

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Fatma Songül NACAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA 2010**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Fatma Songül NACAR**

**Danışman: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA 2010**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Songül TÜMKAYA  
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

..... /..... /.....

Prof. Dr. Azmi YALÇIN  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Fatma Songül NACAR**

**Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA**

**Eylül 2010, 136 Sayfa**

Bu araştırmada ilköğretim okullarının I.Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Adana İli Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam merkez ilçelerindeki İlköğretim okullarının I.kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilen toplam 702 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ile Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2009) tarafından yetişkin örnekleme için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları sınıf düzeyine ilişkin sorulardan oluşan bir "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark bulunmuştur. İletişim

becerilerinde cinsiyete göre Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında; yaş, kıdem ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda; mezun olunan okul değişkenine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında fark bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyete göre Kendine Güvensizlik ve Israrcı- Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında; yaş, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında; görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı- Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında fark bulunmuştur. Okutulan sınıf düzeyine göre iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim becerileri, Kişilerarası problem çözme becerileri, Sınıf öğretmeni.

**ABSTRACT****ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMUNICATION  
OF THE CLASS TEACHERS AND THEIR SKILLS TO SOLVE  
INTERPERSONAL PROBLEMS****Fatma Songül NACAR****Master Thesis, Classroom Teaching Department****Advisor: Associate Prof. Songül TÜMKAYA****September 2010, 136 pages**

In this study, it has been aimed to research whether the communication skills and interpersonal problem solving skills of classroom teachers who work in the first level of primary schools are significantly different or not depending upon the variables of gender; age; professional length of service, the school that they graduated from; the socio-economic level of the environment of the school that they work at; classroom level that they work for and if there is a significant relationship between their communication skills and interpersonal problem solving skills.

The scope of the study consists of those teachers that work as a classroom teacher in the first level of primary schools in the central towns of Adana province which are Seyhan, Yreğir, ukurova and Sarıçam. The study has been conducted with 702 teachers who have been randomly selected via proportional cluster sampling. In the study, ‘Teacher Communication Skills Scale’ developed by Çetinkanat (1997) and ‘Interpersonal Problem Solving Inventory’ developed by am , Tümkaya and Yerlikaya (2007) have been used on which validity and reliability studies have been applied for the adult samplings.

Also the researcher prepared and applied a ‘Personal Information Form’ that consists of questions related to the teachers’ gender, professional length of service, age, the school that they graduated from, the socio-economic level of the surroundings of the school that they work, classroom level that they work for.

As a result of the study, it has been found out that there is a difference between the teachers' communication skills and interpersonal problem solving skills and the variables of gender, age, professional length of service, the school that they graduated from and the socio-economic level of the school that they work for. In communication skills according to gender in Emphaty,Equality ,Effectiveness and Efficiency sub – dimensions ; according to the variables of the professional length of service and the socio-economic level of the school that they work for in all their sub-dimensions ; according to the variable of the school that they graduated from in Emphaty, Congruency ,Equality and Efficiency sub –dimensions difference has been found out . Also , in interpersonal problem solving skills according to gender in Lack of self-confidence and Insistent-persevering approach sub-dimensions; according to the variables of age, professional length of service and the school that they graduated from in Constructive problem solving and Lack of self-confidence sub-dimensions ;according to the variable of the socio-economic level of the school that they work for in Constructive problem solving, Lack of self-confidence, Unwilling to take responsibility and Insistent-persevering approach sub-dimensions difference has been found out . We found no difference between communication skills and interpersonal problem solving skills according to the classroom level that they teach. At the end of the research, it has been found out that there is a significant relationship between the communication skills and interpersonal problem solving skills of the teachers.

**Keywords:** Communication skills, interpersonal problem solving skills, classroom teacher.

## ÖNSÖZ

İlköğretim okullarının I.kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kendilerine dağıtılan anketlere görüşlerini yansıtmaları sonucunda şekillendi. Bu çalışmada elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin, eğitimciler ve tüm araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Bu çalışmanın literatüre kazandırılmasında tüm çabaları ile yardımlarını esirgemeyen ve daima destekleyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Songül TÜMKAYA' ya sabrından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, görüşlerine başvurduğum her zaman güler yüzle karşılayan ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, eğitimim boyunca olumlu görüşleriyle bana daima destek olan Sayın Öğr. Gör. Ömer ARSLANTAŞ'a, araştırmam sırasında beni sürekli motive eden ve araştırmama dair olumlu yaklaşımlarını yansıtan arkadaşlarıma, çalışmaya katılan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim. Jüri üyeleri Yrd.Doç.Dr. Sabahattin Çam ve Yrd.Doç.Dr. Özlem Kaf Hasırcı'ya katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmam süresince olumlu yönlendirmelerini ve bilgi birikimini paylaşan ve daima ileri adım atmamda rol oynayan Sayın Nilay KAYHAN'a, anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen; yaratıcılığını, mesleki deneyimiyle birleştirerek beni her zaman yüreklendiren canım arkadaşım Didem KIR'a; moral kaynağım olan ablalarıma, sabır kaynağım olan kız kardeşim, anne ve babama; çeşitli kaynaklara ulaşmamda bana yardımcı olan arkadaşım Sayın Kutalmış Cem SOYSAL ve kuzenim Selçuk Halil NACAR'a; sevgi dolu kalbiyle ve mesleki deneyimiyle hep yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'nca desteklenmiştir (EF2009YL35).

Fatma Songül NACAR

Adana, Eylül, 2010

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xi

### I.BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Sayıtlılar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13

### II.BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İletişimin Tanımı .....	16
2.2. İletişim Becerileri .....	16
2.2.1. Öğretmenlik ve Etkili İletişim Becerilerini Kullanma.....	21
2.3. Kişilerarası Problem Çözme .....	24
2.3.1. Problem Nedir?.....	22
2.3.2. Problem Çözme.....	26
2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar .....	34
2.4.1. İletişim Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	45

### **III.BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği.....	65
3.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	66
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	67

### **IV.BÖLÜM**

#### **BULGULAR**

4.1. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	69
4.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular.....	69
4.1.2. Yaşa İlişkin Bulgular.....	70
4.1.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular.....	72
4.1.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgular .....	74
4.1.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkinBulgular.....	77
4.1.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular.....	79
4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	81
4.2.1.Cinsiyete İlişkin Bulgular .....	81
4.2.2. Yaşa İlişkin Bulgular.....	83
4.2.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular.....	85
4.2.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgular.....	87
4.2.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular.....	90
4.2.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular.....	93
4.3. İletişim Becerileri ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.....	95

## V.BÖLÜM

### TARTIŞMA ve YORUM

5.1. İletişim Becerilerine İlişkin Bulguların Yorumu.....	97
5.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulguların Yorumu.....	97
5.1.2. Yaşa İlişkin Bulguların Yorumu.....	98
5.1.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulguların Yorumu .....	99
5.1.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulguların Yorumu .....	100
5.1.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu .....	101
5.1.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu.....	101
5.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Yorumu .....	102
5.2.1.Cinsiyete İlişkin Bulguların Yorumu .....	102
5.2.2. Yaşa İlişkin Bulguların Yorumu.....	103
5.2.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulguların Yorumu .....	104
5.2.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulguların Yorumu .....	104
5.2.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu .....	105
5.2.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu.....	106
5.3. İletişim Becerileri ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum.....	107

## VI.BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	108
6.2. Öneriler.....	110
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	110
6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	111
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>112</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>124</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>136</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo-1:</b> Örnekleme Giren Sınıf Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	64
<b>Tablo-2:</b> Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	69
<b>Tablo-3:</b> Öğretmenlerin Yaşa Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	70
<b>Tablo-4:</b> Öğretmenlerin Yaşa Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
<b>Tablo-5:</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	72
<b>Tablo-6:</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
<b>Tablo-7:</b> Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	74
<b>Tablo-8:</b> Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
<b>Tablo-9:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	77
<b>Tablo-10:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
<b>Tablo-11:</b> Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	79
<b>Tablo-12:</b> Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81

<b>Tablo-13:</b> Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	82
<b>Tablo-14:</b> Öğretmenlerin Yaşa Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	83
<b>Tablo-15:</b> Öğretmenlerin Yaşa Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
<b>Tablo-16:</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	85
<b>Tablo-17:</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
<b>Tablo-18:</b> Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	87
<b>Tablo-19:</b> Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
<b>Tablo-20:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	90
<b>Tablo-21:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
<b>Tablo-22:</b> Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları.....	93
<b>Tablo-23:</b> Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	94
<b>Tablo-24:</b> Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon.....	95

**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Ek 1.</b> Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği .....	124
<b>Ek 2.</b> Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	128
<b>Ek 3.</b> Genel Açıklama ve Kişisel Bilgi Formu .....	131
<b>Ek 4.</b> İzin Yazısı.....	133

## I.BÖLÜM

### GİRİŞ

Günümüz toplumlarında bireylerin yaşadıkları en temel sorunlardan biri kişilerarası ilişkilerdir. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemler bireyleri oldukça derinden etkileyerek günümüzün en temel sorunlarından biri olarak yaşamdaki yerini almaktadır. Bireyin doğumundan itibaren etkileşim içerisinde bulunduğu, en yakınlarından başlamak üzere pek çok kişi; onun kişiliğinin, ruh sağlığının, tutum ve davranış örüntülerinin belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır.

Günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle, insanlar, giderek karmaşıklaşarak değişim gösteren toplum yapısı içerisinde sürekli olarak yeni problemlerle karşılaşabilmektedirler. Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözüp, içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmesi için, onların problem çözme becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Her insan, yaşamı boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşabilir ve bu sorunları çözmek için uygun yollar arayabilir. Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm yolu bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. Çünkü bu durum yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve insanlar her yaşta çözüm bekleyen kişisel sorunlarla karşılaşabilirler.

İnsan, ilişkileri içinde sürekli, yeniden tanımlanan varlıktır; diğer insanlarla hiç ilişkisi olmayan bir insan düşünülemez. Bir insanın ilişkilerinin niteliği, o insanın yaşamının kalitesini belirler. Bir kişinin kendinden hoşlanması ve kendini diğer insanlarla, doğayla, ilişki içinde görmesi, yaşamının anlamlı olmasını sağlar (Cüceloğlu, 2004).

Kişilerarası ilişkilerin niteliği, bireylerin pek çok özelliğini etkilediği gibi, bireyin çeşitli kişisel özellikleri de yaşadıkları ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, kişilerarası ilişkiler ile kişisel özellikler arasında çift yönlü bir ilişkiden bahsedilebilir (Yüksel, 2008). Kişilerarası ilişkiler, hem bireyin kişiliğinin oluşumunda, hem de diğer bireylerle kurduğu iletişimin niteliğinde önemli bir role sahiptir. Kişilik gelişimiyle ilgili çalışmalarda da bireyin, kendisi ve çevresi ile uyumu vurgulanmaktadır (Yanbastı, 1990).

İnsanlar günlük yaşamlarında pek çok durumla karşılaşır. Karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceği bireyin kişilik özelliklerine bağlıdır. Bazı bireyler etkili çözüm yollarına başvururken bazılarının ise problem çözmede etkisiz olduğu görülmektedir. Kaynaklanan tüm sorunlar, ihtiyaç duyulan sağlıklı kişilerarası ilişkiler ve insanların yaşamlarını etkin ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Kısaca, problem çözme işlemi, ilişkileri ve nedenleri anlama, yorumlama, seçenekleri değerlendirip uygulama ve böylece zekâyı etkin olarak çalıştırmaktadır (Yüksel, 2008).

Bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürebilirler. Bu bağlamda, başarılı olmaları ve hayattan tat almaları, insanların problemlerini en uygun tarzda çözebilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır. Eğitimin temel fonksiyonu bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu bağlamda eğitim, bireylerin zorunlu olarak geçtikleri eğitim aşamalarında, çoğu zaman bireylere nerede nasıl davranmaları gerektiğinin yanı sıra onları yaşadıkları sorunları karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmayı amaçlamaktadır.

Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerinde anne-babadan sonra, en önemli eğitimci öğretmendir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öncelikle sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmaları onların, çocuklarla kuracağı iletişimin niteliği açısından çok önemlidir. Temel gelişim görevlerinden birisi olan öz-yeterlilik kazanmada ilköğretim öğrencisi için, öğretmen ile olan ilişkileri çok önemlidir. Dolayısı ile bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliğine bağlıdır (Deryakulu, 1991). Etkili iletişim becerisine sahip bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlar, kabul eder ve daha olumlu duygulara sahip olur. Böyle bir iletişim ortamında öğrenciler de öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu tutum ve davranış geliştirirler (Kısaç, 2002). Öğretmen iletişimde nitelik, beklentileri tam olarak açıklama, duygu ve düşünceleri açıklamada gerekli olan beceri unsurlarıdır. İyi iletişim, duyuşsal ve sosyal yönde anlatımcı, duyarlı olma ile ilgilidir ve öğrenilebilir, öğretilir ve değerlendirilebilir. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim biçimleri gündeme gelmektedir (Yüksel, 2008).

Eğitimin, insanlar arası gerçekleşen bir etkileşim, bir iletişim süreci olması öğretmenlerin de bu sürecin en etkili yönlendiricisi olması nedeniyle, öğretmenlerin

iletişim becerilerini bu süreçte ne derece etkili kullandığı oldukça önemlidir. İnsanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde olan öğretmenlerin sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, karşılaşılan sorunların çözümü için gayret gösterebilmesi, olumsuz durumlar karşısında durabilmesi ve bunu çevresine yansıtması, iyi bir model olabilmesi, yeterli sosyal beceriler kazanması ile mümkündür. Bireyi birey yapan çevresiyle olumlu iletişimde belirleyici rol oynayan sosyal becerilerden biri problem çözme becerisidir. Öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olması ve bunu en güzel şekilde öğrencilere aktarabilmesi gelecek neslin gelişimine önemli katkıları olacaktır.

### **1.1. Problem**

İnsanoğlu sürekli olarak çevresine uyum sağlama çabası içinde olan bir varlıktır. Bu uyum sağlama çabası doğduğu andan itibaren başlar ve süreklilik arz eder. İnsanlarla sürekli iletişim hâlinde olma zaman zaman bazı kişilerarası problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde de ne gibi yollar izleneceği ve nelere önem verilmesi gerektiği oldukça önemlidir.

İnsan, çevresindeki insanlarla ve diğer canlılarla dolaylı ya da doğrudan ilişki içerisinde dir. Hiçbir birey kendini dış dünyadan tam anlamıyla soyutlayamaz. İnsan yaşamının en önemli özelliklerinden birisi, diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek ve iletişim kurmaktır. Bireylerin gündelik yaşantıları içerisinde kurdukları ilişkilerde zaman zaman zorluklarla ve problemlerle karşılaşmaları son derece doğal karşılanmaktadır. Günümüzde, bireylerin bazı incelik isteyen davranış ve düşünme becerilerine sahip olmaları onların bu güçlükleri aşmalarında oldukça önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda kişilerarası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

İnsanların çevreye uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan en önemli niteliklerden birisi de insanlarla iyi bir iletişim kurmaktır. İletişim, insan ilişkilerinin, günlük yaşantılarının temelidir. Aile bireyleri arasındaki ilişkiler, karıkoca ilişkileri, arkadaş ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri, işyerindeki ilişkiler, çevre ve toplumla olan ilişkilerin korunması ve geliştirilmesi bireyin iletişim becerileri ile sağlanır. İnsan

ilişkilerinin devamını, bireyler arası iletişimin niteliği ve niceliği belirler. Birey, deneyimlerini ve kişisel düşüncelerini bir diğeri ile paylaştığı zaman ilişkiler güvence altına alınmış olur (Özgüven, 2001).

İnsan yaşamı boyunca birçok farklı insanla iletişim kurar. Bu iletişim durumunda insanlar arasında birçok nedenden dolayı çatışma ortaya çıkmaktadır. Çatışma insan yaşamının ve ilişkilerinin kaçınılmaz bir parçasıdır. Bell ve Blakeney (1977; Akt. Cahn, 1990), kişilerarası çatışmayı birbirine zıt ilgi, görüş ya da fikirleri ifade eden kişilerarasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır. Kişilerarası çatışma aslında bir kişilerarası problem durumudur. Nedenleri farklı olmakla birlikte kişilerarası problem, “etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum” (Öğülmüş, 2001, 9) olarak tanımlanmaktadır.

İnsanın doğası gereği başka insanlarla birlikte yaşamak zorundadır. Bu zorunluluk sonucunda, sosyal bir grubun üyesi olmuş ve bir toplum bilinci oluşmuştur. Toplumsal hayatın oluşumu ve paylaşımında ise en önemli rolü iletişim üstlenmiştir. Topluluk içinde yaşayan ve kendi dışındaki canlılarla ilişki içinde olan tüm varlıklar iletişime ihtiyaç duyarlar. Özellikle insanlar sosyal gruplar halinde yaşama özelliklerinden dolayı; iletişimden en etkin bir biçimde yararlanan canlı türüdür. İnsanlar yaşamlarının her anında iletişim kurarlar. Nerede insan varsa orada iletişim vardır. Başka bir ifade ile insan olmadan iletişim olmaz, iletişim olmadan da insanlar ne kendisi ile ne de çevresi ile ilişkilerini sürdürebilirler. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için de, iletişime ihtiyaç vardır. Sınıf içerisinde etkin bir öğrenme ortamının oluşmasından öğretmen sorumludur. Bunun için öğretmenler, iletişim yollarını sürekli açık tutarak öğrencilerine yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen sadece ders veren, sınav yapan ve not veren kişi değildir. Öğretmen, aynı zamanda öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli gelişiminden sorumlu olan kişi demektir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşumunda öğretmen-öğrenci ilişkisi çok önemlidir. Sınıf ortamında iletişim sağlıklı ise, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci birbirlerini anlar ona göre tepki verirler. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaştırılabilmesi için oluşturulmuş bir ortamdır. Bu ortamda öğrencilerin beklentilerinin, gereksinimlerinin, yeterliliklerinin ve ilgilerinin dikkate alınması ve buna göre düzenleme yapılması gerekir (Şendur, 1999, 11).

Öğretmen ve öğrencinin başarılı olması, sınıf içi iletişim becerilerine bağlıdır. Öğretmen öğretme-öğrenme ortamında öğrenci ile iyi iletişim kurabildiği ölçüde başarılıdır. Bilindiği gibi, öğretmen davranışları öğrencilere yansımaktadır ve öğrenci davranışlarını öğretmenler yönlendirip geliştirmektedir (Ceylan, 2007).

Kişilerarası etkili ilişkiler için iletişim becerilerinin geliştirilmesine gereksinim vardır. Bu da insanların ilişki becerileri alanında eğitilmesi, bu becerilerin daha açık bir şekilde tanımlanması ve ifade edilmesi anlamına gelmektedir (Yüksel-Şahin, 1997). Sosyal beceriler arasında kabul edilen iletişim becerileri, birbiri ile ilişkili olan empati, sözlü ve sözsüz iletişim, dinleme becerisi, doğru geri ileti verme, beden dili kullanma gibi bir dizi beceriyi içinde barındırmaktadır. Bu beceriler çoğunlukla tek başına olmayan, diğer duygu ve beceriler ile tanımlanan yeterliliklerdir. Sosyal becerilerden olan iletişim becerileri kazanmak isteyen herkese öğretilir (Demirci, 2002).

İletişim becerisi gelişmiş kişiler, hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla daha sağlıklı başa çıkabilmekte, doyurucu ilişkiler geliştirebilmekte ve sosyal hayatlarında daha başarılı olabilmektedirler. Bu nedenle iletişime ilişkin çalışmaların yalnızca ruh sağlığını tedavi edici olarak yapılmadığı, diğer meslek alanlarında da etkililiği artırmak amacıyla programlar oluşturulduğu görülmektedir. Her ne kadar insan, iletişime ilişkin bir donanımla dünyaya gelse ve doğduğu andan itibaren iletişim kurmaya başlasa da, iletişimin her zaman etkili olduğu söylenemez. İletişimde ortaya çıkan problemler duygu, düşünce ya da bilgilerin doğru iletilmemesine neden olmaktadır. İletişimin sağlıklı olduğu yerde de insanlar kendi gereksinimlerini karşılayamaz, sağlıklı, doyurucu ilişkiler geliştiremez ve memnuniyetin yerini hoşnutsuzluk alır (Cüceloğlu, 2004).

Problem, bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel iken; problem çözme, belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998). Bu bağlamda kişilerarası problem çözme becerisi, insanların sahip oldukları düşünceleri, inançları, değerleri ya da gereksinimleri arasındaki farklılıklardan doğan problemlerini çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlamalarına denir (Pellegrini ve Urbain, 1986). Kişilerarası problem çözme süreci,

problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla problemlerine çözümler bulmalarınıdır.

