların büyük ilgisini çekmektedir. Çünkü buldukları örgütlere adanmışlıkları yüksek olan işgörenlerin daha üretken oldukları, ayrıca iş bırakma, devamsızlık, stres gibi işyeri ile ilgili diğer problemleri daha düşük düzeyde yaşadıkları görülmüştür (Ward & Davis, 1995). Burada, özellikle, Türkiye’de yapılan çalışmalarda adanmışlık kavramının iki biçimde kullanıldığını belirtmek gerekmektedir. Örneğin, Varoğlu (1993), Tuncer (1995) ve Balay (2000) bu kavramı örgütsel bağlılık olarak kullanırken; Balcı (2000) ve Celep’in (2000) ise örgütsel adanmışlık biçiminde kullandıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla da bağlılık ve adanmışlık kavramlarının birbirini tamamlayan ve birbirlerinin yerine geçen kavramlar olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada ise belirtilen kavramlardan “örgütsel adanmışlık” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Örgütsel adanmışlık, Allen ve Meyer’in (1990) geliştirdiği modelde üç ayrı boyutta ele alınmaktadır. Duygusal adanmışlıkta bireyler, istedikleri için; devam adanmışlığında gereksinim duydukları için; normatif adanmışlıkta yükümlülük hissettikleri için örgütte kalırlar. Buna göre işgören, bu psikolojik durumların her birini farklı derecelerde yaşayabilir. Örneğin, bazı işgörenler, örgütte kalma konusunda, hem güçlü gereksinim hem de güçlü yükümlülük duyarken, bunu içten bir arzu ile yapmazlar. Diğerleri ise, ne gereksinim, ne de yükümlülük hissetmemelerine karşın, kendi arzularıyla örgütte kalmaya devam eder. Bu nedenle kişinin örgüte adanmışlığı, bu psikolojik durumların her birinin toplamının yansımasıdır.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde bu çalışmada adanmışlığın boyutları duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı, normatif adanmışlık boyutu ve çalışma okul yöneticilerini kapsadığından, okula adanmışlık boyutu olarak ele alınmıştır. Okula adanmışlık olarak tanımlanan son boyut, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için adanmışlık duymalarıdır (Wiener, 1982). Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılıkları onların mesleğe ve okula bağlılıklarına önemli ölçüde etki edeceği beklenir (Balay, 2000).

Problem birey açısından ele alındığında, insanın gereksinimlerini doyurmasını engelleyen herhangi bir engelledir. Probleme örgüt açısından yaklaşıldığında ise örgütün

amaçlarını gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan ve saptıran engel olarak tanımlamak mümkündür (Başaran, 1989). Gerek bireyin gerekse örgüt yöneticisi bu engelli ortadan kaldırmak için bir çaba gösterdiğinde problem çözme sürecine girmiş olur (Başaran, 1989; Gelbal, 1991). Problem çözme, karar süreci ile yakından ilgilidir. Karar verme, çeşitli seçenekler arasında en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Bir örgütteki aksaklık ve eksiklikleri gidermek yöneticinin başlıca görevlerindedir. Yönetici problemi duymak, probleme ait bilgi toplamak, toplanan bilginin çözüm ve yorumunu yapmak, çözüm yollarını formüleştirmek, en uygun çözümü seçmek, uygulamak, değerlendirmek konularında ve ayrıca karar türleri ve etkenleri hakkında bilgi sahibi olmak durumundadır. Yönetimin var oluş nedeni, örgütün işleyişi sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözerek örgütte etkililik ve verimliliği sağlamaktır. Ayrıca, yönetim insanlara yönelik bir süreç olduğundan, yönetilenlerin davranışlarının örgütsel amaçlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan “karar verme”, birey ve örgüt açısından problem çözme olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 1987). Eğitim yöneticisi açısından problem çözme, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci & Çelik, 2002).

Eğitim işgöreni olarak da değerlendirdiğimiz okul yöneticilerinin, karşılaştıkları problemleri çözmek için, kısacası örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sarf ettikleri çaba, yöneticilerin örgütsel adanmışlıkları ile doğru orantılıdır. Yönetici hem yöneten hem de örgütte heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan kaynaktır (Özgen, 2003, 99-119). Türkiye’de örgütsel adanmışlık ve problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşan çalışmalara rastlamak mümkündür (Varoğlu, 1993; Tuncer, 1995; Celep, 1998; Balay, 2000; Bülbül, 2001; Kamer, 2001; Yıldırım, 2002; Keskin & Erdil, 2003; Akınaltuğ, 2003; Sarıdede & Doyuran, 2004; Dilek, 2004; İrban, 2004; Erdoğan, 2004; Tok, 2007; İnce & Gül, 2005; Kaya, 2005; Zeyrek, 2005; Güven, 2006; Güçlü, 2006; Özkaya, Kocakoç & Kara, 2006; Gözen, 2007; Mahmudoğlu, 2007; Yılmaz, 2008; Yılmaz & Çoluk-Bökeoğlu, 2008; Çokluk & Yılmaz, 2010). Bununla birlikte, belirtilen araştırmalardan yalnızca Celep (1998), Balay (2000), Bülbül (2001), Yıldırım (2002), Tok (2004), Sarıdede ve Doyuran’ın (2004), Yılmaz (2008); Yılmaz ve Çoluk-Bökeoğlu (2008) ile Çokluk ve Yılmaz’ın (2010) çalışmaları doğrudan öğretmen ya da okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarıyla ilgili olduğu gözlenmektedir.

İlgili alanyazında örgütsel adanmışla ilgili yapılan araştırmalarda olduğu gibi problem çözme becerisine ilişkin çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Ulupınar, 1997; Keleş, 2000; Çelikten, 2001; Tokyay, 2001; Albayrak, 2002; Ülger, 2003; Güçlü, 2003; Üstün & Bozkurt, 2003; Erdoğan, 2004; Çinko, 2004; Sevgi, 2004; Güler, 2006; Arın, 2006; Kösterelioğlu, 2007; Eves, 2008; Altuntaş, 2008; Yerli, 2009; Esen, 2012). Belirtilen araştırmacıların Güler’in (2006) çalışması dışarıda bırakıldığında diğer araştırmaların okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini ortaya koymaya yöneliktir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere, Türkiye’de ilgili alanyazında okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıkları ile problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmaların birbirinden bağımsız olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ve problem çözme becerilerini arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan ve irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma konuyla ilgili olarak ilgili alanda yapılmış diğer araştırmaların eksik bıraktığı okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri

arasındaki ilişkinin ortaya konulması üzerinde durulmuştur. Araştırmanın ilgili alanyazına bu yönde bir katkı yapması beklenmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısı nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısı yaş, görev alanı, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemi göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algısı nasıldır?
4. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algısı yaş, görev alanı, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısı ile problem çözme becerileri ile ilgili algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010–2011 öğretim yılında Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, şehir merkezi ve ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, 2010-2011 öğretim yılında Kastamonu ili şehir merkezi ve ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin sayısı 230'dur (Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2011). Bu nedenle araştırmada örneklem almak yerine araştırma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte veri toplama araçları, araştırmanın çalışma kapsamında bulunan 230 okul yöneticisinin 216'sına dağıtılmış olup dağıtılan veri toplama araçlarının % 93,98'i geri dönmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin özellikleri (n=203)

