

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME VE ETKİLİ İLETİŞİM
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ADIGÜZEL

İstanbul
Kasım-2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME VE ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ADIGÜZEL

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN

İstanbul
Kasım-2020

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN

Üye Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme ve Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mustafa ADIGÜZEL

Biricik Annem ve Babam Yüksel & Halit ADIGÜZEL' e

ÖN SÖZ

Bilginin ve bilmenin en önemli güç sayıldığı günümüzde, nitelikli bir eğitim kurumu haline gelmek ve toplumsal ihtiyacı karşılayabilmek açısından okulların nasıl yönetildiği önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavrama değer katan da şüphesiz okul yöneticileridir. Bu araştırmayla “Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amaçlanmıştır.

Araştırmamın tüm aşamalarında bana yardımcı olan, beni destekleyen, yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini paylaşan kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN’a, çok ama çok teşekkür ederim.

Kardeşlik sadece kan bağı ile değil; can bağı ve gönül bağı da kardeş olmaya yeterlidir. Bu araştırmayla sınırlı kalmayan, dostluğunu ve kardeşliğini benden esirgemeyen Burak ÖZDEMİR’e, yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini benden esirgemeyen varlığımı borçlu olduğum annem Yüksel ADIGÜZEL ve babam Halit ADIGÜZEL’e, benimle ağlayıp, benimle gülen kardeşlerim Meryem ADIGÜZEL, Ayşe ADIGÜZEL AKBULUT’a, araştırmam boyunca anlayış, sabrı ve desteğini esirgeyemeyen sevgili eşim Gizem ADIGÜZEL’e sonsuz teşekkür ederim.

Mustafa ADIGÜZEL
İstanbul-2020

ÖZET

BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa ADIGÜZEL

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN

Kasım-2020, 111 + xv Sayfa

Bu araştırmanın amacı bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019 -2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 91 okul müdürü, 63 müdür yardımcısı 154 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak; kişisel bilgi formu, etkili iletişim becerilerinin tespit edilmesi amacıyla Buluş, Atan ve Sarıkaya tarafından geliştirilen “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)”, problem çözme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla ise Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırma verileri normal dağılım gösterdiğinden puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Etkili iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarından beden dilini kullanma alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarından kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda okul müdürleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından aceleci yaklaşım alt boyutu ve kaçınan yaklaşım alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Etkili iletişim becerileri alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız Anaokulu Yöneticileri, Etkili İletişim, Problem Çözme Becerileri

ABSTRACT
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PROBLEM SOLVING AND EFFECTIVE COMMUNICATION
SKILLS OF INDEPENDENT KINDERGARTEN
ADMINISTRATORS

Mustafa ADIGÜZEL
Master, Educational Administration
Thesis Advisor: Asst. Dr. Elif Esra ARIKAN
November-2020, 111 + xv Pages

The purpose of this research is to examine the relationship between effective communication skills and problem solving skills of independent kindergarten administrators. Correlational survey model which is one of the quantitative research methods was used in the research. The scope of the study consists of 154 people including 91 school principals and 63 vice principals working in official independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in the 2019-2020 academic year. As a measurement tool in research; the personal information form, "Effective Communication Skills Scale (ECSS)" developed by Buluş, Atan and Sarıkaya to determine effective communication skills and "Problem Solving Inventory (PSI)" developed by Heppner and Petersen and the Turkish adaptation is developed by Şahin, Şahin and Heppner in order to determine problem solving skills were used. The data were analyzed with the SPSS 25 program. Since the test results showed normal distribution in the analysis of the data, independent group t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine whether the scores differed according to demographic or not. Pearson Product Moment Correlation analysis was used to determine the relationship between effective communication skills and problem solving skills. According to the research findings, a significant difference was found in favor of women in the use of body language which is a sub-dimension of the "Effective Communication Skills Scale". A significant difference was found in favor of school principals in the self-knowledge & self-disclosure which is a sub-dimension of the "Effective Communication Skills Scale". In the "Problem Solving Inventory" sub-dimensions, the impetuous approach sub-dimension and the avoidant approach sub-dimension were found to differ significantly in favor of women. A significant relationship was found between effective communication skills sub-dimensions and problem solving skills.

Key Words: Independent Kindergarten Administrators, Effective Communication, Problem Solving Skills.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
İTHAF	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem	2
1.2. Amaç	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2.1.İletişim	8
2.1.1.İletişim Nedir? İletişimin Önemi	8
2.1.2.İletişim Süreci ve İletişim Sürecinin Öğeleri.....	10
2.1.2.1.Kaynak (Gönderici, Verici)	11
2.1.2.2.Mesaj	12
2.1.2.3.Kodlama – Kod Alma.....	12
2.1.2.4.Kanal.....	13
2.1.2.5.Alıcı (Hedef)	13
2.1.2.3.Geri Bildirim (Feed – Back)	14

2.1.3.İletişim Sürecini Etkileyen Faktörler	15
2.1.4.İletişim Türleri	16
2.1.4.1.Tek Yönlü İletişim	17
2.1.4.2.Çift Yönlü İletişim	17
2.1.4.3.Sözlü İletişim	18
2.1.4.4.Sözsüz İletişim	18
2.1.4.5.Yazılı İletişim	19
2.1.4.6.Kişinin Kendisi ile İletişimi (İçsel İletişim)	21
2.1.4.7.Kişiler Arası İletişim	21
2.1.5.Etkili İletişim	22
2.1.6. Etkili İletişim Becerileri	25
2.1.6.1.Etkili Konuşma.....	25
2.1.6.2.Etkili Dinleme	25
2.1.6.3.Empati	26
2.2. Problem Çözme.....	27
2.2.1.Problem Nedir?	27
2.2.2.Problem Çözme	28
2.2.3.Problem Çözme Aşamaları	30
2.2.4.Problem Çözme Kuramları	32
2.1.4.1. Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Problem Çözme Kuramı (John Dewey)	32
2.1.4.2. Karl Popper'in Problem Çözme Kuramı	33
2.1.4.3. Alex Osborn ve Problem Çözme Kuramı	34
2.1.4.4. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	35
2.1.4.5. Herman'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	36
2.1.4.6. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı	36
2.2.5.Problem Çözme Stilleri	37
2.2.6.Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri	38
2.3. İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.1.Etkili İletişim İle İlgili Yapılan Çalışmalar	40
2.2.2.Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	41
2.2.3.Etkili İletişim ve Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	45
3.1.Araştırmanın Modeli	45
3.2.Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2.Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ).....	46
3.3.2.Problem Çözme Envanteri (PÇE)	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi	48
3.5.1. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI	50
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	50
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması	53
4.2.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	53
4.2.2. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Yönetici Görevi Değişkenine Göre İncelenmesi	54
4.2.3. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
4.2.4. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi	57
4.2.5. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	58
4.2.6. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi	59
4.2.7. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.2.8. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.2.9. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	63

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması	65
4.3.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.3.2. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yönetici Görevi Değişkenine Göre İncelenmesi	66
4.3.3. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	67
4.3.4. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi	69
4.3.5 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	70
4.3.6. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi	71
4.3.7. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi	73
4.3.8. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	74
4.3.9. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	76
4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması	78
4.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması.....	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA – SONUÇ ve ÖNERİLER	85
---	-----------

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	85
-----------------------------	----

5.2. Öneriler.....	91
--------------------	----

KAYNAKÇA.....	92
----------------------	-----------

EKLER.....	101
-------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	111
-----------------------	------------

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.5.1: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	48
Tablo 4.1.1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	50
Tablo 4.1.2: Katılımcıların Yönetici Görevi Göre Dağılımları	50
Tablo 4.1.3: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yılına Göre Dağılımları	51
Tablo 4.1.4: Katılımcıların Yöneticilik Kıdemine Göre Dağılımları	51
Tablo 4.1.5: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	51
Tablo 4.1.6: Katılımcıların Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yerine Göre Dağılımları.....	52
Tablo 4.1.7: Katılımcıların Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımları	52
Tablo 4.1.8: Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	52
Tablo 4.1.9: Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	53
Tablo 4.2.1.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.2.2.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yönetici Görevi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.2.3.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	56
Tablo 4.2.4.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.2.5.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.2.6.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	59

Tablo 4.2.7.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.2.8.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	62
Tablo 4.2.9.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	64
Tablo 4.3.1.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.3.2.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yönetici Görevi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.3.3.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	68
Tablo 4.3.4.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.5.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.3.6.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.7.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.8.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	75

Tablo 4.3.9.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	76
Tablo 4.3.9.2: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri Ölçeği Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları Dağılımları	78
Tablo 4.4.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4.5.1: Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1.2.1: İletişimin Sürecinin Öğeleri.....	11
Şekil 2.1.3.1: Polat’a göre İletişim Engelleri	16
Şekil 2.1.4.5.1: İlk Çağlarda İletişimde Kullanılan Yazı	20
Şekil 2.1.4.5.2: Küçük’ e göre Yazılı İletişim Türleri	20
Şekil 2.1.4.7.1: Kişilerarası İletişimde Etki Oranları.....	22
Şekil 2.1.5.1: Etkili ve Etkisiz İletişimde Bulunan Kişilerin Davranış Biçimleri	24



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve diğerleri
TDK	: Türk Dil Kurumu
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
Yy	: Yüzyıl

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çağdaş toplumlarda eğitim kurumları ülkenin gelişimine katkıda bulunan ve bu yönüyle toplumsal kültürün bireylere aktarılmasına sağlayan kurumların başında gelmektedir. Eğitim kurumları hızla değişen zamanda değişime uymak ve değişirken aynı hızla dönüşümünü de gerçekleştirmek amacını taşımalıdır. Çünkü değişimi yakalayamayan tüm kurumlar gibi eğitim kurumlarının da süreç içerisinde çöküş sürecinin hızlanacağı ancak değişimi yakalamak için yapacağı yenilenme ve zamana uygun yeni stratejiler belirleyerek varlıklarını sürdürebilecekleri ifade edilmektedir (Özden, 2002:10).

Bir eğitim sisteminin etkililiğinden söz etmek ancak etkili okullarının varlığından söz etmekle mümkün olacaktır. Okulların etkililiği ise yöneticilerinin etkili olmasına bağlıdır (Arslantaş ve Özkan, 2014:184). İyi bir okul, yaptığı çalışmalar ve uygun amaçlar ile çevresini etkileyen, eğitim kalitesini değişen zamana uygun yenilikler ile artıran, öğrencilerin yüksek yararı için çalışırken eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak onları başarıya ulaştıran, sorun çözme ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırarak geleceğe hazırlayan, demokratik ve örgütsel kültürü oluşturabilmiş yer olarak ifade edilebilir (Başaran, 2000:78).

Özdemir'e (2007) göre öğrenci kazanımlarının zamana uygunluk açısından değişmesi, toplumun yönetici ve öğrencilerden beklentilerinin farklılaşması, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını etkilemiş daha zor ve karmaşık bir hale getirmiştir.

Okul yöneticilerinin içinde yaşadığı çevre ile sürekli etkileşim halinde bulunması gerekmektedir. Okulun belirlenen amaçlara daha kolay ulaşması ve kendisinden istenen nitelikli eğitimin sağlanması bu etkileşimin bir ürünü olarak karşımıza çıkabilecekken, aynı zamanda çevrenin farklı istek ve beklenti içerisine girmesine de sebep olabilecektir. Bu beklentiler zaman zaman okul yöneticileri üzerinde baskı oluştursa da, yöneticiler okulun gelişimi ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda alacakları kararlarda çevre ile olan iletişimlerini okulunun amaçlarına uygun olarak

yönetebilmeli ve yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçebilmelidir (Çelik ve Semerci, 2002:205).

Okul yöneticileri, statüleri itibariyle eğitim kurumlarını birinci derecede temsil yetkisine sahip olduklarından kurumsal iletişim açısından çok önemli bir konumda bulunmaktadır. Eğitimin niteliğinin artırılması (Gümüşeli, 1996: 11), okul ortamında sağlıklı bir etkileşimin kurulması, tüm paydaşların eğitim sürecine dâhil edilmesi ve kaynakların öğrencilerinin yüksek yararı için kullanılması ancak etkili bir iletişim ve problem çözme becerisine sahip okul yöneticileri ile mümkün olacaktır (Çelik ve Semerci 2002:205).

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okullar toplumsal açıdan öğretme ve öğrenme görevini üstlenen kurumlardır. Öğrencileri bir üst öğrenime hazırlarken aynı zamanda yaşama da hazırlar. Bu yapısıyla okul, öğrenci ile toplumun ortak yapısıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 41). Bursalıoğlu (2015:33) okul dediğimiz yapının en önemli özelliği “üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur” derken okulun toplum açısından önemine de vurgu yapmaktadır.

“Okul özel bir çevredir” gerçek çevrede bulunmamasına rağmen çocuğa kazandırılması istenen ya da çevrede bulunmasına rağmen istenmeyen kavram ve süreçler bu özel çevrede yer almalıdır. Çünkü bu özel çevrenin görevi “çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleyerek öğretmektir” (Bursalıoğlu,2015:34)

Bilginin ve bilmenin en önemli güç sayıldığı günümüzde, nitelikli bir eğitim kurumu haline gelmek ve toplumsal ihtiyacı karşılayabilmek açısından okulların nasıl yönetildiği önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavrama değer katan da şüphesiz okul yöneticileridir.

Okul yöneticisi, okulun amaçlarına uygun olarak mevzuatın kendisine tanıdığı yetkiyle çaba sarf eden kişi (Özden, 2005:108) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise okul yöneticisi, bir okulda okulun amaçları için, çalışmalarını yönlendirip,

Çalışanlara emir vererek koordine eden ve denetleyen kişi olarak ifade edilmiştir. (Semerci ve elik, 2002).

Taymaz’a (2011:87) göre okul yöneticisinin görevi, milli eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmek için, milli eğitimin temel ilkelerine bağlı, gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, okulu alacağı kararlar ve hazırladığı planlar doğrultusunda yönetmektir.

Çağdaş bir okul yöneticisi, kapsamlı bilgi birikimine sahip, iletişim becerisi yüksek, liderlik özellikleri gösterebilen, anadiline hkim, kendisini ifade becerisine sahip, tarih, mantık, matematik ve felsefe eğitimi almış, yabancı dil bilen, bilgiyi yöneten, eğitime inanmış ve sağlıklı olmalıdır (Açıkalin,2007).

Okulu içinde bulunduğu çevreden ayrı görmek mümkün değildir. Bu nedenle okul yöneticisi içinde yaşadığı evre ve özellikleri ile toplumun değer yargılarını iyi tanımalıdır. Çünkü tanımak değişim ve dönüşümün ilk koşuludur (Açıkalin, 2007:41). Okul eğitim süreci içerisinde gerçekleştirdiği faaliyetler ile hem çevreyi etkileyen hem de çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak etkilenen konumdadır. evresi ile bütünleşebilen okullarda etkileşimin okulun hedefleriyle uyumlu olması, okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırırken aynı zamanda yöneticiler, veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu bir iklim oluşturarak ve sağlıklı iletişim ortamı oluşmasını sağlayacaktır.

İletişim “bireylerin görüş, bilgi, haber, tutum, duygu, istek ve becerilerini çeşitli kanallarla bir başkasına aktarma ve paylaşma süreci” olarak tanımlanmaktadır (zgven, 2010:18). İletişimin temelinde kişilerin kendileri veya çevresi ile ilgili istek ve beklentilerini karşılıklı olarak birbirlerine ifade etmeleri yer almaktadır. Zıllıoğlu (2018:25) iletişimin temelinde bilgi edinme, bilgi aktarma, ikna, yönetme, yönetilme ve davranış değiştirme amaçlarının bulunduğunu belirtmektedir.

Açıkalin ve Turan (2018:31 okul açısından iletişimi, “ift yönlü diyaloga dayalı olarak ‘anlamı’ ortak hale getirme veya ‘anlam köprüsü kurma’ süreci” olarak tanımlamaktadır. Eğitim, karşılıklı bir iletişim sürecidir ve bu nedenle iletişimin olmadığı bir eğitim süreci olanaksızdır. Okul ortamında geliştirilecek etkili bir iletişim sürecinden en çok faydayı okul ve veliler sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarında sağlıklı bir iletişim ortamı kurulmasında, ast ve üstler ile gerçekleştirilen diyaloglarda, veliler ile kurulan iletişimin etkili bir biçimde okulunun ihtiyaçlarına uygun olarak yönetilmesinde, okul yöneticileri aktif olarak yer almaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri etkili iletişim sürecini doğru değerlendirmeli, yönetsel fikirleri geliştirebilecek ve uygulamalarına yardımcı olacak önemli bir kavram olarak görmelidir (Şimşek, 2005:96)

Eğitime olan ilginin artması, eğitim süreçlerinin çeşitlenmesi, hızla değişen koşullar bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin hem sorumluluklarının artmasına hem de farklı problemlerle karşılaşmasına sebep olmaktadır. Problemler (sorunlar) bu yönüyle yönetsel açıdan karar verme sürecinin kapsamını oluşturur. Yönetici problem karşısında karar veren, çözüm arayan ve probleme çözüm üreten kişidir. Yöneticiyi diğer kişilerden ayıran örgütteki en önemli özelliği, eylemleri yani kararlarıdır (Açıkalın, 1998, s.51).

Gelişmiş ülkelerde yöneticilerin, çalışkan, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, bilgili, insan ilişkilerinde başarılı, etkili bir iletişim yeteneğine sahip kişiler olmasının yanı sıra, problem çözme yeteneğine sahip, problemi doğru tespit edebilen kişiler de olmaları istenmektedir (Çelikten, 2001:298).

Açıkalın (1998), okul yöneticisinden beklenen davranışları, yönetici olarak soruna kaynaklık etmeden ve yeni sorunlar yaratmadan, problem çözme görevini yapması ve problemin çözümüne destek olması olarak ifade etmektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında okul yöneticisinden karşılaştığı sorunlara etkili çözümler getirmesi de beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri kendilerini problem çözme becerisi yüksek bireyler olarak yetiştirdiklerinde eğitimin niteliğinin arttırılmasında, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesinde ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasında etkili olabilmektedirler. Problem çözme becerisi gelişmiş okul yöneticileri eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı bir biçimde yönetilmesini sağlayarak, öğrenme süreci içerisinde yer alan bireylerin nitelikli eğitim imkânına ulaşmalarını kolaylaştıracaktır.

Yapılan tanımlar ve açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal kültürün aktarılmasında kritik rolü olan eğitim kurumlarının yönetilmesinde, okulun hedeflerine ulaştırılmasında ve bireylerin gelecek hayata hazırlanmasında okul

yöneticilerinden çok büyük beklentilerin bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin etkili bir iletişime ve problem çözme becerisine sahip olması bu beklentilerin karşılanması için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir.

Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi “bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları ile problem çözme envanteri puanlarında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Erken çocukluk dönemi beyin gelişimin çok hızlı olduğu ve büyük bir kısmının tamamlandığı bir süreci kapsamaktadır. Bloom’ a (1964) göre çocukların on yedi yaşına kadar olan zihinsel gelişiminin % 50’si dört yaşına, % 30’u dört yaşından sekiz yaşına, % 20’si ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Kaytaz (2005) okul öncesi eğitim almış bireylerin lise eğitimlerini terk oranlarının, okul öncesi eğitim almamış bireylere oranla daha düşük olduğunu belirtmektedir ve okul öncesi eğitime yapılmış bir birim yatırım 2,28 birimlik bir getiri sağladığından bahsetmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim yani erken çocukluk eğitimi, ülkemizde bu eğitimin gerçekleştirildiği kurumlar ve yöneticileri büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın temel amacı bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri ile demografik ve mesleki özelliklerine göre etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu çerçevede çalışmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
2. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

3. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları ile problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri, problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin 21. yy becerileri içerisinde yer aldığı bilinmektedir (Göksün-Orhan, 2016). Kişiler arası etkileşim sürecinde çok önemli bir yere sahip olan bu kavramların eğitim boyutu içerisinde eğitim yöneticilerin sahip olması gereken özellikler olarak ele alınması ve okul yönetim sürecindeki etkilerinin incelenmesi önemlidir.

Bireyin etkili iletişim becerisi ile problem çözme becerisinin düşük olması onun sadece sosyal yaşamını değil, aynı zamanda mesleki performansını da etkileyecektir. Eğitim yöneticileri günlük yaşam içerisinde çok farklı problem durumları ile karşı karşıya kalabilmekte ve statüleri gereği farklı etkileşim grupları içerisinde yer alabilmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okulun amaçlarına uygun olarak problem durumlar ile başa çıkabilmeleri, toplumsal beklentileri yerine getirebilmeleri, olumlu bir eğitim ortamını paydaşlarına sunabilmeleri için etkili iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmaları ve edindikleri bu becerileri etkin bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Bozkurt ve Üstün, 2003:15).

Bu araştırma ile eğitim kurumları açısından büyük anlam ifade eden okul yöneticilerinin etkili iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki ile bu becerilerin farklı değişkenlere göre yöneticiler açısından değerlendirilmiş olacaktır. İlgili literatür incelendiğinde daha önce bağımsız anaokulu yöneticilerine yönelik böyle bir çalışmanın yapılmamış olması, araştırma ile elde edilecek sonuçların bu alanda yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil edeceği ve çalışma yapacak olan araştırmacılara da yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara göre yapılmıştır:

- ✓ Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerin cevaplarının samimi, objektif ve gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçmek istenilen özellikleri ölçtüğü ve geçerlik – güvenirlik özelliklerine sahip olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklara göre yapılmıştır:

- ✓ Araştırma İstanbul ilinde görev yapan bağımsız anaokulu yöneticileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma verileri 2019 – 2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma verileri kişisel bilgi formu, “problem çözme envanteri ölçeği” ve “etkili iletişim becerileri ölçeği”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetici: Bir zaman dilimi içerisinde ve değişen çevre koşulları altında birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve insani üretimi faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kişidir (Erdoğan,2000,s.33).

Okul Yöneticisi: Belirlenen eğitim politikaları, çağdaş eğitim anlayışı ve günümüz koşullarına uygun olarak okulu belirlenen misyon ve vizyon hedefler doğrultusunda amaçlarına ulaştırmak için görev alan kişidir. (Taymaz, 2009).

İletişim: Bilgi, duygu ve düşünce ve yaşantılarını karşılıklı olarak etkin bir biçimde aktarılması, aynı zamanda kitleleri etkilemeye yönelik bir davranış biçimidir. Diğer bir ifade ile; iletişim, insanlar arasında bilgi alıp vermek amacıyla oluşturulan bir sistem olarak açıklanabilir (Gürüz, vd, 2008).

Problem çözme: Belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgilerin organize edildiği, bilişsel kaynakların etkili biçimde kullanıldığı (Ülgen, 2001, s. 70) herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardılığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001, s. 11).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde iletişim ve problem çözme kavramları ile ilgili olarak literatür taraması yapılarak kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. İletişim ve problem çözme kavramları araştırma konusu ile ilişkilendirilerek bu kavramların eğitim ve yönetici boyutları ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.İletişim

2.1.1.İletişim Nedir? İletişimin Önemi

İletişim kelimesi batı dillerindeki “communication” kelimesinin karşılığı olarak dilimizde kullanılmaktadır. Communication kelimesinin kökeninde Latince communis sözcüğü bulunmakta ve bu sözcük bölüşmek anlamında kullanılmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak iletişimin köken olarak sadece iletileri aktarmaktan ziyade, toplumsal olarak da bir etkileşim sürecini içerdiğini söylemek mümkündür (Zılhoğlu, 2007: 22).

