

Subject Area
Education

Year: 2022
Vol: 8
Issue: 95
PP: 791-803

Arrival
14 December 2021
Published

28 February 2022
Article ID Number
3892
Article Serial Number
29

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/sss.3892>

How to Cite This Article

Köse, A. (2022).
“Okul Yöneticilerinin Tolerans Düzeyleri İle Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:95; pp:791-803



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Okul Yöneticilerinin Tolerans Düzeyleri İle Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Administrators' Tolerance Levels And Teachers' Problem Solving Skills

Akif KÖSE¹ 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Cemal Yeşilyurt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Samsun-Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada kullanılan model ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ili Merkez ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 506 öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle evrenden seçilen 506 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tolerans Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 14.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: Yöneticilerin tolerans düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin tolerans düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmazken, branş değişkenine göre, okul öncesi öğretmenlerin lehine bir farklılık oluşmuştur. Öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve branş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin tolerans düzeyleri oranında öğretmenlerin problem çözme becerileri de artmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin tolerans düzeylerinin yükseltilmesine yönelik eğitici çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Öğretmen, Tolerans, Problem Çözme.

ABSTRACT

The purpose of this research is to put forward the relationship between school administrators' tolerance levels and teachers' problem solving skills. In this research, relational screening model was used. The population of research consists of teachers working in preschools, primary, secondary and high schools in the central district of Gümüşhane province in the academic year of 2019-2020. The sample of research consists of 506 teachers chosen through simple random sampling method. The research data was obtained by means of Tolerance Scale and Problem Solving Inventory. SPSS for Windows 14.00 was used for data analysis. While analyzing data; arithmetic mean, T-Test, ANOVA Test, Correlation and Regression Analysis have been used. The findings obtained in the research are as follows: It can be seen that administrators' tolerance levels are at low level. It has been determined that teachers' problem solving skills are at high level. While teachers' views relating to school administrators' tolerance levels don't show significant differences according to gender, marital status, educational status and occupational seniority variables, they have significant differences in favor of preschool teachers according to branch variable. Teachers' views relating to problem solving skills don't show significant differences according to gender, marital status, educational status, occupational seniority and branch variables. It has been found that there is positive and significant relationship between school administrators' tolerance levels and teachers' problem solving skills. As long as school administrators' tolerance levels increase, teachers' problem solving skills increase. In this context, educational studies intended for increasing school administrators' tolerance level should be done.

Keywords: Administrator, Teacher, Tolerance, Problem Solving

1. GİRİŞ

Yönetim görevinde bulunanların, işgörenlerle ilişkilerinde yasal gücünü değil de etkileme gücünü kullanması, işgörenlerin moral ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yöneticiler işgörenlerle ilişkilerinde, genelde olumlu bir dil kullanmalı, hoşgörülü olmalı, hal ve hareketleri ile olumlu mesajlar vermeli ve herkese eşit mesafede olmalıdır. Ayrıca yönetici, işgörenler üzerinde yakın takibi azaltarak, öz yeterliliklerini geliştirmelerine zemin hazırlamalıdır. İşgörenlerin daha özgür bırakılmaları, karşılaştıkları sorunları çözmeleri konusunda onlara yardımcı olacağı düşünülür. Dolayısıyla yöneticilerin toleranslı davranışlarının, işgörenlerin sorunları ile başa çıkma yeterlikleri üzerinde pozitif yönde bir etkileme gücüne sahip olduğu düşünülebilir. Bu durum yöneticilerin toleranslı olmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır.

1.1 Tolerans

Tolerans kelimesi Latince, bir şeye katlanmanın temel anlamını veren tolerare (dayanmak) ya da endure (katlanmak) sözcüklerinden gelmektedir (Yılmaz, 2017). Tolerans, kelimesinin köken olarak Latin dilinde karşılıklı tahammül, hayatta kalma, sabır anlamına gelen talao sözcüğünden gelmekte olup, ayrıca olumsuz olarak değerlendirilen bir şeye karşı çıkmama durumu ve tahammül etmeye istekli olarak karar verme olarak tanımlanır (Pleckaitis, 1998). Ayrıca sevmediğimiz, hoşlanmadığımız, istemediğimiz ve kendimize ve çevremize zarar verecek olduğunu düşündüğümüz tavırlardan kaçınma anlamına da gelebilir.