	Değişken	N	%
Yaş	21-30	27	13,3
	31-40	72	35,5
	41-50	70	34,5
	51 ve yukarı	34	16,7
Görevi	Müdür	91	44,8
	Müdür başyardımcısı	13	6,4
	Müdür yardımcısı	99	48,8
Öğrenim Durumu	Fakülte	181	89,2
	Yüksek öğretmen Okulu	11	5,4
	Eğitim Enstitüsü	11	5,4
Yöneticilikteki Kıdemi	5 yıl ve daha az	78	38,5
	6-15 yıl	85	41,9
	16 yıl ve üzeri	40	19,7

Tablo 1’de görüleceği gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 27’si (% 13,3) 21-30 yaşları arasında, 72’si (% 35,5) 31-40 yaşları arasında, 70’i (% 34,5) 41-50 yaşları arasında, 34’ü (% 16,7) 51 yaş ve üzerinde; 91’i (% 44,8) okul müdürü, 13’ü (% 6,4) müdür başyardımcısı, 99’u (% 93,6) ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin 181’inin (% 89,2) fakülte, 11’inin (% 5,4) yüksek öğretmen okulu, 11’inin (% 5,4) eğitim enstitüsü mezunu oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem değişkenine ilişkin dağılıma göre 78’inin (% 38,5) 5 yıl ve daha az, 85’inin (% 41,9) 6-15 yıl arası, 40’ının (% 19,7) 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’dir. Belirtilen ölçeğin geliştirilme sürecinde, Gökmen (1996), Celep (2000) ve Karakuş’un (2005) ilgili araştırmalarında kullanmış oldukları ölçeklerden yararlanılmıştır. Ayrıca uygulamada bulunan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 45 maddeden oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan ölçek, 11 kişiden oluşan bir alan uzmanı grubunun görüş ve önerisine sunulmuş, alınan görüş ve öneriler doğrultusunda ölçekteki madde sayısı 26’ya indirilmiştir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemeye yönelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte derecelendirme “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru 5’li dereceleme biçiminde yapılmıştır. Ölçeğin; “Duygusal Adanmışlık” boyutunda 6 madde, “Devam Adanmışlığı” boyutunda 12 madde, “Normatif Adanmışlık” boyutunda 4 madde, “Okula Adanmışlık” boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin (1, 2 ve 11.) yanıtları tersten kodlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin “devam adanmışlığı” alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .74; madde toplam korelasyonları .55 ile .86 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 54, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .91’dir. “Duygusal adanmışlık” alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri .67 ile .81; madde toplam korelasyonları .53 ile .69 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 56 olup Cronbach Alfa güvenilirlik sayısı ise .84’tür. Ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturan “okula adanmışlık” alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .80; madde toplam yük değerleri .47 ile .59 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 56, Cronbach Alfa güvenilirlik sayısı da .73’tür. Ölçeğin “normatif adanmışlık” alt boyutunu oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .80; madde toplam yük değerleri .32 ile .56 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 56, Cronbach Alfa güvenilirlik sayısı da .68’dir. Ölçmeye yönelik soruların güvenilirliği Cronbach Alpha testi ile analiz edildiğinde ulaşılan oranların % 70’den büyük olması güvenilirlik açısından yeterli görülmektedir (Özdemir, 2010).

Araştırma verilerinin elde edildiği ikinci veri toplama aracı, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini ortaya koymak için Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE)’dir. Envanter, problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeteneği konusunda kendisini nasıl algıladığının ve problem çözme yönteminin boyutlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Taylan (1990), Heppner’den aktararak envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış, eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için

kullanıldığını belirtmiştir (Güçlü, 2003). PÇE, ifadeleri, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir envanterdir. Toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Yapı geçerliği sınanmış, yapılan faktör analizinde envanterin 6 faktörlü olduğu saptanmıştır. Bu faktörler, “Aceleci Yaklaşım” (9 madde,  $\alpha=0.78$ ), “Düşünen Yaklaşım” (5 madde,  $\alpha=0.76$ ), “Kaçınan Yaklaşım” (4 madde,  $\alpha=0.74$ ), “Değerlendirici Yaklaşım” (3 madde,  $\alpha=0.69$ ), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (6 madde,  $\alpha=0.64$ ), “Planlı Yaklaşım” (4 madde,  $\alpha=0.59$ ) olarak tespit edilmiştir (Savaşır & Şahin, 1997). Envanter, problem çözme yaklaşımlarından 6’sını değerlendirmektedir. Bu yaklaşımlar, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımlardır. Envanterden alınan yüksek puanlar, kişinin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz algıladığını göstermektedir. Puanlamada olumsuz maddeler tersine çevrilmektedir (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34). Bazı maddeler ise puanlama dışı tutulur (9, 22, 29). Envanterin puan aralığı; 32–192’dir. Düşük puan problem çözüme etkililiği ve başarılı problem çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade etmektedir. Yüksek puan ise, problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Savaşır & Şahin, 1997).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalar için t-testi, üç ve daha fazla boyutlu karşılaştırmalar için parametrik analiz olarak ANOVA, nonparametrik analiz olarak Kruskal Wallis H Testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak belirlenmiştir. Tüm istatistikî analizlerde, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki ortaya koymaya yönelik elde edilen bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

### Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının ölçeğin her bir alt boyutuna göre nasıl farklılaştığı ve bu adanmışlık algılarının yaş, görev alanı, öğrenim durumu yöneticilikteki kıdem ve örgütsel adanmışlıkla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının ölçeğin her bir boyutuna göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırılması

	Alt Boyut	$\bar{X}$	S
	Duygusal Adanmışlık	4,46	0,65
Örgütsel	Devam Adanmışlığı	3,40	0,95
Adanmışlık	Normatif Adanmışlık	3,72	0,74
	Okula Adanmışlık	2,66	0,93

Tablo 1’de okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutları içinde en fazla katılım gösterdikleri alt boyutun “duygusal adanmışlık” boyutunun ( $\bar{X}=4,46$ ), en az katılım gösterdikleri alt boyutun ise “okula adanmışlık” alt boyutunun ( $\bar{X}=2,66$ ) olduğu gözlenmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısının yaşa göre karşılaştırılması amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısının yaşa göre karşılaştırılması

Puanlar	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p*	Anlamlı Fark (Scheffe)
Devam Adanmışlığı	1. 21-30 Yıl	27	34,29	10,22	3-199	3,90	.01	3-2
	2. 31-40 Yıl	72	41,55	10,68				3-1
	3. 41-50 Yıl	70	42,81	11,64				
	4. 51 Yıl ve üstü	34	40,64	11,89				