İnsanoğlu hayatı boyunca birçok durumda problemlerle karşılaşmakta ve bu problemleri çözmek için düşünmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu işlem, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Ayrıca problem çözme sosyal bir aktivitedir ve gelişiminin bütün evreleri boyunca doğrudan tüm insanlarla ilgilidir. Çünkü problem çözme ile bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak için araçlar geliştirme ve bunu yaparken de karşılaşılan engelleri aşma işlevleri yerine getirilmiş olur. Her bireyde, problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır, onlara çözüm yolları ararlar. Kendilerine göre sembollerini, fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Hayal kurar ve geleceği tahmine çalışırlar. Fakat problem çözme konusunda eğitim almamış bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini artırmayıp, fikir üretimi konusunda başka kişilerden de faydalanarak, sinerjik bir etki yaratmasını sağlar. Örneğin çocuklar; problem çözme yeteneklerini geliştirmek için diğer insanların deneyimlerinden çıkarımlar yaparlar ve böylece başkalarından bir şeyler öğrenerek problem çözme süreçlerine katkıda bulunurlar (Ellis ve Siegler, 1994).

Problem çözme, sosyal yaşamdaki birçok farklı noktada kendini gösterebilir. Örneğin; laboratuvarında bir deneyi formüle etmeye çalışırken kullanılan matematiksel eşitliklerde; ekonomistlerin, kaynak ve sermaye dağılımında karşılaştıkları sorunların çözümünde; psikolojik danışmanların, bireylerin kendileri ve aileleri ile ilgili problemlerini çözmelerinde; sağlıkçıların bir hastalığa neden olan etmenleri ortaya çıkarmak için girişimde bulunmalarında kendini gösterir. Bunun yanında bilim insanlarının evrenin sırlarını çözmeye ve anlamaya çalışmaları gibi pek çok alanda, insanoğlunun karşılaştığı bütün problemler, mutlaka "çözüm" gerektirir (Custer, 1999).

Etkili olan ve olmayan problem çözüme yolları yaşantılar sonucu öğrenilir. Etkili problem çözüme problemin doğru tanımlanması, ilgili bilgilerin toplanması, çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve en uygun olan seçeneğin seçilerek uygulanması ile gerçekleşmektedir (Kuzgun, 1992). Karar verme becerileri / problem çözüme becerilerini 8 basamak olarak ele alan araştırmacılarda vardır. Bu basamaklar, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varması, konuyu ya da problemi tanımlaması, hedefleri belirlemesi ve seçmesi, alternatif çözümleri oluşturması, olası sonuçları gözden geçirmesi, en iyi bulunan çözümü seçmesi, hareket planının oluşturulması ve engeller için son kontrolü yapması, ne olduğunun farkında olması ve gelecekte karar vermek / problem çözmek için bu bilgileri kullanması biçiminde özetlenebilir (Elias ve Weissberg, 2000).

Kendall ve Fischler (1984) yapmış oldukları araştırmalarında kişilerarası problem çözüme becerisine sahip olan bireylerin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- a. Kişilerarası sorunlara duyarlılık,
- b. Problemlere alternatif çözümler getirebilme,
- c. Çözümü gerçekleştirmede gerekli olan yöntemleri açık bir şekilde ifade edebilme,
- d. Bireyin toplumsal davranışlarının olası sonuçlarını düşünme,
- e. Diğer kişilerin davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirebilme (Akt. Terzi, 2003).

İnsanlar dünyayı ve çevrelerini çevrelerinden sürekli bilgi toplayarak algılamaktadırlar. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurdukları iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü içinde buldukları bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu nedenle, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 1995).

Kişiler çevrelerinde sağlıklı ilişki kurabilmek için öncelikle kendilerini tanımalıdırlar. Kendini tanımayan kişilerin diğer insanları anlamaları beklenemez. Bu nedenle kişi öncelikle kendisini tanımaktan başlamalı ve diğer insanlara doğru yol

almalıdır. Kişilerarası ilişkiler, hem bireyin kişiliğinin oluşumunda, hem de diğer bireylerle kurduğu iletişimin niteliğinde önemli bir role sahiptir. Kişilik gelişimiyle ilgili çalışmalarda da bireyin, kendisi ve çevresi ile uyumu vurgulanmaktadır (Yanbastı, 1990).

Ülkemizde ilköğretim kademesi, Milli Eğitimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretimin birey ve toplum yaşamındaki yeri, bu kademe öğretmenlerinin taşıdığı sorumluluğu da iyice arttırmaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimi hem öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Gökçe, 2003).

İlk sosyal etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı ilköğretim döneminde çocuklara yapılacak rehberlik, çocukların yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde insanlarla kuracakları ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Eğitimin amacı, bireylerin davranışlarında istedik yönde değişiklikler meydana getirmektir. Bu bağlamda, yetenekleri, ilgileri ve ihtiyaçları birbirinden çok farklı olan birçok öğrenciyi bir araya getiren okullarda verilecek eğitim, erken yaşlarda temeli atılabilen kişilerarası iletişimi ve kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemelidir (Terzi, 2003).

Öğretmen-öğrenci iletişimi, açık ve etkili ilişkiler ve süreklilik gösteren daha iyi ilişkiler kurmaya bağlıdır. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmenle öğrenciler arasında gerçekleştiğinden ve öğrencilere göre öğretmenin tekliği ve rehber olma özelliğinden dolayı, öğretmen sınıfın doğal önderi olmak zorundadır (Celep, 2004, 134). Öğretmen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ile topluma, öncelikle de çocuklara örnek olacak ve onları örnek insan olarak yetiştirme sorumluluğunu da üstlenecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılama dereceleri ve iletişim becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenebilmesine olanak sağlayacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bulut, 2003).

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim

hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemlidir (Kılıç, 2006).

Öğrenme-öğretme süreçlerinin temel öğelerinden olan öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istedik davranışları kazandıran öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir. Yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek, geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenin bu işlevini yerine getirebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir (Sönmez, 2003, 2).

Öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri de etkili iletişim becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler de, öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst noktaya kadar taşıyabilmektedir. Yapılan araştırmaların hemen hepsi, öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısı ve tatmini ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Şen ve Erişen, 2002).

Öğretmenlerin öğrenci ile etkili iletişim kurabilmeleri öğrenme sürecini olumlu etkileyebileceği gibi öğrencilerin birey olarak gelişimlerini de etkileyecektir. Burada sorun öğretmenin sadece olumlu duyguları, olumsuz mesajları alabilmesi ya da verebilmesi değil, iletişim kurduğu bireylerin duygularını da anlayabilmesi ve iletişimi sürdürebilmesidir. Öğretmen hem kaynak hem de alıcı rolünü oynamaktadır. Öğrenciler sürekli alıcı, öğretmen kaynak rolünü oynadığında iletişim tek yönlü iletişim şeklinde sürmektedir. Oysa öğrenme ortamında çift yönlü iletişimin sağlanabilmesi önemlidir. Öğrenci katılımını olduğu, öğrencinin öğrenme sürecine katıldığı bir öğrenme atmosferi oluşturmak gerekir. Bu da öğretmenlerin iletişim becerilerine bağlı olacaktır (Çetinkanat, 1997).

Başkalarıyla kolay iletişim kurabilen insanların, karşısındaki kişileri etkilediği, hatta yönlendirdiği bilinmektedir. Bunun için özellikle yönlendirici, olumlu yönde etkileyici, başarılı ilişkiler kurabilmek kişinin iletişim becerilerindeki başarısına bağlıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen öğrenci arasında bir tür özel bağ

kurulmalıdır. Öğretmenin bu bağı kurabilmesi iletişim becerilerine bağlıdır. Bu önemli iletişim becerileri, insan ilişkilerinde yapıcı olduğu kadar yıkıcı da olabileceğinden, öğrenciyi öğretmene yaklaştırabildiği gibi uzaklaştırabilmektedir. Etkili olabilmesi, niteliğine ve öğretmenin değişik durumlar için seçtiği en uygun türe bağlıdır (Gordon, 1999). Eğitimin, insanlararası gerçekleşen bir etkileşim, bir iletişim süreci olması öğretmenlerin de bu sürecin en etkili yönlendiricisi olması nedeniyle, öğretmenlerin iletişim becerilerinin bu süreçte ne derece etkili olduğunu belirlemek, öğretmen yetiştirmede iletişime ne kadar önem verilmesi gerektiğini ortaya koymak olacaktır (Şeker, 2000).

Öğretmenler; sadece edindikleri bilgi birikimiyle öğrencilerini ve öğrenme ortamını etkilemekte kalmayıp, aynı zamanda kişilikleri ile de, öğrencileri üzerinde etkili olabilmektedir. Sınıftaki etkinliklere katılım sonucunda öğrenciler, kısa zamanda öğretmenlerinin nasıl hareket edeceği, ne çeşit kişiliği olduğu ve sınıfı ne derecede sevdiği konusunda ortak inançlara sahip olurlar. Bu inançlar bir defa kurulduğunda, oldukça olumlu bir atmosfer yaratılır ve sınıftaki davranışlar bütün yönleriyle renklendirilir. Bu atmosfer, bir yandan öğrencilerin kişiliğini, diğer yandan da, onların başarılarını etkiler. Gerçekten mesleğinin bilincinde olan öğretmenler, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin” etkin bir sınıf öğretiminin önemli bir boyutu olduğunu bilmekte ve bu boyutu dikkate alarak öğrencilerine gerektiği şekilde davranmaktadırlar (Küçükahmet, 2000, 2).

İletişim ve kişilerarası problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; iletişim becerisi (Deniz, 2003; Bencuya, 2003; Bulut, 2003; Bulut, Özerbaş ve Usta, 2007; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008) ve problem çözme becerileri (Terzi, 2003; Pehlivan ve Konukman, 2004; Kurtyılmaz, 2005; Serin, 2006; Otacıoğlu, 2007; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Tavlı, 2009; Özgül, 2009) ile ilgili ayrı ayrı araştırmalar yapılmış, ancak sınıf öğretmenlerinin iletişim ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisi ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Öğretmenlerin kişilerarasında yaşadıkları problemleri etkili iletişim becerileri ile çözmenin bu denli önemli olduğu bu araştırmada şu sorunun cevabı aranmıştır: “Sınıf

öğretmenlerinin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?"

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve ayrıca her iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri,
  - a.cinsiyete,
  - b.yaşa,
  - c.mesleki kıdeme,
  - d. mezun oldukları okula,
  - e. Görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine
  - f. Görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  
2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerileri,
  - a.cinsiyete,
  - b.yaşa,
  - c.mesleki kıdeme,
  - d. mezun oldukları okula,
  - e. Görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine
  - f. Görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  
3. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretimde bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmelerini

için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmak hedeflenmektedir (Fidan ve Erden, 1997, 214). Eğitimin temel fonksiyonu bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu bağlamda eğitim, bireylerin zorunlu olarak geçtikleri eğitim aşamalarında, çoğu zaman bireylere nerede nasıl davranmaları gerektiğinin yanı sıra onları yaşadıkları sorunları karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmayı amaçlamaktadır.

Birey doğumundan ölümüne kadar bir toplulukta diğer bireylerle dolaylı ya da doğrudan ilişki halindedir. Yaşamını devam ettirebilmesi için, zorunlu gereksinimlerini karşılayabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak diğer bireylerin varlığı ile olanaklı hale gelir. Kişi, maddi ve manevi kaliteli yaşam koşulları sağlayabilmek için çevresinde olan biten olayları iyi kavrayabilmedir ve sorunları çözebilme yeteneğini geliştirebilmelidir. Geliştirilmiş bir problem çözme becerisi, kişiye hayatının her alanında kolaylık sağlayabilmektedir.

İnsanoğlu çağımızda yalnızdır. Buna neden olan ise teknolojideki takibi zor ilerleyiştir. İnsanın insanla olan ilişkisi yerini, insanla makine ilişkisine çevirmiştir. Bu da bireylerin gitgide yalnızlaşmasına neden olmuş ve hatta bunun farkına varmasına bile engel olmuştur. Artan yalnızlık, bireylerin kişilerarası ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte ve sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır. Bütün bunlar sağlıklı kişilerarası ilişkilere gereksinim olduğunu göstermektedir. Çok hızla gelişen teknoloji ile birlikte iş hayatı da hızla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bu hızda başarıyı yakalamak, bireyin kendini her alanda geliştirmesine bağlıdır. Yani, bireyin kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması zorunlu hale gelmiştir. Bu becerilerin, bireye erken yaşta kazandırılması gerekliliği eğitim sistemimizi ve dolayısı ile öğretmenlik mesleğini akla getiriyor.

Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmenin yolu, onların kişilerarası iletişim becerilerini gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, eğitim sistemimiz içinde öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öncelikle, bireylere, bu becerileri kazanmalarında yardımcı olacak olan öğretmenlerin, mevcut olan güçlü ve zayıf yanlarının bilinmesi, ne derecede kendilerini tanıdıkları, karşılarındaki kişileri

anladıkları, karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabildikleri belirlenip eksik görülen noktalar varsa bunların tamamlanması için bir takım öneriler geliştirilebilir.

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve değişimler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlayabilmek, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, sorunlara etkili çözümler getirebilen başarılı bireylerin olması demektir. Yapılan araştırmalar, kişisel yaşamda ve iş hayatında başarılı olmanın yalnızca yüksek bilişsel zekâya sahip olmakla sağlanamayacağını göstermektedir. Başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaştığı problemlere en etkili çözümleri bulabilmek kişilerarası etkili iletişim becerileri ile yakından ilgilidir. Bu nedenle bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek büyük önem kazanmıştır. İletişim becerilerinin geliştirilebilir olması, eğitim sistemimize bir de bu açıdan bakmayı gerektiriyor.

Öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştirilmesi tüm eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Bireylerin toplumsal yaşama ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olması için, problem çözme becerisi ile donanması gerekmektedir (Kalaycı, 2001, 38). Problem çözme sürecinin eğitimde yer alması, bireylerin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecektir. Böylece ancak problemlerle mücadele etmeyi bilen ve onlara yaratıcı, mantıksal ve bilimsel düşünme yeteneklerini kullanarak, çözüm yolları bulup, uygulayan bireyler çağdaşlaşma sürecine katkıda bulunabilirler

Öğretmenler etkili problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine sahip olduğunda sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilmekte ve öğrencilerin kendilerini engellenmeden ifade etmelerine şans tanımaktadırlar. Böylece öğrenciler de kendilerini fark ettirmek için saldırganlık davranışlarına ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğretmenler sosyal duygusal yeterliliklerini kullandıklarında öğrencilerine model de olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine hoşgörülü, kabul edici ve ilgili davrandıklarında onların okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek okula duygusal bağlarla bağlanmasını da sağlamaktadırlar. Okula bağlılığı geliştirmek de akademik başarıyı da beraberinde getirmekte, öğrencilerin topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Lösel ve Bender, 2004; Moeller, 2001).

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, sınıf öğretmenlerinin kendi kişisel yeterliliklerini gözden geçirmelerinde, öğretmenlerin, iletişim ve kişilerarası problem çözme yeterliliklerini belirleyip, ortaya çıkan yetersizlikleri gidermelerinde önerilerde bulunması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin kişilerarasında yaşadıkları problemleri etkili şekilde çözüp çözüm yollarını etrafındaki insanlarla paylaşırken kullanacağı iletişim becerilerinin önemi ve bu iki becerinin birbiriyle olan ilişkisi düşünüldüğünde bu çalışma önem taşımaktadır. Öğretmen nitelikleri konusunda düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında, araştırmadan elde edilecek bulguların yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların; sınıf öğretmenlerinin, hizmet öncesi eğitimlerine yönelik programların hazırlanmasında ve zenginleştirilmesinde katkı sağlayacağı beklenmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara içtenlikle ve yansız cevap vermişlerdir.
- 2) Araştırma evreninden seçilen örneklem okulları temsil edebilecek yeterliliktedir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma, Adana ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, belirlenen okullar ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı içinde belirlenen okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**İletişim Becerileri:** İletişim becerileri iletişimin başarılı ve sağlıklı olması için gereken etkili dinleme, olaylara başkalarının bakış açısından bakabilme, empati kurabilme, sözel ve sözsüz mesajlara duyarlılık, kendini atılganca ifade edebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998, 357).

**Kişilerarası Problem Çözme Becerisi:** Kişilerarası problem, "etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum" olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2001, 9).

## II.BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal bilgiler ile araştırma probleminin oluşturulmasına yönelik yapılan literatür taramasının sonuçları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.İletişimin Tanımı

İletişimin İngilizce ve Fransızca da karşılığı “communication” dır. Batılıların “communication” diye ifade ettiği iletişim “anlamları bireyler arasında ortak kılma” şeklinde tanımlandığı gibi teknik bir dille “bir kaynağın, bir mesajı, bir kanal üzerinden bir alıcıya iletme sürecidir” şeklinde de tanımlanmaktadır. İletişim terimi Latince “bölüşmek” anlamına gelen “communis” kelimesinden gelmektedir. Bu bağlamda iletişim bilgi, düşünce, davranış gibi kapsamın bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır. Bu terimi sadece haberleşme kavramının içine hapsetmek anlamını daraltmak olur; çünkü bireyler ve gruplar arasındaki her türlü ilişkiyi iletişim bağlamında düşünmek mümkündür. Bu yüzden iletişimi, insan davranışlarını değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembolün iletilme süreci olarak görmek daha doğrudur (Kayaalp, 2002, 13 ).

#### 2.2. İletişim Becerileri

İnsanlar başarılı ve doyurucu ilişkiler kurdukları zaman mutlu olurlar. Bunun için iyi iletişim kurmanın yolu olan iletişim becerilerini öğrenmelerinde büyük yarar vardır. İletişim becerileri, sosyal becerilerden biri olarak ele alınmaktadır. Sosyal beceriler kişilerin başkaları ile birlikte iken kullandıkları olumlu tepkiler alan, olumsuz tepkilerden kaçmaya yarayan ve sosyal bağlara göre de değişebilen özellikler gösterirler. Sosyal beceriler, hem gözlenebilir belirgin davranışlar hem de bilişsel, duyuşsal öğeler içermektedirler (Korkut, 1996).

İnsan, doğuştan iletişime ilişkin bir donanımla dünyaya gelse de, iletişim örüntüleri, iletişim becerileri bir anda insanın karşısına çıkmaz. Kişi, çevre ile etkileşime girerek iletişim kurmayı öğrenir. Bu nedenle birey uygun ve sağlıklı bir ortamda, sağlıklı iletişim kurmayı öğrenebileceği gibi, sağlıklı bir iletişim ortamında

iletişim becerilerini geliştiremez. Birçok insan, basit iletişim becerilerinin eksikliğini hisseder. Bazıları en son söylemeleri gereken şeyleri en başta söylerler bazıları ise isteklerini karşı tarafa iletme konusunda başarısız olurlar. İletişimin sağlıklı gerçekleşmediği durumlarda insanlar kendilerini yalnız, dışlanmış ya da mesleki yaşamlarında başarısız bulabilirler. Kişilerarası beceriler öğrenilmezse, ilişki için başlıca unsurlar olan üretkenlik ve memnuniyet kaybedilir (Johnson, 1993).

Cüceloğlu (1995) 'na göre kişinin iç zenginliği "birincil kaynak"tır. Diğer yandan iletişim becerileri ve teknikleri de "ikincil kaynak"tır. Karakteri kuvvetli olan kişinin iletişim becerileri zayıfsa bu kişinin yaşamında bazı bozukluklar olabilir. Diğer bireylerle samimi uzun ilişkiler kurabilen bireylerin, egolarının güçlü olduğunu kabul etmek gerekir. Güçlü ego ayrıca, bireyin duygularını gerçekçi olarak algılanmasında, değerlendirilmesinde, davranışının sorumluluğunu kabul etmesinde ve anlamlı ilişkilere girmesinde etkili olmaktadır.