Kelime olarak toleransın Türkçe karşılığı olaylara ya da durumlara katlanmak, göz yummak, olayları hoş görmek, dayanmak, anlayış, müsaade etmek ve tahammül gibi anlamları ifade etmektedir (Aslan, 2001). Tolerans, ortak düşünce, inanç ve kanaatleri paylaşmayan, kendisinin görüş ve düşüncesine uygun olmayan bir davranışa gösterilen anlayış, hoşgörü ve müsamaha; tolerans gösterme, anlayışla karşılayıp, hoş görme gibi anlamları vardır (Ayverdi, 2006). Tolerans, başkasının düşünce ve fikrinden farklı düşünme, davranma, yaşama ve yapma biçimleri olduğunu kabul ediş tutumu, olabildiğince hoş karşılama durumu olarak ifade edilmektedir (Çağbayır, 2007). Tolerans, sosyal bir toplum içinde yaşayan herhangi bir insanın ya da insanların, genel geçer sebeplerden dolayı, toplum tarafından kabul edilen sosyal ve kültürel değerlere gösterilen bir hoşgörü durumu olarak anlaşılmaktadır. Tolerans, herhangi bir şeyin onaylanmaması ya da reddedilmemesi durumuna karşı yapılan siyasi duruş veya eğilimdir. Toleransın Türkçekarşılığı olarak ortaya çıkan ifadeler şunlardır: Hoş görü, hoş görme, tolerans, göz yumma, dayanma, katlanma ve tahammüldür (Ayverdi, 2006). Kişinin kendi yaşam biçimine, düşüncelerine ve inanç değerlerine karşı olan yaşam, düşünce ve inanç değerlerine katlanma durumudur. Yanlış veya kötü olana karşı güç kullanıp üstüne gitmekten bile vazgeçmektir (Hançerlioğlu, 2000).

Tolerans kavramının ortaya çıkışı araştırıldığında kavramın dini, siyasi, etnik ve ahlaki süreçten geçerek olgunlaştığı görülür. Etnik boyutu incelendiğinde toplumlarda ezilen ve azınlık konumuna düşen insanların hakları söz konusu olduğu zaman da ortaya çıktığı görülür. Ahlaki boyutu araştırıldığında ise günümüz modern çağında toleransın bir imtiyaz olmadığı, insana özgü bir nitelik olması gerektiği algısınınabağlı bir görüştür (Ölmez Atalay, 2008). Başkalarının düşüncelerini kabul etme anlamına gelen tolerans, teknolojinin gelişimi ile birlikte hem devletlerin hem de dinlerin ve mezheplerin kendi içindeki dini çoğunluğu ortaya koymak amacıyla politik bir anlam kazandığını gösterir. Tolerans kavramının Hristiyanlar arasında dini bir tartışma olarak devam etmesi durumu, Hristiyan ve Hristiyan dinine mensup olmayan toplumlar arasındaki ilişkileri değil Roma Katolikleri ve Protestanları ilgilendiren bir mesele haline getirmiştir (Gray, 1999). Dini düşünce ve inançlar insanların toleranslı olma durumunu etkilemiş ve insanlar arasındaki dini çatışmalar tolerans kavramını ortaya çıkarmıştır. Tolerans, insanların hoşlanmadıkları ve istemedikleri durumlarla birlikte yaşamalarını gerektirmiş ve bundan dolayı toleranslı olmayı insanların içselleştirmesi ve kazanması oldukça zor bir durum olmuştur. Dini tolerans ise devleti yönetenler ve devlet içinde belli bir güç sahibi olanlar tarafından zayıf ve azınlıkta bulunan topluluklara verilen bir ayrıcalık olarak da ifade edilmiştir (Kors, 2003).

Normal şartlarda bir bireyin duyarsız olduğu veya tasvip etmediği bir olayı tolere etmesi imkânsızdır. Ancak toleranslı davrandığını söyleyen bir kişi veya grup tolerans gösterdiği olayı yasaklayıp engelleme gücü elinde olmasına rağmen bunu yapmak istemediklerini söylerler (Gray, 1999). Bu bağlamda tolerans özgürlük anlamına gelebildiği gibi toleranslı davranan kişi karşı tarafın inançlarına, hareketlerine ve uygulamalarına izin vermedir. Eğer farklılıklar bizi rahatsız etmiyorsa ortaya çıkacak durumu tolere etmemiz ya da kayıtsız kalmamız söz konusu olur. (Ölmez Atalay, 2008). Tolerans için yapılan tanımlar incelendiğinde bir kişiye tolerans gösterilmesi için farklılıkların olması gerektiği de ortaya çıkan bir durumdur.

Tolerans kavramının başkalık, katlanma ve hoş görme olmak üzere dört unsuru bulunmaktadır (Batuhan, 2007). Başkalık unsuru, bireylerarası, birey ve toplumlararası, toplumlararası ve kültürlerarası yapı veya görüş ayrılığı olabilir ve küçük bir ayrılıktan büyük bir farklılığa kadar değişiklik gösterebilir. Katlanma unsuru, genelde bireylerde korku, kuşku, iticilik ve hatta düşmanlık yaratabilecek bir durum meydana getirir. Hoş görme unsuru, başkasının kişiliğine, kimliğine saygı duyma olarak görülmektedir. Yönetim görevinde bulunanların da hoşgörü sahibi olmaları, iş ortamının huzur ve güveni için önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Okul yöneticileri, çok değişik kişilik ve karaktere sahip işgörenlerle bir arada olmasından dolayı, bütün farklılıkları tolere edecek bir özelliğe sahip olmalıdır. Bu özelliği sayesinde öğretilerin moral, motivasyon ve performansını yükseltir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin tolerans düzeylerinin yüksek olması gerektiği söylenebilir. Ne var ki, yapılan araştırmalar yöneticilerin tolerans düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Demirtürk, 2005; Yazgan, 2007; Ersanlı ve Dicle, 2011; Kaleli, 2013; Özcan, 2016).