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşlarına göre örgütsel adanmışlık düzeyleri, ölçeğin “devam adanmışlığı” boyutunda [ $F_{(3-199)}=3.90$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir fark göstermekte olup “duygusal adanmışlık”, “okula adanmışlık” ve “normatif adanmışlık” boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre yaşı 41 ve üstü-50 ( $\bar{X}=42,81$ ) arasında olan okul yöneticilerinin, yaşları 31-40 ( $\bar{X}=41,55$ ) ve 21-30 ( $\bar{X}=34,29$ ) olan okul yöneticilerinden örgütsel adanmışlık düzeyleri daha fazladır.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısının görev alanına göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısının görev alanı göre karşılaştırılması

Boyut	Görev Alanı	N	Sıra Ort.	Sd	$X^2$	p*	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Duygusal Adanmışlık	1. Müdür	91	112,711	2	6,041	.04	1-3
	2. Müdür Başyardımcısı	13	102,23				
	3. Müdür Yardımcısı	199	92,13				

Tablo 3’te görüldüğü gibi, görev alanına göre, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşleri ölçeğin “duygusal adanmışlık” boyutunda [ $X^2_{(2)}=6,041$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bir fark gösterirken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre, ölçeğin “duygusal adanmışlık” boyutunda ( $U=3604,000$ ,  $p<.05$ ) gözlemlenen bu anlamlı farklılığın okul müdürü (Sıra Ort.=105,40) ile müdür yardımcısı (Sıra Ort.=86,40) olanlardan arasındadır. Bu veri, okul yöneticilerinin müdür yardımcısına göre duygusal adanmışlığının daha fazla olduğu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algısının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin adanmışlık algılarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılması

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p*	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Devam Adanmışlığı	1. Fakülte	181	101,32	2	10,706	.00	1-2
	2. Yüksek Öğretmen Okulu	11	148,09				1-3
	3. Eğitim Enstitüsü	11	67,09				2-3
Duygusal Adanmışlık	1. Fakülte	181	99,96	2	7,407	.02	1-2
	2. Yüksek Öğretmen Okulu	11	147,14				2-3
	3. Eğitim Enstitüsü	11	90,45				1-3
Okula Adanmışlık	1. Fakülte	181	98,14	2	7,631	.02	1-2
	2. Yüksek Öğretmen Okulu	11	141,41				
	3. Eğitim Enstitüsü	11	126,05				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre, örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşleri ölçeğin, "devam adanmışlığı" [ $X^2_{(2)}=10,706$ ;  $p<.05$ ] boyutunda, "duygusal adanmışlık" [ $X^2_{(2)}=7,407$ ;  $p<.05$ ] boyutunda ve "okula adanmışlık" [ $X^2_{(2)}=7,631$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterirken, "normatif adanmışlık" boyutunda ise anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre, ölçeğin "devam adanmışlığı" boyutunda ( $U=530,000$ ,  $p<.05$ ) öğrenim düzeyi yüksek öğretmen okulu (Sıra Ort.=138,82) olan okul yöneticileri, fakülte mezunu (Sıra Ort.=93,93) olanlardan; ( $U=653,000$ ,  $p<.05$ ) öğrenim düzeyi fakülte mezunu (Sıra Ort.=98,39) olan okul yöneticileri, eğitim enstitüsü mezunu (Sıra Ort.=65,36) olanlardan; ( $U=19,000$ ,  $p<.05$ ) öğrenim durumu yüksek öğretmen okulu olan okul yöneticileri (Sıra Ort.=15,27), eğitim enstitüsü mezunu (Sıra Ort.=7,73) olan okul yöneticilerine göre örgütsel adanmışlıkları daha fazladır. Ölçeğin "duygusal adanmışlık" boyutunda ( $U=530,500$ ,  $p<.05$ ) öğrenim düzeyi yüksek öğretmen okulu (Sıra Ort.=138,77) olan okul yöneticileri, fakülte mezunu (Sıra Ort.=93,93) olanlardan; ( $U=29,000$ ,  $p<.05$ ) öğrenim düzeyi yüksek öğretmen okulu (Sıra Ort.=14,36) olan okul yöneticileri, eğitim enstitüsü mezunu (Sıra Ort.=8,64) olanlardan; ( $U=900,000$ ,  $p<.05$ ) öğrenim durumu fakülte mezunu olan okul yöneticileri (Sıra Ort.=97,03), eğitim enstitüsü mezunu (Sıra Ort.=87,82) olan okul yöneticilerine göre örgütsel adanmışlıkları daha fazladır. Ölçeğin "okula adanmışlık" boyutunda ( $U=574,500$ ,  $p<.05$ ) öğrenim düzeyi yüksek öğretmen okulu mezunu (Sıra Ort.=134,77) olan okul yöneticileri, fakülte mezunu (Sıra Ort.=94,17) olan okul yöneticilerine göre örgütsel adanmışlıkları daha fazladır.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının yöneticilik kademine göre karşılaştırılması amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının kademlerine göre karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p*	Anlamlı Fark (Scheffe)
Devam Adanmışlığı	1. 5 Yıl ve daha az	78	37,30	11,09	2-200	6,792	.00	2-1
	2. 6-15 Yıl	85	43,61	10,46				2-3
	3. 16 Yıl ve üstü	40	42,0	12,45				



Tablo 5'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri, ölçeğin “duygusal adanmışlık”, “okula adanmışlık” ve “normatif adanmışlık” boyutlarında anlamlı bir fark göstermemekte olup, “devam adanmışlığı” boyutunda [ $F_{(2-200)}=6.792$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir fark göstermektedir. Ölçeğin “devam adanmışlığı” boyutundaki bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, yöneticilik kıdemi 6-15 yıl ( $\bar{X}=43,61$ ) arasında olan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=37,30$ ) olan okul yöneticileri ile yöneticilik kıdemi 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=42,0$ ) olan okul yöneticilerden örgütsel adanmışlık düzeyleri daha fazladır.

### Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme algılarının, PÇE'nin her bir alt boyutuna göre nasıl farklılaştığı ve problem çözme algılarının yaş, görev alanı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ulaşılan bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme algılarının PÇE'nin her boyutuna göre nasıl farklılaştığına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık algılarının ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırılması

	Alt Boyut	$\bar{X}$	S
Problem Çözme Becerisi	Aceleci Yaklaşım	3,11	0,48
	Düşünen Yaklaşım	1,79	0,69
	Kaçıngan Yaklaşım	2,67	0,71
	Değerlendirici Yaklaşım	2,09	0,84
	Kendine Güvenli Yaklaşım	1,88	0,70
	Planlı Yaklaşım	1,85	0,71

Tablo 6'da okul yöneticilerinin problem çözme becerisine ilişkin algılarının, PÇE'nin alt boyutları içinde en fazla katılım gösterdikleri alt boyutun “aceleci yaklaşım” boyutunun ( $\bar{X}=3,11$ ), en az katılım gösterdikleri alt boyutun ise “düşünen yaklaşım” alt boyutunun ( $\bar{X}=1,79$ ) olduğu gözlenmektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algısının yaşa göre karşılaştırılması amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	$p^*$	Anlamlı Fark (Scheffe)
Düşünen Yaklaşım	1. 21-30 Yıl	27	10,74	3,13	3-199	3,759	.01	1-2
	2. 31-40 Yıl	72	9,18	3,52				1-3
	3. 41-50 Yıl	70	8,22	3,07				1-4
	4. 51 Yıl ve üzeri	34	8,58	4,0				

