



**LİSE MÜDÜRLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mihriban Özgün

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mihriban

Soyadı : Özgün

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim tarihi :/...../

TEZİN

Türkçe Adı : Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between the Mindfulness and the Problem Solving Abilities of High School Principals

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mihriban Özgün

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mihriban Özgün tarafından hazırlanan “Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nezahat Güçlü

(Eğitim Bilimleri ABD, Bartın Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Necati Cemaloğlu

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Murat Özdemir

(Eğitim Bilimleri ABD, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 24/12/2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Anneme ve Babama

TEŞEKKÜR

Hayatta başınıza gelebilecek en güzel şeylerden birisi iyi bir öğretmenle yollarınızın kesişmesidir. Bu sebeple iyi bir danışmanın, akademik hayata bakışı etkileyen en önemli değer olduğu düşüncesindeyim. Bilgi birikimi, fikirleri ve yol göstericiliği ile araştırma sürecimin başından sonuna kadar desteğini ve vaktini esirgemeyen, düşünceleri ile yoluma ışık tutan rehberim, saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye saygı, sevgi ve teşekkürlerimi iletirim. Kendisinden edindiğim bilgi ve beceriler sayesinde araştırmanın veri analizini bağımsız bir şekilde yürütebildiğim, bu uzun soluklu sürecin her anında zaman ayırıp emeğini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na gösterdiği destek, sabır ve anlayış için teşekkürü bir borç bilirim. Bana olan inançlarını her defasında dile getiren ve maddi manevi fedakarlıklarıyla bugün bulunduğum yerde olmamda en büyük paya sahip olan annem Aynur ÖZGÜN'e ve babam İsa ÖZGÜN'e sevgi, saygı ve minnetlerimi sunarım. Ayrıca veri toplamadaki yardımları ile bu sürecin sorunsuz geçmesine katkı sağlayan, anlayış ve desteğiyle yanımda olan değerli hocam ve meslektaşım Meral BOZOĞLU'na teşekkürlerimi iletirim.

**LİSE MÜDÜRLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mihriban Özgün

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2018**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri bilinçli farkındalık düzeyi ve problem çözme becerisi düzeyi; bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemdir. Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Pursaklar ve Yenimahalle'ye bağlı liselerde (Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liseler) görev yapmakta olan 155 lise müdürü oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırma verileri “Problem Çözme Envanteri (PÇE)”, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)” ve katılımcıların demografik özelliklerini ölçen araştırmacı tarafından hazırlanmış bir kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programından yararlanılmıştır. İstatistiki analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılımları test edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere dair betimsel istatistikler ortaya konmuştur. Verilerin normal dağılım göstermemesi sonucunda, bağımlı değişkenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri ile ilişkisini belirlemek için Mann-Whitney U-testine başvurulmuştur. Bağımlı değişkenlerin yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ve problem çözme becerileri

orta düzeydedir. Ayrıca müdürlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemleri onların bilinçli farkındalıkları ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi algı düzeyleri bilinçli farkındalık düzeyleri ile doğru orantılı bir artış göstermektedir.



Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, problem çözme becerisi, okul müdürleri, eğitim yönetimi

Sayfa Adedi : xiv+94

Danışman : Prof. Dr. Nezahat Güçlü

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MINDFULNESS AND
THE PROBLEM SOLVING ABILITIES OF HIGH SCHOOL
PRINCIPALS**

(M.S. Thesis)

Mihriban Özgün

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2018

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between the mindfulness and the principals' problem solving abilities. This research is conducted in the correlational design. The dependent variables of this research are the mindfulness and the problem solving ability levels. The independent variables are gender, age, field of study, level of education and professional seniority. The population of the study consisted of 155 high school principals working in public high schools in central districts of Ankara during 2017-2018 academic year. It was aimed to study on whole population. The data were collected through Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), Problem Solving Inventory (PSI) and a personal information survey, designed by the researcher to evaluate the demographic features of the participants. SPSS 22 programme was utilized for the analysis of collected data. Before beginning the statistical analysis, normality of distribution of the data was tested. Descriptive analysis regarding the dependent and the independent variables were revealed. For gender and level of education variables, Mann Whitney U tests were applied due to the data not showing normality of distribution. In order to assert the relationship between the dependent variables and age, field of study and professional seniority variables, Kruskal Wallis tests were utilised. According to the findings of the study, high school principals' level of

mindfulness and the perceptions on their problem solving abilities are both moderate. Besides, gender, age, field of study, level of education and professional seniority of high school principals don't lead to any significant difference on their level of mindfulness and the perceptions of their problem solving abilities. Moreover, it is indicated that there is a meaningful relationship between the high school principals' level of mindfulness and the problem solving abilities. School principals' perceptions of their problem solving abilities are directly proportional with their mindfulness levels.



Key Words : Mindfulness, problem solving ability, school principals, educational administration

Page Number : xiv+94

Supervisor : Prof. Dr. Nezahat Güçlü

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9

Bilinçli Farkındalık	9
Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme	14
Bilinçli Farkındalık ve Öğretme	15
Örgütsel Bilinçli Farkındalık ve Bilinçli Farkındalığa Sahip Okullar.....	16
Başarısızlıkla Meşgul Olma.....	17
Esnekliğe Adanma.....	18
Uzmana Riayet Etme	19
Basitleştirmeye Karşı İsteksizlik.....	19
Eylemlere Duyarlılık.....	20
Problem Çözme	24
Problem Çözme Süreci	26
İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM III	36
YÖNTEM.....	36
Araştırmanın Modeli	36
Evren ve Örneklem	36
Ölçme Araçları	37
Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	37
Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ).....	40
Verilerin Toplanması.....	43
Verilerin Analizi	43
Araştırma Verilerinin Betimleyici Özellikleri	45
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri.....	47

Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	48
Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri.....	51
Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	51
Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	54
BÖLÜM V	56
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	56
Tartışma.....	56
Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	56
Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi..	57
Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalıkları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.....	60
Sonuçlar.....	61
Öneriler.....	61
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	62
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	62
KAYNAKLAR.....	64
EKLER	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ankara İli Merkez İlçelerdeki Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticisi Sayıları</i>	37
Tablo 2. <i>Problem Çözme Envanteri Güvenilirlik Analizi</i>	38
Tablo 3 <i>Problem Çözme Envanteri Özet Madde Analizi</i>	38
Tablo 4 <i>Bilinçli Farkındalık Ölçeği Güvenilirlik Analizi</i>	42
Tablo 5 <i>Bilinçli Farkındalık Ölçeği Özet Madde Analizi</i>	42
Tablo 6 <i>Bilinçli Farkındalık Ölçeği Madde- Toplam Analizi</i>	42
Tablo 7 <i>Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Betimleyici Analizi</i>	44
Tablo 8 <i>Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Betimleyici Analizi</i>	44
Tablo 9 <i>Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	45
Tablo 10 <i>Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyine İlişkin Betimleyici Analiz</i>	47
Tablo 11 <i>Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Sonucu</i>	48
Tablo 12 <i>Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	48
Tablo 13 <i>Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	49
Tablo 14 <i>Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Sonucu</i>	50
Tablo 15 <i>Okul Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	50
Tablo 16 <i>Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyine İlişkin Betimleyici Analiz</i>	51
Tablo 17 <i>Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Dağılımı</i>	51

Tablo 18 <i>Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	52
Tablo 19 <i>Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	53
Tablo 20 <i>Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Dağılımı</i>	53
Tablo 21 <i>Okul Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	54
Tablo 22 <i>Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Düzeyine İlişkin Spearman Rho'su</i>	55



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Sürekli değişen ve gelişen bilgi çağında eğitim örgütleri insan hayatında boşluğu başka herhangi bir unsurla doldurulması pek de mümkün olmayan bir yer kaplamaktadır. Okulun bireylerin zihin dünyasını ilmek ilmek işlemesi ve onları insanlığa faydalı hale getirmesi, bunu gerçekleştirebilme adına kendi içinde hem bağımsız hem de diğer toplumsal kurumlara bağımlı bir tavır sergilemesi, insanlığın hayatında vazgeçilmez bir konuma gelmesinin sebepleri arasında gösterilebilir. Öyle ki, okul, toplumun geleceğe ilişkin özlemlerinin ve beklentilerinin simgesidir. Bu sebeple de toplumun, kendi beklentilerine, özlemlerine ve amaçlarına sahip çıkması beklenir (Aydın, 2016).

Aydın'ın (2016) da belirttiği gibi, okul toplumsal bir düzenleme olması sebebiyle, birbirinden farklı değerlere sahip bireyleri kasıtlı olarak bir araya getirir. Bundaki amaç, her bireye kendi değer yargılarını, inançlarını durulaştırma, netleştirme, bütünleştirme ve gerekçelendirme fırsatı ve olanağı sağlamaktır. Hazırlanan uygun öğrenme koşullarının, bireysel değerlerin rafine edilmesi ve ortak değerler etrafında bütünleşme sağlanması adına kullanılması, böylelikle, ortak değerlerin vurgulanıp netleştirilmesi esastır. Tüm bunlardan, okulun çatışan değerlerin tam da ortasında bulunduğu yargısına varmak mümkündür.

Toplumsal değişim ve gelişim önderliğini yapan eğitim kurumlarının hali hazır durumundaki istenmeyen ve sorun teşkil eden unsurlar, eğitimin devingen sisteminin tüm bileşenlerince hissedilmekte fakat bunlara yapılan müdahale her zaman istenilen ölçüde olamamaktadır. Çelik (2015)'in de belirttiği gibi, bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz (s. 45). Düşünceler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Bu sebeple okul yöneticisi değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili olması mümkün gözükmemektedir. Bu ifadelerden hareketle, okullarda, dolayısıyla da toplumda değişimin gerçekleşmesi söz konusuysa, okul yöneticilerine düşen sorumluluğu görmezden gelmek imkansızdır.

Okul yöneticilerinin görevleri, onların yönetsel, finansal, iletişimsel sorunlarla karşılaşmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalarda (Aslanargun & Bozkurt, 2012) öğretmenlerle iletişim ile çevresel ve maddi olanakların, yöneticilerin gündemini meşgul eden unsurların başında geldiği görülmektedir.

Karşılaşılan tüm bu problemlerle başa çıkma durumunda bulunan okul yöneticilerinin görev yükünün ne denli ağır olduğu aşıkardır. Bu problemlerin bir sonunun olmadığı, bu sebeple geçici kaynak ya da çözüm önerileriyle vakit kaybetmek yerine yöneticinin bir takım kalıcı becerilere sahip olmasını zorunlu kıldığı görülmektedir. Bu becerilerden problem çözme becerisi ilk ele alınması gerekenlerdendir.

Öğülmüş (2006), problem çözmenin, mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğın (olanla olması gereken durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olduğunu savunur. Oğuzkan'a (1993) göre ise, problemi çözme, onu anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yöntemidir. Problem çözme becerisinin ne olduğuna gelince, Büyükkaragöz ve Çivi (1995), problem çözme becerisini, "kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi" olarak tanımlamışlardır (s. 155).

Bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde ve okullarda da yönetimin varlık nedeninin başında sorun çözme ve karar verme gelmektedir. Toplumsal kurumların hepsinde

olduğu gibi, okulları da değişim ve gelişime uyarlamak okul yönetiminin görevlerindendir. Sorun çözme ve karar vermede gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Çınkır, 2010, s. 1029). Ayrıca, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, okulların etkililiğini artırmada bir koşul olarak görülmektedir. Değişim ve gelişimin hızı, problem çözme konusunda çok yönlü olmayı da zorunlu kılmaktadır. Kaos ve karmaşanın çokluğu, sürekli dengeye duyulan ihtiyaç da problem çözme becerisinin önemini fazlalaştırmaktadır (Semerci & Çelik, 2002, s. 207)

Bugüne kadar yapılan çalışmalarla okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine sahip olmalarının hem okuldaki yönetsel süreçlerle kişiler arası ilişkileri düzenleme, iyileştirme ve geliştirme hem de nihayetinde okulun bir toplumsal kurum olarak örgütsel amaçlarını gerçekleştirme adına gerekliliğinin altı çizilmiştir. Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesine, müdürlerin problem çözme stratejilerinin belirlenmesine, problem çözme becerilerine sahip olma durumlarının bir çok değişkenle ilişkilendirilmesine ve problem çözme becerisine etki eden unsurların belirlenmesine yönelik bir çok çalışma yapıldığı (Ada, Alver, Dilekmen ve Seçer, 2010; Akça & Yaman, 2009; Barile, 2003; Brenninkmeyer, 2009; Buruç, Serin ve Sulak, 2011; Mayer, 2012; Siedner, 2004; Thompson, 1996; Townsend-Champion, 2001; Woert, 2000) fakat bu çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Chen'in (1999) çalışmasına göre, okul yöneticilerinin problem çözme uygulamalarını kullanma durumları, potansiyel problemleri saptama ve tespit etme becerilerinden etkilenmektedir. Yazarın bulguları, müdürler tarafından tanımlanan problem bileşenlerinin, müdürlerin problem çözmede strateji kullanma düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Problem çözme uygulamalarını geniş çapta kullanan okul müdürleri, problemlere dair daha geniş çapta öğeyi belirlemiş, bununla birlikte, okulu ve çevreyi ilgilendiren altta yatan meseleleri daha iyi görebilmişlerdir. Karışık durumların problemli kısımlarını çözümleyerek ayırtıran bu müdürler, problemlerin önceliğinin ve sonuçlarının daha fazla farkındadırlar. Bu farkındalık sayesinde problemlere daha net ve geniş kapsamlı yorumlar getirmişlerdir. Bu da çözüm aktivitelerinde kullanılmak üzere daha sistematik planlama süreçlerinin kullanımına ve belirli stratejilerin seçimine yol açmıştır. Dahası, problemin öğeleri arasındaki ilişkilere yönelik daha geniş açıdan bakabilme becerisiyle, çeşitli yöntemler kullanmanın yanında, geniş bir kitleyi uygulama süreçlerine dahil etme eğilimi göstermişlerdir. Chen'in (1999) çalışmasının bulguları müdürlerin farkındalık

düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkili olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada problem çözme becerisiyle birlikte ele alınacak diğer değişken farkındalığın boyutlarından biri olan ‘bilinçli farkındalık’ (mindfulness) tır.

Bilinçli farkındalık her ne kadar Doğu’nun meditasyon geleneğiyle anılan ve Doğu kökenli bir çeşit dikkat yönlendirme şekli olsa da Batı kültüründe tartışmalara yol açmış, uygulamalara temel olmuştur (Kabat-Zinn, 2009). Farkındalığın genel kabul gören tanımını, bu alanın öncülerinden olan Kabat Zin (2003, s. 145), “kasıtlı olarak içinde bulunulan ana dikkati toplayarak ve an be an yaşanan deneyimi yargılamadan açıklayarak ortaya çıkan farkındalık” şeklinde yapmıştır. Nyanaponika Thera (1962) ise bilinçli farkındalığı (mindfulness) tanımlarken “birbirini izleyen anlarda algımızın sadece bizde ve iç dünyamızda aslında ne olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumu” ifadelerini kullanmıştır (Akt. Özyeşil, 2011, s. 4). Brown ve Ryan (2003), bilinçli farkındalığın, ‘dikkatlilik ve içinde yaşanan zaman diliminde oluşan olayların farkında olma hali’ olduğunu; bilinçli farkındalığın tam tersi olan umursamazlık’ın (mindlessness) ise bilinçli farkındalığın göreceli yokluğu olduğunu ve bireyin bir fikri, hissi ,niyet ya da algı nesnesinin var olduğunu kabul etmeyi ya da onunla ilgilenmeyi reddetmesi anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Deci ve Ryan (1980) ayrıca, birey karşısındakinin davranışlarına dikkat etmediğinde ve farkında olmadan dürtüleriyle veya otomatik olarak davrandığında bilinçli farkındalığın tehlikeye girdiğini ifade etmişlerdir. Düşüncelerimizin, duygularımızın ve niyetlerin bilincinde olabilmek için, duyular ve algısal uyaranların bilincinde olunması gerekmektedir. Bilinçlilik, farkındalıkla birlikte dikkati de kapsamaktadır. Farkındalığın, bilinçliliğin arka planındaki iç ve dış dünyayı sürekli izleyen bir nevi radar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, bireyin uyaranların farkında olması için dikkatin tam merkezinde olması gerekmez (Brown & Ryan, 2003). Westen (1999) dikkatin, sınırlı bir dizi deneyime karşı arttırılmış bir şekilde duyarlı olmamıza neden olan, bilinçli farkındalığımızı odaklama sürecimiz olduğunu ifade etmiştir. Esasen normal deneyimlerimizin sabit özellikleri olan dikkat ve farkındalık, bilinçli farkındalık durumunda gerçekleştirdiğimiz eylemlerimizde arttırılmış durumdadır. Yani, devam eden olayların ve deneyimlerin her zaman olduğundan daha fazla bilincinde olarak yansıtılabilen açık veya kabul edici farkındalık ve dikkatlilik durumudur. Kişilerarası iletişimde yüksek düzeyde dikkat hali,

karşıdaki bireyin konuşmasının altında yatan duygusal halin farkına varabilir (Brown & Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalık gösterebilme kapasitesine tüm bireylerin az ya da çok sahip oldukları belirtilmekte ve bu kapasiteyi ortaya çıkarma ve geliştirme adına meditasyon, bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapiler, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma, diyalektik davranış terapisi gibi müdahaleler yapılmaktadır (Bob & Ryan 2003; Kabat-Zinn, 1994; Segal, Williams ve Teasdale, 2002).

Bilinçli farkındalığın, iyimserlik, pozitif duygular ve kendini gerçekleştirme dahil, ‘iyi olma hali’nin belirtileriyle ve negatif duygular, depresyon ve kaygı gibi psikolojik ve duygusal rahatsızların görülme sıklıklarındaki azalmayla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Brown & Ryan 2003; Lawlor, Schonert- Reich, Gadermann ve Zumbo, 2014). Bilinçli farkındalığı araştıran çalışmalar, duygusal zeka ile bilinçli farkındalık arasında da bir ilişki olduğunu (Bear, Smith ve Allen, 2004; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; Brown & Ryan 2003) ve bilinçli farkındalığın bireyleri empati yapmaya teşvik ettiğini (Schonert-Reich vd., 2014) göstermiştir. Ayrıca, yetişkinlerde bilinçli farkındalık egzersizlerinden yararlanma müdahaleleri üzerine yakın zamanda yapılan araştırmalar, depresyon, kaygı bozukluğu, kronik ağrıların tedavisi, bir dizi ilave zihinsel sağlık ve tıbbi durum gibi çeşitli iyi olma hali çıktılarına yönelik gelişmeleri de göz önüne sermiştir (Baer, 2003).

Eğitim alanında bilinçli farkındalık üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Literatür dikkatle tarandığında ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların yanında, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme alanlarında da mevcut çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunlara örnek olarak; okulda bilinçli farkındalığın anlamı ve ölçümü, okulda bilinçli farkındalık ve güven arasındaki ilişki, bilinçli farkındalık ve öğretmen güçlendirme, örgütsel sağlık ve okulda bilinçli farkındalık arasındaki ilişki, bilinçli farkındalık müdahalelerinin uygunluğu, ortaokul öğrencilerinde bilinçli farkındalığın sınıf iklimi ve akademik performansa etkisi (Amutio, Bisquerra, López-González ve Oriol, 2016; Ancona & Mendelson, 2014; Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Watss, 2009; Williams, 2010) gibi çalışmalar gösterilebilir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar ise sınırlı sayıdadır. Örgütsel farkındalığın toplu etkililik üzerine etkileri (Steele, 2008), bilinçli farkındalığa sahip öğretim

liderliği (Rodriquez, 2015), K-12 eğitiminde bilinçli farkındalık (Larock, 2014) ve dönüşümcü okul kültürü oluşturmada bilinçli farkındalığın kullanımı (FitzGerald, 2012) ile ilgili yapılan bu çalışmaların alan yazına önemli katkıları vardır.