1.2 Problem Çözme

İnsanoğlu yaşamı boyunca çözülmesi gereken çok sayıda çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerle baş edebilmesi için bireylerin analitik düşünebilen, eleştirel, yaratıcı ve karşılaştığı değişik sorunlara farklı ve etkili çözümler üretebilen özelliklerin olması önemlidir (Kösterelioğlu Akın, 2007). Bu da problem çözme becerisini ifade eder.

Bilimin ve teknolojinin gelişmesiyle insanların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarının hızlı bir değişikliğe uğraması sonucunda sosyal çevreye ayak uydurmak isteyen insanlar genellikle problemlerle karşılaşmışlardır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da insanların karşılaştıkları problemler mevcuttur. Bu nedenle eğitim örgütünün tüm çalışanları başta yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar vakitlerini

bu problemleri çözmek için kullanırlar. Bu durum problem çözme konusunda bir beceriyi de gerektirir. Problem çözme, bireyi bir problemin çözümü için kazanılması gereken bilgilere götürmesi ve kazanılan bu bilgilerin kullanıma hazır hale getirilip birleştirilerek herhangi bir problemin ortadan kaldırılmasında tatbik edilebilme düzeyi olarak tanımlanır (Büyükkaragöz, 1995).

Problem çözme, bir amaca ulaşmak için bireylerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme sürecidir. Bu süreç mevcut şartlara uyum sağlayarak ya da engelleri en aza indirerek stresten uzaklaşmanın ve organizmayı denge durumuna getirmenin yollarını arar. Problem çözme, öğrenilmesi ve zaman içerisinde kazanılması gereken bir yetenek olarak görülmekte ve daima geliştirilmesi gereken bir durumdur (Bingham, 1998). Problem çözme, kişinin problemi hissederek ne olduğunun farkına varıp, onu çözmek için ne gibi çözüm yollarının olması gerektiğini ve uygun çözüm yolları bulmak için uğraştığı süreçtir. Belli bir amaca ulaşmak ve bu amacı gerçekleştirmek için karşılaşılan zorluğu ortadan kaldırmaya yönelik çaba gösterme durumu olarak ifade edilen problem çözme aynı zamanda mevcut şartlara uyarak karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturmadır (Gelbal, 1991). Problem çözme, kişiyi kişi yapan ve çevresindeki engellerle mücadele etme aşamasında belirleyici süreç olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003). İnsanların yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmesi için problem çözme davranışının iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Ayrıca problem çözme becerisi insanların yaşamış olduğu topluma ve kültüre etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olur (Senemoğlu, 2012).

Problem çözmenin her aşaması farklı yetenek ve beceriler ile çözüldüğünden dolayı problem çözme bireylerin ileri derecede zihinsel süreçlerinden biri sayılmaktadır. İnsanoğlunun refah düzeyi ve gelişmişliği bu becerilerinin artması ile mümkündür. Bireysel olarak ele alınan problem çözme sürecinde öncelikle bireyin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Çünkü birey yeni bir çevreye uyum sağlama aşamasında karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları bulmak zorundadır (Fidan ve Erden, 1998). Problemin çözümünde, bireylerin bireysel yetenekleri önemli olmaktadır.

Problem çözme, bir duruma tek bir açıdan bakmak yerine farklı bakış açılarıyla bakma, mantık ve analiz yöntemiyle ilerleme, boşluğu tamamlama, ihtiyacı kapatma ve zorlukların başarılması biçiminde tanımlanabilir. Bilim insanlarına göre sorun çözme, soruları cevapsız bırakmayarak bilimsel yollarla cevaplama, belirsiz durumları en aza indirme, önceden anlaşılmayan durumların bilimsel yollarla ifade etme ve var olanla ihtiyaç duyulan arasındaki açıklığı giderme biçiminde algılanır (Ülger, 2003). Diğer yandan problem çözme toplum içerisinde sosyal bir aktivite olup, insanlığın gelişim evreleri boyunca karşı karşıya kaldığı bir durumdur. Bundan dolayı problem çözme durumu ile karşılaşan bireyler, amaca ulaşmak için çeşitli yöntem ve araçlar geliştirme ve karşısına çıkan engelleri aşmanın yollarını geliştirmiş olur (Koray ve Azar, 2008). Ayrıca problem çözme, bireylerin bazı durumlara tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Diğer yandan bireyin amaca ulaşmak için çeşitli yöntemleri deneyip doğru yöntemleri bulmak için çabasının olması gerektiğini de ortaya koyar (Taylan, 1990).