İletişim kavramına yönelik olarak literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Bu bölümde iletişim kavramı ile ilgili olarak yapılan bazı tanımları inceleyeceğiz. Türk Dil Kurumu iletişimi “duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2020).

İletişim; Herhangi bir mesajın, kaynaktan (gönderici) seçilen bir kanal vasıtasıyla ve gürültü unsuru da eklenerek bir alıcıya yani hedefe iletim sürecidir. (Devito,2011:61)

İnsanın en belirgin özelliği olan ve insanlık tarihiyle başlayan iletişim; insanlar arası karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerinin alışverişidir (Aytekin, 2018: 1).

İletişim; duygu, düşünce, davranış biçimi ve bilgilerin, bir ilişki yoluyla kaynak ile alıcı arasında bazı iletişim kanalları kullanılarak, üzerinde anlaşılan simgeler vasıtasıyla değişim ve aktarılma sürecidir (Yüksel, 2011: 11).

İletişim; karşılıklı olarak birbirlerine olay, nesne ve olgular ile ilgili değişimleri aktaran, haber veren, benzer olaylar karşısında ortak yaşam deneyimlerinden

kaynaklanan aynı duygulara sahip kişilerin oluşturduğu toplum yaşamı içinde ortaya konan duygu, düşünce, yargı ve tutum bildirişimleridir (Oskay, 2001:9)

Sillars'a göre iletişim; "iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin yazı konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Gürdal, 2008:11)

İletişim insanlığın varoluş süreciyle başlayan bir olgu olup, insan dünyaya geldiği ilk andan itibaren iletişim sürecine girmektedir. Kişi bazen kendi kendine bir kitap, dergi vb. araçlar vasıtasıyla iletişim kurarken bazen de karşılıklı duygu ve düşüncelerin aktarılması yoluyla da bu sürece dahil olmaktadır. Zıllıoğlu (2007:25) iletişimden insan yaşamının dörtte üçünü kapsayan bir olgu olarak bahsetmektedir. İletişimin çok yönlü bir kavram oluşundan iletişim konusu ile ilgilenen her düşünür ve yazar iletişimin farklı özellikleri ve kullanımı neticesinde kavrama ilişkin farklı tanımlar yapmıştır.

İletişim kavramının farklı tanım ve kullanımlarına yönelik yazılı kaynakların taranması yöntemiyle gerçekleştirilen bir araştırmada, iletişim kelimesinin 4560 farklı kullanımı derlenerek incelenmiş ve iletişim sözcüğünün 15 farklı anlamı belirlenmiştir (Zıllıoğlu, 2007:22-23).

Bu tanımlara göre iletişim;

1. Düşüncenin sözel olarak (konuşmayla) karşılıklı değiş-tokuşu;
2. İki kişinin birbirini anlaması, insanın karşısındakine kendisini anlatabilmesi,
3. Organizma düzeyinde olsa bile, ortak davranışa olanak veren etkileşim,
4. Bireyde benlikle ilgili olarak bilgisizliğin azaltılması,
5. Duyguların, düşüncelerin, bilgi ve becerilerin aktarılma süreci,
6. Bir kişi ya da bir şeyin başka bir kişiye/bir şeye içinden aktarımla, değiş/tokuşla dönüşme ve değişme süreci,
7. Yaşayan bir evrenin parçalarının ilişkilendirilmesi, bağlantılarının kurulması süreci,
8. Bir kişinin tekelinde olanın başkalarıyla paylaşılması, başkalarına da aktarılması,
9. Askeri dilde, iletinin (komutun) gönderilmesiyle ilgili araç, usul ve teknikler,

10. İletiyi alanın belleğinin, iletiyi gönderenin beklentisine uygun yanıt verecek biçimde uyarılması.
11. Organizmanın ortamdaki uyarıcıya verdiği fark edilir yanıt, ortamdaki değişime uyarlanma yanıtı, bu yanıtla diğerini etkileme,
12. Kaynaktan çıktıktan sonra, iletiyi alan için bir uyaran olan davranış,
13. Kaynağın karşı tarafı etkilemeyi amaçlayan davranışı,
14. Belli bir konudan, yapıdan bir diğerine geçiş süreci,
15. Güç (iktidar) kaynağı olarak kullanılan mekanizma,

İletişimin temel işlevleri; bilgi ve becerileri geliştirmek, denetlemek, yönlendirmek, eğitmek ve öğretmek, duyguları dile getirmek, toplumsal ilişkileri geliştirmek, sorunları çözerek kaygıları azaltmak, eğlendirmek ve uyarmaktır. Toplumsal bir ihtiyaç olan iletişim, siyasette bir araç, ekonomide ve eğitimde bir güç, kültürde bir gözdağı, teknolojide ise yeni düşlerin kaynağı olarak da çeşitli işlevleri yerine getirmektedir (Ün, 2014:40).

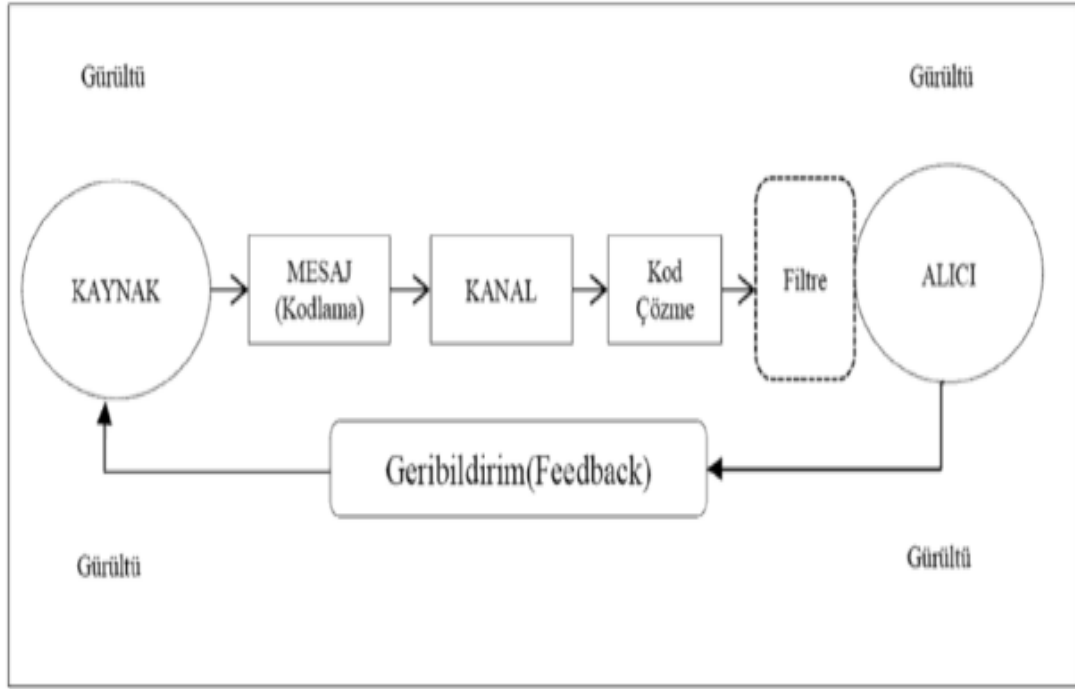
Zıllıoğlu (2007:74-81) tarafından iletişim işlevleri sınıflandırmasında “açık ve amacı belirlenmiş işlevler, örtülü amaçlanmamış işlevler, psikolojik işlevler ve toplumsal işlevler” başlıkları altında bir gruplandırma yapılmıştır.

- ✓ **Açık/amacı belirlenmiş işlevler**, iletişime katılanlar tarafından sonuçlarının kendilerince öngörülebildiği işlevlerdir.
- ✓ **Örtülü/amaçlanmamış işlevler**, iletişime katılanların farkında olmadıkları işlevlerdir.
- ✓ **Psikolojik işlevler**, insanların karşılıklı olarak birbirlerini anlamasını, etkileşiminin gözlemlenmesi, duygu ve düşüncelerinin gelişmesi ve yorumlanmasını sağlamaktadır.
- ✓ **Toplumsal işlevler**, Çevrede olup bitenler hakkında insanların haberdar olmasını sağlamak ve bilgi alışverişi vb. olarak ifade edilmektedir.

2.1.2.İletişim Süreci ve İletişim Sürecinin Öğeleri

İletişimin belli bir süreç içerisinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu nedenle iletişim sürecini anlatabilmek için öncelikle süreç kavramının ne anlama geldiğini ifade etmek gerekmektedir. Süreç kavramı Türk Dil Kurumu’nda (TDK), “aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi, vetire, proses” olarak tanımlamıştır (TDK 2020).

Sürekli gelişen ve değişen bir kavram olarak karşımıza çıkan iletişimi, birçok bilim dalında farklı bakış açılarıyla ele alarak incelemek mümkündür. Ancak iletişim kuramı genelde, iletişim sürecinde bulunan unsurlara ayrılabilceği, bu unsurlar ve aralarındaki ilişkinin incelenerek, işleyişin kavranabileceği temeline dayanır. En temel düzeyde kaynak, ileti, kanal, araç, alıcı/hedef iletişim sürecini meydana getiren öğeler olarak ifade edilebilir. (Zıllıoğlu,2007: 92).



Şekil 2.1.2.1. İletişimin Sürecinin Öğeleri (Tutar vd. 2003:21)

Bireyler sözel ve sözel olmayan yani konuşarak, davranışlarını jest ve mimikler ile ifade ederek etkileşim yani iletişim içine girer. İster sözel olsun, ister olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bir takım öğelere ihtiyaç vardır (MEB, 2015:7-14).

2.1.2.1 Kaynak (Gönderici, Verici)

İletişim içerisindeki bireylerden, iletişim sürecini başlatan, diğer bireylere düşünce ve duygularını iletme girişiminde bulunan kişiye gönderici veya verici denir. Bu nedenle “verici” ifade etmek istediği duygu ve yaşantılarını alıcı durumundakilerin bütün duyularına ulaşabilecek biçime getirmeye çalışır. Bu nedenle gönderici olmadan iletişim kurulamaz. İletişimde en büyük ve en önemli sorumluluk göndericiye aittir. Çünkü süreci başlatan ve mesajı farklı yollar ile kodlayarak gönderen kişidir.

Kaynağın etkin ve yoğun bir iletişim kurabilmesi ancak alıcının mümkün olduğu kadar çok duyusuna ulaşması ile mümkün olabilir (MEB, 2015:7-14).

Bir iletişim sürecinde kaynak bir veya birden fazla kişiyi ifade edebileceği gibi kaynak; bir iletişim aracı da olabilir. Göndericinin alıcılar tarafından bilinmesi ve tanınıyor olması, mesajın etki derecesini artırır. Bu yüzden eğer alıcılar iletinin kaynağını biliyorsa, iletiyi de daha kolay çözümleyeceklerdir (Tuna, 2012: 7).

İyi bir iletişimde kaynağın taşınması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır (MEB, 2015:7-14). Bunlar;

- ✓ Kaynak bilgili olmalıdır
- ✓ Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır
- ✓ Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır
- ✓ Kaynak tanınmalıdır

2.1.2.2 Mesaj

Kaynak tarafından duygu, düşünce ve ifadelerin farklı biçimlerde kodlanmasıyla sözlü, sözsüz ya da yazılı bir dille hedef alıcılara ulaşmasını sağlayan sembollere mesaj denir (Aydın, 2012: 28; Aytekin, 2018: 8). Semboller tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Sembollere anlam gönderici ve alıcı tarafından yüklenir. Alıcının ve göndericinin iletişim sürecinde algıladığı anlamlar birbirlerine uygun ise "tam iletişim" meydana gelir. Mesajlar, kaynaktan farklı biçimlerde iletilen duygu, düşünce ve ifadelerin, alıcının duyularıyla algılanmasına yöneliktir (MEB, 2015:7-14).

Kaynak tarafından iletilen mesaj alıcıda birden çok duyu organına hitap etmeli ki anlatım bu ölçüde güçlü olsun. Bu yüzden görme, işitme ve dokunma duyularının iletişimde yer alması mesajı daha güçlü hale getirmektedir. İletişim sürecinde en önemli özellik mesajın taşıdığı dildir. Kullanılan dil, ortak, açık ve net olmalıdır ve mesaj genel olarak şu özellikleri taşımalıdır (MEB, 2015:7-14);

- ✓ Mesaj anlaşılır olmalıdır
- ✓ Mesaj açık olmalıdır
- ✓ Mesaj doğru zamanda iletilmelidir
- ✓ Mesaj uygun kanalı izlemelidir
- ✓ Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır

2.1.2.3 Kodlama-Kod Alma

İletişim, kodların kullanımını içerdiğine göre anlamların paylaşımını sağlayabilmek için iletişim sürecinde kodlamanın ve kod açmanın olması gerekmektedir. Kodlama bilgilerin, duygu, düşünce ve ifadelerin alıcı tarafından tam olarak anlaşılmasına imkan sağlayacak bir biçimde etkin bir mesaja dönüştürülmesi sürecidir. Bir başka ifade biçimiyle kodlama (kod alma), kaynakta oluşan düşünce ve ifadeleri alıcı tarafından anlaşılabilir imgelere dönüştürülme işlemine dayanmaktadır (Zıllıoğlu, 2007:199;Küçük,2012:13).

Kodlama; kaynak yani gönderici, kod açma ise alıcı tarafından gerçekleştirilmektedir. İletişim sürecinin başarısı, kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcı tarafından doğru olarak algılanarak kod açma işleminin yapılabilmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu ise alıcı ile kaynağın ortak yaşantılarının bulunmasına bağlı olarak devam etmektedir. Ortak yaşantı ve deneyimlerin sonucu olarak iletişim sürecinde ortak bir dil kullanılması, kod açmayı başarılı şekilde gerçekleştirir (MEB, 2015:7-14).

2.1.2.4 Kanal

Kanal, iletinin gönderici tarafından kodlanarak alıcıya ulaştıran yol olarak tanımlanmaktadır. Bilgi, duygu, düşünce ve ifadelerin kaynak ve alıcı tarafından etkileşim sürecinde mesajların taşındığı araçlardır (Demiray, 1994: 15).

Başarılı bir iletişim süreci açısından kanal seçimi önemlidir. Görme engelli bireyler ile gerçekleştirilen iletişim sürecinde görsel kanalların, işitme engelli bireyler ile olan iletişim sürecinde ise duyuşsal kanalların seçilmesi iletişimin gerçekleşmesini engelleyecektir. Bu yüzden kanal seçiminde mesaj, alıcının özellikleri, mesajın süresi gibi ayrıntılara dikkat edilmelidir (Aytekin, 2018: 11; Zıllıoğlu, 2007: 106).

2.1.2.5 Alıcı (Hedef)

Alıcı kaynak tarafından gönderilen iletilerin hedefidir. Alıcı iletiyi oluşturan sembollerini iletişim süzgecinden geçirerek anlamlandırır ve kendisi de bir ileti oluşturarak kaynak durumuna geçer. Kişiler arası iletişim sürecinde alıcının etkililiği ve rolü yüksek iken, kitle iletişim araçları ile yapılan iletişim sürecinde alıcının daha pasif olduğu söylenebilir.

İletişim sürecini daha etkili kılmak için gerek bir ortamında, gerekse kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen iletişim türlerinde, kodların alıcının anlayabileceği şekilde, alıcıya dönük olması gerekir. Mesajın detaylı ya da geniş kapsamlı olmasından çok, alıcıya göre kodların oluşturulması, iletişimi daha anlamlı kılacaktır (Küçük,2012:16).

Bu nedenle iletişimin tamamlanması, mesajın alıcıya ulaşmasına bağlı olarak gerçekleşirken, anlamlı bir biçimde iletişim sürecinin tamamlanması için mesajın alıcı tarafından alınması ve davranışa dönüşmesine bağlıdır (MEB, 2015:7-14).

2.1.2.6 Geri Bildirim (Feed - Back)

Alıcının kaynağın gönderdiği mesaja verdiği tepkinin, tekrar alıcı tarafından kaynağa ulaşması sürecidir. Geri bildirim, alıcı tarafından ve göndericiye ulaştırılan cevaptır. Bu yolla gönderici, mesajının alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmiş olur. Geri bildirimde bir mesaj alıcı tarafından alınır, kodu çözülerek mesaja bir tepkide oluşturulur. Gönderilen mesajın alıcı tarafından tekrar kodlanarak cevaplanması ile ilk "kaynak" bu kez "hedef" olur. Bu döngüsel iletişim sürecine geri bildirim denir. Geri bildirimin yapılmayan iletişim, "tek yönlü iletişim" dir. Geri bildirim, iletişim sürecinde alıcı tarafından kaynağa cevap verme fırsatı sağlar (MEB, 2015:7-14).

Doğru ve etkili bir iletişim için geri bildirimde bulunması gereken özellikleri Aytekin şöyle sıralamıştır (2018:13)

- ✓ Veriyi tam olarak dinlemek ve anlamaya hazır olmak,
- ✓ Kelimelerin içeriğine ve aktarmak istenilen duygulara açık olmak,
- ✓ Kelimelerin gerçek anlamı dışında, kaynakta ne anlama geldiğini anlamaya çalışmak,
- ✓ Ana konuyu kaçırmamak ve özetlemeler yapmak, İletişimde ön yargılı veya anlamaya karşı dirençli olmamak,
- ✓ Kaynağın duygularını anlayabilme bakış açılarını yakalayabilme,
- ✓ Üzerinde fikir birliği olmayan konularda, önce anlaşılan noktaları açıklığa kavuşturmak, duygusal gerginliğin bedene ve sese yansıtılmamak,
- ✓ Karar anında iletişimi kapatmadan, doğru dinlemek ve sağlıklı geri bildirimleri sürdürme çabasından vazgeçmemek.

2.1.3. İletişim Sürecini Etkileyen Faktörler

İletişim içinde bulunduğumuz kişilerin kültürel ve bireysel özelliklerini tanımak, beklentilerini bilmek, iletişim sürecinde iletilerimizi bu beklentilere uygun olarak kodlayıp göndermemize olanak sağlar. İletişim sürecine taraf olan kişilerin birbirleri hakkındaki bilgi düzeyleri iletişimin düzeyini ve sürecini belirlemektedir. İletişim halindeki bireylerin birbirlerini tanınması iletişimi kolaylaştıracak ve iletişim sürecinde verilecek tepkilerin tahmin edilebilecektir (Zıllıoğlu, 2007: 221-243).

İnsanların yaşam tarzları, kişilikleri, yaşadığı çevreye bağlı olarak geliştirdikleri değer yargıları, kültürel farklılıkları, yetiştirilme biçimleri iletişim sürecine yansımakta ve iletişim sürecini etkilemektedir. Bireylerin sahip oldukları kişisel özellikleri ve yaşamı algılama biçimleri, kendilerine gelen mesajların farklı yorumlanmasına neden olabilir. Mesajların her birey tarafından farklı olarak yorumlanması sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulamamasına sebep olabilmektedir (Tuna, 2012: 14; Tayfun, 2010: 54).

Bursalıoğlu iletişim sürecini güçleştiren hatta bazen durmasına neden olan engelleri 8 başlık altında ifade etmiştir. Bunlar;

- ✓ Psikolojik: Kaynak ve alının duygu ve heyecanları, görüş farklılıkları
- ✓ Semantik: Konuşmadan veya yazı dilinden kaynaklanan karışıklık ve anlaşmazlıklar
- ✓ Statü: Akademik veya mesleki statü farkları ile sosyal statü kaynaklı engeller
- ✓ Korunma: Savunma mekanizmalarından kaynaklanan engeller
- ✓ Alan: İletişim merkezlerinin birimleri ile arasındaki uzaklıktan kaynaklanan engeller
- ✓ Hiyerarşi: Bürokrasiden kaynaklı engeller
- ✓ Uyum: Karar sürecinde etkisi bulunmayan uygulayıcılardan kaynaklı engeller
- ✓ Sınırlama: Örgütün amaçlarından kaynaklı olarak bazı içeriğin gizlenmesi ya da kapsamının sınırlı tutulmasından kaynaklı engeller olarak ifade edilmiştir (Akt. Bursalıoğlu:116).

Tuna'ya (2012: 14) göre, kültür, cinsiyeti sosyo-ekonomik statü, eğitim seviyesi, bireysel farklılıklar, iletişimim içeriğinden kaynaklanan konuşma, yazma ve ifade güçlükleri iletişimi engelleyen faktörlerdir. Tutar vd. (2015:15) ise iletişim

engellerinin; iletişime olan gereksinime ilişkin bilinçsizlik, iletişimin önemini kavramaya yönelik bilgi eksikliği ve etkin iletişim kurma becerisi yoksunluğundan kaynaklandığını söylemişlerdir.

Polat’a göre (2009:35) etkili iletişim, iletişime engel olan problemlerinin aşılması ile gerçekleştirilebilir. İletişim engellerini ortadan kaldırmanın problem durumuna sebep olan engelin tespit edilerek kaldırılması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Polat sıkça karşılaşılabilecek iletişim engellerini 26 madde ile açıklamıştır.

✓ Algılama Farklılıkları	✓ Dil Farklılıkları	✓ Gürültü Engeli
✓ Sözlü ve Sözsüz İletişim Arasındaki Uyuşmazlık	✓ Güvensizlik	✓ Duygusuzluk
✓ Psikolojik	✓ Semantik	✓ Statü Farklılıkları
✓ Korunma	✓ Alan	✓ Hiyerarşi
✓ Uyutma	✓ Sınırlama	✓ Dil ve Anlatım Güçlükleri
✓ Dinleme ve Algılama Yetersizliği	✓ Bilgi Eksikliği	✓ Cinsiyet ve Kültürel Farklılıklar
✓ Hatalı Tanımlama	✓ Emretme, Yönetme	✓ Yargılama, Eleştirme, Suçlama
✓ Tehdit Etme	✓ Ahlak Dersi Verme	✓ Öğüt verme
✓ Teskin, Teselli Etme	✓ Ad Takma, Gülünç Duruma Düşürme	

Şekil 2.1.3.1 Polat’a göre İletişim Engelleri

2.1.4. İletişim Türleri

İletişim türleri; işleyiş yönüne göre iletişim, kullanılan kodlara göre iletişim, toplumsal ilişkilere göre iletişim ve etkilerine göre iletişim olmak üzere farklı kaynaklarda farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır.

2.1.4.1 Tek Yönlü İletişim

Tek yönlü iletişim; bir mesajın alıcı tarafından kaynağa aktif şekilde geri bildirimi olmadan yapılan iletişim biçimidir. İletişimin bu tek yönlü süreci; bir verici bir alıcı ya da birden çok alıcıdan oluşabilir. Bu iletişimde amaç sadece mesajın iletilmesidir. Alıcının mesajı istenilen biçimde anladığı, algılayıp algılamadığının önemi bulunmamaktadır. Bu nedenle mesajın sonuçlarının değerlendirilmesi ya da denetlenmesi mümkün değildir. Burada asıl amaç, kaynak tarafından gönderilen mesajın hedefe ulaştırılmasıdır. (MEB, 2015:16).

2.1.4.2. Çift Yönlü İletişim

Çift yönlü iletişim; kaynağın, alıcıya göndermiş olduğu mesaja alıcıdan geri bildirim almasıyla ortaya çıkan iletişim biçimidir. Soru sormak veya farklı bireylerin zıt düşünceleri almak çifti yönlü iletişim türüne verilebilecek örneklerdendir. Çift yönlü iletişim sürecinde karar verme ve problem çözme aşaması, karşılıklı etkin dinleme ile ortaya çıkar. Göndericinin ilettiği mesaj, alıcıya ulaştığında tekrar ve kısa süre sonunda kaynağa geri döner. Çift yönlü iletişim süreci "yazılı" veya "sözlü" biçimde iki kişi arasında gerçekleştirilir. Çift yönlü iletişimde, alıcı tarafından kaynağa mesajın geri bildiriminin bulunmaması durumunda, iletişim "süreç" olma yani karşılıklı olma niteliğini kaybeder (MEB, 2015:16).

