

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE YILDIRMAYA MARUZ KALMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Erman ÇETİN

HAZİRAN-2011

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

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE YILDIRMAYA MARUZ KALMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Erman ÇETİN

Danışman
Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

Bolu - 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE,

Erman ÇETİN'e ait "İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. 23/06/2011

Akademik Unvan,	Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

RELATION BETWEEN THE PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE LEVEL OF BEING SUBJECTED TO MOBBING OFF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Erman ÇETİN

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

June 2011, xv + 108 pages

The purpose of this research is to determine problem solving skills and the level of being subjected to mobbing of the primary school teachers, to fix the relation between problem solving skills and the level of being subjected to mobbing, and to examine problem solving skills and the level of being subjected to mobbing from the point of view of sex, professional seniority, situation of education and age variables. With this aim, a scale has been applied to in total 350 primary school teachers who are duty connected with the Ministry of the National Education in the city centre of Edirne. Because of trying to describe the relation of problem solving skills and the level of being subjected to mobbing of the primary school teachers with the available form in this research, the model of the research is the model of scanning in the research, Problem Solving Inventory developed by P.P. Heppner and C.H. Peterson in 1982, LIPT (The Leymann Inventory of Psychological Terrorization) scale developed by Leymann to determine mobbing level are translated with the name of mobbing by the researcher, has included personel and professional information has been used.

In the research, the levels of problem solving skills and being subjected to mobbing of the primary school teachers has been interpreted by looking at the arithmetical average and Standard deviation. The relation of the levels of problem solving skills and being subjected to mobbing has been calculated with Sperman's rho of which non-parametric alternative of the Pearson Moments Product Chrelasion Coefficient because of the fact that at least one of the variables is not spread normally. The sex variable of the skills of problem solving of the primary school teachers has been tested with t-test, the sex variable of mobbing has been tested with Mann Whitney U test, the professional seniority of problem solving skill has been tested with the varyans analysis which has add direction (ANOVA), the Professional seniority variable of mobbing has been tested with Kruskal Wallis H test, the education situation variable of problem solving skill has been tested with the varyans analysis which has add direction (ANOVA), the education situation variable of mobbing has been tested with Kruskal Wallis H test, the age variable of problem solving skill has been tested with varyans analysis which has add direction (ANOVA), and the age variable of mobbing has been tested with Kruskal Wallis Test.

In the research, the results below has been attained;

Problem solving skills of the primary school teachers are on the often level in the impatient approach and problem solving skills of primary scholl teachers are on the usually level in thinking approach, avoiding approach, evaluating approach, selfconfident approach and planned approach.

Primary school teachers are subjected to mobbing in nothing level. Mobbing behaviours which teachers confront most is showing him/her self and mobbing behaviours which teachers confrort least when communication supplies are limited is aggression to health directly.

Problem solving skills of primary school teachers have showed meaningful differences according to the variables of sex, age and education situation, but have not showed any meaningful differences according to the variables Professional seniority.

The levels of being subjected to mobbing of primary school teachers have not showed any meaningful differences according to the variables of sex, age, education situation and Professional seniority.

According to these results, primary school teachers has been suggested to arrange internal trainings about introducing the techniques of problem solving and mobbing.

Key Words: Mobbing, Mobbing Sufferes, Aggressive, Problem Solving.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE YILDIRMAYA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erman ÇETİN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT

Haziran 2011, xv + 108 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve yıldirmaya maruz kalma düzeylerini belirlemek, problem çözme becerisi ile yıldirmaya maruz kalma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak ve problem çözme becerisi ile yıldirmaya maruz kalma düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaçla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Edirne il merkezinde görev yapan toplam 350 ilköğretim okulu öğretmenine envanter uygulanmıştır. Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldirmaya maruz kalma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı var olan şekliyle betimlenmeye çalışıldığından araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada, problem çözme becerisini ölçmek için 1982 yılında P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından geliştirilen, Problem Çözme Envanteri, yıldırma düzeyini belirlemek için Leymann tarafından geliştirilen LIPT (The Leymann Inventory of Psychological Terrorization) envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanan problem çözme envanterinin sonuçları normal dağılım gösterirken, yıldırma envanterinin sonuçları

normal dağılım göstermemektedir. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin düzeyi ve yıldırmaya maruz kalma düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılarak yorumlanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki değişkenlerden en az biri normal dağılmadığı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan sperman's rho ile hesaplanmıştır. Problem çözme ve yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde normal dağılım gösteren iki kategorili değişkenler (problem çözme becerisinin cinsiyet değişkeni) için anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklerde t-testi ile, normal dağılım göstermeyen iki kategorili değişkenler (yıldırmaya maruz kalma düzeyinin cinsiyet değişkeni) için anlamlı farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile hesaplanmıştır. İki'den fazla kategoriye sahip normal dağılım gösteren değişkenler (problem çözme becerisinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, yaş değişkenleri) arası farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmış ve gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını test etmek için Tukey testi kullanılmıştır. İki'den fazla kategoriye sahip normal dağılım göstermeyen değişkenler (yıldırmaya maruz kalma düzeyinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, yaş değişkenleri) için anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda “sık sık” düzeyinde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda ise “çoğunlukla” düzeyindedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri tüm alt boyutlarda “hiç” düzeyinde yıldırmaya maruz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları yıldırma davranışları kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması boyutunda en az karşılaştıkları yıldırma davranışları ise sağlığa doğrudan saldırı boyutundadır.

Problem çözme becerisi ile yıldırma ilişkisi incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri

arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de artar ya da ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri azaldıkça yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeyleri, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yıldırma, Yıldırma Mağduru, Saldırgan, Problem Çözme

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT'a, araştırmam süresince göstermiş olduğu rehberlik ve yardımlarından dolayı, Doç. Dr. Türkan ARGON'a, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a ve tez verilerinin çözümlenmesi aşamasında görüşleri ile yardımlarını aldığım Yrd. Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU'ya ve Dr. Selma KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Veri toplama aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen Edirne il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerine, yaşamım boyunca bana her yönden destek olan aileme ve arkadaşım Yusuf ALGAN'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv

BÖLÜM - I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	10
1.3. Araştırmanın Amacı	10
1.4. Alt Problemler	11
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Sayıtlılar	13
1.7. Sınırlılıklar	13
1.8. Tanımlar	13

BÖLÜM - II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Kuramsal Temeller	14
2.1.1. Problem Çözmeyle İlgili Kuramsal Temeller	14
Problem Kavramı	14
Problem Çözme Kavramı	15
Problem Çözme Süreci ve Aşamaları	16
Problem Çözme Sürecini Etkileyen Bazı Faktörler	19
Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar	20
2.1.2. Yıldırma ile İlgili Kuramsal Temeller	25
Yıldırma Kavramı	25

Yıldırma Kavramının Tarihsel Gelişimi	28
Yıldırmanın Evreleri	28
Yıldırmanın Tipolojisi	29
Yıldırma ve Stres İlişkisi	31
Yıldırma ve Çatışma İlişkisi	32
Yıldırma Türleri	35
Saldırgan Tipleri	37
Yıldırmaya Yol Açan Nedenler	42
Yıldırma İle Mücadele Yöntemleri	49
Yıldırma Eylemlerinin Sonuçları	52
2.1.3. Problem Çözme ve Yıldırmayla İlgili Araştırmalar	55
Problem Çözmeyle İlgili Araştırmalar	55
Yıldırmayla İlgili Araştırmalar	58

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Verilerin Toplanması	64
3.4. Veri Toplama Araçları	65
3.4.1. Problem Çözme Envanteri	65
Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği	65
Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği	66
3.4.2. Yıldırma Envanteri	67
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	68
3.5. Verilerin Analizi	69

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR	71
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	71
4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar(Birinci Alt Problem)	72

4.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar (İkinci Alt Problem)	74
4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular ve Yorumlar (Üçüncü Alt Problem)	75
4.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerileri ve Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Dördüncü Alt Problem)	79
4.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.5.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.5.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.5.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.5.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.5.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.5.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve	

Yorumlar	86
----------------	----

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA	88
5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar	88
5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)	89
5.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)	89
5.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)	90
5.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)	91
5.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	92
5.5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	92
5.6. Öneriler	93
5.6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	93
5.6.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ.....	108

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1: Araştırma evrenindeki öğretmenlere ilişkin sayılar	63
Tablo 3-2: Araştırma örneklemindeki öğretmenlere ilişkin sayılar	64
Tablo 3-3: Öğretmenlerine uygulanan envanterlerin geri dönüş tablosu	64
Tablo 3-4: Yıldırma envanterinin güvenilirlik hesaplaması	68
Tablo 3-5: Problem çözme envanterinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	70
Tablo 3-6: Yıldırma envanterinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	70
Tablo 4-1: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	71
Tablo 4-2: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	73
Tablo 4-3: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	74
Tablo 4-4: Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren spearman's rho testi sonuçları ...	75
Tablo 4-5: Problem çözme becerisi ve yıldırma düzeylerinin alt boyutlar arasındaki ilişkisi	76
Tablo 4-6: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	80
Tablo 4-7: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	81
Tablo 4-8: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları	81
Tablo 4-9: Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin problem çözme becerisi puanlarına ilişkin Tukey testi sonuçları	82
Tablo 4-10: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	83
Tablo 4-11: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları	84

Tablo 4-12: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	85
Tablo 4-13: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları	85
Tablo 4-14: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları	86

BÖLÜM I

1. Giriş

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

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumları, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere çok sayıda bireyin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş örgütlerdir. Bu örgütün en önemli üyeleri öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerdir. Bu üyelerin bir arada çalışmaları ve ortak bir amacı bir arada gerçekleştirmede başarılı olmaları bireyler arası iletişimin güçlü olmasına bağlıdır. Aydın'a göre; iletişim olmadan örgüt olamaz, iletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümlemesi olanaksızdır (Aydın,2007;160).

Sağlıklı bir iletişimin yaşandığı ilköğretim okulları etkili ve verimli örgütler olabilir ancak olumsuz bir iletişim söz konusu ise bu örgütlerin etkili ve verimli örgütler olduğunu söylemek pek mümkün olamaz. Bu gibi örgütlerde görev yapan çalışanların strese maruz kalma düzeyleri artar ve çalışanlar arasında çatışma yaşanması kaçınılmaz olur. Belli bir seviyenin üzerinde çatışma yaşanan çalışma ortamından istenilen verimin alınmasını beklemek hatalı bir yaklaşımdır.

Özellikle toplumsal rollerin farklılaşması, iş görenler arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıkların yaşanması, örgütsel anlamda rekabetin olması, iş görenlerin kendilerini kanıtlama çabası, beklentilerin üst seviyelerde oluşu gibi durumlar, iş görenlerin ruh sağlığının olumsuz olarak etkilemesine ve stres yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanan iş stresi bireylerin özel hayatlarındaki zorluklar ve sorunlarla bir araya geldiğinde hem bireysel hem de örgütsel anlamda ciddi sorunlar oluşturabilmektedir. Bu ve benzeri nedenlere dayalı olarak, bireylerin sağlığını ve örgütsel verimliliğini etkileyen pek çok sorunun temelinde stresin olduğu ileri sürülebilir (Cemaloğlu, 2007).

Işıkhan'a göre (2004) öğretmenlik mesleği, eğitim ortamında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar sebebiyle, bireylerin özellikle ruhsal sorunlarının ve bununla birlikte çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslektir. Öğretmenlik mesleği Baltaş ve Baltaş'ın da (1998: 62) ifade ettiği gibi, Amerikan Stres Enstitüsü'nün yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında, sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek elemanlarından biri olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerin stres yaşamasında etkili olan değişkenlerden birisi de olumsuz bir iletişim çeşidi olarak görülen yıldırma (mobbing, bullying). Leymann yıldırmaı "örgütlerde çalışanlar veya üstler ile çalışanlar arasındaki çatışma yüklü iletişim" olarak tanımlamıştır. Leymann'a göre bir veya belirli kişilerce sistematik şekilde, sık sık ve belirli bir süre boyunca, kişinin verimini etkileyici şekilde doğrudan veya dolaylı bir saldırı yapılıyor ve bu ayrımcılık olarak hissediliyorsa yıldırma söz edilebilir (Leymann, 1996).

Yıldırma sadece stres üzerinde etkili olmayıp, öğretmenlerin performansına, içsel motivasyonuna ve iş tatminine de etki eden önemli bir faktördür (Demir ve Çavuş, 2009: 16). Leymann iş görenlerin maruz kalacağı yıldırma davranışlarını beş (5) başlık altında ifade etmiştir:

1. Kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması
2. Sosyal ilişkilere saldırı
3. Sosyal itibara saldırı

4. Yaşam kalitesi ve mesleki duruma saldırı
5. Sağlığa doğrudan saldırı

Problem çözme “Belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç” (Izgar, vd., 2004) olarak tanımlanmaktadır. Bir problem ile karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması çok önemlidir. Birey anlayamadığı bir problem için çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyamaz (Altun, 2002).

Problem çözme süreci; problemin farkına varılması ve tanımlanması, amacın belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturulması ile değerlendirilmesi, karar verme ve değerlendirmeyi içermektedir (Kösterelioğlu, 2007). Sürece dikkat edildiğinde problemi çözebilmek dikkatli ve titiz bir çalışma yapmayı gerektirir. Bireyin bilgi toplaması, bu bilgileri bir plan çerçevesinde kullanabilmesi, çözüm için tahminler yapması gerekir. Bunların olması için de önemli bir zamana ihtiyaç vardır. Ancak yıldırıma maruz kalan bir öğretmen, olumsuz bir iletişim ortamının içinde olduğundan ve stres dolu bir çalışma yaşamı geçirdiğinden problemi çözebilmek için gerekli zamanı genelde bulamaz hatta bu zamanı bulsa dahi, problem çözme teknik bir konu olduğundan yaşamış olduğu stresin etkisiyle çözüm yolunu bulmakta zorluk çeker.

Günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede başarı gösteren öğretmenler çalıştıkları kurumdaki meslektaşları tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalabilirler. Yücetürk’ün belirttiğine göre (2006: 4) yıldırma eylemlerine maruz kalan kişiler zeki, yetenekli, başarılı yönelimli, dürüst, güvenilir, politik davranmayan kişilerdir. Karşılaştığı problemi çözmede başarılı olan öğretmenler, çevreleri tarafından işinde önü açık, başarılı kariyer yapabilecek kişiler olarak algılanırlar. Bu başarılı öğretmenlere karşı, yıldırma eylemlerinde bulunan saldırganlar ilgi açlığı çeken, övgüye aşırı muhtaç, şişirilmiş benlik algısı içinde olan ve Leymann’a göre kendi eksikliklerinin telafisi için yıldırıma başvuran güçsüz, güvensiz ve korkak kişilikteki insanlardır (Kök, 2006). Bu kişiler, kıskançlık ya da “o yükseleceğine ben yükseleyim” düşüncesi gibi nedenlerle yıldırma davranışlarında bulunabilirler. Aynı okulda çalışan çatışma eğilimli, sevgi ihtiyacı duyan, otoriter tarzı seven, fiziksel cezalandırmayı

içeren güç uygulamalarıyla disiplin sağlayan (Akt. Kök, 2006) bazı idareciler de öğretmenin problemi çözmedeki başarısından rahatsızlık duyup “her şeyi ben daha iyi yaparım” düşüncesiyle yıldırma eylemleri gösterme eğilimine girebilirler.

Karşılaştıkları problemleri çözmede yetersiz kalan öğretmenlerin de çalıştıkları kurumdaki meslektaşları ya da öğrenci velileri tarafından yıldırma maruz bırakılmaları olasıdır. Özellikle klinik psikolojinin yaptığı araştırmalar hakkını aramaktan ve kendini savunmaktan ileri derece çekinen ve çatışmadan şiddetle kaçan, dürüst ve iyi niyetli kişilerin yıldırma maruz kaldıklarını göstermektedir (Kök, 2006). Karşılaştığı sorunları aşmada güçlük çeken bir öğretmen çevresi tarafından genellikle zayıf ve kendine güven eksikliği duyan bir birey olarak algılanır. Okul içerisinde gruplaşmalar varsa ya da öğretmenler arasında iktidar mücadelesi yaşıyorsa problem çözmede güçlük yaşayan öğretmeni her grup kendi tarafına çekmeye çalışabilir. Öğretmenin herhangi bir gruba girmek için direnmesi durumunda veya olası nüfuz mücadelesinde karşı grupta yer alması durumunda yıldırma davranışlarının ortaya çıkma ihtimali vardır.

Bu düşünce çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırma maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve yıldırma maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi, problem çözme becerileri ile yıldırma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve problem çözme becerileri ile

yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalmaları hangi düzeydedir?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki Kıdem
 - c. Öğrenim Durumu
 - d. Yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı, teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler, bireyi gittikçe artan problemlili durumlarla karşılaştırmaktadır. Problem çözme becerisi, böyle bir ortamda yaşayan bireyin karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi için önemlidir. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok olay, temelde problem çözme durumudur (Güler, 2006). Özellikle birey iş yaşamında istemediği durumlarla sık sık karşılaşabilmektedir. Üstleri veya çalışma arkadaşları ile yaşanan sorunlar zamanla büyümekte ve içinden çıkılması güç durumlara gelebilmektedir.

Son yıllarda özellikle gelişmiş, rekabetin yoğun olduğu ülkelerde yaygınlaşan yıldırma davranışları hem bireylere, hem de örgütlere zarar vermektedir. Yıldırma

duygusal bir saldırdır; amacı ise örgütlerde istenmeyen ya da yıpratılmak istenen kişilere karşı baskılar yaparak, onların direnme gücünü yok edip, işten ayrılmalarına neden olmaktadır. Örgütlerde kurum kültürünün yerleşmemiş olması, yöneticilerin yıldırma konusuna ilgisizliği, çalışanlara örgütte önem verilmemesi, etik değerlerin zayıflığı, iletişim eksikliği, yıkıcı rekabet, yıldırma davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Kırel, 2007).

Yıldırma davranışları, çok çeşitli, doğrudan ve dolaylı olacak tarzda ama planlı, bilinçli, güdülenmiş olan saldırgan davranışları kapsamaktadır. Yıldırma davranışlarının, bireylerin ruhsal bütünlüklerini bozması, aktif durumdan alıp pasif durma getirmesi, kişisel güveni zedelemesi, stres ve depresyon yaratması gibi bireysel sonuçları dışında önemli örgütsel sonuçları da vardır. Bunlar arasında ise; verim ve motivasyonun düşmesi, işgücü devir oranlarının artışı, örgütsel güvenin sarsılması ve yabancılaşma sayılabilir. Bireysel ve örgütsel hatta toplumsal düzeyde ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilen yıldırma olgusunun farkına varılması, nedenlerinin belirlenmesi ve önlemlerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Kök, 2006).

Günümüzde ilköğretim okullarında yıldırmaya maruz kalan öğretmenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olması yüzünden bireyler ve kurumlar yıldırma hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bilgi ve farkındalık eksikliğinden dolayı bu tür eylemlere günümüzde sıkça rastlanılmaktadır. Bu araştırmanın yapılması ile yıldırma hakkında bilgi ve farkındalığın artacağına inanılmaktadır.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde problem çözme becerisi ile yıldırma arasında ilişki olup olmadığına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerisi ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının ölçülmesi sonucunda literatürde görülen bu boşluğun giderileceği düşünülmekte ve bu araştırma literatürün zenginleşmesine katkı sağlayacağı için önemli görülmektedir.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin ölçeklerde sorulan sorulara verdiği yanıtlar onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yıldırma: Örgütlerde çalışanlar veya üstler ile çalışanlar arasındaki çatışma yüklü iletişimdir (Leymann, 1996).