Eğitim yönetimi alanında bilinçli farkındalık ile problem çözme becerisinin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışmanın eğitim yönetimi alanında bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisini birlikte ele alan ilk çalışma olması sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2) Lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim düzeyi ve
 - e. Mesleki kıdemegöre farklılık göstermekte midir?
- 3) Lise müdürlerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 4) Lise müdürlerinin problem çözme beceri düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim düzeyleri ve

e. Mesleki kıdeme

göre farklılık göstermekte midir?

- 5) Lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul müdürleri, toplumun değişen sosyal ve demografik yapısından en hızlı ve yüksek düzeyde etkilenen yöneticiler olarak, her toplumsal sorunla doğrudan yüzleşmek ve başa çıkmak durumunda kalırlar. Karşılaşılan sorunların niteliği, okul müdürünün bu sorunlarla başa çıkmadaki tavrı, izlediği yol ve yöntemler, çevre ve bürokrasi, yöneticilerin omuzlarına binen yükü gün geçtikçe ağırlaştırmaktadır. Tüm bu etkenler sonucunda sorunlar kimi zaman başarıyla çözümlenip, sorundan etkilenen tarafların sıkıntıları giderilmekte, kimi zaman da çözülemeyen problemler kısır döngüde kalıp, öğrenilmiş çaresizliklere yol açabilmektedir. En istenmeyen durum ise, çözümlenmemiş problemlerin, okul yöneticilerinin mesleki heves ve heyecanları ile birlikte enerjilerini tüketmesidir.

İhtiyacımız olan toplumsal reformun mimarları olan okullarımızı yöneten bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerden birisi de problem çözme becerisidir. Daha önceki paragraflarda bahsedildiği gibi, literatürde okul yöneticilerinin problem çözme becerisine dair yapılan çalışmalar mevcuttur.

Çelikten (2001), okul yöneticilerinin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olmaları ve kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar verebilmeleri gerektiğini belirtmektedir (s.299). Özellikle bir kaos durumuyla karşılaşan yöneticiden beklenenin ise, probleme çözüm aramaya geçmeden önce, problemin farkına varıp onu tanımlamak olduğunu eklemektedir. Problemi çözmede anahtar konumda olan ‘farkına varma’ durumu üzerine yapılan herhangi bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Müdürlerin karşılaştıkları problemlerin sebeplerini saptamaları ve ileride karşılaşılabilecekleri sorunlara dair ipuçlarını önceden farkedebilmeleri adına, zaman içerisinde kazanılabilecek bir yeti olan bilinçli farkındalık becerisine sahip olmalarının azami önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışma, ortaöğretim okul müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme

becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak alanının gelişimine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Tanımlar

Problem Çözme Becerisi: Kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995, s. 155).

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness): Birbirini izleyen anlarda algımızın sadece bizde ve iç dünyamızda aslında ne olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumudur (Nyanaponika Thera, 1962, s. 25).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle bilinçli farkındalık ile problem çözme becerisine dair kavramsal çerçeve ele alınmış; ardından eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanında problem çözme becerisi ile bilinçli farkındalık üzerine yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Bilinçli Farkındalık

Batı psikolojisinde son yıllarda daha fazla duyulmakta olan bilinçli farkındalık kavramı, çoğunlukla 2500 yıllık Budist öğretilerinden doğmuştur. Bilinçli farkındalığın genel bir tanımı yapılacak olursa, ona, içinde bulunulan anı olduğu gibi kabul edip onu farkında olarak yaşama denebilir (Mark, Williams & Kabat-Zinn, 2013, s. 19).

Bilinçli farkındalık, Pali diline ait (Budha'nın öğretisi ve hikayelerinin kaleme alındığı dil) 'sati' teriminin karşılığıdır. Farkındalık, dikkat ve hatırlama kelimelerini çağrıştırmaktadır. Farkındalık ve dikkat, bilinen anlamları -bir şeyin olduğunu bilme ve dikkatini ona vermek- ifade etmektedir. Hatırlama ile kastedilen ise geçmişte yaşananları akla getirmekten ziyade, devamlı olarak 'farkında olmayı ve dikkatini vermeyi' hatırlamayı ifade eder. Bunların yanında yaşanmakta olan deneyimi kabullenme ve yargılamama söz konusudur. Çoğu birey için, deneyimlediği şeye karşı kabullenme tavrı oluşturmak, bilinçli farkındalık uygulamalarının en önemli ve en zorlayıcı yönü olarak kabul edilmektedir. Kabullenme ve teslimiyet gösterme hem keyif hem de kedere açık olmayı; kazanma ve kaybetmeyi kucaklamayı ve hatalar karşısında hem kendine hem de başkalarına karşı merhametli olmayı

sağlamaktadır. Bilinçli farkındalık; bireyin karakterinden kurtulmak istediği ya da gizlemek istediği yönlerine ‘evet’ demesini; bununla birlikte, bazı düşünce, duygu ya da diğer deneyimleri kabul etmesini ve reddettiği takdirde süreklilik kazandığını gördüğü zorlukların, (korku, endişe, üzüntü, depresyon, fiziksel ağrı, bağımlılık ve ilişkisel) üzerinde etkili biçimde çalışabilmesini mümkün kılmaktadır (Mark vd., 2013).

Araştırmacılar esasında bilinçli farkındalık düzeyini “günlük hayatta farkında olunmayan anların/bilinçsizlik anlarının” incelenmesiyle ortaya koymaktadırlar (Siegal, 2010). İnsanlar zamanın çoğunu ya geçmişteki anılarda ya da gelecek hayallerinde kaybolarak harcamaktadır. Zihnin ve bedenin bulunduğu yerin farklılığı, “oto pilota” hareket edildiğini göstermektedir. Bilinçli farkındalık hali ise, dikkatin dakika dakika incelendiği anlamına gelmektedir. Bu, zihnin ne şekilde dağıldığının ve meşgul olduğunun da farkında olmaktır. Birey içtenlikle kendini ele aldığı anda genellikle acele ettiğini, içinde olduğu deneyimden bir an önce daha iyi bir ana geçme çabası içinde olduğunu görür. Bu durum Siegal’a (2010) göre hayatı yöneten, “keyif” ilkesiyle alakalıdır. Kesintisiz keyif ve tatmin arayışı, rahatsız edici durum ve şeyleri görmezden gelmeye, bir sonraki anın daha iyi olacağı fikrine düşmeye sebep olmaktadır. Garip bir şekilde, bu durum, insanları ölüm için acele eder; gerçekten yaşadığı anları kaçırmaya hale getirmektedir. Yazara göre, bilinçsizliğin bir diğer formu ise, yine “keyif” ilkesiyle alakalı olarak, bireyin hayatı planlara uydurmaya çalışırken yaşayamayışı ile ilgilidir. İşlerin yolunda gitmesi için harcanan çaba, yaşanan stres, esasında o işin yaşanmasına engel olmaktadır.

Siegal (2010) bilinçsizliğin alternatifinin ise, “şu an”ı deneyimlemek olduğunu belirtir. Otomatiklikten sıyrılıp, dikkati yapılan şeye toplamak, ortadan kaybolmasını ya da bir an önce geçip gitmesini dilemekten ziyade anın kıymetini bilmektir. Esasen tek şeye odaklanmaktır. Bilinçli farkındalık her şeyi olduğu gibi görme ve o haliyle kabullenmede yardımcı olmaktadır. Bu, kişinin her zaman kazanamayacağını ve bazen bazı şeyleri değiştiremeyeceğini bilse de huzur bulabileceği anlamına gelmektedir. Her şeyi kontrol etme çabası bırakıldığı takdirde, günlük hayatın iniş ve çıkışlarından daha az etkilenilmekte; depresyon, kaygı gibi duygusal problemlere ya da kronik ağrı ve uyku bozukluğu gibi stres nedeni fiziksel sorunlara daha az yakalanılmaktadır.

Bilinçli farkındalık aynı zamanda, bireyin kendisiyle alakalı acı verici zihin meşguliyetini gevşetmesine ve hafifletmesine yardımcı olur. Bu şekilde, acı çekmeyi azaltmayla birlikte,

bilinçli farkındalık, yaşamdaki ‘an’ların zenginliğini deneyimlemeyi mümkün kılmaktadır. Dikkat, yaşama dair düşüncelerin üzerinden çekildiği an her şey bir anda can bulmakta, yürümenin, ayakta durmanın, oturma ve araç kullanmanın esasen nasıl bir his olduğunun farkına varılmaktadır.

Son olarak, bilinçli farkındalık, eylemlerinde daha az şahsi refaha yönelik çıkarımlar yaparak, daha çok büyük resme odaklanır hale getirerek, bireyi günlük kararlarını alırken daha bilgece ve becerikli hareket etme konusunda özgür kılmaktadır. Bu ise, her günü minnet ve kıymet hisleriyle yaşamaya sebep olmaktadır. Kaygı ve başkalarının kendi hakkında, nerelere geleceği konusunda ne düşüneceği ile sınırlanmadığı zaman, zihnin daha net çalıştığı görülmüştür (Siegal, 2010).

Bilinçli farkındalığın beyin üzerindeki etkisini gösteren bilimsel sonuçlar da bulunmaktadır (Mark vd., 2013). Bilinçli farkındalık egzersizleri sonucunda bireylerde daha fazla sol beyin aktivasyonu görülmüştür. Araştırmaya katılan denekler, aynı zamanda ruh hallerinde iyileşme olduğunu ve günlük aktiviteleri yapmada daha hevesli olduklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, Bilinçli farkındalık egzersizlerini/meditasyonunu yapan deneklerin bağışıklık sistemlerinin daha kuvvetli olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, stresli bireylerin beyinlerinin sağ prefrontal korteksinde (alnın hemen ardındaki bölüm), sol prefrontal korteksten daha fazla aktivasyon görülmektedir. Bu sağ taraf aktivasyonu en çok depresyonda, kaygılı ve hipervigilant (tehlike saptamak amacıyla çevreyi izleyen, süzen kişiler) olan kişilerde görülmektedir. Diğer yandan; daha az negatif duygular hisseden ve genellikle hoşnut durumda olan bireylerin sol beyin aktiviteleri daha fazladır.

Bunlara ek olarak, bilinçli farkındalık egzersizlerinin ya da meditasyonlarının beyinde yapısal değişimlere de sebep olduğu görülmüştür (Mark vd., 2013). Zamanla, beyindeki serebral korteksin incelmesi ve gri maddenin kaybolduğu bilinmektedir. Bu duruma bilinçli farkındalığın etki edebildiği görülmektedir. Bilinçli farkındalık egzersizleri yapan kişilerin beyinlerinde serebral korteksin 3 yerde-anterior insula, sensory korteks ve prefrontal korteks- kalınlaştığı gözlenmiştir. Tüm bu alanlar, meditasyon egzersizleri sırasında yapılan nefese ve duyuşal uyarılara odaklanmada rol oynamaktadır. Prefrontal korteks ayrıca, işler bellek denilen, fikirler üzerinde derinlemesine düşünmeyi, karar vermeyi ve problem çözmeyi sağlayan bölgedir. Ayrıca, yaşamları boyunca yaptıkları meditasyonun süresine bağlı olarak, deneklerin serebral korteksindeki kalınlığın arttığı ya da azaldığı görülmüştür.

Beyindeki gri maddenin yaşa bağılı olarak azalmasına karşın, meditasyon yapan bireylerde bu kaybın yaş ilerledikçe daha az olduğunu ve bu durumun zihinsel işlemlerin önemli bir parçası olan ‘dikkat toplama becerisi’nin kaybının azalmasına da fayda sağladığı belirtilmektedir (Siegal, 2010). Buna ek olarak, ruh halini düzenleyici bir salgı olan serotonin’in üretiminde rol oynayan beyin kökünün bir parçasında dikkate değer değişiklik oluşması, bu alanın 8 haftalık bir meditasyon egzersizleri sonucunda yoğunlaşması, bu yoğunluğun en fazla en çok meditasyon yapan deneklerde görülmesi, deneklerin meditasyon sonrası kendilerini iyi hissetme durumlarının artması, bilinçli farkındalığın beyin yapısına olan etkisine yönelik elde edilen diğer sonuçlardandır. Depresyon, kaygı, madde bağımlılığı, yeme bozukluğu, öfke ve diğer ilişkisel problemler ile sırt ve diğer bölgelerde oluşan kronik kas ve iskelet ağrıları, bir sürü stres sebepli tıbbi sorunlar üzerindeki olumlu sonuçlar ise bireylerin duygu ve düşünceleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bireyler, psikolojik olarak, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendilerine acı ve sıkıntı veren durumlardan uzaklaşma adına bu hissi reddetmekte, yok saymakta ya da kendilerini kapatmaktadırlar. Fakat sorun, kısa vadede bireyi iyi hissettiren şeylerin uzun vadede daha kötü bir duruma sokmasıdır.

Bireylerin kendilerini rahatsız eden durumlardan, kendilerini izole ettikleri; bunu birçok şekilde yapabildikleri görülmektedir. Bunlardan bazıları uyuşturucu maddelerdir. Alkol bu maddeler arasında en popüler olarak gösterilebilir. Sosyal içicilerin bile, alkolü arkadaş ortamında rahatlamak ve keyif almak için tükettikleri söylenmektedir. Bu rahatlama ve keyif alma, alkolün alınmasındaki koşulu ortaya koymaktadır. Günümüzde insanlar hemen hemen her gün tükettikleri kafeini bile onsuz kalmak zorunda olmadıkça bir çeşit uyuşturucu olarak görmemektedir. Bunların dışında hekimler tarafından yazılan ve gayri meşru usullerle tedarik edilen uyuşturucu maddeler de bulunmaktadır. Hepsi de an içinde yaşanan duygulardan uzaklaşmayı, istenmeyenden istenene ulaşmayı vadetmektedir. Tüm bu maddelerin fiziksel ve zihinsel zararlarının yanında, bireyleri yaşadıkları duygularla başa çıkmaktan alıkoydukları ve olgunlaşmalarını engelledikleri de söylenebilir.

Bazen, istenmeyen duygu ve hislerle başa çıkmada kimyasal maddeler değil de daha az zararlı ya da zararsız olduğu düşünülen farklı yönelimler tercih edilmektedir. Bunlara örnek olarak boş zaman aktiviteleri gösterilebilir. Günümüzde en kolay ve düşük maliyetle ulaşılabilen eğlence unsuru televizyon olmaktadır. Bunu, internette dolaşma izlemektedir. Alışveriş ve obezite ise hem televizyonun hem de internetin tetikleyicileri gibi

gözükmektedir. Birçok uyuşturucu maddede olduğu gibi, bu diğer unsurlarla da bizi rahatsız eden ve huzurumuzu kaçıran şeylere karşı tahammül göstermeye başlarız. Böylece zaman içinde bu toleransın devamı için, bizi uyuşturan maddelerden daha yüksek dozlarda almaya ihtiyaç duyarız. Televizyon seyretmenin ya da internette dolaşmanın tamamen kötü ya da zararlı eylemler olduğunu belirtmek doğru olmayacaktır. Fakat bu eylemlerin başına bilinçli farkındalıkla geçildiği anlarda, onların dikkati dağıtmak ya da rahatsız edici durumdan uzaklaşma amacıyla yapıldığı fark edilecektir.

İstenmeyen duygular bazen ‘can sıkıntısı olarak’ ifade edilmektedir. Bu, tam olarak anlamlandırılmayan istenmeyen duygulara verilen genel bir isimdir. Can sıkıntısının olmadığı anlar dikkatle incelendiğinde bunları diğerlerinden farklı kılan şey, rahatsızlık, sinirlilik, kaygı, üzüntü ya da istenmeyen farklı bir duyguyu barındırmalarıdır (Siegal, 2010).

Deneyimsel kaçınma, endişe ve kaygı anında bireylerin, hayatlarını kısıtlamaktadır. Bireyler kendilerine korku ve kaygı veren eylemleri yapmaktan sakınmaktadırlar. Örneğin depresyon ölü gibi olma ya da dünyadan kopma hislerini içermektedir. Bunun sebebi, üzüntü, öfke ya da diğer duyguların bireyi kuşatmasını engellemeye çalışmaktır. Bilinçli farkındalığın birçok probleme etki edebilmesinin sebebi, bu hallerin deneyimsel kaçınma içermesi ve bilinçli farkındalığın deneyimsel kaçınma için panzehir teşkil etmesidir. Bilinçli farkındalık egzersizleri sırasında herhangi bir değişiklik yapma ya da durumdan kaçmaya çalışılmadan şu an içinde bulunulan an deneyimlenmeye çalışılır. Yaşanılan anın, olmasını istenilen şekline değil olduğu haline dikkat toplanır. Bu, rahatsız edici durumlara her zamanki yaklaşımdan farklıdır. Gitmesini sağlamaktan ziyade, bu duruma dayanma kapasitesi artırılmaya çalışılır, durumun üzerine gidilir. Deneyimlenen durumla başa çıkabilme ve katlanabilme becerisi oldukça değişkendir. Genelde bireyler acı verici deneyimin yoğunluğunu azaltarak iyi hissetmeye çalışırlar. Siegal’ın (2010) ifadelerine göre, bilinçli farkındalık egzersizlerinde ise, bu deneyime katlanabilme kapasitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Bilinçli farkındalık egzersizleri birkaç şekilde yapılabilmektedir. Egzersizleri formal, informal ve rehabilitasyon ya da inziva şeklinde gruplayan yazar, esasen bu egzersizlerin, gün içinde yaşanılan anda gerçekleşen şeylere dikkati vererek; ya da ideal olarak her gün belli bir zaman aralığı belirleyip, o anı tamamıyla bilinçli farkındalık egzersizleriyle geçirerek yapılabileceğini ifade etmektedir. İkinci türde; birey oturarak, ayakta, yürüyerek ya da yatar halde olabilmektedir. Başlangıçta, dikkati üzerinde toplamak

için nefes ya da diğer duyulardan yararlanılabilir. Bu çalışmada, araştırmanın içeriğiyle doğrudan alakalı olmaması sebebiyle bilinçli farkındalık uygulamalarına detaylı yer verilmemiş, bunun yerine eğitimdeki yerine değinilmiştir.

Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme

Bilinçli farkındalık kavramının eğitim bilimlerinde kendisine bir yaşam alanı bulması, esasen bireyin öğrenme biçimiyle de doğrudan alakası görüldüğü içindir. Dünya ve evrene dair bilgi sahibi olma adına gösterilen çaba kimi zaman kasıtlı olmakta fakat kimi zaman da tabii biçimde görülmektedir. İnsanlık tarihinin ilk zamanlarıyla içerisinde yaşadığımız zaman dilimi karşılaştırılacak olunursa, yeni dünyanın sakinlerinin kendilerine hazır biçimde sunulan bilgiyi çoğunlukla tüketmekle yetindiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dünyayı öğrenme biçimi, farkında olmama yönünde bireyleri teşvik etmekte; bilgi insanlığa mutlak gerçek biçiminde sunulduğunda insanlar buna teslim olmaktadır (Chanowitz & Langer, 1981).

Diğer yandan, mutlak gerçeklerin bulunmadığı yönünde bireylerin uyarıldığı, bilginin ise şartlı bir biçimde sunulduğu durumlarda (gökyüzü mavi olabilir gibi), bilgi yine sağlanmasına karşın, çeşitli olasılıkların ve faktörlerin mutlak gerçeğe etkisinin bilinçli farkındalık ile göz önünde bulundurulması sağlanmaktadır. Bu biçimde gerçekleşecek bir şartlı öğrenmenin, yaratıcılık ve esnekliğe de katkısı bulunmaktadır (Langer & Piper, 1987). Bilişsel esneklik ise bilinçli farkındalık için bir gerekliliktir (Brown & Langer, 1990, s. 314).