Tablo 7'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşlarına göre problem çözme becerileri, envanterin “aceleci yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” boyutlarında anlamlı bir farklılık

göstermezken, “düşünen yaklaşım” boyutunda [ $F_{(3-199)}=,375$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir fark göstermektedir. Envanterin, “düşünen yaklaşım” boyutunda gözlenen bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan bu test sonucunda 21-30 yaş ( $\bar{X}=10,74$ ) arasında olan okul yöneticileri, 31-40 yaş ( $\bar{X}=9,18$ ), 41-50 yaş ( $\bar{X}=8,22$ ), 51 yaş ve üzeri ( $\bar{X}=8,58$ ) olanlardan problem çözme becerilerinin “düşünen yaklaşım” alt boyutunda daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algısının göreve göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının görev alanına göre karşılaştırılması

Boyut	Görev Alanı	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p*	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Aceleci Yaklaşım	1.Müdür	91	108,52	2	8,705	.01	1-3
	2. Müdür Başyardımcısı	13	135,88				
	3. Müdür Yardımcısı	199	91,56				

Tablo 8’de okul yöneticilerinin görev alanları bakımından problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri, envanterin “düşünen yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bununla birlikte, envanterin “aceleci yaklaşım” boyutunda [ $X^2_{(2)}=8,705$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Envanterin, “aceleci yaklaşım” boyutunda gözlenen bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan bu test sonucunda, [ $U=3738,500$   $p<.05$ ] okul müdürü olanlar (Sıra Ort.=103,92), okul müdürü müdür yardımcısı (Sıra Ort.=87,76) olanlardan problem çözüme aceleci davranışlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algısının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılması

Boyut	Görev Alanı	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p*	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Düşünen Yaklaşım	1.Fakülte	181	102,37	2	10,075	.00	1-3
	2. Yüksek Öğretmen okulu	11	59,68				
	3. Eğitim Enstitüsü	11	138,18				
Kendine Güvenli	1.Fakülte	181	102,31	2	9,842	.00	1-2
	2. Yüksek Öğretmen okulu	11	60,45				1-3
	3. Eğitim Enstitüsü	11	138,50				

Tablo 9’da görüleceği gibi, okul yöneticilerinin öğrenim düzeyleri bakımından PÇE’nin “aceleci yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım” “değerlendirici yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” boyutlarında anlamlı bir ilişki gözlenmezken, “düşünen yaklaşım” [ $X^2_{(2)}=10,075$ ;  $p<.05$ ] ve “kendine güvenli yaklaşım” [ $X^2_{(2)}=9,842$ ;  $p<.05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Envanterin “düşünen yaklaşım” ve “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutlarında gözlenen farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Test sonuçlarına göre; “düşünen yaklaşım” alt boyutunda ( $U=640,000$   $p<.05$ ) eğitim enstitüsü mezunu olanlar (Sıra Ort.=128,82) fakülte mezunu (Sıra Ort.=94,54) olanlardan; “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutunda ( $U=634,000$   $p<.05$ ) öğrenim düzeyi eğitim enstitüsü (Sıra Ort.=129,36) olanlar öğrenim düzeyi fakülte (Sıra Ort.=94,50) olanlardan; ( $U=578,500$   $p<.05$ ) fakülte mezunu olanlar (Sıra Ort.=98,80) yüksek öğretmen okulu (Sıra Ort.=58,59) mezunu olanlardan problem çözme becerileri daha fazladır.

Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre problem çözme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yöneticilikteki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p*	Anlamlı Fark (Scheffe)
Aceleci	1. 5 Yıl ve daha az	78	28,58	4,02	2-200	3,329	.03	3-1
	2. 6-15 Yıl	85	27,16	4,09				3-2
	3. 16 Yıl ve üstü	40	28,97	5,20				
Düşünen	1. 5 Yıl ve daha az	78	9,94	3,73	2-200	5,327	.00	1-2
	2. 6-15 Yıl	85	8,36	2,83				1-3
	3. 16 Yıl ve üstü	40	8,30	3,84				
Değerlendirici	1. 5 Yıl ve daha az	78	6,92	2,95	2-200	5,247	.00	1-2
	2. 6-15 Yıl	85	6,14	2,24				1-3
	3. 16 Yıl ve üstü	40	5,40	1,90				
Kendine güvenli	1. 5 Yıl ve daha az	78	12,51	4,60	2-200	5,489	.00	1-2
	2. 6-15 Yıl	85	10,60	3,84				1-3
	3. 16 Yıl ve üstü	40	10,40	3,78				

Tablo 10’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre problem çözme becerileri, envanterin “kaçıngan yaklaşım” boyutunda anlamlı bir fark göstermemekte olup, “aceleci yaklaşım” [ $F_{(2-200)}=3.32$ ,  $p<.05$ ], “düşünen yaklaşım” [ $F_{(2-200)}=5.32$ ,  $p<.05$ ], “değerlendirici yaklaşım” [ $F_{(2-200)}=5.24$ ,  $p<.05$ ], “kendine güvenli yaklaşım” [ $F_{(2-200)}=5.48$ ,  $p<.05$ ] ve “planlı yaklaşım” boyutlarında [ $F_{(2-200)}=4.77$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre “aceleci yaklaşım” boyutunda yöneticilik kıdemi 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=28,97$ ) olanlar yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=28,58$ ) olanlar ile 6-15 yıl ( $\bar{X}=27,16$ ) olanlardan; “düşünen yaklaşım” boyutunda yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=9,94$ ) olan okul yöneticileri 6-15 yıl ( $\bar{X}=8,36$ ) olanlar ile 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=8,30$ ) olanlardan; “değerlendirici yaklaşım” boyutunda yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=6,92$ ) olan okul yöneticileri 6-15 yıl ( $\bar{X}=6,14$ ) olanlar ile 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=5,40$ ) olanlardan; “kendine güvenli yaklaşım”

boyutunda yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=12,51$ ) olan okul yöneticileri 6-15 yıl ( $\bar{X}=10,60$ ) olanlar ile 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=10,40$ ) olanlardan; “planlı yaklaşım” boyutunda yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az ( $\bar{X}=8,16$ ) olan okul yöneticileri 6-15 yıl ( $\bar{X}=6,83$ ) olanlar ile 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=7,17$ ) olanlardan problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Eğitim yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Örgütsel adanmışlık düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon testi sonuçları

Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutu		Acelecı	Düşünen	Kaçıngan	Değerlerendirici	Kendine Güvenli	Planlı
Devam Adanmışlığı	Pearson	-,373**	-,434**	-,430**	-,193**	-,496**	-,445**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,006	,000	,000
Duygusal Adanmışlık	Pearson	-,137**	-,240**	-,256**	-,184**	-,348**	-,445**
	Sig. (2-tailed)	,051	,001	,000	,008	,000	,000
Normatif Adanmışlık	Pearson	-,101**	-,163**	-,296**	-,166**	-,211**	-,133**
	Sig. (2-tailed)	,152	,020	,000	,018	,003	,059
Okula Adanmışlık	Pearson	-,101**	-,188**	-,142**	-,131**	-,141**	-,050**
	Sig. (2-tailed)	,154	,007	,043	,063	,045	,479

Tablo 11’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutları ile PÇE’nin alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Buna göre, örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlık alt boyutu ile PÇE’nin acelecı ( $r=-,373$ ), düşünen ( $r=-,434$ ), kaçıngan ( $r=-,430$ ), kendine güvenen ( $r=-,496$ ) ve planlı ( $r=-,445$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, değerlendirici ( $r=-,193$ ) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal adanmışlık alt boyutu ile PÇE’nin acelecı ( $r=-,137$ ), alt boyutu arasında ilişki bulunmaktadır ancak anlamlı değildir. Bununla birlikte, düşünen ( $r=-,240$ ), kaçıngan ( $r=-,246$ ) ve değerlendirici ( $r=-,184$ ) alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki söz konusu iken, kendine güvenli ( $r=-,384$ ) ve planlı ( $r=-,445$ ) alt boyutları arasında ise orta, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Tablo 11’de görüleceği gibi, örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık alt boyutu ile PÇE’nin acelecı ( $r=-,101$ ) ve planlı ( $r=-,133$ ) alt boyutları arasında düşük, negatif yönde bir ilişki bulunmakla birlikte, bu ilişki anlamlı değildir. Diğer yandan normatif adanmışlıkla problem çözme envanterinin düşünen ( $r=-,163$ ), kaçıngan ( $r=-,296$ ), değerlendirici ( $r=-,166$ ), ve kendine güvenli alt boyutu arasında düşük, negatif yöndeki anlamlı ilişki bulunmaktadır. Son olarak, örgütsel adanmışlık ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan okula adanmışlık alt boyutu ile PRC’nin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, acelecı ( $r=-,101$ ) ve planlı alt boyutları arasında düşük, ters yönde anlamlı olmayan; düşünen ( $r=-,188$ ), kaçıngan ( $r=-,142$ ), değerlendirici ( $r=-,131$ ) ve kendine güvenli ( $r=-,141$ ) alt boyutları arasında düşük, ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyi ile problem çözme becerileri yaş, görev, öğrenim düzeyi ve yöneticilikteki kıdem durumu değişkenleri bakımından farklılaştığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde okul yöneticilerinin yaşları arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin “devam adanmışlığı” alt boyutunda arttığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç ilgili alan yazın ile tutarlılık göstermektedir. Konu ile ilgili incelenen kaynaklar ve araştırmalarda yaş ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç ileri yaşlardaki işgörenlerin daha olgun olmaları ve iş yerinde geçirdikleri zamanın daha fazla olmasına bağlanmaktadır (Mathieu & Zajac, 1990; Allen & Meyer, 1993; Kamer, 2001; Yılmaz, 2002; Güven, 2006).

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin görüşleri görev alanlarına göre, ölçeğin “duygusal adanmışlık” boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup, “devam adanmışlığı”, “okula adanmışlık” ve “normatif adanmışlık” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürü olanların duygusal adanmışlıklarının müdür yardımcısı olanlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni okul müdürlerinin görev yaptıkları kurumla daha fazla özdeşleşmeleri, kurumu müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarında göre daha fazla sahiplenmeleri olabilir. Kaya (2005) araştırmasında, unvanlarda yükselme olduğunda örgütsel adanmışlığın da arttığını belirtmiştir. Akınaltuğ (2003) tarafından yapılan çalışmada farklı yönetim görevlerinde bulunan işgörenlerin örgütsel adanmışlık algıları arasında anlamlı fark elde edilmemekle birlikte, üst yöneticilerin az da olsa daha yüksek adanmışlık algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile Akınaltuğ’un çalışmasında elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma ölçeğin “devam adanmışlığı”, “duygusal adanmışlık” ve “okula adanmışlık” alt boyutlarında görülmektedir. Söz konusu farklılık, her üç alt boyutta da öğrenim düzeyi düşük olan okul yöneticilerinin lehinedir. Başka bir ifade ile öğrenim düzeyi yükseldikçe okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri düşmektedir. Bunun nedeni eğitim düzeyi artan okul yöneticilerinin örgütten beklentilerinin artması olabilir. Aynı zamanda eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak alternatif iş imkânları da artış göstermektedir. Bu bulgu ilgili alanyazındaki araştırmalarla tutarlı görülmektedir (Tuncer, 1995; Akınaltuğ, 2003; İrban, 2004; Güçlü 2006; Gözen, 2007; Mahmutoğlu, 2007). Belirtilen araştırmalarda da öğrenim düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu gözlemiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, daha eğitilmiş bireylerin daha zor tatmin edilebilecek beklentiler taşımasından kaynaklanan düşük adanmışlık; öğrenim düzeyi daha düşük olan işgörenlerin ise alternatif iş imkânlarının daha kısıtlı olabilmesi nedeni ile daha yüksek adanmışlık gösterebileceği belirtilmektedir (Mathieu & Zajac, 1990; Kamer, 2001).

Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin kıdemleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örgütsel adanmışlık ile ilişkili bulunan bir diğer değişken de, işgörenin örgütte çalıştığı süredir. Okul

yöneticilerinin öğretmenlikteki kıdemlerine bakıldığında ölçeğin “devam adanmışlığı” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yöneticilikteki kıdemi 6-15 yıl arasında olan okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri, yöneticilikteki kıdemleri 5 yıl ve daha az olan okul yöneticileri ile yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinden daha fazladır. Kıdem değişkeninin adanmışlık ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularının ilgili alan yazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Cohen, 1992; Tuncer, 1995; Tok, 2004; Erdoğan, 2004; İnce & Gül, 2005; Kaya, 2005; Güçlü, 2006; Mahmutoğlu, 2007).