Yıldırma Mağduru: İlköğretim okullarında çalışan ve sistematik olarak yıldıırma eylemlerine maruz kalan öğretmen

Saldırgan: Yıldıırma eylemlerini sistematik olarak uygulayan kişi

Problem Çözme: Belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç (Izgar, vd., 2004).

BÖLÜM II

2. Kavramsal Çerçeve

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

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde, problem çözme ve yıldırma ile ilgili kuramsal temeller ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Problem çözme ile ilgili kuramsal temeller

Problem kavramı:

Problem Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo “ortaya çıkan engel” sözcüğünden türetilmiştir (Kalaycı, 2001). Günümüz Türkçesinde, problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden “sorun” kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise, yaygın olarak “problem” kavramı kullanılmaktadır (Güçlü, 2003: 273).

Problem literatürü incelendiğinde birçok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Aktaran: Güçlü, 2003: 1). Kalaycı’ya

(2001: 8) göre; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Öğülmüş'e (2001) göre problem ise; bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır. Başaran (1993: 369)' a göre problem; bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddi ve manevi her şeydir. Arseven (1994: 31) ise problemi; çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorunlar olarak tanımlamaktadır. Gelbal (1991: 167), bireyin içinde bulunduğu karışık durumu problem olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak problemin üç temel özelliği ortaya konabilir:

1. Problem karşılaşılan kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Öğülmüş, 2001).

Problem çözme kavramı:

Literatürde problemin olduğu gibi problem çözmenin de farklı birçok tanımı yapılmıştır. Kruger (1997)'e göre problem çözme; istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Morgan'a göre (1999) problem çözme; karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bingham (2004) ise, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır (Izgar Vd., 2004, 1-2). Güçlü (2003: 1) problem çözmeyi; "bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birisi" olarak tanımlamaktadır. Gelbal (1991) ise "bireyin içinde bulunduğu durumdan kurtulmayı" problem çözme olarak tanımlamıştır.

Problem çözme, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorunlarıyla kendi

gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır ve çevresine uyum yaparken pek çok yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985).

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

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

Problem çözme süreci ve aşamaları:

Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi; problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünce ve uygulama yoludur. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Stevens (1998), problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Aktaran: Güçlü, 2003):

- Problemin anlaşılması
- Gerekli bilgilerin toplanması
- Problemin köküne inilmesi
- Çözüm yollarının ortaya konulması
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi
- Problemin çözülmesi

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır (Aktaran: Güçlü, 2003). Bunlar:

1. Genel Yaklaşım
2. Problemin tanımı
3. Seçeneklerin yaratılması
4. Karar verme
5. Değerlendirme

Problem çözme sürecinin aşamaları çeşitli yazarlarca farklı şekillerde açıklansa da problem çözmenin ortak olarak kabul edilen bazı yönleri bulunmaktadır. Bunlar:

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

Bedoyere (1997: 23-40), diğer problem çözme aşamalarında yer almayan ve DAADİ modeli adını verdiği yeni model ortaya atmıştır. DAADİ modelinde beş aşama vardır ve bu aşamalar şunlardır:

1. Dinleme: Yönetici, durumu sorunu olan kişinin bakış açısından görebilmek için onu dinler. Burada iyi dinleme problemin başarıyla çözülmesi için oldukça önemlidir. Çünkü iyi dinleme;
 - Problemi olan kişiyle yönetici arasında, sorunun işbirliği içinde çözülmesi için gerekli ilişkiyi kurar.
 - Durumun gerçekliğinin bir parçasını oluşturan, problemi olan kişinin duygularının anlaşılmasını ve bunlara gereken önemin verilmesini sağlar.

- Problemi olan kişiye, kendi kafasındaki karışıklıkları düzene sokması için yardımcı olur.
 - Problemi olan kişiye, bu sorunu çözmek için yapılması gereken değişikliklere açık olma konusunda yardımcı olacak duygusal koşulları hazırlar.
2. Araştırma: Yönetici ile problemi olan kişi bu sorunun gerçek doğasını anlamak ve onu çözmek için neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak üzere araştırır.
 3. Amaç Saptama: Bu değişikliği gerçekleştirebileceğine inandıkları somut ve ölçülebilir amaçlar üzerine anlaşılır.
 4. Destekleme: Problemi olan kişinin saptanan amaçlara ulaşabilmesi için gereksinim duyduğu destekler sağlanır.
 5. İzleme: Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problemin çözülüp çözülmediğini anlamak için, sürecin nasıl geliştiği izlenir.

Pratik yöntemlerle her sorun çözülemez. Bu anlamda sorun çözme tam anlamıyla akademik bir disiplindir. Deneysel araştırmalar sonucunda sorun çözme becerisi edindirmede sistematik yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, sorunları başarılı bir şekilde çözmek için şunları gerektirir:

- Sorunu olan kişinin bakış açısından sorunun nasıl görüldüğü üzerine yönetici ile o kişinin ortak bir anlayışa ulaşması
- Sorunun kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için yapılacak araştırma
- Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçların saptanması
- Amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını gözleyerek geri besleme

Bunlar sağduyu sahibi herkesçe bilinen özellikler gibi görünse de, çok az

sayıda kişi bunları kullanabilmektedir. Bunun nedeni, pek çok yöneticinin insan ilişkilerini ve sorunlarını sistematik bir biçimde ele almaması ve sorun çözme konusunda pratik yapmamasıdır (Karlı, 2004: 154-155).

Problem çözme becerisini etkileyen bazı faktörler:

Bir problemin çözülmesi ve çözülebilmesi birçok değişikliğe bağlıdır. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği yararı, kişilik özellikleri gibi faktörler problem çözmede etkili olabilir (Ulupınar, 1997).

Bir kimsenin problem çözmedeki başarısı problemin özelliğinden çok bazı kişisel etkenlere bağlıdır. Bireyin kendisine ilişkin olan bu etkenlerden biri zekâdır. Birey ne kadar zeki ise problem çözmedeki başarısı o kadar fazla olacaktır (Morgan, 1999). Bunun yanı sıra stres, kaygı, özgüven, yaş, içe dönük ya da dışa dönüklük, sorumluluk duygusu problemlerin çözümünde önemli rol oynayacaktır.

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

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

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

Problem çözmeyle ilgili kuramlar:

John Dewey'in yansıtma düşünce kuramı:

Dewey'e göre (1933) yansıtıcı düşünme, bilgi ve inançların hesaba katıldığı birbirleriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yaparak sıralanmasını içeren aktif ve kasıtlı bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme, durumdan kuşkulama, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel güçlük içermesi ve arama, avlama, sorgulama, şüpheyi giderecek materyal bulma etkinliklerini kapsamı bakımından düşünme adına uyguladığımız işlemlerden ayrılmaktadır (Aktaran: Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Dewey, yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar belirli bir sırada olmak zorunda değildir; ancak yansıtarak öğrenme sürecini biçimlemek için birbirleriyle uyumlu olmalıdırlar. Bu beş aşama; öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir.

Öneriler; birey kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya geldiğinde zihinde beliren fikir ve olasılıklardır. Öneriler çoğaldıkça karar vermek için durup düşünmeye olan ihtiyaç artar. Bu yüzden öneriler daha sonraki sorgulama süreci için enerji kaynağıdır.

Problem; kafa karıştırıcı durumda küçük ayrıntılardan oluşan parçalar yerine bütüne dönük olarak, büyük resmi görmedir.

Hipotez biçimleme; öneriler göz önüne alınarak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hipotez üzerine çalışma daha fazla gözlem yapmayı, bilgi üzerine düşünmeyi içerir. Böylece problem saflaştırılmış, rafine edilmiş ve öneriler test edilebilir, ölçülebilir biçime dönüşmüş olur.

Nedenleme; bilgi, fikir ve önceki deneyimler birbirine eklemlenerek öneriler, hipotez ve test etmeye olanak sağlanmasıdır.

Test etme; yeni bir probleme ışık yakabileceği gibi var olan probleme açıklık getirebilir.

Dewey'in Problem Çözme Modeli;

1- Algılanmış bir problem

2- Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci

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

3- Yeni dengenin kurulması.

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

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli:

Guilford model için gerekli sekiz temel yetenek belirlemiştir. Bunlar;

- 1. Probleme ve problem durumlarına duyarlık gösterme,
- 2. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da sayıca çok daha fazla ve kullanılabilir fikir üretebilme,
- 3. Alışlagelmiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme,
- 4. Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme,
- 5. Sentez yeteneğine sahip olma,

6. Analiz yeteneğine sahip olma,
7. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
8. Değerlendirme yapabilme (Donald, 1993).

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, onun zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford hem çevreden, hem de kişinin bedeninden gelen bazı inputlarla problem çözme davranışının başladığını belirtmektedir. Problem çözmenin ilk basamağında davranış üzerinde inputun herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan 1.Çıkış, problemden tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç 1.Çıkışta durdurulursa, kişi problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımları etkilemektedir.

Değerlendirme ise, kontrol ederken ve doğrularken süreç boyunca oluşmaktadır. Önce problemin farkına varılmakta, sonra cevaplar araştırılmaya başlanmaktadır. Kişi 2. Çıkışta yeterince zaman olmaması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli sebepler nedeniyle problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa 1. ve 2. Çıkış'ta problemi bırakmaktan kaçınılmalıdır. Bu aşamada belirli cevaplar oluşturulmaya başlanır. Problemi kavramanın, genellikle çevreden veya bedenden gelen inputları içerdiğini ve buradaki süzgecin onların farkında olmasını engelleyebileceğini belirtir.

Üretim safhasında, kısa vadeli veya uzun vadeli cevaplar üretilmektedir. Her ikisinin de üretilmesi mümkündür. Hafızadan bilgileri çekip çıkarma ve bağlantıyı keşfetme yeteneği, uzun vadeli düşünmenin temelini oluşturur. Çoğu insanın problemi bıraktığı durum, 3. Çıkış'tır. Yeterli olduğu düşünülen her cevap kabul edilmektedir. Çünkü problem çözme, sıkıntılı bir iş olarak görülmektedir. Yeni ve zengin inputlar durumun daha derinden anlaşılması için ilave edilebilirler. Problem üzerinde çalışanlar eğer 4. Çıkış'ta bırakmazlarsa, essiz değerdeki fikir üretimi, ikinci üretim safhasında oluşabilmektedir. 5. Çıkış'ta problem çözen kişilerin doğru bir şekilde yaratıcı çözümleri önermeleri çok daha fazla imkân dâhilindedir (Sungur, 1997).

Alex Osborn'un problem çözme modeli:

Beyin fırtınası tekniğini geliştirip yayan, Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar :

1. Problem bulma: Problemin tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar.
2. Fikir bulma: Fikir üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Fikir üretme olabildiğince çok sayıda fikir ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan fikirleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Fikir bulma aşaması, “denence geliştirme” aşaması olarak da kabul edilmektedir.
3. Çözüm bulma: Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme ilişirmeyi içerir (Sungur, 1997).

Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli:

Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa

çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir. Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Taylan,1990).

Parnes' in yaratıcı problem çözme modeli:

Parnes tarafından geliştirilen model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model beş basamaktan oluşmaktadır.

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

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

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

4- Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir. Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.

5- Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır. Parnes; sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca

uygulanmasının gereğini ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir (Özden, 2001).

Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli:

Yaratıcı problem çözmede altı değişik zihinsel melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu altı melekeyi altı meslek grubu ile karakterize etmektedir. Bu meslek grupları hem farklı düşünce tiplerini hem de probleme farklı açılardan yaklaşmayı tanımlamak üzere kullanılmaktadır:

Dedektif: Problemi tanımlamak için bulabildiği tüm bilgileri toplar.

Kâşif: Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar ve bulunduğu bağlam içinde problemi tüm yönleriyle ele alır.

Sanatçı: Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretir.

Mühendis: Fikirleri geliştirir. Ham fikirleri pratik ve uygulanabilir hale getirir.

Yargıç: Fikirleri yargılar ve en doğrusunu seçer.

Prodüktör: Çözümün uygulanması için taktik planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 2001).

2.1.2. Yıldırma ile ilgili kuramsal temeller

Yıldırma kavramı:

Yıldırma kavramı İngilizcede “mobbing” olarak kullanılmaktadır ve çalışma hayatında daha çok bu isim ile bilinmektedir. Kavramın tam bir Türkçe karşılığı olmamakla beraber genellikle “yıldırma” olarak ifade edilmektedir. “Mobbing”in İngilizcede ne anlama geldiğine “mob” kökünü inceleyerek bakacak olursak “mob” kavramı birkaç zayıfın bir araya gelerek saldırgan davranışlar sergilemesi anlamına gelir (Cemaloğlu, 2007: 79). “Mobbing” ise; psikolojik şiddet, kuşatma, taciz, rahatsız etme, sıkıntı verme anlamına gelmektedir (Tınaz, 2008). Kavram dilimizde, birine psikolojik

saldırıda bulunma, yıldırma, cephe oluşturma, zorbalık gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Mobbing, örgütte birey veya gruplara zarar vermek için sergilenen leke sürmek, rezil etmek, ayağını kaydırmak, gücünü kötüye kullanmak, hakaret etmek, gözdağı vermek, saldırmak biçiminde görülen davranışlardır (Kırel, 2008).

Ülkemizde şu ana kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde mobbing konusunda bir kavram karmaşası olduğu görülmektedir. Mobbing kavramı ile eş anlamlı olarak birçok kavram kullanılmaktadır. Bu kavramları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Mobbing
- Bullying
- Psikolojik terör
- Psikolojik taciz
- Psikolojik şiddet
- Yıldırma
- Psikolojik yıldırma
- Duygusal taciz
- Duygusal saldırı
- Ofis içi şiddet
- Bezdiri

Bu çalışmada söz konusu kavramlar arasından “yıldırma” tercih edilerek kullanılmıştır.

Leymann yıldırma kavramını bir ya da birkaç kişinin tek bir kişiye sistemli olarak yönelttikleri etik dışı iletişim ve düşmanca davranışlar olarak tanımlamıştır (Leymann, 1996: 166). Leymann’a göre yıldırma bir tür iş yeri terörüdür. Yıldırmanın başka bir tanımını ise Davenport ve arkadaşları yapmıştır, onlara göre yıldırma; bir kişinin diğer insanları kendi rızaları ile veya rızaları dışında başka bir kişiye karşı etrafında toplaması ve sürekli kötü niyetli hareketlerde bulunma, ima, alay ve karşısındakinin toplumsal itibarını düşürme gibi yollarla, saldırgan bir ortam yaratarak, söz konusu kişiyi işten çıkmaya zorlamadır (Davenport vd., 2003: 15). Çobanoğlu ise; işyerindeki kişiler üzerinde sistematik baskılar yaratarak, ahlak dışı yaklaşımlarla bu

kişilerin performanslarını ve dayanma güçlerini yok etmek suretiyle işten ayrılmasını sağlamaktır şeklinde yıldırmaı tanımlamaktadır (Çobanoğlu, 2005: 21–22).

Yıldırma, işyerinde diğr çalışanlar veya işverenler tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde uygulanan bir çeşit psikolojik terördür. Kavram, çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her türlü kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir (Tınaz, 2008: 89).

Yıldırma kavramı açıklanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır (Gün, 2010: 22):

1. Yıldırma tek bir kişi tarafından veya birden fazla kişiden oluşan grup tarafından yapılabilir.
2. Saldırı birçok nedenle yapılabilir.
3. Saldırı hedeflenen kişi ya da kişiye doğrudan yapılabileceğı gibi, gizlice de yapılabilir.
4. Yıldırma aynı iş yerinde çalışan bir kişiye ya da kişilere karşı yapılmaktadır.
5. Saldırı sistemlidir ve süreklilik gösterir. Leymann' a göre (1996: 168) iş yerinde yaşanan olumsuz davranışların yıldırma olarak kabul edilebilmesi için en az 6 ay boyunca ve en az haftada bir olarak yapılması gerekmektedir.
6. Saldırı sözlü olarak veya sözsüz olarak (yok sayma, görmezden gelme, konuşmama, zorlama vb) yapılabilir.
7. Mağdur saldırının sonucunda psikolojik olarak etkilenmektedir.

Bahsedilenlerden de anlaşılacağı gibi yıldırma olumsuz bir iletişim biçimidir ve örgüt üyeleri üzerinde süreklilik gösteren baskı yaratır. Bu durum örgüt içerisinde stresin yaşanmasına sebep olarak bireylerin işten ayrılması sonucuna kadar gider.

Yıldırma kavramının tarihsel gelişimi:

“Yıldırma” kavramının ilk olarak 1960’lı yıllarda Avusturyalı bir etolog olan Konrad Lorenz tarafından hayvan gruplarının davranışlarını anlatmak için kullanıldığı bilinmektedir. Lorenz, küçük hayvanlardan oluşan bir grubun, daha büyük tek bir hayvana yönelttikleri tehditkâr saldırıları “yıldırma” olarak tanımlamıştır. 1972 yılında İsveçli bilim adamı Peter-Paul Heinemann, bir grup çocuğun çoğunlukla tek ve güçsüz bir çocuğa yönelik zarar verici davranışları için bu terimi kullanmıştır (Leymann, 1996).

Leymann 1980’li yıllarda, kendisine işyerinde “zor kişiler” olarak bildirilen kişileri araştırmış ve bunların başlangıçta “zor” olmadığını ve davranışlarının kalıtsal bir kişilik bozukluğundan kaynaklanmadığını ortaya çıkarmıştır. İşyeri yapısı ve kültürünün, bu insanları “zor” sıfatıyla damgalandıkları ortamı yarattığını belirlemiştir. Leymann’a göre bir kez “zor” olarak tanımlandıklarında, firma onları kovmak için başka nedenler yaratmaktadır (Davenport vd., 2003). Leymann, bu davranışları yıldırma olarak tanımlamıştır. Leymann’ın görüşleri ve araştırmaları, psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin tüm araştırmalara temel oluşturmaktadır (Tınaz, 2006). İşyerinde yıldırma konusunda belki de en büyük çalışma 1992’de Almanya’da Leymann’ın yardımcıları ile ilk yıldırma kliniğinin açılması ile yapılmıştır (Groeblichhoff ve Becker, 1996).

İngiliz gazeteci Andrea Adams, 1988’de BBC için hazırladığı programlarda bu olguya kamuoyunun dikkatini çeken ilk isimlerdendir (Tınaz, 2008).

Yıldırmanın evreleri:

Yıldırma sürecinin gelişimi Leymann tarafından beş aşamada ele alınmıştır (Davenport vd., 2003: 20):

1. Anlaşmazlık Aşaması
2. Saldırgan Eylemler Aşaması
3. Yönetimin Katılımı Aşaması
4. Zor veya Akıl Hastası Olarak Damgalanma Aşaması

5. İşine Son Verilme Aşaması

Birinci aşama; bir anlaşmazlık ile karakterize edilir. Bir olay yıldırma davranışını tetikleyebilir fakat henüz yıldırma davranışı değildir. Bu aşamada yıldırma şiddetli bir çatışma olarak algılanır.

İkinci aşama; birinci aşamada yaşanan çatışma bu aşamada saldırgan eylemlere dönüşür. Saldırgan eylemler ve psikolojik saldırılar yıldırmanın harekete geçtiğini gösterir.

Üçüncü aşama; yönetim, mağdur ve saldırgan arasındaki olayları yanlış yorumlayıp suçu, yalnız bırakılan yıldırma mağdurunda bulma ve problemi başından atma eğilimini benimseyebilir. Böylece yönetim de; ortaya çıkan bu negatif döngüdeki yerini almış olur (Tınaz, 2008: 54-55).