Kişilerarası ilişkilerde önemli olan iletişim becerileri (Şahin, 1998, 5);

- a) Kendini açma,
- b) Sosyal maskelerle iletişime girmeme,
- c) Etkili dinleme,
- d) Sözel olmayan iletişimi etkili bir biçimde kullanma,
- e) İçeriği yansıtma,
- f) Duyguları yansıtma,
- g) Empatiyi, saygıyı, somutluğu ve saydamlığı etkili biçimde kullanabilme,
- h) İletişimde ben dilini kullanarak, kişiye ait olan duygu, düşünce ve davranışların sorumluluğunu alıp, başkalarına vermeme bilincine sahip olabilme,
- i) Atılgan bir biçimde davranarak, başkalarını küçük görmeden, onların haklarını çiğnememden, kişinin kendi haklarını koruyabilmesi,
- i) Etkili bir biçimde soru sorabilmesi,
- j) Mesajın açık ve tam olarak iletilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Özer (1993)'e göre iletişim becerisi, olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliği gerektirir. İletişimde algılama çok önemlidir ve kişilerarasında sağlıklı iletişimin kurulamamasının temel nedeni, iletişimde bulunan kişilerin, mesajları çarpıtarak algılamasıdır. Ona göre iletişim bir beceri olduğu gibi, iletişim kuramama da bir beceridir ve insanlar sağlıklı iletişim kuramamayı da öğrenirler. Ancak iletişimin bir öğrenme süreci olduğu gerçeği, sağlıklı iletişim kurma yollarının da öğrenilebileceği gerçeğini beraberinde getirir.

İletişim becerisi içtenlik, konuşma, samimiyet, empati, saygı, düşünceyi açığa vurmak, anlamaya çalışmak, işbirliği yapmak, taahhütte bulunmak, cesaret vermek, duyguları açığa vurmak ve öğretme olarak belirtilmiştir. Etkili iletişimciler; sosyal yönden rahat, vücut dilinde duyarlı, kritik düşünce becerilerine sahip ve dinleme becerilerini etkili bir biçimde kullanan kişilerdir (Şeker, 2000, 18).

Abacı (1995), literatürde iletişimi beceri olarak görmenin nedenlerini dört başlık altında toplamaktadır:

- a) *İlişkilerin tesadüfe bırakılmayacak kadar önemli olması:* İletişim becerilerin geliştirmeye yönelik olarak çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına karşın, bu çalışmalar sistematik değildir ve bu becerilerin okullarda, iş yerlerinde ve diğer topluluklarda tesadüfi olarak kazanılması beklenmektedir.
- b) *Becerilerin ayrıntılı olarak tanımlanması:* İnsanların ilişki becerileri alanında eğitilmesi, bu becerilerin ayrıntılı tanımlanması ve ifade edilmesi anlamına gelir. Becerilerin tanımlanması aynı zamanda ayrıntılara girmeyi kolaylaştırır.
- c) *Eğitime uygun olması:* İlişki becerilerinin ayrıntılı olarak ortaya konulması, sahip olunan ve eksik olan becerilerin düzeylerinin belirlenmesi için girişimlerde bulunulmasını olanaklı kılar.
- d) *Kendi kendine yardım etmeye uygun olma:* İlişki becerileri fikri ilişkilerde zorlukları görmeye ve onlar üzerinde çalışmaya olanak sağlar.

İletişim becerisi, olarak tanımlanan süreç, her şeyden önce dinleme becerisi ile başlar. Bir konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını takdir etme gibi davranışlarla sürer (Bacanlı, 1999).

Gerçekten dinleyebilmek için önce beynin, gönderilen iletileri bir önkoşul olarak duyabilme, görebilme ve hissedebilmesi gerekir. Dinleme sürecinin başarılı olabilmesi için de işitme yeteneğinin yerinde olması ve konuşulanlara dikkat etmesi gerekir. İşitilen sesler, sözcüklere, sözcükler de anlamlı mesajlara çevrilmelidir. Mesaja verdiğimiz anlam bireysel geçmişimizden, deneyimimizden, tutumlarımızdan, benlik kavramımızdan ve ruh durumumuzdan önemli derecede etkilenir. Konuşanın söylediklerini doğru anlamlandırmak, anladıklarımızı onun anlattıklarıyla karşılaştırmayı ve kontrol etmeyi gerektirir. Eğer iletişimde dinleyici konumundaki kişi dinlemiyorsa yanılığa düşecektir bu da yanlış anlaşılmalara, uygun tepkilerin verilmemesine neden olacaktır (Balcı, 1996).

İletişim becerisi daha gelişmiş durumda iken yardım isteme, açıklama yapma, katılma, özür dileme ve başkalarını ikna etme davranış ve tutumlar sergilenir. Bu arada birey duygularıyla da baş etmeyi biliyordur. İletişim beceri düzeyi gelişmiş olan kişiler kendi duygularını anlarlar, ifade ederler, başkalarının duygularını anlamaya çalışırlar, korkularla ve öfkelerle başa çıkabilir, başkalarına yakınlık gösterip kendini ödüllendirebilir (Bacanlı, 1997).

Öğrenciler ile öğretmenler arasında etkili iletişim kurabilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi ile olanaklıdır. Bu da hem kaynak olarak mesajlarının etkili sunulabilmesi, hem de alıcı olarak iyi bir dinleyici olabilmekle olanaklıdır. Burada öğrencilerin iyi iletişim kurabildikleri öğretmenlerle daha iyi öğrendikleri de ileri sürülebilir. Çetinkanat (1997) sınıf içinde öğretmenin iletişim becerilerini beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar şunlardır:

- a)Empati (Duygudaşlık): Öğretmen iletişim becerilerinin başında empati yer almıştır. Empati hem karşımızdaki bireyi anlamımızı, hem de o bireyin kendisini anlamsına yardımcı olmak demektir. Burada söylenen sözleri olduğu kadar söylenmeyen duyguları da anlamaya çalışmak ve onları ifade etmek önemlidir. Bunu yapabilmek de kendini o kişinin yerine koyup onun gözüyle durumu anlamayı gerektirir. Empatik anlayış Rogers'a göre, hayatın diğer insana nasıl görüldüğünü anlayabilmeyi kapsar (Hall ve Hall, 1992, Akt. Çetinkanat, 1997). Öğretmenlerin öğrenci ile empatik bir ilişki kurabilmesi önemli bir boyut olarak belirlenmiştir. Öğretmen iletişim

becerilerinin başında empatinin yer alması, öğretmenlik eğitimi boyunca geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır.

- b) Saydamlık: Saydamlık, bireyin olduğu gibi görünmesi, başka bireylerle arasına rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olması demektir. Saydamlık aynı zamanda kendi duygularını gizlemeye çalışmadan duygu ve düşüncelerini içtenlikle açıklamayı içerir. Saydam olabilen bir öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde duyguları kadar derse, dersin işleniş biçimine ve sınavlara ilişkin de açık ve net olabilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin olduklarından farklıymış gibi görünmeleri yerine doğal, içten ve saydam olmaları beklenmektedir.
- c) Eşitlik: Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki birey oldukları için eşit, aralarında rol ve statüden kaynaklanan psikolojik bir uzaklık konmadan olumlu bir öğrenme atmosferi yaratabilecek düzeyde olmalıdır. Öğretmen eğitimi, yaşı, rolü ya da statüsünden kaynaklanan otorite kavramını, otoriter olmakla karıştırmamalıdır. Otoriter olmadan disiplin sağlayabilmek bilgi ve beceri gerektirir. Bunların eksikliğinde kolayca otoriter olunabilmektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi yakın, korkudan uzak, saygın, öğrenmeye istek uyandıracak, eşit bir ilişki olduğunda olumlu bir öğrenme atmosferi oluşabilir.
- ç) Etkililik: Öğretmenin, öğrenmeyi gerçekleştirmesi öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesini kapsayan bu boyut, öğretmenin bir dizi davranışını kapsamaktadır.

Etkililikte temel amaç, amaçların gerçekleştirilmesidir. Öğrencinin hem zihinsel hem davranışsal açıdan davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde öğretmen bu değişmelerin ne ölçüde olduğunu izlemek durumundadır. Öğretmen öğrencide zihinsel ve davranışsal değişmelerin olumsuz değil olumlu yönde olmasını amaçlamalıdır ki, bunu gelişme anlamında birleştirmek olasıdır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışlar yanında öğretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır.

- d) Yeterlilik: Öğretmenin kendi alanında iyi yetişmiş olması, bilgilerini sunmadaki yeterliliği öğretmenin iletişim becerileri içinde diğer önemli bir boyuttur. Kendi alanında iyi yetişmiş olmak kadar, bu bilgileri sunmada öğrencileri ile iletişim kurabilmesi de önemlidir. Herkes bir şeyler bilebilir ama bunları iyi öğretemeyebilir. Bunun için öğretmenlik özel bir meslektir.

Burada beceri bilgiyi aktarırken, öğrencinin anlayabileceği düzeyde ve önce ana dilini açık, net ve doğru kullanabilmeyi ve öğrenciye saygı duymayı içerir.

İletişim becerisi \ empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanarak duygu ve düşünceleri karşısındaki kişiye maskesiz, ben dili ile iletebilme başkaları ile doyum verici ilişkiler kurarak toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Şahin, 1998). Genel iletişim becerileri konusunda "empati" kavramı önem kazanmaktadır. Yüz ve bedeni kullanarak veya sözlü olarak anladığımızı ifade etme yoluyla empatik tepki daha verimli olmakta ve böylece insanlar karşısındakinin iç dünyasını daha iyi tanıma şansına sahip olabilmektedirler (Dökmen, 1997). Etkili bir iletişim için gerekli olan en önemli beceriler etkili dinleme ve etkili bir tepki vermedir (Korkut, 1996). Bireylerin yaşamlarında, iletişim konusunda kendisini eğitmesi ve etkili iletişim kurmaya çalışması, önemli görülmektedir (Çetinkanat, 1996). Eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi özellikle öğretmenlerle öğrenciler, yöneticiler ve diğer çalışanlarla arasında iletişimin gerçekleşmesini gerektirir (Çilenti, 1988). Etkili öğretmenler; 1) Mesleki bilgiye 2) Mesleki beceriye sahip ve 3) Öğrencilerin gözünde saygın ve güvenilirlerdir. Sınıfta güveni oluşturan, saygınlığı sağlayan ve yetenekli öğretmenler öğrencinin gereksinimlerinin daha çabuk kavrar ve çözüm üretirler (Kılbaş, 2000). Temelde etkili öğretmenler iyi bir uzman oldukları kadar mükemmel bir iletişimci olmalıdırlar. Öğretmenlerde iletişimle ilgili olarak rol oynama, empati, öngörü, karar verme\ sosyal etkinlikler yaratıcı ve eleştirel düşünme sınıf denetiminin ayrılmaz parçaları olmalıdır. Öğretmenler bu becerilerini problem çözümünü kolaylaştırmada, demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Güçlü, 2003). Öğrenci başarısında öğretmenin sınıfta yarattığı etkileşim ortamı çok önemlidir. Öğretmen öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşiminde bulunan, asıl işlevi öğrenmeyi kolaylaştırmaya ek olarak öğrenme, model olma rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kişilik özellikleri de önem kazanmaktadır (Açıkgöz, 1998).

### **2.2.1. Öğretmenlik ve Etkili İletişim Becerilerini Kullanma**

Bir öğretmen için, eğiticiliğini destekleyen teknik bilgiler mi, yoksa iletişim becerileri mi daha önemlidir? Böyle bir soru karşısında çoğu kişi genellikle, iletişim

becerileri cevabını vermektedir. Sağlıklı iletişim kuramayan öğretmen, öğretimsel anlamda ne kadar yeterli olursa olsun yararlı olamaz; aksine bu durum, çocuklara zarar verebilir.

Çocukların çok bilgili öğretmenenden ziyade, iyi iletişim kurabilen öğretmenleri daha çok sevdiği gözlemlenmiştir. Bütün bu açıklamalara dayanarak öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öncelikle, iletişim becerilerini geliştirmeleri önerilebilir. Çünkü iletişim becerisi doğrudan doğruya öğretmenin, çocuğun doğası hakkındaki görüşleriyle ilgilidir (Selçuk, 2000, 94).

Öğrencilerin, tek başına yaptıkları çalışmalardan memnuniyet duyduğu, arkadaşlarıyla tatmin edici ilişkiler kurduğu, çekingen, sıkılgan ve mahcup öğrenciler de dâhil olmak üzere herkesin duygularını ifade edebildiği, zararlı olabilecek duygusal gerginlik içinde olmadığı daha fazla çalışmaya isteklendirildiği sınıfların yanında; öğrencilerin, sınıf çalışmalarından memnun kalmadığı, arkadaşları ve öğretmenleri ile doyurucu ilişkiler kuramadığı, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamaya çalışmadığı, daima huzursuzluk davranışları gösterdiği, konuşma ve davranışlarında fazla aktif olmadığı, öğrenmeye isteksiz olduğu sınıflar da bulunmaktadır. Bu sınıflardaki duygusal atmosferin sorumlularından biri de öğretmen davranışlarıdır (Özcan, 1999, 29).

Etkili iletişim becerilerini kullanma, öğrenci gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra, öğretmenlerinin kendi gereksinimlerini de daha iyi karşılması ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmesine de olanak sağlar. Etkili iletişim kurabilmek için iletişimin hem etkili biçimde gönderilmesi, hem de etkili biçimde alınması gerekir. Öğretmen iletişimini öğrenci istem ve düzeyinin göz önünde bulundurarak göndermezse, sınıfta sağlıklı bir iletişim süreci oluşturamayabilir. Bu nedenle, öğretmen sınıfta olumlu iklim oluşturmak istiyorsa, her şeyden önce kendi beklentileri ile öğrenci beklentilerini ortak bir noktada uyumlu hale getirmelidir. Öğretmen, sınıfta olumlu bir iklim oluşturma sürecinde gönderme ve alma becerilerinden yararlanmaktadır. Gönderme becerileri, genel olarak biriyle konuşurken kullanılır. Alma becerileri ise etkili bir dinleyicinin kullandığı tekniklerdir. Gönderme becerileri genellikle üç sınıfa ayrılır;

- a) Öğrencileri, değiştirmeye gereksinim duydukları davranışlar göstermeye yöneltmek,

- b) Öğrencilere akademik edimleriyle ilgili dönüt sağlamak,
- c) Öğrencileri olumlu beklentiler içine sokmak (Celep, 2004).

İletişim becerilerini kullanma öğretmenlere; içten, samimi olmayı ve öğrencilerle ilişkilerde mutluluk duyma, öğrencilere gereksinim ve istemelerini açıkça ifade etmesi, öğrencileri daha iyi anlamalarını ve onları benimseyerek onlara karşı daha olumlu düşünceler oluşturma, öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ve sorumluluk duyguları geliştirdiği durumlar oluşturarak ve öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu yanıt vermelerini sağlar. Etkili iletişim becerilerini kullanma aşağıdaki dört etmeni gerektirir:

- a) Öğretmenlerin, sorunları çözmek için sorumluluğu öğrencilerle paylaşmayı istemeleri,
- b) Öğretmenlerin öğrenme ortamının sıradan hale gelmesinin sorumluluğunun büyük oranda öğrenciden kaynaklandığına inanmaları,
- c) Öğretmenlerin, bir sorunu çözenin birden çok yolunun olduğunu ve kendi geçerli çözüm yollarından başka çözüm yollarının da olabileceğini kabul etmeleri,
- d) Öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci tartışmalarını “kazanmak” güdüsüyle yapmamalarıdır (Jones ve Jones, 1998, 83).

İletişim, iyi yönetilen sınıfların odak noktasını oluşturur. Çağdaş okullarda öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği, tek yönlü iletişim önemini yitirmiştir. Konuşma ve dinlemenin birlikte olduğu; öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ortaya koydukları çok yönlü iletişim becerilerini tüm öğretmenlerin öğrenmesi bir zorunluluktur (Altıntaş, 2000, 129). Eğer bir öğretmen demokratik bir tutum sergiler; öğrencilerini korkutmadan, aşağılamadan; onlara anlayışla yaklaşan bir sınıf atmosferi oluşturursa, öğrencilerin de severek, isteyerek öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Öncelikle, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve saygı olmalıdır. Öğretmen bunu nasıl sağlar? Bu sorunun cevabı öğretmenin sahip olduğu iletişim becerisi ile bağlantılıdır. Öğrencilerin kişiliğini kabul edip, onları rencide etmeden, onlara soru sorma ve tartışmalara katılma hakkını tanıyıp, adil davranan öğretmen, etkili iletişim becerisine sahiptir diyebiliriz. Bu tutum, öğrencilerin kendilerine olan güveninin artıracak, diğer arkadaşlarına saygı duyacak ve davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlayacaktır. Böylece daha olumlu bir sınıf

atmosferi oluşturan öğretmen hem kendini mutlu hissedecek, hem de saygı ve sevgiyi bilen, kendi kurallarını kendisi verebilen, problemlerini çözebilen, risk alabilen, diğer arkadaşları ile grup çalışmaları yapabilen, başarılı ve mutlu öğrencilere sahip olacaktır (Şeker, 2000, 26).

## **2.3. Kişilerarası Problem Çözme**

### **2.3.1. Problem Nedir?**

Problem, Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo – öne çıkan engel – sözcüğünden türetilmiştir (Güçlü, 2003).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1983) problem, teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, sorun olarak tanımlanmaktadır. Problem Türkçe sözlükte sorunla eş anlamlı olarak kullanılmakta fakat sorun maddesinde, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmaktadır. Problem kavramıyla ilgili literatur incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir.

Problem kavramının, “var olan dengenin bozulması, birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluğu içerdiği, bazen zihni potansiyelimiz, yaratıcılığımız, azmimizi ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar doğurduğu bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir” (Sonmaz, 2002, 3).

Bingham’a göre (1998), problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Bingham’ın tanımına göre “Problem, bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Bu unsurların tamamıyla bilinmez oluşu, bireyin mevcut problemlere karşı duyarlılığını engeller”. Her çeşit problemde üç temel özellik bulunur:

1. Bireyin kafasında belirlediği bir amacı vardır.
2. Bireyin bu amaca ulaşmasında önüne engeller çıkar.
3. Birey, kendisini amacına ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

Adair'e (2000) göre problem, sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durumdur. Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar. Problem, hazır, anlık, çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumdayken, çözüm için farklı fikirler ya da olası çözümler arasından seçim yapmak eylemi olarak da tanımlanmaktadır.

İnsanlar, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için karşılaştıkları problemleri en iyi şekilde çözebilmelidirler. Başarılı ve sağlıklı bir yaşam, insanların problemlerini çözebilme yeteneğine bağlı olabilmektedir. İnsanlar problemler karşısında psikolojik, sosyal ve davranışsal bütünlüklerini korumaya çalışırlar. Çünkü kişinin karşılaştığı problemler verimliliğini, hayattan aldığı doyumunu azaltmakla kalmamakta, yakın çevresi ile olan duygusal ilişkilerini ve fizyolojik sağlığını da kötü yönde etkileyebilmektedir (Basmacı, 1998, 3).

Problem, bir sistemde veya kişinin iç dünyasında gerginlik yaratan, giderilmedikçe sistemin işleyişini zorlaştıran veya çalışmaz hale getiren, kişiyi huzursuz eden durum olan problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman karşılaştığı çatışma durumu; anında aşılamayan ve bir çözüm bulunması gereken herhangi bir durum veya kurtulmak istediğimiz ya da üstesinden gelmeye çalıştığımız zorluk olarak tanımlanabilir. Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir: "Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması, kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması, algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması, kişinin gerginliği ortadan kaldırması için girişimde bulunması, kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi"dir (Öğülmüş, 2001, 4).

Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir. Bazen problem ve sorun kavramları farklı anlamlarda kullanılabilir. İnsan yaşadığı sürece çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bir başka deyişle yaşamak problem çözmektir. Önemli olan insanın karşılaştığı problemleri çözebilecek güçte olmasıdır. Bu da problem çözme becerisini gerektirmektedir. Genel varsayım problem çözme becerilerinin öğrenilebileceği ve eğitimle geliştirilebileceği şeklindedir. Bu nedenle, çeşitli geleneksel Gestaltçı

yaklaşımlardan, matematiksel modeller ve bilgisayar simülasyonlarına kadar çeşitli yaklaşımlar ve modellerle problem çözmenin öğrenilebileceği ifade edilmektedir.

### 2.3.2. Problem Çözme

Problem çözme konusundaki araştırmalar, 20. yüzyılın başında problem çözmeyi zorlaştıran faktörlerin incelenmesiyle başlamıştır. Problem çözme süreci ise 1960'lı yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda araştırmacılar, basit bulmaca problemleri yerine, belli bir alanda bilgi sahibi olmayı gerektiren karmaşık problemlerin nasıl çözüldüğünü incelemeye başlamışlardır. 1980'li yıllarda da kişilerin belli bir alanda nasıl uzmanlaştıkları araştırılmaya başlanmıştır. Bugün gelinen noktada problem çözmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin eğitimle öğrenilebileceği genel kabul gören bir yaklaşımdır. Problem çözme; kişinin belli bir problemi algılaması ile başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Problem çözme; belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabadan oluşmaktadır. Bu süreç, içinde bulunulan şartlar uymak, engelleri ortadan kaldırmak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikleri içermektedir (Öğülmüş, 2001).