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre incelendiğinde, envanterin “düşünen yaklaşım” boyutunda anlamlı bir fark gösterirken diğer boyutlarında “anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Envanterin, problem çözme becerilerinin “düşünen yaklaşım” alt boyutunda gözlenen bu farklılaşmanın 21-30 yaş arasında olan okul yöneticilerinin, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri olanlardan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni, bu yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin diğer yaş grubunda bulunan okul yöneticilerine göre hem mesleki hem de yöneticilik açısından deneyimlerinin yetersiz olmasıyla açıklanabilir. Ulupınar’ın (1997) araştırmasına göre yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir. Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları destekler niteliktedir. Buna göre, araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında yalnızca kendine güvenli yaklaşım açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Esen (2012), araştırmasında yaş değişkeni ile “aceleci yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım”, “planlı yaklaşım” alt boyutlarıyla, yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, “düşünen yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” alt boyutlarında yaş değişkeni ile yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Güçlü (2003) ve Yerli (2009), eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Albayrak (2002), Çinko (2004), Arın (2006), Altuntaş (2008) ve Eves (2008) çalışmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin görevleri bakımından problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri, envanterin “aceleci yaklaşım” boyutunda anlamlı biçimde farklılaşma gözlemlenirken, diğer alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma gözlenmemiştir. Envanterin “aceleci yaklaşım” boyutunda gözlenen bu farklılaşma, problem çözümede okul müdür başyardımcısı olanların aceleci davranışlarının, okul müdürü ve müdür yardımcısı olanlardan daha fazla olduğu biçiminde açıklanabilir. Buna göre müdür başyardımcılarının müdürlere göre problemlerin çözümünde ilk aklına geleni yaparak aceleci davrandıkları, çözüm üzerinde daha az düşündükleri, problemlerin çözümünü daha az değerlendikleri ve kendine güvenlerinin daha az olduğu söylenebilir. Okulu müdür yönettiği için okulda oluşabilecek en küçük bir problemde sorgulanacak ilk kişinin müdür olması sebebiyle okul müdürleri problemleri çözme konusunda zorunluluk hissetmektedir. Bu durumun onların problem çözme becerilerini yükselttiği, müdür yardımcılarının ise idari işleri müdür başyardımcısıyla paylaşınca kendi görevinin bittiğini düşündüğü ve bir rahatlama içerisine girdiği için problem çözme becerisinin düşük çıktığı biçimde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu Esen’in (2012) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Esen, araştırmasında problem çözme becerisi en yüksek olanların okul müdürleri olduğunu saptamıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılaşma envanterin “düşünen yaklaşım” ve “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutlarında görülmektedir. Buna göre, söz konusu farklılık, düşünen yaklaşım boyutunda eğitim enstitüsü mezunu olan yöneticilerin problem çözme becerileri fakülte mezunu olan yöneticilerden daha fazladır. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ise fakülte mezunu olan okul yöneticilerinin yüksek öğretmen okulundan mezun olan yöneticilerden problem çözme becerileri daha fazla iken, eğitim enstitüsü olanların da fakülte mezunu olanlardan daha fazladır. Bu veriler birlikte ele alındığında, öğrenim düzeyi eğitim enstitüsü olan okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin, öğrenim düzeyi fakülte ve yüksek öğretmen okulu olan okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Burada üzerinde durulan veriler, örgütsel adanmışlık düzeyleri ile ilişkilendirildiğinde problem çözme becerisinin öğrenim düzeyi değişkeninden olumsuz etkilendiği görülmektedir. Eğitim enstitüsü mezunlarının problem çözme becerilerinin daha yüksek olması hizmet yılları ve buna bağlı olarak bilgi ve deneyimlerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu Esen’in (2012) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Esen araştırmasında, “kaçıngan yaklaşım” alt boyutunda ön lisans mezunu olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin lisans mezunu olan okul yöneticilerinden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Diğer yandan, araştırmada ulaşılan bu bulgunun aksine okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında herhangi bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Albayrak, 2002; Güçlü, 2003; Üstün & Bozkurt, 2003; Sevgi, 2004; Arın, 2006; Kösterelioğlu, 2007; Eves, 2008).

Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre problem çözme becerileri, envanterin “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermekte olup, “kaçıngan yaklaşım” boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir. Envanterin “aceleci yaklaşım” boyutunda, yöneticilik kıdemi 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar ile 6-15 yıl olanlardan daha yüksektir. Erdoğan’ın (2004) ilgili çalışmasında 0-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin 11-15 yıl ve 20 ve üzeri grup yöneticilere göre problem üzerinde daha fazla düşündüklerini, seçeneklerin sonuçlarını ölçüp tartarak karar verdikleri gözlenmiştir. Burada araştırmada ulaşılan bu bulgu ile Erdoğan’ın araştırma bulgularıyla birlikte ele alındığında, okul yöneticiliğinin ilk yıllarında hata yapma kaygısı yoğun olan okul yöneticilerinin, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha dikkatli davrandıkları söylenebilir. Yöneticilik kıdemi fazla olan okul yöneticileri ise görev sürelerince birçok problemi çözmüş olduklarından, benzer problemlerde tecrübelerinden yararlanarak problemi en kısa yoldan çözmeyi tercih ediyor olabilir. Envanterin “Düşünen yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” boyutlarında yöneticilik kıdemi 5 yıl ve daha az olan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, 6-15 yıl olanlar ile 16 yıl ve üzeri olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada ulaşılan bulgular beklenen bir bulgu değildir. Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemi arttıkça problem çözme becerilerinin artması gerekir. Kıdem arttıkça problem çözme becerisindeki azalış, okul yöneticilerinin mesleki tükenmişliklerinin artması ile açıklanabilir. Aynı zamanda bu bulgular okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile ilgili bulgularla da örtüşmektedir. Albayrak (2002), 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 11-20 yıl arası ve 20 üstü yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karar vermede her seçeneğin sonuçlarını ölçüp tartmada ve birbirleriyle karşılaşmada daha etkin olduklarını

belirtmiştir. Erdoğan (2004) çalışmasında 0-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin 11-15 yıl ve 20 ve üzeri grup yöneticilere göre problem üzerinde daha fazla düşündüklerini, seçeneklerin sonuçlarını ölçüp tartarak karar verdiklerini tespit etmiştir. Altuntaş (2008) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yöneticilik kıdemi arasında güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma saptamıştır. Yöneticilik kıdemi 5 yıldan daha az olan okul yöneticileri, yöneticilik kıdemleri 16 yıl ve daha fazla olan yöneticilere göre problem çözmeye kendilerine daha çok güvendiklerini saptamıştır. Diğer yandan Üstün ve Bozkurt (2003), Güçlü (2003), Arın (2006), Kösterelioğlu (2007) ve Eves (2008) ise çalışmalarında okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular okul yöneticilerinin meslek kıdemlerinin artması ile birlikte tecrübe ve problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkileneceği beklentisinin doğru olmadığını düşündürmektedir. Esen'in (2012) araştırmasında problem çözme becerisi toplam puanları incelendiğinde problem çözme becerisi en yüksek olan grubun 11-20 yıl mesleki kıdemi olan yöneticiler, problem çözme becerisi en düşük olan grubun ise 31 yıl ve yukarı mesleki kıdemi olan yöneticiler olduğu görülmektedir. Buna göre 31 yıl ve yukarı mesleki kıdemi olan yöneticilerin problem çözme becerilerinin en düşük çıkması bu yöneticilerin emekliliğinin yaklaşması, fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak yavaşlamış olmalarından kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutları ile PÇE'nin alt boyutları arasında arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu beklenen bir olmadığını altının çizilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, araştırmada ulaşılan bu bulgulara dayanarak, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin ters orantılı olarak değiştiğini söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin azalacağı, ya da örgütsel adanmışlık düzeyleri azaldıkça problem çözme becerilerinin de artacağı söylenebilir. İlgili alan yazında Türkiye'de örgütsel adanmışlık ile problem çözme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte, Akınaltuğ'un (2003) yaptığı araştırmada, iş doyumunu ile örgütsel adanmışlık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İşgörenin işinden doyumunu arttıkça verimliliği ve adanmışlığı da artmaktadır