Dördüncü aşama; sürekli duygusal saldırılar, kişinin sağlığını, görünüşünü ve düşünce biçimini bozar. Saldırıları normal akıl yürütme ve iletişim yollarını değişime uğratar. Mağdurlar saldırganlaşır, anlamsız şeylere anlam vermeye çalışırlar. Korkuları ve ihanete uğramışlık duyguları davranışlarını ve özdenetimlerini etkiler. Kimseye güven duymaz olurlar (Davenport vd., 2003: 64).

Beşinci aşama; işine son verilme sürecidir. Burada yaşanan olayların sonucu travma sonrası stres bozukluğunu tetikler. Kovulmadan sonra duygusal gerilim ve onu izleyen psikosomatik hastalıklar devam eder, hatta yoğunlaşır (Kırel, 2008: 11).

Yıldırma tipolojisi:

Leymann 45 ayrı yıldırma davranışı tanımlamış ve bunları 5 farklı grupta incelemiştir (Davenport vd., 2003):

Birinci grup: Kendini göstermeyi ve iletişim oluşumunu etkilemek

1. Üstünüz tarafından kendinizi gösterme olanaklarınız kısıtlanır.

2. Sözüünüz sürekli kesilir.
3. Meslektaşlarınız veya birlikte çalıştığınız kişiler kendinizi gösterme olanaklarınızı kısıtlar.
4. Yüzünüze bağırlır ve yüksek sesle azarlanırsınız.
5. Yaptığınız iş sürekli eleştirilir.
6. Özel yaşamınız sürekli eleştirilir.
7. Telefonla sürekli rahatsız ediliyorsunuz.
8. Sözlü tehditler alırsınız.
9. Yazılı tehditler gönderilir.
10. Jestler ve bakışlar yoluyla ilişki reddedilir.
11. İmlar yoluyla ilişki reddedilir.

İkinci grup: Sosyal ilişkilere saldırılar

1. Çevrenizdeki insanlar sizinle konuşmazlar.
2. Kimseyle konuşamazsınız; başkalarına ulaşmanız engellenir.
3. Size diğerlerinden ayrılmış bir işyeri verilir.
4. Meslektaşlarınızın sizinle konuşması yasaklanır.
5. Sanki orada değilmişsiniz gibi davranılır.

Üçüncü grup: İtibarınıza saldırılar

1. İnsanlar arkanızdan kötü konuşur.
2. Asılsız söylentiler ortada dolaşır.
3. Gülünç durumlara düşürölürsünüz.
4. Akıl hastasıymışsınız gibi davranılır.
5. Psikolojik değerlendirme/inceleme geçirmeniz için size baskı yapılır.
6. Bir özrünüzle alay edilir.
7. Sizi gülünç düşürmek için yürüyüşünüz, jestleriniz veya sesiniz taklit edilir.
8. Dini veya siyasi görüşünüzle alay edilir.
9. Özel yaşamınızla alay edilir.
10. Milliyetinizle alay edilir.
11. Öz güveninizi olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlanırsınız.
12. Çabalarınız yanlış ve küçültücü şekilde yargılanır.

13. Kararlarınız sürekli sorgulanır.
14. Alçaltıcı isimlerle anılırsınız.
15. Cinsel imalara maruz kalırsınız.

Dördüncü grup: Kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırılar

1. Sizin için hiçbir özel görev yoktur.
2. Size verilen işler geri alınır, kendinize yeni bir iş bile yaratamazsınız.
3. Sürdürmeniz için size anlamsız işler verilir.
4. Sahip olduğunuzdan daha az yetenek gerektiren işlerde çalıştırılırsınız.
5. İşiniz sürekli değiştirilmektedir.
6. Öz güveninizi etkileyecek işler verilir.
7. İtibarınızı düşürecek şekilde, niteliklerinizin dışındaki işler size verilir.
8. Size mali yük getirecek genel zararlara sebep olunur.
9. Eviniz ya da işyerinize zarar verilir.

Beşinci grup: Kişinin sağlığına doğrudan yapılan saldırılar

1. Fiziksel olarak ağır işler yapmaya zorlanırsınız.
2. Fiziksel şiddet tehditleri yapılır.
3. Gözünüzü korkutmak için hafif şiddet uygulanır.
4. Fiziksel zarar uygulanır.
5. Doğrudan cinsel taciz uygulanır.

Yıldırma ve stres ilişkisi:

Stres, insanın içinde bulunduğu ortam ve iş koşullarının, onu etkilemesi sonucunda, vücudunda özel biyo-kimyasal salgılar oluşarak, söz konusu koşullara uyum için düşünsel ve bedensel olarak, harekete geçme durumudur (Eren, 1998: 224). Stres, kısıtlama ve isteklerle ilgilidir ve bütün fizyolojik ve patolojik etmenlerin organizma üzerinde yaptığı kaba ve sert etki olarak da tanımlanabilir. Farklı çalışma alanlarındaki stres araştırmaları karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlar, yıldırama ve stres arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Terminolojideki karışıklık yıldıramanın stresin bir sonucu mu yoksa kaynağı mı olduğunu ortaya koyamamıştır. Ancak ortaya

konması gereken yıldırma ve stres kavramının açıklanabilir olması ve terminolojide yer almasıdır. Araştırmalarda yer alan sonuçlar yıldırmanın sosyal bir olgu olarak görüldüğü, sosyal bir stres yarattığı ve negatif psikolojik ve biyolojik stres tepkileri gösterdiği. Yıldırmaya gösterilen tepkiler ile strese gösterilen tepkiler benzerlikler göstermektedir. Ancak burada ayırıcı nokta örgütlerde iş koşullarından kaynaklanan stres faktörleri varsa bundan çalışanlar etkilenirken; yıldırma da genelde tek bir kişi etkilenmektedir (Kirel, 2008).

Yıldırma ve çatışma ilişkisi:

Tüm canlılarda olduğu gibi insanoğlunun da bulunduğu ortamların uzlaşmazlık ve çatışmalardan uzak durması mümkün değildir. Tabiatıta var olan kaynakların sınırlı olması; kişinin sürekli olarak hayatta kalma savaşı –varlık mücadelesi- vermesini ve şahsi çıkarlarını üstün tutmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca her insanın bir yaşam kültürünün, bir ahlak ve değer sisteminin var olması, her özgür bireyin anlayış, inanç ve dünyaya bakış felsefesinde farklılıkların bulunması bu çatışmalara zemin hazırlamaktadır. Bu durum da insanın tabiatıta meydan okuması açısından gayet doğal algılanabilmektedir. Doğal olmayan ise bu farklılıkların ve çatışmaların insanların birbirini yıpratıcı, yorucu, küçük düşürücü, hatta birbirlerinin bedenlerine ya da psikolojik iyi olma hallerine zarar verecek bir çatışma ortamını/sonucunu doğuracak tavır ve gayretlerin sergilenmesidir (Yaman, 2009: 49).

Çatışma, sadece yönetim ya da örgüt psikolojisinin üzerinde durduğu bir kavram değildir. Toplumsal bir olgu nedeniyle, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi vb. bilimlerde çatışma kavramını incelemektedir. Çatışma kavramının farklı bakış açıları ve farklı boyutlarda ele alınmış olması nedeniyle bu kavramın çok farklı tanımları yapılmaktadır (Tınaz, 2008: 21). Genel anlamda çatışma, iki veya daha fazla kişi ya da grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 1993). Bir başka ifade ile çatışma; bir örgütte birey ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanmaktadır (Kirel, 2008). Tınaz (2008) ise örgütsel çatışmayı şu şekilde açıklamıştır: Örgüt içindeki birey ya da

grupların kendi içlerinde, aralarında veya doğrudan doğruya örgütle ilgili olan kıt kaynakların paylaşılması, görevlerin dağıtımı, statü, amaç, değer ya da algı farklılıkları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan ve uyumsuzluk, zıtlasma, anlaşmazlık ve birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan dinamik bir etkileşim sürecidir.

Çalışma grubunun büyüklüğü ne olursa olsun, çatışmalar her işyerinde kaçınılmazdır. İki kişi birlikte çalışmaya başlar başlamaz, birbirlerinin aleyhine davranmaları, birbirlerinden sakınmaya ya da birbirlerinin üzerine gitmeye başlamaları uzun sürmez. Çatışma, bir işletmenin tüm seviyelerinde bulunur. Bu çatışmalar düşmanca bakışlardan açıkça kavgaya tutuşmaya kadar bir yelpazede yer alır (Lloyd, 2006: 177).

Çatışma, klasik ve modern bağlamda farklı yorumlanan bir olgudur. Çatışma, klasik anlayışa göre örgüt için tehlike oluşturan ve önlenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilirken, modern yaklaşımlarda örgütsel dinamizmi ve rekabeti artırıcı etkisi ve dolayısıyla çalışanları motive edici yönüyle örgütsel düzeyde belli ölçülerde bulunması gereken bir olgu olarak kabul edilmektedir (Asunakutlu ve Safran, 2006: 117).

Leymann işyerindeki çatışmaları beş aşamada incelemiştir. Bu aşamalar şunlardır: (Aktaran: Gün, 2010: 38-40).

1. Çatışmanın meydana gelişi:

- Çatışmadan kaçınılamayacağı: Çatışma mutlaka olacaktır bundan kaçınmak mümkün değildir. Ancak çatışmayı iyi yönetmek ve büyümesini önlemek gerekir.
- Grup üyelerinin gruba daha gevşek bağlarla bağlı olması durumunda çatışmanın şiddeti de daha az olacaktır.
- Gruptaki değişim ile çatışmaların oluşumu da değişime uğrayacaktır.
- İşyerinde çalışanlar arasında daha az haberleşme, daha çok çatışma doğuracaktır.
- Rollerin (görevlerin) açık açık tanımlanması çatışmaları azaltacaktır.

2. Çatışmanın başlamasına neden olacak hususlar:

- Çatışma yanlış anlamadan meydana gelebilir.
- Sanal ortamda (telefonda, internet ortamında vb.) sesin yükselmesi, vücut dili ve yüz ifadesi çatışmayı başlatabilir.
- Gerçek ismini saklama ve fiziksel uzaklık çatışmaya katkı yapabilir, örneğin, araç sürücülerinin birbirine sataşması, internet ortamındaki konferanslardaki çatışmalar.

3. Çatışmanın faydaları:

- Çatışma yaratıcılığı arttırabilir.
- Grup üyelerinin bakış açısındaki zıtlıkları aktif bir şekilde azaltabilir.

4. Çatışmanın gelişimi:

- İşe birlikte devam edebilmek için grupta çatışma çözümlenmelidir.
- Çatışma belli modelleri takip eder. Örneğin; gizli çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma, açık çatışma, sonuç çatışması vb.
- Zaman baskısı ile çatışmanın uygulama tarzı değişir.
- Grubun büyüklüğü çatışmanın meydana gelmesinde ve sonuçlarına etkilidir.
- Çatışmanın alanı kültürel duyarlılıkla ilgilidir.
- Çatışmanın gelişiminde kişilik çok az etkilidir.

5. Çatışmanın çözümü ve yönetimi:

- Önerme: Çatışmayı çözmek için güçlü bir lidere ihtiyaç vardır.
- Önerme: Eğer katılımcıların pozisyonu değişmezse çatışmayı çözmek mümkün değildir.
- Önerme: Çatışmanın düzgün bir şekilde ifade edilmesi onun çözümüne yardım eder.
- Önerme: Çatışmayı çözmek için insanlar olumlu bir yöntemde eğitilebilir.
- Önerme: Zor çatışmalarda bir çözüm getirebilmek için üçüncü bir grubun önerisine ihtiyaç vardır.

- Önerme: Çatışmanın üstesinden gelmek için farklı insanlar farklı yaklaşım gösterirler.
- Önerme: Çatışma idaresinin tarzı cinsiyete göre değişir.

6. Çatışmanın sonuçları:

- Önerme: Katılım ve memnuniyet düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.
- Önerme: Bir çatışmada mağlup olanlar durumu kurtarmaya çalışabilir ve kazananlar da mağluplara öyle yapmaları için yardım edebilir.

İnsanın olduğu her yerde nasıl çatışmanın önüne geçilemiyorsa yıldırmanın da önüne geçilemeyeceği bir gerçektir. Örgütlerde bireylerin bilgi ve tecrübeleri, ilgi alanları ve yetenekleri birbirinden farklıdır; kişilik, yetiştirilme tarzı, geldiği sosyo-kültürel çevre de davranışlarımızı etkileyince çatışmalar kaçınılmaz olacaktır. Örgütlerde çatışma nedeni ile bireyler bazı konularda karar veremezler, dengesiz ve çelişkili davranışlar içerisinde bulunurlar. Birey kendi içindeki bu çatışmayı yanındakilere yansıtarak psikolojik tacizlerde bulunabilir. Hele üst düzeyde ise astlar üzerinde daha da büyük baskı oluşabilir (Kırel, 2008).

Yıldırma bir anlık veya bir kerelik bir olay değildir. Yıldırma bir süreçtir. Dolayısıyla bu sürecin başlangıcı, büyümesi ve gelişmesi, şiddet ve çöküş evreleri vardır. Çatışma yıldırmanın ilk evresini oluşturabilir. Bu çatışma sözlü olabileceği gibi, sözsüz olarak beden diliyle de başlayabilir. Her çatışma yıldırmaya dönüşmeyebilir ama her yıldırma sürecinin başlangıcında çatışma vardır (Gün, 2010: 38).

Yıldırma türleri:

Yıldırma süreci içinde saldırgan ve mağdur olmak üzere iki kişinin bulunduğunu varsayarsak, bu iki kişi arasındaki ilişki, sürecin üç farklı şekilde akışını olası kılar (Tınaz, 2008: 122).

- Yukarıdan aşağıya doğru yıldırma (dikey yıldırma): Saldırgan, mağdura göre daha üst konumdadır. Bir yönetici, bir bölüm yetkilisi, daha üst görevde bir çalışan veya daha yaşlı bir iş arkadaşı olabilir.

- Eşdeğerler arasında yıldırma (yatay yıldırma): Saldırgan ve mağdur, benzer görevlerde ve benzer olanaklara sahip aynı konumda iki iş arkadaşıdır.
- Aşağıdan yukarıya doğru yıldırma: Saldırgan, mağdura göre daha alt konumdadır.

Yukarıdan aşağıya doğru yıldırma:

Dikey yıldırma, çeşitli nedenlerden dolayı bir amir tarafından doğrudan kurbanı yönelik, son derece saldırgan ve cezalandırıcı davranışların uygulanmasıdır. Bir amirin veya yöneticinin, mesleki rolünün getirdiği konumdan yararlanarak gücünü aşırı kullanmasıyla ilişkilendirilebilecek davranışlarla, astlarına doğru uyguladığı bir yıldırma söz konusudur (Tınaz, 2008). Kısaca, üstün astlara uyguladığı yıldırmaya denir. Yukarıdan aşağıya uygulanan yıldırma en yaygın olarak karşılaşılan yıldırma biçimidir. Amerika’da yapılan bir araştırmada yukarıdan aşağıya yıldırmanın tüm vakalar içindeki oranı %81 olarak belirlenmiştir. Avrupa’da ise oran daha düşük olmakla birlikte (%47- 57) yine en yaygın taciz biçimidir. Yukarıdan aşağıya yıldırma aynı zamanda, üstlerin sahip oldukları kurumsal gücü, astlarını ezmek, onları sindirmek veya kurum dışına itmek amacıyla kullanmaları çalışma ahlakı açısından da ciddi bir olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir (Güngör, 2008: 56).

Yukarıdan aşağıya yıldırmanın en yaygın ve bilinen nedenleri aşağıda özetlenmektedir (Tınaz, 2008):

- Sosyal imajın tehdit edilmesi
- Yaş farkı
- Kayırma
- Politik nedenler

Eşdeğerler arasında yıldırma:

Eşdeğerler arasında yıldırmada kurban, kendisiyle aynı konumda olan iş arkadaşları, emsalleri arasından seçilmiştir. Bir işyerine yeni alınan, tayin edilen veya terfi ederek gelen yeni birey, kişiliğinin ve uzmanlığının özellikleriyle bir şekilde

gruptaki bilenen ve kabul edilmiş iç dengeleri bozar. Bu genellikle başarılı, yetenekli, üstün özellikleri olan, duygularını ve heyecanlarını saklamasını bilmeyen bir bireydir. Bu nedenle iş ortamında kendisine yapılanlardan ve kişiliğine karşı sergilenen haksız davranışlardan çok acı çeker (Tınaz, 2008: 132).

Eşdeğerler arası yıldırma; kıskançlık, yarışma, çekemezlik gibi nedenlerden kaynaklanır. Bu yıldırma biçimi uygulayanlar, şiddet uygulamadıklarını, aksine bunu mağdurun iyiliği için, onu uyarmak için yaptıklarını söylerler. Bunun arkasındaki temel motivasyon örgütsel verimliliği arttırmak gibi “ulvi!” bir amaca hizmet etmek olduğunu ileri sürerek, yıldırma haklı ve gerekli bir nedene dayandırmaya çalışırlar (Tutar, 2004: 93-94).

Aşağıdan yukarıya doğru yıldırma:

İşyerinde aşağıdan yukarıya doğru yıldırma, bir amirin yetkesi astlar tarafından tartışılır duruma geldiği takdirde ortaya çıkar. Aşağıdan yukarıya doğru yıldırma olgusunda saldırganlar genelde birden fazladır. Hatta bazen bir bölümdeki tüm çalışanlar, istemedikleri amirlerine karşı adeta bir ayaklanma gibi yıldırma uygulayabilirler. Saldırganlar, mağduru örgütün üst yönetimi karşısında zor duruma düşürmek maksadıyla, yıldırmanın en bilinen davranışı olan dışlama stratejisini, sabote etme stratejisi ile birlikte kullanırlar. Amirlerinin talimatlarına uymazlar, daha sonra amirlerini üst yönetime ihbar etmek amacıyla bile bile yanlışlar yaparlar, arkasından kötü konuşup asılsız söylentiler çıkarırlar, işin yapılması için gerekli olan ve kendilerinin bildikleri herhangi bir bilgiyi kendisine bildirmezler (Tınaz, 2008: 143). Yıldırma ile ilgili araştırmalarda aşağıdan yukarıya yıldırmaya istisna olabilecek kadar az rastlanılmaktadır (Güngör, 2008).

Saldırgan tipleri:

Gerçek saldırganlar, farklı kişilik özelliklerinin dışına çıkan bireylerdir. Çünkü bu kişilerin aniden değişebildikleri ve hiçbir kişilik grubuna tam anlamıyla oturmadıkları bilinmektedir. Ancak çevrelerinde sergiledikleri davranışlarla tanımlanabilmeleri mümkündür. Yıldırmacı tipleri, farklı özellikleriyle aşağıda

açıklanmaktadır (Aktaran: Tınaz, 2008: 67-86).

1- Narsist saldırganlar:

Sapkın narsistler, semptom vermeyen psikotiklerdir. Duymaya aciz oldukları acılarını ve kabul etmeyi reddettikleri iç çatışmalarını, bir başkasına yükleyerek dengelerini bulmaya çalışan kişilerdir.

Narsisit kişilik, üstünlük duygusu, beğenilme gereksinmesi ve empati yeteneğinden yoksun olmanın yarattığı bir yapıdır. Narsisist, kendinin çok önemli olduğu duygusunu taşır. Bunlar gösterdikleri başarıları ve sahip oldukları becerileri olağanüstü olarak görüp abartırlar. Yeterli bir başarı göstermemekle birlikte, diğerlerinin, kendilerini üstün bir birey, değerli bir kişilik olarak kabul etmelerini beklerler.

Kendilerini büyük bir güç, engin bir deha, kusursuz bir güzellik ve mükemmel bir varlık olarak gördükleri için, her şeyi hak ettiklerine inanırlar. Kurbanlarına karşı küstah, kendini beğenmiş davranış veya tutumlar sergilerken acımasız olurlar. Bekledikleri hayranlık ve takdiri kendilerine göstermeyenlere karşı da yine acımasızdırlar. Başkaları onları hafife alır, eleştirir veya yenilgiye uğratırsa; aşırı bir öfke, öç alma duygusu ve kızgınlık duyarlar. Yenilgi anında veya sonrasında özel değerlendirmeler veya yargı kusurları ile hareket ederler.