Çift yönlü iletişimde bulunan kişiler etkileşim halinde görüşlerini birbirlerine açıklama fırsatı bulurken, tek yönlü iletişimde böyle bir etkileşim söz konusu değildir. Tutar ve ark. (2003), tek yönlü iletişim ile çift yönlü iletişim arasındaki farkları şöyle açıklamaktadırlar;

- ✓ Tek yönlü iletişim daha çabuk ilerlerken çift yönlü iletişim daha yavaş ilerler.
- ✓ Tek yönlü iletişimde iletişimin doğruluğundan her zaman emin olunamaz. Çift yönlü iletişimde daha doğru iletişim kurulur.
- ✓ Tek yönlü iletişimde alıcı her zaman kendinden emin değildir. Çift yönlü iletişimde alıcı kendinden emindir. Ve güven duygusu içindedir.
- ✓ Tek yönlü iletişimde alıcı mesajı her zaman doğru yargılayamaz. Çift yönlü iletişimde alıcı mesajı daha doğru yargılama imkânına sahiptir.
- ✓ Tek yönlü iletişim gürültü ve diğer dış faktörlerden uzaktır. Çift yönlü iletişim gürültü ve diğer dış faktörlerin etkisi altındadır.

- ✓ Tek yönlü iletişim çok fazla demokratik bir iletişim biçimi değildir. Çift yönlü iletişim daha demokratik bir iletişim biçimidir.

2.1.4.3. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim; iki ya da daha fazla kişinin karşılıklı olarak doğrudan veya dolaylı bir şekilde konuştuğu iletişim türüdür. Sözlü iletişimi kısaca bireyin duygu, düşünce ve ifadelerini söz ile karşı tarafa iletmesi olarak tanımlayabiliriz (Saraç, 2006: s.169).

Sözlü iletişim “dil ile ve dil ötesi” iletişim diye iki bölüme ayrılmaktadır. Dil ile iletişim İnsanların karşılıklı konuşmaları olarak kabul edilirken, dil ötesi iletişim; sesin özelliği yani niteliği ile ilgilidir. Sesin hızı, sesin şiddeti, ses tonu, hangi kelimelerin vurgulandığı gibi özellikleri ifade etmektedir. Dil ile iletişimde ne söyledikleri önemli iken, dil ötesi iletişimde ise nasıl söyledikleri daha önemlidir (Saraç, 2006: s.169).

Sözlü iletişimde konuşma kadar dinleme de çok önemlidir. Konuşanın bir başka ifade ile kaynağın iletmediği mesajı alan kişinin dinleme becerisinin yüksek ve gelişmiş olması iletişimin kalitesini arttırarak daha etkili olmasını sağlar. “Dinleme; söylenene dikkat etmenin ötesinde, niyeti gözlemeyi ve anlam arayışını içeren bir yeterliliği gerektirir. Bu bağlamda dinlemek; dinleyen kişinin, konuşan kişinin sesine, sözcük seçimine, tonlamasına, hızına beden diline karşı duyarlı olması demektir” (Küçükaslan, 2014: 102).

Küçükaslan (2014:102) Dinleme becerisinin gelişiminin dört aşamadan meydana geldiğini belirtmektedir.

Bunlar sırasıyla;

- ✓ Mesajın alınması
- ✓ Mesajın yorumlanması
- ✓ Mesajın değerlendirilmesi
- ✓ Mesaja karşılık verilmesi

2.1.4.4. Sözsüz İletişim

“Sözsüz iletişim yüz ifadeleri, göz hareketleri, bedenin duruşu, giyim, sesin özelliklerini içeren ve beden dili olarak adlandırılan iletişim sürecinin önemli bir yönüdür.” (Usluata, 1994: 53). Küçük ise (2016) sözsüz iletişimi insanların; jest-

mimik, kıyafet, hareket, saç yapısı, duruş ve yürüyüş biçimleri vb. yollarla etraflarına ilettikleri mesajlar olarak tanımlamıştır.

Sözsüz iletişim sözel iletişim ile birlikte veya ondan bağımsız olarak tek başına iletişimi güçlendirmek için kullanılan bir iletişim biçimidir. Sözsüz iletişimde kelimeler yer almaz. Kullanılan ses tonu; mimikler ve beden hareketlerinden oluşur. Sözlü iletişim ile ilgili olarak bize bilgi verirken, sözlü iletişim dışında kalan bütün iletişim biçimleri olarak da ifade edilebilir (Karaca, 2016: s.634). “Sözlü iletişim akıl, mantık ve düşünceyi; sözsüz iletişim duyguları ve ilişkileri en etkili ifade etme aracıdır” (Cüceloğlu, 2016: 32). İletişimin en temel biçimlerinden birisi de sözsüz iletişimidir. Duygu, düşünce ve ifadeler söz ile ifade edilemediği durumlarda sözsüz iletişim kanalları devreye girerek iletişim sağlanır (Cangil, 2014: 69-78).

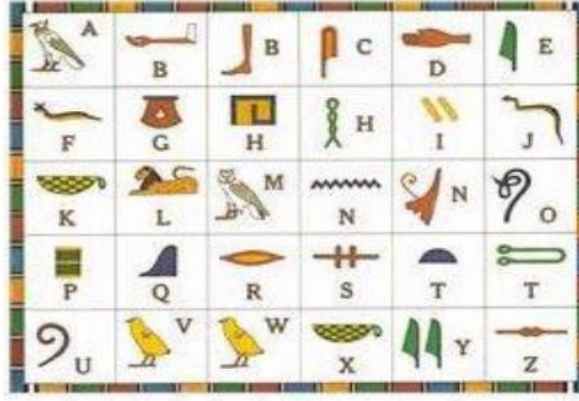
Zıllıoğlu sözsüz iletişimin özelliklerini şöyle sıralamıştır (2014: 160-162);

- ✓ Görsel iletişim, sözel iletilerin anlamlandırılmasına yardımcı olur.
- ✓ Konuşmanın tonlanması ve bedensel hareketlerle birlikte iletilmesi anlatımı güçlendirir.
- ✓ Etkili ve yüz yüze iletişimin en etkili parçası, insanların susarak dinlemeleridir.
- ✓ Sözlü iletişimin en temel ileti gönderme yolu olan konuşma ile duyguların aktarılması sağlamadığı durumlarda duyguları sözsüz iletişim aktarabilir.
- ✓ Genellikle sözsüz iletişim, sözlü iletişimden daha güvenilir iletiler oluşturur.
- ✓ Aynı ortamda bulunan insanların aralarında sözlü iletişim olmadığı durumlarda karşılıklı görsel iletilerle sözsüz iletişim kurma imkânı vardır.
- ✓ Sözsüz iletişim öğelerinin anlamları kültürlere göre farklılık gösterebilir. Her toplumun kendin özgü sözsüz iletişim öğeleri vardır.

2.1.4.5. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim mesajların kaynak tarafından yazı yoluyla alıcıya iletilme sürecidir. Bu iletişimin diğer iletişim türlerine göre hem göndericiye hem de alıcıya sağladığı bir takım yararlar vardır. Gönderici yazılı iletişim sürecinde mesajını alıcıya göndermeden tekrar tekrar okuma fırsatına sahiptir. Bu sayede yazı üzerinde dileği zaman değişiklikler yapabilmektedir. Aynı şekilde alıcı da gelen mesajı birden çok okuma fırsatına sahip olacağından okuyarak anlayamadığı bölümler üzerinde yeniden düşünme fırsatına sahip olacaktır. Yazılı iletişim mesajların daha kalıcı olmasını

sağlar. Fakat yazılı iletişimde yüz yüze iletişimde olduğu gibi beden dili, jest ve mimikler vb. unsurlar kullanılmadığından mesajlar okuyan herkes tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilmektedir, bu da iletişimin etki derecesini düşürmektedir (Aksungur,2018:31).



Şekil 2.1.4.5.1. İlk Çağlarda İletişimde Kullanılan Yazı (MEB, 2015:33).

Yazılı iletişim daha çok resmi işlerde kullanılıyor olsa da sosyal iletişimde de kullanılan önemli bir iletişim türüdür. Yazılı iletişim, yazılı yoluyla mesajın kaynaktan alınması, alıcıya gönderilmesi ve iletilmesi sürecidir. Küçük' e göre (2016) yazılı iletişim türlerinin bazılarını Şekil 2.1.4.5.2' de yer verilmiştir.

✓ Mektup	✓ Dilekçe	✓ Makale
✓ Fıkra	✓ Röportaj	✓ Biyografi
✓ Form	✓ Mazbata	✓ Sözleşme
✓ Tezkere	✓ Şartname	✓ Genelge
✓ Müzekkere	✓ Vekaletname	✓ Rapor

Şekil 2.1.4.5.2. Küçük' e göre Yazılı İletişim Türleri

2.1.4.6. Kişinin Kendisi ile İletişimi (İçsel İletişim)

İnsanın kendi iç dünyasında kendisi ile gerçekleştirdiği iletişim süreci onun diğer insanlarla gerçekleştirdiği iletişim sürecinden çok da farklı değildir. İnsan iç dünyasında kendi mesajlarını üretir, bu mesajları alıcı olarak yine kendisine gönderir, mesajları alır ve yorumlar, kendisinden gelen mesaja ilişkin yeni bir mesaj oluşturarak geribildirim sürecinde tekrar kendisine gönderir. İçsel iletişimde kaynak da alıcı da kişinin kendisidir (Kaya, 2016).

Simgeleri “sözcük, davranış, gülümseme, yüzdeki kızgın ifadeler” yorumlayarak yeniden kendi içinde üretmesi kişinin kendisiyle iletişimidir. Bu iletişim, en sık karşılaşılan iletişim türüdür. Bu iletişim türü kişinin iç dünyası ile hesaplaşması olarak tanımlanabilir. Kişinin içsel iletişimi “onun düşünmesi, hayal kurması, duygulanması, ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması veya rüya görerek iç dünyasından mesajlar alması, kendine sorular sorarak bunlara cevaplar aramasıdır” (MEB, 2015:18)

2.1.4.7. Kişilerarası İletişim

Kişilerarası iletişim Küçükaslan (2014:36-37) tarafından “farklı nedenlerle ve amaçlarla, çeşitli kurallarla yapılandırılmış yer ve zamanda, yüz yüze veya araçlar kullanılarak, anında veya zamansal farklılıklarla, toplumsal roller ve ilişkisellikler ile bireylerin kişisel özelliklerine göre değişen biçimlerde, değişen yakınlıkta, yoğunlukta olabilen iletişim” olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanımda ise kişiler arası iletişim; “iki ya da daha fazla kişi arasında meydana gelen mesaj alışverişidir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler. İletişimi gerçekleştirenler birbirlerinden sürekli geri bildirim alırlar. Roller göreceli ve esnektir. Çünkü taraflar nöbetleşe gönderici ve alıcı olarak iletişimde bulunur” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2015:18).

Kişilerarası iletişimde bulunması gereken özellikler şunlardır; (MEB, 2015:18).

- ✓ Kişiler arası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüz yüze ilişki hâlinde olmalıdır.
- ✓ Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alışverişi dolayısıyla çift yönlü iletişim olmalıdır.
- ✓ Söz konusu mesajlar, sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır.

Kişiler Arası İletişimde	
Kelimeler	%7
Ses	%38
Beden Dili	%55

Şekil 2.1.4.7.1. Kişilerarası İletişimde Etki Oranları (MEB, 2015:19).

2.1.5. Etkili İletişim

İletişim, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanırken (Dökmen, 2004:19); etkili iletişim ise, “Beden dili, sözcüklerin dili, ses ve nefes kullanımı, kişilerin temsil sistemleri, sevgi dilleri, empati kurma yöntemleri gibi konuların bilinmesi ve uygulanmasıyla başarılı, uyumlu, dengeli iletişim kurma süreci” (Sezer, 2020:35) olarak tanımlanmaktadır.

İletişim becerisi, "saygıyı ve empatiyi temel alarak, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan 'ben dili' ile iletebilme, etkili dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, 'ben' savaşımı vermeden başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajlar arasında tutarlılık sağlayabilme biçiminde bireyin, karşısındaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan ve başkalarından olumlu tepkileri getiren, bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar" olarak tanımlanmaktadır. (Akt. Çalapkulu 2015, 6).

Etkili iletişimin amacı, iletmek istediğimiz mesajı karşımızdaki kişiye amaçladığımız biçimde iletebilmektir bu nedenle etkileşimin niteliği, kişinin sahip olduğu iletişim becerisine ve bunu nasıl kullandığına göre değişmektedir. Etkili iletişim, kelimelerin doğru seçilmesi ve güzel konuşma ile açıklanacak bir beceri değildir. Kişisel ve çevresel faktörler gibi pek çok farklı unsurdan etkilenmektedir. Kişilerin yaşı, cinsiyetleri, sosyal rolleri, eğitim durumları, düşünceleri, tutumları vb. unsurlar iletişimin nasıl kodlanıp, gönderileceğini belirler. Mesajın alan kişi tarafından nasıl algılanacağı ve anlam bulacağı bu unsurlardan etkilenmektedir. (Temel Eğinli, 2016: s.35).

Etkili bir iletişim için önce kişinin kendi özelliklerinin farkında olması ve kendisini iyi tanıması daha sonra da karşıdaki kişinin olayları nasıl anlamlandırıdığını bilmesi gerekmektedir (Çiftçioğlu Aydemir, 2010: s.99).

Cüceloğlu (2002:54) bir kişinin etkili iletişim kurabilmesi için gerekli olan özellikleri şöyle ifade etmektedir;

- ✓ Her bireyin değerli ve kendine ait özellikleri olduğuna inanması,
- ✓ Karşısındakini koşulsuz kabul etmesi,
- ✓ Problemleri kendisinin çözebileceği gücü olduğuna inanması,
- ✓ Kendisi gibi davranması,
- ✓ Duygu, düşünce ve davranışlarında tutarlı olması,
- ✓ Empati kurabilmesi ve onun hissettiklerini yaşayabilmesidir.

Bunlara ek olarak Ceyhan da (2006: 367) etkili iletişim için gerekli olan kişisel becerileri şu şekilde sıralamaktadır.

- ✓ Konuşma sırasında cevap verme,
- ✓ Karşıdaki kişinin duygu düşüncelerinin anlaşıldığına dair bilgi iletme,
- ✓ Yönlendirici olmayan açık sorular sorma, beden dilini tanımlayabilme,
- ✓ Dinlemeye istekli görünme,
- ✓ Göz temasında bulunma,
- ✓ Anlamaya çalışma,
- ✓ Empatik davranma,
- ✓ Kendini açma,
- ✓ Ben mesajlarıyla yanıt verme,
- ✓ Eleştirilere olumlu yanıt verme,
- ✓ Girişken davranışlar sergileme,
- ✓ Çatışmaları yöneterek problem çözebilme
- ✓ Koşulsuz kabul olarak sıralamaktadır.

Etkili İletişim Kullanan Kişi	Etkisiz İletişim Kullanan Kişi
Önemser, anlamaya çalışır.	Emir verir, yönlendirir.
Kabul eder, destekler.	Yargılar, eleştirir, suçlar.
Saygı duyar.	Dinlemeden reddeder.
Yerinde ve uygun sorular sorar.	Soruları sorgulama ve suçlama içerir.
Karşısındaki kişiye güvenir, düşüncelerine ve duygularına önem verir.	Ahlak dersi verir.
Sorunun çözümü için birlikte hareket eder.	Öğüt verir, çözüm ve öneri getirir.
Kişiye konuşması için fırsat verir.	Kişinin konuşmasına izin vermez.
Sözsüz mesajlarıyla da saygı duyduğunu ve önemsendiğini gösterir.	Sözsüz mesajların etkisi ile ilgilenmez.
Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine odaklanır.	Kendi duygu ve düşüncelerine odaklanır.
Temel amacı anlayabilmek ve beraber çözüm üretmektir.	Temel amacı kendi isteklerini kabul ettirmektir.

Şekil 2.1.5.1. Etkili ve Etkisiz İletişimde Bulunan Kişilerin Davranış Biçimleri (Özer,2011:21)

İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgi yoluyla meydana geldiğini düşünenler olsa da bu konuda yapılmış olan birçok çalışma, iletişim becerisi ve tekniklerinin birçok unsurunun öğrenilebilir ve öğretilbilir özellikler taşıdığını ifade etmektedir (Corey, 2001; akt: Erözkan,2005).

Etkili iletişim becerisi, eğitim yöneticilerinin insanlar arası ilişkilerde kullanması gereken becerilerin başında gelmektedir. Çünkü eğitim yöneticilerin görevlerinden birisi de eğitim sürecinde yer alan herkesin karşılıklı güvene dayalı olarak, keyifle çalıştığı, düşüncelerini açıkça ifade edebildiği bir okul ortamını oluşturmaktır. Bu nedenle iletişim sürecinde “düşünceleri açıkça ortaya koyma ve aydınlatma, iletişimin çift yönlü olmasına önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, muhataba karşı duyarlı olma ve sempatik davranma, dinleyen ve okuyanların ihtiyaçlarını dikkate alma” göz önünde tutulması gereken hususların bazılarıdır (Şişman, 2004: 98).

Etkili iletişimi sağlayabilmek için eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Mısırlı (2008) göre iletişim konusunda başarılı insanların sekiz ortak özelliği bulunmaktadır. (Mısırlı, 2008).

- ✓ Yaşam boyu öğrenme felsefesine sahiptirler.
- ✓ Hizmete ve çalışmaya hazırdırlar.

- ✓ Olumlu düşünürler ve pozitif enerji yayarlar.
- ✓ Başkalarına inanır ve güvenirler.
- ✓ Dengeli bir yaşam sürerler.
- ✓ Hayatı sadece harcanacak zaman olarak görmezler.
- ✓ Birlikten güç doğar felsefesine sahiptirler.
- ✓ Yeniliklere açık olurlar.

2.1.6. Etkili İletişim Becerileri

2.1.6.1. Etkili Konuşma

“Konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı, dinleyen kişiye sözcükler aracılığıyla iletme işidir. Konuşmanın temelinde ses vardır ve konuşma sesleri, belli bir uzlaşmaya göre dizilir” (Küçükaslan, 2014: 92).

“Doğru ve etkili konuşma, öğrenme ile kazanılabilen ve kişinin gösterdiği çabalarla geliştirilebilen bir beceridir. Etkili iletişimde sözü sanata dönüştürmenin yolu konuşma inceliklerini bilmekle mümkündür. Etkili, düzgün ve güzel konuşabilmek için düşünsel olarak birikimli olmak ve birikimi doğru ve etkili söyleyebilmek gerekir.” (Erdem, 2016: 324).

2.1.6.2. Etkili Dinleme

Dinleme, “sessel uyarıları alma süreci” olarak ifade edilmekte ve dinlemenin edilgen bir davranış olmaktan çok, etkin bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır (Mutlu,2008: 77).

İletişim sürecinin devamlılığını sağlayan dinleme, insan ilişkilerinde önemli bir unsurdur. Satir kişilerarası iletişimde etkili dinlemenin gerçekleşmesini şu gerekçeler ile açıklamaktadır (Akt.Cihangir, 2004: 17):

- ✓ Dinleyici bütün dikkatini konuşan kişiye vermeli bütün varlığı ile orada olmalıdır.
- ✓ Dinleyici, konuşan kişinin söyleyeceği şeyler hakkında tahminde bulunmaya çalışmamalıdır.
- ✓ Dinleyici, yorumlarını neler olduğunu açıklayan ama yargılamayan bir yaklaşımla yapmalıdır.
- ✓ Dinleyici herhangi bir karışıklığa karşı soru sorabilmelidir.

- ✓ Dinleyici konuşan kişiye dinlendiğini ve anlattığı şeylerin algılandığını hissettirmelidir.

2.1.6.3. Empati

Kişiler arası etkili bir iletişim kurulması ve sağlıklı bir etkileşim gerçekleştirilmesinin yollarından birisi de empati kavramıdır. Empati, “bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun duygu, düşünce, ruh halini anlaması ve hissetmesi durumu” (Geçikli, 2016: 301) olarak tanımlanmaktadır.

Dökmen (2008:173-174) üç aşamalı bir empati sınıflamasından bahsetmektedir.

- ✓ Ben Basamağı: Empatik tepkide bulunan kişi benmerkezci davranarak kendisine sorununu anlatan kişiye akıl verir, onu eleştirir. Bazen de karşısındakinin sorununu önemsemeyip kendi sorunundan söz eder.
- ✓ Sen Basamağı: Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. O kişinin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaya çalışır
- ✓ Onlar Basamağı: Dinleyen kişi ne karşısındaki kişinin anlattıklarına dikkat eder ne de kendi duygu ve düşüncelerine yer verir. Asıl önemli olan o an ortamda bile olmayan toplumun görüşleridir. Bu yaklaşımda genellemeler ve atasözleri kullanılarak geri bildirim verilir.

2004: 117). “İletişim engellerini ortadan kaldırmanın en etkili yolu empatik iletişim kurmaktır.” Küçükaslan, 2014: 178). Bu nedenle okul yöneticileri olumlu bir okul iklimi geliştirebilmek için etkili iletişim sürecinde empatiyi etkin bir biçimde kullanmaya önem göstermelidir.

Okul yöneticisinin etkili iletişim sürecinde empati kurması etkileşimin niteliğini arttıracaktır. “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamalı, ihtiyacı olduğunda öğretmenin yanında olmalıdır. Yönetici açık bir dille konuşmalı, kendini okul çalışanlarına anlatabilmeli ve kendine güven duymalarını sağlamalıdır. Herkesin birbirine güvendiği ortam, ortak kabullerin oranını yükseltir. Veli müşteri gibi görülmemeli, iyi iletişim kurulmalı ve şeffaf olunmalıdır” (Kayaalp, 2004: 148-151).

2.2. PROBLEM ÇÖZME

2.2.1. Problem Nedir?

Problem köken olarak Yunancaya dayanan askeri bir terimdir. Problemler genel olarak karşımıza çıkan, engeller olarak tanımlanmaktadır. Adair karşılaştığımız birçok problem durumun, çözümü için gerekli olan unsurları da için de barındırdığını söyler ve bu yüzden yapılması gereken şeyin içinde bulunulan durumu tekrar gözden geçirmek olduğunu belirtir (Adair, 2017: 41).

Literatürde Problem kelimesi ile ilgili olarak bir çok tanımla karşılaşmak mümkündür. Köken “Problema” sözcüğünden gelmektedir. Sözcük, karşılaşılan engel manâsına gelen “proballo” sözcüğünden türemiştir. Problem sözcüğü Arapça’da “mesele” sözcüğüne karşılık gelmektedir. Günümüz Türkçesinde problem kavramının yerine “sorun” sözcüğü de fazlasıyla kullanılmaktadır. Sorun yani problem, bir sonuca varılması, öğrenilmesi gereken, sıkıntılı durumu ifade etmektedir (Kalaycı, 2001, s.8).

Karasar (2015: 54) problemi insanı zihinsel ya da fiziksel olarak rahatsız eden ve bu nedenle de çözülmek istenen her türlü güçlük olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda karşılaşılan problem durumunun çözümü için sorulan sorular ya da denklemler de problem durumu olarak tanımlanmıştır.