Arslan'ın (2001, 8) ifadesine göre: "Etkili problem çözme, esnek ve kolay uyum sağlamayı ve problem çözmek konusunda amaca ulaşabilmek için uygun metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem çözme becerisi, kişisel ve kişilerarası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır".

Oğuzkan'a (1989, 77) göre, "Problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreçtir".

İnsan yaşamında problemlerin olmaması ya da her an yeni bir problemle karşılaşmamak olası değildir. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yer bulmak da

mümkün değildir. Bu nedenle problemsiz bir yaşam beklemek yerine problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek önem taşımaktadır. Problem çözmede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problem çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. “Problemlere sistematik olarak yaklaşılsa çözülebileceğinin bilinmesi önemlidir. Yani problem çözme yaklaşımı sistematik olmasına rağmen bireylerin çoğu problem çözümünde tamamen rastgele bir biçimde değişik yaklaşımlar denemekte ya da hiçbir çaba göstermemektedir” (Güner ,2000, 62).

Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (Oğuzkan, 1989, 127).

Günlük yaşantılarında insanlar, problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşılır. Nereden nasıl alışveriş edeceği, işyerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği vb. durumlar, birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine geleneklere veya otoriter figürlere başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 1994, 23).

Davidson, Deuser, Sternberg (1994), “problem çözme sürecini: şu anki problemlili durumdan, istenilen duruma ulaşmak için gösterilen çaba” olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımda ise üst bilişsel süreçler önemli bir yer tutmaktadır. Üst bilişsel süreçler problem çözen kişiye; problemin tanımlanmasında, gerçek problemin ne olduğunun belirlenmesinde ve çözüme nasıl ulaşılabileceğinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Tüm problemlili durumlarda görülen ortak üç özellik ise veriler, amaç ve

engellerdir. Veriler; Şu anki problemlili durum hakkında elde olan bilgilerdir. Amaç; problemin çözüme veya istenilen duruma ulaşmasıdır. Engeller ise var olan durumla ulaşılmak istenen durum arasındaki güçlüklerdir” (Akt. Yıldız, 2003, 2).

Heppner ve Krauskopf (1987), “Problem çözümede kullanılan başa çıkma stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- 1- Problemlili durumu yeniden yapılama: İçinde bulunan problemlili durumu algısal olarak, bilişsel başa çıkma stratejilerinden yararlanarak yeniden düzenlemeye çalışmak
- 2- Bilissel rasyonalizasyon: Bu stratejilerin daha çok yetişkinler tarafından kullanıldığı bulunmuştur. Bireyin problem çözüme güçlüğüne mantiki nedenler bularak problemlili ile başa çıkmanın verdiği kaygıdan kurtulmaya çalışması
- 3- Hareket: Bireylerin eylemlerini, belirledikleri hedefler, plânlar, benlik durumları doğrultusunda düzenlemeleri.

Problem çözüme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. “Problemlili özelliğıne göre aşağıda verilen değişik problem çözüme şekilleri vardır:

- a) Problem yapısı ile sınırlı kalmamak, sınırların dışına çıkmak şeklinde olan yaratıcı yaklaşım,
- b) Tedbirli olma, mükemmeliyetçilik, önceden düşünme şeklinde sorumlu yaklaşım,
- c) Kişilerin aktifliğine dayanan, probleme değişik açılardan yaklaşabilmeyi ve çok yönlü bakabilmeyi içeren, aktif yaklaşım,
- d) Yeni bilgileri alma, dogmatik olmama, dışarıya açık olmayı içeren açık yaklaşım,
- e) Değişik aşamalardaki mevcut çözümlerden yararlanmayı içeren benzerlik arayabilme,
- f) Sistematik problem çözmeyi içeren, sistemli yaklaşım,
- g) Problemi yeniden tanımlama ve yapısını değiştirmeye hazır olmayı, gerektiğinde yöntemi değiştirmeyi içeren esneklik,
- h) Bilinmeyen kısımları azaltarak, bilinen kısımlarla ilerlemeyi hızlandırmayı içeren eleyici düşünme,

- i) Probleme kolay bir çözüm yolu olarak eskiden bilinen ve uygulanan metotları kullanmak şeklindeki klasik yaklaşımdır” (Tadeusz, 1993, Akt. Arslan, 2001).

Bingham (1998), problem çözmeye yaklaşımına dayalı olarak problem çözmeye aşamaları belirlemiştir. Belirlediği aşamalar şunlardır:

- a) Problemin farkında olmak ve onunla uğraşmak isteği duymak.
- b) Problemi açıklamak ve ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problem grubunu anlamaya çalışmak.
- c) Probleme ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve belirlemek.
- d) Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek.
- e) Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek.
- f) Seçilen çözüm yolunu uygulamak.
- g) Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek.

Heppner’e (1982), göre “Problem çözmeye kendilerini başarılı olarak algılayanlar diğerlerine göre kendilerini, problem çözmeye karşı daha güdümlü, daha tutarlı ve sistematik, problemlerini hayatın bir parçası olarak gören ve çözüm bulmaktan kaçınmayan, daha çok başkalarını gözlemleyerek öğrenen, daha kararlı, dikkatli ve sezgili kişiler olarak değerlendirmektedirler.

Koberg (1981),’e göre ise “Problem çözmeye becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- 1) Yenilikçi ve yeni oluşumlara açıktır,
- 2) Tercih ve kararlarını ifade eder,
- 3) Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- 4) Düşüncelerinde esnektir, gelenekçi değildir,
- 5) Cesaretli ve maceracıdır,
- 6) Alternatif fikirler üretir,
- 7) Zeki ve dikkatlidir,
- 8) Kendine güvenir ve kendine yeterlidir,

- 9) İlgili alanları geniştir,
- 10) Objektiftir,
- 11) Mantıklıdır, prosedür ve yöntemlere bağılıdır,
- 12) Rahat ve duygusaldır,
- 13) Aktif ve enerjiktir,
- 14) Yaratıcıdır,
- 15) Verimlidir,
- 16) Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır” (Akt. Terzi, 2000).

Bireylerin problem çözme davranışlarını üç kategoriyle açıklanmaktadır. ”Bu kategoriler şunlardır (Öner, 1999):

- a) Kaçınma: Kaçınma davranışını gösteren birey problem ortaya çıktığı zaman sorundan kaçmayı ya da reddetmeyi tercih eder. Bazen problem olduğunu bile kabul etmez. Çözüm için uğraşmasına gerek yoktur. Çünkü onun için ortada problem ya da anlaşmazlık diye bir durum yoktur.
- b) Saldırganlık: Problem ortaya çıktığında taraflardan birinin karşı taraf üstünde güç kullanarak sorunu çözmeye çalışmasıdır. Bu davranış genellikle taraflar problem üzerinde konuşmak istemedikleri ya da birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem vermedikleri durumlarda önem kazanır. Konuşmak yerine karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmaya çalışırlar. Saldırganlık genellikle taraflar sorunu birbirlerinin bakış açısından göremedikleri zaman ortaya çıkar.
- c) İletişim: Problem ortaya çıktığı zaman taraflar birbirini suçlamadan, hakaret etmeden, birbirlerine zarar vermeden sorunun üzerinde odaklaşırlar. Bu kişiler ortada bir problem olduğunu bilirler ve çözüm için de çeşitli seçeneklerin bulunması gerektiği üzerinde dururlar. Bu tür yaklaşımı benimseyen kişiler işbirliğine yatkındırlar ve işbirliğinin sağlanabilmesi için iletişim kurulmasının temel olduğuna inanırlar. Bu kişiler karşısındakilerle empati kurabilme yetisine sahip etkili dinleme becerisi olan kişilerdir. Bu nedenle de sorunu çeşitli bakış açılarından görebilirler. Taraftar bu yaklaşımı benimsediği zaman, her iki tarafın da çıkarlarını gözetenek gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir anlaşmaya varırlar”.

Budak (1999), problem çözüme süreci ile ilgili etkinlikleri; duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. “Bunlar:

1-Duygusal Etkinlikler: Problem çözüme süreci içerisinde, bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözüme davranışını anlayabilmek için genelde bireyin problemlere duygusal yaklaşımını değerlendirmek gerekir. Duygusal etkinlikler üç ana değişkenden etkilenirler:

- a)Duygusal başa çıkma stratejileri,
- b)Duygusal eylem üzerinde etkileyici ve destekleyici faktörler,
- c)Davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

2-Bilişsel Etkinlikler: Bilişsel etkinliklerde en azından duygusal kadar problem çözüme sürecinde önemli etkenlerdir. Problem çözmeye yönelik bilişsel etkinlikler üç ana değişkenden etkilenmektedirler:

- a)Bilissel başa çıkma stratejileri,
- b)Bilişsel süreçler aracılığıyla davranışların düzenlenmesi,
- c)Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri.

3-Davranışsal Etkinlikler: Problem çözüme süreciyle ilgili davranışsal etkinlikler son derece karmaşık, geniş ve kapsamlıdır. Davranışlar dört ana değişkenden etkilenmektedirler:

- a)Daha önce denenmemiş davranışlar,
- b)Önceki davranışların etkisiz olmalarının nedeni,
- c)Davranışların işlevsel sonucu,
- d)Bireyin çabası ve sabrı”.

Problem çözüme sürecinin gerektirdiği davranışlar, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözüme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözüme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey’in 1910’dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözüme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu

çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993, 135).

Problem çözmede kendini yetersiz olarak algılayan kişileri problemden kaçınan, denetimden yoksun kişiler olarak tanımlamışlardır. Kendini yeterli olarak algılayanlar ise probleme daha fazla yaklaşma eğilimi göstermektedirler ve nedenleri daha fazla iç ve kontrol edilebilir faktörlere atfetmektedirler (Heppner ve Krieshok, 1983). Problem çözmede kendini yeterli olarak algılayan bireylerin daha az kişisel problemler rapor ettikleri, kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri, daha az fonksiyonel olmayan düşüncelere ve gerçekçi olmayan inançlara sahip oldukları daha az fiziksel sağlık belirtileri gösterdikleri ve daha iyi psikolojik uyum gösterdikleri saptanmıştır. Problem çözmede kendilerini yeterli algılayanların, yeterli algılayanlara göre, daha az suçlayıcı başa çıkma biçimlerini kullandıkları bulunmuştur (Nezu, 1985). Kişilik özelliklerini ortaya koyucu araştırmalarda, kendini problem çözmede yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin, ve Heppner, 1993).

Eğitim bir problem çözme süreci olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin iyi bir problem çözme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

### **2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi**

Kişilerarası problem, “etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum” (Öğülmüş, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Kişilerarası sorunların nedenleri çok farklı olabilmektedir. Ancak Johnson ve Johnson (1995), insanların kişilerarası sorun veya çatışmayı çözmek için, kişinin ulaşmak istediği amaç ve sorun yaşanan kişiyle olan ilişkiye verilen önemin derecesine bağlı olarak beş farklı stratejiden birini kullanabileceklerini belirtmektedir. Bunlar; geri çekilme, yatıştırma, güç kullanma, uzlaşma ve yüzleşme stratejileridir.

Kişilerarası problemleri çözmeyi engelleyen olumsuz düşünceler ve bunu kolaylaştıran olumlu düşünceler mevcuttur. Bu konudaki farklı yazarların görüşlerini

özetleyen Ögülmüş (2001), kişinin; problemin çözümünü çok zor olarak görmesi, kendisinin problemi çözemeyeceğini düşünmesi, imkânlarının yetersiz olduğuna inanması, kendini çaresiz görmesi ve çözüm konusunda aceleci davranması gibi düşüncelerin sorunun çözümünü engelleyen olumsuz düşünceler olduğunu belirtmektedir. Sorunun çözümü konusunda olumlu düşünme ve iyi niyet, birden fazla çözümün olduğuna inanma, çözüm sonucunda her iki tarafın kazanacağını düşünme, sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma, güç kullanmak yerine sorunlar üzerinde odaklaşma, problem çözümünde duyguları dikkate alma gibi yaklaşımların sorunun çözümünü kolaylaştıran faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Çam ve Tümkaya, 2006).

Kişilerarası problem çöme, sosyal problem çöme olarak nitelendirilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2008). Sosyal problem çöme “bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlanması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çömedeki “sosyal” sıfatı probleme “gerçek dünyadaki yani problemle karşılaşıldığında gerçekleşen problem çöme sürecini ifade etmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990; Maydeu-Olivares ve D’zurilla, 1996).

Çam ve Tümkaya (2007) sosyal problem çöme modeline dayalı olarak kişilerarası problem çöme envanteri geliştirmeye yönelik çalışmalarında beşli bir faktör yapısı bulmuşlardır. Bunlar probleme olumsuz yaklaşım, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, kendine güvensizlik, yapıcı problem çöme ve sorumluluk almamadır. Probleme olumsuz yaklaşım, kişilerarası bir problemle karşılaşıldığında yaşanan çaresizlik, karamsarlık ve üzüntü gibi yoğun olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgilidir. Yapıcı problem çöme, kişilerarası bir problem yaşandığında bireyin etkili ve yapıcı biçimde problemi çözmesine katkı sağlayan duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilidir. İsrarcı-sebatkâr yaklaşım bireyin kişilerarası ilişkilerinde problem çözümü için ısrarla çaba harcamasını ortaya koymaktadır. Kendine güvensiz yaklaşım bir problemi çözebilme konusunda bireyin sahip olduğu güven eksikliğini, sorumluluk almama ise; problem çöme konusundaki sorumluluk üstlenmemeyi ifade etmektedir.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

### 2.4.1. İletişim Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sperder (1972)'in “Öğretmenler İçin Kişilerarası Yapıları, İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Kullanmak: Geliştirilmiş Eğitim Programı” adlı çalışmasının amacı; eğitim programının kavram, tasarım ve uygulamasında öğretmenlere aşağıdaki konularda yardım etmektir:

- a. Onların kendilerini hem bir birey ve de öğretmen olarak algılarını açıkça anlatarak genişletmek.
- b. Kişilerarası iletişim ve problem çözme becerisi metotlarını geliştirmek.
- c. Karar veren ve öğrenen bireyler olarak kendi sorumluluğunu kabul etmek.

Bu program, onların davranışlarındaki değişimi ve öğretmenlerin yeteneklerindeki artışı araştırmıştır. Bu çalışma grubundaki 11 öğretmen ardışık öğrenme aktivitelerine katılmıştır. Değerlendirme sistemi, kendini değerlendirme raporundaki bilgilerle geliştirilmiştir (haftalık ve final tepki raporları, kurs sonu değerlendirmesi ve izleme anketleri). Eğitim programının öğretmenlerinin algısındaki değişikliklere etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin algılarındaki değişiklikler ile davranışlarındaki değişiklik raporları arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Akt. Günay, 2003).

Özgit (1991), iletişim becerileri eğitimi programının, gençlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerine etkisini incelediği araştırmasında, Gordon'un “Etkili Ana-Baba, Etkili Öğretmenlik ve Etkili Liderlik Eğitimi” programlarına temel olarak sekiz oturumluk bir iletişim becerileri eğitimi programı hazırlamıştır. Bu program sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 12 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Araştırma sonunda iletişim becerileri eğitimi alan grubun iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur. Bu azalmanın da etkin çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması ve pasif-tümden reddetme çatışması bölümlerinde olduğu görülmüştür.

Blatt ve Coralyn (1993) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerin kullandığı iletişim becerilerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. 397

öğrenci ile çalışma yapılmıştır. “ Öğretmen değerlendirilmesi” ve “İletişim Biçimi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenciler tarafından doldurulan envanterlerden öğretmenlerini değerlendirme ile öğretmenlerin iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerine saygı duyan öğretmenlerin değerlendirme ile öğretmenlerin iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerine saygı duyan öğretmenlerin empati düzeyleri ile öğrenciye destek olma düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin düşüncelerine saygı duyanın ve önem verme düzeyinin, bütün olarak öğretmeni değerlendirme maddeleriyle yüksek bir ilişki çıkmıştır. Kişilerarası iletişim becerisini öğretmen öğrenci ilişkisinde önemli ölçüde etkili olduğu belirlenmiştir (Akt. Şahin, 1998).

Çoşkuner (1994)’in “İletişim Becerisi Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi” adlı çalışmasında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna on hafta süreyle iletişim becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim verilmiştir. Sonuç olarak kontrol grubunda azalma görülmezken, iletişim becerisini geliştirme eğitimi alan deneklerin yalnızlık düzeylerinde istatistiksel olarak oldukça yüksek bir azalma olmuştur. İletişim becerisini geliştirme eğitimi, deneklerin iletişim çatışmasına girme eğilimlerine ve iş doyumlarına etki edememiştir.

Abacı (1995), Egan ve Nottingham İnsan İlişkileri Becerileri Kursu’nun bireylerin kendini kabul, kendine saygı ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla Egan ve Nottingham insan ilişkileri beceri kursu alan 44 öğrenci (22 Egan grubu, 22 Nottingham grubu), bu eğitimi almayan 22 kişilik kontrol grubu ile Kendine Saygı, Kendine Kabul, Kişisel Yönelim Envanteri’nin alt ölçekleri olan Zamanı iyi Kullanma ve Desteği İçten Alma ve bu envanterlerin toplam puanları bakımından karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonucunda Egan grubundaki deneklerin kendini kabul, zamanı iyi kullanma, desteği içten alma ve toplam puanlarında anlamlı artışlar olduğu görülmüştür. Egan ve Nottingham grupları bir biri ile karşılaştırıldığında; Nottingham grubunun kendine saygı, kendini kabul ve toplam puanın, Egan grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur.

Watson ve arkadaşları (1996), iletişim süreci değişkenlerinin, uluslararası anlaşmazlıkların çözümü için gerçekleştirilen görüşmeler üzerindeki etkisini bulmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya değişik iletişim becerisi

düzeylelerine sahip 32 Avustralyalı üniversite öğrencisi katılmıştır. Daha önceden yüksek ya da düşük seviyede iletişim becerisi eğitimi almış drama öğrencileri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada kişilerarası iletişim becerilerinin, arabuluculuk ilişkisine ve arabuluculuğun davranışsal niyete etkisi araştırılmıştır. 16 erkek ve 16 kız öğrenci deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. 16 kız ve 16 erkek drama öğrencisi, diğer grup ile karıştırılarak araştırmaya alınmıştır. Araştırmada “Saldırganlıkla İlgili İnançlar Ölçeği” , Watson (1991) tarafından geliştirilen ”Kişiler Arası Becerileri Ayırt Etme Testi” ve Traux ve Carkhuff (1967) tarafından geliştirilen ilişki ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında saldırganlık ile barışçıl olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve kızların erkeklere oranla daha barışçıl ve iletişim becerilerinde daha barışçıl olduğu görülmüştür. Görüşülen kişilerin iletişim becerisi seviyelerine rağmen, görüşen kişi ile görüşülen kişi arasındaki iletişim ve etkileşimin sonuç üzerine çok büyük etkisi olduğu, araştırmanın önemli bir bulgusu olarak ifade edilmiştir (Akt. Günay, 2003).

Korkut (1996), lise öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitiminin, öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisini incelemiştir. 16 kişilik deney ve 16 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, deney grubuna 10 haftalık iletişim becerileri eğitimi uygulanmıştır. Eğitim programında; sözsüz mesajlar, kendini tanıma, iletişim engelleri, duyguları tanıma, dinleme ve etkili tepki verme becerileri yaşantıya dayalı olarak öğretilmiştir. Araştırma verileri İletişim Becerilerin Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, lise öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitimi programının, öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Balcı (1996), danışma becerileri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalına devam eden 31 öğrenci (deney ve kontrol grubu olmak üzere) ile yürütülmüştür. Araştırmada uygulanan danışma becerileri eğitimi, bireylerin iletişim becerilerini arttırmaya yönelik bir eğitim programıdır. Öğrencilerin iletişim becerisi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından İletişim Becerileri Envanteri geliştirilmiştir. 12 oturumluk danışma becerileri eğitimi programı sonunda danışma

becerileri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Çetinkanat (1997) “Öğretmenlerin İletişim Becerileri” adlı çalışmasında AİBÜ Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçek, sınıf öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencilerine ve aynı öğrenciler dördüncü sınıftayken iki kez uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öğretmen iletişim becerilerinin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarından oluştuğu saptanmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği göstermiştir.