Eğitim sistemleri gerek ülke çapında gerekse küresel ölçekte belli başlı hedefleri ve standartları baz alarak hareket etmekte, çoğu zaman daha iyi standartlar yakalayabilme adına farklılıkları tolere etmekten ziyade ortadan kaldırma girişiminde bulunabilmektedir. Eğitim sistemlerinin tek tip, ‘ideal’ vatandaşı yaratma adına bireyleri önceden belirlenmiş standartlara uydurmaya çalıştığı, bu sebeple belli sorulara belli cevaplar verilmesi gerektiği düşüncesiyle, esasında insanları farkında olmamaya ittiği görülmektedir. Eğitim sisteminin yapısını, öğrencileri okulun belirlemiş olduğu standartlara uydurmaya çalışan bir sistemden ziyade; bireyin bilginin farkına varacağı, ona bu anlamda fırsatlar sunacağı yönde değiştirmek gerekmektedir. Bu durum bazı kesimleri “mutlak gerçeklerin”

sorgulanamayacağı yönünde düşüncelere salsada da esasında, anlama ve öğrenmenin önüne geçen ön yargı ve peşin hükümleri keşfetmeyi sağlayacaktır (Brown & Langer, 1990).

Bilinçli Farkındalık ve Öğretme

Marzano, Pickering ve Pallock'a (2001) göre, öğrencinin öğrenmesini teşvik eden, onu güdüleyen en iyi on araştırma tabanlı öğretim stratejisinin başında "farklılıkları ve benzerlikleri hedef gösterme" vardır. Buna göre öğrenciler daha önce hakkında bilgi sahibi oldukları bir konuyu, yeni öğrendikleri bilgi ile karşılaştırabildikleri, hedef becerilerin sahip olunan becerilerle karşılaştığı ve birbirlerini desteklediği yönlerini keşfettiklerinde daha kolay öğrenebilmektedirler. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğrenme ortamları, öğrencinin seçme, karar verme ve aktif katılımına da olanak sağladığı için, öğrenciyi öğrenme yönünde teşvik etmektedir (Tomlinson, 2001).

Langer'e (1993, s. 44) göre, bilinçli farkındalık; bağlamlara duyarlı olma, bilgiyi yeni perspektiflerden inceleme ve ele alma, unsurlar arasındaki özgünlükleri fark etme sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu, bireyin benzer olduğunu düşündüğü durumlardaki nüansları, farklı olduğunu düşündüğü şeylerdeki benzerlikleri göreceği, zihnin açık, yaratıcı, olasılıkçı bir halidir. Bu zihinsel durumun öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve bu nedenle eğitimcilerin öğrencilerde bilinçli farkındalığı oluşturma ve muhafaza etme adına almaları gereken sorumluluklar olduğu aşikardır.

Bilinçli düşünme öğretimi adına uygulanabilecek birtakım metotlar bulunmaktadır. Günümüzde bilinçli farkındalığı öğrenme ortamına taşıma yollarının başında, öğretmenlerin öğrenenleri yeni bilgiye açık olmaları konusunda motive etmeleri gelmektedir. Yeni düşünce yollarının açılması, alternatif olasılıkların ve perspektiflerin keşfedilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu çeşit bir düşünce, bir probleme birden fazla çözüm sunma ile birçok fikir ve girdi sağlamaktadır. Kuşkunun da işin içine dahil edilmesi, bilinçli biçimde göz önünde bulundurma ve en iyi cevap olmadığı için, tüm olasılıkları değerlendirmeyi beraberinde getirmektedir. Rutin ve tekrarlardan doğan bilinçsiz düşünce, aldatıcı biçimde çekici olması hasebiyle bireye kolay cevaplar sunar. Bunun engellenmesi, bilginin ve becerinin uygulama ve tekrar yoluyla verilmesinden, okulların anlamayı geliştirme üzerinde durmasıyla olacaktır (Richard & Perkins, 2000, s. 45).

Sınıf içerisinde bilinçli farkındalık iklimi oluşturmak, yalnızca öğrenci öğrenmesine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda günümüzün farklılaşan toplumsal koşullarından nasibini almış, çok uluslu sınıflarda öğrenciyi kendisinininkinden değişik olan kültürel bakış açılarındaki değerleri görmeye de itecektir. Bu çeşit bir öğrenci merkezli öğrenme ortamı, öğrencilerin farkında olmayı “fark etmelerini” gerektirmektedir. Ayrıca, bilgi söz konusu olduğunda, öğrenenlerin kendi düşünce aşamalarını akla getirmelerini, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki peşin hükümlerinden arınmalarını sağlamaktadır. Eğitimcileri ise, öğrenenlerin bilginin sosyal olarak yapılandırıldığına ve tüm kültürlerin değer sahibi olduğunu anlamalarına yardımcı olarak, derslerde çok uluslu bakış açısı kullanacağı bir yöntem kullanmaya teşvik etmektedir (Thornton & McEntee, 1995).

Örgütsel Bilinçli Farkındalık ve Bilinçli Farkındalığa Sahip Okullar

Bilinçli farkındalığı örgütsel davranışa ilk kez uyarlayan Weick ve Sutcliffe (2001, 2007), bilinçli farkındalık meşguliyetine dair beş ilke ortaya koymuşlardır. Bunlar sırasıyla, başarısızlıkla meşgul olma, esnekliğe adanma, uzmana riayet etme, basitleştirmeye karşı isteksizlik ve eylemlere karşı duyarlılıktır. Yüksek güvenilirlikli örgütlerde gösterilen tepkisel davranışlar, Langer’in (1993) daha önce ifade edilen bilinçli farkındalık tanımıyla benzer karakteristikler sergilemişlerdir. Bunlar; sadeleştirme karşısında gösterilen direnç, varsayımlardan kaçınma, rutine bağlı kalmaktan ziyade şu anda burada olanın farkında olmadır. Bu tepkisel davranışlar bilinçli farkındalığın beş temel ilkesinde yansıtılmaktadır. Bilinçli farkındalığın okullara uyarlanabileceği düşüncesi esasen yüksek güvenilirlikli kurumlarda baz alınan bazı prensip ve ilkelere dayanak noktası olması sebebiyle ele alınmaktadır. Çünkü bilinçli farkındalığın, içerdiği bilişsel süreçler, yüksek güvenilirlikli kurumlar tarafından geniş çapta uygulanmaktadır. Yüksek güvenilirlikli kurumlar, bünyesinde hataya yer olmayan, başarıyı garantileyen organizasyonlardır. Bu kurumlardaki güvenilirliğe dair hataların yıkıcı sonuçları vardır (Weick & Sutcliffe, 2007). Uçak gemileri, hastanelerin acil bölümleri ve itfaiyeler bu gibi örgütlere örnek gösterilebilir. Böyle kurumlarda en küçük hataların bedeli hayati olmaktadır. Bahsi geçen tüm bu bilişsel süreçler, sistemde güvenirliliği artırmak, felaketlere yol açacak dikkatsizliklere meydan vermemek için planlanmıştır. Bu örgütlerde zaman zaman büyük sorunlar gözlemlenebilmektedir. Bu tip sorunlar meydana geldiğinde, yüksek güvenilirlikli örgütler

öngörü adımından önleme adımına geçmektedirler. Dahası, problem fark edilince çözüm ve iyileşmeye odaklanılmaktadır. Sürekli başarı üzerine yapılan çalışmalarda (bu güvenilirlik olarak nitelendirilmektedir) yüksek güvenilirlikli kurumlar üzerine yazılmış literatür bilgilendirici olmaktadır. Bireyler ve kurumlar gelişime yönelik adımlar atmak istediklerinde farklı disiplinlerden de faydalanabilmektedirler. Yüksek güvenilirlikli kurumların hatasız performans arayışı izinde attığı adımlar arızalardan arındırılmış süreçler doğurmaktadır. Bu sebeple örgütlerde yüksek güvenirliliğin, eğitim alanına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Steele, 2008).

Başarısızlıkla Meşgul Olma

Başarısızlıkla meşgul olma, başarısızlıktan endişe duyma ya da hata yapma kaygısı olarak da ifade edilebilir. Her ne kadar, başarılı örgütlerin problem durumları konusunda bu denli takıntılı olabilecekleri düşünülme de durumun bunun aksi yönünde olduğu görülmektedir. Bu tip örgütler, küçük addedilen problemlerin sistemdeki daha büyük sorunların, aksaklıkların habercisi olabileceği görüşündedirler. Başarılar üzerinde fazlaca durmaya sebep olabilecek rehavete karşı önlemler almaktadırlar (Miller, 1993; Starbuck ve Milliken, 1988). Bireyler potansiyel problem sinyallerine karşı alarmdadırlar. Önemsenmeyen, gözden kaçan “zayıf sinyaller” ya da “kıl payı atlatılmış durumlar” büyük hasarlara yol açabilmektedir (Weick & Sutcliffe, 2006). Yaklaşan tehlikelerin habercisi olabilecek bazı sinyaller ise şu şekilde sıralanabilir; her şeyin yolunda olmadığına dair rahatsız edici bir his, zaman içerisinde vizyonda meydana gelen değişiklikler, takip etmedeki eksiklikler, atlanan adımlar, aynı kanaatte olmayan insanlar, takatinin üzerinde, aynı anda birden fazla uğraşan personel (Weick & Sutcliffe, 2007).

Bilinçli farkındalığa sahip örgütlerde, personel, ilişkiler anlamında birbiriyle daha yakındır, bu sayede problemlerin fark edilmesi daha kolay olmaktadır ve bu durum gerekli mercilere zamanında bildirilmektedir. Kurum kültürünün her düzeyde iletişime açık olması, bireylerin gözlemledikleri aksaklıkları çekinmeden yazılı ve sözlü biçimde aktarabilmesi de örgütte bilinçli farkındalığın bulunduğu göstergesidir (Weick & Sutcliffe, 2007). Büyük krizlerin ortaya çıkmasına sebep olabilecek küçük hataların fark edilmesi bu tip örgütlerde ödüllendirilmektedir (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 1999).

Farkındalığa ket vuracak diğer bir örgütsel durum ise aşırı özgüvendir. Bu aşırı özgüven, örgütün içine girdiği çıkmazlardan son anda kıl payı kurtulmalarının sonucu pekişir ve yakalanan başarı, örgüt içindeki küçük ihmalleri, farklı değişimleri önemsiz görmeye sebep olur. Bu ise, bir sonraki adımda felakete yol açabilecektir. Bu tür ucu ucuna elde edilen son dakika zaferleri, örgütsel sıkıntıların sinyalleri olarak görülmelidir (Weick & Sutcliffe, 2007).

Okullarda ise zayıf sinyallerin algılanmasını sağlayacak unsurlar arasında biçimsel ve genel değerlendirmeler, öğrenci çalışmalarının ortaklaşa incelenmesi, öğretmen dönütleri, okula devam, disiplin, not, algı ve diğer okul verilerine odaklanmış veri bankalarının kullanımı ve sürdürülmesi yoluyla, okul çapında sürekli veri incelemesi yapılması gösterilebilir (Bellamy, Crawford, Marshall & Coulter, 2005; Stringfield, 1995, 1998). Standart işletim süreçleri olarak özellikle sınıf düzeyinde hataların kasten belirlenmesi ve bu hatalar konusunda bilgi verenlerin ödüllendirilmesi, bir eğitim örgütün başarısızlıktan duyduğu kaygıya delil gösterilebilir. Bu zihinsel süreç, küçük hataların önünde durma ve yönlendirmenin önemine dair aynı inançları paylaşmakla ve okulun başarısızlığının bir felaket olduğuna inanmakla gerçekleşebilir (Springfield, 1995, 1998).

Esnekliğe Adanma

Toparlanmadaki kararlılık ya da olaylar karşısında esnek olabilme esnekliğe adanmışlıktır. Yapılacak beklenmedik durum planları acil durumlarda işe yaramayabilmektedir. Bu gibi anlarda işleyiş devam ederken bir yandan da durumun tekrar düzenli hale getirilmeye çalışılması, bu konudaki yeterlilik durumu, esnekliğe adanmış bir örgütün göstergesidir. Esneklik ve adapte edilebilirlik örgütteki probleme yönelik tüm kaynağın optimum düzeyde kullanılabilmesi demektir (Weick & Sutcliffe, 2007). Langer (1993), bilinçli farkındalık davranışının karakteristiklerini ifade ederken, onun açık ve esnek olduğuna, şu andaki gerçekliği tanımlarken, önceki zihinsel yapıları dayanmayı reddettiğine ve her deneyimi eşsiz kılan farklılıklar aradığına vurgu yapmıştır. Bireylerin, çevrelerini saran olaylara ve tepkilerin kaynaklarına dair iyi bir anlayış geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Bilinçli farkındalık, ikileme düşüldüğü durumlarda problem çözme ve yaratıcılığa olanak tanımakta, bunları kolaylaştırmaktadır. Farkındalık içeren yöntemleri izleyen bireyler gibi, örgütler de yaşanan anda gerçekten neler olduğuna dair bir netlik kazanmakta, potansiyel

problemleri öngörmekte ve zorluklarla birlikte kendini toparlayabilmektedir. Yüksek güvenilirlikli örgütler çabuk toparlanan, problemleri çözen, benzer durumlarla gelecekte de karşılaşmamak için sistemi adapte eden kurumlardır (Hoy, Gage & Tarter, 2006; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 1999). Çabuk iyileşmenin, hataları düzeltmenin yanında, oluşabilecek hataları öngörerek bu konsepti bir adım daha ileri taşırlar. Bu öngörüler ise, örgütü tehlike-önleyiciler ve bir kontrol mekanizması oluşturmaya iter. Bu şekilde sistemin bir bölümü çökse bile tüm örgüt çıkmaza girmemektedir (Weick vd., 2005).

Bunun eğitim örgütünde sağlanması, örgütte sürekli olarak öğrenme kültürünün bulunmasıyla mümkündür. Sürekli dönüt sağlayacak ciddi performans değerlendirmeleriyle birlikte, bilerek, eğitim ve gelişim fırsatlarıyla maksatlı biçimde mesleki gelişimi sürdürmek de okul içindeki toparlanmadaki kararlılık ve esnekliğin bir göstergesidir (Stringfiel, 1995, 1998).

Uzmanla Riayet Etme

Yüksek güvenilirlikli örgütlerde her kararla birlikte, örgütün o problem hakkındaki bilgisi göz önüne alınarak, örgütte otorite değiştirilmektedir (Weick & Sutcliffe, 2001). Bilinçli farkındalık, o probleme en iyi şekilde cevap verecek kişinin farkında olmaktır.

Okullar ve yüksek güvenilirlikli örgütler hiyerarşik bir yapılandırmaya sahip olsalar da proaktif iletişim sağlayabilmek için belirtilen bilişsel süreçleri yürürlüğe koyacak ve yerine getirecek yönetimden sorumlu birey her kademeye değer vermelidir (Stringfield, 1995, 1998). Hiyerarşinin her kademesinde uzman bireyleri bir araya getirme, kararın her zaman en tepede alınmadığı anlamına gelmektedir.

Basitleştirmeye Karşı İsteksizlik

Miller'a (1993) göre, yüksek güvenilirlikli örgütlerde karar verme otoriteleri her ne kadar örgütün her düzeyinde uyum sağlasa da verilerin hızlı kategorize edilmesine ve çabucak uygun bir cevapta karar kılınmasına direnirler. Çünkü örgütün gideceği sadeleştirmenin ve basitleştirmenin, gelecekte yaşanması muhtemel başarısızlıkların sinyallerini görmeyi engelleyeceğini düşünürler. Buna göre, veriler incelenirken, sıkıntılı veri göstergelerinin

birçok sebep ve sonucu incelenmelidir. Süreçte, şüphecilik ve alternatif bakış açıları hoş karşılanmalıdır (Weick & Sutcliffe, 2001).

Eğitim örgütleri göz önüne alınacak olursa, bilgili yani usta okul liderleri de alternatif bakış açılarını hoş karşılarlar, çünkü, bu durum kompleks problemlere tanı koyma açısından hayli önem arz etmektedir (Hoy vd., 2006). Alternatif bakış açlarına ayrılan zaman, daha fazla bilgiyi beraberinde getirecektir. Okul liderlerinin daha fazlasını öğrenme isteği, kısa sürede harekete geçmeyi engelleyebileceği için tercih edilmeyebilmektedir. Fikirlerine güvenilen birkaç kişi ile yapılan görüşmeler sonucu hızlı bir karar verme aşamasına geçilebilmektedir. Fakat müdürlerin daha fazlasını bilme isteği, kısa süreli etkililiği azaltabilmekle birlikte genelde daha fazla güvenilirliğe yol açmaktadır (Stringfield, 1995, 1998).

Bir eğitim örgütünde basitleştirme ve sadeleştirmeye isteksizlik ilkesinin uygulanması, örgütteki tüm farklı seslerin duyulmasıyla, paylaştırılmış karar verme sürecinde çıktıdan ziyade belirlenen problemin altta yatan sebeplerinin sürekli olarak incelenmesiyle olmaktadır. Bauer ve Brazar'a (2012) göre, kompleks problemlerin nadiren basit çözümleri vardır ve bir meselenin derinlerine ve köklerine inmek o problemi çözmek için bir gerekliliktir. Çünkü karmaşık problemlere tanı koyma takım yaklaşımı ve paylaşılmış karar verme süreçlerine vurgu gerektirecek ve hem çıktıları hem de tutumları geliştirecektir (Hoy vd., 2006; Price, 2012). Yapılan araştırmalar (Spillane & Lee, 2014) yeni okul müdürlerinin mesleğin yorucu talepleriyle başa çıkmada ve öğretimsel liderliğe odaklanmada zorlandıklarını; müdürlerde 1-8 yıl arası gelişimin sürdüğünü (Hargreaves, Moore, Fink, Brayman & White, 2003) deneyim arttıkça öğretimsel liderlik sorumluluklarına önem verme, gözlem yapma ve farklı perspektiflerden yararlanma adına müdürlerin dağıtımçı liderliği daha fazla kullandığını göstermektedir (Johnson, Ulme & Perez, 2011; Langer, 1997; Marczynski & Gates, 2013; Ross & Gibson, 2010).

Eylemlere Duyarlılık

Bir örgütte basitleştirmeyi ve sadeleştirmeyi sınırlandırmanın bir yolu, zıt beklentilere sahip bireyleri bir araya getirmektir. Farklı perspektiflerin kombinasyonu, örgüt içerisindeki takımların, aynı olayla yüz yüze geldiklerinde farklı şeyler görmelerini sağlamaktadır (Weick & Sutcliffe, 2007). Takım üyelerinin her birinden çıkacak farklı bir ses, bireylerin

birbirlerine kayıtsız kalmalarını engelleyecek, etkili dinleme gerekliliğini beraberinde getirecektir. Bu durum takım içinde ve örgüt içinde eylemlere duyarlılığı da beraberinde getirecektir.

Eylemlere duyarlılık, yüksek güvenilirlikli örgütlerin sistemdeki bozuklukları sezme yetileridir (Steele, 2008). Örgüt, yapılan plan, düzenleme ve niyetler ışığında olması gerekenden ziyade şu anda olanın farkındadır. Bu duyarlılığı elde etmenin bir yolu olarak ise disiplinler ve bölümler arası toplantılar vesilesiyle bilginin açıkça paylaşılması, bu yolla işlemlere yönelik farkındalığı artırmak gösterilebilir. Güven iklimi oluşturacak bu paylaşımlar, potansiyel problemlerin göze daha kolay çarpmasını ve paylaşılmasını sağlayacaktır.

Sözel beyanlar, olaylardaki tutarsızlıklara cevap verme becerisinin yerine geçtiği durumlarda, başarılı örgütler sık sık geçmiş deneyimlere bağlı kalmaktadırlar. İletişimi sağlamak için ise bireyler birtakım etiketlere, sıfatlara ya da sınıflandırmaya başvurabilmekte, bu ise düşüncelerdeki esnekliği sınırlandırabilmektedir. Bu durum geçmişte etkili olmuş bazı cevapların da sınırlandırılmasına yol açabilmektedir. Buna karşılık, bilinçli farkındalık davranışı, anda kalma yeteneğinden ve yaşanan durumdaki eşsiz detaylara odaklanmaktan kaynaklanır. Buradan hareketle, yüksek güvenilirlikli örgütlerin olaylara henüz gelişirken odaklandığı, onu geçmiş deneyimlerle kıyasladığı fakat aynı zamanda uygun tepkinin gelişmesine götürecek ayrılıkları da dikkate aldığı söylenebilir.