Bireyin yaşantı içerisinde karşılaştığı engeller olarak ifade edilen problem hayatımızın her anında karşımıza çıkmaktadır. Tarafımıza yöneltilen bir soru, teslim etmemiz gereken bir ödev, yağmurlu bir havada şemsiyesiz olmak gibi karşılaştığımız pek çok durum zihinsel ve fiziksel problemler olarak karşımıza çıkabilir. Karşılaşılan bu zor durumları ortadan kaldırmak için problemler farklı yollar ile çözülmeye çalışılır. İster fiziksel olsun, ister zihinsel olsun bütün problemlerin çözümü aslında zihinsel bir süreci gerektirir (Gelbal, 1998: 167).

Literatürde yer alan problem tanımları incelendiğinde, probleme ait üç temel özellik ortaya çıkmaktadır (Kalaycı, 2001);

- ✓ Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir. “Engel” sözcüğü hemen hemen tüm tanımlarda yer almaktadır. Fakat engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.
- ✓ Problem, kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.

- ✓ Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur.

2.2.2. Problem Çözme

Problem çözme kavramı ilk olarak, Howard Barrows tarafından 19.yy ikinci yarısında Kanada’da tıp fakültesinde kullanılarak bilim dünyasında yer almıştır. Bu kavramın eğitimde kullanılması ve bir sistematik olarak ele alınması ise John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dewey’ e göre eğitimin en önemli rollerinden biri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda problemin çözümü için onlara rehber olmak ve öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmalarını sağlamaktır (Koray ve Azar, 2008).

Cüceloğlu’ na göre (1997:221) problem çözümü için “çok sayıda deneme yanlışların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur” görüşü ile “problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır” tartışma konusu oluşturmaktadır. Deneme-yanılma yaklaşımında probleme hangi nokradan başlanacağına, planlamaya yani zihinsel süreçlere önem verilmez. Bu yaklaşımda “boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı ile problem çözümü gerçekleştirilir.

Problem çözme kavramsal olarak “Ne yapılmasının gerektiğinin bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir”. Bir problem durumunda problemin anlaşılması, problemin çözümü açısından önemlidir. Çünkü problem anlaşılmadığında probleme dönük bir strateji belirlenemez ve uygulanmaya koyulamaz. Bu nedenle problem çözme süreci; “Net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için planlı ve kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır” şeklinde tanımlanabilir (Altun, 2002:24).

Problem çözme sürecinde problem durumu ile karşılaşan kişi geçmiş yaşam deneyimlerine dayanarak elindeki tüm ipuçlarını gözden geçirir ve süreçte kullanır. Kişinin zorlukları nasıl algıladığı, problem çözmede onun yöntemini belirlemektedir. Kişinin problem çözümündeki görüş ve kavrayış gücünün kaynağı, geçmiş yaşamından getirdiği deneyimlerinden oluşmaktadır. Bu deneyimler problem çözme sürecinde kişinin iradesinde etki yapmaktadır (Ağır, 2007, s. 76).

Problem çözme zihinsel bir süreçtir. Bu nedenle, tüm yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılması için zihinsel süreçlerin işletilmesi gerekir. Problem çözme sürecinde ne kadar çok düşünülürse, problemin çözümü daha basit ve doğru şekilde yapılmış olacaktır. John Dewey dört tip düşünmeden bahsetmektedir (Akt:Binbaşıoğlu, 1988).

Bunlar;

- 1- Sıra olmaksızın zihinden gidip gelen şey.
- 2- Somut olarak kavranmayan sadece işaret olarak zihinde gerçekleşen olaylar.
- 3- Geçmişten gelen ve eğitim sonucu ortaya çıkan inançlar.
- 4- Yapıcı ya da yaratıcı düşünce.

Kişi problem çözme sürecinde nasıl davranması gerektiğini belirleyerek, en akılcı çözüm yolunu bulmalıdır. Kişinin bu aşamada yaşayacağı kararsızlık, onun problem çözme becerisinin zayıflamasına neden olacaktır. Öte yandan kişinin karşılaştığı problemlere çözümler üretmesi, zorluklara karşı direncinin artmasını sağlayacaktır (Sardoğan ve diğerleri,2006, s.80).

Problem çözme sürecindeki önemli noktaları Bingham,(2004) şu şekilde açıklamıştır (akt.Akkaya, 2012, s.24):

- ✓ Etkili problem çözme, kapsamlı bir süreçtir.
- ✓ Kişilerin, problemi çözeceklerine yönelik umutlarının olması önemli bir husustur.
- ✓ Etkili problem çözme, önemli bir sorunun varlığının hissedilmesi, oluşan gerginliğin, sarf edilen çabanın olumlu bir çözüm yoluna transfer edilmesidir.
- ✓ Problemler, bir fırsat, ileriye taşıyıcı vesile olarak görülmelidir.
- ✓ Problem çözme süreci, kendine güven ve cesaret ile başlar.
- ✓ Etkili problem çözme, güç bir durumla baş edebilme amacıyla, geçmiş yaşantıları, duyguları ve izlenimleri onlardan faydalanacak şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.
- ✓ Problem çözme, öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji, alıştırma isteyen, yaratıcılığı, duyguyu, irade ve eylemi kendinde birleştiren bir beceridir.

2.2.3. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözmek, belirli bir durumla baş edebilmek için seçenekler oluşturmak, oluşturulan seçeneklerden birini seçerek uygulamayı içeren davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. İnsanların birçoğu, problem çözme yeteneğine sahip olarak dünyaya geldiğini düşünür. Fakat problem çözme sürecini kavrayabilmiş ve problem çözme yeteneğine sahip insan sayısı çok fazla değildir (Kneeland, 2001: 3).

Problemlerin çözüm sürecinde bir takım aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar problemin doğru algılanarak tanımlanması, problemin hissedilmesi, çözümü için doğru hipotezlerin oluşturulması ve nihayetinde problemin çözülmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu sürecinin aşamalardan oluşmasının nedeni karşılaşılan güçlükler karşısında etkili, daha aktif, doğru çözebilmektir (Duman,2009:s.383).

Dewey (1933) problemlerin beş aşamalı olarak çözüldüğünü belirtmiştir (Yazlık, 2015: 9).

Bunlar;

- ✓ **Problemi Tanıma;** Problemi tanıyarak ne olduğuna dair cevaplar bulmaya yarayan süreçtir.
- ✓ **Geçici Hipotezler Formüle Etme;** Karşılaşılan zorluklar karşısında bireyin elde ettiği bulgulardan sonuçlar elde etmeye çalıştığı süreçtir.
- ✓ **Veri Toplama, Organize Etme ve Açıklama;** Probleme dair verilerin toplanarak çözüme yönelik stratejinin belirlendiği ve açıklandığı süreçtir.
- ✓ **Sonuca Ulaşma;** Problemin sonuçlarına ulaşıldığı evre olarak tanımlanmaktadır.
- ✓ **Sonuçları Test Etme;** Probleme dair sonuçlar değerlendirmeye tabi tutularak belirlenen stratejinin işe yarayıp yaramadığına bakılır. Sonuçların istendik yönde olmaması durumunda işlem tekrar edilir.

OECD' nin yayınladığı PISA 2012 Problem Çözme Çerçevesinde problem çözmenin dört bilişsel süreçten oluştuğu vurgulanmıştır (OECD, 2013). Bu süreçler;

- ✓ Araştırmak ve anlamak
- ✓ Temsil etmek ve formüle etmek
- ✓ Planlamak ve yürütmek
- ✓ İzlemek ve yansıtmak

Stevens problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır (1998, s. 12-17):

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

Erdoğan' a göre ise problem çözüm aşamaları; “ problemin kabullenilmesi ve çözmek için harekete geçmeye karar verilmesi, problemin tanımlanması, alternatif çözüm yollarının araştırılması ve bulunan çözüm yollarının geliştirilmesi, alternatif çözümler arasında en iyi çözüm ya da çözümlerin seçimini yapma ve seçilen çözümün uygulamaya koyulması” aşamalarından oluşmaktadır (Erdoğan, 2000: 45)

Problem sürecine dair bir başka sınıflandırma da Küçükahmet tarafından yapılmıştır. Küçükahmet problem çözme sürecinde bu aşamaların izlenmesinin faydalı olacağını belirtmiştir (Küçükahmet, 2003, s. 61-62).

- ✓ Heyecanlanma
- ✓ Algılama
- ✓ Hafıza
- ✓ Düşünme
- ✓ Dikkat ve dikkatin bir yerde toplanması
- ✓ Güdülenme

Bedoyere (1997) problem çözmede, diğer problem çözme aşamalarında bulunmayan ve DAADİ adını verdiği bir modeli önermektedir (Akt.Çalık vd. 2020:9) Bu modelde problem çözme aşamaları dinleme, araştırma, amaç saptama, destekleme ve izleme olarak belirtilmektedir.

- ✓ **Dinleme:** Dinleme bu süreçte problemleri çözebilmek için önemli bir konuma sahiptir. Çünkü bu sayede problem kişinin gözünden görülebilecektir.
- ✓ **Araştırma:** Problemin gerçek boyutlarının ve nedenlerinin anlanması ve çözüm için nelerin yapılması gerektiğinin planlanmasıdır.

- ✓ **Amaç Saptama:** Bir önceki aşamada belirlenen değişiklikler için somut ve ölçülebilir hedeflerin belirlenmesidir.
- ✓ **Destekleme:** Problemi olan bireye ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanmasıdır.
- ✓ **İzleme:** Problemin çözüme ve belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığının izlendiği süreçtir.

Bingham (2004:15)' a göre ise, bütün problemleri çözmeye yarayan ve problemlerin çözümü için tavsiye edilebilecek tek bir yöntemin bulunmadığını belirtmektedir. Problem çözme karşılaşılan zorluğa, zamana ve duruma göre değişmektedir. Bu nedenle karşılaşılan her problem durumu için ayrı ayrı yollar izlenmeli ve gerektiğinde izlenen basamaklar değiştirilmelidir.

Problem çözme aşamaları süreç içerisinde değişik farklılıklar ile sınıflandırılmış olsa da, genel olarak benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bu benzerliklerden hareketle problem çözme aşamaları; problemin fark edilmesi ve tanımlanması, probleme dair çözümlerin aranması, sonuca yönelik karar verme, uygulama ve değerlendirme aşaması olarak sıralanabilir (Bozdemir, Y, 2012, s. 41-42).

2.2.4. Problem Çözme Kuramları

Bu bölümde problem çözme sürecinde kullanılan bazı kuramlara yer verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.4.1. Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Problem Çözme Kuramı (John Dewey)

John Dewey 1910 yılında yayınladığı “How we think?” (Nasıl düşünüyoruz?) isimli kitabında daha önce yansıtıcı düşünme teorisinde bahsettiği ilkelere dayanarak problem çözme kuramını geliştirmiştir. Tümevarım yönteminin ağırlıklı olarak kullanıldığı bu kuramda, problem çözme sürecinde tümdengelim ve tümevarım yöntemleri birlikte kullanılmaktadır (Aksoy, 2000; akt. Serttaş, 2015, s. 34).

John Dewey' in ortaya koyduğu bu süreç 20.yy başlarından 1950'li yıllara kadar problem çözme sürecinde klasik bir model kabul edilerek kullanılmıştır. John Dewey' in geliştirdiği bu kuram matematik ve bilim alanlarında hala pratik bir yol olarak kullanılsa da, bilişsel teorisyenler tarafından basit özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Çilingir, 2006: 31).

Dewey’ın yansıtıcı düşünme temelli problem çözme kuramı 3 aşama ve bu aşamaların alt boyutlarından oluşmaktadır:

- 1) Problemi algılama
- 2) Problemin çözümü üzerine düşünme
 - a) Ön gözlem yapma
 - b) Probleme değişik şekillerde ifade etme
 - c) Problemi güçlüğü çözülebilir şekilde biçimlendirme
 - d) Çözüm önerileri sunma
 - e) En iyi çözümü seçme
 - f) Çözüm yolunu iki farklı şekilde deneme
 - i. Çözümün kendi içindeki bileşenleriyle iç tutarlılığı
 - ii. Harekete geçme ya da gözden geçirme
 - g) Geri dönme (başarısızlık durumlarında c, d, e, f durumlarına dönüş)
 - h) Tutum ve istekleri gözden geçirme
 - i) Problemin ortaya çıkışını ve çözümünü gözden geçirme
 - j) Çözümün etkililiğini ortaya koyma
- 3) Yeni dengeyi kurma.

Dewey problem çözme süreci içerisinde karşılaşılan problem durumuna göre bu aşamaların farklılaşabileceğini, aşamaların kesin bir sıralamanın olmadığını belirtmiştir. Ayrıca problem durumuna göre bu aşamalar genişletilebilir, yeni aşamalar eklenebileceği gibi bazı aşamalar çıkartılabilir veya kısaltılabilir (Saygılı, 2000; akt. Güler, 2006, s. 62).

2.2.4.2. Karl Popper’in Problem Çözme Kuramı

Bireyler zıtlıklarla karşılaştığında ya da beklentileri gerçekleşmediğinde problemler ortaya çıkar. Bu durum bireyleri problemin çözümü için öğrenmeye, geçmiş yaşam deneyimlerine ve gözlemlerine yönlendirir (Sungur, 1997, s. 164-167). Popper’ a göre “hayat problem çözmektir ve bütün organizmalar iyi ya da kötü, başarılı ya da başarısız olsa da sürekli bir problem çözme halindedir” (Popper, 2001, s.100). Popper problem çözmeye toplumsal açıdan bakmış ve problem çözücü örgütler olarak görmüştür. Toplumsal demokrasinin ve toplumun yüksek yaşam standartlarının problem çözme ilişkili olduğunu belirtmiştir (Sungur, 1997, s. 164-167).

Bazı kuramcılar kuramlarında bilimin çıkış kaynağının algı ve gözlem olduğunu belirtse de Popper bu görüşe karşı çıkarak problemler olmasa gözlemler de olmazdı demiştir. Ona göre bilgi elde var olan bilgilerin bir araya getirilmesi değil, bilgilerin sürekli olarak yeniden yorumlanması, yenileriyle değiştirilmesi ve ya tümünden reddedilmesiyle büyür. Bilginin ilerleme süreci problem için üretilen geçici çözüm yollarını, düşünceleri ve tahminleri içerir (Bailey, 2000, s.3-5).

Kuramlar problemin çözümü için genellikle deneme ve yanılma yöntemini kullanır. Sürecin ilk basamağında problem vardır. İkinci olarak problemin çözümüne yönelik denemeler yapılır ve son basamakta ise sonuca götürmeyen çözüm yolları yenileriyle değiştirilir (Popper, 2001, s.3-6).

Popper (1972), “Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür”. Bilimsel bir problem ancak onu yasayarak, problemi çözmeye çalışarak ya da çözüm sürecinde başarısız olarak anlayabiliriz. Problemi anlamak için yapılması gereken ilk şeyin güçlüğün nereden kaynaklandığını bulmak olacağını belirtmiştir (Akt. Saygılı, 2000,13).

2.2.4.3. Alex Osborn ve Problem Çözme Kuramı

Alex Osborn problem çözme sürecinin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar; sorun bulma (problem finding), düşün bulma (idea finding) ve çözüm bulma (solution finding) aşamalarıdır (Sungur, 1992, s.149-150-151-152).

1) Sorun Bulma: Bu aşama hazırlık aşaması olup, probleme neden olan sorunlar bulunarak tanımlanır. Problem sürecinde veriler toplanır ve analiz edilir.

2) Düşün Bulma: Problem durum üzerinde düşüncelerin geliştirildiği aşama olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada sorun ile ilgili birden çok düşünce ortaya konur ve ortaya konan düşünceler birbirine eklenir ya da yeniden işlenir ve en uygun olanı seçilmeye çalışılır.

3) Çözüm Bulma: Probleme yönelik değerlendirmeler yapılarak, çözüm için en iyi olanın belirlenmeye çalışıldığı aşamadır. Yapılan değerlendirme ile belirlenen geçici çözümler farklı testler ile denenerek doğrulanmaya çalışılır. Çünkü Osborn problemin çözümü için geliştirilen düşünce ile yaratıcı problem çözme süreci sona ermeyeceğini belirtmektedir.

Problem çözümü için geliştirilen düşüncelerden en iyi olanı seçilerek çözüm bulunmaya çalışılsa da bazen karşılaşılan zorlu durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüme” ulaşmayı engelleyebilir. Bu da yeni bir problem durumunu ortaya çıkmasına sebep olur ve sürecin başına dönülerek karşılaşılan problem durumu yeniden tanımlanır. Çözüm için yeni düşünceler üretilir (Sungur, 1992, s.149-150-151-152).

2.2.4.4. Parnes’in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Parnes (1981) tarafından geliştirilmiş olup, gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma aşamalarından oluşmaktadır (Özden, 2011: 127);

- ✓ **Gerçeği Bulma:** Karşılaşılan problem hakkında bilinen her şey liste halinde ortaya çıkarılır. Bu aşamada ‘kim?’, ‘ne?’, ‘ne zaman?’, ‘nerede?’, ‘nasıl?’, ‘niçin?’ gibi sorular ile probleme ait tüm bileşenler bulunmaya çalışılır.
- ✓ **Problemi Bulma:** Probleme ait tüm bileşenler bulunduktan sonra problem ve alt problemlerinin listelenmesi sürecidir.
- ✓ **Fikir Bulma:** Problem çözümüne yönelik düşünce ve fikirlerin ortaya çıkarılması amacıyla beyin fırtınası yapıldığı aşamadır. Daha çok fikrin problem çözümü için ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.
- ✓ **Çözüm Bulma:** Elde edilen fikirlerin problemin çözümüne sağlayacağı katkılar tartışılarak değerlendirilir. Alternatif çözüm yolları belirlemek amacıyla fikirlere yönelik kriterler belirlenir.
- ✓ **Kabul Bulma:** Problem çözümü için harekete geçmenin ifade edildiği basamaktır.

Parnes kişilerde problem çözme becerisi ve alışkanlığının kazandırılması için bu süreçteki aşamaların sık sık tekrar edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Asıl amaç problem çözümü için tek çözüm yolu dışında, soruna farklı açılardan bakabilmeyi ve daha çok alternatif çözüm yolunun gözden geçirilmesini sağlamaktır. Çözüm yolları içerisinde hangisinin seçileceği, nasıl uygulanıp kabul göreceği ile ilgili yapılan tahminler sayesinde alışkanlık kazanabileceğini vurgulamaktadır (Özden, 2011: 127).

2.2.4.5. Herman'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Herman yaratıcı problem çözme modelinde, beynin dört farklı bölümü ve her bölümün farklı bir fonksiyonu olduğunu belirtir. Problem çözme becerisinin ise bu dört bölümün fonksiyonlarının ortak çalışması ile gerçekleşebileceğini açıklar. Her bireyin bu fonksiyonların her birini farklı sıklıklarla kullandığını, bu nedenle herkesin kendine has farklı bir düşünme modelinin olduğunu belirtmiştir. Herman'ın yaratıcı problem çözme modelinde beş aşama bulunmaktadır (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; Özden, 2011, s.141).

- ✓ Problemi Tanımlama,
- ✓ Fikir Üretme,
- ✓ Karar Verme,
- ✓ Tasarlama ve Plânlama
- ✓ Uygulama ve İzleme

Herman, yaratıcı problem çözme için altı aklî melekeye ihtiyaç olduğunu belirterek bunları meslek dallarıyla özdeşleştirmiştir.

- ✓ **Dedektif:** Problemi detayları ile birlikte ele alır.
- ✓ **Mühendis:** Düşünceleri geliştirerek en iyi fikirleri üretir.
- ✓ **Sanatçı:** Çok sayıda ve farklı alternatif bakış açısı ortaya koyar.
- ✓ **Kaşif:** Problemin ne olduğunu tüm yönleriyle açıklar
- ✓ **Yargıç:** Seçenekler arasından en doğru, en uygun olanı seçer.
- ✓ **Prodüktör:** Problemin çözümüne yönelik denemeler yaparak taktik geliştirir (Özden, 2011, s.141).

2.2.4.6. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Guilford' a göre problem çözme davranışını kişinin kendisinden ya da çevresinden gelen bazı uyarıcılar başlatır. Bu modelde dört değişken bulunmaktadır. Guilford bunları; yakınsak üretim, ıraksak üretim, süzgeç ve hafıza olarak açıklamaktadır. Değişkenler etkileşim halinde olduklarından bu değişkenlerden bir tanesinde yaşanabilecek bir sorun diğerlerini de etkileyeceğinden problem çözmek için engel oluşturabilecektir (Dinçer, 1995, s.2–12).

Guilford yaratıcılık ile insan zekasını ilişkilendirmiş ve yaratıcı problem çözme sürecini oluşturmuştur. Kuramın temelinde insan zihninin beş temel fonksiyonu tanımlama, hafıza, yakınsak ve ıraksak düşünme ile değerlendirme bulunmaktadır (Terzi, 2000: 2–36).

2.2.5. Problem Çözme Stilleri

Problem çözebilmek için bütün herkes tarafından ortak kullanılacak, bütün problemleri çözebilecek etkili bir yöntem bulunmamaktadır. Problem çözümü kişiden kişiye ve problem durumuna göre değişiyor olsa da, problem çözme sürecinde ortak olarak kullanılan bazı temel özellikler bulunmaktadır (Bingham 2004, s. 26):

Problem çözme stilleri, problem çözüm sürecinde, karşılaşılan soruna tepki verme olarak belirtilmektedir. Problem çözme stilleri, problem çözme aşamaları ile karıştırılmamalıdır (Wu ve diğerleri, 1996, akt.Dinçer, 2013,s.51). Bu konuda yapılan çalışmalar, her bireyin problem durumuna yaklaşımının, problemi çözme becerisi ve stilleri açısından farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Problem çözme becerisine sahip olduğunu düşünen bireylerin, diğerlerine göre olumlu bir benlik algısına sahip oldukları ve daha girişken oldukları görülmektedir (Çam ve Tümkaya,2008, s.4).

Kişiden kişiye değişiklik gösterdiği bilinmek ile birlikte bazı araştırmacılar problem çözmeye yönelik stiller geliştirmiştir. Konu ile ilgili olarak D’Zurilla vd. (2004) problem çözme stillerini beş boyutta ele almışlardır. (Koç ve diğerleri,2015, s.371-372);

- ✓ Probleme Olumlu Yönelme
- ✓ Probleme Olumsuz Yönelme
- ✓ Akılcı Problem Çözme
- ✓ Dürtüsel/Dikkatsiz Yaklaşım
- ✓ Kaçınmacı Yaklaşım

Problem çözme stilinden literatürde ilk olarak bahsen kişi Heppner’dir. (Heppner, P. 1988). Heppner problem çözme stillerinin boyutlarını problem çözmede özgüven, yaklaşma/kaçınma ve bireysel kontrol olarak sınırlandırmıştır (akt.Çam& diğerleri, 2008, s.3) Ancak ölçek Şahin vd. (1993) tarafından PÇE Türkçe’ye uyarlandığında envanterin altı boyutu ortaya çıkmıştır (Şahin vd., 1993:379-380). Bu boyutlar;

- ✓ **Aceleci Stil:** Bu stilde bireylerin problemlerin diğer etmenlerini göz ardı ederek sadece iç tepkileri ile problemi çözmeye çalıştıkları belirtilmektedir.
- ✓ **Düşünen Stil:** Problemi çözebilmek için seçenekler üzerinde düşünülerek mantıklı ve akılcı çözümlere ulaşan stildir.
- ✓ **Kaçınan Stil:** Problemin çözümü için bilgi toplayıp toplanmadığı, çözüm için neyin faydalı olup olmadığının düşünülmesinden kaçınılan stildir.
- ✓ **Değerlendirici Stil:** Çözüm için olası bütün yollar denendikten sonra, ortaya çıkan sonuç ile problemin çözümünden önce çıkması tahmin edilen sonucun değerlendirildiği stildir.
- ✓ **Kendine Güvenen Stil:** Problem çözme becerisine sahip olduğunu düşünen bireylerin tercih ettiği stildir.
- ✓ **Planlılık Stili:** Problemin çözümü için tüm sürecin planlanarak yürütüldüğü stildir.