Yüksel-Şahin (1997), iletişim becerileri eğitimi programının, üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisini incelemiştir. Program iletişimle ilgili; kendini tanıma, savunucu ve açık iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim, dinleme, içeriğin ve duygunun yansıtılması, empati, saygı, saydamlık ve somutluk, ben dilini kullanma, atılganlık becerisi ve soru sorma becerisi konularını içermektedir. Araştırma 16 deney ve 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 32 gönüllü üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, katılımcıların iletişim becerisi düzeyleri, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, İletişim becerileri eğitimi programına katılan öğrencilerin iletişim becerisi düzeylerinin, programa katılmayan öğrencilere oranla anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur.

Arslantaş (1998) “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşler” adlı araştırması 33 öğretmen ile 1300 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen iletişim becerilerinin gösterilmesine ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılık saptanmıştır. Bu farklılık iletişim becerilerinin saydamlık ve eşitlik boyutlarında görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerine ise cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenindeki farklılık, öğretmenlerin eşitlik boyutundaki davranışlarında gözükmemektedir. Derse olan ilgi değişkenine göre, empati boyutundaki davranışlarda bulunan farklılık, derse ilgileri

“orta” düzeyde olanlarla “çok” olanlar arasındadır. Derse ilgisi çok düzeyde olanlar, orta düzeyde olanlara göre öğretmenlerin empati boyutundaki davranışlarını daha olumlu bulmaktadır. Derse olan ilgi değişkenine göre yeterlilik boyutundaki farklılık ise, derse ilgileri “orta” düzeyde olanlar ile “çok” ve “çok fazla” olanlar arasındadır. Derse ilgileri çok ve çok fazla olanlar, orta düzeyde olanlara göre öğretmenlerin yeterlik boyutundaki davranışlarını daha olumlu bulmaktadırlar. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre empati boyutundaki davranışlarda bulunan farklılık, “annesini üniversite mezunu” olanlarla “annesini ilköğretim mezunu” olanlar arasındadır. Annesini üniversite mezunu olanlar, annesini ilköğretim mezunu olanlara göre öğretmenlerinin empati boyutundaki davranışlarını daha az olumlu bulmaktadırlar. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin yeterlilik boyutundaki davranışlarında bulunan farklılık ise, “annesini üniversite mezunu” olanlar ile “annesini ilköğretim mezunu” ve “annesini lise mezunu” olanlar arasındadır. Annesini üniversite mezunu olanlar, ilköğretim ve lise mezunu olanlara göre öğretmenlerinin yeterlilik boyutundaki davranışlarını daha az olumlu algılamaktadırlar. Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin babalarının eğitim durumu ve kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna varılmıştır.

Şahin (1998), iletişim becerileri eğitimi programının çocukların yalnızlık ve atılganlık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere 40 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin atılganlık düzeyleri Atılganlık Ölçeği, yalnızlık düzeyleri ise Sosyal Doyum Ölçeği ile ölçülmüştür. İletişim becerileri eğitimi programı, haftada iki oturum olmak üzere altı hafta süreyle uygulanmıştır. Program; etkin dinleme, sözsüz iletişimde duygular, “ben dili” gibi konuları içermektedir. Araştırma sonunda iletişim becerileri eğitiminin çocuklarda atılganlık düzeyini anlamlı olarak yükselttiği, yalnızlık düzeyine ise anlamlı olarak düşürdüğü bulunmuştur.

Çam (1999) “İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Beceri Algılarına Etkisi” başlıklı araştırmasında, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programını, öğretmen adaylarının ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırma, Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinden

14'ü deney 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. İletişim Becerileri Eğitimi, haftada bir gün bir buçuk saat ile iki saat olmak üzere 12 hafta süreyle verilmiştir. Sonuçta; iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının öğretmen adaylarının Eleştirel ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, yetişkin, Uygulu Çocuk ego durumu puanları ve problem çözme becerisi algısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur. Ancak programın, Doğal Çocuk ego durumu puanları üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca; deney grup egogramın, kontrol grubu egogramına göre daha uygun olduğu gözlenmiştir.

Korkut (1999), “Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında kendisi tarafından hazırlanan “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. İlk aşamada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ikinci aşamada ise bu ölçek 275 Eğitim Fakültesi öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçta kızların ve insanlarla birlikte olmayı daha fazla yeğleyenlerin iletişim becerilerini daha iyi algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakarak erkek öğrencilere ve yalnızlığı yeğleyen ya da yeğlemese de yalnız olan kişilere yönelik iletişimi geliştirici programların yapılması ve insanları bir araya getiren sosyal etkinlikleri zenginleştirici önlemlerin alınması gerekli görülmüştür.

Şeker (2000)'in “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Bu öğretmenlerin okuttuğu sınıflardaki öğrencilere de “Sınıf Atmosferi Ölçeği” uygulanmıştır. Örnekleme 33 öğretmen ile 1562 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip olduğu görülmüş, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir. İletişim becerisi en yüksek öğretmen grubu Öğretmen Okul mezunu olanlar ve en düşük olanlar diğer fakültelerden mezun öğretmenler iken Eğitim Fakültesi mezunlarının da iletişim becerisi puanları ikinci derecede yüksektir. Sınıf atmosferi ile iletişim becerileri arasında ilişkinin incelendiği

araştırmada ikisi arasında anlamlı bir paralellik görülmüştür. İletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisi olmadığı ancak sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu gözlenmiş, öğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranı yüksek iken kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişim beceri puanı yüksek olmasına rağmen düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet farkına göre sınıf atmosferi değerlendirmesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

Tarhan (2000), öğretmenlere yönelik hazırladığı Kişilerarası İlişkiler Eğitimi Programı'nın öğretmenlerin iletişim becerileri ve öz farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi temel alınarak hazırlanan program, haftada bir oturum olmak üzere 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Kişilerarası ilişkiler eğitim programı ile etkin iletişim becerilerinin kullanımı, öğretmenlerin; öğretmenlik ve öğretmenlerle ilgili inançları, varsayımları, kendilerini ve başkalarını kabul düzeyleri üzerine farkındalıklarının artırılması hedeflemiştir. Eğitim programının etkinliğini ölçmek amacıyla eğitim ve kıyas grupları oluşturulmuş, eğitim grubundaki öğretmenlere 10 hafta süreyle eğitim verilmiş kıyas grubunu oluşturan öğretmenler bu eğitim programını almamışlardır. Eğitim grubunda bulunan öğretmenlerin; öğretmenin veya öğrencinin sorun yaşadığı durumlarda uygun iletişim becerisi ile yanıt vermeyi öğrendikleri gözlenmiştir.

Öztaş (2001), sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliklerini, kendilerinin, öğrencilerinin ve gözlemcinin görüşleri açısından saptamak amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurum, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri, okutulan sınıf düzeyi, mezun olunan okul değişkenleri ele alınıp incelenmiştir. Araştırmada Öğretmen Anketi, Öğretmen Davranışları Gözlem Formu, Öğrenci Anketi kullanılmıştır. Araştırma 40 öğretmen ve her öğretmenin 5 öğrencisi olmak üzere toplam 200 öğrencinin görüşlerinin alınması ve her öğretmenin 2 ders saati boyunca gözlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurumlar, okuttukları sınıf düzeyi ile sınıf içi iletişim davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın il merkezinde çalışan öğretmenlerin, ilçe merkezinde çalışanlara göre sınıf içi iletişim davranışlarının daha yeterli olduğu ve sınıf

öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarında öğretmenlerin; kendilerine göre yeterli, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre, kısmen yeterli oldukları saptanmıştır.

Deniz (2003), iletişim becerilerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Sekizinci sınıfa devam eden 150 öğrenciye İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. İletişim Becerileri Programı ile ilgili öğrencilere duyuru yapılmıştır. Gönüllü olarak programa katılmak isteyen ve İBDÖ puanları düşük 16 (8 kız, 8 erkek) kişilik grup, deney grubu olarak belirlenmiştir. Cinsiyet ve İBDÖ puanları açısından deney grubundaki her bir üyeye karşılık bir kişi gelecek şekilde, bire-bir eşleştirme yoluyla kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna, haftada iki oturum olmak üzere, toplam 5 hafta ve 10 oturumluk İletişim Becerileri Eğitimi Programı uygulanmıştır. İletişim becerileri eğitimi programına katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin, programa katılmayan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur.

Bencuya (2003), ilköğretim ve lise öğretmenlere hizmet içi eğitimler kapsamında iletişim becerileri ve etkili öğretmenlik eğitimi almalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini, eğitimlerin verimliliğini, yaşa, cinsiyete ve öğretmenin branşına göre farklılığı üzerine çalışılmıştır. Araştırmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümde oluşturan “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. İkinci ölçeği oluşturan 5 “çoktan seçmeli” soru Gordon’un kitabında belirtilen iletişim engelleri düşünülerek hazırlanmıştır. Üçüncü bölümde, iletişim becerileri eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini ölçmeyi amaçlayan “Ne Söylediniz?” formu kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama çalışması için iki özel okul belirlenmiştir. Araştırmada ölçekler eğitim alan ve almayan iki öğretmen grubuna dağıtılmıştır. Çalışma çerçevesinde ele alınan özel okullardaki öğretmen gruplarına uygulanan tüm ölçekler genelinde iletişim becerileri ve etkili öğretmenlik eğitimi alan grup lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Birinci ölçek sonuçlarını demografik verilerle karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda cinsiyet faktörünün bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları ele alındığında kendini ifade etme alt boyutunda, rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre orta düzeyde anlamlı farklılığı olduğu; duyguların yönetimi alt boyutunda ise rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci ölçekte verilen durumlarda, iletişim engelleri içermeyen ve pozitif disiplin yaklaşımlarının kullanıldığı doğru cevabı

işaretleyenlerin, iletişim becerileri ve etkili öğretmenlik eğitimi alanlar olduğu belirlenmiştir. Üçüncü ölçekte öğretmenlerin öğrencilere verdikleri tepkiler ve bunların öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkileyeceğini ölçme amacıyla verilen durumlarda, iletişim becerileri ölçeğinin üç alt boyutuyla yapılan karşılaştırmalarda, iletişim becerileri eğitimi alanların duruma tamamen uygun cevap verdiği belirlenmiştir.

Kutlu, Balcı ve Yılmaz (2004), iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak İnsan İlişkileri ve İletişim dersini seçen 90 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu gruptan iyimserlik ve kendini ayarlama düzeyi düşük 20 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin iyimserlik düzeyleri 'İyimserlik Envanteri' ile kendini ayarlama düzeyleri ise, 'Kendini Ayarlama Ölçeği' ile ölçülmüştür. Çalışmada, deneysel işlemde uygulanmak üzere 10 oturumluk iletişim beceri eğitim programı hazırlanmıştır. Grup oturumlarında öğrencilere kazandırılmak istenen iletişim becerileri eğitimi; ilk olarak tanışma ve yapılandırma, öğrencilere dinleme becerileri, empati kurma ve empatik tepki verebilme, açık ve kapalı uçlu soruların nerede ve nasıl kullanılacağını keşfetme, sen ve ben dilini nerede niçin kullandığını fark etme ve günlük hayatta ben dilini kullanmaya ağırlıklık verme, duyguları fark etme, duyguları açıklama ve duyguları yansıtma, özetleme gibi becerilerden oluşmaktadır. Oturumların sonunda grup üyelerinin oturumla ilgili izlenimleri değerlendirilmiş ve oturumlarda kazandıklarını günlük hayata nasıl aktaracakları ve aktardıkları tartışılmıştır. On haftalık iletişim becerileri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeyleri son test puanları, eğitim verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeyleri son test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir artış göstermiştir. Bunun yanı sıra iletişim beceri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeyleri son-test puanları, eğitim verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeyleri son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmemiştir.

Bulut (2003), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine yönelik algılarını cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği

üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan, 128 kadın ve 83 erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki verimlilik derecelerine ilişkin algılamalarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati, “eşitlik,“etkililik ve “yeterlilik” puanlarının ortalamaları arasında fark saptanmıştır.

Günay (2003), “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının nasıl olduğu ve bu algılarının; cinsiyet, kıdem, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırmada İletişim Becerileri Envanteri ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada 272 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendi iletişim becerileri algılarının, çok olumlu olduğu 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-11 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yükseltilmesiyle doğru orantılı olarak olumlulaştığı görülmüştür.

Ceylan (2007), “Öğretmen- Öğrenci Etkileşimin Sınıf Atmosferine Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı 16 ve öğrenci sayısı 484’tür. Öğretmenlerin iletişim becerileri “ İletişim Becerileri Envanteri” ile ölçülmüştür. Okuttukları sınıfların öğrencilerine de “Sınıf Atmosferi Envanteri” ölçeği uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla düşük iletişim becerisine sahip oldukları görülmüştür. İletişim becerisi en yüksek öğretmen grubu Eğitim Fakültesi ve Açık Öğretim, Yüksekokul mezunu olan öğretmenler iken Eğitim Enstitüsü mezunlarının da iletişim beceri puanlarının ikinci derecede yüksektir. Sınıf

atmosferi ile iletişim becerisi arasında ilişkinin incelendiği araştırmada ikisi arasında anlamlı bir paralellik görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu iletişim becerilerini iyi olarak nitelendirirken, bu öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrencileri de verdikleri puanlarla sınıf atmosferini genel olarak iyi bulduklarını göstermişlerdir. Öğrencilerin cinsiyet farkına göre sınıf atmosferi değerlendirilmesinde; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre sınıf atmosferini daha olumlu buldukları belirlenmiştir.

Bulut, Özerbaş ve Usta (2007), “Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma Gazi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 357 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği ve İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik düzey ve bölüm ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık, cinsiyet, öğrenme biçimi (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve akademik başarı düzeyleri değişkenleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008), “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği eğitimi programı ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, okulöncesi öğretmenliği eğitimi programından 100, sınıf öğretmenliği eğitimi programından 100 toplam 200, 3. ve 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

İletişim becerisi ile yapılan araştırmalar incelendiğinde; betimsel ve deneysel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda iletişim becerisinin; kendini gerçekleştirme, yalnızlık ve atılganlık düzeyleri, problem çözme, iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, ego durumlarına, iş doyumlarına, empatik becerilerine, öz

farkındalıklarına, kendini kabul, kendine saygı, kendini gerçekleştirme, duygusal zekâ, iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Çalışmalarda yaş, cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen program, sosyo-ekonomik düzey, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, anne-babanın eğitim durumu gibi değişkenler ele alınmıştır. Araştırmalardaki örneklem grubunu genellikle öğrenciler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Deneysel yapılan çalışmalarda ölçekler (İletişim Becerileri Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği gibi) kullanılmıştır. Betimsel yapılan çalışmalarda iletişim becerilerine yönelik programlar belli bir plan dâhilinde uygulanmış ve program bitiminde ölçekler kullanılmıştır.

#### **2.4.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Eğitim programında çalışmaya katılanların yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleri de verilmiştir. Problem çözme becerisi Problem Çözme Envanteri ile ölçülmüştür. Sonuçta, araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür (Güler, 2006).

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik uyum “MMPI” ölçeği ile problem çözme becerisi Problem Çözme Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireylerin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akt. Saygılı, 2000).

Nezu (1985), etkili problem çözücüler ile kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlar arasındaki farklı psikolojik sıkıntıları araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

- a) Öğrenciler kendilerini birbirlerine göre değişik algılamışlardır.
- b) Problem çözme becerilerinde farklılıklar vardır.
- c) Psikolojik durumlarında, sıkıntı durumlarında ve hislerinde farklılıklar vardır.

- d) Kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerde daha az depresyon daha az durumluk ve sürekli kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özellikler görülmüştür.
- e) Etkisiz problem çözücülerde ise etkili problem çözenlerin tersi özellikler görülmüştür.
- f) Etkili problem çözenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha başarılı olarak çözümledikleri için etkisiz problem çözenlere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahip oldukları bulunmuştur.
- g) Başarılı problem çözebilme yeteneğine sahip olanların çevrelerinde çok fazla kişisel kontrole sahip oldukları bulunmuştur.
- h) Eğer kişilerin problem çözme becerilerinde farklılıklar var ise psikolojik üzüntülerinde de farklılıklar olduğu ileri sürülmektedir.

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde; Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf (birinci ve son sınıf) ve öğrenim görülen programa (Fen, Türkçe-sosyal puanlar alan programlar) göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuçlar, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise, programa göre PÇE puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Jerath, Hasija Mahotra (1993), 240 üniversite öğrencisi üzerinde; zekâ, cinsiyet, içedönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisi araştırmışlardır. Araştırmaya katılanlara yapılmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Kaygı düzeyi, Spielberger'in Durumluk Kaygı Envanteriyle ölçülmüştür. Deneklerin kaygı düzeyi ölçümü problem durumundan önce ve sonra olmak üzere 3 kez ölçülmüştür. Sonuçlar; problem çözme durumunda orta düzey zekâyâ sahip olanlara göre, dışadönüklerin içe dönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermiştir.

Çam (1995) öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 73 kız ve 61 erkek olmak üzere toplam 134 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Problem Çözme Envanteri ile Ego Durumları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerileriyle yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumları arasında olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulu çocuk ego durumları arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Çam (1997), iletişim becerilerini geliştirme programının, öğretmen adaylarını ego durumlarının puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini inceleyen, deney grubunun 14, kontrol grubunun 16 öğretmen adayından oluştuğu bir araştırma yapmıştır. Veriler Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri ile toplanmıştır. Deney grubuna haftada bir buçuk ile iki saat arası olmak üzere 12 hafta süreyle iletişim becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Deney grubunda kalıcılığı test etmek için 15 hafta sonra izleme çalışması yapılmıştır. Sonuçta eğitim programının öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Duygulu Çocuk Ego Durumu puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Kasap (1997), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözmeye daha başarılıdır. Problem çözme tutum ve başarısı, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Problem çözme tutumu, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencileri bu konuda kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir ve daha başarılıdırlar.

Basmacı (1998), tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmada, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki

bulunmamıştır. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

Tümkiye ve İflazoğlu (2000), araştırmalarında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin otomatik düşünce sıklıkları ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Hollan ve Kendall'ın (1980) geliştirdiği Otomatik Düşünceler Ölçeği ile Heppener ve Petersen'in (1982) geliştirdiği Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, otomatik düşünceler ile sosyo-ekonomik düzey ve problem çözme ile sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca otomatik düşünceler ile problem çözme becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilge ve Arslan (2000), Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam eden, akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı 432 üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe, problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, okulun yanı sıra yürütülen bir işin olması, yaş ve yıl kaybetme değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Saygılı (2000), problem çözme becerileri ile sosyal kişisel uyum arasındaki ilişki adlı çalışmasında Erzurum'da bulunan İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Atatürk Lisesi ve Atatürk Endüstri Meslek Liselerinde 1999–2000 ders yılında okuyan toplam 300 öğrenci üzerinde uygulanan Heppner'in Problem Çözme Becerisi Envanteri, Hacettepe Kişilik Envanteri ile elde edilen bulgulara göre problem çözme becerisi ile kişisel ve

sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerileri arasında bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Eroğlu (2001), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleğin ise düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Arslan (2001), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi adlı çalışmada Konya ve Niğde illerindeki, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenler içinden tesadüfi olarak seçilen 183 öğretmen ile aynı illerde bulunan Selçuk ve Niğde Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler içinden tesadüfi olarak seçilen 351 aday öğretmene ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir bilgi formu kullanılmıştır. Bulgular cinsiyete göre problem çözme becerisi düzeyinin öğretmenler için aceleci ve planlı yaklaşım açısından farklılaştığını göstermiştir. Aday öğretmenler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kendine güvenli yaklaşım açısından ise kız aday öğretmenlerle erkek aday öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Problem çözümede düşünen yaklaşım açısından 21–25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, değerlendirici yaklaşım açısından ise 06–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri daha olumlu bulunmuştur. Öğretmenler, mezun olduğu öğrenim alan değişkenine göre incelendiğinde ise, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkeninin, değerlendirici kendine güvenli yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur. Aday öğretmenlerin öğrenim

gördüğü üniversite değişkeninin değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından farklılaştığı bulunmuştur. Okudukları bölüm değişkeni açısından ise aday öğretmenlerin, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından farklılaştığı bulunmuştur. Problem çözümede düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından aday öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim değişkenine göre, anlamlı bir fark bulunmuştur. Aday öğretmenlerin okuduğu sınıf değişkenine göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından 1. ve 2. sınıfların, daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenler ile aday öğretmenler karşılaştırıldığında ise, öğretmenlerin aday öğretmenlere göre; düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Katkat (2001), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması adlı çalışmasında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 406 erkek, 333 bayan olmak üzere toplam 739 öğrenciye (öğretmen adayına) 2000–2001 eğitim-öğretim yılında problem çözme beceri puanları Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında karşılaştırma yapılarak; alanlar arasında (EA-SÖZ-SAY-DİL-YTNK), cinsiyetler arasında (kız-erkek), sınıflar arasında (1–2–3–4) ve önkayıt sınav sistemli ile merkezi sınav sistemli bölümler arasındaki puan ilişkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmiş olabileceği belirtilmiştir.