Weick ve Sutcliffe'e göre (2007) işlemlere duyarlılığı engelleyecek bazı tehditlerden birisi nitel bilgiden ziyade nicel bilginin rağbet görmesidir. Sistemdeki arızanın engellenmesinin hem nitel hem de nicel bilginin eşit derecede değerli olmasıyla mümkün olacağı bildirilmektedir. İşlemlere duyarlılığı baltalayacak tehditlerden bir diğerinin ise rutinler ve alışkanlıklar olduğunu belirten yazarlar, özellikle büyük örgütlerde normlara uygunluğu sağlama ve aktif farkındalığı teşvik etme adına rutin prosedürlere yer verildiğini, bunların kurumda meydana gelen herhangi bir değişiklik ve uygulanması icap eden gerekli rötuşların sağlanması açısından önemli olduğunu, fakat otomatığe bağlanılarak yapılmaları ve yapılaşmasının farkında olunmaksızın tekrarlanmaları halinde gereklilik halinden çıkıp kural ve düzenlemelere hizmet eden dikkatsiz eylemler haline geldiklerini belirtmektedirler.

Örgütte beklenti zihniyeti teşvik edecek bazı örgütsel ilkeler tekrar sıralanacak olunursa, bunlar; beklenmeyenle ilgili olma, problemlerin güvenle rapor edildiği bir güven iklimi

oluşturma, kıl payı kurtulmaları başarı değil başarısızlık olarak görme, stabilizasyon ve rutinlerden sakınarak başarıdan şüphe duyma, verilen görev ile sorumluluklarda rotasyon yaparak, sadeleştirme ve basitleştirme eğilimine karşı çıkarak farklı deneyimlerle muhalif görüşlere sahip personeli işe alma, bakış açısının ve bilginin paylaşıldığı bir iklim yaratma, detayları koruma ve erken başarısızlıkları saptayarak işlemleri yönetebilmek için cepheyi yakından takip etmedir (Weick & Sutcliffe, 2007).

Okullar günlük işleri yürütmek için bir takım bürokratik yapılar kullanmaktadır. Özel sektörde olduğu gibi okulların da biçimselleştirme ve merkezileştirmeye dayanmasının sebebi, işlerin aksamadan yürümesini hedeflemektedir. Bu durum ise eğitimcilerin pozitif bir öğrenme ortamı yaratmasını mümkün kılabileceği gibi potansiyel olarak, çabalarına ket vurabilmektedir (Hoy, 2003).

Biçimselleştirme, günlük işleri yöneten kural ve düzenlemeler ile prosedürlere işaret etmektedir. Zorlayıcı biçimselleşmeyi kabul etmiş bir örgüt, üyeleri üzerinde kontrol sağlamak adına düzenlemeleri kullanır. Prosedür ve kurallara sıkı sıkıya bağlılık yaratıcılığı sınırlamakta ve yenilik ile itaati takas etmektedir. Biçimselleştirmeyi daha esnek kural ve uygulamalar koyarak yerine getiren okullar ise belirli bir probleme birden fazla çözüm bulunabilmesini sağlamaktadır. Bunun yanında, otoritenin merkezileşmesi de örgütsel problemi artırabilmekte veya engelleyebilmektedir. Merkezileşme, öğretmenlerin örgütsel karar alma sürecine ne derece katıldıkları ile ilgilidir. Engelleyici bir merkezileşme ortaya koyan okul müdürleri, pozisyonlarını öğretmenlerin çabalarına ket vurmada, otoriteyi grup üyelerini kontrol ve disipline etmede kullanmaktadırlar. Tersine, merkezileşmeyi kolaylık sağlama olarak gören okul müdürleri ise konumlarını ve kaynakları öğretmenlerin problemlere çözüm bulmalarını sağlamada kullanmaktadırlar. Bu tip yapılar direktifler yerine, iş birliği ve yardımlaşmanın tarafını tutar. Okulları etkinleştiren ve bilinçli farkındalık davranışına olanak sağlayan yapılar arasında bir paralellik vardır (Hoy, 2003). Bunu ispat etme adına Hoy (2003) bilinçli farkındalığa sahip örgütlerin karakteristiklerini (Weick & Sutcliffe, 2007) okul ortamına uygulamıştır. Okullarda iyi gelişmiş örgütsel bilinçli farkındalık kapasitesinin beş ayırıcı özelliği bulunduğu belirtilmektedir. Bu tip okulların, beklenmeyeni erken fark edebilme yetisi bulunmaktadır. Bilginin niceliğinden ziyade potansiyel önemi kavranmıştır. Öğretmeye ve öğrenmeye duyarlılık yüksektir. Yaşanan beklenmedik olayların etkileri giderilmekte, kontrol altına alma ve toparlanma

abuk olmaktadır. Alınan kararların bilirkişiye danışılmak üzere taşınacağı bir yapı ve süreç benimsenmektedir.

Bilinçli farkındalık ve duygusal zekâ, bir eğitimcinin sorumluluklarını yerine getirme ve işin stresiyle başa çıkması için gereklidir (Fullan, 2001). Bilinçli farkındalığa teşvik etmenin ve bunu sağlamanın en etkili yolunun, bunun otorite konumundaki yöneticiler tarafından modellenmesi olduğu ifade edilmektedir (Weick & Sutcliffe, 2007). Buradan yola çıkarak Hoy (2003, s. 98-99) okul liderlerine şu ilkeleri önermektedir;

- Tevazu gösterin; başarı üzerinde çok düşünmekten ziyade sürekli gelişimin yollarını arayın.
- Kötü günleri hoş karşılayın; İşler kötü gittiğinde sistemin güçlü ve zayıf yönleri açığa çıkmaktadır.
- Açık konuşun; Başkalarının da aynı problemleri sizinle aynı şekilde gördüğünü varsaymayın.
- İyi haberlere dikkat edin; eğer hiçbir kötü haber yoksa bu gereken bütün bilgiye sahip olmadığınız anlamına gelir.
- Öğretmenlere kuşkuyla yaklaşın; Rahavetin önüne geçmek için onaylayıcı değil çelişkili ifadeler arayın.
- Hassas bir uyanıklık gösterin; bu durum zihni yeni bilgiler ve alternatif olasılıklar için açık tutar.

Bu ilkelere dayanan bir liderlik yaklaşımının çok kritik olduğunu belirten Hoy (2003), bilinçli farkındalık davranışı göstermeyen okulların etkili olamayacağının altını çizmektedir. Okullarda bilinçli farkındalık oluşumunun harekete geçebilmesi ise güvenin sağlanması bağlanmıştır. Buna göre, ğretim kadrosunun birbirlerine, okul müdürüne ve okuldan hizmet alanlara örgütsel güven duyması gerekmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin bilinçli farkındalığı ile öğretmenlerin bilinçli farkındalığının ilişkili olması da bu durumu destekler mahiyettedir (Hoy vd., 2006). Bilinçli farkındalığa sahip bir lider olmak, gruplara etkili karar verme yönünde rehberlik edebilmek ve ortak düşünceye kapılmayı önleyebilmek anlamına gelmektedir. Grup, yenilikçi olma ve risk alma yönünde liderlerden g almaktadır. Sonuç ise çalışanları, velileri ve öğrencileri kendini gerçekleştirme ve akademik başarıya taşımaktır. Bilinçli farkındalığa sahip ilköğretim müdürlerinin karar verme süreçlerinde

şeffaf olmaları, güven ve adanmışlık oluşturma sürecini hızlandırmakta, bu durum ise öğretmenler arasında akademik ve sosyal beklentilerin gerçekleşmesi yönünde güven ve adanmışlık oluşmasına öncülük etmektedir. Böylece müdürlerin değerlerini aktarabilmelerine, daha iyi ilişkiler kurabilmelerine ve yüksek beklentileri modelleyebilmelerine olanak sağlanmaktadır (FitzGerald, 2012).

Problem Çözme

“Problem” kelimesinin kökeni Latince’ye dayanır. Bu kelimenin aslı “problema” sözcüğüdür. ‘Ortaya çıkan engel’ anlamına gelen “Proballo” kelimesinden türemiştir (Kalaycı, 2001). Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1979, s.403), “düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak” açıklanan ‘problem’ kelimesinin Arapçadaki karşılığı, yine Türkçemize geçmiş “mesele” sözcüğüdür. Dilimizde aynı anlama gelen “sorun” kelimesi yerine eğitim bilimleri alanında “problem” kavramı daha sık kullanılmaktadır (Güçlü, 2003, 273).

İnsanlar, günlük olarak çeşitli görev ya da yükümlülüklerle birlikte sorunlarla karşılaşır. Görevler bireyin uygun biçimde derhal yerine getirebileceği yanıt ya da yanıtlar dizisi bekleyen durumlardır. Problem ise, bireyin derhal yerine getirebileceği yanıtın bulunmadığı duruma işaret eder (Heppner & Petersen, 1982).

Birçok tanımlı olan problem kavramını Dewey, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak ifade ederken, Bingham (1998), bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel, Morgan (1999) ise, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak açıklamıştır (Güçlü, 2003, s. 276).

İçinde bulunulan durumun problem ya da sorun olarak adlandırılabilmesinde bireyin bu durumu algısı önem taşır. Yaşanılan durum ve yaşanmak istenilen durum arasındaki fark, problem hali olarak algılanır. Problemin türü, karşılaşılma sıklığı kişiden kişiye, örgütten örgüte farklılık gösterir. Problemler sosyal, ekonomik, bireysel olabilecekleri gibi kısa ve uzun süreli, basit ya da karmaşık da olabilirler. Problemleri ortadan kaldırma durumunu ifade eden problem çözme kavramı, literatürde yine birçok tanımla açıklanmıştır.

D’Zurilla’ya (1990) göre; “Problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmenin etkili yollarını bulmayı içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir”. Heppner ve Petersen’in (1982) ifadesiyle, karşılaşılan sorunlarla başa çıkmaktır. Yaşamın tüm alanlarındaki etkinliklerde yer alır. Bu başa çıkma gerekliliği içsel ya da dışsal sebeplerden dolayı olabilmektedir. Bireyin karşılaştığı problemleri çözmesi için hedefler geliştirme ve karşılaştığı sonuçları basit kurallarla çözmeden ziyade, bilişsel yollarla problemi algılama ve baş etme yolu olarak, istenen hedeflere ulaşmak için, gerekli bilişsel ve duyuşsal becerileri devreye sokması ve bireyin problemlili durumla başa çıkması, problem çözme becerisi olarak açıklanmıştır. Bu beceri küçüklükten itibaren öğrenilmekte, eğitim hayatının başlamasıyla birlikte geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2003). Bireyin problem çözme becerisini zaman içinde edinmesinden yola çıkarak, bunun bir sonuçtan ziyade, süreç olduğu söylenebilir. Zaman ve durumlar sürekli değiştiği için, insanoğlunun bu durumlar karşısında kendisini uyarlaması, uyanık olması gerekmektedir. Edinilen tecrübe yaşanan süreçte bireyin en büyük yardımcısı olacaktır.

Kişisel özelliklerin etkisi, problem çözme sürecinde gözden kaçırılmaması gereken bir değişkendir. Bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında kendilerince oluşturdukları inanç ve beklentilere dayalı olarak problem çözme becerisinin şekillendiği de bir gerçektir. (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Buna örnek olarak, bireyin problem çözme yeteneğinin ölçülmesinin, zihinsel bir değişken olarak kişinin, problem çözme becerisini ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemesi gösterilebilir. Kişisel özellikler problem çözme süreçlerinden etkilendikleri gibi, aynı zamanda bu süreci etkilemektedirler. Spencer’e (2003) göre, “etkili problem çözen bireylerin, bağımsız ve yaratıcı düşündükleri, sosyal yeterliliklerinin olduğu, kendilerine güvenen, belirsizliklerle başa çıkabilen kişiler oldukları belirtilmektedir.” (Akt: Dow ve Mayer, 2004). Problem çözme konusunda özgüveni yüksek olan kişilerin diğer kişilerle olan diyaloglarında daha girişken, daha olumlu düşünce yapısına sahip oldukları ve bilimsel çalışma ve araştırmalarda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Dolayısıyla, problem çözme, bireyin yeteneklerini geliştirmesinin ve etkili öğrenmesinin de yoludur (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Yönetsel süreç, problemlerle başa çıkma sürecidir. Buna göre, idarecinin işi sorunlara çözüm üretmektir (Güçlü, 2003, s. 277). 21. yüzyılın gerektirdiği insan kaynağını yetiştirme ve eğitme adına eğitim örgütlerinin devingen ve değişken bir yapıya sahip olmaları, mümkün

oldukça bireyleri de kendi zamanlarının sosyal ve teknik becerileriyle donatmaları gerekmektedir. Sosyal, yönetsel ve kişilerarası beklentiler yöneticilerin üzerinde ister istemez bir baskı kurmakta, onları her dönem yenilenen ve değişen problemlerin kucağına bırakmaktadır. İdarecilerden beklenenlere örnek olarak; okulun kaynaklarını verimli olarak kullanma, okul-çevre arasındaki ilişkilerde tutarlı olma, öğrenci başarısını mevcut durumun üzerine çıkarıp yükseltme, eğitim örgütlerinde yaşanabilecek kriz durumlarıyla başa çıkma, oluşabilecek çatışmaları yönetme, vizyoner bir bakış açısına sahip olma, bünyesinde çalışan personelin moral ve motivasyonunu yüksek tutma, güvenilir kararlar verme ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler olma gösterilebilir (Çelikten, 2001). Problem çözme becerileriyle donanmış yöneticiler, yönetsel süreçte ayakta kalmayı başarırken, bu becerilerden yoksun olan yöneticiler kendileriyle beraber sorumlulukları altındaki bireyleri de başarısızlığa sürüklemektedirler.

Problem Çözme Süreci

Problemin çözüme kavuşturulma şekli her ne kadar çeşitlilik gösterse de üzerinde ortak karar kılınmış, bilim insanlarınca benimsenmiş bazı belli başlı süreç tanımlamaları bulunmaktadır. Bunların bazılarına değinilecektir.

Öncelikle Wallas'ın (1925) iddia ettiği şekliyle düşünme ve problem çözme süreci temel anlamda dört aşamadan meydana gelmektedir.

1. Hazırlık/ Tanıma Aşaması: Yaşanan problemi ortaya çıkaran durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Probleme dair çeşitli hipotezler arasındaki ilişkiye bakılır, bağlantılı olduğu düşünülen malzeme ve bilgi toplanır.
2. Kuluçka Aşaması: Üzerinde çalışılmasına rağmen bir çözüm ortaya konamıyorsa, farkında olmadan bir süreliğine çözüm arama askıya alınır. Bir tarafa bırakılan probleminden daha farklı şeylerle ilgilenilir. Bu süre zarfında çözümün bulunmasını engelleyen bir takım durum ve düşünceler de ortadan kalkar.
3. Kavrayış/ Aydınlanma Aşaması: Sorunun çözümünün aniden zihinde belirmesidir. Kişi, kavrar ve ani ve orijinal bir fikir ortaya atar.

4. Değerlendirme ve Düzeltme Aşaması: Bir önceki aşamada ortaya çıkan düşüncenin geçerliliği kontrol edilir. Eğer, ortaya atılan fikir çözüme götürmediyse, birinci aşamaya dönülür. Fakat düşüncenin doğru olduğunun kabul edilmesiyle birlikte, bir takım değişiklik gerektirdiği kanaatine varılırsa düzeltme aşamasına geçilir. Düzeltme aşamasında kişinin mantığı ve bilinci devrededir (Akt: Aslan, 2002, s.335; Morgan, 1999, s.150-151;).

Kneeland (1999, s.14) daha detaylandırarak problem çözme sürecini altı aşamada ele almıştır.

1. Problemin Anlaşılması,
2. Gerekli Bilgilerin Toplanması,
3. Problemin Köküne İnme,
4. Çözüm Yollarını Geliştirme,
5. En İyi Çözüm Yolunun Seçimi,
6. Problemi Çözme.

Erdoğan'a göre ise Sorun Çözme sürecinin aşamaları şöyledir (Erdoğan, 2000, s. 45);

1. Sorunun kabullenilmesi ve çözmek için teşebbüse karar verilmesi,
2. Sorunun Tanımı,
3. Alternatif çözüm yollarının araştırılması ve geliştirilmesi,
4. Alternatif çözümler arasında seçim yapma,
5. Seçilen çözümün uygulanması,
6. Değerlendirme.

Bu noktada belirtilmesi gereken önemli nokta, problem çözme sürecinin, yönetim sürecinin bir parçası olduğunda hem fikir olsalar da karar verme ve sorun çözme hakkındaki görüşleriyle, kimi yazarların birbiriyle çelişmesidir. Karar verme ya da sorun/ problem çözme olarak adlandırılırsalar da bu yönetim süreçlerinin her ikisi de bilimsel yönetime dayandığı için, kendi içlerindeki aşamalarında biraz değişiklik bulunsa da bu süreçleri birbirinin aynı gören Başaran'ın (1996, s.30) aksine Kneeland (1999, s.15) bu süreçlerin

birbirinden oldukça farklı olduğunu iddia eder. O'na göre, çoğu insan bir problemin, zayıf ve kötü karardan sonra ortaya çıktığını düşünmektedir. Eğer bir problem tam olarak anlaşılmadıysa ya da değerlendirilmediyse; bu problem farklı bir yerde ve zamanda verilen yetersiz ve yanlış bir karara neden olabilecektir. Bu anlamda yanlış bir karar her an verilebilir.

İlgili Araştırmalar

Ortaokul müdürlerinin problem çözmelerini bilişsel bir perspektiften ele alan Thompson (1996), müdürlerin problem çözme davranışlarının ardında yatan ve bu davranışlara yön veren düşünceleri incelemiştir. Deneyimli/uzman ve daha az etkili olarak sınıflandırılan okul müdürlerinin ayırt edici özelliklerinin en çok belirsiz ve hatalı yapılandırılmış sorunlarla başa çıkarken ortaya çıktığı görülmüştür. Deneyimli/uzman okul müdürlerinin problemlere kendi nazarlarından ziyade başkalarının nazarlarıyla yaklaştıkları, öğrencileri ilgilendirecek uygulamalara yönelik karar aldıkları ve katılımcı karar verme süreçlerine yöneldikleri; bu şekilde 'takım' olarak bir karar aldıklarının altını çizdikleri, problemle ilgili bilgi topladıkları, iletişime geçtikleri, problemi detaylarıyla inceledikleri görülmüştür. Daha az etkili müdürlerin ise bilgi topladıkları fakat kararı kendilerinin aldıkları saptanmıştır. Müdürlerin problem önceliğini belirlerken problemin acilliğini ve çözüme ayrılan süreyi göz önünde bulundurdıkları; öğrencilerin ve çalışanların güvenliğini ve sağlığını ilgilendiren potansiyel problemlerin daha öncelikli olarak çözüldüğü belirlenmiştir. Güçlü değer yargıları ve inançlara sahip bireyler arasındaki çatışmaların ve problemlere aşırı duygusal yaklaşan bireylerin ise, okul yöneticilerinin karşılaştıkları en zor problemler olduğu ifade edilmiştir.