2.2.6. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri

Problemler karmaşık ve sıkıntılı bir durum olarak karşımıza çıkan zorluklar olarak tanımlanırken, Güçlü'ye (2003) göre problem çözme “bireyin problemin varlığını hissetmesinden itibaren onu çözünceye kadar geçirdiği bir süreçtir.” Problemler kişisel, toplumsal, teknolojik ve ya farklı herhangi bir nedenle karşımıza çıkabilmektedir.

Bir süreç olarak kabul edilen problemin iki ana ögeden oluştuğu varsayılmaktadır. Bunlardan ilki, problem çözmeye ihtiyaç duyulması, ikincisi ise, çözüm için uygun seçeneklerden herhangi birine karar verilmesidir (Evans, 1991: 11; Güçlü,2003).

Okul yöneticisinin karşılaştığı zorlukları doğru tespit etmesi, mevcut koşulları analiz ederek karşılaşılabilecek sorunları önceden görüp tedbir alması gereklidir. Hedefe yönelik problemlerin tespiti, nasıl ulaşılacağı ve hangi yöntemin seçileceği ilgili karar vermesi yöneticinin süreci doğru değerlendirmesine bağlıdır. Bu da ancak etkili bir problem çözme becerisine sahip olmak ile mümkün olabilecektir (Settaş, 2015:47-48).

Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerisine sahip olmaları zorluklar ile karşılaştıklarında çözümü kolaylaştıracaktır. Bu nedenle günümüz eğitim yöneticilerinin “etkili iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, zeki, sosyal kişilikli, fiziki

görünümü düzgün, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması gerekmektedir.” (Çelikten, 2001, s. 298).

Eğitim yöneticilerinin görev, sorumluluk ve etkililikleri üzerinde problem çözme süreçlerini de kapsayan bir araştırma yapan Leithwood ve arkadaşları (1989), deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlardır. Deneyimli okul müdürleri, deneyimsiz okul müdürlerine göre;

- ✓ Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
- ✓ Problemlerle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.
- ✓ Problemleri çözerken yüzeysel değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
- ✓ Eylem planlarıyla ve problem çözmeyle ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
- ✓ Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.
- ✓ Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.
- ✓ Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdır (Aktaran: Güçlü, 2003:278).

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde etkili iletişim ve problem çözme konuları ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Etkili İletişim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Karayigit (2019) “Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasına Düzce ilinde görev yapan 316 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının branşlara göre değişmediği ve yüksek düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ağca (2019) “Vizyon Geliştirmede Etkili İletişimin Rolü: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma” konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Karabük Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde öğrenim gören 354 öğrenci katılmıştır. Çalışma yüz yüze anket yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, araştırma sonuca göre araştırmaya katılan öğrenciler enstitünün vizyon geliştirmesinde kendilerini etkin bulduklarını ve katkı sağladıklarını düşünürken, üniversitenin ve enstitü yönetiminin vizyon geliştirmesini yetersiz bulduklarını, iletişime dair teknolojinin yeterli düzeyde kullanılmadığını belirtmektedirler.

Özer (2011) Fırat Üniversitesi’nde öğrenim gören 615 öğrenci ile “Etkili İletişim Becerilerinin Sosyal Ortama Uyum Sağlamadaki İşlevi: Fırat Üniversitesi Uygulaması” bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda iletişim beceri puanlarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilirken, yaş değişkenine göre her hangi bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sultanlı (2019) Örgütsel iletişimin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisini görmek üzere “Çalışma Yaşamında Kurulan Etkili İletişimin Çalışanların İş Ve Yaşam Kaliteleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” araştırmasını 183 kişi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan erkeklerin inisiyatif ve iletişim kopukluğu algılarının kadınlara göre daha olumlu olduğu, düşük gelir düzeyine sahip bireylerin inisiyatif ve iletişim algılarının yüksek gelir düzeyine sahip bireylere göre daha

olumsuz olduğu ve örgütsel iletişime yönelik iletişim iklimi algılamalarının 25 yaş üstündekilerin, 25 yaş altındakilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Frymier (2005) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıflardaki iletişim etkinliğini araştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin iletişim konusunda destek verdiği durumlarda öğrenci katılımının arttığı; bu durumun da öğrenme, öğretim ve sınıf performansını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Usman ve Siddiqui (2018) tıp öğrencilerinin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 480 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucunda iletişim kabiliyetleri ile kadın ve erkek grupları arasında ilişki bulunamamıştır.

2.3.2. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kuğu (2019) İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 93 Müdür ve 54 müdür yardımcısı ile gerçekleştirdiği “Okul Öncesi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stili Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” çalışmasında yöneticilerin problem çözme ve dönüşümcü liderlik stillerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, görev türü ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin problem çözme becerilerinin yaş ve yöneticilik kıdem yılı faktörüne göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

Mete (2018) “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” araştırmasını Konya ilinde görev yapan 657 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya göre Problem Çözme Becerileri ölçeğinin kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş, kıdem, medeni durum değişkenlerine göre problem çözme ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Samancı (2018) Ankara ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 287 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği “Okul Yöneticilerinin Karar Verme ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkisel ve Karşılaştırmalı Çözümler: Ankara İl Örneği” çalışmasında Problem Çözme Becerileri ile eğitim durumu, cinsiyet, kurum türü, yöneticilerin öğrencilerin sosyo – ekonomik durumu hakkındaki algıları, görev süresi, yöneticilik süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özgün (2018) “Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” araştırmasında liselerde görev 155 okul müdürü ile gerçekleştirdiği çalışmada lise müdürlerinin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit edilmiştir.

Serttaş (2015) “Okul yöneticilerinin sosyotropik – otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” araştırmasına İstanbul ili Maltepe ilçesinde 11 özel 18 devlet okulu ile, fırsat örnekleme ile Şırnak ilinde görev yapan 196 okul yöneticisi katılmıştır. Görev türü, mezun oldukları bölüm, yaş değişkenlerine göre problem çözme becerilerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tekin (2019) Tokat ilinde görev yapan okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise yöneticileri ile “Okul Yöneticilerinin İnsiyatif Alma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” çalışmada okul yöneticilerinin problem çözme beceri ölçeğinin alt boyutlarından değerlendirici, düşünen, planlı ve kendine güvenli alt boyutlarında becerilerinin yüksek olduğunu, kaçınan ve aceleci boyutlarında becerilerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada yaş, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem, cinsiyet, mesleki kıdem ve okulda bulunan öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerinin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna varmıştır.

Avcı (2015) Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan 297 okul yöneticisinin katıldığı “Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” çalışmada yöneticilerin problem çözme becerilerinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak cinsiyet, yöneticilik ve mesleki kıdem, eğitim durumu, öğrenci ve personel sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirtmiştir.

Tan (2016) “Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” çalışmasını Kadıköy ilçesinde görev yapan 156 okul yöneticisi ile gerçekleştirmiştir. Buna göre yöneticilerin problemin çözümüne yönelik olarak en çok kullandıkları yaklaşım problem çözme beceri alt boyutlarından aceleci yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Esen (2012) 310 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği “Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki” araştırmasında yöneticilerin problem çözme becerisi toplam puanları yüksek bulunmuştur.

Elliott, Henrick, Elliot ve Shrout (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasına yönelik olan araştırmasında, 112 üniversite öğrencisi ile araştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda problem çözmenin yaklaşma-kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

D’Zurilla ve diğ. (1998) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, araştırmaya katılanların problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmazken, yaş değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin yaş ile doğru orantılı olarak problem çözme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Tian ve diğ. (2014, Akt: Yılmaz,2011) 736 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, problem çözme ile problem seçmenin kariyer seçimi ve psikolojik uyumla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ile yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kourmoussi, Xythali, Theologitou ve Koutras’ın (2016) yapmış oldukları “Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators” isimli araştırmasına 3668 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin problem çözme becerisi kadınlarınkinden yüksek çıkmıştır. Aynı araştırma sonucuna göre yaşı büyük öğretmenler kendilerinin problem çözme konusunda daha yetenekli olduklarını belirtmektedirler.

2.3.3. Etkili İletişim ve Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yılmaz (2011) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri” çalışmasına Edirne ve Muğla il merkezlerinde görev yapan 138 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya göre iletişim becerileri alt boyutları ile problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Koser (2019) 300 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği “Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve bağlanma stilleri ilişkisi” araştırmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baki (2019) “Gençlerin Spora Katılım Düzeylerine Göre İletişim Becerileriyle Problem Çözme Yeteneklerinin İncelenmesi (Erzurum İl Örneği)” araştırmasını 742 genç ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan gençlerin iletişim becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ile problem çözme becerisi ölçeği toplam puan ve ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kartal (2016) “Gençlik Kampı Program Sorumlularının İletişim Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” çalışmasına 103 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre sorumluların problem çözme becerileri orta düzeyde, iletişim becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çağsırlı (2019) 302 hemşire ile gerçekleştirdiği “Hemşirelerin İletişim Becerilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” araştırmasında, araştırmaya katılan hemşirelerin problem çözme becerileri açısından kendilerini yeterli bulduklarını ve iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yönteminden bahsedilmektedir. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ait bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyet, ünvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modelidir. Karasar'a göre (2012) tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasından birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 79-81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019 -2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ili bağımsız anaokullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır.

İstanbul ilinde 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 136 Bağımsız Anaokulu ve 239 okul yöneticisi bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan tüm okul yöneticilerine ulaşmak yerine zaman ve enerji tasarrufu sağlamak amacıyla örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örneklem alınacak yönetici sayısı Raosoft (2020) internet sitesinden örneklem hesaplama programı ile hesaplanmıştır ve bu sayı 147 olarak bulunmuştur. Araştırmanın örneklemi bu okullarda görev yapan 91 okul müdürü, 63 müdür yardımcısı 154 kişi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlana kişisel bilgi formu, etkili iletişim becerilerinin tespit edilmesi Buluş, Atan ve Sarıkaya (2017) tarafından geliştirilen “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)”, problem çözme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla ise Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul yöneticilerinin demografik bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formdur. Cinsiyet, ünvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Etkili İletişim Becerileri (EİBÖ) Ölçeği

Buluş ve Diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. Egoyu Geliştirici Dil: 1,2,3,4,5,6 numaralı maddelerden,
2. Etkin Dinleme: 7,8,9,10,11,12,13,14 numaralı maddelerden,
3. Kendini Tanıma-Kendini Açma: 15,16,17,18,19 numaralı maddelerden,
4. Empati: 20,21,22,23,24,25,26,27 numaralı maddelerden,
5. Ben Dili: 28,29,30,31,32,33,34 numaralı maddelerden oluşmaktadır.

Ölçek puanlaması toplam puan üzerinden değil alt boyutlar üzerinden yapılmaktadır. Çünkü ölçekte yer alan her bir alt boyut farklı yapıları ölçmektedir. Ölçekte yer alan 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler için ters puanlanama yapılmaktadır. Alt boyutlardan alınan toplam puan arttıkça iletişim becerilerini kullanma düzeyi de artmaktadır. Ölçek “Hiç Uygun Değil”, “Çok Az Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Çoğunlukla Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde derecelenen 5’li Likert tipindedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı egoyu geliştirici dil alt boyutunda .724, etkin dinleme alt boyutunda .838, kendini tanıma- kendini açma alt boyutunda .763, empati alt boyutunda .849, ben dilini kullanma alt boyutunda .827 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmamızda ise Cronbach Alpha Katsayısı egoyu geliştirici dil alt boyutunda .883, etkin dinleme alt boyutunda .894, kendini tanıma- kendini açma alt boyutunda .762, empati alt boyutunda .945, ben dilini kullanma alt boyutunda .825 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PCE)

Problem Çözme Envanteri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Şahin vd. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri 6'lı likert tipindedir. Ölçek 35 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. Aceleci Yaklaşım: 13,14,15,17,21,25,26,30,32 numaralı maddelerden,
2. Düşünen Yaklaşım: 18,20,31,33,35 numaralı maddelerden,
3. Kaçıngan Yaklaşım: 1,2,3,4 numaralı maddelerden,
4. Değerlendirici yaklaşım: 6,7,8 numaralı maddelerden,
5. Kendine Güvenli Yaklaşım Planlı Yaklaşım: 5,23,24,27,28,34 maddelerden,
6. Planlı Yaklaşım: 10,12,16 ve 19 numaralı maddelerden oluşmaktadır.

Toplam ölçek puanı 32 ve 192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan düşük puanlar yüksek düzeyde problem çözme becerisini ifade ederken, yüksek puanlar ise düşük problem çözme becerisini ifade etmektedir. Problem Çözme Envanteri Cronbach Alpha katsayısı 0,90'dır.

Bizim araştırmamızda da Cronbach Alpha katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlaması yapılırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışında tutulurken, 1,2,3,4,13,14,15,17,21,26,30,32 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır.

3.4.Verilerin Toplanması

Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçek geliştiricilerin izinleri, ölçeklerin İstanbul ilinde bağımsız anaokulu yöneticilerinden oluşan örnekleme uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ekte sunulmuştur. Anketlerin örnekleme uygulanması 2019 – 2020 eğitim öğretim yılının II. Döneminde gerçekleştirilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi SPSS 25 Paket program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara uygulanan ölçek formları numaralandırılmış ve elde verilerin hangi yöntem ile analiz edileceğine karar verebilmek ve normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve değerlerine bakılmıştır.(Tablo 3.1)

Tablo 3.5.1.Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Problem Çözme	154	2,14	,50	,799	,410
Acelecı Yaklaşım	154	2,27	,75	,806	,792
Düşünen Yaklaşım	154	1,92	,67	1,092	1,748
Kaçınan Yaklaşım	154	1,64	,66	1,090	,677
Değerlendirici Yaklaşım	154	2,11	,76	,660	,226
Kendine Güvenli Yaklaşım	154	2,55	,50	,967	1,823
Planlı Yaklaşım	154	1,95	,68	,735	,591
Egoyu Geliştirici Dil	154	4,47	,51	-,758	-,050
Etkin Dinleme	154	4,62	,43	-1,160	1,089
Kendini Tanıma - Açma	154	4,35	,61	-,733	-,394
Empati	154	4,32	,54	-,445	,033
Ben Dilini Kullanma	154	4,11	,49	-,497	-,201

Tablo 3.5.1.'de ki veriler incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin problem çözme envanteri ve alt boyutlarından acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ile etkili iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarından egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma – açma, empati ve beden dilini kullanma alt boyutlarından aldığı puanların normallik testi sonucuna göre basıklık – çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

George ve Mallery'e (2010) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur. Bu nedenle araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analiz edilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği ve problem çözme envanterinden aldıkları puanların cinsiyet, ünvan, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

2. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği ve problem çözme envanterinden aldıkları puanların çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir.
3. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği alt boyutları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.
4. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarının problem çözme envanteri ölçeği ve alt boyutlarına etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmaya konu olan katılımcıların demografik bilgileri analiz edilecek, sonrasında da araştırmanın alt problemine ait konularla ilgili veriler üzerinde durulacaktır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerinin demografik bilgilerine ve bu bilgilere ait yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	107	69,5
	Erkek	47	30,5
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1’ de katılımcılar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 107 kadın, 47 erkek olduğu görülmektedir. Kadın yöneticiler araştırmanın %69,5’ini, erkek yöneticiler ise %30,5’ ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.2. Katılımcıların Yönetici Görevi Göre Dağılımları

		Frekans(f)	Yüzde (%)
Yönetici Görevi	Okul Müdürü	91	59,1
	Müdür Yardımcısı	63	40,9
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.2’ de katılımcılar unvan değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin 91 okul müdürü, 63 müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın %59,1’ini okul müdürleri, %40,9’unu müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.3. Katılımcıların Mesleki Kıdem Yılına Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
	1-10 Yıl	46	29,9
Mesleki	11-20 Yıl	73	47,4
Kıdem	21 Yıl ve üzeri	35	22,7
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.3’ de katılımcılar mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların 73’ü 11-20 yıl, 46’sı 1-10 yıl ve 35’i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 11-20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticileri araştırmanın %47,4’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.4. Katılımcıların Yöneticilik Kıdemine Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
	1-10 Yıl	117	76,0
Yöneticilikteki	11 Yıl ve üstü	37	24,0
Kıdem	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.4’ de katılımcılar yöneticilik kıdemi değişkenine göre incelendiğinde 117’si 1-10 yıl, 37’si 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahiptir. Araştırmanın %76’sını 1-10 yıllık yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.5. Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
	Lisans	84	54,5
Eğitim Durumu	Lisansüstü	70	45,5
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.5’de katılımcılar eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde 84 lisans, 70 lisansüstü eğitim almış yönetici bulunmaktadır. Yöneticilerin %54,5’i lisans, %45,5’i lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.6. Katılımcıların Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yerine Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri	Köy	24	15,6
	İlçe	48	31,2
	Şehir	33	21,4
	Büyükşehir	49	31,8
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.6’da katılımcılar çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde 49’u büyükşehir, 48’i ilçe, 33’ü şehir ve 24 yöneticinin çocukluğunun köyde geçtiği görülmektedir. Çocukluğu büyükşehirde geçen yöneticilerin araştırmanın %31,8’ini oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.7. Katılımcıların Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Kitap Okuma Alışkanlığı	Fırsat Buldukça Okurum	118	76,6
	Her Gün Kitap Okurum	36	23,4
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.7’de katılımcılar kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre incelendiğinde yöneticilerin 118’i fırsat buldukça kitap okuduğunu, 36’sı her gün kitap okuduğunu belirtmiştir. Veriler incelendiğinde yöneticilerin büyük çoğunluğunun (%76,6) fırsat buldukça kitap okuduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.8. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Annelerinin Eğitim Düzeyi	Hiç Okula Gitmemiş	37	24
	İlkokul	40	26
	Ortaokul	35	22,7
	Lise ve üstü	42	27,3
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.8’ de katılımcılar annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 37 hiç okula gitmemiş, 40 ilkokul, 35 ortaokul ve 42 lise ve üstü bulunmaktadır. Anneleri lise ve üstü eğitim almış okul yöneticileri araştırmanın %27,3’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.9. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Babalarının Eğitim Düzeyi	Hiç Okula Gitmemiş	30	19,5
	İlkokul	34	22,1
	Ortaokul	37	24
	Lise ve üstü	53	34,4
	Toplam	154	100,0

Tablo 4.1.9’ da katılımcılar babaların eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 53 Lise ve üstü, 37 ortaokul, 34 ilkokul ve 30 hiç okula gitmemiş bulunmaktadır. Babaları lise ve üstü eğitim alan yöneticilerin (%34,4) diğer kademelerde eğitim alanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme ait Tespitler ve Yorumlanması

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir.

4.2.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örnekleme grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.2.1.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Egoyu	Kadın	107	4,52	,52	,05	1,766	152	,079
Geliştirici Dil	Erkek	47	4,36	,48	,07			
Etkin Dinleme	Kadın	107	4,65	,44	,04	1,516	152	,132
	Erkek	47	4,54	,40	,05			
Kendini Tanıma	Kadın	107	4,36	,62	,05	,340	152	,734
Kendini Açma	Erkek	47	4,32	,61	,08			
Empati	Kadın	107	4,34	,55	,05	,590	152	,556
	Erkek	47	4,28	,51	,07			
Beden Dilini	Kadın	107	4,19	,48	,04	3,275	152	,001
Kullanma	Erkek	47	3,92	,45	,06			

Tablo 4.2.1.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği beden dilini kullanma alt boyunda $t_{(152)} = 3,275$; $p < .05$] alınan puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın yöneticilerin beden dilini kullanma becerilerinin erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Egoyu geliştirici dil alt boyutundan [$t_{(152)} = 1,766$; $p > .05$], etkin dinleme alt boyutundan [$t_{(152)} = 1,516$; $p > .05$], kendini tanıma - kendini açma alt boyutundan [$t_{(152)} = ,340$; $p > .05$], empati alt boyutundan [$t_{(152)} = ,590$; $p > .05$] alınan puanlarda ise cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.2. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Yönetici Görevi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yönetici görevi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.2.2.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yönetici Görevi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Egoyu Geliştirici Dil	Okul Müdürü	91	4,47	,48	,05			
	Müdür	63	4,47	,56	,07	-,034	152	,973
	Yardımcısı							
Etkin Dinleme	Okul Müdürü	91	4,65	,39	,04	,976	152	,331
	Müdür	63	4,58	,49	,06			
	Yardımcısı							
Kendini Tanıma	Okul Müdürü	91	4,44	,57	,06	2,331	152	,021
	Müdür	63	4,21	,65	,08			
	Yardımcısı							
Kendini Açma	Okul Müdürü	91	4,36	,51	,05	1,073	152	,285
	Müdür	63	4,26	,57	,07			
	Yardımcısı							
Empati	Okul Müdürü	91	4,10	,46	,04	-,280	152	,780
	Müdür	63	4,12	,53	,06			
	Yardımcısı							
Beden Dilini Kullanma	Okul Müdürü	91	4,10	,46	,04	-,280	152	,780
	Müdür	63	4,12	,53	,06			
	Yardımcısı							

Tablo 4.2.2.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yönetici görevi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda $[t_{(152)} = ,590; p < .05]$ alınan puanlarında yönetici görevi değişkenine göre okul müdürleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin kendini açma – kendini tanıma becerilerinin, müdür yardımlarına kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Buna karşın egoyu geliştirici dil alt boyutundan $[t_{(152)} = ,034; p > .05]$, etkin dinleme alt boyutundan $[t_{(152)} = ,590; p > .05]$, empati alt boyutundan $[t_{(154)} = 1,073; p > .05]$, beden dilini kullanma alt boyutundan $[t_{(154)} = -,280; p > .05]$ alınan puanlarda yönetici görevi değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.3. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.2.3.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Egoyu Geliştirici Dil	1-10 Yıl	46	4,55	,48	G.Arası	1,262	2	,631	2,408	,093
	11-20 Yıl	73	4,37	,55	G.İçi	39,561	151	,262		
	21 Yıl ve üzeri	35	4,56	,44	Toplam	40,823	153			
	Toplam	154	4,47	,51						
Etkin Dinleme	1-10 Yıl	46	4,63	,46	G.Arası	,539	2	,270	1,427	,243
	11-20 Yıl	73	4,56	,44	G.İçi	28,538	151	,189		
	21 Yıl ve üzeri	35	4,71	,34	Toplam	29,077	153			
	Toplam	154	4,62	,43						
Kendini Tanıma Kendini Açma	1-10 Yıl	46	4,28	,58	G.Arası	,870	2	,435	1,144	,321
	11-20 Yıl	73	4,33	,68	G.İçi	57,433	151	,380		
	21 Yıl ve üzeri	35	4,48	,50	Toplam	58,303	153			
	Toplam	154	4,35	,61						
Empati	1-10 Yıl	46	4,42	,51	G.Arası	1,644	2	,822	2,853	,061
	11-20 Yıl	73	4,21	,57	G.İçi	43,522	151	,288		
	21 Yıl ve üzeri	35	4,42	,46	Toplam	45,166	153			
	Toplam	154	4,32	,54						
Beden Dilini Kullanma	1-10 Yıl	46	4,05	,52	G.Arası	,199	2	,099	,406	,667
	11-20 Yıl	73	4,14	,47	G.İçi	36,995	151	,245		
	21 Yıl ve üzeri	35	4,11	,48	Toplam	37,194	153			
	Toplam	154	4,11	,49						