Korkut (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini normal ve süper lisede okumakta olan 239’u kız, 155’i erkek toplam 394 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için Problem

Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babanın eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Ünüvar (2003), çok yönlü algılanan sosyal desteğin lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Liselerde okuyan 710 ergen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada Arkadaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme beceri puanının; cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, öğrenim görülen alan, okul, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca benlik saygısı seviyesi yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Terzi (2003), tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişilerarası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 101 kız, 93 erkek toplam 194 öğrenci oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği” ile ana-baba tutumları “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ile ve kişisel niteliklere ilişkin bilgiler ise “Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Güçlü (2003), lise müdürlerinin problem çözme becerileri adlı çalışmasında Ankara iline bağlı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

liselerde görev yapan 210 lise müdüründen 178'ine kişisel bilgi formu ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Problem Çözme Envanterinin “Problem çözme yeteneğine “güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” faktörlerinde yer alan ifadelerle ilişkin değerlendirmelerine göre genel toplamlar incelendiğinde, lise müdürlerinin problem çözme konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri saptanmıştır. “Problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” faktörlerinde, müdürlerin algıları arasında yaşlarına bağlı anlamlı bir farklılık yoktur. Lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, mezun oldukları okul değişkenine, branşlarına, meslekteki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Yönetimle ilgili kurs veya seminerlere katılma sayısı müdürlerin problem çözme becerisine ilişkin algılarını değiştirmemiştir. Ancak, ilginç bir bulgu, yönetim konusunda herhangi bir seminere daha önce hiç katılmadığını belirtenlerin algıları, daha önce böyle bir seminere katılanlara göre daha olumlu görünmektedir. Yine problem çözme konulu kurs veya seminerlere katılmış olmaları müdürlerin problem çözme becerisine ilişkin algılarında değişiklik yapmamıştır.

Bozkurt, Serin ve Emran (2003), “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi” adlı çalışmalarında İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odaklarında cinsiyet, yaş, kıdem ve mesleklerini isteyerek seçip/seçmediklerine ilişkin değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek ve öğretmenlerin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan, 128 kadın ve 83 erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Çetinkanat (1997)'ın Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Rotter (1966)'ın İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RİDKOÖ), Heppner ve Peterson (1982)'ın Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre, problem çözme becerisi ve kıdeme göre iletişim becerisi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Pehlivan ve Konukman (2004), “Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması” adlı

çalışmasında beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisindeki algılama düzeyleri arasındaki farkı analiz etmişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu; 194 beden eğitimi öğretmeni ile 118 diğer branş öğretmeni (sosyal bilgiler, fen bilgisi, felsefe ve yabancı dil grubu) olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve özgün adı “Problem Çözme Envanteri” olarak adlandırılan ve altı alt ölçekten oluşan ölçek yardımıyla toplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar bakımından branş ve cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmamıştır. Medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Alt ölçeklerden “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisini algılama yönünden toplam puan bakımından beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruba göre düşük bulunmuştur.

Anlıak ve Dinçer (2005), “Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarını farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5 ve 6 yaş grubundan toplam 122 çocuk katılmıştır. Çocuklara bireysel olarak Okulöncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kurtyılmaz (2005), “öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından araştırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu değişkenlerin saldırganlığı nasıl yordadığı da araştırmanın bir diğer amacını oluşturmuştur.

Araştırmanın evrenini Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler, “Saldırganlık Ölçeği” ile, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin veriler “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile, problem çözme becerilerini algılamalarına ilişkin veriler ise “Problem Çözme Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri (-0.60), problem çözme becerileri (0.50) ve akademik başarı (-0.09) arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Gültekin (2006), “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında öğrenim görmekte olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları, öğrenim düzeyi ve doğum yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmıştır. Araştırma örneklemini 250 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında “Problem Çözme Envanteri” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği gözlemlenmiştir.

Serin (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, problem çözmeye yönelik algılarının, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verimi, çalışma ortamından memnun olup olmaması ve öğretmenlik

mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmaması ilişkin değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 128 kadın ve 83 erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmıştır. Araştırmanın verileri Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Bayan öğretmenlerin problem çözme becerisi, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde; bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kendine güvenli yaklaşıma; mesleklerinde verimli olduklarını belirten öğretmenlerin, mesleklerinde verimli olmadıklarını belirten öğretmenlerden daha yüksek düzeyde değerlendirici yaklaşıma; çalışma ortamından memnun olduklarını belirten öğretmenlerin çalışma ortamından memnun değilim diyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kendine güvenli yaklaşıma; mesleklerinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunduğunu belirten öğretmenlerin, mesleklerinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunmadığını belirten öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur.

Çam ve Tümkaya (2006), “ Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözme yönelim ve becerileri karşılaştırmıştır. Araştırmada, Çukurova Üniversitesi’nde farklı 15 programda öğrenim gören öğrencilerden 308’i kız, 315’i erkek olmak üzere 623 lisans ve yüksek lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada Çam ve Tümkaya (2006) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin Probleme Olumsuz Yaklaşma ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, Yapıcı Problem Çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Sorumluluk Almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir. Öğrencilerin fen-teknik ve sosyal alanlarda öğrenim görmelerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda tüm alt ölçek puanları açısından anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur.

Dalkılıç (2006), “Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmada ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, doğuş sırası, çekirdek/geniş ve birlikte/parçalanmış aile yapısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan 12 genel lisenin, 1. ve 2. sınıflarında okuyan 848 öğrenciden (471 kız ve 377 erkek) oluşmuş, araştırmanın verileri, Ana-Baba ve Ergen İlişki Envanteri (PARQ)-Ergen Formu ve araştırmanın bağımsız değişkenlerini içeren Bireysel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, ergen tarafından ana-baba ve ergen ilişkilerinde algılanan problem çözme ve iletişim becerilerinin, özellikle ergenlerin akademik başarılarına yönelik algılarına ve gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kendilerini akademik olarak başarısız algılayan ve gelir durumu düşük olan ergenlerin ana babalarıyla olan ilişkilerini daha olumsuz algıladıklarını, daha fazla çatışma ve anlaşmazlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerileri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğuş sırası, aile yapısının birlikte ya da parçalanmış olması ve babaların eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken, aile yapısının çekirdek ya da geniş olması ve annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Otacıoğlu (2008) eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması adlı çalışmada Marmara Üniversitesi GSEB Müzik eğitimi (N=92) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü’nde (N=70) öğrenim gören toplam 162 kişiye “Kişisel bilgi formu” ile “Problem çözme ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin Problem Çözme becerilerine ilişkin algıları açısından daha yetersiz oldukları saptanmıştır. PDR bölümü öğrencileri, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre de, daha yetersiz bulunmuş, bu durum aldıkları eğitim açısından beklenmeyen bir sonuç olmuştur.

Genç ve Kalafat (2007), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı

çalışmalarında öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD) Yabancı Diller Bölümü (İngilizce ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplamak için “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2007) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki adlı çalışmasında Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 138 müdür ve müdür yardımcısına uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Problem Çözme Envanteri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek kullanılmıştır. Bulgular yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenirken problem çözmenin diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanırken kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Problem çözmenin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre

anlamli farklılık göstermektedir. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamli farklılık gösterirken, yaş, cinsiyet öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamli farklılık göstermemektedir.

Demirtaş ve Dönmez (2008), “ Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının düzeyini ve algılar arasında cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, çocuk sayısı, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark olup olmadığını saptamışlardır. Araştırma Malatya ili şehir merkezinde görev yapan 445 lise öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri Problem Çözme Envanteri-A Formu (PCE-A) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düzeyini “orta” olarak algıladıkları, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında kıdem, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamli farklar olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında fark bulunmamıştır.

Serin ve Derin (2008), “ İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler” adlı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeyleri ile cinsiyeti, anne ve babanın eğitim durumu, algılanan anne ve baba tutumları ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarının 8. sınıf öğrencilerinden 231’i erkek ve 203’ü kız olmak üzere toplam 434 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri (PÇE), Nowicki-Strickland (1973) Denetim Odağı Ölçeği (LOC) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında; öğrencilerin denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumu, algılanan anne tutumları ve algıladıkları akademik başarıları arasında anlamli farklılıklar saptanmıştır.

Yüksel (2008) , “Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin incelenmesi” adlı çalışması üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve problem çözme becerileri; bölüm, sınıf, cinsiyet, puan türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim gören 397 öğrenci olmaktadır. Katılımcılara, “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) ve araştırmacı tarafından uygulanan bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Sözel öğrencilerinin, eşit ağırlık ve sayısal öğrencilerine göre; problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin, puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi son sınıf öğrencilerinde sözel dalda öğrenim gören bireylerin problem çözme becerileri daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal puanla üniversiteye girmiş olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sözel puanla üniversiteyi kazanmış olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri anlamlı farklılaşma göstermemiştir.

Özdil (2008), “Kişilerarası Problem Çözme Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında çalışma grubunu, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk oluşturmuştur. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindedir. Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Shure tarafından geliştirilmiş OKPÇ Testi ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine on hafta süresince kişilerarası problem çözme eğitimi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise okullarındaki varolan eğitime devam etmişlerdir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Serin, Serin, Şahin ve Şahin (2009), “Ülkü Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları” adlı çalışmalarında öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ve alt boyutlarının cinsiyet, bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, algılanan akademik başarıları değişkenlerine göre fark olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 200 kız 111 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Cinsiyete göre kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ile problem çözme envanterinin puanları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüme göre, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ile problem çözme envanterinin puanları arasında PDR bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Algılanan akademik başarıya göre, kendilerini başarısız olarak algılayan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımlarının en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin annelerin eğitim düzeylerine göre, aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım arasında; babalarının eğitim düzeylerine göre kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tavlı (2009), lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Zeytinburnu ilçesi içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmekte olan 13 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine ait bulgular anket yoluyla elde edilmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı kişisel bilgi formu, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim düzeylerine, branşlarına, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı, bunun yanında yaşlarına, kıdemlerine, haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, çalıştıkları ortamdaki memnun kalmalarına, yöneticilerin yönetim tarzından memnun olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, öğrenim düzeylerine, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına,

haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, yöneticilerinin yönetim tarzını benimsemelerine göre farklılaşmadığı bunun yanında branşlarına ve çalıştıkları ortamdaki memnun olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin artmasıyla kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığını ifade etmiştir.

Özgül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkisini incelemiştir. 2008-2009 öğretim yılında Uşak İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ve öğretmenlik tutumlarını belirlemek için de Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki ünvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki ünvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında; demokratik tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri gelişmişken, boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri düşük bulunmuştur.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve cinsiyete göre saldırganlık ve kişilerarası problem çözmeyi incelemiştir. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış ve 483 (180 kız ve 303 erkek) ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” ile “Saldırganlık lçeği” kullanılmıştır. Analiz sonucunda ergenlerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Problem çözme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; betimsel ve deneysel çalışmaların yapıldığı daha çk sayıda deneysel çalışma olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda problem çözme becerisinin; iletişim becerileri, öğretmenlik formasyonu eğitimi, ego durumları, otomatik düşünce, yaratıcılık, duygusal zeka, tükenmişlik düzeyi, demokratik anne bab tutumu, sosyal kişisel uyum, sosyal destek arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Çalışmalarda yaş, cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen program, sosyo-ekonomik düzey, mesleki kıdem, öğrenim şekli (1.- 2. ğrenim), branş, kardeş sayısı, medeni durum, anne baba öğrenim düzeyi, algılanan akademik başarı, iş hayatındaki verim, çocuk sayısı, mezun olunan okul gibi değişkenler ele alınmıştır. Araştırmalardaki rneklem grubunu genellikle öğrenciler, öğretmenler, ğretmen adayları oluşturmaktadır. Deneysel yapılan çalışmalarda lçekler (Problem Çözme Envanteri lçeği, Problem Çözme Envanteri gibi) kullanılmıştır.

## III.BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilköğretim I. Kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin; iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelendiği karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada bağımlı değişkenler iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerisidir. Bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan sınıf düzeyidir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Adana merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Seçkisiz örnekleme yöntemleri”nden “tabakalı küme örnekleme” yöntemi ile alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden okullar arasından kolay ulaşılabilir okullar seçilmiş ve bu okullarda çalışan sınıf öğretmenleri örneklemimizi oluşturmuştur.

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin temsil edilmesi amacıyla Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bürosundan okullara yazılı listeden edinilen bilgiler doğrultusunda okullar, alt, orta ve üst düzey olarak gruplanmış, örnekleme giren öğretmenlerin her üç gruptaki okullara eşit dağılımına dikkat edilmiştir. Araştırmada örneklemini 19 alt sosyo-ekonomik düzey; 14 orta sosyo-ekonomik düzey ve 8 üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklemini oluşturmuştur. Seçilen bu okullarda görev yapan 702 gönüllü sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Tablo-1’de örneklemini oluşturan öğretmenlerin sosyo- demografik (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan

okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okutulan sınıf düzeyi) özellikleri açısından dağılımları sunulmuştur.

**Tablo-1.** Örnekleme Giren Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Dağılımı

Değişkenler	Öğretmenler	
	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	418	59.5
Erkek	284	40.5
<b>Yaş</b>		
20-30	82	11.7
31-40	258	36.8
41-50	232	33.0
51 ve üstü	130	18.5
<b>Mesleki Kıdem</b>		
10 yıl ve altı	187	26.6
11-20 yıl	244	34.8
21 yıl ve üstü	271	38.6
<b>Mezun Olunan Okul Türü</b>		
Eğitim Enstitüsü	96	13.7
Eğitim Yüksek Okulu	122	17.4
Eğitim Fakültesi	274	39.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	62	8.8
Diğer	148	21.1
<b>Sosyo –Ekonomik Düzey</b>		
Alt	374	53.3
Orta	256	36.5
Üst	72	10.3
<b>Okutulan Sınıf Düzeyi</b>		
1.sınıf	137	19.5
2.sınıf	138	19.7
3.sınıf	148	21.1
4.sınıf	146	20.8
5.sınıf	133	18.9
<b>TOPLAM</b>	702	100.0

Tablo-1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %10.3’ü *üst* sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda , %36.5’i *orta* ve %53.3’si de *alt* sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede yer alan okullarda çalışmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında örneklemin %59.5’nin *kadın*, %40.5’nin *erkek* öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaşa göre öğretmenlerin % 11.7’si 20 – 30; %36.8’i 31 – 40; %33.0’ı 41-50; %18.5’i 50 ve üstü yaşındadır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin %26.6’sı *10 yıl ve daha az*; %34.8’i *11-20 yıl arası*; %38.6’sı *21 yıl ve üstü* kıdeme sahiptir. Okutulan sınıf düzeyine göre öğretmenlerin %19.5’i *1.sınıf*; %19.7’si *2. Sınıf*; %21.1’i *3. Sınıf*; %20.8’i *4. Sınıf* ve %18.9’u *5. Sınıflarda* görev yapmaktadır. Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlerin %13.7’si “*eğitim enstitüsü*”; %17.4’ü “*eğitim yüksek okulu*”; %39.0’ı “*eğitim fakültesi*”; %8.8’i “*fen-edebiyat fakültesi*” ve %21.1’i “*diğer*” fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Mezun olunan okul türüne göre “*diğer*” fakültelerden mezun olanlar Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlar oluşturmuştur. Bu okullardan bazıları; Ziraat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Açıköğretim Fakültesi, Turizm ve Otelcilik Fakültesi gibidir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları ölçmek için Çetinkanat’ın ( 1997) geliştirdiği “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” (Ek-1) ve kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için de Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen ve daha sonra Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2009) tarafından yetişkin örnekleminde geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”(Ek-2) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız değişkenler olarak ele alınan özellikleri ölçmek amacıyla öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır(Ek-3). Veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

#### 3.3.1. Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği( ÖİBÖ )

Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmek için Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen ölçekte 44 madde yer almakta ve maddeler 6’lı likert tipi ölçek üzerinden “her zaman” 6, “hemen hemen her zaman” 5, “çoğu zaman” 4, “bazen” 3, “çok seyrek” 2, “hiçbir zaman” 1 olarak değerlendirilmektedir. Empati,

saydamlık, eşitlik ve etkililik boyutlarının her birine yönelik 10, yeterlilik boyutunu değerlendirmeye yönelik dört madde bulunmaktadır. Ölçekte, 2, 23 ve 40 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmada alt boyutlarının Cronbach alpha değerleri; empati .71, saydamlık .67, eşitlik .59, etkililik .45, yeterlik .50 olup, ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach alpha değeri: 0,81'dir. Ölçekte bulunan maddeler Çetinkanat tarafından hazırlanmış, öğretim üyelerinden oluşan 15 kişinin görüşüne sunulmuştur. Maddelerdeki ifadelerin anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiş, anlaşılmıyor olarak değerlendirilen maddelerde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iletişim becerilerini ölçtüğü ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ( KPÇE )

Envanter ilk olarak 18-30 yaş arası üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007). Daha sonra lise öğrencileri (15-18 yaş) (Çam ve Tümkaya, 2008), son olarak da yetişkinler (30-73 yaş) için (Çam, Tümkaya ve Yerlikaya, 2009) aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Her üç örnekleme de envanterin kullanılabilirliğine ilişkin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Envanter, Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım (ISY) olarak adlandırılan beş alt ölçekten oluşmaktadır. Envanterde beş dereceli yanıt seçenekleri olan toplam 50 madde yer almaktadır. Envanterin yetişkin örnekleminde alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları POY (.90), YPC (.88), KG (.68), SA (.74) ve ISY (.67) olarak bulunmuştur. Test-tekrar tekniğinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırasıyla; .82, .72, .71, .62 ve .69'dur.

Envanterin alt ölçek puanlarının Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ) puanları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. PÇE ile ölçülen problem çözme algısının YPC (-.55) ve I-SY ile (-.34) pozitif yönde anlamlı ilişkileri saptanmıştır. POY (.35) ve KG ile (.24) de negatif yönde ilişkiler bulunmuş, ancak SA (.16) ile beklenen yönde olmakla birlikte anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. SKÖ puanının POY ( $r=.69$ ), KG ( $r=.33$ ) ve SA ( $r=.32$ ) puanlarıyla pozitif yönde; YPC ( $r=-.29$ ) puanıyla da negatif yönde anlamlı ilişkileri tespit edilmiştir.

Envanterin ölçüt geçerliği çalışmasında POY ve SA alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. YPÇ, KG ve I-SY puanlarından ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **3.3.3. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmenlere, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan sınıf düzeyine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu ve diğer ölçme araçlarını uygulamak için gerekli valilik oluru alındıktan sonra çalışma örneklemini oluşturan ilköğretim okullarına gidilerek araştırmacı tarafından ölçme araçlarını ilgili öğretmenlere dağıtılmış ve toplanmıştır. Özel okulların tamamında ve bazı resmi okullarda tam gün eğitim-öğretim yapıldığından “ İletişim Becerileri Envanteri, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu” uygulaması araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıflarında branş dersleri işleniş saatinde, sınıf öğretmeni ile araştırmacının görüşmesi ve uygulamayı anlatması ile yapılmıştır. Araştırmacının çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenlerle yüz yüze iletişim kuramadığı okullarda ölçme araçlarının toplanması işlemleri okul müdürleri ya da bir müdür yardımcısı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Toplanan veriler SPSS WINDOWS 11.5 istatistik paket programına girilerek, istatistiksel çözümlenmeler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim okulları I. Kademedeki sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, cinsiyete, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeylerine, mezun oldukları

okula, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve görev yaptığı sınıf düzeyine göre yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları belirlenmiştir.

Daha sonra sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için (One-way) Tek Yönlü Varyans Analizi ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır.

Sonuçların yazılımında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak ele alınmıştır.

## IV.BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde belirlenen alt amaçlar doğrultusunda, öğretmenlerin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler ve bu iki değişkenin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulguları

##### 4.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız gruplar t- testi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-2’de belirtilmiştir.