Problemlerin çözümleri, problemin türüne, içeriğine, kapsadığı alana ve karmaşıklığına göre değişir. İnsanın karşısına çıkan problemlerin bazıları mantık yoluyla, bazıları belli bir duygusal olgunluğa eriştikten sonra çözülür. Problemlere yeni ve farklı algılama yöntemiyle bakmak, problemlerin çözülmesi için ortak bir amaca ulaşmayı engelleyen durumu ortadan kaldırmayı sağlar (Cüceloğlu, 1997). Bazı problemlerin ise tek bir doğru cevabı olmadığından çözüme ulaşmak zorlaşabilir ya da kesin bir çözümü olmayabilir. Böyle problemlerin çözümleri için kişinin disiplinler arası bilgiye sahip olması, çok yönlü düşünmeye ve yaratıcılığının üst düzeyde olması gerektirir (Senemoğlu, 2012). Ortaya çıkan problemleri bir anda çözmek mümkün olmadığı durumlarda çözümü zamana yaymak, daha doğru sonuç için gerekli olmaktadır.

Kişi problem çözmeyi deneme yanılma yöntemiyle çözebileceği gibi problemin çözümü kişinin kendi içgörüsü sayesinde de çözülmüş olur. Deneme yanılma yöntemi problem çözümü için kişinin zihinsel becerisine, planlama aşamasına ve problemi tüm yönüyle görüp çözüm için hangi yöntemin öncelik sırasına önem vermez. Bu süreçler daha çok kişinin içgörü yaklaşımıyla ilgilidir. Ayrıca deneme yanılma yöntemi insanın boş durmaktansa belli bir yolu denemek, sürekli uğraşmak ve çabalamak için yapılırken ve bu çabalardan birisi çözüm yoluna ulaştırır diye de yapılmış olur (Cüceloğlu 1997). Problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla örgüt amacına başarılı bir şekilde ulaşmış ve sürekli kendini yenilemiş olur (Semerci ve Çelik, 2002). Problem çözmenin tanımlarından yola çıkarak problem çözmeye engel oluşturacak engelleri ortadan kaldırmak, yeni ve farklı çözüm yolları üretmek ve yaratıcı düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan durumu ifade etme şeklinde özetlenebilir (Yerli, 2009). Eğitim öğretimin önemli bir parçası olan öğretilerinde bu kapsamda problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

Öğretmenler, mesleklerinin gereği olarak çok dinamik bir süreçte bulunmaktadırlar. Bu süreçte çok değişik tipte problemle karşılaşma olasılıkları bulunmaktadırlar. Doğal olarak öğretmenlerin karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmeleri gerekir. Bu konuda yapılan araştırmalar öğretilerin problem çözme becerilerinin yüksek

olduğunu göstermiştir (Semerci ve Çelik, 2002; Giray, 2006; Güçlü, 2003; Arın, 2006; Dündar, 2009; Yerli, 2009). Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında, yöneticilerin tolerans düzeylerine ilişkin çalışma yok denecek kadar az iken, öğretmenlerin problem çözme becerilerine dönük değişik çalışmalara rastlanılmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu yönü ile önemli ve araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3 Alt Problemler

- ✓ Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin tolerans düzeyi nedir?
- ✓ Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu ve branş durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin problem çözme becerileri, cinsiyet mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu ve branş durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Okul yöneticilerinin tolerans düzeyleri, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Yöntem

1.4.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkiyel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu model, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını ortaya koymayı hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2012). Yapılan araştırma da iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bir araştırmadır.

1.4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ili Merkez ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 506 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle evrenden seçilen 506 öğretmenden meydana gelmektedir. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, evreni meydana getiren elemanların her birimin seçilen örnekleme yer alma şansesizdir. Başka bir ifadeyle, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit düzeyde seçilme olanağına sahiptirler. Evren genişliğini N, örneklem genişliğini n ile sembolize edildiğinde, evrendeki her bir birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır (Ural ve Kılıç, 2005). Katılımcıların, %54,15'i kadın, %45,85'i erkek; %2,57'si önlisans, %88,73'ü lisans ve %8,70'i lisansüstü mezunu; %21,15'i 1-5, %29,25'i 6-10, %17,98'i 11-15, %19,17'i 16-20, %12,45'i 21 yıl ve üzeri hizmet süresi; %79,64'si evli, %20,36'ı bekar; %10,87'si okul öncesi öğretmeni, %20,16'ü sınıf öğretmeni, %68,97'si branş öğretmenidir.

1.4.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, üç farklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Bu araçlardan ilki katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ankettir. İkinci veri toplama aracı Ersanlı (2014) tarafından geliştirilen, 11 maddeden oluşan ve tek boyutlu olan "Tolerans Ölçeği"dir. Ölçek, beşli likert tipi bir ölçektir. Her bir madde için cevap seçenekleri "Tamamen Katılıyorum"dan, "Tamamen Katılmıyorum"a kadar değişkenlik göstermektedir. Tolerans ölçeğinin uyum indeksi değerleri incelendiğinde RMSEA=0.047, NFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.97, olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .84'tür. Bu araştırma kapsamında Tolerans Ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Üçüncü veri toplama aracı, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, vd. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan, 35 maddeden ve 6 boyuttan oluşan "Problem Çözme Envanteri"dir. Likert tipi problem çözme envanterinde altı seçenekli cevaplar bulunmaktadır. Bu seçenekler (1) tamamen katılıyorumdan (6) tamamen katılmıyorum kadardır. Ölçeğin genel cronbach's alfa 0.80 idi. Bu araştırmada Ölçeğin Cronbach alfa değeri .89 olarak bulunmuştur.