Tablo 4.2.3.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; egoyu geliştirici dil alt boyutunda [$F_{(2-151)}=2,408;p>,05$], etkin dinleme alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,427;p>,05$], kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda

$[F_{(2-151)}=1,144;p>,05]$, empati alt boyutunda $[F_{(2-151)}=2,853;p>,05]$, beden dilini kullanma alt boyutunda $[F_{(2-151)}=,406;p>,05]$ gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma – kendini açma, empati, beden dilini kullanma becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.4. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.2.4.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Egoyu	1-10 Yıl	117	4,45	,54	,05	-,683	152	,495
Geliştirici Dil	11 Yıl ve üstü	37	4,52	,41	,067			
Etkin Dinleme	1-10 Yıl	117	4,61	,46	,04	-,633	152	,528
	11 Yıl ve üstü	37	4,66	,33	,05			
Kendini Tanıma	1-10 Yıl	117	4,33	,62	,05	-,588	152	,557
	11 Yıl ve üstü	37	4,40	,59	,09			
Kendini Açma	1-10 Yıl	117	4,33	,55	,05	,198	152	,843
	11 Yıl ve üstü	37	4,31	,51	,08			
Beden Dilini Kullanma	1-10 Yıl	117	4,10	,50	,04	-,282	152	,779
	11 Yıl ve üstü	37	4,13	,45	,07			

Tablo 4.2.4.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yönetici görevi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği egoyu geliştirici dil alt boyutundan $[t_{(152)} = -,683; p > .05]$, etkin dinleme alt boyutundan $[t_{(152)} = -,633; p > .05]$, kendini tanıma – kendini açma alt boyutundan $[t_{(152)} = -,588; p > .05]$, empati alt boyutundan $[t_{(154)} = ,198; p > .05]$, beden dilini kullanma alt boyutundan

$[t_{(154)} = -,282; p > .05]$ alınan puanlarda yönetici kıdemi değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.5. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.2.5.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.5.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Egoyu	Lisans	84	4,54	,48	,05	1,959	152	,052
Geliştirici Dil	Lisansüstü	70	4,38	,54	,06			
Etkin Dinleme	Lisans	84	4,62	,40	,04	,076	152	,940
	Lisansüstü	70	4,61	,47	,05			
Kendini Tanıma	Lisans	84	4,32	,62	,06	-,595	152	,553
Kendini Açma	Lisansüstü	70	4,38	,61	,07			
Empati	Lisans	84	4,36	,52	,05	,995	152	,321
	Lisansüstü	70	4,27	,56	,06			
Beden Dilini	Lisans	84	4,16	,47	,05	1,485	152	,140
Kullanma	Lisansüstü	70	4,04	,50	,06			

Tablo 4.2.5.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yönetici görevi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği egoyu geliştirici dil alt boyutundan $[t_{(152)} = -,683; p > .05]$, etkin dinleme alt boyutundan $[t_{(152)} = -,633; p > .05]$, kendini tanıma – kendini açma alt boyutundan $[t_{(152)} = -,588; p > .05]$, empati alt boyutundan $[t_{(154)} = ,198; p > .05]$, beden dilini kullanma alt boyutundan $[t_{(154)} = -,282; p > .05]$ alınan puanlarda yönetici kıdemi değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.6. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.2.6.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.6.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Egoyu Geliştirici Dil	Köy	24	4,50	,48	G.Arası	,237	3	,079	,291	,832
	İlçe	48	4,42	,55	G.İçi	40,586	150	,271		
	Şehir	33	4,45	,56	Toplam	40,823	153			
	Büyükşehir	49	4,51	,46						
	Toplam	154	4,47	,51						
Etkin Dinleme	Köy	24	4,56	,41	G.Arası	,472	3	,157	,826	,482
	İlçe	48	4,56	,47	G.İçi	28,605	150	,191		
	Şehir	33	4,65	,47	Toplam	29,077	153			
	Büyükşehir	49	4,68	,38						
	Toplam	154	4,62	,43						
Kendini Tanıma Kendini Açma	Köy	24	4,26	,57	G.Arası	,342	3	,114	,295	,829
	İlçe	48	4,32	,64	G.İçi	57,962	150	,386		
	Şehir	33	4,38	,75	Toplam	58,303	153			
	Büyükşehir	49	4,40	,52						
	Toplam	154	4,35	,61						
Empati	Köy	24	4,18	,47	G.Arası	,969	3	,323	1,096	,353
	İlçe	48	4,28	,58	G.İçi	44,197	150	,295		
	Şehir	33	4,42	,63	Toplam	45,166	153			
	Büyükşehir	49	4,3750	,44						
	Toplam	154	4,32	,54						
Beden Dilini Kullanma	Köy	24	4,00	,42	G.Arası	,507	3	,169	,691	,559
	İlçe	48	4,09	,53	G.İçi	36,687	150	,245		
	Şehir	33	4,12	,52	Toplam	37,194	153			
	Büyükşehir	49	4,17	,45						
	Toplam	154	4,11	,49						

Tablo 4.2.6.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; egoyu geliştirici dil alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,291;p>,05$], etkin dinleme alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,826;p>,05$], kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,295;p>,05$], empati alt boyutunda [$F_{(3-150)}=1,096;p>,05$], beden dilini kullanma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,691;p>,05$] gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma – kendini açma, empati, beden dilini kullanma becerilerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.7. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.2.7.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.7.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Egoyu Geliştirici Dil	Fırsat Buldukça Okurum	118	4,45	,543	,0500	-,618	152	,538
	Her Gün Kitap Okurum	36	4,51	,419	,0698			
Etkin Dinleme	Fırsat Buldukça Okurum	118	4,58	,454	,0418	-1,798	152	,074
	Her Gün Kitap Okurum	36	4,73	,352	,0586			
Kendini Tanıma	Fırsat Buldukça Okurum	118	4,33	,617	,0568	-,703	152	,483
	Her Gün Kitap Okurum	36	4,41	,62221	,1037			
Empati	Fırsat Buldukça Okurum	118	4,31	,563	,0519	-,526	152	,600
	Her Gün Kitap Okurum	36	4,36	,474	,0790			
Beden Dilini Kullanma	Fırsat Buldukça Okurum	118	4,07	,488	,0449	-1,832	152	,069
	Her Gün Kitap Okurum	36	4,24	,491	,0818			

Tablo 4.2.7.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği egoyu geliştirici dil alt boyutundan [$t_{(152)} = -,538; p > .05$], etkin dinleme alt boyutundan [$t_{(152)} = -,074; p > .05$], kendini tanıma – kendini açma alt boyutundan [$t_{(152)} = -,483; p > .05$], empati alt boyutundan [$t_{(154)} = ,600; p > .05$], beden dilini kullanma alt boyutundan [$t_{(154)} = -,069; p > .05$] alınan puanlarda kitap okuma sıklığı değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.8. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.2.8.1’ yer verilmiştir.

Tablo 4.2.8.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Egoyu Geliştirici Dil	Hiç okula gitmemiş	37	4,44	,50	G.Arası	,192	3	,064	,236	,871
	İlkokul	40	4,50	,42	G.İçi	40,631	150	,271		
	Ortaokul	35	4,42	,53	Toplam	40,823	153			
	Lise ve üstü	42	4,50	,60						
	Toplam	154	4,47	,51						
Etkin Dinleme	Hiç okula gitmemiş	37	4,66	,34	G.Arası	,135	3	,045	,233	,873
	İlkokul	40	4,64	,38	G.İçi	28,942	150	,193		
	Ortaokul	35	4,58	,47	Toplam	29,077	153			
	Lise ve üstü	42	4,59	,52						
	Toplam	154	4,62	,43						
Kendini Tanıma Kendini Açma	Hiç okula gitmemiş	37	4,36	,59	G.Arası	,435	3	,145	,376	,771
	İlkokul	40	4,29	,62	G.İçi	57,869	150	,386		
	Ortaokul	35	4,31	,68	Toplam	58,303	153			
	Lise ve üstü	42	4,42	,58						
	Toplam	154	4,35	,61						
Empati	Hiç okula gitmemiş	37	4,29	,48	G.Arası	,116	3	,039	,128	,943
	İlkokul	40	4,36	,45	G.İçi	45,050	150	,300		
	Ortaokul	35	4,30	,57	Toplam	45,166	153			
	Lise ve üstü	42	4,33	,65						
	Toplam	154	4,32	,54						
Beden Dilini Kullanma	Hiç okula gitmemiş	37	3,98	,48	G.Arası	,913	3	,304	1,258	,291
	İlkokul	40	4,18	,34	G.İçi	36,281	150	,242		
	Ortaokul	35	4,15	,53	Toplam	37,194	153			
	Lise ve üstü	42	4,12	,57						
	Toplam	154	4,11	,49						

Tablo 4.2.8.1' de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; egoyu geliştirici dil alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,236;p>,05$], etkin dinleme alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,233;p>,05$], kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,376;p>,05$], empati alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,128;p>,05$], beden dilini kullanma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=1,258;p>,05$] gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma – kendini açma, empati, beden dilini kullanma becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.9. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.2.9.1' yer verilmiştir.

Tablo 4.2.9.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	SS		KT	Sd	KO	F	p
Egoyu Geliştirici Dil	Hiç okula gitmemiş	30	4,55	,44	G.Arası	,364	3	,121	,450	,717
	İlkokul	34	4,40	,47	G.İçi	40,458	150	,270		
	Ortaokul	37	4,44	,56	Toplam	40,823	153			
	Lise ve üstü	53	4,48	,54						
	Toplam	154	4,47	,51						
Etkin Dinleme	Hiç okula gitmemiş	30	4,70	,30	G.Arası	,259	3	,086	,450	,718
	İlkokul	34	4,61	,43	G.İçi	28,818	150	,192		
	Ortaokul	37	4,57	,51	Toplam	29,077	153			
	Lise ve üstü	53	4,61	,44						
	Toplam	154	4,62	,43						
Kendini Tanıma Kendini Açma	Hiç okula gitmemiş	30	4,27	,63	G.Arası	,442	3	,147	,382	,766
	İlkokul	34	4,34	,58	G.İçi	57,862	150	,386		
	Ortaokul	37	4,32	,66	Toplam	58,303	153			
	Lise ve üstü	53	4,41	,60						
	Toplam	154	4,35	,61						
Empati	Hiç okula gitmemiş	30	4,36	,42	G.Arası	,185	3	,062	,206	,892
	İlkokul	34	4,37	,53	G.İçi	44,981	150	,300		
	Ortaokul	37	4,29	,58	Toplam	45,166	153			
	Lise ve üstü	53	4,29	,58						
	Toplam	154	4,32	,54						
Beden Dilini Kullanma	Hiç okula gitmemiş	30	4,09	,47	G.Arası	,134	3	,045	,181	,909
	İlkokul	34	4,10	,48	G.İçi	37,060	150	,247		
	Ortaokul	37	4,08	,48	Toplam	37,194	153			
	Lise ve üstü	53	4,15	,52						
	Toplam	154	4,11	,49						

Tablo 4.2.9.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; egoyu geliştirici dil alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,450;p>,05$], etkin dinleme alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,450;p>,05$], kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,382;p>,05$], empati alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,206;p>,05$], beden dilini kullanma alt boyutunda [$F_{(3-150)}=,181;p>,05$] gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin egoyu

geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma – kendini açma, empati, beden dilini kullanma becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması

Araştırmanın ikinci alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir.

4.3.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.19’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1 Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Kadın	107	2,11	,51	,04	-1,407	152	,161
	Erkek	47	2,23	,489	,07			
Aceleci Yaklaşım	Kadın	107	2,19	,76	,07	-2,093	152	,038
	Erkek	47	2,46	,68	,09			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	107	1,90	,64	,06	-,558	152	,578
	Erkek	47	1,97	,74	,10			
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	107	1,56	,59	,05	-2,269	152	,025
	Erkek	47	1,82	,78	,11			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	107	2,09	,75	,07	-,260	152	,795
	Erkek	47	2,13	,80	,11			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	107	2,57	,51	,04	,650	152	,517
	Erkek	47	2,51	,47	,06			
Planlı Yaklaşım	Kadın	107	1,96	,66	,06	,277	152	,782
	Erkek	47	1,93	,73	,10			

Tablo 4.3.1.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri ölçeği aceleci yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = -2,093; p < .05]$, kaçınan yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = -2,269; p > .05]$ alınan puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Problem çözme envanteri toplam puanında $[t_{(152)} = -,1407; p > .05]$, düşünen yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = -,558; p > .05]$, değerlendirici yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = -,260; p > .05]$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = ,650; p > .05]$, planlı yaklaşım alt boyutundan $[t_{(152)} = -,277; p > .05]$ alınan puanlarda ise cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.2. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yönetici Görevi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında yönetici görevi değişkenine göre anlamlı herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.3.2.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yönetici Görevi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Ünvanınız	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Okul Müdürü	91	2,12	,51	,05			
	Müdür	63	2,18	,49	,06	-,701	152	,484
	Yardımcısı							
Aceleci Yaklaşım	Okul Müdürü	91	2,27	,73	,07			
	Müdür	63	2,28	,77	,09	-,089	152	,929
	Yardımcısı							
Düşünen Yaklaşım	Okul Müdürü	91	1,86	,67	,07			
	Müdür	63	2,02	,67	,08	-1,438	152	,152
	Yardımcısı							

Kaçınan Yaklaşım	Okul Müdürü	91	1,65	,70	,07			
	Müdür	63	1,64	,62	,07	,075	152	,940
	Yardımcısı							
Değerlendirici Yaklaşım	Okul Müdürü	91	2,04	,80	,08			
	Müdür	63	2,21	,69	,08	-1,367	152	,174
	Yardımcısı							
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okul Müdürü	91	2,53	,52	,05			
	Müdür	63	2,58	,46	,05	-,562	152	,575
	Yardımcısı							
Planlı Yaklaşım	Okul Müdürü	91	1,93	,71	,07			
	Müdür	63	2,00	,64	,08	-,608	152	,544
	Yardımcısı							

Tablo 4.3.2.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri toplam puanından [$t_{(152)} = -,701; p > .05$], aceleci yaklaşım alt boyundan [$t_{(152)} = -,089; p < .05$], düşünen yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -1,438; p > .05$], kaçınan yaklaşım alt boyutunda [$t_{(152)} = ,075; p > .05$] değerlendirici yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -1,367; p > .05$] , kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -,562; p > .05$], planlı yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -,608; p > .05$] alınan puanlarda cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.3. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.3.3.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Problem Çözme Envanteri	1-10 Yıl	46	2,24	,48	G.Arası	,617	2	,309	1,211 ,301
	11-20 Yıl	73	2,10	,53	G.İçi	38,480	151	,255	
	21 Yıl ve Ü.	35	2,11	,46	Toplam	39,097	153		
	Toplam	154	2,14	,50					
Aceleci Yaklaşım	1-10 Yıl	46	2,38	,67	G.Arası	1,196	2	,598	1,064 ,348
	11-20 Yıl	73	2,28	,78	G.İçi	84,933	151	,562	
	21 Yıl ve Ü.	35	2,13	,76	Toplam	86,129	153		
	Toplam	154	2,27	,75					
Düşünen Yaklaşım	1-10 Yıl	46	2,09	,71	G.Arası	2,007	2	1,003	2,240 ,110
	11-20 Yıl	73	1,82	,65	G.İçi	67,648	151	,448	
	21 Yıl ve Ü.	35	1,93	,63	Toplam	69,654	153		
	Toplam	154	1,92	,67					
Kaçıngan Yaklaşım	1-10 Yıl	46	1,72	,71	G.Arası	,683	2	,342	,761 ,469
	11-20 Yıl	73	1,64	,67	G.İçi	67,768	151	,449	
	21 Yıl ve Ü.	35	1,54	,59	Toplam	68,452	153		
	Toplam	154	1,64	,66					
Değerlendirici Yaklaşım	1-10 Yıl	46	2,31	,78	G.Arası	3,267	2	1,633	2,843 ,061
	11-20 Yıl	73	1,97	,75	G.İçi	86,746	151	,574	
	21 Yıl ve Ü.	35	2,13	,71	Toplam	90,012	153		
	Toplam	154	2,11	,76					
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-10 Yıl	46	2,58	,49	G.Arası	,144	2	,072	,286 ,752
	11-20 Yıl	73	2,52	,53	G.İçi	38,155	151	,253	
	21 Yıl ve Ü.	35	2,58	,43	Toplam	38,299	153		
	Toplam	154	2,55	,50					
Planlı Yaklaşım	1-10 Yıl	46	2,02	,61	G.Arası	1,464	2	,732	1,561 ,213
	11-20 Yıl	73	1,85	,67	G.İçi	70,844	151	,469	
	21 Yıl ve Ü.	35	2,08	,77	Toplam	72,309	153		
	Toplam	154	1,95	,68					

Tablo 4.3.3.1’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem becerileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; problem çözme envanterinden [$F_{(2-151)}=1,211;p>,05$], aceleci yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,064;p>,05$], düşünen yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=2,240;p>,05$], kaçıngan yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,761;p>,05$], değerlendirici yaklaşım alt

boyutunda [$F_{(2-151)}=2,843;p>,05$], kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,286;p>,05$], planlı yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,561;p>,05$], gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri ile alt boyut becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.4. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.3.4.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.4.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	2,17 2,06	,51 ,47	,047 ,078	1,115	152	,266
Aceleci Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	2,31 2,17	,75 ,75	,069 ,12	1,005	152	,316
Düşünen Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	1,95 1,85	,69 ,61	,06 ,10	,770	152	,443
Kaçıngan Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	1,68 1,52	,69 ,56	,06 ,09	1,333	152	,184
Değerlendirici Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	2,16 1,92	,78 ,68	,07 ,11	1,670	152	,097
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	2,56 2,54	,50 ,47	,04 ,07	,171	152	,864
Planlı Yaklaşım	1-10 Yıl 11 Yıl ve üstü	117 37	1,96 1,94	,67 ,72	,06 ,11	,136	152	,892

Tablo 4.3.4.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri toplam puanından [$t_{(152)} = 1,115; p > .05$], aceleci yaklaşım alt boyundan [$t_{(152)} = 1,005; p < .05$], düşünen yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,770; p > .05$], kaçınan yaklaşım alt boyutunda [$t_{(152)}=1,333; p > .05$] değerlendirici yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = 1,670; p > .05$] , kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,171; p > .05$], planlı yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,136; p > .05$] alınan puanlarda yöneticilik kıdemi değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.5. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri arasında eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.3.5.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Lisans	84	2,11	,47	,05	-,819	152	,414
	Lisansüstü	70	2,18	,54	,06			
Aceleci Yaklaşım	Lisans	84	2,24	,75	,08	-,696	152	,487
	Lisansüstü	70	2,32	,75	,08			
Düşünen Yaklaşım	Lisans	84	1,86	,68	,07	-	152	,232
	Lisansüstü	70	2,00	,66	,07			
Kaçınan Yaklaşım	Lisans	84	1,59	,62	,06	-	152	,316
	Lisansüstü	70	1,70	,71	,08			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	84	2,01	,71	,07	-	152	,094
	Lisansüstü	70	2,22	,81	,09			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	84	2,58	,51	,05	,759	152	,449
	Lisansüstü	70	2,52	,48	,05			
Planlı Yaklaşım	Lisans	84	1,91	,67	,07	-,785	152	,433
	Lisansüstü	70	2,00	,70	,08			

Tablo 4.3.5.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri toplam puanından [$t_{(152)} = ,819; p > .05$], aceleci yaklaşım alt boyundan [$t_{(152)} = -,696; p < .05$], düşünen yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -1,201; p > .05$], kaçınan yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -1,006; p > .05$] değerlendirici yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -1,685; p > .05$] , kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,759; p > .05$], planlı yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -,785; p > .05$] alınan puanlarda eğitim durumu değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.6. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.24’ te yer verilmiştir.