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Araştırma, kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ilköğretim okulu yöneticilerine uygulanmıştır. Bu nedenle resmi ve özel okulların yöneticilerinin örgütsel adanmışlık ve problem çözme algılamaları belirlenerek aralarında bir karşılaştırma yapılabilir.
2. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri çevresel sorunların çözümü ve bürokrasiye bağlı olduğundan dolayı okul yöneticileri problemleri çözmeye yetersiz kalabilmektedir. Bu durumun okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını hangi yönde etkilediği araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Aknaltuğ, E. (2003). Yöneticilerde iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi (TEDAŞ örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Albayrak, G. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri (Sakarya ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 847-858.
- Altuntaş, A. E. (2008). Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Arın, A. (2006). Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Bülbül, T. (2001). Öğretmenlerin okul dışı (örgütsel) adanma odakları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Celep, C. (1998). Eğitim Örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (108), 56-62..
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. & Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya. 6-9 Temmuz 2004.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 539-554.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (27), 297-309.
- Çinko, N. (2004). İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *Bilgi - Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (54), 75-92.
- Dilek, U. (2004). Örgütsel adalet algılamaları ve örgütsel bağlılık ile ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunham, R. B., Grube, J. A. & Castenada, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*. 79(3), 370 -380.
- Erdoğan, T. (2004). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Erdoğan, N. (2004). İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 8 (4), 97-106.
- Esen, U. (2012). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Eves, S. (2008). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Firestone, W. & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Gökmen, S. (1996). İşletmeye bağlılık anketinin Türkçeye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik katsayılarını belirleme çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözen, D. E. (2007). İş tatmini ve örgütsel bağlılık: sigorta şirketleri üzerinde bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, H. (2006), Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayımları No. 1681.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 160, 272-300.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış*, 2 (1), 38-56.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M. (2006). Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personel problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- İnce, M. & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Ankara: İleri Giden Ofset.
- İrban, H. (2004). Jandarma okullar komutanlığı eğitim başkanlığı personelinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kamer, M. (2001). Örgüte güven, örgüte bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M. (2005). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, Elazığ ili örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2011). Örgün Eğitim İstatistikleri. Kastamonu: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Kaya, F. T. (2005). İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Polis Akademisi Başkanlığı'ndan bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, O. B. (2000). Okul yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. & Erdil, O. (2003). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 32(1), 7-24.
- Kösterelioğlu, M. (2007). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mahmutoglu, A. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mathieu, I. & Zajac, D. (1990). A review and meta- analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace, theory, research and application*. California: Sage Publications
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- Özdemir, A. (2010). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. 2. Basım, Beta Yayınları, İstanbul.
- Özgen, E. (2003). İletişim ve liderlik. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18, 99-118.
- Özkaya Onay, M., Deveci Kocakoç, İ. & Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13 (2), 77-96.
- Penley, L. E. & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10 (3), 465-476.
- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The Leadership and Organization Development Journal*, 21 (1), 30-35.
- Sarıdede, U. ve Doyuran Ş. (2004). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın, işten ayrılma niyetine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Savaşır, I. & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Semerci, N. & Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (30), 205- 218.

- Sevgi, M. (2004). İlköğretim ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sığırı, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 261-278.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Management Reviews*, 4 (2), 155-178.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, N. T. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Ankara: Cem Ofset Matbaacılık.
- Tokyay N. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarındaki idarecilerin problem çözme becerileri (Kayseri örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tuncer, A. (1995). MEB bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgüte bağlılık durumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, Ö. E. (2003). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışı ile ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 13-20.
- Varoğlu, D. (1993). Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ward, E. A. & Davis, E. (1995). The effect of benefit satisfaction on organizational commitment. *Compensation and Benefits Management*, 11, 35-40.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Yerli, S. (2009). İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, F. Ç. (2002). Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5), 775-780.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8 (12), 2293-2299.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 942-973.

Zeyrek, A. O. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 đretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili rneđi). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## The Relationship between the School Administrators' Organizational Commitment Levels and Problem Solving Skills<sup>4</sup>

Yasemin BOZDEMİR<sup>5</sup> & Hüseyin YOLCU<sup>6</sup>

### Introduction

Organizational commitment, as a concept and comprehension, exists in all areas where the feeling of society resides, and it is an emotional way of expression for social instinct. It expresses loyalty in traditional terms. It describes committing ourselves to an idea, an institution, something superior to us, and a responsibility we must obey (Ergun, 1975, 12).

The complicated situation encircling the individual may be defined as problem, and being rescued from it as problem solving (Gelbal, 1991). Problem-solving is closely related to decision process, which may be defined as choosing the best option out of various others. Eliminating the deficiencies and faults in an organization is one of the essential tasks of an administrator. The administrator should hear the problem, collect information, resolve and comment on it, formulate solutions, choose the best solution and apply it, evaluate it, and have knowledge on decision types and factors. The reason for the existence of the administration is ensuring efficacy and productivity in the organization by solving any problems that occur during operation. Moreover, since administration is a process for people, subordinates' behaviors should be directed towards organizational aims. Hence, "decision-making" may be considered problem solving for the individual and the organization (Bursalıoğlu, 1987).

It is possible to find many studies focusing on organizational commitment and problem solving skills in Turkey (Varoğlu, 1993; Tuncer, 1995; Celep, 1998; Balay, 2000; Bülbül, 2001; Kamer, 2001; Yıldırım, 2002; Keskin & Erdil, 2003; Akınaltuğ, 2003; Sarıdede & Doyuran, 2004; Dilek, 2004; İrbani, 2004; Erdoğan, 2004; Tok, 2007; İnce & Gül, 2005; Kaya, 2005; Zeyrek, 2005; Güven, 2006; Güçlü, 2006; Özkaya, Kocakoç & Kara, 2006; Gözen, 2007; Mahmudoğlu, 2007; Yılmaz, 2008; Yılmaz & Çoluk-Bökeoğlu, 2008; Çokluk & Yılmaz, 2010). Moreover, it is observed that only the studies of Celep (1998), Balay (2000), Bülbül (2001), Yıldırım (2002), Tok (2004), Sarıdede & Doyuran (2004), Yılmaz (2008), Yılmaz & Çoluk-Bökeoğlu, (2008), and Çokluk & Yılmaz (2010) focus directly on teachers' and school administrators' organizational commitment levels.

Many studies may be found on problem solving skills in the literature similar to those on organizational commitment (Ulupınar, 1997; Keleş, 2000; Çelikten, 2001; Tokyay, 2001; Albayrak, 2002; Ülger, 2003; Güçlü, 2003; Üstün & Bozkurt, 2003; Erdoğan, 2004; Çinko, 2004; Sevgi, 2004; Güler, 2006; Arın, 2006; Kösterelioğlu, 2007; Eves, 2008; Altuntaş, 2008; Yerli, 2009; Esen, 2012). Excluding Güler's study (2006), all others aim at revealing the school administrators' problem solving skills.