1.4.4 Verilerin Toplanması

Ölçme araçlarını öğretmenlere uygulamak için Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra, araştırmacı ölçme araçlarını uygulayacağı okullara bizzat götürmüş ve uygulamıştır. Uygulama

öncesi öğretmenlerle görüşülmüş ve öğretmenlere konu hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama daha çok öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde yapılmış ve ölçme aracını doldurmaları için de yeterli zaman tanınmıştır. Süre bitiminde toplanan araçlar daha sonra uygun doldurulma yönünden kontrol edilmiştir.

1.4.5. Verilerin Analizi

Demografik sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın 1 ve 3. alt problemlerinininamamak için, her bir boyutunun toplam aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Araştırmanın 2 ve 4. alt problemlerini sınamak için ankette yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre, ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemi yapılmıştır. Araştırmanın 5. alt probleminin sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Son olarak araştırmanın yordama amacını sınamak üzere basit regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir.

2. BULGULAR

Yöneticilerin Tolerans Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Tolerans Ölçeği Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	X	ss
Tolerans Ölçeği	506	1,84	,436

Tablo 1’e göre, ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması 1.84’dür. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” sınırları içindedir. Ölçekten alınan yüksek puan, tolerans düzeyinin yüksekliğini, düşük puanlar ise tolerans düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Bu durum, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin tolerans düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Ölçek madde puanları 1,94 ve 1,55 arası dağılım göstermesinden dolayı, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin tolerans düzeylerinin “çok düşük” ve “düşük” olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Tolerans Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

Ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Kadın	274	1,81	,439	-1,83	504	,068
	Erkek	232	1,88	,430			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir (p>.05). Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerinin tolerans özellikleri birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Medeni Durum Değişkenine Göre Tolerans Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

Ölçek	Medeni Durum	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Evli	403	1,84	,435	-,331	504	,741
	Bekar	103	1,86	,440			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir (p>.05). Öğretmenlerin medeni durum değişkenleri açısından okul yöneticilerinin tolerans özellikleri birbirine benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Tolerans Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

Ölçek	Eğitim Durumu	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Lisans	462	1,85	,446	,373	504	,710
	Yüksek Lisans	44	1,82	,321			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğrenim durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenleri açısından okul yöneticilerinin tolerans özellikleri birbirine benzer biçimde olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 5: Branş Değişkenine Göre “Tolerans Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Ölçek	Branş	n	X	ss	sd	F	p
Tolerans Top.	Okul Öncesi	55	1,96	,596	2-503	3,35	,035*
	Sınıf Öğret.	102	1,85	,402			
	Branş Öğret.	349	1,82	,414			
	Toplam	506	1,84	,436			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin tolerans özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($p<.05$).

Tablo 6: Branş Değişkenine Göre “Tolerans Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	,117	,089	,478
	Branş Öğrt.	Branş Öğrt.	,140	,083	,043*
Sınıf Öğrt.	Okul öncesi Öğrt.	Okul öncesi Öğrt.	-,117	,089	,478
	Branş Öğrt.	Branş Öğrt.	,023	,045	,940
Toplam (Tamhane)	Okul öncesi Öğrt.	Okul öncesi Öğrt.	-,140	,083	,043*
	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	-,023	,045	,940

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin tolerans düzeylerine ilişkin algıları diğer branştaki öğretmenlerden daha yüksek olmuştur.

Öğretmenlerin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: “Problem Çözme Ölçeği” Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	X	ss
PÇE Ölçeği	506	2,26	,675
Aceleci Yaklaşım	506	2,52	,926
Düşünen Yaklaşım	506	2,04	,702
Kaçıngan Yaklaşım	506	1,99	,875
Değerlendirici Yaklaşım	506	2,24	,931
Kendine Güvenen Yaklaşım	506	2,16	,744
Planlı Yaklaşım	506	2,08	,696

Tablo 7’ye göre, ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2,26’dır. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sisteminde “çoğunlukla böyle davranırım” sınırları içindedir. Hep böyle davranırım diyenler “1” puan, “hiç böyle davranmam” diyenler “6” puan almaktadırlar. Alt ölçekler içinde en yüksek ortalama “Aceleci Yaklaşım” aittir (2,52) (çoğunlukla böyle davranırım). Bunu 2,24 ortalama ile “Değerlendirici Yaklaşım” ikinci ve 2,16 ortalama ile “Kendine Güvenen Yaklaşım” üçüncü sırada izlemiştir. “Planlı Yaklaşım” alt boyutunun aritmetik ortalaması 2,08, “Düşünen Yaklaşım” alt boyutunun aritmetik ortalaması ise 2,04 olmuştur. En son sırada 1,99 ortalama ile “Kaçıngan Yaklaşım” alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyut ortalamalarının tümü de “çoğunlukla böyle davranırım” sınırları içindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin problem çözme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