Ortaokul yöneticilerinin problem çözme süreçlerine etki eden değerlerin doğasını ve rolünü incelediği çalışmasında Woert (2000), deneyimli/uzman okul müdürleriyle görevinde yeni olan okul müdürlerini ele almıştır. Her iki gruba dâhil olan müdürlerin aynı değer yargılarıyla hareket ettikleri fakat bu değerleri hem nitel hem de nicel olarak farklı şekillerde kullandıkları görülmüştür. Deneyimli/uzman okul müdürlerinin, değerleri problem çözme sürecine dâhil ederken daha nesnel davrandıkları, değerlerinin daha fazla farkında oldukları, bu değerleri daha kolay yansıtip tanımladıkları ve problem çözme süreçlerinin tüm aşamalarına uygulamada daha dengeli ve becerikli oldukları görülmüştür. Belli davranış

kalıplarını diğerlerine tercih etmede değerlerin kendilerini nasıl yönlendirdiğini ifade ederken belirgin örnekler kullanmaları da dikkat çekmiştir. Ayrıca, problem çözmede etik ilkeler ve değerlere yönelik daha fazla alan dersi gördükleri ve etik ilkelere ve değerlere dayanan sağlıklı bir okul kültürü oluşturma adına, görev yaptıkları okullarda birçok uygulamayı hayata geçirdikleri görülmektedir. Bu durum, eğitilmiş okul müdürünün, okul kültürünü değiştirmede öncülük etmesine güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Müdürlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, problem çözme ve karar verme eylemlerine etki ettiğini savunan Barile (2003), okul yöneticisinin bir görev hakkında düşünme ve böyle bir görevi gerçekleştirme becerileri arasında bir ilişki bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu duruma uygulama yönünden bakılacak olunursa, mizaç tabanlı düşünme modeli odaklı öğretim yapan nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının, okul müdürlerinin problem çözme ve karar verme davranışlarını destekleyeceğini belirtmiştir.

Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin problem çözme süreçlerini incelediği çalışmada Landis (2009), problem çözme sürecine etki eden üç unsurdan söz etmektedir. Çalışmanın bulgularına göre bu unsurlardan ilki politika kalkanıyla meşgul olmaktır. Bu durumda, kanun ya da yönetmelikler kişilerarası potansiyel zor problemlerin çözülmesinde bir bariyer olarak kullanılmaktadır. İkincisi, etik müdahalelerdir ki; okul müdürünün, problemin bir parçası olan bireylerin etik, kültürel ve duygusal durumlarına yönelik algısıdır. Son unsur olan, empati yoksunluğu ise müdürün problem çerçevesini, probleme doğrudan etki eden bireylerin dışındaki kişilerin de duygusal ve diğer gereksinimlerini dahil edecek şekilde genişletebilme sürecini belirtmektedir. Tüm bu unsurlar birbiriyle ilişki içindedir. Okul müdürü politika kalkanını görmezden geldiği takdirde, yaratıcı problem çözme fırsatlarının arttığı; müdürler, bağlamsal normları ve bireylerin kültürel normlarını etik kurallar dâhilinde problem çözme sürecine dâhil ettiklerinde, olumlu sonuçlar elde edildiği ve probleme doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan bireylerin duygusal ve diğer tepkilerinin öngörülebildiği sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca, yaratıcı problem çözme süreçlerinin ilave zaman ve kaynak gerektirdiği fakat yaratıcı problem çözmeyle meşgul olan okul yöneticilerinin iş tatminlerinin arttığı da gözlemlenmiştir.

Akça ve Yaman (2009) da yaptıkları araştırmayla okul yöneticilerinin algıladıkları problem çözme becerilerine hangi değişkenlerin etki ettiğini inceleyerek alana katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin kıdemleri ile problem

çözme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı ve önemli bir ilişkinin olmadığını; bu durumun ise okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini meslek içinde geliştirmedikleri şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerindeki düşmeye bağlı olarak, duygusal tükenmişliğin baş gösterdiği görülmüştür. Tükenmişliğin, problem çözmeyle etkileyen duygusal değişkenlerden birisi olduğu yorumu yapılmıştır. Ayrıca problem çözme becerisinin, içten kontrollü olmak ve mantıklı karar vermekle paralel biçimde artış gösterdiği, bununla birlikte duyarlı olma, duygusal olarak güçlü olma ve iç tepkisel karar vermenin problemlere daha sağlıklı biçimde yaklaşmayı belirleyen faktörler arasında görülebileceği bildirilmiştir.

Okul müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına yönelik yapılan çalışmalar sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin, genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır (Buluç, Sulak ve Serin, 2011). Bu araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticiler karşılaştıkları problemleri çözme konusunda kendilerine yüksek düzeyde güvenmekte ve inanmakta fakat bazı duygusallıklarını kontrol edememekte ve duygularının etkisi altında kalmaktadırlar. Buna benzer bir diğer çalışmanın (Ada, Alver, Dilekmen ve Seçer, 2010) bulguları ise, okul yöneticilerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapma, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezleri, yöneticilikten memnun olma ve görevlerini kişilik yapılarına uygun bulma değişkenlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı fark bulunmadığını ve adı geçen değişkenlerin problem çözme becerilerini farklılaştırıcı etkilerinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca, müdürlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladığını ifade eden araştırmacılar, okul yöneticilerinin problem çözmeye ilişkin bilişsel yetersizliklerinin yanında, bazı psikosomatik, insanlara güven duymama, depresif problemler, eleştiriye duyarlılık ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme konuları ile problem çözmede kullanılan başa çıkma stratejilerinde belli bir düzeyde sorun yaşayabileceklerini iddia etmektedirler.

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunların ele alındığı bir çalışmanın bulgularına göre, bu sorunların hem öğretmenlerle iletişimde hem de okul yönetiminde teknik anlamda yaşanan problemler olduğu görülmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki ve ahlaki sorumluluklardan öte yasal sorumluluklara öncelik verdiklerinin, eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye

çalıştıklarının, okul içinde ve dışında insan kaynaklarını yönetme aşamasında, görev ve sorumluluklar temelinde yapıyı önemsediklerinin üzerinde duran yazarlar; öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında ise, öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya okul müdürlerince bilinmediği sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak, okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığı görülmüştür.

Bilinçli farkındalık üzerine yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda görülen artış sebebiyle, öncelikle genel anlamda eğitim alanında daha sonra ise eğitim yönetimi alanında yapılmış çalışmalara yer verilmesi uygun görülmüştür. Bu sebeple çalışmaların sıralanmasında kronoloji yerine konulara göre dağılım dikkate alınmıştır.

Kingsley ve Lynott (2017), günümüz dünyasında çocuklar duyguları gün içinde ani değişimlerle yaşadıklarından, yaptıkları davranışların farkında olmadıklarını ifade ettikleri ve bu duruma bir çıkış yolu olarak bilinçli farkındalık eğitimini sundukları çalışmalarında, ayrıca bilinçli farkındalık tekniklerinden de bahsetmektedirler. İlaveten alan yazında, bilinçli farkındalığa dikkat çeken uygulamaların; öğrencilerin psikolojik iyi olma halleri ve öğrenme kapasitelerine (Yamada, 2011), öğrencilerin kendi yaratıcılık algılarına (Batalo, 2012), duygusal bozukluklara (DeVinny, 2015), ergenlerde stresi azaltma ve önlemeye (Carmona, 2014; Edwards, 2012; Salustri, 2009), hatta ergen annelerinin maruz kaldığı stresi azaltmaya yönelik (LeBlanc, 2011) olumlu etkilerinin de konu edildiği görülmektedir.

Alan yazında yapılmış daha spesifik çalışmalar da mevcuttur. Öncelikle, ‘Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma’ programının bir öğretimsel strateji olarak kullanılmak suretiyle öğrencilerin online genel eğitim derslerindeki okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelendiği çalışma (Carbonell, 2016) gösterilebilir. Ayrıca, devlet okullarında özel eğitim gören öğrencilerin, stres ve kaygı düzeylerini düşürme, bilinçli farkındalıklarını artırma ve dolayısıyla sınıf içi performanslarını artırmaya yönelik yapılan çalışma (Solar, 2013) da dikkat çekmektedir. Bilinçli farkındalık temelli yoga ve beslenme programı olan “Fuel for Learning” (Öğrenme Yakıtı) programının uygulanmasına yönelik pilot bir çalışma (Bremer, 2015) ise öğretmenler tarafından derecelendirilmiş dikkatsizlik ve öğrenciler tarafından derecelendirilmiş hiperaktivite ve fevri davranışlarda düşüş gözlemlendiğini belirtmiştir. Risk altındaki ortaokul öğrencilerinin araştırma evrenini oluşturduğu bir diğer çalışmada (Khalatbari, 2016) ise yazar bilinçli farkındalık ve doğa tabanlı müdahalelerin

uygulanabilirliğini ve etkisini ölçümlemiştir. Giaquinto (2014)'ya ait çalışma ise Otizm Spektrum bozukluğu olan yükseköğrenim öğrencilerinde sosyal kaygının giderilmesinde ve sosyal becerilere yönelik özgüven kazandırılmasında, sosyal problem çözme ve bilinçli farkındalık gibi alternatif başa çıkma stratejilerinin faydalı müdahaleler olduğunu savunmaktadır.

Bilinçli farkındalığın anlaşılması, öğretme ve öğrenme süreçlerine dâhil edilmesine yönelik güncel çalışmalara verilebilecek ilk örnek, Stoops (2005)'a ait gibi görünse de çok geçmeden birçok makale ve tezde benzer ve farklı yönlerden bilinçli farkındalığın ele alındığı görülmektedir (Cravens, 2015; Desai, 2015; Fiore, 2015; Ivey, 2012; Ksendzov, 2016; Michael, 2008; Rae, 2015; Reid, 2017; Thomas, 2015; Thornley-Hall, 2015). Seküler ve Budist, yetişkin bilinçli farkındalığını keşfetme ve bu yolla ortaöğretim kurumlarında öğretim yöntemlerine yönelik bilgi verme amacı güden araştırmasında Burnett (2009) dini veya klinik uygulama olmaktan uzak yeni bir bağlam olan, okullardaki bilinçli farkındalık için amaç belirlemenin zorluğuna değinmiştir.

Bilinçli farkındalık temelli müfredat 'Nefes Almayı Öğrenme'nin, ergenlerin, yaşamlarının bu dönemindeki nadir gelişimsel zorlukları yönetmelerine, sosyal-duygusal yönlerini kuvvetlendirmelerine yardımcı olabileceğini ifade eden Broderick ve Frank (2014), ergenlerin vakitlerinin çoğu okullarda geçtiği için, okul tabanlı müdahalelerin pozitif evrensel girişimler adına bir umut olabileceğinin altını çizmektedirler. Bu çalışmalarında bilinçli farkındalığın ergenler üzerindeki faydalarından söz eden yazarlar, bilinçli farkındalığın, okullardaki yetişkinlerin de yaşam kalitesini artırabileceğini söylemektedirler.

Yine okul tabanlı bilinçli farkındalık müdahalelerinin psikolojik sonuçlarının detaylı ve sistematik biçimde incelendiği bir çalışmada (Herrnleben-Kurz, Walach ve Zenner, 2014), çocuk ve gençlere uygulanan bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin özellikle bilişsel performansı artırma, stresle başa çıkma ve strese karşı dayanıklılıkta umut vadettiği; engelli ergenlerde kaygıyı önleme adına yarar sağlayabileceği (Lopez, 2015) belirtilmiştir. Okul farkındalığının ne olduğu ve nasıl ölçüleceği (Gage, 2003), öğrencilerin hayatlarını gerçekten değiştirip değiştirmeyeceğinin, akademik optimizme (May, 2016) ve örgütsel güvene (Gage, Hoy ve Tarter, 2006) etkisinin de izahatları alinyazında mevcuttur. Yapılan nitel çalışmalar (Swire, 2016; Thomas, 2015) ise, bilinçli farkındalık uygulamalarının birer öğrenme deneyimi olarak ergenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymuştur.

Bilinçli farkındalık temelli sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin iyi-olma hali algılarının incelendiği (Mazza-Davies, 2015); lise öğrencilerindeki sınav kaygısını tedavi etmede okul tabanlı bilinçli farkındalık programlarının ele alındığı (Whitesides, 2015); rahatlama ve bilinçli farkındalıkla alakalı alışkanlıkların lise öğrencilerinin akademik performanslarına ve sınıf iklimine etkisinin incelendiği (Amutio, López-González ve Oriol., 2016; Grandpierre, 2013) çalışmalarda, ortaöğretimin ihmal edilmediği görülmektedir.

Yabancı literatürde doğrudan öğretmenleri konu edinen çalışmalar da mevcuttur. İlişkisel bilinçli farkındalığın, yönetimde, öğretimde, sınıf içinde ve okul çevresindeki zorluklarla başa çıkmada başarı sağlayacağını ifade eden Burrows (2011), aşırı duygusal yüklü çevrelerde denge ve ölçülülüğü sağlama kapasitesini geliştirmek isteyen eğitimcilerin, güncel meseleleri meslektaşları ve deneyimli bilinçli farkındalık eğitimcileri ya da danışmanlar eşliğinde inceledikleri ve düzenli olarak yaptıkları bilinçli farkındalık uygulamalarından faydalanabileceklerini belirtmektedir. Bilinçli farkındalık programlarının ne derece etkili olduğunu ve öğretmenlerin stres, iyi olma hali ve tükenmişlik düzeylerine etkisini (Sanders, 2015), öğretmen güçlendirmede bilinçli farkındalığın etkisini (Watts, 2009), yoga ve bilinçli farkındalığın yapılabilirliği ve öğretmenler üzerindeki öncelikli neticelerini (Ancona & Mendelson, 2014), bilinçli farkındalığa sahip öğretmeni kavramsallaştırma amacıyla öğretmenlerin sınıf dili ve davranışlarındaki bilinçli farkındalık becerisini gösteren delilleri (Taylor, 2016) inceleyen, ölçek geliştirme amacıyla yapılmış (Rickert, 2016) çalışmalara da rastlanmaktadır. Lise öğretmenlerinin bilinçli farkındalık niteliklerini, felsefelerini ve uygulamalarını araştıran (Wagner, 2016); cep telefonu tabanlı bilinçli farkındalık müdahalelerinin, öğretmenlerin stres (Caufield, 2015; Gouda, Luong, StefanSchmidt, ve JoachimBauer, 2016), duygu düzenleme ve yaşam doyumu üzerine etkisini inceleyen çalışmalar ise hayli ilgi çekicidir. Uygulamaya yönelik pilot bilinçli farkındalık programlarını (Napoli, 2004); öğretmenlerin sıkıntı yaratan öğrenciler, meslektaşlar ya da velilerle yaşadıkları özdeşleşmiş ilişkisel ikilemlerle alakalı bilinçli farkındalık deneyimlerini ve bunun yansımalarını (Burrows, 2015; Frias, 2015); bilinçli farkındalık temelli programlar yoluyla öğretmenlerde bağışlama ve merhamet yaratmayı (Carlson, Cullen, Haimovitz, Jha, Roeser, Schonert-Reichl ve Wilensky, 2011); her gün işitsel olarak yönlendirilmiş bilinçli farkındalık müdahalelerinin ilköğretim öğretmenleri ve öğrencileri üzerindeki etkisini (Bkosh, 2013); deneyimsel öğrenmede, bilinçli farkındalığın

bir araç olarak kullanımını (Deringer, 2016); bilinçli farkındalık ve yetişkin yaşamında duygusal gelişimi (McGarvey, 2010), mesleki gelişimi (Vorndran, 2009); bilinçli farkındalıkla öğretimin öğretmenlerin gözünden ne derece yaşanılabilir olduğunu (Forward, 2012; N. J. Albrecht, Albrecht ve Cohen, 2012; Thomas, 2015); bilinçli farkındalık ve akademik iyimserliği (Sims, 2011) araştıran çalışmaların nitelik ve nicelik yönünden fazlalığı alanda öğretmenlerin özel bir yer işgal ettiğinin göstergesi sayılabilir.

Yükseköğretimde yapılan çalışmalar incelendiğinde, yine belli başlı konular üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Özyeşil (2011) üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri ile bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve başka diğer değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında, bilinçli farkındalığın, öz-anlayış üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilinçli farkındalığın öz-anlayışı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yazar ayrıca, çalışmanın sonunda bilinçli farkındalık temelli eğitimler verilmesinin, öğrencilerin bedenlerindeki duygularını, hislerini ve düşüncelerini, hoşagitmeyene bilinçli bir şekilde açık ve kabullenici bir tutumla yaklaşımlarına, zorlukları erkenden fark etmelerine ve bunlara daha beceriyle ve etkin bir şekilde tepki vermelerine katkı sağlayacağı yönünde önerilerde bulunmuştur. Sınıf tabanlı meditasyon uygulamalarının, lisans öğrencilerinin bilişsel katılım, bilinçli farkındalık ve akademik performansları üzerindeki etkisini araştırma konusu yapan Napora (2013)'nın bulgularına göre de bilinçli farkındalık bilişsel katılımın, dolayısıyla da akademik başarının yordayıcısıdır. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin stres düzeylerini düşürmede (Peterson, 2016) ve yüksekokul öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada (Muchenje, 2016) yazma becerisine yönelik algılayış ile performansı artırmada (Britt, 2011); yaşamsal deneyimler ve kendini toparlamada (Collins, 2009); üniversitelerarası geçiş yapmış öğrencilerin rol dengesi, davranışsal katılım ve başa düzeylerine (Joncich, 2013), yükseköğretim derslerinde radikal demokratik katılıma (Pacheco, 2016) bilinçli farkındalığın etkisinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yani öğretmen adaylarının ele alındığı çalışmalar ise sınırlıdır (Poulin, 2009; Soloway, 2011). Sınıf tabanlı bilinçli farkındalığı ele alan Blackburn (2015)'ün ve sınav performansı üzerinde bilinçli farkındalık eğitiminin etkisini inceleyen Johnson (2016)'ın çalışmasının odağı ise yüksek lisans öğrencileridir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların hem okul yöneticilerini ve eğitim liderlerini hem de bir örgüt olarak okulun yapısını ele aldığı görülmektedir. Okul etkililiğinin yordayıcısı olarak örgütsel sağlığı ve bilinçli farkındalığı kurum karnesini (bir yönetim izleme programı) kullanarak ele alan bir çalışmanın (Williams, 2010) bulgularına göre, kurum karnesiyle denetlenen okullarda, denetlenmeyenlere kıyasla iş birliğine dayalı liderlik, uzman öğretmen davranışları ve bilinçli farkındalığın daha yüksek olduğu görülmüştür. Lise atletizm departmanında örgütsel güven ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir çalışmada (Ginn, 2014) koçun, atletizm yöneticisine olan güven seviyesi yükseldikçe atletizm yöneticisinin daha fazla bilinçli farkındalıkla karar verdiği gözlenmiştir. Yükseköğretimde örgütsel bilinçli farkındalıkla paylaşımlı yönetimin araştırıldığı bir örnek olay incelemesinde (McKinniss, 2015) kurumun türünün ya da bireyin kurumdaki rolünün örgütsel bilinçli farkındalık algısına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalığın örgüte uyarlanmasına yönelik başka araştırmalar (Duggan, 2016) da bulunmaktadır. Bilinçli farkındalığın, etkili ve tatmin edici mentörlük ilişkileri için dikkati toplamaya (Swartz, 2012), dönüşümcü okul kültürünün oluşturulmasına (FitzGerald, 2012), öğretimi geliştirmeye (Russel, 2015), kolektif etkililiğe ve yüksek güvenirlilikli okulların yönetilmesine (Steele, 2008) de etki ettiği savunulmaktadır. Okul müdürlerinin mevcut durumdaki genel bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalıklı öğretim liderliği düzeylerini (Rodriquez, 2015), eğitimsel liderlerin bilinçli farkındalığı K-12 eğitime entegre etmelerinde gereken şartları (LaRock, 2014), yükseköğretimdeki eğitim liderlerinin duygusal zekâ, bilinçli farkındalık ve dönüşümcü liderlikleri arasındaki ilişkiyi (Gieseke, 2014) inceleyen çalışmaların, bilinçli farkındalık söz konusu olduğunda eğitim yöneticilerinin göz ardı edilmeyişinin bir kanıtı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları ve verilerin toplanması ile ölçme araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Genel tarama modelleri, çok sayıdan elemanın oluşturduğu bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup üzerinde yapılan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2011 s. 79-81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezi ilçelerine; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Pursaklar ve Yenimahalle'ye bağlı liselerde (Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liseler) görev yapmakta olan okul müdürleri oluşturmuştur. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Fakat çalışmaya katkıda bulunmanın isteğe bağlı olması sebebiyle 122'si erkek 33'ü kadın, toplamda 155 katılımcıya ulaşılmıştır. Ankara İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nün Eğitim İstatistikleri verilerine göre evreni oluşturan lise okul müdürlerinin sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ankara İli Merkez İlçelerindeki Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticisi Sayıları

İlçe Adı	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Toplam
Altındağ	9	17	26
Çankaya	27	19	46
Etimesgut	9	10	19
Gölbaşı	4	7	11
Keçiören	14	12	26
Mamak	14	13	27
Sincan	7	15	22
Yenimahalle	15	16	31
Pursaklar	2	5	7
Toplam	101	114	215

Ölçme Araçları

Bu araştırmada, lise müdürlerinin problem çözme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Problem Çözme Envanteri, bilinçli farkındalık düzeylerini ölçme amacıyla Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır (EK 1). Ayrıca araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ölçen bir kişisel bilgiler formu kullanılmıştır (EK 1). Araştırmacı tarafından ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (EK 2). Ölçme araçları Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile uygulanmıştır (EK 3).