**Tablo-2.** Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Empati	Kadın	418	52.89	5.34	2.52	.012
	Erkek	284	51.82	5.63		
Saydamlık	Kadın	418	34.19	5.07	1.39	.164
	Erkek	284	33.60	5.71		
Eşitlik	Kadın	418	52.82	4.63	2.34	.020
	Erkek	284	51.89	5.48		
Etkililik	Kadın	418	43.63	4.39	3.24	.001
	Erkek	284	42.50	4.65		
Yeterlilik	Kadın	418	21.78	2.05	4.03	.000
	Erkek	284	21.07	2.43		

Sd=700

Tablo-2’de görüldüğü gibi iletişim becerilerinin Empati (t= 2.52), Eşitlik (t= 1.39), Etkililik (t= 3.24), Yeterlilik (t= 4.03) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan

ortalaması erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Saydamlık alt boyutunda ise puanlar öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır ( $t= 1.39$ ;  $p>0.05$ ).

#### 4.1.2. Yaşa İlişkin Bulgular

Yaşlara göre (yaş gruplarına göre) İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-3'te belirtilmiştir.

**Tablo-3.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	1) 20-30	82	50.46	5.92
	2) 31-40	258	51.17	5.94
	3) 41-50	232	53.80	4.51
	4) 51 ve üstü	130	53.91	4.83
Saydamlık	1) 20-30	82	32.79	5.90
	2) 31-40	258	32.98	5.35
	3) 41-50	232	34.80	4.90
	4) 51 ve üstü	130	35.08	5.27
Eşitlik	1) 20-30	82	50.71	5.10
	2) 31-40	258	51.59	5.42
	3) 41-50	232	53.50	4.34
	4) 51 ve üstü	130	53.35	4.63
Etkililik	1) 20-30	82	41.88	3.88
	2) 31-40	258	42.81	4.84
	3) 41-50	232	43.86	4.23
	4) 51 ve üstü	130	43.48	4.56
Yeterlilik	1) 20-30	82	20.73	2.42
	2) 31-40	258	21.08	2.34
	3) 41-50	232	21.83	2.00
	4) 51 ve üstü	130	22.21	2.02

Tablo-3'e bakıldığında Empati açısından en düşük aritmetik ortalamaya (50.46) 20-30 olan, en yüksek ortalamaya ise (53.91) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Saydamlık açısından en düşük aritmetik ortalamaya (32.79) 20-30, en yüksek ortalamaya ise (35.08) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Eşitlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (50.71) 20-30 olan, en yüksek ortalamaya ise (53.50) 41- 50 yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Etkililik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (41.88) 20-30 olan, en yüksek ortalamaya ise (43.86) 41-50 yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yeterlilik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (20.73) 20-30 olan, en yüksek ortalamaya ise (22.21) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığına göre yapılan incelemede ulaşılan analiz sonuçları Tablo-4' te verilmiştir.

**Tablo-4.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Empati	Gruplar Arası	1445.87	3	481.96	17.13	.000	3>1, 4>1, 3>2, 4>2
	Gruplar İçi	19634.60	698	28.13			
	Toplam	21080.46	701				
Saydamlık	Gruplar Arası	684.29	3	228.1	8.25	.000	3>1, 4>1, 3>2, 4>2
	Gruplar İçi	19300.96	698	27.65			
	Toplam	19985.26	701				
Eşitlik	Gruplar Arası	800.48	3	266.83	11.09	.000	3>1, 4>1, 3>2, 4>2
	Gruplar İçi	16792.97	698	24.06			
	Toplam	17593.44	701				
Etkililik	Gruplar Arası	292.28	3	97.43	4.84	.002	3>1, 4>1, 3>2
	Gruplar İçi	14065.21	698	20.15			
	Toplam	14357.49	701				
Yeterlilik	Gruplar Arası	185.10	3	61.70	12.92	.000	3>1, 4>1, 3>2, 4>2
	Gruplar İçi	3334.38	698	4.78			
	Toplam	3519.49	701				

Tablo-4'te öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre Empati (F= 17.13), Saydamlık(F= 8.25), Eşitlik(F= 11.09), Etkililik(F= 4.84) ve Yeterlilik (F= 12.92) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir( $p<0.05$ ). Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)20-30; 2) 31-40; 3)41-50; 4) 50 ve üstü yaşa sahip olmak üzere Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-3, 1-4, 2-3 ve 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 ve 2-4 grupları arasında da 3. Ve 4.grubun lehine olduğunu göstermiştir. Etkililik alt boyutunda 1-3, 1- 4 ve 2-3 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.1.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdeme göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-5'te belirtilmiştir.

**Tablo-5.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	1) 10 yıl ve altı	187	50.54	5.71
	2) 11-20 yıl	244	51.97	5.69
	3) 21 yıl ve üstü	271	54.22	4.53
Saydamlık	1) 10 yıl ve altı	187	32.95	5.60
	2) 11-20 yıl	244	33.57	5.21
	3) 21 yıl ve üstü	271	34.99	5.10
Eşitlik	1) 10 yıl ve altı	187	50.99	4.96
	2) 11-20 yıl	244	52.06	5.37
	3) 21 yıl ve üstü	271	53.80	4.33
Etkililik	1) 10 yıl ve altı	187	42.25	4.28
	2) 11-20 yıl	244	43.08	4.84
	3) 21 yıl ve üstü	271	43.88	4.29
Yeterlilik	1) 10 yıl ve altı	187	20.75	2.28
	2) 11-20 yıl	244	21.42	2.30
	3) 21 yıl ve üstü	271	22.08	1.98

Tablo-5'e bakıldığında Empati açısından en düşük aritmetik ortalamaya (50.54) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (54.22) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Saydamlık açısından en düşük aritmetik ortalamaya (32.95) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (34.99) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Eşitlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (50.99) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (53.80) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Etkililik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (42.25) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (43.88) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yeterlilik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (20.75) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (22.08) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-6' da sunulmuştur.

**Tablo-6.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Empati	Gruplar Arası	1590.89	2	795.45	28.53	.000	2>1
	Gruplar İçi	19489.57	699	27.88			3>1
	Toplam	21080.46	701				3>2
Saydamlık	Gruplar Arası	516.87	2	258.44	9.28	.000	3>1
	Gruplar İçi	19468.38	699	27.85			3>2
	Toplam	19985.26	701				
Eşitlik	Gruplar Arası	931.03	2	465.51	19.53	.000	2>1
	Gruplar İçi	16662.42	699	23.84			3>1
	Toplam	17593.44	701				3>2
Etkililik	Gruplar Arası	289.49	2	149.24	7.42	.001	3>1
	Gruplar İçi	14059.00	699	20.11			3>2
	Toplam	14357.49	701				
Yeterlilik	Gruplar Arası	198.73	2	99.36	20.92	.000	2>1
	Gruplar İçi	3320.76	699	4.75			3>1
	Toplam	3519.49	701				3>2

Tablo-6’da öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)10 yıl ve altı kıdeme sahip; 2) 11-20 yıl kıdeme sahip; 3)21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmak üzere Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 grupları arasında; 1-2 ve 1-3 grupları arasında 2. Ve 3. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık ve Etkililik alt boyutlarında 1-3 ve 2-3 gruplar arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.1.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-7’de belirtilmiştir.

**Tablo-7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları**

Değişkenler	Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	1)Eğitim Enstitüsü	96	53.72	4.84
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	53.48	5.15
	3)Eğitim Fakültesi	274	51.57	5.67
	4)Fen-Edebiyat Fakültesi	62	50.61	5.77
	5)Diğer	148	53.23	5.25
Saydamlık	1)Eğitim Enstitüsü	96	35.44	5.55
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	34.57	4.96
	3)Eğitim Fakültesi	274	33.25	5.71
	4)Fen-Edebiyat Fakültesi	62	33.10	5.28
	5)Diğer	148	34.12	4.54
Eşitlik	1)Eğitim Enstitüsü	96	53.09	4.73
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	53.29	4.80
	3)Eğitim Fakültesi	274	51.78	5.20
	4)Fen-Edebiyat Fakültesi	62	51.05	5.43
	5)Diğer	148	53.16	4.56

**Tablo 7. (Devam)**

Etkililik	1)Eğitim Enstitüsü	96	43.64	4.67
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	43.39	4.24
	3)Eğitim Fakültesi	274	42.68	4.45
	4)Fen-Edebiyat Fakültesi	62	43.27	4.38
	5)Diğer	148	43.55	4.81
Yeterlilik	1-Eğitim Enstitüsü	96	22.20	1.83
	2-Eğitim Yüksek Okulu	122	21.70	2.14
	3-Eğitim Fakültesi	274	21.13	2.39
	4-Fen-Edebiyat Fakültesi	62	20.77	2.36
	5-Diğer	148	21.85	2.02

Tablo-7'ye bakıldığında Empati açısından en düşük aritmetik ortalamaya (50.61) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (53.72) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Saydamlık açısından en düşük aritmetik ortalamaya (33.10) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (35.44) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Eşitlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (51.05) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (53.29) Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Etkililik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (42.68) Eğitim Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (43.64) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yeterlilik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (20.77) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (22.20) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-8' de sunulmuştur.

**Tablo-8.**Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Empati	Gruplar Arası	796.51	4	199.13	6.84	.000	1>3, 1>4
	Gruplar İçi	20283.96	697	29.10			2>3, 2>4
	Toplam	21080.46	701				5>3, 5>4
Saydamlık	Gruplar Arası	442.94	4	110.74	3.95	.004	1>3, 1>4
	Gruplar İçi	19542.32	697	28.04			2>3, 2>4
	Toplam	19985.22	701				
Eşitlik	Gruplar Arası	444.63	4	111.16	4.52	.001	1>3, 1>4
	Gruplar İçi	17148.82	697	24.60			2>3, 2>4
	Toplam	17593.44	701				5>3, 5>4
Etkililik	Gruplar Arası	115.49	4	28.87	1.41	.228	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	14242.0	697	20.43			
	Toplam	14357.49	701				
Yeterlilik	Gruplar Arası	140.77	4	35.19	7.26	.000	1>3, 1>4
	Gruplar İçi	3378.71	697	4.85			2>3, 2>4
	Toplam	3519.487	701				5>3, 5>4

Tablo-8’de öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul türüne göre Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etkililik alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir(  $p>.05$ ). Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Eğitim Enstitüsü; 2)Eğitim Yüksek Okulu; 3)Eğitim Fakültesi; 4) Fen-Edebiyat Fakültesi; 5) Diğer seçeneği olmak üzere Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-5, 4-5 gruplar arasında Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 1. Grubun lehine, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 2. Grubun lehine, 3-5 ve 4-5 grupları arasında da 5. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık alt boyutunda 1-3, 1- 4, 2-3, 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 1. Grubun lehine, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.1.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-9'da belirtilmiştir.

**Tablo-9.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	1) Alt	374	51.16	5.74
	2) Orta	256	53.36	4.82
	3) Üst	72	55.99	3.97
Saydamlık	1) Alt	374	33.07	5.19
	2) Orta	256	34.78	5.38
	3) Üst	72	35.53	5.19
Eşitlik	1) Alt	374	51.54	5.17
	2) Orta	256	53.01	4.81
	3) Üst	72	55.14	3.36
Etkililik	1) Alt	374	42.56	4.63
	2) Orta	256	43.56	4.32
	3) Üst	72	44.99	4.08
Yeterlilik	1) Alt	374	21.01	2.34
	2) Orta	256	21.74	2.01
	3) Üst	72	23.15	1.43

Tablo-9'a bakıldığında Empati açısından en düşük aritmetik ortalamaya (51.16) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (55.99) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Saydamlık açısından en düşük aritmetik ortalamaya (33.07) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (35.53) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Eşitlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (51.54) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (55.14) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Etkililik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (42.56) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (44.99) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yeterlilik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (21.01) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (23.15) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-10'da sunulmuştur.

**Tablo-10.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Empati	Gruplar Arası	1730.54	2	865.27	31.257	.000	2>1
	Gruplar İçi	19349.92	699	27.68			3>1
	Toplam	21080.46	701				3>2
Saydamlık	Gruplar Arası	644.22	2	322.11	11.641	.000	2>1
	Gruplar İçi	19341.03	699	27.67			3>1
	Toplam	19985.26	701				
Eşitlik	Gruplar Arası	910.97	2	455.48	19.085	.000	2>1
	Gruplar İçi	16682.47	699	23.87			3>1
	Toplam	17593.44	701				3>2
Etkililik	Gruplar Arası	417.06	2	208.53	10.456	.000	2>1
	Gruplar İçi	13940.43	699	19.94			3>1
	Toplam	14357.49	701				3>2
Yeterlilik	Gruplar Arası	302.21	2	151.10	32.829	.000	2>1
	Gruplar İçi	3217.28	699	4.60			3>1
	Toplam	3519.49	701				3>2

Tablo-10’da öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Alt; 2)Orta; 3)Üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 gruplar arasında; 2-3 ve 1-3 grupla 3. Grubun lehine, 1-2 grupları arasında da 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık alt boyutunda 1-2 ve 1-3 gruplar arasında; 1-2 grupları arasında 2. Grubun lehine 3. Grubun lehine, 1-3 grupları arasında da 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.1.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-11’de belirtilmiştir.

**Tablo-11.** Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Okutulan Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	1.sınıf	137	52.09	5.81
	2.sınıf	138	52.59	5.43
	3.sınıf	148	55.22	5.51
	4.sınıf	146	52.59	5.32
	5.sınıf	133	52.83	5.37
Saydamlık	1.sınıf	137	34.00	5.27
	2.sınıf	138	34.25	5.10
	3.sınıf	148	33.71	6.08
	4.sınıf	146	33.66	4.84
	5.sınıf	133	34.17	5.34
Eşitlik	1.sınıf	137	52.43	5.49
	2.sınıf	138	52.66	4.65
	3.sınıf	148	52.19	5.07
	4.sınıf	146	52.48	5.08
	5.sınıf	133	52.49	4.75

**Tablo 11. (Devam)**

Etkililik	1.sınıf	137	43.28	4.05
	2.sınıf	138	43.12	4.48
	3.sınıf	148	42.82	5.02
	4.sınıf	146	43.44	4.73
	5.sınıf	133	43.20	4.24
Yeterlilik	1.sınıf	137	21.24	2.41
	2.sınıf	138	21.64	2.02
	3.sınıf	148	21.40	2.35
	4.sınıf	146	21.59	2.14
	5.sınıf	133	21.61	2.26

Tablo-11 'e bakıldığında Empati açısından en düşük aritmetik ortalamaya (52.09) 1.sınıf, en yüksek ortalamaya ise (55.22) 3. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Saydamlık açısından en düşük aritmetik ortalamaya (33.66) 4. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (34.25) 2. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Eşitlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (52.19) 3. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (52.66) 2. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Etkililik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (42.82) 3. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (43.44) 4. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yeterlilik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (21.24) 1.sınıf, en yüksek ortalamaya ise (21.64) 2. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-12' de sunulmuştur.

**Tablo-12.** Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	Gruplar Arası	49.89	4	12.47	.413	.799
	Gruplar İçi	21030.57	697	30.17		
	Toplam	21080.46	701			
Saydamlık	Gruplar Arası	39.55	4	9.89	.345	.847
	Gruplar İçi	19945.71	697	28.62		
	Toplam	19985.26	701			
Eşitlik	Gruplar Arası	16.485	4	4.12	.163	.957
	Gruplar İçi	17576.96	697	25.22		
	Toplam	17593.44	701			
Etkililik	Gruplar Arası	31.47	4	7.87	.383	.821
	Gruplar İçi	14326.02	697	20.55		
	Toplam	14357.49	701			
Yeterlilik	Gruplar Arası	16.25	4	4.06	.802	.520
	Gruplar İçi	3503.24	697	5.03		
	Toplam	3519.49	701			

Tablo-12’de öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

## 4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguları

### 4.2.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-13’de belirtilmiştir.

**Tablo-13.** Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
POY	Kadın	418	36.12	13.07	1.56	.118
	Erkek	284	34.57	12.71		
YPÇ	Kadın	418	61.85	10.24	.78	.434
	Erkek	284	61.21	10.99		
KG	Kadın	418	11.90	4.90	-3.36	.001
	Erkek	284	13.25	5.46		
SA	Kadın	418	11.01	4.36	-.34	.730
	Erkek	284	11.13	4.60		
İSY	Kadın	418	23.62	3.71	4.24	.000
	Erkek	284	22.28	4.36		

Sd= 700

Tablo-13’de görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşma(POY), Yapıcı Problem Çözme(YPÇ), Kendine Güvensizlik(KG), Sorumluluk Almama(SA), Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım(ISY) alt boyutları açısından aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Probleme Olumsuz Yaklaşma açısından kadınların aritmetik ortalaması 36.12 iken erkeklerin aritmetik ortalaması 34.57’dir. Yapıcı Problem Çözme açısından kadınların aritmetik ortalaması 61.85 iken erkeklerin aritmetik ortalaması 61.21’dir. Kendine Güvensizlik açısından kadınların aritmetik ortalaması 11.90 iken erkeklerin aritmetik ortalaması 13.25’dir. Sorumluluk Almama açısından kadınların aritmetik ortalaması 11.01 iken erkeklerin aritmetik ortalaması 11.13’dür. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından kadınların aritmetik ortalaması 23.62 iken erkeklerin aritmetik ortalaması 22.28’dir. Yapılan t-testi analizi sonucunda Kendine Güvensizlik alt boyutunda öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Israrcı Sebatkar Yaklaşım alt boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde görülmektedir. Öğretmenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama alt boyutlarında kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir(  $p > 0.05$  ).

#### 4.2.2. Yaşa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-14'te belirtilmiştir.

**Tablo-14.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss
POY	1) 20-30	82	36.55	13.46
	2) 31-40	258	34.62	12.78
	3) 41-50	232	35.35	13.23
	4) 51 ve üstü	130	36.79	12.38
YPÇ	1) 20-30	82	58.65	10.39
	2) 31-40	258	60.36	11.06
	3) 41-50	232	62.97	9.72
	4) 51 ve üstü	130	63.41	10.41
KG	1) 20-30	82	11.95	5.06
	2) 31-40	258	11.76	4.91
	3) 41-50	232	13.05	5.54
	4) 51 ve üstü	130	13.05	4.90
SA	1) 20-30	82	10.82	4.23
	2) 31-40	258	10.76	4.32
	3) 41-50	232	11.19	4.55
	4) 51 ve üstü	130	11.58	4.65
İSY	1) 20-30	82	22.99	4.11
	2) 31-40	258	22.71	4.24
	3) 41-50	232	23.36	3.68
	4) 51 ve üstü	130	23.35	4.19

Tablo-14'e bakıldığında Probleme Olumlu Yaklaşma açısından en düşük aritmetik ortalamaya (34.62) 31-40 olan, en yüksek ortalamaya ise (36.79) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme açısından en düşük aritmetik ortalamaya (58.65) 20-30, en yüksek ortalamaya ise

(63.41) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kendine Güvensizlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (11.76) 31-40 olan, en yüksek ortalamaya ise (13.05) 41- 50 ve 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Sorumluluk Almama açısından en düşük aritmetik ortalamaya (10.76) 31-40 olan, en yüksek ortalamaya ise (11.58) 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Israrıcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından en düşük aritmetik ortalamaya (22.71) 31-40 olan, en yüksek ortalamaya ise (23.36) 41-50 yaşında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-15' te sunulmuştur.

**Tablo-15.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
POY	Gruplar Arası	510.20	3	170.07	1.02	.385	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	116853.2	698	167.41			
	Toplam	117363.4	701				
YPC	Gruplar Arası	1975.76	3	658.59	6.05	.000	3>1,4>1 3>2,4>2
	Gruplar İçi	75989.91	698	108.87			
	Toplam	77965.67	701				
KG	Gruplar Arası	274.75	3	91.58	3.46	.016	3>2 4>2
	Gruplar İçi	18464.91	698	26.45			
	Toplam	18739.65	701				
SA	Gruplar Arası	68.05	3	22.68	1.14	.330	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	13833.20	698	19.82			
	Toplam	13901.24	701				
İSY	Gruplar Arası	63.05	3	21.02	1.29	.277	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	11372.79	698	16.29			
	Toplam	11435.846	701				

Tablo-15'te öğretmenlerin kişilerarası problem çözme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)20-30; 2) 31-40; 3)41-50; 4) 50 ve üstü yaşa sahip olmak üzere Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda 1-3, 1-4, 2-3 ve 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 2-3 ve 2-4 gruplar arasında 3.ve 4. Gruplar lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.2.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdeme göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-16'da belirtilmiştir.