PÇE Ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Kadın	274	2,28	,555	,835	504	,404
	Erkek	232	2,24	,600			
Aceleci Yaklaşım	Kadın	274	2,53	,835	,358	504	,721
	Erkek	232	2,50	1,02			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	274	2,06	,696	,865	504	,387
	Erkek	232	2,01	,709			
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	274	1,94	,791	-1,27	504	,204
	Erkek	232	2,04	,964			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	274	2,25	,964	,337	504	,736
	Erkek	232	2,22	,893			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	274	2,18	,762	,719	504	,472
	Erkek	232	2,14	,723			
Planlı Yaklaşım	Kadın	274	2,11	,722	1,24	504	,215
	Erkek	232	2,03	,664			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin tüm problem çözme görüşleri birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Medeni Durum Değişkenine Göre “Problem Çözme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

PÇE Ölçek	Medeni Durum	n	X	ss	t	sd	p
Toplam Ölçek	Evli	403	2,26	,574	-,417	504	,677
	Bekar	103	2,28	,583			
Aceleci Yaklaşım	Evli	403	2,52	,915	-,010	504	,992
	Bekar	103	2,52	,971			
Düşünen Yaklaşım	Evli	403	2,02	,708	-,919	504	,359
	Bekar	103	2,09	,676			
Kaçıngan Yaklaşım	Evli	403	2,02	,884	1,57	504	,116
	Bekar	103	1,87	,833			
Değerlendirici Yaklaşım	Evli	403	2,23	,946	-,485	504	,628
	Bekar	103	2,28	,872			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evli	403	2,15	,745	-,742	504	,459
	Bekar	103	2,21	,738			
Planlı Yaklaşım	Evli	403	2,05	,682	-1,42	504	,156
	Bekar	103	2,16	,747			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Evli ve bekar öğretmenlerin farklı problem çözme becerilerini algılamaları birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Problem Çözme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

PÇE Ölçek	Eğitim Durumu	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Lisans	462	2,26	,580	,444	504	,657
	Yüksek Lis.	44	2,22	,532			
Aceleci Yaklaşım	Lisans	462	2,51	,934	-,559	504	,576
	Yüksek Lis.	44	2,59	,837			
Düşünen Yaklaşım	Lisans	462	2,04	,695	,193	504	,847
	Yüksek Lis.	44	2,02	,774			
Kaçıngan Yaklaşım	Lisans	462	2,01	,888	1,79	504	,074
	Yüksek Lis.	44	1,76	,699			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	462	2,26	,940	1,48	504	,137
	Yüksek Lis.	44	2,04	,818			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	462	2,17	,745	,459	504	,646
	Yüksek Lis.	44	2,11	,737			
Planlı Yaklaşım	Lisans	462	2,08	,704	,859	504	,391
	Yüksek Lis.	44	1,99	,608			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çeşitli problem çözme özellikleri birbirine eşit düzeyde olduğu düşünülebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

PÇE Ölçek	MeslekiKıdem	n	X	ss	sd	F	P
Problem Çözme Top.	1-5 yıl	107	2,33	,584	4-501	1,76	,136
	6-10 yıl	148	2,28	,555			
	11-15 yıl	91	2,22	,582			
	16 -20 yıl	97	2,15	,499			
	21 yıl ve üstü	63	2,34	,685			
	Toplam	506	2,26	,576			
Aceleci Yaklaşım	1-5 yıl	107	2,61	,861	4-501	1,71	,145
	6-10 yıl	148	2,50	,885			
	11-15 yıl	91	2,48	,846			
	16 -20 yıl	97	2,35	,945			
	21 yıl ve üstü	63	2,70	1,15			
	Toplam	506	2,52	,926			
Düşünen Yaklaşım	1-5 yıl	107	2,07	,695	4-501	,767	,547
	6-10 yıl	148	2,07	,636			
	11-15 yıl	91	2,08	,850			
	16 -20 yıl	97	1,93	,578			
	21 yıl ve üstü	63	2,03	,796			
	Toplam	506	2,04	,702			
Kaçıngan Yaklaşım	1-5 yıl	107	1,97	,916	4-501	1,72	,144
	6-10 yıl	148	1,99	,818			
	11-15 yıl	91	1,95	,806			
	16 -20 yıl	97	1,88	,750			
	21 yıl ve üstü	63	2,24	1,15			
	Toplam	506	1,99	,875			
Değerlendirici Yaklaşım	1-5 yıl	107	2,26	,881	4-501	,301	,878
	6-10 yıl	148	2,27	,965			
	11-15 yıl	91	2,16	,848			
	16 -20 yıl	97	2,20	,840			
	21 yıl ve üstü	63	2,30	1,17			
	Toplam	506	2,24	,931			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-5 yıl	107	2,26	,839	4-501	1,27	,279
	6-10 yıl	148	2,19	,698			
	11-15 yıl	91	2,09	,766			
	16 -20 yıl	97	2,05	,564			
	21 yıl ve üstü	63	2,20	,870			
	Toplam	506	2,16	,744			
Planlı Yaklaşım	1-5 yıl	107	2,13	,768	4-501	,607	,658
	6-10 yıl	148	2,10	,691			
	11-15 yıl	91	2,00	,691			
	16 -20 yıl	97	2,09	,599			
	21 yıl ve üstü	63	2,02	,736			
	Toplam	506	2,08	,696			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Mesleki kıdemleri farklı öğretmenlerin çeşitli problem çözme düzeyleri birbirine eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Branş Değişkenine Göre “Problem Çözme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Ölçek	Branş	n	X	ss	sd	F	p
Problem Çözme Toplam	Okul Öncesi	55	2,27	,487	2-503	,081	,922
	Sınıf Öğret.	102	2,24	,547			
	Branş Öğret.	349	2,26	,597			
	Toplam	506	2,26	,576			
Aceleci Yaklaşım	Okul Öncesi	55	2,61	,859	2-503	,565	,569
	Sınıf Öğret.	102	2,44	,849			
	Branş Öğret.	349	2,52	,958			