Tablo 4.3.6.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Çözme Envanteri	Köy	24	2,02	,40	G.Arası	,852	3	,284	1,113 ,346
	İlçe	48	2,24	,59	G.İçi	38,245	150	,255	
	Şehir	33	2,13	,55	Toplam	39,097	153		
	Büyükşehir	49	2,12	,41					
	Toplam	154	2,14	,50					
Aceleci Yaklaşım	Köy	24	2,23	,65	G.Arası	,488	3	,163	,285 ,836
	İlçe	48	2,35	,83	G.İçi	85,641	150	,571	
	Şehir	33	2,21	,82	Toplam	86,129	153		
	Büyükşehir	49	2,26	,66					
	Toplam	154	2,27	,75					

Düşünen Yaklaşım	Köy	24	1,74	,58	G.Arası	2,734	3	,911	2,043	,110
	İlçe	48	2,11	,77	G.İçi	66,921	150	,446		
	Şehir	33	1,90	,71	Toplam	69,654	153			
	Büyükşehir	49	1,85	,55						
	Toplam	154	1,92	,67						
Kaçıngan Yaklaşım	Köy	24	1,45	,56	G.Arası	2,111	3	,704	1,591	,194
	İlçe	48	1,79	,71	G.İçi	66,341	150	,442		
	Şehir	33	1,56	,65	Toplam	68,452	153			
	Büyükşehir	49	1,65	,66						
	Toplam	154	1,64	,66						
Değerlendirici Yaklaşım	Köy	24	1,83	,56	G.Arası	2,728	3	,909	1,563	,201
	İlçe	48	2,22	,85	G.İçi	87,284	150	,582		
	Şehir	33	2,18	,80	Toplam	90,012	153			
	Büyükşehir	49	2,08	,71						
	Toplam	154	2,11	,76						
Kendine Güvenli Yaklaşım	Köy	24	2,45	,44	G.Arası	,616	3	,205	,818	,486
	İlçe	48	2,61	,59	G.İçi	37,682	150	,251		
	Şehir	33	2,61	,51	Toplam	38,299	153			
	Büyükşehir	49	2,51	,40						
	Toplam	154	2,55	,50						
Planlı Yaklaşım	Köy	24	1,73	,58	G.Arası	1,415	3	,472	,998	,396
	İlçe	48	2,01	,74	G.İçi	70,894	150	,473		
	Şehir	33	1,96	,78	Toplam	72,309	153			
	Büyükşehir	49	2,01	,59						
	Toplam	154	1,95	,68						

Tablo 4.3.6.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; problem çözme envanterinden [$F_{(2-151)}=1,211;p>,05$], aceleci yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,064;p>,05$], düşünen yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=2,240;p>,05$], kaçıngan yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,761;p>,05$], değerlendirici yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=2,843;p>,05$], kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,286;p>,05$], planlı yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,561;p>,05$], gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri ile alt boyut becerilerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.7. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına Tablo 4.3.7.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.7.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Fırsat Buldukça Okurum	118	2,15	,52	,04	,233	152	,816
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,13	,42	,07			
Aceleci Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	2,31	,78	,07	1,171	152	,244
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,15	,60	,10			
Düşünen Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	1,90	,68	,06	-,838	152	,404
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,01	,62	,10			
Kaçınan Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	1,68	,71	,06	1,231	152	,220
	Her Gün Kitap Okurum	36	1,52	,46	,07			
Değerlendirici Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	2,11	,79	,07	,241	152	,810
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,08	,69	,11			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	2,54	,51	,04	-,735	152	,463
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,61	,43	,07			
Planlı Yaklaşım	Fırsat Buldukça Okurum	118	1,90	,68	,06	-1,731	152	,085
	Her Gün Kitap Okurum	36	2,13	,68	,11			

Tablo 4.3.7.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri toplam puanından [$t_{(152)}, 233; p > .05$], aceleci yaklaşım alt boyundan [$t_{(152)} = 1,171; p < .05$], düşünen yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = -,838; p > .05$], kaçınan yaklaşım alt boyutunda [$t_{(152)} = 1,231; p > .05$] değerlendirici yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,241; p > .05$] , kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = ,735; p > .05$], planlı yaklaşım alt boyutundan [$t_{(152)} = 1,731; p > .05$] alınan puanlarda kitap okuma sıklığı değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.8. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.3.8.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.8.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Çözme Envanteri	Hiç okula g.	37	2,15	,53	G.Arası	,598	3	,199	,776	,509
	İlkokul	40	2,05	,37	G.İçi	38,499	150	,257		
	Ortaokul	35	2,21	,49	Toplam	39,097	153			
	Lise ve üstü	42	2,18	,59						
	Toplam	154	2,14	,50						
Aceleci Yaklaşım	Hiç okula g.	37	2,29	,76	G.Arası	1,757	3	,586	1,041	,376
	İlkokul	40	2,10	,51	G.İçi	84,372	150	,562		
	Ortaokul	35	2,33	,83	Toplam	86,129	153			
	Lise ve üstü	42	2,38	,84						
	Toplam	154	2,27	,75						
Düşünen Yaklaşım	Hiç okula g.	37	1,97	,71	G.Arası	,575	3	,192	,416	,741
	İlkokul	40	1,83	,53	G.İçi	69,079	150	,461		
	Ortaokul	35	1,99	,71	Toplam	69,654	153			
	Lise ve üstü	42	1,92	,73						
	Toplam	154	1,92	,67						
Kaçıngan Yaklaşım	Hiç okula g.	37	1,65	,70	G.Arası	,355	3	,118	,261	,853
	İlkokul	40	1,61	,57	G.İçi	68,096	150	,454		
	Ortaokul	35	1,72	,72	Toplam	68,452	153			
	Lise ve üstü	42	1,60	,69						
	Toplam	154	1,64	,66						
Değerlendirici Yaklaşım	Hiç okula g.	37	2,18	,71	G.Arası	2,513	3	,838	1,436	,235
	İlkokul	40	1,90	,63	G.İçi	87,499	150	,583		
	Ortaokul	35	2,14	,80	Toplam	90,012	153			
	Lise ve üstü	42	2,22	,87						
	Toplam	154	2,11	,76						
Kendine Güvenli Yaklaşım	Hiç okula g.	37	2,47	,49	G.Arası	,371	3	,124	,490	,690
	İlkokul	40	2,57	,39	G.İçi	37,928	150	,253		
	Ortaokul	35	2,57	,48	Toplam	38,299	153			
	Lise ve üstü	42	2,60	,60						
	Toplam	154	2,55	,50						
Planlı Yaklaşım	Hiç okula g.	37	1,92	,66	G.Arası	,932	3	,311	,653	,582
	İlkokul	40	1,89	,54	G.İçi	71,376	150	,476		
	Ortaokul	35	2,10	,72	Toplam	72,309	153			
	Lise ve üstü	42	1,93	,80						
	Toplam	154	1,95	,68						

Tablo 4.3.8.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda;

problem çözme envanterinden [$F_{(2-151)}=,776;p>,05$], aceleci yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,041;p>,05$], düşünen yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,416;p>,05$], kaçınan yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,261;p>,05$], değerlendirici yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,436;p>,05$], kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,490;p>,05$], planlı yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,653;p>,05$], gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri ile alt boyut becerilerinin çocukluğunun anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.9. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçlarına Tablo 4.3.9.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.9.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	SS		KT	Sd	KO	F	p	Anlam lılık
PÇE	Hiç okula g.	30	2,01	,42	G.Arası	1,238	3	,413	1,635	,184	
	İlkokul	34	2,13	,35	G.İçi	37,858	150	,252			
	Ortaokul	37	2,11	,57	Toplam	39,097	153				
	Lise ve üstü	53	2,25	,56							
	Toplam	154	2,14	,50							
AY	Hiç okula g.	30	2,14	,70	G.Arası	3,707	3	1,236	2,249	,085	
	İlkokul	34	2,16	,57	G.İçi	82,422	150	,549			
	Ortaokul	37	2,18	,84	Toplam	86,129	153				
	Lise ve üstü	53	2,49	,77							
	Toplam	154	2,27	,75							

	Hiç okula g.	30	1,86	,58	G.Arası	,227	3	,076	,163	,921	
	İlkokul	34	1,92	,54	G.İçi	69,428	150	,463			
DÜY	Ortaokul	37	1,91	,80	Toplam	69,654	153				
	Lise ve üstü	53	1,97	,70							
	Toplam	154	1,92	,67							
	Hiç okula g.	30	1,36	,44	G.Arası	3,561	3	1,187	2,744	,045	
	İlkokul	34	1,62	,57	G.İçi	64,891	150	,433			VAR
KY	Ortaokul	37	1,68	,64	Toplam	68,452	153				
	Lise ve üstü	53	1,79	,79							
	Toplam	154	1,64	,66							
	Hiç okula g.	30	1,90	,58	G.Arası	2,326	3	,775	1,326	,268	
	İlkokul	34	2,11	,57	G.İçi	87,686	150	,585			
DEY	Ortaokul	37	2,08	,79	Toplam	90,012	153				
	Lise ve üstü	53	2,24	,91							
	Toplam	154	2,11	,76							
	Hiç okula g.	30	2,40	,38	G.Arası	1,923	3	,641	2,643	,051	
	İlkokul	34	2,69	,40	G.İçi	36,376	150	,243			
KGY	Ortaokul	37	2,46	,47	Toplam	38,299	153				
	Lise ve üstü	53	2,62	,59							
	Toplam	154	2,55	,50							
	Hiç okula g.	30	1,85	,63	G.Arası	,394	3	,131	,274	,844	
	İlkokul	34	1,99	,62	G.İçi	71,914	150	,479			
PY	Ortaokul	37	1,99	,80	Toplam	72,309	153				
	Lise ve üstü	53	1,97	,67							
	Toplam	154	1,95	,68							

Tablo 4.3.9.1’de görüldüğü üzere bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda; Problem çözme envanterinden [$F_{(2-151)}=,776;p>,05$], aceleci yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,041;p>,05$], düşünen yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,416;p>,05$],

değerlendirici yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=1,436;p>,05$], kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,490;p>,05$], planlı yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,653;p>,05$], gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda [$F_{(2-151)}=,261;p>,05$] ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçlarına tablo 4.3.9.2’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.9.2. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Envanteri Ölçeği Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları

(I) Gruplar	(J) Gruplar	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
	İlkokul	-1,03333	,65901	,485
Hiç okula gitmemiş	Ortaokul	-1,29009	,64637	,267
	Lise ve üstü	-1,70314*	,60110	,029

Tablo 4.3.9.2’de görüldüğü üzere; bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri puanları ile kaçınan yaklaşım alt boyutu puanı arasındaki farkın baba eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post- Hoc Scheffe testi sonucunda hiç okula gitmeyenler ile lise ve üstü eğitim görenler arasında farkın lise ve üstü eğitim görenler lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir ($p<,05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları ile problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bağımsız anaokulu yöneticilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına tablo 4.4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

BOYUTLAR		Egoyu Geliştirici Dil	Etkin Dinleme	Kendini Tanıma – Kendini Açma	Empati	Beden Dilini Kullanma
PÇE	r	-,489**	-,535**	-,621**	-,419**	-,487**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Aceleci Yaklaşım	r	-,387**	-,391**	-,451**	-,279**	-,366**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Düşünen Yaklaşım	r	-,469**	-,514**	-,546**	-,407**	-,454**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Kaçıngan Yaklaşım	r	-,334**	-,336**	-,434**	-,336**	-,253**
	p	,000	,000	,000	,000	,002
Değerlendirici Yaklaşım	r	-,324**	-,317**	-,354**	-,288**	-,359**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-,342**	-,460**	-,528**	-,305**	-,386**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Planlı Yaklaşım	r	-,361**	-,389**	-,518**	-,349**	-,352**
	p	,000	,000	,000	,000	,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ölçeği alt boyutları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analiz sonucunda;

“Aceleci yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,387;p<,05$).

“Aceleci yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,391;p<,05$).

“Aceleci yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,451;p<,05$).

“Aceleci yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,279;p<,05$).

“Aceleci yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,366;p<,05$).

“Düşünen yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,469;p<,05$).

“Düşünen yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,514;p<,05$).

“Düşünen yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,546;p<,05$).

“Düşünen yaklaşım” ile “empati” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,407;p<,05$).

“Düşünen yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,454;p<,05$).

“Kaçınan yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,334;p<,05$).

“Kaçınan yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,336;p<,05$).

“Kaçınan yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” olarak orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,434;p<,05$).

“Kaçınan yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,336;p<,05$).

“Kaçınan yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,253;p<,05$).

“Değerlendirici yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,324;p<,05$).

“Değerlendirici yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,317;p<,05$).

“Değerlendirici” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,354;p<,05$).

“Değerlendirici” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,288;p<,05$).

“Değerlendirici” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,359;p<,05$).

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,342;p<,05$).

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,460;p<,05$).

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,528;p<,05$).

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,305;p<,05$).

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,386;p<,05$).

“Planlı yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,361;p<,05$).

“Planlı yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,389;p<,05$).

“Planlı yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,518;p<,05$).

“Planlı yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,349;p<,05$).

“Planlı yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,352;p<,05$).

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “egoyu geliştirici dil” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,489;p<,05$).

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,535;p<,05$).

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “kendini tanıma kendini açma” arasında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,621;p<,05$).

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “empati” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,419;p<,05$).

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “beden dilini kullanma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,487;p<,05$).

4.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Tespitler ve Yorumlanması

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri, problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin, problem çözme becerilerini hangi düzeyde etkilediğinin belirlenmesi amacıyla yöneticilerin ölçeklere verdikleri cevaplardan elde edilen veriler regresyon analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.5.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.1. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Etkili İletişim Becerilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Sh _x	β	t	p	R	R ²	F	p
Egoyu Geliştirici Dil	Aceleci Yaklaşım	-,56	,10	-,387	-5,16	,000	,149	,144	26,69	,000
	Düşünen Yaklaşım	-,61	,09	-,469	-6,54	,000	,220	,215	42,86	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	-,43	,09	-,334	-4,36	,000	,112	,106	19,07	,000
	Değerlendirici Yaklaşım	-,48	,11	-,324	-4,22	,000	,105	,099	17,81	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	-,33	,07	-,342	-4,48	,000	,117	,111	20,15	,000
	Planlı Yaklaşım	-,48	,10	-,361	-4,76	,000	,130	,124	22,72	,000
	PÇE	-,47	,06	-,489	-6,90	,000	,239	,234	47,73	,000
Etkin Dinleme	Aceleci Yaklaşım	-,67	,12	-,391	-5,24	,000	,153	,148	27,50	,000
	Düşünen Yaklaşım	-,79	,10	-,514	-7,38	,000	,264	,259	54,54	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	-,51	,11	-,336	-4,39	,000	,113	,107	19,30	,000
	Değerlendirici Yaklaşım	-,55	,13	-,317	-4,11	,000	,100	,094	16,96	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	-,52	,08	-,460	-6,38	,000	,212	,206	40,81	,000
	Planlı Yaklaşım	-,61	,11	-,389	-5,20	,000	,151	,146	27,06	,000
	PÇE	-,62	,07	-,535	-7,81	,000	,287	,282	61,05	,000
Kendini Tanıma / Kendini Açma	Aceleci Yaklaşım	-,54	,08	-,451	-6,22	,000	,203	,198	38,76	,000
	Düşünen Yaklaşım	-,59	,07	-,546	-8,03	,000	,298	,293	64,55	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	-,47	,07	-,434	-5,93	,000	,188	,183	35,17	,000
	Değerlendirici Yaklaşım	-,44	,09	-,354	-4,67	,000	,126	,120	21,82	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	-,42	,05	-,528	-7,66	,000	,279	,274	58,77	,000
	Planlı Yaklaşım	-,57	,07	-,518	-7,46	,000	,268	,264	55,78	,000
	PÇE	-,50	,05	-,621	-9,75	,000	,385	,381	95,17	,000
Empati	Aceleci Yaklaşım	-,38	,10	-,279	-3,57	,000	,078	,072	12,79	,000
	Düşünen Yaklaşım	-,50	,09	-,407	-5,49	,000	,166	,160	30,20	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	-,41	,09	-,336	-4,39	,000	,113	,107	19,32	,000
	Değerlendirici Yaklaşım	-,40	,11	-,288	-3,70	,000	,083	,077	13,70	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	-,28	,07	-,305	-3,95	,000	,093	,087	15,61	,000
	Planlı Yaklaşım	-,44	,09	-,349	-4,58	,000	,122	,116	21,04	,000
	PÇE	-,39	,06	-,419	-5,69	,000	,176	,170	32,38	,000
Beden Dilini Kullanma	Aceleci Yaklaşım	-,55	,11	-,366	-4,85	,000	,134	,128	23,53	,000
	Düşünen Yaklaşım	-,62	,09	-,454	-6,28	,000	,206	,201	39,50	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	-,34	,10	-,253	-3,21	,002	,064	,058	10,36	,002
	Değerlendirici Yaklaşım	-,55	,11	-,359	-4,74	,000	,129	,123	22,55	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	-,39	,07	-,386	-5,16	,000	,149	,144	26,65	,000
	Planlı Yaklaşım	-,49	,10	-,352	-4,63	,000	,124	,118	21,43	,000
	PÇE	-,49	,07	-,487	-6,87	,000	,237	,232	47,19	,000

Tablo 4.5.1’de görüldüğü üzere, bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin problem çözme becerilerini hangi düzeyde etkilediğini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda; Egoyu geliştirici dil boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu ($R^2=.14$; $p<.05$) negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu

($R^2=.22;p<.05$) negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu ($R^2=.11;p<.05$) negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu ($R^2=.11;p<.05$) negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde ve problem çözme becerisini ($R^2=.24;p<.05$) negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Egoyu geliştirici dil becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyindeki toplam varyansın %24' ünü açıklamaktadır.

Etkin Dinleme boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu ($R^2=.15;p<.05$) negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu ($R^2=.26;p<.05$) negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu ($R^2=.11;p<.05$) negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu ($R^2=.09;p<.05$) negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu ($R^2=.21;p<.05$) negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu ($R^2=.15;p<.05$) negatif yönde ve problem çözme becerisini ($R^2=.29;p<.05$) negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Etkin dinleme becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyindeki toplam varyansın %29' unu açıklamaktadır.

Kendini tanıma – kendini açma boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu ($R^2=.20;p<.05$) negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu ($R^2=.29;p<.05$) negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu ($R^2=.18;p<.05$) negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu ($R^2=.27;p<.05$) negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu ($R^2=.26;p<.05$) negatif yönde ve problem çözme becerisini ($R^2=.38;p<.05$) negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Kendini tanıma – kendini açma becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyindeki toplam varyansın %38' ini açıklamaktadır.

Empati boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu ($R^2=.07;p<.05$) negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu ($R^2=.16;p<.05$) negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu ($R^2=.11;p<.05$) negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu ($R^2=.08;p<.05$) negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu ($R^2=.09;p<.05$) negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde ve problem çözme becerisini ($R^2=.17;p<.05$) negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Empati becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyindeki toplam varyansın %17' sini açıklamaktadır.

Beden dilini kullanma boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu ($R^2=.13;p<.05$) negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu ($R^2=.20;p<.05$) negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu ($R^2=.06;p<.05$) negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu ($R^2=.14;p<.05$) negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu ($R^2=.12;p<.05$) negatif yönde ve problem çözme becerisini ($R^2=.23;p<.05$) negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Beden dilini kullanma becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerileri düzeyindeki toplam varyansın %23' ünü açıklamaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerileri ile demografik ve mesleki özelliklerine göre etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik araştırma sonucunda cinsiyet değişkinine göre “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarından beden dilini kullanma alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre araştırmamıza katılan kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere kıyasla iletişimde beden dilini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Arslanhan (2020) yaptığı araştırmasında da “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarından ego geliştirici dil, etkin katılım/dinleme, empati ve ben dilini kullanma alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Özer (2011), Karayiğit (2019) ve Ceylan’ da (2019) araştırmamıza benzer olarak çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın Koser (2019), Baki (2019), Ağca (2019) ve Kartal’ın (2016) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda yönetici görevi değişkenine göre “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarından kendini tanıma – kendini açma alt boyutunda okul müdürleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Karayiğit’in (2019) yaptığı çalışmada araştırmamıza benzer olarak okul müdürlerinin iletişim becerileri yeterli bulunmuştur.

Araştırma sonucunda mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarının herhangi birinde farklılaşma bulunmamıştır. Araştırmamıza benzer olarak Ceylan (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada yaş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak herhangi bir farklılaşma tespit etmemiştir. Kartal’ in (2016) çalışmada da, araştırma sonucumuza benzer olarak eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Özer’ in (2011) gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yerleşim yeri değişkenlerine göre çalışmamıza benzer olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık Karayığit (2019) yaptığı araştırmasında iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Aksungur (2018) mesleki kıdem değişkenine göre etkin dinleme ve empati kurma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme envanteri puanları arasında cinsiyet, yönetici görevi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından aceleci yaklaşım alt boyutu ve kaçınan yaklaşım alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre problem çözme stratejilerinden kaçınan yaklaşım ve aceleci yaklaşımı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırma sonucumuza benzer olarak Mete (2018) yaptığı çalışmada “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından kaçınan yaklaşım alt boyutunda, planlı yaklaşım alt boyutunda ve aceleci yaklaşım alt boyutunda kadın yöneticiler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Köse (2015) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarından yaklaşma – kaçınma alt boyutunda erkek yöneticiler lehine anlamlı farklılaşma tespit etmiştir. Avcı (2015) ve Esen (2012) yapmış oldukları çalışmalarında problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık Kuğu (2019) okul

yöneticilerine yönelik olarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılaşma tespit etmemiştir. Kuğu' nun (2019) yapmış olduğu çalışmaya benzer olarak, Samancı (2018), Özgün (2018) ve Eves (2008) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemişlerdir.

Araştırma sonucunda baba eğitim durumu değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarından kaçınan yaklaşım alt boyutunda lise ve üstü eğitim görenler lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda yönetici görevi değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Samancı (2018) gerçekleştirdiği çalışmasında, araştırmamıza benzer olarak yönetici görevi değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Serttaş (2015) ise yapmış olduğu çalışmasında problem çözme becerilerinde yönetici görevi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmamıza benzer olarak Özgün (2018) ve Yerli (2009) yapmış oldukları çalışmalarda herhangi bir farklılaşma tespit edememiştir. Buna karşılık olarak Narlı (2019), Tan (2016) ve Avcı (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından aceleci yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda yöneticilik kıdemi değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmamıza benzer olarak Kuğu (2019), Esen (2012) ve Eves'e (2008) ait çalışmalarda da yönetici kıdemi değişkenine göre farklılaşma tespit edilememiştir. Tekin (2019) okul yöneticileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Tekin' in (2019) çalışmasına benzer olarak, Avcı'nın (2015) yapmış olduğu çalışmasında “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim durumu değişkenine göre “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Özgün (2018), Samancı

(2018), Esen (2012) ve Eves' in (2008) çalışmalarında da araştırmamıza benzer olarak problem çözme becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Buna karşılık Avcı (2015) yapmış olduğu çalışmada “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kara (2014) gerçekleştirdiği çalışmada “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından düşünen yaklaşım alt boyutunda ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda “Problem Çözme Envanteri” ve alt boyutlarında yöneticilerin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri puanları ile problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik araştırma sonucunda;

“Aceleci yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Aceleci yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Aceleci yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Aceleci yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Aceleci yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Düşünen yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Düşünen yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Düşünen yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Düşünen yaklaşım” ile “empati” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Düşünen yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Kaçınan yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kaçınan yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kaçınan yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kaçınan

yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kaçınan yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Değerlendirici yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Değerlendirici yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu,

“Değerlendirici” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Değerlendirici” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Değerlendirici” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Kendine güvenli yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kendine güvenli yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kendine güvenli yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kendine güvenli yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Kendine güvenli yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Planlı yaklaşım” ile “egoyu geliştirici dil” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Planlı yaklaşım” ile “etkin dinleme” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Planlı yaklaşım” ile “kendini tanıma kendini açma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Planlı yaklaşım” ile “empati” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Planlı yaklaşım” ile “beden dilini kullanma” arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “egoyu geliştirici dil” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “etkin dinleme” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “kendini tanıma kendini açma” arasında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “empati” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu, “Problem çözme Envanteri” ölçek toplam puanı ile “beden dilini kullanma” arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri, problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?” sorusuna yönelik araştırma sonucunda; Egoyu geliştirici dil boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu negatif yönde ve problem çözme becerisini negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu sonuç egoyu geliştirici dil becerilerin bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin %24’ ünü yordadığını açıklamaktadır.

Etkin Dinleme boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu negatif yönde ve problem çözme becerisini negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu sonuca göre etkin dinleme becerilerinin bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin %29’ unu yordamaktadır.

Kendini tanıma – kendini açma boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu negatif yönde ve problem çözme becerisini negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Araştırma sonucuna göre kendini tanıma – kendini açma becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin %38’ ini yordamaktadır.

Empati boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu negatif yönde ve problem çözme becerisini negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu sonuca göre empati becerileri bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin %17’ sini yordamaktadır.

Beden dilini kullanma boyutunun aceleci yaklaşım boyutunu negatif yönde, düşünen yaklaşım boyutunu negatif yönde, kaçınan yaklaşım boyutunu negatif yönde, değerlendirici yaklaşım boyutunu negatif yönde, kendine güvenli yaklaşım boyutunu negatif yönde, planlı yaklaşım boyutunu negatif yönde ve problem çözme becerisini

negatif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu sonuç beden dilini kullanma becerilerinin bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin %23'ünü yordadığını göstermektedir.

5.2.Öneriler

1. Araştırma sonucunda “Etkili İletişim Becerileri Ölçeğinin” “beden dilini etkili kullanma” alt faktöründe kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedenini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmaya göre “Problem Çözme Envanteri” alt boyutlarından aceleci yaklaşım alt boyutu ve kaçınan yaklaşım alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedenini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmanın sonucunda “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha önce okul yöneticilerine yönelik olarak etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çalışma olmaması nedeniyle araştırma diğer kademelerde de tüm yöneticileri kapsayacak biçimde uygulanabilir ve daha genel sonuçlara ulaşılabilir.
4. Araştırmaya göre etkili iletişim becerilerinin, problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya koymaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine etkili iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini kapsayacak biçimde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
5. Bu araştırma İstanbul ilindeki resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul yöneticilerini kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma özel okullar da görev yapan okul yöneticileri de dahil edilerek gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, A. (2003). “Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157.
- Akgün, S. (2009). Karl Popper’ın Tarih, Toplum Ve Siyaset Felsefesi Üzerine Görüşleri. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 59-76.
- Akkaya, K. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Özkavramları ile Algılanan Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksungur, G. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arslanhan, E. (2020). *Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri İle Duygusal Zekâlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Avcı, Ö.Y. (2015). *Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, E. (2019). *Gençlerin Spora Katılım Düzeylerine Göre İletişim Becerileriyle Problem Çözme Yeteneklerinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. (2000). *Yönetim*. Umut Yayıncılık, Ankara.