It is observed that the studies on school administrators' organizational commitment and problem-solving skills are independent from each other in the literature. Therefore, any study handling and investigating school administrators' organizational commitment and problem-solving skills together was not found in the literature. Thus, the research is expected to contribute to the literature. Answers were sought for these questions: 1) How do

<sup>4</sup> This study was produced from Yasemin BOZDEMİR's master thesis carried out at Kastamonu University, Institute of Social Sciences, under Hüseyin Yolcu's consultancy.

<sup>5</sup> Bilim Uzmanı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü - bozdemir23@hotmail.com

<sup>6</sup> Doç. Dr. - Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü - hyolcu@kastamonu.edu.tr

school administrators perceive organizational commitment? 2) Do the school administrators' perception of organizational commitment differ in any meaningful way according to their age, position, education level and administrative experience? 3) How do school administrators perceive problem-solving skills? 4) Do the school administrators' perception of problem-solving skills differ in any meaningful way according to their age, position, education level and administrative experience? 5) Is there any relationship between the administration's perception of organizational commitment and problem-solving skills? At what level is this relationship, if it exists?

## **Method**

The current study is a relational survey model. The research population is comprised of principals, head assistants and assistants working at public primary schools in the central and other districts of Kastamonu Provincial Directorate of National Education during the 2010-2011 academic year. According to the data from Kastamonu Provincial Directorate of NE, the number of administrators working in the central district of Kastamonu along with other districts was 230 during the 2010-2011 academic year. ([kastamonu.meb.gov.tr](http://kastamonu.meb.gov.tr)). The data collection tools were sent to 216 of 230 administrators, 93.98% returned. The data was collected via "the Organizational Commitment Scale" developed by the researchers, and "the Problem Solving Inventory" (1982) by Heppner and Peterson. Besides descriptive statistics, the data was analyzed using a t-test, ANOVA, and Kruskal Wallis H and Pearson Correlation analysis.

## **Findings**

When the administrators' organizational commitment levels were examined according to variables, it was noted that as administrators got older, their organizational commitment levels increased in the "continuance commitment" sub-dimension. The meaningful difference between the administrators' educational background and organizational commitment levels was observed in the "continuance commitment", "emotional commitment" and "commitment to school" sub-dimensions.

As the education level increased, the administrators' organizational commitment levels decreased. A meaningful relationship was viewed between the administrators' seniority and organizational commitment levels. Another variable about the organizational commitment is how long they worked in the organization. When the administrators' teaching experiences were reviewed, statistically meaningful differences were observed in the "continuance commitment" sub-dimension.

Regarding whether the administrators attended in-service training, a meaningful difference was seen in the "continuance commitment" and "normative commitment". The administrators' attending in-service training on organizational commitment raised their organizational commitment levels.

When the administrators' problem-solving skills were examined, the age variable differed meaningfully in the "thinking approach" whereas it did not differ meaningfully in the other dimensions. The administrators' opinions on the problem-solving skills in view of their positions differed meaningfully in only the "hasty approach" sub-dimension. The meaningful difference between the administrators' education levels and problem-solving skills was observed in the "thinking approach", "self-confidence approach", and "planned approach" sub-dimensions. As the education level decreased, it was understood that their

problem-solving skills increased. A negative meaningful difference was determined between organizational commitment levels and problem-solving skills.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

It was observed that the administrators' organizational commitment levels and problem-solving levels differed in such variables as age, position, educational background, administrative experience, and participation in in-service training. Moreover, a negative meaningful difference was detected between the organizational commitment and problem-solving skills.

Reviewing the administrators' organizational commitment levels regarding the age variable revealed their organizational commitment increased in "continuance commitment" sub-dimension as they got older. This finding complies with the related literature (Mathieu & Zajac, 1990; Allen & Meyer, 1993, 26; Kamer, 2001, 28; Güven, 2006).

While the administrators' opinions on their organizational commitment according to position areas differed meaningfully in the "emotional commitment" dimension, they did not differ meaningfully in the others. This finding complies with the other findings in the literature (Aknaltuğ, 2003; Kaya, 2005).

It was observed that, as the administrators' education levels increased, their organizational commitment levels decreased. This may result from the increase in expectations from the organization for the administrators with increasing education levels. Likewise, in parallel with the increase in education level, job opportunities also increased. This finding complies with other studies in the literature (Tuncer, 1995; Aknaltuğ, 2003; İrban, 2004; Güçlü 2006; Gözen, 2007; Mahmutoğlu, 2007).

The findings indicate a meaningful relationship between the administrators' seniority levels and organizational commitment levels. In examining the studies revealing the relationship between the seniority variable and the commitment level, it was noted that the findings comply with others (Cohen, 1992; Tuncer, 1995; Tok, 2004; Erdoğan, 2004; İnce & Gül, 2005; Kaya, 2005; Güçlü, 2006; Mahmutoğlu, 2007).

The administrators' problem-solving skills differ meaningfully only in the "thinking approach" sub-dimension. This finding complies with the literature (Esen, 2012; Ulupınar, 1997; Kösterelioğlu, 2007). Furthermore, this complies with the findings of Güçlü (2003), Yerli (2009), Arın (2006), Albayrak (2002), Çinko (2004), Altuntaş, (2008), and Eves (2008).

This differentiation observed only in the "hasty approach" dimension in view of the administrators' positions might be explained as head principal assistants' being hastier in solving problems than principals and principal assistants. This finding complies with those found by Esen (2012).

According to these findings, as the education level decreased, the administrators' problem-solving skills increased. This finding obtained in the research complies with the findings obtained by Esen (2012), but they do not comply with those found by Albayrak (2002), Güçlü (2003), Bozkurt (2003), Sevgi (2004), Arın (2006), Kösterelioğlu (2007) and Eves (2008).

The administrators' problem-solving skills differed meaningfully only in the "hasty approach", "thinking approach", "evaluating approach", "self-confident approach", and "planned approach" dimensions according to their administrative experience. While this finding complies with those found by Albayrak (2002), Erdoğan (2004) and Altuntaş (2008), it does not comply with those found by Üstün & Bozkurt (2003), Güçlü (2003), Arın (2006), Kösterelioğlu (2007) and Eves (2008).



The research suggests that the administrators' organizational commitment levels and their problem-solving skills change in an inverse proportion. Thus, it may be said that as the school administrators' organizational commitment levels increased, problem-solving skills decreased, or as the organizational commitment decreased, problem-solving skills increased.

The following may be recommended based upon the findings and conclusions: 1) The organizational commitment and problem-solving perceptions of public and private school administrators may be specified and compared. 2) How school administrators affect organizational commitment should be investigated.

*Key Words:* Organizational commitment, Problem solving, School administrator

**Atıf için / Please cite as:**

Bozdemir, Y. & Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki [The relationship between the school administrators' organizational commitment levels and problem solving skills]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 287-311. <http://ebad-jesr.com/>