2- Hiddetli, bağırarak saldırganlar:

Bunlar tipik yıldırmaçılarıdır. Korku verip yıldırarak, kontrol sağlamaya çalışırlar. Bu tarz insanlarla yaşamak adeta imkânsızdır. Karakterleri nedeniyle duygularını kontrol edemezler. Hiç sebep yokken etrafındakilere bağırır, çağırır, küfür ve beddua ederler. Daha sonra hiçbir şey olmamış gibi yeniden işlerinin başına dönebilirler. Her şeyin onların söylediği şekilde yapılmasını isterler ve sık sık amirin ve patronun kendileri olduğunu hatırlatırlar. Aradıkları kişiyi yerinde bulamamalarına tahammülleri yoktur.

3- İki yüzlü saldırganlar:

Bunlara saman altından su yürüten yıldırımacılar adı da verilebilir. Bu tarz yıldırımacılar, devamlı yeni kötülüklerin peşindedir. Mağdurlarını hiç rahat bırakmazlar. Yıldırma yapmaktan büyük zevk duyarlar. Karşısındakini strese sokmak ve mahvetmek için devamlı yeni yollar ararlar. Başkalarının üstünlüğünü, başarılarını ve yükselmelerini hazmedemezler.

Yaptıkları her şeyin çok iyi bilincindedirler. Suçu çok rahat başkasının üzerine atabilecekleri gibi, masum olduklarına da hemen yemin etmeye de hazırdırlar. Bu tip insanlar, başkalarının arkasından işler çevirirken bile iyi adam rolü oynarlar. Zaman zaman gösterdikleri arkadaşlık ve sevecenlik yaptıklarının daha sonra ona karşı kullanılmasını engellemek içindir. Saldırganlıklarını gizlemek için sürekli gülümserler. Arada bir iyilik de yaparlar. Başkalarına kendilerini iyi gösterirken hedeflerine karşı sürekli kaba davranışlarda ve olumsuz yorumlarda bulunurlar. Yıldırma mağduruna karşı hiçbir şekilde esnek davranmazlar. Karşısındakinin maruz kaldığı haksız ve acımasız davranışı azaltmak için hiçbir şey yapmazlar. Amaçları, birisiyle uğraşmaktır.

4- Megaloman saldırganlar:

Genelde megaloman kişilik yapısına sahip bu bireyler, bireysel farklılıklara, başkalarının beceri ve yeteneklerine önem vermezler. Kendilerini büyütme gereksinimi ve numara yapma kişiliklerinin en önemli özelliklerindendir. Kendilerine güvensizlikleri, başkalarına karşı kıskançlık, nefret ve saldırganlık şeklinde yansır. Hedef seçtikleri kişilere sürekli kendilerinin üst olduğunu kabul ettirme gereği duyarlar. Verdikleri emirlerle hedeflerinin bulunduğu koşulları kontrol altında tutarlar. Bu tarz kişilere göre tüm kaynakların kontrolü, onların en önemli görevidir. Yapılacak her türlü işte mutlaka kendilerinden onay alınmalıdır. Hedeflerine sessiz işkence yaparlar. Aniden tüm ilişkilerini keser, toplantılara katılımı engeller, verdikleri bilgileri değiştirir ve çağrılara cevap vermezler. Mağdurun duyamayacağı kadar alçak sesle konuşurlar veya yorumlaması güç yanıtlarla mağdurun aklını karıştırırlar.

5- Eleştirici saldırganlar:

Sürekli olumsuzdurlar ve hata ararlar. Sürekli konuşur, şikâyet ederler. Etrafındaki kişileri, şikâyetleri ile bıktırırlar. Diğer çalışanları sürekli çalışmaya ittikleri için kendi yöneticileri tarafından sevilirler.

6- Hayal kırıklığına uğramış saldırganlar:

Saldırganın, çalışma yaşamı dışında kendi özel yaşamında karşılaştığı problemler veya çatışmalar, genellikle onda giderilmesi güç bir hayal kırıklığına yol açar. Ancak çoğu kez bu çatışmalar, gerçek sınırlarını aşıp iş ortamına taşınır ve bir şekilde iş arkadaşlarına yöneltilir. Yaşanan tüm olumsuz duygular, tüm yetersizlikler veya kötü deneyimler, başkalarına boşaltılmaktadır. Bu kişiye göre diğer insanlar, benzer sorunları ve olumsuz duyguları yaşamadıkları için, onun düşmanıdır. Daima başkalarına karşı haset ve kıskançlık duyguları mevcuttur.

7- Fesat saldırganlar:

Devamlı yeni kötülükler arayışında olup, iftiralarla başkalarını yaralamaya çalışırlar.

8- Tesadüfi saldırganlar:

Bir çatışmanın gelişmesi sonucunda üstün taraf olma özelliğini kazanarak rastlantısal olarak ortaya çıkarlar. Karşılarında hedef aldıkları kişiyi adeta tamamen mahvetmeye hazırdırlar.

9- Pusuda Bekleyen Saldırganlar:

Bu tip saldırganlar, görünüşte izleyici konumundadırlar. Hedef kişiye bariz bir şekilde saldırarak çatışma içinde yer almasalar da sanki pusuda bekler gibidirler. Mağdura karşı yapılan psikolojik tacizi durdurmak için hiçbir girişimde bulunmamaları,

bir diğerk deyişle tepkisizlikleri de, onlara işyerinde psikolojik tacizci ile eşdeğer nitelik kazandırmaktadır.

10- Dalkavuk saldırganlar:

Bu tip kişiler, yükselmek için her şeyi yapmaya hazırdırlar. Amirlerinin gözüne girmek için devamlı yaranma halindedirler. Sanki amirlerinin dalkavuğu gibi hareketlerde bulunurlar. Yine amirlerinin gözüne çalışkan gözükmek için astlarına bağırıp çağırır, adeta terör estirirler.

11- Zorba saldırganlar:

Aynı sadist narsisist saldırganlara benzerler. Son derece acımasız ve zalimce davranırlar. Başkalarının gereksinimlerine hiç önem vermezler. Kendilerini herkesin üstünde gördüklerinden herkese köle gibi davranmaktan çekinmezler.

12- Korkak saldırganlar:

Bir başkasının kendisinden daha başarılı olacağını, daha çabuk yükseleceğini düşündüklerinde dahi paniğe kapılırlar. Rakip kişinin onun görevlerini veya konumunu elinden alacağından korkarlar. Kendilerini korumak için başkalarına yıldırma uygulama yolunu seçerler.

13- Kıskanç saldırganlar:

Bu tarz saldırganlar, bir başka kişinin kendisinden daha iyi olduğunu asla kabul etmez. İşyerinde başarılı kişiyi yok etmek için psikolojik tacizi silah olarak kullanmaya başlarlar.

14- Hırslı saldırganlar:

Bu kişiler, hedefledikleri yer kendi beceri ve yeteneklerinin üstünde dahi olsa

yükselmek için her şeyi göze alırlar. Yasal olmayan yollara bile başvurmadan kaçınmazlar. Kendi çıkarları uğruna her şeyi ezip geçerler. Çok acımasızdırlar.

Yıldırmaya yol açan nedenler

Bir örgütte hangi nedenlerden dolayı yıldırmanın uygulandığı birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler içinde alışkanlıklar, inanç ve gelenekler gibi beşeri faktörler olduğu gibi, örgüt kültürü veya idari hiyerarşi gibi örgütsel faktörler de vardır. Leymann'a göre insanların yıldırma eylemlerine başvurmasının dört temel nedeni vardır (Davenport vd., 2003);

1. Kendi normlarını örgütsel kural olarak başkalarına kabul ettirmeye zorlamak
2. Düşmanlıktan hoşlanmak
3. Can sıkıntısı içinde zevk arayışı
4. Ön yargıları pekiştirmek

Leymann'ın söylediği bu genel nedenlerin yanında yıldırmaya yol açan sebepler bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayrılabilir.

Bireysel nedenler

Yıldırma, çağdaş bilim dünyasının en son keşfettiği ama çok eski zamanlardan beri var olan bir işyeri hastalığıdır. Bu hastalık bireyin işyeri arkadaşlarının çekememezlikleri ve belki de arkasından dolap çevirmeleri, amirlerinin ve rakiplerinin ezici güçleri, kariyerlerini engelleyen dedikodular, her gün işyerinde olan küçük ama rahatsız edici sürtüşmeler veya iş arkadaşının ikili oynaması sonucunda ortaya çıkabilir.

Yıldırma sürecinin yarattığı durumlar çok farklı olmakla birlikte son derece tipik bir yol izlenir. Ancak farklı olan sürecin ortaya çıkmasında rol oynayan gerekçelerdir. Bu gerekçeler şu şekilde sıralanabilir (Tınaz, 2008: 86-87).

1. *Bireyi, grup kuralını kabul etmeye zorlamak*

Bazı gruplarda ancak belli bir düzenin varlığı halinde gruba bağlılığın artacağı ve böylece güçlü olunacağı inancı hakimdir. Dolayısıyla böyle gruplarda herkes grubun kurallarına uymak zorundadır. Hedef kişi eğer grup kurallarına uymuyorsa ya uymaya zorlanacak ya da gitmek zorunda kalacaktır. Genel olarak “kimse ayağından zincirle bağlı değil, beğenmeyen gidebilir” anlayışı hakimdir.

Mağdur bireye uygulanan yıldırmaya genellikle iş arkadaşları, kendilerine de gözdağı verilmesi ya da tepki gösterilmesi korkusuyla katılırlar. Eğer katılmazlarsa bu defa kendileri yıldırmaya hedef olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilirler.

Grup tarafından yönlendirilme ve onun bir parçası olma gereksinimi yanında farklı davranıldığı takdirde dışlanabilecekleri korkusu nedeniyle, grup içindeki diğer bireyler, saldırganları, yaptıkları kötülüklere rağmen terk edip yalnızlığa mahkûm etmezler.

2. *Düşmanlıktan zevk almak*

Saldırganlar, düşmanlık duyguları yüksek, genel olarak ilgi açlığı çeken, zayıf kişilikleri nedeniyle övgüye aşırı gerek duyan silik karakterli insanlardır. Yalancı bir ruh haline sahip olup düşman yaratma gereksinimi içindedirler. Suçlayıcı ve yargılayıcıdırlar. Bu nedenle sürekli olumsuz senaryolar kurarlar. Düşmanlarının olmaması durumunda kendilerine yeni bir düşman bulmada zorlanmazlar. Düşmanlarının güçlü olmasına tahammül edemezler. Bu nedenle güçlü düşmanlarını zayıflatmak ve yok etmek için ellerinden geleni yaparlar. Amaçları doğrultusunda rol yapmaları onların doğal halleridir.

3. *Sadece zevk almak*

Saldırganların benimsedikleri esas amacın, belli bir bireyden kurtulmak olması her zaman şart değildir. Kabul etmek çok zor olmasına rağmen bazı insanlar,

başkalarına fiziksel ya da psikolojik acı çektirmekten zevk alırlar.

Saldırganlar, sadist kişiliğe sahiptirler ve başkalarına yaptıkları eziyetten zevk duyarlar. Genellikle özel ve toplumsal çevreleri tarafından dışlanmış yıldırımacıların kurumsal kimliklerinin dışında başka kimlikleri yoktur ve bunu da yitirmek istemezler. Kurumsal kimliklerini kullanarak, astlarına ve bazen eşit statüdeki insanlara karşı çok saygısız, kaba ve saldırgan davranırlar. İnsanların zor durumda kalmasından sadistçe zevk alırlar ve geçici bir ferahlama duyarlar.

4. *Can sıkıntısı*

Sürekli tekrarlanan monoton işlerin yapıldığı ve iş yükü dağılımının adaletli olmadığı iş ortamlarında, kişilerin sadece monotonluktan uzaklaşmak ya da işyerinde bulundukları zaman içinde meşgul olmalarını sağlayacak fazla bir şey bulunmadığı için sıkıntıdan kurtulmak amacıyla yıldırmaya başvurdıkları görülmektedir. Çarkıfelek misali kimin ne zaman bu tarz hareketlere maruz kalacağı belli değildir.

Yıldırma uygulayanlar, genellikle bunu bir alışkanlık haline getirdiklerinden hedefin kim olduğu önemli değildir; mutlaka bir kişi bulunacaktır. Nedenin ne olduğunun, önemli veya önemsiz olmasının da bir anlamı yoktur. Saldırgan kendi hasta psikolojisi ve yaralı egosunu tatmin etmek için, küçük nedenlerden büyük kavgalar çıkarmaya her zaman hazırdır.

5. *Ön yargıları pekiştirmek*

Saldırganlar genellikle önyargılıdır. Yıldırma davranışlarına başvurmalarının mantıklı bir temeli ve açıklaması yoktur. Önyargılar dinsel, sosyal ve etnik bir nedene dayanabileceği gibi, hedef kişinin gösterdiği yüksek bir performans, elde ettiği bir fırsat, beklenmeyen bir terfi veya ödül de saldırganları harekete geçirmeye yeter. Hatta bunlar gibi önemli bir neden de gerekmebilir. Saldırganın sevmediği birini anımsatmak dahi, saldırı için bir neden olabilir.

Saldırganlar kendi yanlışları üzerinde düşünmezler. Kendileri dışında herkesi suçlarlar. Kendi konumlarını destekleyenlere karşı aşırı yaranmacı ve övücü davranırlar.

6. *Ayrıcalıklı hak sahibi olduğuna inanmak*

Saldırganlar, iş yerlerinde pozisyonları gereği diğerlerine istediklerini yaptırma hakkına sahip olduklarını düşünürler. Kendilerine bağlı olarak çalışan herkes, onlar için aşağı düzeyde kişilerdir. Bu kişileri istedikleri gibi kullanabileceklerini ve taciz edebileceklerini düşünürler. Onlara göre kendilerinin hesap vermesi gereken bir yer olmadığı gibi, diğerlerinin de şikayette bulunabileceği bir makam yoktur.

Bazı saldırganlar genellikle çalışkandır. Ancak bu tipler, yaptıkları her işi abartır; başkalarının işini ise küçümserler. Sürekli işlerinin çokluğundan ve zorluğundan bahsederek kendilerinin olmaması durumunda bu “çok zor ve önemli” işleri yapacak kimsenin olmadığı imajını yaratmaya çalışırlar. Kendilerini çok çalışıyormuş ve işyeri için vazgeçilmezmiş gibi göstermelerine rağmen, aslında saldırganların en sevmediği şey, işyerinde diğer insanların başarısıdır. İşyerindeki diğer çalışanların daha yetenekli olması onları korkutur. Yüksek başarıya sahip bir astın varlığına içerleyebilirler ve böyle bir durum, yıldırma sürecini başlatabilir.

7. *Sahip olamadıklarının acısını çıkartmak*

Kendileri mutlu olmayan bazı kişiler, başkalarının mutluluklarını çekemezler. Onların mutluluklarını da ellerinden almaya çalışırlar. Haset, kıskançlık, büyük hedefler ve meydan okumalar, yıldırmanın temel nedenidir. İnsanlar genellikle bir başkasını, o kişi kim olduğu için değil, kendilerine temsil ettiği unsuru esas alarak rahatsız ederler.

Saldırganlar, kendilerinden daha yetenekli ve üstün olduklarını düşündükleri bireylerden korkarlar. Bu bireylere gerek fiziksel gerek zihinsel özelliklerinden dolayı başkalarının gösterdikleri ilgi ve hayranlık, saldırganın kıskançlık duygularını kamçılar. Yaşadığı bu olumsuz duygular nedeniyle saldırgan, çalışarak başarısını ve verimini arttırmak yerine, seçtiği mağduru yok etme davranışı işine girer. Aksi takdirde

diğerlerinin başarısının gölgesinde kalmak, onun için kaçınılmaz sonuç olacaktır. Dolayısıyla seçeceği yol, kendi sahip olamadıklarının acısını, mağdurdan çıkarmaktır.

8. Bencillik

Bazı kişiler kendi hatalarını görmektense, sadece diğer kişilerin hatalarını bulmayı tercih ederler. Bu nedenle birlikte çalıştıkları kişileri küçük düşürmek için ellerinden geleni yaparlar.

Saldırganların en belirgin özellikleri, aşırı bencillik duygusu şeklinde kendini belli eden davranış bozukluklarıdır. Diğer insanlarla ilişkilerinde bencilce, çıkar ilişkisi içinde hareket ederler. Genellikle başkalarının başarılarını, değerlerini ve onların genel olarak varlıklarını kıskandıklarından dolayı, diğerlerinin de kendilerine karşı aynı duyguları beslediklerini düşünürler.

Başkalarının zaaflarından yararlanıp, hedeflerine ulaşmayı gözetirler. Duygusal zekâdan yoksundurlar. Sahip oldukları benmerkezci kişilik yapısı, ruhsal yönden sağlıklı bir bireyde olması gereken empati yeteneğinin oluşmasını engellemiştir. Sonuçta marazi kişilik yapısının kökleşmesi kaçınılmazdır.

Kendilerini diğer insanların yerine koyup, onların hislerini, düşüncelerini ve duygularını anlamak tarzında bir gereksinim duymaktan yoksundurlar.

İş yerindeki şiddetin süreci ve tekrarının bireyleri nasıl etkileyeceği bireysel faktörlere bağlıdır. Bireysel faktörler bireyin yıldırma davranışı ile karşılaşma veya davranışa karşı koyma düzeyini belirler. Aynı durum yıldırma uygulayanlar için de geçerlidir, bireysel faktörler bu davranışları neden yaptıklarını açıklamaya yardımcı olur. Bireysel faktörler olarak aşağıdaki konular incelenebilir (Kirel, 2008):

- Sosyo-demografik değişkenler
- Kişilik özellikleri ve treytlar
- Belirli davranışlar
- Bireyin iş yerine bağlılığını belirleyen özellikler

Örgütsel nedenler

Leymann (1996) yıldırma eylemlerinin nedeni olarak iş organizasyonunda baskın problemler ve liderlik problemini göstermiştir (Aktaran: Zapf, 1999: 71). Einarsen'a (2000; 391) göre yıldırmaya işin fiziksel şartlarının yanı sıra örgütün büyüklüğü de neden olabilir. Vartia (1993) örgütlerde yıldırmaya neden olan faktörleri belirlerken, örgütün iş tasarımıındaki yetersizliğine, örgütsel liderin yetersizliğine, kurbanın mesleki yetersizliği ve örgütsel statüsünün düşüklüğüne ve örgütte bulunan düşük moral standartlarına işaret etmektedir (Aktaran: Tutar, 2004).

İşyerlerinde yıldırmayı tetikleyen önemli bir neden de şirket kültürü ya da şirket etiği konularında karşılaşılan eksiklik ve tutarsızlıklardır.

Bir işletmenin;

- Kötü yönetilmesi
- Aşırı rekabetçi ortam
- Yoğun işyeri stresi
- Küçülme ve yeniden yapılanma faaliyetleri yıldırma davranışına yol açabilir.

Firmalarda kötü yönetimin bazı belirtileri vardır:

- Aşırı disiplin getirme anlayışı
- Verimliliği arttırma baskısı
- Aşırı biçimde sonuçlara yönelmek
- Yetersiz iletişim
- Açık kapı politikalarının olmayışı
- Ekip çalışmasının yetersizliği
- Eğitim eksikliği
- Yanlış işe yerleştirme gibi durumlar bir örgütteki kötü yönetimin en önemli belirtileri arasındadır.