- Başaran, İ. E. (2000). “*Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*”. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Genel Öğretim Bilgisi: İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. F. A. Oğuzkan). 4. Basım. İstanbul: Meb Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev. A. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, No: 3130.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change In Human Characteristics*. New York: Willey.
- Bozdemir, Y. (2012). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Buluş, M., Atan, A. & Sarıkaya, H. E. (2017). Etkili iletişim becerileri: bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575 – 590.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangil, B. E. (2004). Beden Dili ve Kültürlerarası İlişki. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2).
- Ceyhan, A. (2006). “An Investigation Of Adjustment Levels Of Turkish University Students With Respect To Perceived Communication Skill Levels”, *Social Behavior and Personality and International Journal*, Volume 34, Issue 4, Pages 367-380.
- Ceylan, Ş. (2019). *Sağlık Çalışanlarında Etkili İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tepecik Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağşırılı, A. (2019). *Hemşirelerin İletişim Becerilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Çalapkulu, Ç. (2018). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Romantik Eşlerde İletişim Ötesi İletişim Aktörlerinin Kullanımı*. Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.
- Çalık, T., Sezgin, F. ve Çalık, C (2020). *Yönetimde Problem Çözme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, S. ve Tümkeya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9, 56-73.
- Çelikten, M. (2001). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27: 297-309.
- Çiftçioğlu-Aydemir, B.A. (2010). İşletmelerde Hedef Belirleme Ve Etkili İletişim. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilimleri Dergisi*. Nlp. (8:1) 99.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- D'Zurilla, T.J., Olivares, A.M. and Kant, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241- 252.
- Demiray, U. (1994). *İletişim Ötesi İletişim*. Eskişehir: Turkuaz Kitabevi.
- Diğer, A. (1995). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diğer, N. (2013). *Spor Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, B. (2009). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Elliott, T. R., Henrick, S. M., Elliott, A. P. ve Shrout, S. H. (1995). Personality Correlates of Self-appraised Problem Solving Abilities. *Counseling Psychology Quarterly*, 8(2), 163-171.

- Erdem, İ. (2016). İletişim Sürecinde konuşma Becerisi, A. Kaya (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (324-343), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ.(2000) . *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 135-149.
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Evans, J. R. (1991). *Creative Thinking: In The Decision And Management Sciences*, Sought Western Publishing Company, Ohio.
- Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Frymier, A.B. (2005). Students' Classroom Communication Effectiveness. *Communication Quarterly*, 53(2), 197-212.
- Geçikli, F. (2016). *Halkla İlişkiler ve İletişim*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gelbal, S. (1998). Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, 160: 272 300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürdal, D. (2008). *Genel ve Teknik İletişim*. Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008). *Kişilerarası İletişim(Bilgiler-Etkiler-Engeller)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Heppner, P. P. (1988). *Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. K. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara : Nobel Yayınları.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kara, E. (2014). *İlkokul Ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, M. (2016). Sosyolojik Perspektiften İletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C:15 s:57 sf. 635.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayiğit, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kartal, M. (2016). *Gençlik Kampı Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Malatya.
- Kaya, A. (2016). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler, A.Kaya (Ed.) *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (2-29), Ankara: Pegem Akademi.
- Kayaalp, İ. (2004). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Nesil Matbaacılık.
- Kaytaz, M. (2005). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 4/1.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s.16(1), 125-136.

- Koser, İ.E. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri Ve Bağılanma Stilleri İlişkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kourmoussi, N., Xythali, V., Theologitou, M. ve Koutras, V. (2016). Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) In A Nationwide Sample of Greek Educators, *Social Sciences*,5(25).
- Köse, A. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Uyguladıkları Yönetim Biçimleri Ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuğu, N. (2019). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stili Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, M. (2012). *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci* (Editör: Nezih ORHON). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küçük, O. (2016). *İletişim*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükaslan, N. (2014). *Etkili İletişim Teknikleri*. İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Lumsdaine, E. and Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving: Thinking Skills For A Changing World*. Newyork: McGrawHill.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mısırlı, İ. (2008). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mutlu, E. (2008). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ayraç Kitabevi, 5. Basım.
- Narlı, S. (2019). *Üniversitelerin Sağlık, Kültür ve Spor Birim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD.
- Oskay, Ü. (2001). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.

- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, D. (2011). *Etkili İletişim Becerilerinin Sosyal Ortama Uyum Sağlamadaki İşlevi: Fırat Üniversitesi Uygulaması*. Elazığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özgün, M. (20018). *Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Polat, F. (2009). *İş'te, Aşkta, Okulda, Sokakta İletişim Nasıl Kurulur?*. 1. Baskı. İstanbul: Avrupa Yakası Yayınları.
- Popper, K. (2001). *All Life is Problem Solving*. New York: Routledge.
- Sağlam Ağca, F. (2019). *Vizyon Geliştirmede Etkili İletişimin Rolü: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Samancı, B. (2018). *Okul Yöneticilerinin Karar Verme İle Problem Çözme Yaklaşımları Arasında İlişkisel Ve Karşılaştırmalı Çözümlemeler: Ankara İl Örneği*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Sardoğan, M.E., Karahan, T.F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2, sf.1, Haziran.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Serttaş, Ö. (2015). *Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stevens, M. (1998). *Daha İyi Nasıl: Sorun Çözümleme* (Çev. A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.

- Sultanlı, G. (2019). *Çalışma Yaşamında Kurulan Etkili İletişimin Çalışanların İş Ve Yaşam Kaliteleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Şahin, N., Şahin, N. ve Heppner, P. P. (1993). *Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students*. Cognitive Therapy and Research, 17, 379-396.
- Şimşek, Y. (2012). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir ,s.96.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, G. (2016). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tayfun, R. (2014). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, 2019. www.tdk.gov.tr (erişim tarihi 05/05/2020).
- Tekin, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Temel Eğinli, A. (2016). Yaşlı Kişiler ile Etkili İletişim. *Ege Tıp Dergisi*, sf.35.
- Terzi, I. Ş. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim*. (İ. Vural, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H., Yılmaz, K. ve Erdönmez, C. (2005). *Genel ve Teknik İletişim*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Usluata, A. (1994). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Usman, G. ve Siddiqui, T. A. (2018). Assessing the Attitude Of Medical Students Towards Learning Communication Skills. *Pakistan Journal of Medicine & Dentistry*, 7(1), 39-43.

- Ülgen, Gülten (2001). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ün, A. (2014). *Sağlık Kurumlarında Yönetici ve Diğer Sağlık Personeli Arasındaki İletişim Sorunları (Tire Devlet Hastanesinde Bir Uygulama)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazlık, D. Ö. (2015). *Problem Çözme Basamaklarına Dayalı Bireyselleştirilmiş Web Tabanlı Matematik Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi ve Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, S. (2012). Bir Anaokulu Yöneticisinin Gözünden. Acar, A.E ve Karadeniz, G. (Ed) *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış*. Ankara: Özgüncök Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yüksel, A.H. (2011). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri, Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Zembat, R. (1994). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 126-129.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim Bilgisi ve Tanımı*. Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Zıllıoğlu, M. (2018). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zıllıoğlu, M., (2007). *İletişim Nedir?*. Ankara: Cem Yayınevi, 3. Basım.

EK 1: Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-11290131
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

26/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 13.07.2020 tarihli ve 1650 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.08.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa ADIGÜZEL'in "**Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme ve Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okul öncesi yöneticilerine dair araştırma çalışmasında kişisel bilgi formu, problem çözme envanteri ve etkili iletişim becerileri ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/08/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) yazı (23 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



es: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh.İmran Ökten Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
tronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
sta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4562-7107-33f1-b6fe-bb67 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/07/2020-E.1650



Sayı : 20292139-050.01.04

Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Mustafa ADIGÜZEL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Kurulumuz 25.06.2020 tarihinde toplanarak, "Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme ve Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Nasuh USLU

Kurul Başkanı

Ek: 22-Mustafa ADIGÜZEL (2 sayfa)

13/07/2020 Yeminli Katip

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/LCCYSD>
NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanı - Kurul Başkanı) 13/07/2020 16:17

Adres : Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yeminli Katip
Tel : 2126929606



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

25.06.2020 tarihli ve 2020/06 sayılı Etik Kurulu kararı ektir.

 İstanbul Zaim Üniversitesi	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU															
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU																
Tarih:	25.06.2020															
Sayı:	2020/06															
Ekler:	EK1:Başvuru dilekçesi EK2:Etik davranış beyan formu EK3:Etik kurul başvuru formu EK4:Anketler (4 sayfa) EK5:Katılım Formu															
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü															
İlgi:	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 18.06.2020 tarihli ve 2559 sayılı yazısı															
Katılımcılar:	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;">1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td> <td>Kurul Başkanı/ Rektör Yardımcısı</td> </tr> <tr> <td>2. Prof. Dr. Ali GÜNEŞ</td> <td>Kurul Başkan V./ Müdür V.</td> </tr> <tr> <td>3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</td> <td>Üye/Dekan V.</td> </tr> <tr> <td>4. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td> <td>Üye/Dekan V.</td> </tr> <tr> <td>5. Prof. Dr. Kadir CANATAN</td> <td>Üye/Öğretim Üyesi</td> </tr> <tr> <td>6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU</td> <td>Üye/Öğretim Üyesi</td> </tr> <tr> <td>7. Bilal ŞAMAT</td> <td>Üye/Raportör</td> </tr> </table>		1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/ Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Ali GÜNEŞ	Kurul Başkan V./ Müdür V.	3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.	4. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	5. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi	6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Raportör
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/ Rektör Yardımcısı															
2. Prof. Dr. Ali GÜNEŞ	Kurul Başkan V./ Müdür V.															
3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.															
4. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.															
5. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi															
6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi															
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Raportör															
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.																
Araştırmanın Niteliği:	Yüksek Lisans Tezi															
Araştırmanın Başlığı:	Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme ve Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi															
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	Mustafa ADIGÜZEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Cep Tel: 0534 769 6282 Mail Adresi: mustafadiguzell@hotmail.com Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü.															
Araştırmanın Süresi (ay):	8 ay.															
Araştırmanın Amacı:	Bu araştırmanın amacı İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 148 bağımsız anaokulu yöneticisinin etkili iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Etkili iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik daha önce her hangi bir araştırma eğitim kurumlarında görev yapan yöneticileri kapsayacak bir biçimde yapılmamıştır. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi ilgili literatüre katkı sağlayacaktır.															
Araştırma Etiği:	Araştırmaya kurum izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayımladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde															

25.06.2020 tarihli ve 2020/06 sayılı Etik Kurulu kararı ektir.

	kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları) ve Kaynakları:	1-Kişisel Bilgi Formu (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır) 2-Problem Çözme Envanteri (PÇE) (Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. <i>Cognitive Therapy and Research</i> , 17(4), 379-396. Heppner, P. P. (1988). Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.) 3- Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ) (Buluş, M., A. Atan and S.H. Erten, 2017. <i>Effective communication tools: A conceptual framework proposal and a scale development study. International Online Journal of Educational Sciences</i> , 9(2): 575-590. Available at: https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.020)
Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırmanın örneklemi İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı (resmi) bağımsız anaokullarında görev yapan 148 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	Kişisel Bilgi Formu - Ortalama uygulama süresi 4 dakikadır. Problem Çözme Envanteri - Ortalama uygulama süresi 8 dakikadır. Etkili İletişim Becerileri Ölçeği - Ortalama uygulama süresi 6 dakikadır.
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Tarih: 25/06/2020

Sayı: 2020/06

İlgi: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 18.06.2020 tarihli ve 2559 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

e-imzalıdır
Başkan
Prof. Dr. Nasuh USLU

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Kadir CANATAN

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU

e-imzalıdır
Üye
Av. Bilal ŞAMAT

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Okul Yöneticileri;

"Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Problem Çözme ve Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda kişisel bilgi formu, problem çözme envanteri ve etkili iletişim becerileri ölçeğine yönelik hazırlanan soruları yanıtlarken size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Anketteki soruların herhangi bir doğru cevabı yoktur. Sorulara dikkatli, eksiksiz ve içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın sağlıklı sonuçlanması açısından çok önemlidir. Anketimiz kişisel bilgi formu ve 2 farklı ölçekte 69 sorudan oluşmaktadır. **Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.** Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa ADIGÜZEL

Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Ünvanınız

() Okul Müdürü () Müdür Yardımcısı

3. Mesleki Kıdeminiz

() 1 – 10 Yıl () 11 – 20 Yıl () 21 Yıl ve üstü

4. Yöneticilik Kıdeminiz

() 1 – 10 Yıl () 11 ve üstü

5. Eğitim Durumunuz

() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

6. Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim yeri

() Köy () İlçe () Şehir () Büyükşehir

7. Kitap okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?

() Her gün kitap okurum () Fırsat buldukça okurum

8. Annenizin eğitim düzeyi

() Okur – yazar değil

() Okur – yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

9. Babanızın eğitim düzeyi

() Okur – yazar değil

() Okur – yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

EK 4: Problem Çözme Envanteri (PÇE)

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşamınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?"

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- (1) Her böyle davranırım
- (2) Çoğunlukla böyle davranırım
- (3) Sıklıkla böyle davranırım
- (4) Arada sırada böyle davranırım
- (5) Ender olarak böyle davranırım
- (6) Hiç böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

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

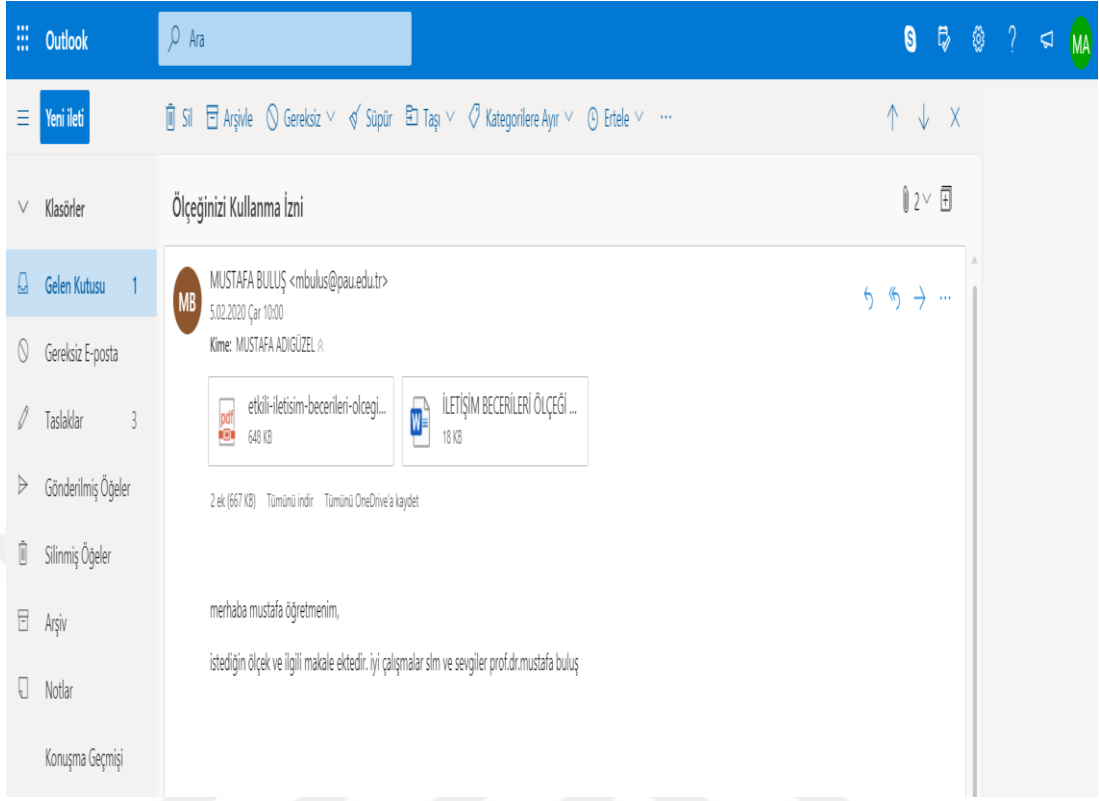
EK 5: Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)

ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (EİBÖ)

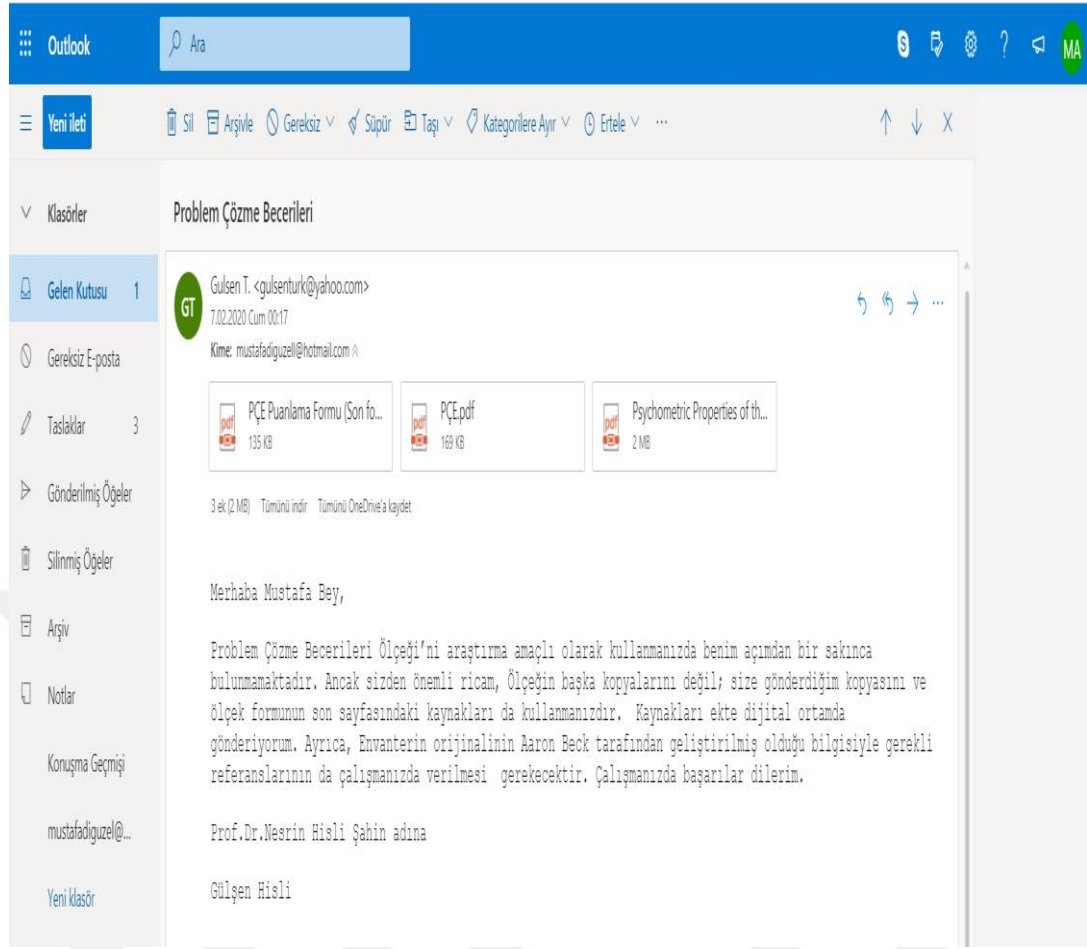
Aşağıdaki maddeleri clinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür durumlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
1	İnsanlara eksiklerini söylerken/iletirken olumlu özelliklerinden de söz ederim.					
2	İnsanlara başarısızlıklarını ifade ederken başarılı yönlerine de muhakkak değinirim.					
3	Çevremdeki insanların yanlış ya da hatalarını onları incitmeden dile getiririm.					
4	Karşımdaki insanın kişiliğini ve benliğini hedef almadığım için konuşmalarım gerginlik yaratmaz.					
5	Karşımdakine önce olumlu özelliklerinden bahsederek olumsuz yönlerini değiştirmesi için cesaret veririm.					
6	Günlük yaşamımda insanlarla iletişimimde kullandığım ifadelere ve kelimelere onları incitmek için çok dikkat ederim.					
7	Biri benimle konuşurken onunla göz teması kurmaya çalışırım.					
8	Biri benimle konuşurken onu anladığımı gösteren iletiler veririm.					
9	Karşımdaki kişi konuşurken beden diline ve yüz ifadesine dikkat ederim.					
10	Karşımdaki kişi konuşurken, onu anlamak için kullandığı ipuçlarına dikkat ederim.					
11	Biriyle iletişim halindeyken söylediklerini bütün halinde anlamaya çalışırım.					
12	Karşımdakini anlamaya çalışırken ihtiyaç duyduğumda soru sorarım.					
13	Konuşurken etkili göz teması kurarım.					
14	Konuşmaları dinlerken arkasındaki duyguları da anlamaya çalışırım					
15	Düşüncelerimi tanımada/fark etmede/anlamada zorluk çekerim					
16	Genellikle duygularımı tanımada/fark etmede/anlamlandırmada zorluk çekerim					
17	Kendini rahatlıkla ifade edebilen bir bireyim					
18	Üzüntülerimi, endişelerimi karşımdaki insana rahatlıkla ifade edebilirim					
19	Düşüncelerimi başkalarına iletmede zorluk çekmem					
20	Karşımdakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilirim					
21	Karşımdaki kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlar ve onu yargılamadan bu durumu ona iletebilirim					
22	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakabilirim					
23	Karşımdaki kişinin ne düşündüğünü fark edebilirim					
24	Karşımdaki kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark edebilirim					
25	Genellikle karşımdaki insanı anlarım					
26	Karşımdaki kişiye genellikle uygun/yerinde tepkiler veririm					
27	Karşımdaki kişinin beklentilerinin neler olduğunu fark edebilirim					
28	Karşımdakinin olumsuz davranışını değiştirmek için onu suçlayıcı bir dille uyarırım					
29	Karşımdakinin olumsuz davranışları karşısında hissettiğim duyguları ona uygun bir dille iletebilirim/yanıtlayabilirim.					
30	Karşımdakinin olumsuz bir davranışını, bendeki etkilerini ona yansıtarak göstermeye çalışırım					
31	Bir başkasının davranışlarının sonuçlarını görebilmesi için hissettiğim olumsuz duyguları ona iletebilirim.					
32	İnsanlar "sinirli/huysuz/agresif" gibi özelliklere sahipse onları bu kelimelerle nitelendirilmede sakınca görmem					
33	İnsanların olumsuz davranışlarını gördüğümde hatasını düzeltmesi için gerekirse kötü konuşurum					
34	İnsanların yanlışlarını düzeltirken kişiliklerine saygı gösterilmesi gerektiğine inanırım					

EK 5: Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Kullanma İzni



EK 6: Problem Çözme Envanteri (PÇE)



ÖZGEÇMİŞ

Mustafa ADIGÜZEL

İletişim Bilgileri: mstfadg@gmail.com

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, 2020, İstanbul

Lisans: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Öğretmenliği, 2011, Sakarya

B. MESLEKİ DENEYİM

2011-2012 Şanlıurfa – Öğretmen

2012-2013 Şanlıurfa – Müdür Yetkili Öğretmen

2013-2015 Şanlıurfa – Müdür Vekili

2015-2016 İstanbul / Avcılar - Öğretmen

2016-2019 İstanbul / Avcılar – Müdür Yardımcısı

2019- ... İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Görevlendirme

C. YAYINLARI

Özdemir, B., Adıgüzel, M., Yıldız, K. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(96), 104-120.