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Araştırma verilerinin elde edildiği ilk ölçme aracı, kişilerin 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 kendisine yönelik algısını ve problem çözme yönteminin boyutlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu envanter Şahin,

Şahin, N. ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Taylan (1990) tarafından envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Bu çalışmada envanter kullanımından önce tekrar güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile ölçülmüş ($p<0,05$); Problem Çözme Envanteri'nden elde edilen toplam puanların iç tutarlılığını gösteren güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri ise 0,921 bulunmuştur. Maddeler arası korelasyon -0,393 ile 0,832 arasında değişmektedir. Şahin, N. H. (1993)'in verilerindeki değerler Cronbach Alfa için 0,88, maddeler arası korelasyon için de -0,46 ile 0,52 şeklindedir. Bu bakımdan ölçeğin güvenirlik katsayısının orijinaline çok yakın ve tatmin edici düzeyde olduğu görülmektedir. Analizlere ilişkin bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te mevcuttur.

Tablo 2
Problem Çözme Envanteri Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Problem Çözme Envanteri	,921	32

Tablo 3
Problem Çözme Envanteri Özet Madde Analizi

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Ranj	Maksimum Minimum	Varyans	N
Maddeler Arası Korelasyon	,271	-,393	,832	1,225	-2,114	,049	32

Eğitim bilimleri alanında ve özellikle okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalarda yapı geçerliği analizleri, sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Güçlü, 2003; Savaşır ve Şahin, 1997 ve Taylan, 1990). Yazarların belirttiği üzere, bu envanterin kullanım amacı, eğitim ortamlarında bireylerin problem çözme düzeyini ya da onunla başa çıkma tarzını ortaya koyabilmektir.

PÇE, altılı Likert tipi ("hep böyle davranırım", "çoğunlukla böyle davranırım", "sıklıkla böyle davranırım", "arada sırada böyle davranırım", "ender olarak böyle davranırım", "hiç böyle davranmam") bir envanteredir ve toplamda 35 maddeden oluşmaktadır. Envanterin 6 faktörlü olduğu görülmüştür. 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, $\alpha=0,64$) ve “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler, $\alpha=0,59$) şeklinde belirlenmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Dolayısıyla bu envanter, problem çözme yaklaşımlarından 6’sını değerlendirmektedir. Belirtilen yaklaşımlara ilişkin Erdoğan’ın (2004, s. 35) açıklamaları şu şekildedir;

1. Aceleci Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için aklına gelen ilk fikir doğrultusunda düşünmeden eyleme geçtiğini ifade etmektedir. Aceleci yaklaşım problem hususundaki farklı etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma hususunda bireyin, farklı yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.
2. Düşünen Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problem çözümüne karar verme esnasında seçeneklerin sonuçlarını zihninde tarttığını, seçenekleri ölçerek bunlar arasında mukayeselerde bulunduğunu göstermektedir. Düşünen yaklaşım kişinin bir problemle yüz yüze geldiğinde durumu kavramaya çalışıp çalışmadığını ve bu hususa dair her türlü bilgiyi göz önünde bulundurup bulundurmadığını ölçer.
3. Kaçınan Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümüne dair bilgi toplamayı düşünmediğini, bir problem karşısında uyguladığı çözüm başarılı olmadığında o problemle başa çıkma hususunda şüpheye düştüğünü göstermektedir. Kaçınan yaklaşım kişinin, problemi çözümünün ardından onu çözme konusunda neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.
4. Değerlendirici Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin bir problem çözümünde belli bir yolu denemenin ardından, ortaya çıkan netice ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırdığını, problem karşısında onu çözebilmek için uygulayacağı yöntemlerin tümünü göz önünde bulundurmaya çalıştığını göstermektedir. Bu yaklaşım ayrıca, problem anında bireyin neler hissettiğini görmek için duyguların incelenip incelenmediğini ölçer.
5. Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problem çözme konusunda kendine olan güvenini, problemi çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli gördüğünü göstermektedir.

6. Planlı Yaklaşım: Bu boyutta alınan yüksek puan, bireyin problemi çözmek konusunda planlı bir biçimde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaştığını göstermektedir.

Problem Çözme Envanteri'nin puan aralığı 32–192'dir (Savaşır ve Şahin, 1997, s. 79). Tüm envanterden alınan yüksek puanlar, kişinin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz gördüğünü, problemlere etkili çözümler bulamadığını göstermektedir. Düşük puanlar problem çözmede etkililiği ve başarılı problem çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade etmektedir. Ölçekten toplam puan alındığı takdirde bazı maddeler tersine çevrilmektedir (1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32). Toplam puana yönelik olmayan, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde ise bu maddeler ters çevrilmemektedir. Bu sebeple ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen puan düzeyleri her bir yaklaşım için farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, ölçekte puanlama dışı tutulan maddeler mevcuttur (9, 22, 29). Bu araştırmada, envanterden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Araştırma amacının katılımcıların problem çözme yönteminin boyutlarını belirlemek ile ilgisi olmadığı için boyutlara ait puanlar hesaplanmamış, bu yönde herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Araştırma verilerinin elde edildiği diğer ölçme aracı olan MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) yani Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), bireylerin bilinçli olma durumlarındaki sıklığa ait kişisel farklılıklarla ve içinde bulunulan anda meydana gelenlere dair farkındalığın ve dikkatin bulunup bulunmadığıyla ilgilenmektedir.

Bob ve Ryan'a (2003) göre, bilinçli farkındalık içinde bulunulan andaki olayları ve deneyimleri içeren tek faktörden ve bu deneyimlere yönelik farkında olma yönündeki genel eğilimi ölçen 15 maddeden oluşur. Ölçekten tek faktörlü bir yapıya sahip olması sebebiyle tek puan elde edilmektedir (Özyeşil, 2011, s. 105).

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), altılı Likert Tipi ("hemen hemen her zaman", "çoğu zaman", "bazen", "nadiren", "oldukça seyrek", "hemen hemen hiçbir zaman") bir ölçektir ve ölçekten alınan yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanların aralığı 15-90'dır. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=0,82$ bulunmuştur. Ölçek dört hafta arayla -aynı gruba uygulandığında, test-tekrar-test güvenirliği

$r=0,81$ bulunmuştur (Brown ve Ryan, 2003). Testin ölçüt geçerliği, Beş Büyük Kişilik Özelliği, Sürekli Duygu Durum Ölçeği, Bilinçli Farkındalık-Farkındasızlık Ölçeği, Öz bilinç Ölçeği kullanılarak test edilmiş, anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Özyeşil vd. (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek öncelikle çeviri konusunda uzman kişiler tarafından Türkçeye çevrilmiş, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman beş kişi tarafından son düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini test etmek amacıyla iki öğrenci grubu kullanılmıştır. Birinci gruba ölçeğin orijinal formu, üç hafta sonra ise Türkçe'ye çevrilmiş formu uygulanmış; ikinci gruba ise önce ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formu, üç hafta sonra da orijinal İngilizce formu uygulanmıştır ve iki uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar bulunmuştur ($r=0,95$; $r=0,96$). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları, iç tutarlılık ve madde toplam korelasyonu analizi çalışmaları, Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda 1'den büyük beş öz değer çıkmıştır. Beş öz değer açıkladığı toplam değişim 58,02'dir. Öz değer grafiğinde ilk ani değişiklik birinci faktörde ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün öz değeri 4,24 (%28,33), ikinci faktörün 1,22 (%8,18), üçüncü faktörün 1,13 (%7,54), dördüncü faktörün 1,08 (%6,73) ve beşinci faktörün ise 1.01 (%6,16)'dir. Uyarlama çalışmasında yapılan uyum analizleri de ölçeğin yapısının tek faktörlü olduğunu doğrulamıştır (Özyeşil vd., 2011).

Özyeşil vd., (2011) analizleri sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=0,82$ 'dir. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları ise 0,43 ile 0,68 arasında değişmektedir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinden seçilen örneklem grubuna üç hafta arayla uygulanmış ve ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği $r=0,86$ bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için ise Öz Anlayış Ölçeği, Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği kullanılmış ve aralarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	,888	15

Tablo 5

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Özet Madde Analizi

	$\bar{x}$	Min.	Maks.	Ranj	Maks. Min.	Varyans	N
Maddeler Arası Korelasyon	,349	,142	,629	,486	4,421	,011	15

Tablo 6

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Madde- Toplam Analizi

	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Çoklu Korelasyon Karesi	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa
bfm1	62,7548	148,758	,486	,311	,884
bfm2	61,7290	145,225	,526	,454	,882
bfm3	61,9161	144,662	,605	,451	,879
bfm4	62,5484	142,964	,582	,507	,880
bfm5	62,2516	147,982	,465	,364	,884
bfm6	62,8839	148,311	,420	,263	,887
bfm7	62,4065	143,580	,541	,403	,881
bfm8	62,0258	141,025	,701	,592	,875
bfm9	62,7161	140,399	,613	,540	,878
bfm10	62,1484	140,114	,630	,629	,877
bfm11	62,9097	147,083	,449	,266	,885
bfm12	61,4774	144,485	,621	,570	,878
bfm13	62,5097	147,914	,425	,306	,886
bfm14	61,7613	144,053	,656	,570	,877
bfm15	61,8065	143,131	,608	,496	,879

Tablo 4, 5 ve 6’da görüleceği üzere, veri dağılımının normallik analizinin ardından, kullanılan ölçek ve envanterin bu çalışmada da güvenilirlik analizleri yapılmış, analizler tatmin edici sonuçlar vermiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen toplam puanların iç tutarlılığını gösteren güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0,888 bulunmuştur. Maddeler arası korelasyon 0,142 ile 0,629 arasında; madde toplam korelasyonu ise 0,420 ile 0,701 arasında değişmektedir.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmış olan Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011)’in verilerinde ise ölçekteki 15 madde için madde-toplam korelasyonu, 0,436 ile 0,682 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,80’dir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, yapılan analiz sonuçlarının, Özyeşil vd. (2011)’nin sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları ve kişisel bilgiler formu çoğaltmış, Ankara ili merkez ilçelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan lise müdürlerine ölçekler ulaştırılarak, veriler Kasım ve Mart ayları arasında toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olduğu için, hedeflenen 215 lise müdürünün 155’ine ulaşılmıştır. Katılımcıların ölçekleri ve kişisel bilgiler formunu 15-20 dakika arasında doldurdıkları gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bir araya getirilen verilerin analizi “SPSS 22” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. İstatistiki analizlere başlanmadan önce veri girişinin doğruluğunu ve bu verilerin normal dağılımlarını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuştur.

Lise müdürlerinin toplam bilinçli farkındalık puanları göz önüne alındığında, 155 katılımcının puanlarının, 66,70 ortalama ve 12,83 standart sapma değeriyle, 23-90 arasında değiştiği görülmektedir. Veri analizi negatif bir çarpıklık (-,675) ortaya koymaktadır. Puanların yüksek değerlerde grafiğin sağ tarafında toplandığı histogram grafiğinde de görülmüştür. Tablo 7’de görüldüğü üzere, basıklık değerinin pozitif olması, dağılımın sivri

olduğuna ve merkezde toplandığına işaret etmektedir. Kolmonov-Smirnov testi sonuçlarına göre bilinçli farkındalık puanlarının dağılımın normalliği varsayımını ihlal ettiği görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Betimleyici Analizi

	En Yüksek	En Düşük	$\bar{X}$	S	arpıklık	Basıklık
Bilinçli Farkındalık	Değer	Değer				
Toplam Puan	90	23	66,7032	12,83470	-,675	,773

Katılımcıların problem çözme envanterine verdikleri cevaplarla elde edilen puan toplamaları incelendiğinde 155 lise müdürünün puan ortalamasının 78,71, bu puanların standart sapma değerinin 24,08 olduğu gözlenmiştir. Puanlar ayrıca 37 ile 153 arasında değişmektedir. Tablo 8’den de ulaşılabileceği gibi, arpıklık değeri (,570) pozitifdir. Puanlara ait histogramda puanların düşük değerlerde ve çoğunlukla solda bulunduğu görülmektedir. Dağılım simetrisini ifade eden basıklık değerinin ise negatif olması (-,366) dağılımın nispeten düz olduğunu ve buna neden olan bazı u değerlerin olduğunu gösterse de büyük örneklemelerde bu durum analizlerde herhangi bir farka neden olmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013’ten aktaran Pallant, J., 2017). Problem özme becerisine yönelik Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre problem çözme envanterinden elde edilen puanların dağılımın normalliği varsayımını yerine getirmediği ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Problem özme Becerisi Puanlarının Betimleyici Analizi

		En Yüksek	En Düşük	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Problem	Çözme	Değer	Değer				
Becerisi							
Toplam Puan		153	37	78,7161	24,08420	,570	-,366

İki ölçekten de elde edilen verilerin normal dağılım sergilememesi sonucu, lise müdürlerinin bilinçli farkındalık puanları ve problem çözme becerisi puanları arasındaki farkların demografik değişkenlere göre anlamlılık gösterip göstermediği incelenirken, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, branş ve mesleki

kıdem değişkenleri için ise Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi ile ölçülmüştür. Araştırma hipotezleri test edilirken, ,05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Araştırma Verilerinin Betimleyici Özellikleri

Araştırmanın verilerinin analizinde ilk olarak bağımsız değişkenlere dair betimsel istatistikler ele alınmıştır. Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilere dair tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 9’da verilen lise yöneticilerinin demografik dağılımı incelendiğinde; katılımcıların beşte birinin (%21,3) kadın, beşte dördünün ise (%78,7) erkek olduğu; grubun yaklaşık yarısının (%44,7) 50 yaş ve üzerinde olduğu; branşa göre, müdürlerin beşte ikisinden fazlasının (%43,2) sözel branş grubunda olduğu; lisans mezunlarının beşte üçlük (%61,9) dağılıma sahip olduğu; 20-29 yıl arası (%53,5) kıdeme sahip olanların ise yarıdan fazla olduğu görülmektedir.

Başka bir anlatımla, lise yöneticilerinde erkeklerin çoğunlukta olduğu, yöneticilerin 50 ve üzeri yaşa sahip olduğu, sözel branşa sahip olanların ağırlık kazandığı, dağılımın büyük bir kısmını lisans mezunlarının oluşturduğu ve genç müdürlerin yoğunluğunun daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	33	21,3
	Erkek	122	78,7
Yaş	20-29 yaş arası	3	1,9
	30-39 yaş arası	13	8,4
	40-49 yaş arası	65	41,9
	50 yaş ve üzeri	74	47,7
Branş	Sözel	67	43,2
	Sayısal	34	21,9
	Mesleki	54	34,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	96	61,9
	Yüksek Lisans	59	38,1

	1-9 yıl	4	2,6
Mesleki Kıdem	10-19 yıl	23	14,8
	20-29 yıl	83	53,5
	30 yıl ve Üzeri	45	29,0
Toplam		155	100



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilere dair betimsel istatistikler ile veri analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri

Altılı Likert tipi bir envanter olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nde alınan yüksek puanlar bireyde bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanların aralığı 15-90'dır. Bu araştırmada yapılan analizin sonuçlarına göre lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri $\bar{X}=66,70$ 'dır.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyine İlişkin Betimleyici Analiz

	$\bar{X}$	S	N
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	66,7032	12,83470	155

Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilecek, sırasıyla bilinçli farkındalığın cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri ile ilişkisi ele alınacaktır.

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra		U	p $\geq$,05
			Ortalaması	Toplamı		
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	Erkek	122	76	9272,5	1769,5	0,287
	Kadın	33	85,38	2817,5		
	Toplam	155				

Erkek ve kadın lise müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Araştırmaya katılan lise müdürlerinin sıra ortalamaları göz önüne alındığında, kadın lise yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mann-Whitney U-testi sonuçlarına göre erkek ve kadın okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=1769,5$ $p>0,05$. Diğer bir anlatımla, lise yöneticilerinin cinsiyetleri, onların bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaş	n	Sıra		sd	χ^2	p $\geq$,05
			Ortalaması				
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	20-29 yaş	3	44,67		3	5,58	0,134
	30-39 yaş	13	62,50				
	40-49 yaş	65	74,36				
	50 yaş ve üzeri	74	85,27				
	Toplam	155					

Yaş değişkeninin bilinçli farkındalık üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Okul yöneticilerinin yaş gruplarına

göre bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine, yaşı en büyük okul yöneticilerinin sahip olduğu görülmektedir. Yaş azaldıkça bilinçli farkındalık düzeyinin de azaldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, analiz sonuçları araştırmaya katılan lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır, χ^2 (sd=3, n=155)=5,58, $p>0,05$. Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin yaşları onların bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

		Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	$p \geq ,05$
Bilinçli Farkındalık Düzeyi		Sözel	79	76,35	2	0,23	0,891
		Sayısal	22	80,68			
		Mesleki	54	79,31			
		Toplam	155				

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) tarafından ölçüldüğü biçimiyle, bir diğer bağımsız değişken olan branşın bilinçli farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olanların sayısal branşa sahip olduğu, bunu mesleki ve sözel branştaki okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanların, onların sahip oldukları branşlara göre farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=2, n=155)=0,23, $p>0,05$. Başka bir anlatımla, branş okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Sonucu

	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	x^2	$p \geq ,05$
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	Lisans	96	82,45	7915,5	2404,5	0,115
	Yüksek	59	70,75	4174,5		
	Lisans					
	Toplam	155				

Eğitim düzeylerinin lise müdürlerinde bilinçli farkındalığa etki edip etmediğini öğrenmek ve lisans ve yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini kıyaslamak adına Mann-Whitney U-testi yürütülmüştür. Tablo 14'te listelenen test sonuçlarına göre, eğitim düzeyi söz konusu olduğunda, lisans mezunlarına ait sıra ortalaması daha yüksektir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir $U=2404,5$ $p>0,05$. Diğer bir anlatımla, lise yöneticilerinin eğitim düzeylerinin, onların bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	$p \geq ,05$
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	1-9 yıl	4	44,25	3	2,69	0,442
	10-19 yıl	23	74,30			
	20-29 yıl	83	78,87			
	30 yıl ve üzeri	45	81,28			
	Toplam	155				

Lise yöneticilerinin kıdeme ilişkin bilinçli farkındalık düzeylerini ortaya koymak için Kruskal Wallis testi yapılmış, sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur. Buna göre en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine meslekte en çok deneyimi olan okul müdürlerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden alınan puan ortalamalarının meslekte geçirilen yıla göre artıp azaldığı dikkat çekmektedir. İstatistiksel analiz sonuçları, bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin kıdeme göre

anlamli biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, χ^2 (sd=3, n=155)=2,69, $p>0,05$. Diğer bir ifadeyle, kıdem okul müdürlerinde bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde belirleyen bir değişken değildir.

Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri

Problem Çözme Envaneri'nin tamamından elde edilen yüksek puanlar, bireyin problem çözme becerisi söz konusu olduğunda kendini yeterli hissetmediği, karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulmakta zorlandığını ifade etmektedir. Düşük skorlar problemlerle başa çıkmada etkinliği ve başarılı problem çözmeye dair eylem ve tutumları belirtmektedir. Savaşır ve Şahin, (1997, s. 79) Problem Çözme Envaneri'nin puan aralığının 32–192 arasında olduğunu kaydetmişlerdir. Bu araştırmada yapılan analizler lise yöneticilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyi ortalamasının $\bar{X}=78,71$ olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyine İlişkin Betimleyici Analiz

	$\bar{X}$	S	N
Problem Çözme Becerisi Düzeyi	78,7161	24,08420	155

Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, katılımcıların kendilerine yönelik problem çözme becerisi algı düzeyleri genel anlamda ortaya konacak, bunu cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerinin problem çözme becerisi ile ilişkisine dair analiz sonuçları izleyecektir.

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Dağılımı

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	$p \geq ,05$
Problem Çözme Becerisi Düzeyi	Erkek	122	81,37	9927,5	1601,5	0,072
	Kadın	33	65,53	2162,5		

Erkek ve kadın katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerini karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi analizi yürütülmüştür. Sonuçlar Tablo 17’de listelenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, erkek lise yöneticileri ile kadın lise yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $U=1601,5$ $p>0,05$. Başka bir anlatımla, cinsiyet değişkeni, okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	$p \geq ,05$
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	20-29 yaş	3	44,67	3	5,58	0,134
	30-39 yaş	13	62,50			
	40-49 yaş	65	74,36			
	50 yaş ve üzeri	74	85,27			
	Toplam	155				

Problem Çözme Envanteri (PÇE) tarafından ölçüldüğü biçimiyle, yaş değişkeninin problem çözme becerisi düzeyi üzerindeki etkisini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Lise müdürlerinin yaş gruplarına göre problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin ortalamalara bakıldığında, 20-29 yaş aralığındaki yöneticilerin en yüksek problem çözme becerisi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Yaş ile beraber problem çözme becerisi algı düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bununla beraber, sonuçlar, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır, χ^2 (sd=3, n=155)=0,48, $p>0,05$. Diğer bir ifadeyle, yaş okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

		Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	$p \geq ,05$
Problem Çözme Becerisi Düzeyi		Sözel	79	83,32	2	1,52	0,466
		Sayısal	22	72,02			
		Mesleki	54	74,11			
		Toplam	155				

Okul müdürlerinin branşlarının problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için Kruskal Wallis analizi yürütülmüştür. İstatistiki analiz sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır. Buna göre en yüksek problem çözme becerisi düzeyine sahip olan sayısal branşa sahip okul yöneticilerini sırasıyla mesleki ve sözel branşa sahip olanlar takip etmektedir. Araştırmaya katılan üç branş grubunun problem çözme becerisi düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır χ^2 (sd=2, n=155)=1,52, $p>0,05$. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin branşları onların problem çözme becerisi düzeylerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Mann-Whitney U-Testi Dağılımı

		Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	$p \geq ,05$
Problem Çözme Becerisi Düzeyi		Lisans	96	77,59	7449	2793	0,886
		Yüksek Lisans	59	78,66	4641		
		Toplam	155				

Lisans ve yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına Tablo 20’den ulaşılabilir. Müdürlerin sıra ortalamalarına bakıldığında lisans ve yüksek lisans mezunlarının problem çözme beceri düzeyleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı, okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin, onların problem çözme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir $U=2793$, $p>0,05$. Başka bir anlatımla, lise

müdürlerinin sahip oldukları eğitim düzeyi, problem çözme becerileri düzeylerini anlamlı biçimde belirlememektedir.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	$p \geq ,05$
Problem Çözme Becerisi Düzeyi	1-9 yıl	4	81,50	3	1,79	0,617
	10-19 yıl	23	87,22			
	20-29 yıl	83	73,98			
	30 yıl ve üzeri	45	80,40			
	Toplam	155				

Kıdem değişkeninin problem çözme becerisi düzeyine etkisini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır. Analiz sonuçları, 20-29 yıl arası kıdeme sahip olan lise yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin diğer kıdem grubundaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular, problem çözme becerisi düzeyleri göz önüne alındığında lise müdürleri arasında kıdem yönünden her hangi bir fark olmadığı yönündedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri görev yapılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir χ^2 (sd=3, n=155)=1,79, $p>0,05$.

Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde ölçeklerden elde edilen bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi puanları arasındaki ilişki analizinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analizlerde lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişki, Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı (ρ) kullanılarak incelenmiştir. Normallik, doğrusallık ve eşdeğerlik varsayımları yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir.

Tablo 22

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Düzeyine İlişkin Spearman Rho'su

		Bilinçli Farkındalık Düzeyi	Problem Çözme Becerisi Düzeyi
	Spearman's rho	1	-,373**
Bilinçli Farkındalık Düzeyi	p (2-yönlü)		,000
	N	155	155

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 22'de ise okul yöneticilerinin problem çözme düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir, $\rho = -,373$, $p < 0.01$. Buna göre algılanan problem çözme becerisinin yüksek düzeyleri, bilinçli farkındalığın düşük düzeyleri ile ilişkilidir. Bu noktada, düşük problem çözme puanlarının yüksek problem çözme becerisi algısını gösterdiğini, düşük bilinçli farkındalık puanının düşük bilinçli farkındalık düzeyine işaret ettiğini hatırlatmakta fayda görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, problem çözme becerisi algısı Problem Çözme Envanteri'nden alınan puanla ters orantılı iken bilinçli farkındalık düzeyi, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden alınan puanla doğru orantılıdır.

Analiz sonuçları, bilinçli farkındalığı düşük olan okul müdürlerinin kendilerine yönelik problem çözme algı puanlarının da düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle, bilinçli farkındalığı yeterince yüksek olmayan lise müdürlerinin, kendilerini problemlere yaklaşım ve onlarla başa çıkma, onları çözme konularında başarısız gördükleri söylenebilir. Başka bir anlatımla, bilinçli farkındalığı yüksek olan okul yöneticilerinin problem çözme becerisi düzeylerinde artış gözlenmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde lise müdürlerinin bilinçli farkındalıklarının ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine ve okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye dair tartışmaya, sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, kadın yöneticilerin bilinçli farkındalığa dair sıra puanları daha yüksek olsa da kadın ve erkek okul yöneticilerine dair Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen puanların anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları, yaşın artmasıyla okul yöneticilerinde bilinçli farkındalığın da arttığını düşündürse de anlamlılık açısından bu sonucun geçersiz olduğu görülmektedir. Sayısal branşa sahip müdürlerin bilinçli farkındalık düzeyi sıra ortalamaları diğer branşa sahip müdürlerden yukarıda olsa da analiz sonuçları farklılığın anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer unsur olan eğitim düzeyi ve meslekteki kıdemin ise benzer şekilde bilinçli farkındalık düzeyinin belirleyicisi olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçları destekler ya da onlara karşı çıkar nitelikte, alan yazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Alan yazında okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığına dair yapılan çalışmaların daha çok nitel özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda,

bilinçli farkındalık olgusunu anlayan ve uygulayan ilköğretim okulu yöneticilerinin, okul çalışanlarında daha yüksek örgütsel güven oluşmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, okul müdürleri karar verme sürecinde bilinçli farkındalıkla şeffaf hareket ettikleri sürece okul, çevreye açık ve konuksever bir örgüt haline gelmekte, çalışanlar da birbirlerine daha fazla güvenmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık, okul müdürünün değerleri aktarmasında, ilişkiler kurmasında ve yüksek beklentileri modellemesinde önemli bir unsur olmaktadır (FitzGerald, 2012). Buna ek olarak okul müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çalışanların iyi olma halleri ve performansları, iş ve yaşam dengeleri arasında bir ilişkinin bulunduğu, yöneticinin bilinçli farkındalık halinin iş görenin duygusal yorgunluk ve uyumsuzluğuyla ters yönlü bir etkileşiminin olduğu ortaya konmuştur (Reb, Narayanan, & Ho, 2013). Wells (2013)'e göre müdürlerin bilinçli farkındalık uygulamalarını hayatlarına geçirmelerini takiben, mesleki stres seviyelerinde düşüş gözlenmektedir.

Müdürlerle çoğu defa aynı eğitim geçmişine sahip olan öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar da bilinçli farkındalığın öğretmenlerin ruh sağlığı, duygusal ve genel iyi olma hali üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık eğitimlerinin sonucu olarak öğretmenlerin öz anlayışlarında artış gözlenmiş, karşılaştıkları zorlukları ise öğretmen olarak paylaşılan deneyimlerin bir parçası olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan olumlu etkinin büyük bir kısmı ise, ruh halini ve duygularını daha pozitif yansıtabilme ve olumsuz hisleri yönetebilmeyi içermektedir (Sanders, 2015). Bilimsel olarak yararı kanıtlanmış olan bilinçli farkındalık eğitimlerinin, okul yöneticilerinin mesleki stresini azaltmada ve liderlikte etkililiklerini artırmada kullanılabileceği düşünülmektedir. Bunu gerçekleştirmeye yönelik, lisans üstü eğitimde Eğitim Liderliği derslerine bilinçli farkındalık eğitimlerinin entegre edildiği görülmektedir (Wells, 2013).

Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Problem çözme becerisinin 21. yüz yıl bireylerinde özel ya da resmi kurum fark etmeksizin, bilhassa eğitim öğretim örgütlerinde görev yapan yöneticilerde bulunması istenen vasıflardan olduğu bir gerçektir. Yetiştirilmesi gereken yeni nesilde aranan bu niteliğin hali hazırdaki okul müdürlerinde ne düzeyde bulunduğu tespit edilmesi adına yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin problem çözme becerisini etkileyen değişkenler ele

alınırken genel itibariyle cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan il veya ilçe göz önünde bulundurulmuştur.

Lise müdürlerinin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, kadın ve erkek okul yöneticilerden Problem Çözme Envanterine verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen toplam puanların anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde kadın ve erkek lise müdürlerinin problem çözme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını teyit eden çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Altuntaş, 2008; Kösterelioğlu, 2007;). Ayrıca eğitim örgütü dışındaki kurumlara dair yürütülen çalışmaların sonuçları da çalışanların cinsiyetleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir (Eves, 2008; Kasap, 1997; Saygılı, 2000; Sevgi, 2004; Sonmaz, 2002; Şahin, 1999; Taylan, 1990; Tunca, 2004). Bununla birlikte, alan yazında cinsiyet ve problem çözme becerisi arasında, özellikle problem çözme becerisi envanterinin alt boyutlarına ilişkin birtakım farklılıklar olduğunu, kadın müdürlerin problem çözmede erkeklere göre daha etkin olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Erdoğan, 2004; Esen, 2012; Ülger, 2003;). Bu çalışmada da kadınlardan elde edilen problem çözme becerisi toplam skorlarının erkek lise müdürlerine göre daha yüksek olduğunu hatırlatmakta fayda görülmektedir.

Lise müdürlerinin problem çözme becerileri yaşlarına göre değerlendirildiğinde, yaşın problem çözme becerisi düzeyi üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 30 yaş ve üzeri lise müdürlerinin problem çözme beceri düzeyleri benzerlik gösterirken, genç müdürlerin problem çözmede kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Bu sonuç, genç yöneticilerin meslekte geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi yönlerinden yeterli tecrübeye sahip olmadıkları için hata ve yanlış yapmaktan çekindiklerini, düşünme sürecinde daha fazla mesai harcadıklarını akla getirmektedir. Problem Çözme Envanteri'nin yalnızca bazı alt boyutlarında yaş değişkeninin problem çözme becerisinin anlamlı bir belirleyicisi olduğunu belirten (Esen, 2012; Kösterelioğlu, 2007) ve yaş ilerledikçe problem çözme başarısında artış görüldüğünü ifade eden (Ulupınar, 1997) çalışmaların yanında; eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını savunan araştırmaların çoğunlukta olması dikkat çekicidir (Albayrak, 2002; Arın, 2006; Çinko, 2004; Eves, 2008; Güçlü, 2003; Yerli, 2009).

Elde edilen bulgular, lise müdürlerinin branşları ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte mesleki ve sayısal branşa sahip okul yöneticilerinin problem çözme yeterliği konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Alan yazına bu manada göz gezdirildiğinde, branş değişkeninin problem çözme becerisinin bir belirleyici olduğunu belirten (Yerli, 2009), yalnızca Problem Çözme Envanteri'nin bazı alt boyutlarında branş değişkeninin etkisinin bulunduğunu ifade eden (Erdoğan, 2004; Güçlü, 2003) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin sahip oldukları branşın, onların problem çözme becerisi düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirten araştırmaları teyit etmektedir (Altuntaş, 2008; Arın, 2006; Bozkurt, 2003; Çinko, 2004; Esen, 2012; Eves, 2008; Kösterioğlu, 2007; Üstün, 2012).

Bu araştırmada yer alan lise müdürlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında, yaklaşık üçte birinin yüksek lisans, üçte ikisinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulguları okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin öğrenim görülen eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. İlgili literatürün büyük kısmı bu sonucu doğrular niteliktedir (Albayrak, 2002; Güçlü, 2003; Üstün ve Bozkurt, 2003; Sevgi, 2004; Arın, 2006; Kösterioğlu, 2007; Eves, 2008). Bununla birlikte problem çözme becerisinin alt boyutlarında, mezun olunan eğitim kademesinin okul yöneticilerinin problem çözme becerisini anlamlı düzeyde açıkladığını ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Esen, 2012).

Okul müdürlerinin meslekteki kıdemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, meslekte 20-29 yıl kıdeme sahip olanların problem çözmede kendilerini daha yetkin hissettikleri fakat müdürler arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Arın (2006), Eves (2008), Güçlü (2003), Kösterioğlu (2007) ile Üstün ve Bozkurt (2003) araştırmaları sonucu benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu bulgularla benzeşmeyen sonuçlara sahip çalışmalar da mevcuttur. Esen (2012) çalışmasında problem çözme becerisi algısı en yüksek olan okul yöneticilerinin 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğunu, Albayrak (2002), Erdoğan (2004) ve Altuntaş (2008) ise problem çözme becerisine ait bazı alt boyutlarda kıdemin problem çözme düzeyinin anlamlı bir belirleyicisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalıkları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmada yer alan lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu ve toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir ($\rho=-,373$). Bilinçli farkındalık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki her ne kadar negatif yönlü olsa da, Problem Çözme Becerisi Envanteri'nden elde edilen düşük puanlar yüksek problem çözme becerisi algısına işaret ettiği için, bilinçli farkındalık düzeyi ile problem çözme becerisi düzeyinin doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle, lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin artması ile problem çözme becerisi düzeylerinin de artacağı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarındaki düşüşün onların problem çözme yetkilerini olumsuz yönde etkileyeceğini, dolayısıyla okullarda verimsizliği beraberinde getireceğini söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi üzerine yapılan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Yurt dışında eğitim yöneticileri üzerine yapılan çalışmalar ele alındığında, bilinçli farkındalık olgusunu anlayan ve uygulayan ilköğretim okulu müdürlerinin okul çalışanlarında daha fazla örgütsel güven oluşmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Buna göre müdürler, bilinçli farkındalıkla ve karar verme süreçlerinde şeffaf davrandıkları sürece, okulun çevreyle iletişime daha açık bir örgüt haline geleceği, çalışanların birbirine olan güven düzeylerinin artacağı belirtilmektedir. Ayrıca, bilinçli farkındalık, okul müdürünün değerleri aktarmasında, ilişkiler kurmasında ve yüksek beklentileri modellemesinde de önemli bir unsur olarak görülmektedir (FitzGerald, 2012). Yüksek öğretim müdürlerinin ruhsal zekâları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırma, bilinçli farkındalık düzeyinin ruhsal zekanın %4'ünü açıkladığını ifade etmektedir. Bireylerde ruhsal zekânın bilinçli farkındalık yoluyla kuvvetlendirilebileceği öngörülmektedir (Gieseke, 2014). Buna ek olarak, müdürlerin bilinçli farkındalık uygulamalarını hayatlarına geçirmelerine müteakiben stres seviyelerindeki düşüşe dikkat çekilmektedir (Wells, 2013). Eğitim yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul çalışanlarının iyi olma halleri ve performansları, iş ve yaşam dengeleri arasında bir ilişkinin bulunduğu, yöneticinin bilinçli farkındalık halinin iş

görenin duygusal yorgunluk ve uyumsuzluğuyla ters yönlü bir etkileşiminin olduğu ortaya konmaktadır (Reb, J. vd., 2013).

Sonuçlar

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları $\bar{X}=66,70$ ve problem çözme becerisi algıları $\bar{X}=78,71$ olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin puan aralıkları incelendiğinde, müdürlerin orta düzeyde bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi algısına sahip olduğu yorumu yapılabilir.
2. Okul yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları, branşları, eğitim düzeyleri ve kıdemleri onların bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici değildir.
3. Cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerinin lise müdürlerinin problem çözme becerisi düzeylerini anlamlı biçimde farklılaştırmadığı görülmektedir.
4. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, bu araştırmaya konu olan lise müdürlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır.
5. Problem Çözme Envanteri'nin yapısı gereği toplamda elde edilen düşük puanlar yüksek problem çözme becerisi algısını ifade etmektedir. Bu sebeple esasen okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin bilinçli farkındalıkları ile doğru orantılı bir artış gösterdiği söylenebilir.
6. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinde bilinçli farkındalığın problem çözme becerisi algısını %13 oranda belirlediğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu kısımda, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Eğitim yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarını artırmak amacıyla son yıllarda özellikle psikoloji alanında yürütülmeye başlanan ve sevindirici neticeler doğuran Bilinçli Farkındalık Temelli eğitimlere başvurulabilir.
2. Şu anda görevde bulunan okul yöneticilerine haftalık programlar halinde hizmet içi eğitim olarak uygulanabilecek bu programa, lisans ve yüksek lisans öğrenimi görmekte olan öğretmen ve okul yönetici adaylarına yönelik örgün eğitim programlarının müfredatlarında da yer verilebilir. Yurt dışında okulların müfredatlarında da yavaş yavaş yer almaya başlayan bilinçli farkındalık eğitimleri, günümüz insanının modern hayat karşısında iş dünyasında uzun soluklu ve sağlıklı hizmet verebilmesi için etkin bir başa çıkma yöntemi olarak kullanılmaktadır.
3. Bilinçli farkındalık düzeyinin artmasıyla birlikte artacağı belirlenen problem çözme becerisi müdürlerin seçim ve görevlendirmesinde ön kriter olarak benimsenebilir. Bu konuda desteğe ihtiyacı olduğu belirlenen okul yöneticileri, problem çözme becerisini artırma adına alan yazında belirtilen etkenler göz önünde bulundurularak eğitim süreçlerine tabi edilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bilinçli farkındalık olgusu ülkemizde son birkaç senedir ilgi gören bir konudur. Ülkemizdeki eğitim yönetimine dair alan yazının oldukça bakir olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer örgütsel olgularla ilişkilendirilebilir. Bilinçli farkındalığın bağımlı veya bağımsız değişken olarak ele alınabileceği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerinin dışında okul müdürlerinde bilinçli farkındalığa etki edebileceği düşünülen diğer değişkenler üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. Okul yöneticilerinde bilinçli farkındalık düzeyinin problem çözme becerisinin alt boyutlarıyla ilişkisine dair araştırmalar yürütülebilir.
4. Okul yöneticilerinin yalnızca belli bir kademedeki görev yapmakta olanlarıyla gerçekleştirilen bu çalışma, diğer eğitim kademelerindeki yöneticiler üzerinde tekrarlanabilir.

5. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla ilgili çalışmalar nitel araştırmalarla desteklenebilir.
6. Okullardaki bilinçli farkındalık öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar üzerinden değerlendirilip, bu olgunun örgütsel etkisi incelenebilir.
7. Ülkemizdeki okullar, eğitim yöneticileri ve eğitim çalışanları bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi açısından değerlendirilerek diğer ülkelerle kıyaslama çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B. & Seçer, İ. (2010). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 153-166.
- Akça, F. & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir alışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Albayrak, G. (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem özme Becerileri (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012) Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (12), 1-14. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss12/1> sayfasından erişilmiştir.
- Altuntaş, E. A. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem özme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. (2016) Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence on classroom climate and academic performance, *Rafael BisquerraRevista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>

- Ancona, M. R. & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers, *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 156-170. <http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2014.920135>
- Arın, A. (2006), *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegemakademi.
- Baer R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10, 125–143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by selfreport the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Barile, J. A. (2003). *The role critical thinking dispositions play in the problem-solving and decision-making of urban elementary school principals*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Batalo, M. L. (2012). *Creativity and mindfulness*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara

- Bauer, S. C., & Brazer, S. D. (2012). *Using research to lead school improvement: Turning evidence into action*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bellamy, G., Crawford, L., Marshall, L., & Coulter, G. (2005). The fail-safe schools challenge: Leadership possibilities from high reliability organizations. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 383-412
- Blackburn, K. F. (2015). *The effects of classroom-based mindfulness meditation on mba student mindfulness*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Bremer, A. (2015). *Fuel for learning: impact of a mindfulness, yoga, and nutrition program on social emotional skills and behavioral risk factors*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Brenninkmeyer, L. D., & Spillane, J. P. (2008). Problem-solving processes of expert and typical school principals: A quantitative look. *School Leadership and Management*, 28, 435-468.
- Britt, M. E. (2011). *The effect of a mindfulness intervention on community college students' writing apprehension and writing performance*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Broderick, P. C., Frank, J. L. (2014). Learning to breathe: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development*, 142, 31-43. <http://dx.doi.org/10.1002/yd.20095>
- Brown, J., & Langer, E. (1990). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25(3-4), 305-335. doi: 10.1080/00461520.1990.9653116.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

- Buluç, B; Sulak, S.E ve Serin, M.K. (2011). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2).
- Burnett, R. (2009). Mindfulness in schools learning lessons from the adults-secular and buddhist. http://www.mindfulnet.org/Mindfulness_in_Schools_Burnett_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 24(4), 1-6.
- Burrows, L (2015) Inner alchemy: Transforming dilemmas in education through mindfulness, *Journal of Transformative Education*, 13(2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.1177/1541344615569535>
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1995). *Genel öğretim metodları*. Konya: Göksu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Carbonell, P. A. (2016). *International mindfulness instructional design (imid): Podcasting impact on florida latino- american college online reading scores*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Carmona, S. (2014). *An exploration of mindfulness as a stress reduction prevention for adolescents*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Caufield, A. (2015) *The contribution of the practice of mindfulness to stress reduction among school teachers: A qualitative study of Irish primary teachers*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Chanowitz, B., & Langer, E. J. (1981). Premature cognitive commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(6), 1051-1063. doi: 10.1037/0022-3514.41.6.1051
- Chen, J. S. (1999). *Factors that affect school administrative problem solving*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Collins, A. B. (2009). *Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Cravens, S. (2015). *Mindfulness practices in k-12 public school settings: A review of literature.* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (27), 297-309.
- Çinkır, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri, *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self determination theory: When mind mediated behavior. *The journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deringer, S. A. (2016). *Mindful place-based education: Incorporating mindfulness as a tool for place-based educators.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Desai, P. (2015). *Exploring the impact of mindfulness on adolescents: A mixed methods approach.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- DeVinny, L. (2015) *Mindfulness: An intervention for a student with an emotional disorder.* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Dow, G. T. ve Mayer, R. E., (2004). Teaching Students to Solve Insight Problems: Evidence for Domain Specificity in Creativity Training, *Creativity Research Journal*, Vol. 16, Issue 4, p 389, 13p.

- Duggan, K. (2016). *Implementation of mindfulness into organizations*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- D'Zurilla, T. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 4, 327-355.
- Edwards, M. (2012). *Effects of a mindfulness course on adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, selfcompassion and psychological symptoms*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2000), *Sınıf Yönetimi - Ders Konferans Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Eves, S. (2008). *Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Fiore, T. (2016). *Meditational practices in elementary education mindfulness and the effects on student focus and achievement: A quasi-experimental study*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- FitzGerald, S. (2012). *Using mindfulness to build a transformative school culture: A phenomenological study of elementary school principals who create an atmosphere of academic rigor and teacher effectiveness*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Forward, A. (2012). *The role of mindfulness in education from an elementary teacher's perspective*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Frias, E. L. (2015). *Mindfulness practitioners in the classroom: An exploration of lived experiences*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Gage, C. Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Giaquinto, M. B. (2014). *Mindfulness, social problem solving, social anxiety and quality of life in college students with autism spectrum disorders*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Gieseke, A. R. (2014). *The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Ginn, W. C. (2014). *The relationship between organizational trust and perception of mindfulness: An exploration of high school athletic departments*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Gouda S., Luong, M. T., Schmidt, S. & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-18. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Grandpierre, Z. (2013). *Feasibility study: Can mindfulness practice benefit executive function and improve academic performance*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Haimovitz, K., Carlson, B., Schonert-Reich, K. A., Jha, A. P., Wilensky, R., Cullen, M., & Roeser, R. W. (2011). *Cultivating forgiveness and compassion through a mindfulness-based program for teachers: Results from two field interventions*. 2011 Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans, Louisiana, Amerika. <http://commons.cu-portland.edu/psychfaculty/29> sayfasından erişilmiştir.
- Heppner, P. P. (1988). *The problem solving inventory (PSI): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory, *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Heppner, P. P., Witty T.E. & Dixon W.A. (2004). Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives, *The Counseling Psychologist* 32(3), 466- 472.
- Hoy, W.K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*. 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04273844>
- Ivey, T. A. (2012). *Perceived effectiveness and application of mindfulness practices in education: A qualitative study*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, J. F., Uline, C. L., & Perez, L. (2011). Expert noticing and principles of high performing urban schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 122-136.

- Johnson, J. E. (2016). *Effect of mindfulness training on interpretation exam performance in graduate students in interpreting.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Joncich, A. (2001). *Mindfulness, role balance, behavioral engagement, and success among college transfer students.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness.* New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are.* New York: Hyperion.
- Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Khalatbari, N. (2016). *An examination of the feasibility and impact of a mindfulness and nature based intervention for at-risk middle school students.* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Kingsley, K.A. & Lynott, F. (2017). A mindful classroom. *Mindfulness*, 8, 251-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-016-0641-6>
- Kneeland, S. (1999). *Problem Çözme*, (Çev: Nurdan Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kösterioğlu, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ksendzov, E. (2016). *Associative Relationship among Mindfulness, Academic Grades, and Affective Outcomes in Adolescence*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Landis, J. C. (2009). *Problem solving and public school principal*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Langer, E. J. (1993). A Mindful Education. *Educational Psychologist*, 28(1), 43-50.
- Langer, E. J. & Piper, A. (1987). The prevention of mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53(2), 280-287.
- LaRock, B. (2014). *Mindfulness in k-12 education: Transforming students, schools, and educational leadership*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A Validation Study of the Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children. *Mindfulness*, 1-12.
- LeBlanc, S. (2011). *Mindfulness based stress reduction group for adolescents mothers*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. & Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- Lopez, P. (2015). *The utilization of school based mindfulness to prevent anxiety in adolescents with disabilities*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Marczynski, J. C., & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705727. doi: 10.1108/JEA-03-2012-0036
- May, J. D. (2016). *The effects of individual and school mindfulness on the academic optimism in schools in north alabama.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Mayer, S. J. (2012). *Problem solving and principal's interaction with accountability.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Mazza-Davies, L. L. (2015). *Mindfulness in the classroom: An exploration of teachers' perceptions of well-being in relation to mindfulness-based classroom practices* (Doktora tezi). <http://researchcommons.waikato.ac.nz/> sayfasından erişilmiştir.
- McGarvey, M. K. (2010). *Mindfulness practices and emotional development in adult life: A developmental framework for research and teaching.* (Doktora tezi). <http://researchcommons.waikato.ac.nz/> sayfasından erişilmiştir.
- McKinniss, S. (2015). *Case studies of organizational mindfulness and shared governance,* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Michael, C. J. (2008). *Examining mindfulness as a conceptual framework for teaching and learning: A descriptive study.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology.* Hampshire: W.H. Freeman & Company.
- Miller, M.; Nunn, G.D. (2003). *Using Group Discussion to improve Social Problem Solving and Learning.* <http://proquest.umi.com/pqdqeb?> 30.04.2003 sayfasından erişilmiştir.
- Marzano, R. J., Pickering, D.J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction That Works.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Çev: H. Arıcı ve Arkadaşları), Meteksan Yayınları, Ankara.
- Muchenje, K. M. (2016). *Associations between mindfulness and test anxiety in community college students*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program *Complementary Health Practice Review*, 9 (1), 31-42. <http://dx.doi.org/10.1177/1076167503253435>
- Napora, L. (2013). *The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college student*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özyeşil, Z. (2011). *Öz-anlayış ve bilinçli farkındalık*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. & Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Pacheco, R. A. (2016). *Teaching with mindfulness: A research as praxis study about radical democratic participation in a multicultural education classroom*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Pallant, J. (2017). *Spss kullanma kılavuzu* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.
- Peterson, K. K. (2016). *Mindfulness education for stress reduction in nursing students*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness- based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Price, H. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85. doi: 10.1177/0013161X11417126
- Rae, V. (2015). *The developing mind: A qualitative multicase study of the intra- and interpersonal learning experiences and practices of mindfulness-based practitioners.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z.W. (2013). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 6, 111-122.
- Reid, B. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21981>
- Rickert, N. P. (2016). *Teacher mindfulness in the middle school classroom: Reliability and validity of a new scale.* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Ritchard, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Rodriquez, J. A. S. (2015). *Mindful instructional leadership: The connection between principal mindfulness and school practices.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Ross, P., & Gibson, S. A. (2010). Exploring a conceptual framework for expert noticing during literacy instruction. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 175-193. doi: 10.1080/19388070902923221

- Russel, K. L. (2015). *Collective mindfulness on improving instruction: A survey of washington state district leaders, principals, and teachers*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Sanders, A. (2015). *Teachers and mindfulness: A meta-analysis*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Salustri, M. E. (2009). *Mindfulness-based stress reduction to improve well-being among adolescents in an alternative high school*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Savaşır, I. Ve Şahin. N. H. (1997). *Bilişsel- davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Segal, Z. V., Williams, J. M G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (30), 205- 218.
- Siedner, L. (2004). *Expert problem-solving by new principals within the context of low-performing urban schools: A study of new principals' perceptions of their problem understanding and problem-solving and the role disposition plays in re-culturing low-performing urban schools*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/docview/305210509?accountid=16268>. (305210509) sayfasından erişilmiştir.
- Siegal, R.D. (2010). *The mindfulness solution. Everyday practices for everyday problems*. New York: Guilford Press.

- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Solar, E. L. (2013). *The effects of mindfulness meditation on adolescents with high-incidence disabilities*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Soloway, G. B. (2011). *Preparing teacher candidates for the present: Exploring the praxis of mindfulness training in teacher education*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spillane, J. P. & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principals' office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. doi: 10.1177/0013161X13505290
- Starbuck, W. H., & Milliken, F. J. (1988). Challenger: Fine-tuning the odds until something breaks. *Journal of Management Studies*, 25(4), 319-340. doi: 10.1111/j.1467-6486.1988.tb00040.x
- Starratt, R.J. (2004). Building An Ethical School: A Theory For Practice in Educational Leadership, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 135-150, London: Routledge Falmer.
- Steele, M. M. (2008). *Leading high reliability schools: The effects of organizational mindfulness on collective efficacy*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Stoops, T. L. (2005). *Understanding mindfulness: implications for instruction and learning*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Stringfield, S. (1995). Attempts to enhance students' learning: A search for valid programs and highly reliable implementation techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 67-96.
- Stringfield, S. (1998). Organizational learning and current reform efforts. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.). *Schools as Learning Communities*, 255-268. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Swartz, K. (2012). *Mindfulness and mentoring: focusing attention for effective and satisfying mentoring relationships*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Swire, J. (2016). *The exploration of children and young people's experiences of a school based mindfulness intervention: An interpretative phenomenological analysis*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından erişilmiştir>.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993) "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edn). Boston: Pearson Education.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Taylor, C. L. (2016). *Conceptualizing the mindful teacher: Examining evidence for mindfulness skills in teachers' classroom speech and behavior*. http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/3283 sayfasından erişilmiştir.
- Thera, N. (1962). *Satipatthana: The heart of Buddhist meditation: A handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness*. Rider.
- Thomas, I. M. (2015) *The experience of mindfulness and learning: A qualitative research study*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, K. (2015). *Mindful teaching: A narrative exploration of mindfulness and livelihood through the eyes of teachers*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, G. E. (1996). *Middle school principals' problem solving from a cognitive perspective*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Thornley-Hall, G. (2015). *Mindfulness education in the development of self-regulation in elementary aged children*. (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Thornton, L. J., & McEntee, M. E. (1995). Learner centered schools as a mindset and the connection with a mindfulness and multiculturalism. *Theory into practice*, 34 (4), 250-257.
- Townsend-Champion, B. (2001). *Utilization of decision making skills as related to problem solving by entry level principals of secondary schools*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.

- Tunca, M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (1976). *Türkçe Sözlük*. TDK, Ankara.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışı ile ilişkisi*. 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.
- Vorndran, K. R. (2009). *Zen in the art of teaching: Contemplative/mindfulness practice in the Professional development of teachers*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Wagner, K. M. (2016) *The mindfully embedded classroom: An investigation of the mindfulness traits, philosophies, and practices of high school teachers*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.
- Weick, K.E. & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. California: Jossey-Bass.
- Weick, K.E. & Sutcliffe, K. M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organizational Science*. 17(4), 514-524.

- Weick K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. In R. I. Sutton, & B. M. Staw (Eds.). *Research in organizational behavior* (Vol. 21, pp. 81-123) Stamford, CT: JAI Press Inc.
- Wells, C. M. (2013). Principals responding to constant pressure: Finding a source of stress management. *NASSP Bulletin* 97(4), 335 –349.
<http://dx.doi.org/10.1177/0192636513504453>
- Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, and culture, 2nd ed.* New York: Wiley.
- Whitesides, O. (2015). *School-based mindfulness program: Treating test anxiety in high school students* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, B. W. (2010). *Organizational health and mindfulness as predictors of school effectiveness: Using the balanced scorecard.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, J., Mark, G. & Kabat- Zin, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications.* New York: Routledge.
- Woert, C. L. V. (2000). *The nature and role of values in administrative problem solving: An in-depth look at expert and typical middle school principals.* (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Yamada, K. (2011). *Mindfulness in the classroom: The effect of mindfulness awareness practices (maps) on student psychological well-being and capacity for learning.* (Yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/> sayfasından erişilmiştir.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603, 1-20. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



EKLER



EK 1. Araştırma Ölçekleri

Sayın katılımcı,

Elinizdeki anket formu, *Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki* konulu tez çalışmasına yönelik gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mihriban ÖZGÜN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

E-posta: ozgunmihriban@yahoo.com

Tel: 05549184939

Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyet : Erkek () Kadın ()
2. Yaş : 20- 29 () 30- 39 () 40- 49 () 50 ve üzeri ()
3. Branş :
4. Eğitim Düzeyi: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
5. Mesleki Kıdem: 1- 9 () 10- 19 () 20- 29 () 30 ve üzeri ()

Problem Çözme Envanteri

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar vermesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Hep böyle davranırım. | 4. Arada sırada böyle davranırım. |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım. | 5. Ender olarak böyle davranırım. |
| 3. Sıklıkla böyle davranırım. | 6. Hiç böyle davranmam. |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.*	1 2 3 4 5 6	
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	1 2 3 4 5 6	
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheyne düşerim.*	1 2 3 4 5 6	
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	1 2 3 4 5 6	
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1 2 3 4 5 6	

6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam. Ω	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim. *	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim. *	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem. *	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim. *	1	2	3	4	5	6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6

21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem. * 1 2 3 4 5 6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. Ω 1 2 3 4 5 6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum. 1 2 3 4 5 6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır. 1 2 3 4 5 6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum. * 1 2 3 4 5 6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım. * 1 2 3 4 5 6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum. 1 2 3 4 5 6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır. 1 2 3 4 5 6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω 1 2 3 4 5 6
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam. * 1 2 3 4 5 6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır. 1 2 3 4 5 6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam. * 1 2 3 4 5 6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar. 1 2 3 4 5 6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir. 1 2 3 4 5 6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. 1 2 3 4 5 6

Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1	2	3	4	5	6
Hemen hemen her zaman	her Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça Seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	1	2	3	4	5 6
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırırım veya dökerim.	1	2	3	4	5 6
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5 6
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5 6
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5 6
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.	1	2	3	4	5 6
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatik bağlanmış gibi yapıyorum.	1	2	3	4	5 6
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.	1	2	3	4	5 6
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	1	2	3	4	5 6
10. İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5 6

11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum. 1 2 3 4 5 6

12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum. 1 2 3 4 5 6

13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum. 1 2 3 4 5 6

14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum. 1 2 3 4 5 6

15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum. 1 2 3 4 5 6



EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Bilinçli Farkındalık Ölçeği

13 Nisan 2017 09:14 tarihinde Mihriban Ozgun <ozgunmihriban@yahoo.com> yazdı:

Sayın hocam merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tez dönemindeyim ve konumu belirledim. Eger izniniz olursa Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin sizin tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanmış halini tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçeğin sizde soft copy hali mevcutsa, paylaşırsanız çok mutlu olurum. Yardım ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mihriban Özgün

Gazi Üniversitesi

Ankara

Zümra Atalay <zozyesil@gmail.com> Apr 13 at 11:16 AM

To Mihriban Ozgun

Message body

Merhaba Mihriban,

Ekli dosyada ölçek ve bilgilerini gönderiyorum

İyi çalışmalar

Problem Çözme Envanteri

From: Mihriban Özgün <ozgunmihriban@yahoo.com>

Subject: Ölçek kullanım izni

Date: 17 Apr 2017 12:10:01 EEST

To: "nesrins@baskent.edu.tr" <nesrins@baskent.edu.tr>

Reply-To: Mihriban Özgün ozgunmihriban@yahoo.com

Sayın hocam merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tez dönemindeyim ve konumu belirledim. Eğer izniniz olursa, Heppner, P.P. & Petersen, C.H (1982) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" (PÇE)'nin sizin tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanmış halini tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçeğin soft copy hali sizde mevcutsa, paylaşırsanız çok mutlu olurum. Yardım ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mihriban Özgün

Gazi Üniversitesi

Ankara

Handan Deniz Ayalp <hdenizayalp@gmail.com> Apr 24 at 10:44 PM

To

ozgunmihriban@yahoo.com

Message body

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

Sayın Özgün,

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

20 Nisan 2017 19:54 tarihinde Nesrin Hisli Sahin <nesrinhislisahin@gmail.com> yazdı:

EK 3. Ölçek Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16559189
Konu : Araştırma İzni

12.10.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 15/06/2017 Tarihli ve E.23255 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mihriban ÖZGÜN'nün "**Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

12/10/2017

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 99d8-6572-3a22-8e1f-4f32 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..