İşletmelerde verimlilik, maliyet ve rekabet şüphesiz ki önemsenmesi gereken unsurlar arasındadır. Ancak, bunların aşırı biçimde vurgulanması, bir kuruluşun en değerli varlığı ve sermayesi olan insan kaynaklarının heba edilmesi anlamına

gelmemelidir. İnsanları takip ve kontrolden çok, yetkilendirmek ve motive etmek suretiyle firmaların verimlilik ve rekabet gücü artırılabilir.

Yoğun stres yaşayan işletmelerde, orta düzey yöneticiler, üst yönetimin baskısıyla yıldırma uygulayabilir veya alt düzey yöneticiler, stresin ana kaynağı olarak düşündükleri üstlerine karşı yıldırma uygulayabilirler (Çobanoğlu, 2005: 40-41).

Bununla birlikte bir yöneticinin korkaklığı, yetersizliği ya da ilgisizliği yönetim boşluğu oluşturacaktır. Bu yönetim boşluğu, astlar tarafından doldurulur. Bu astlardan bir kısmı, yönetim adına hareket ederek, iş arkadaşlarına tahakküm etmeye çalışırlar. Örneğin; iş dağılımını yönetici adına bunlar yaparlar, izinler bunların istekleri doğrultusunda düzenlenir, vardiyalar ve ekiplerin oluşumu yönetici adına hareket eden bu astlar tarafından belirlenir. Yönetici iş yerinde gölge olarak vardır ve tüm yetkiler, yönetim boşluğunu üstlenen astlar tarafından kullanılır. Bu durum özellikle kamuda yetersiz olan yöneticilerin de işine gelir. Burada, kendini beğendirme, mevcut durumu sürdürme güdüsüyle hareket eden personel, kendi eşitlerine tahakküm eder. Eğer bir personel, en üst yönetici adına görev üstlenmiş ise, bu yöneticinin astı konumunda bulunan alt yöneticilere de yıldırma uygulayabilir (Gün, 2010: 75).

Bu sayılan nedenlerin yanında yıldırmaya neden olan başlıca şu faktörler de vardır (Aktaran: Tınaz, 2008: 121-122).

- Yıldırmanın, örgüt içi disiplinin sağlanması, verimin artırılması ve buna bağlı olarak şartlı reflekslerin oluşturulmasında bir araç olarak kullanılması
- İnsan kaynakları masraflarının en düşük düzeye çekilmesi
- Hiyerarşik yapının fazlalığı
- “Kapalı kapı” politikasının uygulanması
- İletişim kanallarının zayıflığı
- Çatışma çözüm yeteneklerinin zayıflığı ve çatışma yönetimi ya da şikayet işlemlerinin yetersizliği
- Yetersiz liderlik
- Günah keçisi bulma anlayışının yaygın olması
- Takım çalışmasının olmaması ya da çok düşük düzeyde olması

- Örgüt içi değişim eğitime gereken önemin verilmemesi.

Yıldırma ile mücadele yöntemleri

Bireysel yöntemler

Yıldırma maruz kalan çalışanlar kendilerine uygulanan davranışlara ne kadar çok direnirlerse, hem kendilerinin hem de örgütün ödeyeceği bedel o kadar fazla olacaktır. Sosyal bir sistem olma özelliği gösteren insan ilişkileri yaklaşımına göre çatışma, tüm örgüt ve gruplar için doğal bir olgudur. Rekabetin olduğu, farklı çıkarların olduğu, amaç ve değerlerin çatıştığı örgütlerde psikolojik tacizler kaçınılmazdır. Bireyler bu durumdan zarar görmemeleri için, bireysel yöntemlerle yıldırma ile başa çıkabilmelidir. Bireysel yöntemler olarak güven, özgüven ve bilinç geliştirme, duyguları kontrol etme, bireysel stresle başa çıkma teknikleri (hayatta kalma stratejileri) uygulama olarak sıralanabilir (Kırel, 2008: 81).

Wornham (2003: 32) ise bireysel olarak yıldırma ile başa çıkma mücadele için şu önerilerde bulunur:

- Başlamadan önce engelleme
- Telkin edici yaklaşım
- Destekleyici yaklaşım
- Zorbalayla konuşulmalı ve üst makamlara, sendikalara bildirilmeli
- Olaylar, tarih, yer kayıt altına alınmalı
- Yüz yüze kalmamaya çalışmalı, topluluk içinde olmalı
- Profesyonel destek almalı

Davenport'a (2003) göre ise bireysel olarak yıldırma ile başa çıkmada kullanılabilecek yöntemler şunlardır:

- Neler olup bittiğinin farkında olmak
- Saldırıya güvenle ve korkmadan karşılık vermek
- Kendileri üzerinde oynanan bu oyunda yer almamak
- Kurban olmayı reddetmek

- Büyük bir fiziksel ve ruhsal direnç göstererek işlerin değişeceğine inanmak. Bu işe kilitlenerek uzun süreli bir mücadele için hazırlanmak.
- Gerekirse oradan ayrılmak için önlemler almak
- Enerjilerini, hoşlarına giden başka alanlara aktarmak. Yaratıcılığı şirketleri için kullanmamak.

Tutar (2004) yıldırma ile başa yöntemlerini şu başlıklar altında açıklamıştır:

Öz saygının geliştirilmesi: Herkesin yıldırma dayanma katsayısı farklıdır. Söz konusu katsayı bireyin uyum düzeyini ve direnme sınırlarını belirler. Yıldırma direnç gösterip onunla başa çıkmak için, başvurulacak yollardan biri, özsaygının geliştirilmesidir. Herkesin kişiliğine göre, değişen bir mücadele stratejisi vardır. Olayın özü şudur: Ne kadar kendiniz olabiliyorsanız, yıldırma karşı koyma yeteneğiniz o oranda yüksek olacaktır.

Denge bölgeleri oluşturmak: Yıldırmanın varlığı, insanı rahatsız eder. Mağdurun istikrarını ve yaşam düzenini bozar. Söz konusu istikrarsızlığa karşı denge bölgeleri yıldırma ile başa çıkmaya yardımcı olur. Denge bölgesi, her tür istikrarsızlığın ve güvensizliğin ortadan kalktığı, mağdurun kendini güven ve esneklik içinde hissettiği bir ortamdır. Denge bölgesi, kurbanın istemediği değişimlerin olmadığı veya çok sınırlı olduğu güvenilir bir limandır.

Mesleki beceri ve nitelikleri geliştirmek: Yıldırmanın oluşturduğu psikolojik gerilimi azaltmanın bir başka yolu, kişisel ve mesleki nitelikleri, mümkün olduğu kadar hatalardan arındırarak geliştirmektir. Bu tavır, kurbanın kendisine karşı duyduğu güveni ve özsaygısını yükseltir. Özgüveni yüksek bir insan, her tür gerilime karşı daha yüksek direnç gösterir.

Ruh sağlığını korumak: Gerilimi azaltıcı yöntemlerden bir diğeri, ruh sağlığıdır. Geliştirilen güçlü psikolojik uyum, kurbanın psikolojik yaralanmasını engeller ve yıldırma karşısında onu daha donanımlı kılar. Ruh sağlığı yerinde olan birinin yıldırma direnci daha yüksek olur.

Algılama stratejilerini geliştirmek: Her tür psikolojik şiddet faktörü insanın kişilik süzgecinden geçer ve bu kişilik onun yıldırmaya tepkisinin ne kadar güçlü olacağını belirler. Kimileri yıldırmaya karşı oldukça güçlü bir direnç gösterebilirken, kimileri çok basit bir yıldırma karşısında bile yıkıma uğrar. Mağdurun direncinin ölçüsü, psikolojik şiddeti tolere etme katsayısıdır.

Değerleri açıklamak: Kişisel değerlerin bilincine varmak ve yaşamın bu değerlerle doğal bir uyum içinde olduğundan emin olmak, yıldırmaya karşı direnç göstermede etkin bir yoldur. Mağdur, değerleri nedeniyle kurban seçildiğini unutmamalıdır. Mağdur, kendini kurtaracak en güçlü silahın, sahip olduğu değerleri olduğunu unutmamalıdır.

Örgütsel yöntemler

Çalışma hayatında son yıllarda yıldırma uygulamaları hızla artmaktadır. Örgütlerde yıldırma, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını dolayısıyla örgütsel yaşam kalitesini olumsuz etkileyen bir durumdur. Bu durumda yıldırmanın hem çalışanlara hem de örgüte zarar vermesi yıldırmaya yönelik önlem alma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yıldırma ile mücadelede en önemli nokta hem mağdur hem de yöneticiler açısından farkındalığın sağlanmasıdır (Kırel, 2008: 86).

Üst yönetimin de içinde olduğu yani yıldırmayı bir strateji olarak kullanan örgütlerle yönetimin bundan hiç haberi olmayan örgütleri birbirinden ayırmak gerekir. Yıldırma ancak yönetimin hoş görmesiyle var olabilir (Davenport, 2003).

Yönetim yıldırmayı engellemek için aşağıdaki stratejileri takip edebilir (Hecebil, 2007);

- Yıldırma davranışları hakkında iş yerinde farkındalık yaratmak, mağdur ve saldırganın her zaman fark edileceğini hissettirmek,
- İş ve görev tanımlarında açıklık,
- İşe alım süreçlerinde adayların kişilik özelliklerine ve psikolojik yapısına da önem verilmesi,

- Şikâyet ve performans değerlendirme sistemi sağlıklı çalıştırılmalı ve şeffaf olmalı,
- Çalışana psikolojik destek programının oluşturulması,
- Çalışanların birbirleri ile tanışmalarını sağlayacak faaliyetlerin planlanması,
- Paylaşılan kurumsal geniş görüşlülük, görev ve değerlerin oluşturulması,
- Örgüt ikliminin uyumlaştırılması ve insancılaştırılması,
- Açık yönetim politikalarının oluşturulması,
- Çalışan – yönetim arasındaki psikolojik sözleşmelerin tanımlanması ve bunlara özen gösterilmesi,
- Kişiler veya birimler arasındaki, çatışma ve anlaşmazlıklara örgütsel duyarlılık gösterilmesi,
- İş yerinde eğlenceli ve keyifli ortam yaratılması,
- Örgütün toplumsal değerinin yükseltilmesi, marka yönetimi,
- Örgüt içi bilişsel çarpıtmalara duyarlılık gösterilmesi,
- Düzenli olarak iç müşteri memnuniyetinin kontrol edilmesi,

Yıldırma eylemlerinin sonuçları

Yıldırma eylemlerinin çalışanlar üzerinde sonuçları

Yıldırmanın mağdur üzerinde yaptığı zararları, öncelikle ekonomik ve sosyal olmak üzere iki grupta ele almak gerekir. Konuya ekonomik açıdan yaklaşıldığında, gitgide yitirilmekte olan önce ruhsal ardından fiziksel sağlığın geri getirilmesi amacıyla doktorlara, ilaçlara ve tedavi amacıyla hastanelere ödenen paralar düşünülmelidir. Bireyin işten ayrılmak zorunda kalması veya işten çıkarılması sonucunda ise düzenli bir kazancın yok olması söz konusudur.

Yıldırmanın ortaya çıkardığı sosyal sonuçları incelediğimizde ise; bireyin sosyal imajının zedelenmiş olduğunu görürüz. Yıldırma mağdurunun depresif bir tarzda konuşması ve davranmasından sıkılan iş arkadaşları veya özel arkadaşları, yavaş yavaş onu terk etmektedir. Çevresindekiler, artık onu “başarısız, elindekileri kaçırmış birey” olarak değerlendirmektedirler. İşyerinde dışlanmış ve mesleki kimliğini yitirmiş birey,

artık sosyal çevre ve aile çevresindeki yerini de yitirmektedir (Tınaz, 2008: 155-156).

Davenport'a (2003) göre de yıldırma eylemlerinin birey üzerinde hem psikolojik hem de parasal anlamda maliyetleri vardır. Psikolojik maliyetler;

- Stres
- Duygusal rahatsızlıklar
- Fiziksel rahatsızlıklar
- Kazalar
- Sakatlıklar
- Tecrit edilme
- Ayrılık acıları
- Mesleki kimlik kaybı
- İntihar/ cinayet

Parasal maliyetleri ise;

- İlaçla ayakta tedavi
- Terapi
- Doktor faturaları
- Hastane faturaları
- Kaza masrafları
- Sigorta primleri
- Avukat ücretleri
- İşsizlik
- Kapasite altı çalıştırılma
- İş arama
- Taşınma

Yıldırma eylemlerinin örgütler üzerindeki sonuçları

Bazı örgütlerde işverenler veya üst yöneticiler, yıldırma sendromunun pek fazla ilgilenmeye ve zaman ayırmaya değer bir olgu olmadığını düşünebilirler. Bazıları

yıldırma, bir defalık bir olay gibi algılayıp önemsemeyebilirler. Oysa yıldırma, bir örgütün başarı düzeyini koruyabilmesi için gerekli olan etkinlikleri zayıflatan ve güçlenmesini engelleyen, çözümlenmesi mümkün olmayan kalıcı sorunlar yaratan ve ödenmesi gereken bedeli son derece ağır olan bir olgudur. Bedel o kadar ağırdır ki örgüt, bunu kendi hayatıyla ödemek zorunda kalabilir.

Yıldırmanın, örgütlere getirdiği psikolojik maliyetler ve ekonomik maliyetlerden bazıları, aşağıda verilmiştir (Tınaz, 2008: 161-162).

Yıldırmanın örgütlere psikolojik maliyetleri

- Bireyler arası anlaşmazlık ve çatışmalar
- Olumsuz örgüt iklimi
- Güvensizlik ortamı
- Genel saygı duygularında azalma
- Çalışanlarda isteksizlik nedeniyle yaratıcılığın kısıtlanması

Yıldırmanın örgütlerde ekonomik maliyetleri

- Hastalık izinlerinin artması
- Yetişmiş uzman çalışanların işten ayrılmaları
- İşten ayrılmaların artmasıyla yeni çalışan alımının getirdiği maliyet
- İşten ayrılmaların artmasıyla eğitim etkinliklerinin maliyeti
- Genel performans düşüklüğü
- İş kalitesinde düşüklük
- Çalışanlara ödenen tazminatlar
- İşsizlik maliyetleri
- Yasal işlem ve/veya mahkeme masrafları
- Erken emeklilik ödemeleri

Yıldırma eylemlerinin örgütlere psikolojik olarak maliyeti;

- Anlaşmazlıklar

- Hastalıklı şirket kültürü
- Düşük moral
- Kısıtlanmış yaratıcılık

Yıldırma eylemlerinin örgütlere parasal maliyeti ise;

- Hastalık izinlerinin artması
- Yüksek işgücü devri
- Düşük verim
- Düşük iş kalitesi
- Uzmanlık kaybı
- Çalışanlara tazminat ödemeleri
- İşsizlik maliyetleri
- Yasal işlem
- Erken emeklilik
- Yükselen personel yönetim maliyetleridir.

2.1.3. Problem çözme ve yıldırma ile ilgili araştırmalar

Problem çözmeyle ilgili araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Taylan, 1990).

Çam (1997,a)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmasında mesleki formasyon eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları üzerine öğretmenlik formasyon eğitiminin etkilerini incelemiştir. Araştırma ön test-son test tek gruplu deneme öncesi desenle yapılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi yoğun öğretmenlik formasyonu programına devam eden 68 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına öğretmenlik formasyon eğitiminin olumlu etkisinin olduğu ve bu olumlu etkinin yaş, cinsiyet, devam edilen alan (Fen-Sosyal), öğretmenlik yapıp-yapmama, mezun ya da halen öğrenci olma-olmama gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

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

Tokyay (2001) tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmasında Kayseri ilinde bulunan 36 İlköğretim Okulu müdürü ile yapmış olduğu araştırmanın sonucunda; öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıklarını tespit etmiştir. Ayrıca yöneticilerin kırtasiye işleri ile uğraşmaktan okulun problemlerini çözmeye vakit bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu (2007), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 120

müdür ve müdür yardımcısı üzerinde “Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” konulu çalışmasında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmeyip, problemleri çözerken düşünerek, acele kararlar vermeden çözüm yoluna gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, yöneticilerin problem çözümüne karar verirken seçeneklerin sonuçlarını karşılaştırmayı ihmal etmedikleri, problemin çözümü konusunda her türlü bilgiyi topladıkları, problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvendikleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşp ulaşmadığını ölçtükleri sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme yönünden kendini değerlendirme amacıyla kullanılan bir envanter geliştirmiştir. Problem Çözme Envanteri (PSI); problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi, kişisel kontrol gibi üç faktörden oluşmaktadır. Kendisini problem çözmede başarılı görenler (güvenli, kişisel kontrole sahip, problemlere yaklaşan), kendisini başarısız olarak algılayanlardan (güvensiz, kişisel kontrolü yetersiz, problemlerden kaçan) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden anlamlı farklılık göstermektedir (Aktaran: Atabay, 2004).

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

Yıldırma ile ilgili araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Türkiye’de son yıllarda bu konunun önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu konuda Tutar (2004), Çobanoğlu (2005), Tınaz (2008), Kirel(2008), Güngör (2008), Gün(2010), Yaman(2009), Poussard ve Çamuroğlu(2009) kitap yazmışlar; Bilgel, Aytaç, Bayram (2005), Yüçetürk(2005) ve Cemaloğlu(2007) araştırma yaparak literatüre katkıda bulunmuşlardır.

Cemaloğlu (2007) okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlere yönelik yıldırmanın (workplace bullying) yordayıcısı olup olmadığını saptamak amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma (bullying, yıldırma) mağduru olduğu, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı, telkinle güdüleme ile laissez-faire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilgel ve arkadaşları (2005) eğitim, güvenlik ve sağlık sektöründen 877 kişi ile yaptıkları araştırmada tacize uğrama oranını %55, tacize şahitlik etme oranını ise %47 olarak belirlemişlerdir. Sık rastlanan taciz davranışları; aşırı iş yükü verilmesi, mesleki ve kişisel tehditlerdir. Saldırganlar, üst (%44) ve eş düzeyler (%26) ve de ezici çoğunlukla (%78) erkek çalışanlardır. Tacizin etkileri olarak, kaygı, depresyon, işten kaynaklanan stres, ve düşük iş tatmini rapor edilmiştir (Aktaran:Poussard ve Çamuroğlu,2009: 207).

Poussard ve Çamuroğlu (2009) on ilde toplam 853 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada %14 ile %19 arasında değişen saldırgan davranışlara rastlamışlardır. Araştırmada en sık görülen saldırgan davranışlar; hak ettiği övgüyü alamamak, katkıların göz ardı edilmesi, yeteneğin üstünde ve yeterli zaman olmadan aşırı yüklü veya yeteneğin altında gereksiz ve basit işlerin verilmesi ve çalışmanın adaletsiz bir şekilde değerlendirilmesidir. Ayrıca araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biri de en

sık rastlanılan davranışların çoğunlukla üstler tarafından gösterilmesidir.

Tanoğlu (2006) tarafından 316 akademisyen üzerinde yapılan araştırmaya göre yıldırmanın görülme oranı %15,8'dir. En sık karşılaşılan olumsuz davranış kişinin kendini göstermesinin ve iletişiminin engellenmesidir. Kadın veya erkek olmanın yıldırma uğramak bakımından bir farkı yoktur. Ancak tecrübesiz olanlar daha fazla mağdur konumuna düşmektedir. Genelde yıldırma yapanlar yöneticilerdir. Olaylar karşısında çoğu akademisyen rahatsız eden düşünceler, stres, depresyon gibi psikolojik; baş ağrısı, mide problemleri gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşamıştır. Yıldırmanın nedeni olarak özgüven eksikliği ve kişilik bozukluğu görülmektedir.