	Toplam	506	2,52	,926			
Düşünen Yaklaşım	Okul Öncesi	55	1,98	,678	2-503	,290	,749
	Sınıf Öğret.	102	2,02	,629			
	Branş Öğret.	349	2,05	,726			
	Toplam	506	2,04	,702			
Kaçıngan Yaklaşım	Okul Öncesi	55	1,88	,659	2-503	,837	,434
	Sınıf Öğret.	102	1,93	,729			
	Branş Öğret.	349	2,02	,941			
	Toplam	506	1,99	,875			
Değerlendirici Yaklaşım	Okul Öncesi	55	2,10	,872	2-503	1,17	,310
	Sınıf Öğret.	102	2,33	,972			
	Branş Öğret.	349	2,23	,927			
	Toplam	506	2,24	,931			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okul Öncesi	55	2,19	,674	2-503	,144	,866
	Sınıf Öğret.	102	2,19	,741			
	Branş Öğret.	349	2,15	,756			
	Toplam	506	2,16	,744			
Planlı Yaklaşım	Okul Öncesi	55	2,09	,628	2-503	,035	,965
	Sınıf Öğret.	102	2,06	,753			
	Branş Öğret.	349	2,08	,691			
	Toplam	506	2,08	,696			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir (p>.05). (p>.05). Farklı branşlardaki öğretmenlerin çeşitli problem çözme beceri algıları birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

Tolerans ve Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tolerans ve problem çözme ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Tolerans Ölçeği Toplam ile Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

PÇE ölçek	Tolerans toplam
Aceleci Yaklaşım	-.001
Düşünen Yaklaşım	.147***
Kaçıngan Yaklaşım	.065
Değerlendirici Yaklaşım	.014
Kendine Güvenli Yaklaşım	.134**
Planlı Yaklaşım	.133**
PÇE toplam	.101*

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlere göre yöneticilerin tolerans ölçeği toplam puanları ile öğretmenlerin problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiler pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmış ve sonuç r: .101 olarak bulunmuştur. Bu sonuç .05 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeklerin puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani genel olarak yöneticilerin tolerans düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin de problem çözme becerileri artmaktadır.

Tolerans toplam puanlarından, problem çözme ölçeği toplam ve alt boyut puanlarını yordamak üzere basit regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20'de gösterilmiştir.

Tablo 14: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Problem Çözme Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	2,02	,111		18,18	,000
Tolerans Toplam	,133	,058	,101	2,27	,024*

R: .101 R²: .010 F=5,157 p=.024*

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin problem çözme puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin problem çözme puanları varyansının % 1'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, tolerans toplam puanlarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Problem Çözme-Aceleci Yaklaşım Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	2,52	,179		14,06	,000
Tolerans Toplam	-,002	,095	-,001	-,017	,987

R: .001 R²: .000 F=,000 p=.987

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin aceleci yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. Yani tolerans toplam puanlarının, aceleci yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Tablo 16: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Düşünen Yaklaşıma Dayalı Problem Çözme Envanteri Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	1,60	,135		11,93	,000
Tolerans Toplam	,236	,071	,147	3,32	,001***

R: .147 R²: .022 F=11,079 p=.001***

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin düşünen yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin düşünen yaklaşıma dayalı problem çözme puanları varyansının % 2,2’ini açıklamaktadır. Tolerans toplam puanlarının, düşünen yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Problem Çözme-Kaçınan Yaklaşım Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	1,75	,169		10,35	,000
Tolerans Toplam	,130	,089	,065	1,45	,147

R: .065 R²: .004 F=2,114 p=.147

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin kaçınan yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. Yani, tolerans toplam puanlarının, kaçınan yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Tablo 18: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Problem Çözme-Değerlendirici Yaklaşım Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	2,19	,181		12,14	,000
Tolerans Toplam	,029	,095	,014	,304	,761

R: .014 R²: .000 F=.092 p=.761

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin değerlendirici yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. Tolerans toplam puanlarının, değerlendirici yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı düşünülebilir.