Can (2007) tarafından yapılan A tipi kişilik özellikleri ile B tipi kişilik özellikleri bakımından yıldırma kişilik ilişkisinin incelenmesi için yapılan araştırma sonucuna göre, A Tipi kişilik özelliği taşıyanlar B Tipi kişilik özelliği taşıyanlardan daha fazladır. A Tipi Kişilik sahibi cevaplayıcıların yıldırma genel puanı ortalaması da B Tipi kişilik yapısına sahip olanların yıldırma genel puanı ortalamasından fazladır. Yani A tipi kişiler B tipi kişilere göre yıldırma ile daha sık karşılaşmaktadır.

Gökçe (2006) özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmasında hem resmi hem de özel ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırma maruz kaldığını tespit etmiştir. Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin en sık yaşadıkları yıldırıcı davranışlar, “sözünün kesilmesi, yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi ve başarılarının küçümsenmesi” biçiminde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler sosyal ilişkilere ve mesleki konulara yönelik, erkek öğretmenler ise biraz daha kişisel ve şiddete yönelik yıldırıcı davranışlarla karşılaşmaktadırlar.

Türk Eğitim Sen tarafından 2002-2003 yılı içerisinde ve tüm bölgelerden 1136 öğrenciye, şiddet ve taciz konulu bir anket uygulanarak öğrencilerin birbirine karşı yaptığı zorbalıklar araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %44'ü sözel şiddete maruz kalmaktadır. Sözel şiddet kapsamında en çok karşılaşılan eylemler ise,

küfür etme, lakap takma ve alay etme olarak ortaya çıkmıştır (Türk Eğitim-Sen, 2005: 63-65).

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yıldırma ve çatışma ilişkisini inceleyen Leymann (1996), farklı çalışmalarda yıldırmanın, çatışmanın abartılmış bir hali olarak görüldüğünü, ancak yıldırmanın çatışmadan hemen sonra ya da haftalar ve aylar sonra dönüşüme uğrayarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Leymann, çatışma ile ilgili araştırmalarda birçok faktörün incelendiğini ancak çatışma sürecinin, çatışmaya katılan kişilerin sağlığına yönelik etkilerine dair hiçbir odaklanmanın olmadığını ancak yıldırmanın kişilerin ruhsal ve fiziksel sağlığını derinden etkilediğini ifade etmektedir (Leymann, 1996: 171).

Davenport ve arkadaşları (2003), yaptıkları çalışmada yıldırmanın çalışanlar üzerinde; stres, psikolojik rahatsızlıklar, kazalar, sakatlıklar, tecrit edilme, ayrılık acıları, mesleki kimlik ve arkadaşlıkların kaybı, işsizlik, iş arama, taşınma, işsizlik maliyeti, kapasite altı çalışma, terapi masrafları, ailevi sorunlar yaşama ve gelir kaybına neden olmaktadır. Örgütler üzerinde ise; tedavi ve kaza masrafları, avukatlık ücretleri, çatışma, hastalıklı örgüt kültürü, kısıtlanmış yaratıcılık, hastalık izinlerinin artması, yüksek iş gören devir hızı, düşük verim, uzmanlık kaybı, çalışanlara tazminat ödeme gibi etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Davenport vd., 2003: 67-70).

Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerdeki yıldırma raporunda (Di Martino ve diğ., 2003) yıldırmanın %1 ile %50 arasında değiştiği saptanmıştır. Sonuçlar yıldırmanın yaşanma sıklığına göre değerlendirildiğinde; haftada bir yüzde %5, ara sıra yıldırmaya maruz olma ise %10 olarak belirlenmiştir. Çalışma hayatı boyunca bir ya da birkaç kez yıldırmaya uğrayanlar %50 oranındadır. Bu rapora göre ülkeler bazında yıldırma oranları şöyle sıralanabilir: Avusturya %8-26, Danimarka %2-18, Finlandiya %3-17, Almanya %3-6, İrlanda %7-17, Norveç %6-10, İsveç %4-8, İngiltere %11-53, İspanya %16, Portekiz %34.

İngiltere'de yapılan bir araştırmada (Hoel ve diğ., 2001), saldırganlık ve organizasyonel statü arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların %11'i sıklıkla

(haftada birkaç kez), %25'i ise son beş yılda yıldırmaya maruz kaldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada ilginç olan, literatürdeki saldırgan statüsünün genellikle yönetici olmasına rağmen, bu kez yöneticilerin de mağdur pozisyonunda olmasıdır. İşçi ve şefler daha çok aşağılayıcı ve dışlayıcı davranışlara maruz kalırken, yöneticiler aşırı iş baskısı altında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre saldırganların dörtte üçü (%76) bir üst pozisyonadadır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, saldırganlık en sık erkek şefler ve işçiler ile üst kademe ve orta kademe kadın yöneticiler arasında görülmektedir. Katılımcıların %47'si yıldırmaya şahitlik ettiğini belirtmiştir.

Fransa'da 2000 yılında bir enstitüde 471 kişi üzerinde yapılan araştırmaya göre (Ravisiy, 2004) %30 kadar çalışanın yıldırmaya maruz kaldığı ve %37'sinin de iş yerlerinde yıldırmanın varlığından söz ettiği saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada hem özel sektör hem de kamu kurumlarında yıldırmanın olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Poussard ve Çamuroğlu, 2009: 202).

İtalya'da 733 katılımcıyla yapılan bir çalışmada (Nolfe ve diğ., 2008), yıldırmanın psikopatolojik boyutu araştırılmıştır. Katılımcıların kendi istekleriyle başvurduğu ya da diğer sağlık kuruluşlarından yönlendirildikleri “ İtalya İş Patolojisi Sağlık Merkezi” nde gerçekleştirilen araştırmada en sık taciz görülen sektörler; kamu idaresi, sağlık, ticaret ve endüstri olarak belirlenmiştir. Mağdurda taciz sonucu uyum bozukluğu, depresyon, kaygı bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğuna rastlanmıştır. En fazla yıldırmaya maruz kalma, 41-60 yaş arası erkeklerde görülürken, yaş, ağır iş yükü ve yüksek tahsilli olmak risk faktörleri olarak belirlenmiştir.

Amerika Birleşik Devletlerinde 469 kişi ile yapılan bir araştırmada (Lutgen-Sandvik ve diğ., 2007), katılımcıların %25'inin yıldırmaya maruz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Bununla beraber, mağdurların sadece üçte biri kendilerini kurban olarak tanımlamaktadır. Diğerleri maruz kaldıkları saldırgan davranışlara rağmen bu durumu taciz olarak görmemektedir. Bu araştırmada en sık rastlanılan saldırgan davranışlar; alay etme, aşağılama, bilgi saklama ve fiziksel şiddet tehdididir. Bu davranışlara maruz kalmak, hatta sadece şahit olmak dahi, düşük iş tatmini ve negatif iş yeri algısına neden olmaktadır (Aktaran: Poussard ve Çamuroğlu, 2009: 202-205).

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırımaya maruz kalma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı var olan şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005; 77). Buna göre araştırmanın modeli tarama modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren kapsamında 38 ilköğretim okulu ve toplam 878 ilköğretim okulu öğretmeni bulunmaktadır. Evren kapsamında yer alan okullar ve bu okullarda çalışan öğretmenlere ilişkin sayılar tablo 3-1’de gösterilmektedir.

Tablo 3-1. Araştırma evrenindeki öğretmenlere ilişkin sayılar

EDİRNE İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI	
Okullar	Öğretmen
1. Atatürk İlköğretim Okulu	25
2. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	22
3. 50. Yıl İlköğretim Okulu	26
4. Faika Raika Şahika ERKURT Kardeşler İlköğretim Okulu	16
5. Edirne Eğit. Uyg. ve İş Eğit. Mrk.	11
6. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	33
7. Ferah İlköğretim Okulu	26
8. Fevzipaşa İlköğretim Okulu	16
9. Gazi İlköğretim Okulu	18
10. H. İlbey M. Santral İlköğretim Okulu	19
11. İnönü İlköğretim Okulu	24
12. İsmail Güner İlköğretim Okulu	24
13. İstiklal İlköğretim Okulu	28
14. Kadripaşa İlköğretim Okulu	13
15. Karaağaç YİBO	18
16. K.Ağası Alper Yazoğlu İlköğretim Okulu	30
17. Kurtuluş İlköğretim Okulu	26
18. Lalaşahinpaşa İlköğretim Okulu	12
19. Meriç İlköğretim Okulu	9
20. Merkez İlköğretim Okulu	33
21. Mimar Sinan İlköğretim Okulu	18
22. Mithatpaşa İlköğretim Okulu	18
23. M. Necati İlköğretim Okulu	12
24. Ş.Ü. Efkân Yıldırım İlköğretim Okulu	28
25. Şehitasım İlköğretim Okulu	35
26. Şükrüpaşa İlköğretim Okulu	36
27. Şeh. Ö. Adnan Tunca İş. En. İlköğretim Okulu	18
28. Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	18
29. Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu	15
30. Trakya Birlik İlköğretim Okulu	29
31. Trakya Üni. Hastanesi İlköğretim Okulu	2
32. Vali Fahri Yücel İlköğretim Okulu	24
33. 75. Yıl İlköğretim Okulu	40
34. Yusufhoca İlköğretim Okulu	35
35. Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu	34
36. Ö. Beykent İlköğretim Okulu	25
37. Ö. Edirne İlköğretim Okulu	37
38. Ö. Serhat İlköğretim Okulu	25
TOPLAM	878

Bu araştırmada örneklem şans esasına dayanan tesadüfî örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Tesadüfî örnekleme yönteminde evrendeki birimlerin örnekleme seçilmesinde, eşit ve bağımsız olma olasılığı yüksektir (Balcı, 2001: 95). Evren üzerinden tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 38 ilköğretim okulu arasından 13 ilköğretim okulunda çalışan 350 ilköğretim okulu öğretmenine ulaşılmıştır. Bu bilgiler aşağıda tablo 3-2’de gösterilmektedir.

Tablo 3 - 2. Araştırma örneklemindeki öğretmenlere ilişkin sayılar

İlköğretim Okulları	Öğretmen Sayısı	Geri Dönen Envanter Sayısı
1. Atatürk İlköğretim Okulu	25	23
2. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	22	20
3. 50. Yıl İlköğretim Okulu	26	26
4. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	33	30
5. Ferah İlköğretim Okulu	26	23
6. İnönü İlköğretim Okulu	24	20
7. İsmail Güner İlköğretim Okulu	24	24
8. Merkez İlköğretim Okulu	33	30
9. Şükrüpaşa İlköğretim Okulu	36	31
10. Trakya Birlik İlköğretim Okulu	29	29
11. Ş.Ü. Efkan Yıldırım İlköğretim Okulu	28	26
12. İstiklal İlköğretim Okulu	28	25
13. Fevzipaşa İlköğretim Okulu	16	15
TOPLAM	350	322

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan envanterler, Edirne ilinde, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan 350 ilköğretim okulu öğretmenine araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Buna göre 350 envanter dağıtılmış, 322 envanter geri toplanmış, hatalı ve eksik doldurulan 14 envanter değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece toplamda 308 envanter değerlendirilmiştir.

Tablo 3-3: İlköğretim okulu öğretmenlerine uygulanan envanterlerin geri dönüş tablosu

Toplam Öğretmen Sayısı	Verilen Envanter Sayısı	Değerlendirilen Envanter Sayısı
878	350	308

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Problem çözme envanteri

Problem çözme becerisini ölçmek için P.P.Heppner ve C. H. Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilen, Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanter 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan likert tipindedir. Envanter, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Envanterde verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmiştir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutularak, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Puan ranjı 32-192 arasındadır. (Savaşır, Şahin, 1997: 79).

Problem çözme envanterinin güvenirliği

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

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

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

Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanmasıyla güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Buna göre; 244 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak envanterin iç tutarlığı için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca envantere yarıya bölme güvenirliği yapılarak güvenirlik katsayısı $r = .81$ olarak

bulunmuştur (Savaşır, Şahin, 1997: 82).

Problem çözme envanterinin geçerliliği:

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

Yapı Geçerliği: Yapılan çalışmalar sonucunda envanter, “Problem Çözme Yeteneğine Güven”, “Yaklaşma Kaçınma”, “Kişisel Kontrol” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu üç faktör arası korelasyon katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir.

Türkçeye uyarlama geçerlik çalışmalarında, envanterin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T (State-Trait Anxiety Inventory for Adult) ile ilişkilerine bakılmış ve Beck Envanteri toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı .33 iken STAI-T toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği sınanmış, yapılan faktör analizinde envanterin 6 faktörlü olduğu saptanmıştır. Bu faktörler, “Aceleci Yaklaşım”, “Düşünen Yaklaşım”, “Kaçınan Yaklaşım”, “Değerlendirici Yaklaşım”, “Kendine Güvenli Yaklaşım”, “Planlı Yaklaşım” olarak tespit edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997:81). Envanterdeki bu faktörlerin içerikleri şunlardır:

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

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

3.4.2. Yıldırma envanteri

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma düzeyini belirlemek için Leymann tarafından ortaya konmuş olan yıldırma tipolojisinden yararlanılmıştır. Cowie ve arkadaşları (2002) tarafından en kapsamlı ve gerçekçi envanter olarak nitelendirilen LIPT (The Leymann Inventory of Psychological Terrorization) kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan envanterde 45 soru yer

almakta ve bu sorular olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar ise 1 ile 5 puan arasında değer almaktadır. Puan değerleri şöyledir:

Hiç=1

Nadiren=2

Bazen=3

Sık sık=4

Çok sık=5

Envanter 5 (beş) alt bölümden oluşmaktadır:

1. Kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması (1-11. Sorular)
2. Sosyal ilişkilere saldırı (12-16. Sorular)
3. Soysal itibara saldırı (17-31. Sorular)
4. Yaşam kalitesi ve mesleki itibara saldırı (32-40. Sorular)
5. Sağlığa doğrudan saldırı (41-45. Sorular)

Envanterin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,9370 olarak bulunmuştur. İkinci bir yöntem olarak ise Splithalf yöntemi uygulanmış ve ikiye bölünen ölçeğin iki bölüm arası ilişki katsayısı (korelasyon) 0,7311 olarak tespit edilmiştir. Bu yönteme ilişkin Spearman -Brown güvenirlik katsayısı da 0,8447'dir. Bu değerler, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Aydın, 2008: 86).

Tablo 3-4: Yıldırma envanterinin güvenirlik hesaplaması

Analiz Türü	Güvenirlik Katsayısı	N	Madde Sayısı
Cronbach-alfa	0,9370	188	45
Spearman-Brown	0,8447	188	45

3.4.3. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve yaşlarına ait bilgileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Problem çözüme envanteri, yıldırma envanteri ve kişisel bilgi formuna verilen cevaplar kontrol edildikten sonra, cevaplanmamış geçersiz envanterler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Envanterlere verilen cevaplar ve kişisel bilgi formundaki bilgiler SPSS paket programında işlenmiştir.

Birinci alt problem ve ikinci alt problem için N (çalışma evreninde yer alan kişi sayısı), X (aritmetik ortalama) ve Ss (standart sapma) değerleri, üçüncü alt problem için değişkenler arası ilişki düzeyi değişkenlerden en az biri normal dağılmadığı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Sperman's rho ile hesaplanmıştır.

Dördüncü alt problemde; problem çözüme becerisinin cinsiyet değişkeni t-testi ile, yıldırmanın cinsiyet değişkeni t-testinin non-parametrik alternatifi olan Mann Whitney U testi ile, problem çözüme becerisinin mesleki kıdem değişkeni tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi ile, yıldırmanın mesleki kıdem değişkeni tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) non-parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis H testi ile, problem çözüme becerisinin öğrenim durumu değişkeni tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile, yıldırmanın öğrenim durumu değişkeni Kruskal Wallis H testi ile, problem çözüme becerisinin yaş değişkeni tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile, yıldırmanın yaş değişkeni Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Yapılan istatistik analiz sonuçları; .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözüme becerileri düzeylerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3-5'te belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Tablo3-5: Problem çözme envanterinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Her Zaman	1	1.00 – 1.82
Çoğunlukla	2	1.83 – 2.65
Sık Sık	3	2.66 – 3. 48
Arada Sırada	4	3.49 – 4.31
Ender Olarak	5	4.32 – 5.14
Hiçbir Zaman	6	5.15 – 6.00

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma maruz kalma düzeylerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3-6’da belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Tablo 3-6: Yıldırma envanterinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç	1	1.00 - 1.79
Nadiren	2	1.80 - 2.59
Bazen	3	2.60 - 3.39
Sık Sık	4	3.40 - 4.19
Çok Sık	5	4.20 - 5.00

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim okulu öğretmenlerinin, kişisel bilgi formundan elde edilen kişisel bilgilerin dağılımları yüzde ve frekanslarla ifade edilmiş, daha sonra problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeyleri ilgili alt problem sırasına göre incelenmiştir.

4.1.Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında anket uygulanan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem dağılımları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4-1: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	f	%
Yaş	21-30 yaş	73	24
	31-40 yaş	106	34
	41-50 yaş	101	33
	51 ve üzeri	28	9
Cinsiyet	Kadın	132	43
	Erkek	176	57
Öğrenim Durumu	Yüksekokul	57	18
	Lisans	236	77
	Yüksek Lisans / Doktora	15	5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	64	21
	6-10 yıl	50	16
	11-15 yıl	62	20
	16-20 yıl	50	16
	21-25 yıl	49	16
	26 yıl ve üzeri	33	11

Yaş değişkeni: Tablo incelendiğinde; araştırmaya 21-30 arasında 73 öğretmen, 31-40 yaş arasında 106 öğretmen, 41-50 yaş arası 101 öğretmen, 51 yaş ve üzeri 28 öğretmen katılmıştır. Bu veriler yüzdelerle ifade edildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %24'ü 21-30 yaş arasında, %34'ü 31-40 yaş arasında, %33'ü 41-50 yaş arasında, %9'u 51 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Verilerden görüleceği üzere araştırmaya katılanların çoğu orta yaş grubundadır.

Cinsiyet değişkeni: Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 132, erkek öğretmenlerin sayısı ise 176'dır. Yüzdelerle ifade edildiğinde kadın öğretmenlerin sayısı %43, erkek öğretmenlerin sayısı ise %57'dir. Verilere bakıldığında araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin dağılımı cinsiyete göre büyük bir farklılık göstermemektedir.

Öğrenim durumu değişkeni: Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 57'si yüksek okul, 236'sı lisans, 15'i yüksek lisans ve doktora mezunudur. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'i yüksek okul, %77'si lisans, %5'i yüksek lisans/doktora mezunudur.

Mesleki kıdem değişkeni: Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin 64'ünün 1-5 yıl, 50'sinin 6-10 yıl, 62'sinin 11-15 yıl, 50'sinin 16-20 yıl, 49'unun 21-25 yıl, 33'ünün 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Veriler yüzdelerle ifade edildiğinde, %21'i 1-5 yıl, %16'sı 6-10 yıl, %20'si 11-15 yıl, %16'sı 16-20 yıl, %16'sı 21-25 yıl, %11'i 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Problem: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?

İlköğretim okulu öğretmenlerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım,

kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	Ss
Aceleci Yaklaşım	308	2.87	0.65
Düşünen Yaklaşım	308	2.22	1.05
Kaçıngan Yaklaşım	308	2.31	1.17
Değerlendirici Yaklaşım	308	2.21	1.24
Kendine Güvenli Yaklaşım	308	2.20	0.85
Planlı Yaklaşım	308	2.23	1.10
Toplam	308	2.43	0.63

Tablo 4-2 değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu öğretmenin problem çözme düzeylerinin 2.43 puan ortalamasıyla “çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, aceleci yaklaşımda 2.87 puan ortalamasıyla “sık sık” düzeyinde, kaçıngan yaklaşımda 2.31 puan ortalamasıyla, planlı yaklaşımda 2.23 puan ortalamasıyla, düşünen yaklaşımda 2.22 puan ortalamasıyla, değerlendirici yaklaşımda 2.21 puan ortalamasıyla, kendine güvenli yaklaşımda ise 2.20 puan ortalamasıyla “çoğunlukla” düzeyinde problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin bir problemi çözebilmek için aklına gelen ilk fikir doğrultusunda durup düşünmeden hareket etmedikleri, problem konusunda değişik etmenleri dikkate aldıkları, eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdikleri ve var olan problemi çözmek için çaba gösterme konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

4.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci Alt Problem: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalmaları hangi düzeydedir?

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması, sosyal ilişkilere saldırı, sosyal itibara saldırı, yaşam kalitesi ve mesleki itibara saldırı, sağlığa doğrudan saldırı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 4-3'te gösterilmiştir.

Tablo 4-3: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Yıldıрма ölçeğinin alt boyutları	N	$\bar{x}$	Ss
Kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması	308	1.49	0.60
Sosyal ilişkilere saldırı	308	1.35	0.51
Sosyal itibara saldırı	308	1.21	0.41
Yaşam kalitesi ve mesleki itibara saldırı	308	1.24	0.44
Sağlığa doğrudan saldırı	308	1.06	0.34
Toplam	308	1.29	0.40

Tablo 4-3 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin 1.29 puan ortalamasıyla “hiç” düzeyinde yıldırmaya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Yıldırma ölçeğinin alt boyutlarında ortaya çıkan puanlar incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması boyutunda 1.49 puan ortalamasıyla, sosyal ilişkilere saldırı boyutunda 1.35 puan ortalamasıyla, yaşam kalitesi ve mesleki itibara saldırı boyutunda 1.24 puan ortalamasıyla, sosyal itibara saldırı boyutunda 1.21 puan ortalamasıyla, sağlığa doğrudan saldırı boyutunda 1.06 puan ortalamasıyla “hiç” düzeyinde yıldırmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenleri yıldırmanın tüm alt boyutlarında “hiç” düzeyinde yıldırmaya maruz kalmaktadırlar. İlköğretim okulu öğretmenlerinin en çok 1.49 puan ortalamasıyla “kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması” boyutunda yıldırmaya maruz kaldığı, en az 1.06 puan ortalamasıyla “sağlığa doğrudan saldırı” boyutunda yıldırmaya maruz kaldığı belirlenmiştir. Buna göre çok az da olsa ilköğretim

okulu öğretmenlerinin kendini ifade etmesi bir üstü tarafından engellenmiş ve sebepsiz yere sözü kesilmiş, diğer çalışanlar ile kurmak istediği iletişim reddedilmiş, saldırganlar tarafından özel yaşamı sürekli biçimde eleştirilmiştir. Ayrıca çok az da olsa öğretmenlerin yazılı ve sözlü tehditler aldığı sonucuna da varılabilir. Öğretmenlerin çok az da olsa toplum önünde yüksek sesle azarlandığı ve yaptıkları işlerin haksız yere eleştirildiği sonucuna da ulaşılabilir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin fiziksel olarak ağır işler yapmaya zorlanmadığı, şiddet tehditleri almadığı, şiddete maruz kalmadığı ve cinsel tacize maruz kalmadığı söylenebilir.

4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problem: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki değişkenlerden en az biri normal dağılmadığı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının non-parametrik alternatifi olan spearman's rho kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 4-4'te verilmiştir.

Tablo 4-4: Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren spearman's rho testi sonuçları

Yıldırma ve Problem Çözme Toplam Puanları		Yıldırma toplam puanı	Problem çözme toplam puanı
Yıldırma toplam puanı	r	1,000	,278**
	P		,000
	N	308	308
Problem çözme toplam puanı	r		1,000
	P		
	N		308

p< .01

Yapılan analiz sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel olarak, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup bu ilişki düşük düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r =$

.278, $p < .01$). İlişkinin pozitif yönde olması bir değişkene ilişkin verilerin artması durumunda diğerinin de buna paralel olarak artması ya da bir değişkene ilişkin verilerin azalması durumunda diğerinin de buna paralel olarak azalması anlamına gelmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de artar. Bir başka ifade ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri azaldıkça yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır şeklinde açıklayabiliriz.

Tablo 4-5: Problem çözme becerisi ile yıldırmaya maruz kalma düzeyinin alt boyutlar arasındaki ilişkisi

Problem Çözme Alt Boyutları	Yıldırma Davranışlarına Maruz Kalma Alt Boyutları					
		Kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması	Sosyal ilişkilere saldırı	Sosyal itibara saldırı	Yaşam kalitesine ve mesleki itibara saldırı	Sağlığa saldırı
Aceleci yaklaşım	r	.174(**)	.167(**)	.135(*)	-.028	.007
	p	.002	.003	.018	.627	.897
	N	308	308	308	308	308
Düşünen yaklaşım	r	.279(**)	.289(**)	.324(**)	.100	.132(*)
	p	.000	.000	.000	.083	.021
	N	308	308	308	308	308
Kaçıngan yaklaşım	r	.045	.120(*)	.123(*)	-.032	.045
	p	.439	.038	.034	.577	.434
	N	308	308	308	308	308
Değerlendirici yaklaşım	r	.331(**)	.383(**)	.323(**)	.083	.051
	p	.000	.000	.000	.153	.382
	N	308	308	308	308	308
Kendine güvenli yaklaşım	r	.284(**)	.267(**)	.242(**)	-.026	.038
	p	.000	.000	.000	.650	.503
	N	308	308	308	308	308
Planlı yaklaşım	r	.365(**)	.412(**)	.351(**)	.090	.027
	p	.000	.000	.000	.117	.643
	N	308	308	308	308	308

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 4-5 incelendiğinde; aceleci yaklaşım ($r = .174$, $p = .002$), düşünen yaklaşım ($r = .279$, $p = .000$), değerlendirici yaklaşım ($r = .331$, $p = .000$), kendine güvenli yaklaşım ($r = .284$, $p = .000$) ve planlı yaklaşım ($r = .365$, $p = .000$) ile kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutları arasında, pozitif yönde, $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, kaçıngan yaklaşım ile kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında becerileri arttıkça, kendini gösterme olanaklarının kısıtlanması alt boyutunda yıldırma maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında becerileri azaldıkça, kendini gösterme olanaklarının kısıtlanması alt boyutunda yıldırma maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bir problemin çözümünde düşünerek aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmemesi, değişik çözüm yollarını dikkate almaları, çözüm yolunu denedikten sonra ortaya çıkan sonucu değerlendirmeleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvenmeleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşp ulaşmadığını ölçmeleri, durumu anlamaya çalışarak hareket etmeleri, yıldırmanın artmasına da neden olacaktır. Bu durum, probleminin çözümünde başarılı olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin saldırganlar tarafından mağdur olarak seçilmesine neden olacaktır. Salırganlar bu kişileri mağdur pozisyonuna getirerek kendilerini ifade olanaklarını kısıtlayacaklar, sebepsiz yere sözlerini kesecekler, toplum önünde azarlayacaklar, özel yaşamını eleştirecekler ve telefonla rahatsız edeceklerdir. Ayrıca saldırganlar, mağdur olarak seçtikleri öğretmenleri telefonla rahatsız edecek, sözlü ve yazılı tehditler dahi uygulayacaklardır.

Aceleci yaklaşım ($r = .167$, $p = .003$), düşünen yaklaşım ($r = .289$, $p = .000$), değerlendirici yaklaşım ($r = .383$, $p = .000$), kendine güvenli yaklaşım ($r = .267$, $p = .000$), planlı yaklaşım ($r = .412$, $p = .000$) ile sosyal ilişkilere saldırı alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, kaçınan yaklaşım ($r = .120$, $p = .038$) ile sosyal ilişkilere saldırı alt boyutu arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve kaçınan yaklaşım ile sosyal ilişkilere saldırı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında problem çözme becerileri arttıkça, sosyal ilişkilere saldırı alt boyutunda yıldırma düzeyi de artmaktadır. Aynı zamanda aceleci

yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında problem çözme becerileri azaldıkça, sosyal ilişkilere saldırı alt boyutunda yıldırma düzeyi de azalmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri çözerken problemi tanımlama, olası çözüm yollarını değerlendirme, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme basamaklarını planlı ve sistemli şekilde uygulamaları sosyal ilişkiler boyutunda çevresindeki insanların kendisiyle konuşmamalarına ve kendisinin diğer çalışanlar ile konuşmasının yasaklanmasına ve diğer çalışanlardan ayrı bir çalışma ortamının kötü niyetli olarak verilmesine yol açacaktır.

Düşünen yaklaşım ($r = .324$, $p = .000$), değerlendirici yaklaşım ($r = .323$, $p = .000$), kendine güvenli yaklaşım ($r = .242$, $p = .000$) ve planlı yaklaşım ($r = .351$, $p = .000$) ile sosyal itibara saldırı alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, aceleci yaklaşım ($r = .135$, $p = .018$) ve kaçınan yaklaşım ($r = .123$, $p = .034$) ile sosyal itibara saldırı alt boyutları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım ile sosyal itibara saldırı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında problem çözme becerileri arttıkça, sosyal itibara saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Aynı zamanda ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında problem çözme becerileri azaldıkça, sosyal itibara saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır. Buna göre, problem çözme alt boyutlarında kendilerini yeterli hissedemeyen ilköğretim okulu öğretmenlerinin insanlar arasında gülünç duruma düşürülmesi, akıl hastasıymış gibi davranılması, bir özüyle alay edilmesi, dini, siyasi görüşü, özel yaşamı ve milliyetiyle alay edilmesi gibi durumlar görülebilecektir.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ile yaşam kalitesine saldırı alt

boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Düşünen yaklaşım ($r = .132$, $p = .021$) ile sağlığa doğrudan saldırı alt boyutları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ile sağlığa doğrudan saldırı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünen yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerileri arttıkça, sağlığa doğrudan saldırı alt boyutunda yıldırma da artmaktadır. Bir başka ifade ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünen yaklaşım alt boyutunda problem çözme becerileri azaldıkça, sağlığa doğrudan saldırı alt boyutunda yıldırma da azalmaktadır. Buna göre, değişik çözüm yollarını dikkate alarak seçeneklerin sonuçlarını tartan ve problemi çözmek için eldeki her bilgiyi değerlendirmeye alan bireylerin saldırganlar tarafından sağlığına doğrudan zarar verilebilir. Bu kişiler fiziksel şiddet tehditleri alır, üzerinde var olan görevden daha ağır işler yaptırılır. Ayrıca bu kişilerin gözünü korkutmak için hafif şiddet uygulamasına kadar gidilecektir.

4.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü Alt Problem: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeyleri;

- a. Cinsiyet
- b. Mesleki kıdem
- c. Öğrenim durumu
- d. Yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu bölümde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değişkenlerinden cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, yaşa göre problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer

almaktadır.

4.5.1 İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Cinsiyete göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-6'da gösterilmiştir.

Tablo 4-6: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
Problem çözme becerisi genel toplam	Kadın	132	2,46	,61858	304	,670	,504
	Erkek	176	2,41	,64844			

$p < .05$

Tablo 4-6'dan görüldüğü üzere, elde edilen p değeri ($p = .504$) kritik değer olan ($p = .05$) den büyük olduğu için, erkek ve kadın ilköğretim okulu öğretmenleri arasında problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre cinsiyet değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Güçlü (2003) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

4.5.2 İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri puanları normal dağılmadığı için, bağımsız gruplar t-testinin non-parametrik alternatifi olan, Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 4-7'de gösterilmiştir.

Tablo 4-7: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Yıldırma Düzeyleri	Kadın	132	165,99	22077,00	10907,000	,154
	Erkek	176	151,26	27378,00		

$p > .05$

Tablo 4-7'den görüldüğü üzere, elde edilen p değeri ($p = .154$) kritik değer olan ($p = .05$)'e eşit ya da küçük olmadığı için, erkek ve kadın ilköğretim okulu öğretmenleri arasında yıldırma davranışlarına maruz kalma bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin yıldırmaya maruz kalma düzeyi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Acar ve DüNDAR(2008) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Mikkelsen ve Einarsen (2002a:401), Leymann (1993), Nield (1996), Einarsen ve Skogstad'ın (1996) yaptığı çalışmalarda da cinsiyetin yıldırmaya maruz kalmada anlamlı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Cemaloğlu ve Ertürk (2007) yapmış olduğu çalışmalarında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla yıldırmaya maruz kaldığını tespit etmişlerdir. Yılmaz, Özler ve Mercan(2008) ise çalışmalarında kadınların erkeklere oranla daha fazla yıldırmaya maruz kaldığını tespit etmiştir.

4.5.3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Mesleki kıdem bakımından 6 farklı durum söz konusu olduğundan, yani ikiden fazla bağımsız grup bulunduğu ve bu grupların problem çözme becerileri bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını test etmek istediğimiz için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-8'de gösterilmiştir.

Test 4-8: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7,404	5	1,481	3,824	,002*
Gruplar İçi	116,568	301	,387	-	-
Toplam	123,972	306	-	-	-

* $p < ,05$

Yukarıdaki tablo 4-8 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre problem çözme becerilerinin puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p = ,002$). Anlamlı farkın hangi mesleki kıdemler arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4-9'da gösterilmiştir.

Tablo 4-9: Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin problem çözme becerisi puanlarına ilişkin Tukey testi sonuçları

Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalama Farkı	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,23891	,315
	11-15 yıl	-,11454	,904
	16-20 yıl	-,01398	1,000
	21-25 yıl	-,01778	1,000
	26 yıl ve üstü	-,35735	,093
6-10 yıl	1-5 yıl	,23891	,315
	11-15 yıl	,12437	,896
	16-20 yıl	,22493	,463
	21-25 yıl	,22113	,489
	26 yıl ve üstü	,59626*	,000
11-15 yıl	1-5 yıl	,11454	,904
	6-10 yıl	-,12437	,896
	16-20 yıl	,10056	,958
	21-25 yıl	,09676	,965
	26 yıl ve üstü	,47189*	,008
16-20 yıl	1-5 yıl	,01389	1,000
	6-10 yıl	-,22493	,463
	11-15 yıl	-,10056	,958
	21-25 yıl	-,00380	1,000
	26 yıl ve üstü	,37133	,100
21-25 yıl	1-5 yıl	,01778	1,000
	6-10 yıl	-,22113	,489
	11-15 yıl	-,09676	,965
	16-20 yıl	,00380	1,000
	26 yıl ve üstü	,37513	,097
26 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,35735	,093
	6-10 yıl	-,59626*	,000
	11-15 yıl	-,47189*	,008
	16-20 yıl	-,37133	,100
	21-25 yıl	-,37513	,097

* $p < .05$

İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklar, 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl ve 11-25 yıl deneyime sahip olan

öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu öğretmenlerinin 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha teknolojik imkânların bulunduğu daha modern okullarda eğitim almalarına bağlanabilir. 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu öğretmenleri kariyerlerinde yükselme arzusu içinde olabilecekleri için karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha azimli olabilirler. Bu bulgu, Kösterelioğlu (2007)'nin bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

4.5.4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeyi puanları normal olarak dağılmadığı için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) yerine non-parametrik alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-10'da gösterilmiştir.

Tablo 4-10: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Yıldırma puanlarının ortalaması	1-5 yıl	64	164,76	5	3,991	,551
	6-10 yıl	50	152,35			
	11-15 yıl	62	151,26			
	16-20 yıl	50	168,81			
	21-25 yıl	49	167,31			
	26 yıl ve üstü	33	136,82			
	Toplam	308				

$p > .05$

Kruskal-Wallis test sonucu göstermiştir ki elde edilen p değeri ($p = .551$) kritik değere ($p = .05$) eşit ya da küçük olmadığı için, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeylerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre, mesleki kıdem değişkeninin yıldırmaya maruz kalma düzeyi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Acar ve Dündar'ın

(2008) tarafından yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak Kaymakçı (2008) tarafından yapılan araştırmada 1-5 yıl arası kıdeme sahip çalışanların daha çok yıldırmaya maruz kaldığı tespit edilmiştir.

4.5.5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğrenim durumları bakımından 5 farklı durum söz konusu olduğundan, yani ikiden fazla bağımsız grup bulunduğu ve bu grupların problem çözme becerileri bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını test etmek istediğimiz için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-11’de gösterilmiştir.

Tablo 4-11: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	,721	2	,361	,889	,412
Gruplar İçi	123,251	304	,405		
Toplam	123,972	306			

$p > .05$

Tablo 4-11’den görüldüğü üzere, elde edilen p değeri ($p = .412$) kritik değer olan ($p = .05$) den büyük olduğu için, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri “Öğrenim Durumlarına” göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre, öğrenim durumu değişkeninin problem çözme becerisi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Kösterelioğlu (2007), Sevgi (2004) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

4.5.6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Yıldırma davranışlarına maruz kalma düzey puanları normal olarak dağılmadığı için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) yerine non-parametrik alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-12’de gösterilmiştir.

Tablo 4-12: Öğretmenlerinin yıldırma düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Yıldırma Puanlarının Ortalaması	Yüksekokul	57	164,23	2	1,502	,472
	Lisans	236	158,12			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	132,91			
	Toplam	308				

$p > .05$

Kruskal-Wallis test sonucu göstermiştir ki elde edilen p değeri ($p = .472$) kritik değere ($p = .05$) eşit ya da küçük olmadığı için, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeylerinde öğrenim durumları bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre, öğrenim durumu değişkeninin yıldırmaya maruz kalma düzeyi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Acar ve Dünder(2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

4.5.7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Yaş değişkeni bakımından 4 farklı durum söz konusu olduğundan, yani ikiden fazla bağımsız grup bulunduğu ve bu grupların problem çözme becerileri bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını test etmek istediğimiz için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-13’de gösterilmiştir.

Tablo 4-13: Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	1,911	3	,637	1,582	,194
Gruplar İçi	122,061	303	,403		
Toplam	123,972	306			

$p > .05$

Tablo 4-13’ten görüldüğü üzere, elde edilen p değeri ($p = .194$) kritik değer olan ($p = .05$) den büyük olduğu için, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri “yaş değişkenine” göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre yaş

değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Babaoğlu(2006), Güven ve Akyüz (2001) ve Çam (1997. a) tarafından yapılan araştırmalar yaş değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediği sonucunu desteklemektedir. Bunun yanı sıra İzgar (2001) tarafından okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmada yaş değişkeninin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Yıldırma davranışlarına maruz kalma düzey puanları normal olarak dağılmadığı için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) yerine non-parametrik alternatifi olan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4-14'te gösterilmiştir.

Tablo 4-14: Öğretmenlerin yıldırma düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
21-30	73	149,99	3	2,685	,443
31-40	106	167,93			
41-50	101	157,52			
51 ve üstü	28	142,84			
Toplam	308				

p>.05

Kruskal-Wallis test sonucu göstermiştir ki elde edilen p değeri ($p = .443$) kritik değere ($p = .05$) eşit ya da küçük olmadığı için, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeylerinde yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre yaş değişkeninin yıldırmaya maruz kalma düzeyi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir yani her yaş düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmeni yıldırma davranışlarına maruz kalabilir. Kaymakçı (2008) yapmış olduğu çalışmasında daha farklı sonuçlara ulaşmıştır ve 25 yaşın altındakilerin daha fazla yıldırmaya maruz kaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan Gökçe (2006) ise yıldırıcı davranışların çok azında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. 31-35 yaş arası öğretmenler, diğerlerine göre, daha sık okul etkinliklerinde aktif görevler almada engellenmekte, sözle tehdit edilmekte, aldığı işle ilgili kararlar yanlışmış gibi

sorgulanmakta, fiziksel şiddet tehdidi almakta ve herhangi bir yerine fiziksel yönden zarar verilmektedir. Diğer yandan 26-30 yaş arası öğretmenler, diğerlerine göre daha sık, verilen görevlerde kendilerine güvenilmeyerek, işin her aşaması takip edilmektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar kişisel ve mesleki sonuçlardan başlayarak alt problem sırasına göre ele alınmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler belirtilmiştir.