Tablo 19: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Kendine Güvenli Yaklaşıma Dayalı Problem Çözme Envanteri Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	1,74	,143		12,21	,000
Tolerans Toplam	,228	,075	,134	3,02	,003**

R: .134 R²: .018 F=9,171 p=.003**

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşıma dayalı problem çözme puanları varyansının % 1,8’ini açıklamaktadır. Tolerans toplam puanlarının, kendine güvenli yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 20: Regresyon Analizi Sonuçları-“Tolerans Toplam/Planlı Yaklaşıma Dayalı Problem Çözme Envanteri Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	P
İçerik	1,68	,134		12,62	,000
Tolerans Toplam	,212	,070	,133	3,00	,003**

R: .133 R²: .018 F=9,018 p=.003**

Tolerans ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin planlı yaklaşıma dayalı problem çözme puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin planlı yaklaşıma dayalı problem çözme puanları varyansının % 1,8’ini açıklamaktadır. Tolerans toplam puanlarının, planlı yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3.1 Tolerans Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin tolerans düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Demirtürk (2005), Yazgan (2007), Ersanlı ve Dicle (2011), Kaleli (2013), Özcan’ın (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Oysa yöneticilerle işgörenler arasında olumlu bir havanın oluşması için okul yöneticilerinin tolerans düzeylerinin yüksek olması gerekir.

Okul yöneticilerinin tolerans düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet,medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri, yöneticilerin tolerans durumlarını algılamada bir farklılık yaratmamıştır. Ancak, okul yöneticilerinin tolerans düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada okul öncesi öğretmenlerin okul yöneticilerinin tolerans düzeylerine ilişkin görüşleri, diğer öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olmuştur.

3.2 Problem Çözme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Semerci ve Çelik (2002), Giray (2006), Güçlü (2003), Arın (2006), Dündar (2009), Yerli'nin (2009) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın, Çınar, vd.'nin (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları, yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç, Özgenel ve Bozkurt (2020), Karaca vd. (2013), Çınar, vd.'nin (2009) yaptıkları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Mete'nin (2018) benzer yönde yaptığı çalışmada, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin problem becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç bu yönü ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erdoğan (2004), Sesli ve Bozgeyikli (2015), Mete (2018), Karaca vd. (2013), Özgenel ve Bozkurt (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Karaca vd. (2013), Mete (2018), Özgenel ve Bozkurt (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Çınar, vd. (2009), Albayrak'ın (2002) yaptıkları araştırmanın sonuçları ile yapılan araştırmanın sonucu benzerlik göstermemektedir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erdoğan'ın (2004) benzer yönde yaptığı çalışmada da branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür.

3.3 İlişkilere İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin tolerans düzeyleri oranında öğretmenlerin problem çözme becerileri de artmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin aceleci yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tolerans toplam puanlarının, aceleci yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin düşünen yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki oluşmuştur. Tolerans toplam puanlarının, düşünen yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin kaçınan yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani tolerans toplam puanlarının, kaçınan yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin değerlendirici yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tolerans toplam puanlarının, değerlendirici yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tolerans toplam puanlarının,

kendine güvenli yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı biryordayıcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin tolerans düzeyleri ile öğretmenlerin planlı yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Tolerans toplam puanlarının, planlı yaklaşıma dayalı problem çözme becerileri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- ✓ Okul yöneticilerinin düşük olan tolerans düzeylerinin yükseltilmesine yönelik eğitici çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin yüksek olan problem çözme becerilerinin muhafazası ve daha da geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Yöneticilerin tolerans düzeyleri arttıkça öğretmenlerin problem çözme becerilerinin de arttığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Kösterelioğlu, Akın, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.

Ayverdi, İ. (2006). *Misalli büyük türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Batuhan, H. (2007). *Semiyotik, fanatizm ve tolerans*. Derleyen ve notlarla yayıma hazırlayan: Turhan Yörükkan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.

Büyükkaragöz, S. (1995). *Genel öğretim metotları*. Konya: Göksu Matbaası.

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Çınar, vd. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.

Demirtürk, F. M. (2005). *Erbaş ve erlerin aldıkları askerlik eğitiminin tolerans düzeyini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.

Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ersanlı, E. ve Dicle, A.N. (2011). Üniversite öğretim elemanı yetiştirme programında tolerans eğitiminin yeri ve önemi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi*, 2(11), 1531-1535.

Ersanlı, E. (2014). The Validity and Reliability Study of Tolerance Scale. *Amasya University, Faculty of Education, Journal of Basic and Applied*, 4(1), 85-89.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.

Giray, N. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çözme yeterliliği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gray, C. B. (1999). *The philosophy of law: An encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing.

Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.

- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Kaleli, A. (2013). *Kendine saygı ve tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karaca, vd. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 67-74.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Kors, A. C. (2003). *Encyclopedia of the enlightenment*. New York: Oxford University Press.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ölmez, Atalay, Y. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özcan, Ö. (2016). *Evlilik uyumu ile tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Pleckaitis, R. (1998). *Tolerancija*. Vilnius: Pradai.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205-218.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sesli, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 82-111.
- Şahin, vd. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanteri'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural ve Kılıç, (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ülger, O. E. (2003) *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgan, S. (2007). *Öfke kontrolü ile tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu yakası örneği)*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2017). John Locke'un tolerans anlayışına bir eleştiri. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 3(8), 281-304.