5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni açısından; araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin %24'ü 21-30 yaş, %34'ü 31-40 yaş, %33'ü 41-50 yaş ve %9'u 51 yaş ve üzerindedir.

Cinsiyet değişkeni açısından; araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin %43'ü kadın ve %57'si erkektir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından; araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin %18'i yüksek okul, %77'si lisans, %5'i yüksek lisans/doktora mezunudur.

Mesleki kıdem değişkeni açısından; ilköğretim okulu öğretmenlerinin %21'i 1-5 yıl, %16'sı 6-10 yıl, %20'si 11-15 yıl, %16'sı 16-20 yıl, %16'sı 21-25 yıl, %11'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)

Birinci alt problemde, Edirne il merkezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin düzeyi belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri “aceleci yaklaşım” alt boyutunda “sık sık” düzeyinde, diğer tüm alt boyutlarda ise “çoğunlukla” düzeyindedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme düzeyleri şu şekildedir:

1. Aceleci yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2,87$), “sık sık”
2. Düşünen yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2.22$), “çoğunlukla”
3. Kaçıngan yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2.31$), “çoğunlukla”
4. Değerlendirici yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2.21$), “çoğunlukla”
5. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2.20$), “çoğunlukla”
6. Planlı yaklaşım boyutunda ($\bar{x}= 2.23$), “çoğunlukla”
7. Problem çözme envanteri geneli ($\bar{x}= 2.43$), “çoğunlukla”

5.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)

İkinci alt problemde Edirne il merkezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin; yıldırmaya maruz kalma düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda “hiç” düzeyinde yıldırmaya maruz kaldıkları belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeyleri şu şekildedir:

1. Kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması ($\bar{x}= 1.49$), “hiç”
2. Sosyal ilişkilere saldırı ($\bar{x}= 1.35$), “hiç”
3. Sosyal itibara saldırı ($\bar{x}= 1.21$), “hiç”
4. Yaşam kalitesi ve mesleki itibara saldırı ($\bar{x}= 1.24$), “hiç”

5. Sağlığa doğrudan saldırı ($\bar{x}= 1.06$), “hiç”
6. Yıldırma envanteri geneli ($\bar{x}= 1.29$), “hiç”

5.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)

Problem çözme becerisi ve yıldırma ilişkisi incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım ile kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kaçınan yaklaşım ile kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri çözerken aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarına becerileri arttıkça, kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Bir başka ifade ile, ilköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri çözerken aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında becerileri azaldıkça, kendini gösterme ve iletişim olanaklarının kısıtlanması alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım ile sosyal ilişkilere saldırı alt boyutları boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, problem çözme alt boyutlarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça, sosyal ilişkilere saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri artmaktadır. Problem çözme alt boyutlarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri azaldıkça sosyal ilişkilere saldırı alt boyunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici

yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım ile sosyal itibara saldırı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözerken aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında becerileri arttıkça, sosyal itibara saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyi de artmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözerken aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında becerileri azaldıkça, sosyal itibara saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyi de azalacaktır.

Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım ile yaşam kalitesine doğrudan saldırı alt boyutu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım ile sağlığa doğrudan saldırı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak düşünen yaklaşım ile sağlığa doğrudan saldırı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözmenin düşünen yaklaşım alt boyutunda becerileri arttıkça sağlığa doğrudan saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Bir başka ifade ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözmenin düşünen yaklaşım alt boyutunda becerileri azaldıkça sağlığa doğrudan saldırı alt boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri de azalmaktadır.

5.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri ve Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)

Edirne il merkezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği belirlenmiştir.

5.5.1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Yaş değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Mesleki kıdem: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrenim durumu değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre öğrenim durumu değişkeninin problem çözme becerisi ile ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

5.5.2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin yıldırmaya maruz kalmayla ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Yaş değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre yaş değişkeninin yıldırımaya maruz kalmayla ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir yani her yaş düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmeni yıldırma davranışlarına maruz kalabilir.

Mesleki kıdem değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre, mesleki kıdem değişkeninin yıldırımaya maruz kalmayla ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkeni: İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre, öğrenim durumu değişkeninin yıldırımaya maruz kalmayla ilişkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

5.6. Öneriler

5.6.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerini daha üst düzeye çıkarabilmek için uzmanlar problem çözme tekniklerine yönelik seminerler ve kurslar düzenlenmelidir.
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin “aceleci yaklaşım” boyutunda algıladıkları problem çözme becerisinin artırılması için karşılaştıkları problemleri çözerken problem konusunda değişik etmenleri dikkate almalarına ve akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmemelerini gerektiren çabalara gereksinim vardır.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik düzenlenecek seminerler ile yıldırma kavramı tanıtılmalı ve yıldırmanın ne olduğu anlatılarak bir farkındalık oluşturulmalıdır.
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma eylemlerine maruz kalmasını engellemek

amacıyla gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve yıldırmaya başvurduğu tespit edilen kişilere gerekli cezalar verilmelidir.

5. Özellikle okul yöneticileri örgüt içinde yıldırmanın yaşanması durumunda ortaya çıkabilecek maddi ve manevi kayıplar hakkında bilgilendirilmeli ve yıldırmayı engellemek için alınabilecek önlemleri düzenlenecek seminerler ve kurslar aracılığı ile öğrenmeleri sağlanmalıdır.

5.6.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu çalışma Türkiye'nin her bölgesinden bir il seçilerek daha büyük bir örneklem grubu üzerinde ve öğretmenlerle yapılabilir.
2. Bu çalışma ortaöğretim okulu öğretmenleri ve üniversitelerde çalışan akademisyenler üzerinde yapılabilir.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ve yıldırmaya maruz kalma düzeylerini ortaya çıkarmak için bire bir görüşmeler yapılabilir.
4. Yıldırmaya maruz kalan bireylerin kullandıkları başa çıkma yöntemleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
5. Yıldırma eylemlerini uygulayan saldırganların bu yolu seçmesinin nedenleri araştırılabilir.
6. Yıldırma eylemlerine maruz kalan bireylerde görülen psikolojik sorunlar ve patolojik rahatsızlıklar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A.B. ve Dündar, G. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, cilt:37, sayı: 2, 111-120.
- Altun, M. (2002). *İlköğretimde problem çözme öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Asunakutlu, T. ve Safran, B (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları ve çatışma arasındaki ilişki. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, yıl:6, sayı:11, 111-129.
- Arseven, A. (1994). *Alan araştırma yöntemi (ilkeler, teknikler, örnekler)*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerine bir uygulama*. İstanbul: Basisen Kültür ve Eğitim Yayınları.
- Atabay, A. (2004). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. S. (2008). *İşyerinde yıldırma (mobbing) algısına ilişkin bir alan çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Matbaası.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bedoyere, Q. D. (1997). *Sorun çözme teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.

- Bilgel, N., Aytaç, S. ve Bayram, N. (2005). *Çalışma yaşamında yeni bir baskı aracı: Mobbing (Psikolojik Terör)*. 13. Yönetim ve Organizasyon kongresinde sunulan bildiri (12-14 Mayıs, İstanbul, ss. 333-337), İstanbul.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. İstanbul: M.E.B Yayınları.
- Bozkurt, E. ve Üstün, A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt: 11, no:1, 13-20.
- Can, Y. (2007). *A tipi ve B tipi kişilikler bakımından mobbing kişilik ilişkisinin incelenmesi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P.K. ve Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 33-35.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının eğitim durumlarına ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing, işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliot, G. P. (2003). *Mobbing: İş yerinde duygusal incinme*. (Çev. O. C. ÖnerToy) İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Demir, Y. ve Çavuş, M. F. (2009). Mobbing'in kişisel ve örgütsel etkileri üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, cilt:2, sayı:1, 13-23.
- Di Martino, V., Hoel, H. ve Cooper, C.L. (2003). *Preventing violence and harrasment in the workplace (report)*. (www.eurofound.europa.eu. 12.01.2011 tarihinde erişildi.)
- Donald, H.V. (1993). *Problem Çözümünde Yaratıcılık*. (Çev.Doğan Şahiner) İstanbul: Cep Yönetim Dizisi 2.

- Einarsen, S. ve Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185–210.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 5, No. 4, 379-401. (<http://www.ebscohost.com>, 02.01.2011 tarihinde erişildi.)
- Ellitott, T.R., Henrick, S.M. (1995). Personality correlates of self-appraised problemsolving abilities. *Counselling Psychology Quarterly*. Vol:8 (2), 163-171.
- Erdoğan, N. (2004). İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E.(2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gelbal, S. (1991). *Problem çözme becerisinin öğretimle geliştirilmesi*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- Gökçe, A. T. (2006). *İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm>, 05.01.2011 tarihinde erişildi.)
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, H. (2010). *Çalışma ortamında psikolojik taciz*. Ankara: Lazer yayınları.
- Güngör, M. (2008). *Çalışma hayatında psikolojik taciz*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Groeblinghoff, D.ve Becker, M. (1996). A case study of mobbing and the clinical treatment of mobbing victims. *European Journal of Work and organizational Psychology*, 5 (2), 277-294. (www.ebscohost.com, 12.01.2011 tarihinde erişildi.)

- Hecebil, S. (2007). “*Mobbing (İş yerinde psikolojik taciz)*”, HR Dergi Konferans Notları, (24 Ocak, İstanbul), Ceylan Intercontinental Hotel.
- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personel problem solving inventory. *Journal Of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75.
- Hoel, H., Cooper, C.L. ve Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 443-464.
- Işıkhani, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H., Gürsel M., Kesici Ş. ve Negiş A. (2004). *Önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz, Malatya), (<http://www.pegema.net>, 16.09.2010 tarihinde erişildi.)
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: PegemA.
- Kırel, Ç. (2007). *Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:7, sayı:2, 317-334.
- Kırel, Ç. (2008). *Örgütlerde psikolojik taciz (mobbing) ve yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt 34, sayı 154, 84.
- Koçel, T. (1993). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kök, B. S. (2006). *İş yaşamında psiko-şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri*. 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri (25-27 Mayıs, Erzurum, ss. 433-448), Erzurum.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solvig amongteacher assistance teams and school staff. *Journal of Educational Research*, 90(3): 164-168.
- Leymann, H. (1993). Mobbing (Bullying Psycho-terror at Work and How One Might Protect Oneself). Rowolt, Reinbeck .
- Leymann, H. (1996). The contend and development of mobbing at work. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 5 (2), 165- 184. (<http://www.ebscho.com>. 12.04.2011 tarihinde erişildi.)
- Lloyd, K. (2006). *İşli ortamlar dışli sorunlar*. Bursa: İş Dünyası Serisi-8, Alteo Yayıncılık.
- Mikkelsen, E. G. ve Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized selfefficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 397-405.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev: H. Arıcı ve Arkadaşları), Ankara: Meteksan Yayınları.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and wellbeing: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 239-249.
- Nolfe, G., Petrella G., Blassi, F., Zontini, G. ve Nolfe G. (2008). Psychopathological dimensions of harresment in the workplace (mobbing), *İnternational Journal of Mental Health*, 36 (4), 67-85.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2001). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Poussard, J. M. ve Çamuroğlu, M. İ. (2009). *Psikolojik taciz iş yerindeki kabus*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaş, F. B. (2007). *İşyerinde manevi taciz*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel ve davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygılı, H. (2000). “*Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevgi, M. (2004). İlköğretim ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Tanoğlu, Ş. Ç. (2006). *İşletmelerde yıldırmanın değerlendirilmesi ve bir yüksek öğrenim kurumunda uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Taylan, S. (1990). *Heppner’in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz*. İstanbul: Beta yayıncılık.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2006/3, 11-22.
- Tokay, N. (2001). *Milli eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim okullarındaki idarecilerin problem çözme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. Ankara: Platin Yayıncılık.
- Türk Eğitim Sen. (2005). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin “okulda şiddet ve taciz” kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları*. Ankara. (<http://www.turkegitimsen.org.tr>, 16 Ekim 2010 tarihinde erişildi.)
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Vartia, M. (1993). Psychological harassment (bullying, mobbing) at work. in k. kauppinen- toropainen (ed), OECD panel group on women, work and health. National report: Finland, Helsinki: *Ministry of Social Affairs and Health*, Publications 6, 149–152.
- Wornhamm, D. (2003). Descriptive investigation of morality and victimization at work. *Journal of Business Ethics*, Netherlands, Vol. 45, 29-40.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet*. Sakarya: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, A., Ergun Özler, D. ve Mercan, N. (2008). Mobbing ve örgüt iklimi ile ilişkisine yönelik ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:7, sayı: 2, 334-357.
- Yüçetürk, E. (23 Haziran 2006). İşyerlerindeki kabus: Duygusal taciz. *Hürriyet Gazetesi*, s.4.
- Yüçetürk, E. (2005). İş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: yıldırma (mobbing). *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, Sayı:231, 97- 108.
- Zapf, D. Knorz, C. ve Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2). 215-237, (<http://www.ebscho.com>, 16 Şubat 2011 tarihinde erişildi.)
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70-85. (<http://www.ebscho.com>, 07 Şubat 2011 tarihinde erişildi.)

EKLER

- EK-1: Kişisel Bilgi Formu
- EK-2: Problem Çözme Envanteri
- EK-3: Yıldırma Envanteri

PROBLEM ÇÖZME VE YILDIRMA ENVANTERİ

Değerli öğretmenim,

Bu envanter, ilköğretim okullarında görülen yıldırma davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması için bir yüksek lisans tezinde kullanmaya yöneliktir. Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. A. Canan Çetinkanat'ın danışmanlığında yürütülmektedir.

birinci bölümde size ait genel bilgiler istenmektedir. İkinci bölümde, öğretmenlerin problem çözme becerilerini ortaya koymaya yöneliktir. Üçüncü bölümde ise, yıldırmayı tanımlayan 45 adet davranış bulunmaktadır. Anket maddelerinden size uygun olana “ X ” işareti koyunuz

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar tamamen bilim için kullanılacaktır. Doğru sonuçlara ulaşabilmek için formu lütfen içtenlikle doldurunuz. **İsminizi yazmanıza gerek yoktur, verdiğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacak ve araştırmacı dışında hiç kimse tarafından bilinmeyecektir.**

Erman ÇETİN
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM-1

Bu bölümde kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun seçeneği “ X ” şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21-25 yıl
☐ 26 yıl ve üstü

3. Öğrenim Durumunuz

☐ İlköğretim
☐ Lise
☐ Yüksekokul
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans / Doktora

4. Yaşınız

☐ 21- 30
☐ 31 – 40
☐ 41- 50
☐ 51 ve üstü

BÖLÜM-2

Problem çözme envanterinin amacı , günlük yaşamınızda karşılaştığınız problemlere nasıl tepki verdiğinizi genel hatlarıyla belirlemektir. Aşağıda ifade edilen sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önüne alarak cevaplarınızı veriniz. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil , benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz. “ **Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım** ” şeklinde düşünerek cevaplayınız. Size en uygun olan seçeneğe “ X ” işareti koyunuz.

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

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

BÖLÜM-3

Lütfen aşağıdaki soruları size en uygun olan seçeneğe “ X ” işareti koyarak cevaplayınız. Davranışların son 6 ay içerisinde görülmüş olması gerekmektedir.

	Çok sık	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Bir üstünüzün kendinizi ifade etme olanaklarınızı kısıtladığı oldu mu?					
2. Siz konuşurken sebepsiz yere sözünüzün kesildiği oldu mu?					
3. Meslektaşlarınız veya birlikte çalıştığınız kişiler tarafından kendinizi ifade etme olanaklarınızı kısıtlandı mı?					
4. Toplum önünde yüksek sesle azarlandınız mı?					
5.Yaptığınız iş haksız yere eleştirildi mi?					
6. Özel yaşamınız sürekli biçimde eleştirildi mi?					
7. Telefonla rahatsız edildiniz mi?					
8. Sözlü tehditler aldınız mı?					
9.Yazılı tehditler aldınız mı?					
10. Diğerleriyle kurmak istediğiniz ilişkilerin jestler ya da bakışlar yolu ile reddedildiği oldu mu?					
11. Diğerleriyle kurmak istediğiniz ilişkilerin imalar yolu ile reddedildiği oldu mu?					
12. Çevrenizdeki insanların sizinle konuşmadıkları oldu mu?					
13. Başkaları ile görüşme isteğiniz/girişiminiz engellendi mi?					
14. Size diğerlerinden ayrı bir çalışma ortamının kötü niyetle verildiği oldu mu?					
15. Diğer çalışanların sizinle konuşmaları yasaklandı mı?					
16. İş arkadaşlarınızın siz orada değilmişsiniz gibi davrandıkları oldu mu?					
17. İnsanların arkanızdan kötü konuştuğunu düşündüğünüz oldu mu?					
18. Hakkınızda asılsız söylentilerin ortaya atıldığını düşündüğünüz oldu mu?					
19. Gülünç durumlara düşürüldünüz mü?					
20. Size sanki akıl hastasıymışsınız gibi davranıldığını düşündünüz mü?					
21. Psikolojik değerlendirme geçirmeniz için size baskı yapıldığı oldu mu?					
22. Bir özrünüzle alay edildi mi?					
23. Sizi gülünç duruma düşürmek için yürüyüşünüz, jestleriniz ya da sesiniz taklit edildi mi?					

24. Dini veya siyasi görüşünüzle alay edildi mi?					
25. Özel yaşamınızla alay edildi mi?					
26. Milliyetinizle alay edildi mi?					
27. Özgüveninizi olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlandınız mı?					
28. Çabalarınız yanlış ve küçültücü şekilde yargılandı mı?					
29. İşinizle ilgili kararlarınızın sorgulandığı oldu mu?					
30. Küçük düşürücü isimlerle çağrıldınız mı?					
31. Şahsınıza sözle ya da davranışla cinsel imalarda bulunuldu mu?					
32. Örgütte size özel bir görevin olmadığını düşündünüz mü?					
33. Size verilen işlerin geri alındığı oldu mu?					
34. Anlamsız görevleri yapmanız istendi mi?					
35. Sahip olduğunuzdan daha az yetenek gerektiren işler yapmak zorunda kaldınız mı?					
36. Görevinizin sürekli değiştirildiği oldu mu?					
37. Özgüveninizi olumsuz etkileyecek işler verildi mi?					
38. İtibarınızı düşürecek şekilde, niteliklerinizin dışında işler verildi mi?					
39. İşyerinde yaptığınız hatalar sebep gösterilerek para (ya da herhangi bir maddi yaptırım) cezası verildi mi?					
40. Evinize ya da işyerinize herhangi bir zarar verildi mi?					
41. Fiziksel olarak görevinizin gerektirdiğinden daha ağır işler yapmaya zorlandınız mı?					
42. Fiziksel olarak görevinizin gerektirdiğinden daha ağır işler yapmaya zorlandınız mı?					
43. Gözünüzü korkutmak için hafif şiddet uygulandı mı?					
44. Fiziksel bir zarara uğradınız mı?					
45. Doğrudan cinsel tacize maruz kaldınız mı?					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Erman ÇETİN
- Doğum Yeri ve Yılı** : Uzunköprü/ Edirne, 1985
- E-Posta** : erman-cetin@hotmail.com
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlköğretim** : Uzunköprü Gazi Turhan Bey İlköğretim Okulu
- Ortaöğretim** : Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi
- Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- Çalışma Hayatı** : 06/09/2010 tarihinden itibaren Van ilinin Özalp ilçesinde bulunan Özalp YİBO’ da Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak çalışmaktadır.