**Tablo-16.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss
POY	1)10 yıl ve altı	187	35.67	13.71
	2)11- 20 yıl	244	34.33	12.52
	3)21 yıl ve üstü	271	36.41	12.72
YPC	1)10 yıl ve altı	187	59.84	10.35
	2)11- 20 yıl	244	61.09	10.79
	3)21 yıl ve üstü	271	63.24	10.25
KG	1)10 yıl ve altı	187	11.85	5.14
	2)11- 20 yıl	244	11.86	4.82
	3)21 yıl ve üstü	271	13.39	5.37
SA	1)10 yıl ve altı	187	10.88	4.47
	2)11- 20 yıl	244	10.78	4.38
	3)21 yıl ve üstü	271	11.44	4.49
İSY	1)10 yıl ve altı	187	22.67	4.12
	2)11- 20 yıl	244	23.02	4.06
	3)21 yıl ve üstü	271	23.41	3.95

Tablo-16'ya bakıldığında Probleme Olumlu Yaklaşma açısından en düşük aritmetik ortalamaya (34.33) 11-20 yıl kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (36.41) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme açısından en düşük aritmetik ortalamaya (59.84) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (63.24) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kendine Güvensizlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (11.85) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (13.39) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Sorumluluk Almama açısından en düşük aritmetik ortalamaya (10.78) 11-20 yıl kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (11.44) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından en düşük aritmetik ortalamaya (22.67) 10 yıl ve daha az kıdemi olan, en yüksek ortalamaya ise (23.41) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-17' de sunulmuştur.

**Tablo-17.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
POY	Gruplar Arası	566.86	2	283.43	1.696	.184	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	116796.6	699	167.09			
	Toplam	117363.4	701				
YPÇ	Gruplar Arası	1370.40	2	685.20	6.253	.002	3>1 3>2
	Gruplar İçi	76595.26	699	109.58			
	Toplam	77965.67	701				
KG	Gruplar Arası	395.11	2	197.56	7.528	.001	3>1 3>2
	Gruplar İçi	18344.54	699	26.24			
	Toplam	18739.65	701				
SA	Gruplar Arası	64.72	2	32.36	1.635	.196	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	13836.52	699	19.80			
	Toplam	13901.24	701				

**Tablo 17. (Devam)**

İSY	Gruplar Arası	61.28	2	30.64	1.883	.153	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	11374.57	699	16.27			
	Toplam	11435.85	701				

Tablo-17’de öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)10 yıl ve altı kıdeme sahip; 2) 11-20 yıl kıdeme sahip; 3)21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmak üzere Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında 1-3 ve 2-3 gruplar arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.2.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-18’de belirtilmiştir.

**Tablo-18.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss
POY	1)Eğitim Enstitüsü	96	36.67	13.36
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	36.66	12.72
	3)Eğitim Fakültesi	274	36.00	13.24
	4)Fen- Edebiyat Fakültesi	62	33.74	12.68
	5)Diğer	148	33.55	12.25
YPC	1)Eğitim Enstitüsü	96	63.29	10.35
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	62.74	10.31
	3)Eğitim Fakültesi	274	60.27	10.93
	4)Fen- Edebiyat Fakültesi	62	59.97	11.27
	5)Diğer	148	62.66	9.51

**Tablo 18. (Devam)**

KG	1)Eğitim Enstitüsü	96	13.58	6.05
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	12.86	5.14
	3)Eğitim Fakültesi	274	12.34	5.34
	4)Fen- Edebiyat Fakültesi	62	11.22	4.46
	5)Diğer	148	12.09	4.36
SA	1)Eğitim Enstitüsü	96	11.62	4.71
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	11.44	4.44
	3)Eğitim Fakültesi	274	10.91	4.37
	4)Fen- Edebiyat Fakültesi	62	10.95	4.56
	5)Diğer	148	10.72	4.39
İSY	1)Eğitim Enstitüsü	96	23.53	4.16
	2)Eğitim Yüksek Okulu	122	23.08	3.86
	3)Eğitim Fakültesi	274	23.01	4.09
	4)Fen- Edebiyat Fakültesi	62	22.64	4.18
	5)Diğer	148	23.09	3.97

Tablo-18'e bakıldığında Probleme Olumlu Yaklaşma açısından en düşük aritmetik ortalamaya (33.55) diğer mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (36.67) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görölmektedir. Yapıcı Problem Çözme açısından en düşük aritmetik ortalamaya (59.97) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (63.29) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görölmektedir. Kendine Güvensizlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (11.22) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (13.58) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görölmektedir. Sorumluluk Almama açısından en düşük aritmetik ortalamaya (10.72) Diğer mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (11.62) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görölmektedir. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından en düşük aritmetik ortalamaya (22.64) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan, en yüksek ortalamaya ise (23.53) Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sahip olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-19’ da sunulmuştur.

**Tablo-19.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
POY	Gruplar Arası	1121.36	4	280.34	1.68	.153	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	116242.1	697	166.78			
	Toplam	117363.4	701				
YPÇ	Gruplar Arası	1251.65	4	312.91	2.84	.023	1>3 2>3 5>3
	Gruplar İçi	76714.01	697	110.06			
	Toplam	77965.67	701				
KG	Gruplar Arası	259.558	4	64.89	2.45	.045	1>3 1>4 1>5 2>4
	Gruplar İçi	18480.10	697	26.51			
	Toplam	18739.65	701				
SA	Gruplar Arası	72.989	4	18.25	.92	.452	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	13828.25	697	19.84			
	Toplam	13901.24	701				
İSY	Gruplar Arası	32.723	4	8.18	.50	.736	Fark önemsiz
	Gruplar İçi	11403.12	697	16.36			
	Toplam	11435.85	701				

Tablo-19’da öğretmenlerin kişilerarası problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul türüne göre Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Probleme Olumlu Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrlı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir(  $p>.05$ ). Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Eğitim Enstitüsü; 2)Eğitim Yüksek Okulu; 3)Eğitim Fakültesi;

4) Fen-Edebiyat Fakültesi; 5) Diğer seçeneği olmak üzere Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda 1-3, 2-3, 3-5 gruplar arasında; 1-3 grupları arasında 1. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 2. Grubun lehine olduğunu, 3-5 grupları arasında 5. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 1-3, 1-4, 1-5, 2-4 gruplar arasında; 1-3, 1-4 ve 1-5 grupları arasında 1. Grubun lehine olduğunu, 2-4 grupları arasında da 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.2.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-20’de belirtilmiştir.

**Tablo-20.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Sosyo Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	Ss
POY	1) Alt	374	34.69	12.94
	2) Orta	256	36.98	13.03
	3)Üst	72	34.33	12.24
YPÇ	1)Alt	374	60.27	10.63
	2)Orta	256	62.46	10.30
	3)Üst	72	65.35	9.84
KG	1)Alt	374	11.79	4.74
	2)Orta	256	13.66	5.77
	3)Üst	72	11.58	4.26
SA	1) Alt	374	10.61	4.29
	2)Orta	256	11.75	4.59
	3)Üst	72	10.94	4.54
İSY	1)Alt	374	22.62	4.13
	2)Orta	256	23.28	3.92
	3)Üst	72	24.71	3.49

Tablo-20'ye bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşma açısından en düşük aritmetik ortalamaya (34.33) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (36.98) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme açısından en düşük aritmetik ortalamaya (60.27) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (65.35) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kendine Güvensizlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (11.58) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (13.66) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Sorumluluk Almama açısından en düşük aritmetik ortalamaya (10.61) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (11.75) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Israrıcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından en düşük aritmetik ortalamaya (22.62) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan, en yüksek ortalamaya ise (24.71) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-21' de sunulmuştur.

**Tablo-21.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
POY	Gruplar Arası	905.87	2	452.94	2.72	.067	Fark Önemi z
	Gruplar İçi	116457.6	699	166.61			
	Toplam	117363.4	701				
YPÇ	Gruplar Arası	1855.19	2	927.59	8.52	.000	2>1 3>1 3>2
	Gruplar İçi	76110.48	699	108.89			
	Toplam	77965.67	701				
KG	Gruplar Arası	593.83	2	296.92	11.44	.000	2>1 2>3
	Gruplar İçi	18145.82	699	25.96			
	Toplam	18739.65	701				
SA	Gruplar Arası	196.91	2	98.45	5.02	.007	2>1
	Gruplar İçi	13704.33	699	19.61			
	Toplam	13901.24	701				
İSY	Gruplar Arası	278.07	2	139.03	8.71	.000	2>1 3>1 3>2
	Gruplar İçi	11157.78	699	15.96			
	Toplam	11435.85	701				

Tablo-21’de öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Probleme Olumsuz Yaklaşma alt boyutu açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Isırcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alt boyutlardaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Alt; 2)Orta; 3)Üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere Yapıcı Problem Çözme ve Isırcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 gruplar arasında; 1-2 grupları arasında 2. Grubun lehine olduğunu, 1-3 ve 2-3 grupları arasında ise 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 1-2 ve 2-3 gruplar arasında 2. Grubun

lehine olduğunu göstermiştir. Sorumluluk Almama alt boyutunda 1-2 gruplar arasında 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir.

#### 4.2.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo-22’de belirtilmiştir.

**Tablo-22.** Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Değişkenler	Okutulan Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
POY	1.Sınıf	137	35.53	12.42
	2.Sınıf	138	35.86	13.70
	3.Sınıf	148	35.86	13.42
	4.Sınıf	146	34.36	11.94
	5.Sınıf	133	35.89	13.28
YPÇ	1.Sınıf	137	61.41	10.57
	2.Sınıf	138	62.23	10.25
	3.Sınıf	148	61.21	11.10
	4.Sınıf	146	62.58	10.70
	5.Sınıf	133	60.45	10.02
KG	1.Sınıf	137	12.42	5.22
	2.Sınıf	138	12.34	5.06
	3.Sınıf	148	12.23	5.50
	4.Sınıf	146	12.06	4.70
	5.Sınıf	133	13.25	5.32
SA	1.Sınıf	137	11.22	4.10
	2.Sınıf	138	11.54	4.45
	3.Sınıf	148	10.66	4.55
	4.Sınıf	146	10.70	4.36
	5.Sınıf	133	11.25	4.77
İSY	1.Sınıf	137	22.61	4.11
	2.Sınıf	138	23.27	4.21
	3.Sınıf	148	23.14	4.08
	4.Sınıf	146	23.18	3.79
	5.Sınıf	133	23.16	4.01

Tablo-22'ye bakıldığında Probleme Olumlu Yaklaşma açısından en düşük aritmetik ortalamaya (34.36) 4.sınıf, en yüksek ortalamaya ise (35.89) 5. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme açısından en düşük aritmetik ortalamaya (60.45) 5. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (62.58) 4. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kendine Güvensizlik açısından en düşük aritmetik ortalamaya (12.06) 4. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (13.25) 5. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Sorumluluk Almama açısından en düşük aritmetik ortalamaya (10.66) 3. Sınıf, en yüksek ortalamaya ise (11.54) 2. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım açısından en düşük aritmetik ortalamaya (22.61) 1.sınıf, en yüksek ortalamaya ise (23.27) 2. Sınıf okutan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları alt boyutları Tablo-23' de sunulmuştur.

**Tablo-23.** Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
POY	Gruplar Arası	246.66	4	61.66	.37	.832	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	117116.8	697	168.03			
	Toplam	117363.4	701				
YPC	Gruplar Arası	399.02	4	99.76	.9	.466	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	77566.64	697	111.29			
	Toplam	77965.67	701				
KG	Gruplar Arası	117.27	4	29.32	1.1	.357	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	18622.38	697	26.72			
	Toplam	18739.65	701				
SA	Gruplar Arası	82.34	4	20.58	1.04	.387	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	13818.91	697	19.83			
	Toplam	13901.24	701				
İSY	Gruplar Arası	37.88	4	9.47	.58	.678	Fark Önemsiz
	Gruplar İçi	11397.96	697	16.35			
	Toplam	11435.85	701				

Tablo-19’da öğretmenlerin kişilerarası problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Probleme Olumlu Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

#### 4.3. Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon

**Tablo-24.** Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Empati	Saydamlık	Eşitlik	Etkililik	Yeterlilik
Probleme Olumsuz Yaklaşma	-.151**	.533**	-.162**	-.229**	-.183**
Yapıcı Problem Çözme	.455**	.571**	.353**	.339**	.370**
Kendine Güvensizlik	-.119**	.399**	-.159**	-.213**	-.158**
Sorumluluk Almama	-.117**	.519**	-.166**	-.223**	-.174**
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	.372**	.493**	.305**	.287**	.325**

\*\*  $P < .01$

Tablo-24’te öğretmenlerin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki korelasyon görülmektedir. Kişilerarası problem çözme becerilerinin; Probleme Olumsuz Yaklaşma, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt boyutları ile iletişim becerilerinin; Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında negatif, Saydamlık alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .01$ ). Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı Sebatkar Yaklaşım alt

boyutları ile Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p < .01$ ).

## V.BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada yer alan bağımsız değişkenlere göre ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### 5.1. İletişim Becerisine İlişkin Bulguların Yorumu

##### 5.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulguların Yorumu

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucunda, Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Saydamlık alt boyutunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurdukları, kendilerini öğrencilerin yerine koyabildiklerini, sınıf içinde öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmadıkları, daha planlı oldukları, alanındaki bilgileri kullanmada daha yeterli oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin öğrenci özelliklerine daha ayrıntılı yer verdiği, günlük plan yeterlilik ve verimliliğinde erkek öğretmenlere göre daha olumlu tutum geliştirdiklerini söylenebilir. Bu da, kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma konusunda daha yeterli oldukları şeklinde algılanabilir.

Literatür bulguları incelendiğinde; kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülebilir. Bazı araştırmalarda kadın ve erkeklerin iletişim becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı çıkmıştır (Öztaş, 2001; Günay, 2003).

Bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin iletişim becerileri erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna (Şeker, 2000; Saracaoğlu, Öztürk ve Silkü, 2001; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Toy, 2007) ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Bulut (2003), Bozkurt, Serin ve Emran (2000) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin toplam iletişim beceri toplam puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ancak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyete göre, iletişim becerileri ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalara genel olarak bakıldığında; iletişim becerileri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin farklılaştıkları anlaşılmaktadır. İletişim becerilerine ilişkin algıların kadın ya da erkek olmaya göre farklılaşması bireyin kendini kabulü ve kendine güven motivasyonu ile ilişkili olabileceği gibi, cinsiyet rolleri ile de ilişkili olabileceği düşünülebilir. Kadın öğretmenler çocukluktan itibaren mesleğe başlayıncaya kadar pek çok engelle karşılaşmakta ve bir meslek sahibi olmak için erkek meslektaşlarına göre toplumda üstlendikleri rollerinde etkisiyle daha fazla çaba göstermektedirler (Bulut,2003). Buna göre, kadın öğretmenlerin iletişim becerisini, erkek öğretmenlere göre daha etkili ve yeterli olarak kullandıkları söylenebilir. Bu sonuç, toplumumuzda, kadınların başkalarının sorunlarına daha duyarlı ve başkalarıyla iyi ilişkiler içerisinde olma gibi kadın rolü ile ilgili beklentilerden ve öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenler tarafından benimsemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

### **5.1.2. Yaşa İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)20-30; 2) 31-40; 3)41-50; 4) 50 ve üstü yaşa sahip olmak üzere Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-3, 1-4, 2-3 ve 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 ve 2-4 grupları arasında da 3. Ve 4.grubun lehine olduğunu göstermiştir. Etkililik alt boyutunda 1-3, 1- 4 ve 2-3 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Yaşları büyük olan öğretmenlerin yılların vermiş olduğu birikimle belli bir tecrübeye sahip oldukları ve

iletişim becerilerinin mesleğe yeni başlamış öğretmenlere göre daha etkili kullanabildikleri söylenebilir.

Şeker (2000), yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin daha genç ve daha yaşlı olmaları durumunda düştüğü, orta yaş yaşlarda ise yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. 36-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin oldukça yüksek iletişim becerisine sahip olduğu görülmüştür.

### **5.1.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. LSD testi sonuçları farklılığın 1)10 yıl ve altı kıdeme sahip; 2) 11-20 yıl kıdeme sahip; 3)21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmak üzere Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 grupları arasında; 1-2 ve 1-3 grupları arasında 2. Ve 3. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık ve Etkililik alt boyutlarında 1-3 ve 2-3 gruplar arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin daha fazla tecrübe sahibi oldukları ve mesleki kıdem arttıkça sınıfta öğrencilerle daha iyi bir iletişim ortamı sergiledikleri söylenebilir. Aynı kurumda daha fazla süre geçiren öğretmenler kendilerini daha rahat hissetmiş olabilirler, bu durum iletişim becerilerine yansımış olabilir.

Literatürde ki araştırmalar incelendiğinde, Bozkurt, Serin ve Emran (2000), 16-20 yıl ile 21 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin lehine “etkililik” alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Şeker (2000), göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim becerilerini düşük, meslekte 16-25 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerisi bakımından en yüksek performansa sahip olduklarını görmüştür. Günay (2003) ile Ceylan (20007) meslekte 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmayla paralellik göstermektedir.

Öztaş (2001) çalışmadaki sonuçtan farklı olarak mesleki kıdemin öğretmenlerin iletişim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

#### 5.1.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulguların Yorumu

Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul türüne göre Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Eğitim Enstitüsü; 2)Eğitim Yüksek Okulu; 3)Eğitim Fakültesi; 4) Fen-Edebiyat Fakültesi; 5) Diğer seçeneği olmak üzere Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-5, 4-5 gruplar arasında Empati, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 1. Grubun lehine, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 2. Grubun lehine, 3-5 ve 4-5 grupları arasında da 5. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık alt boyutunda 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 1. Grubun lehine, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olmasının öğretmenlerin yaşlarının ileri olmasına bağlı olarak sahip oldukları mesleki kıdemden dolayı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden iletişim becerilerinin yüksek olmasını bu fakültelerde aldıkları eğitimin iş hayatındaki iletişim becerilerine yönelik ders programlarının farklı olması olabilir.

Şeker (2000), yaptığı araştırma Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin iletişim becerisinin diğer okullardan mezun öğretmenlere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmayla paralellik göstermektedir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenleri düşük seviyede iletişim becerisine sahip oldukları belirlenmiştir, bu sonuç çalışmamızla uyuşmamaktadır. Ceylan (2007), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztaş (2001), çalışmamızdaki sonuçtan farklı olarak mezun olunan okula göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo- Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Alt; 2)Orta; 3)Üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 gruplar arasında; 2-3 ve 1-3 grupla 3. Grubun lehine, 1-2 grupları arasında da 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Saydamlık alt boyutunda 1-2 ve 1-3 gruplar arasında; 1-2 grupları arasında 2. Grubun lehine, 1-3 grupları arasında da 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Alt boyutlarda üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Üst ve orta sosyo- ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarının iyi olmasının öğrencilerle kurdukları iletişimde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevredeki okullarda görev yapan öğretmenler çalışma ortamında kendilerini rahat hissedebileceğinden, etkili iletişim kurmuş olabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrelerde bulunan okullarda, öğretmenler çalışma koşullarından olumsuz etkilenmiş, iletişim becerilerini etkili kullanma ve onları uygulama isteği duymamış olabilirler.

Günay (2003) yaptığı araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzey arttıkça iletişim becerilerinin doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır, bu sonuç bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Şeker (2000), Bulut, Özerbaş ve Usta (2007) ve Ceylan (2007) yaptıkları araştırma sonucunda iletişim becerilerinin sosyo- ekonomik düzey değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır, bu sonuç araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

### **5.1.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu

araştırmada sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle çalışıldığından, 7-12 yaş grubu öğrencilerle ilgilendiklerinden dolayı iletişim becerileri okuttukları sınıf düzeyinden etkilenmemiş olabilir.

Şeker (2000), Günay (2003) ve Ceylan (2007) yaptıkları araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile okuttukları sınıflar arasında herhangi bir ilişki olmadığı, iletişim becerisinin sınıflara göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışma ile paralellik göstermektedir.

## **5.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Yorumu**

### **5.2.1. Cinsiyete İlişkin Bulguların Yorumu**

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucunda Kendine Güvensizlik alt boyutunda öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde görülmüştür. Öğretmenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama alt boyutlarında kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “kendine güvensizlik” alt boyutunda daha yüksek puan ortalamaya sahiptirler. Buna göre, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla kişilerarası problem çözümede kendine güvenmeleri ve kadınlara göre daha baskın oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin problem çözümünde ısrarcı olmaları yaşanan problem durumlarının kendilerini rahatsız etmesi ve çözüm buluncaya kadar bu problem üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

Çam ve Tümkaya (2006) yaptıkları araştırma sonucunda, kız öğrencilerin Probleme Olumsuz Yaklaşma ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu bulmuşlardır. Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), yaptıkları araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre erkeklerin “kendine güvensiz yaklaşım” puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu, kızların ise “probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım”larının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Korkut (2002), yaptığı araştırma sonucunda cinsiyetler arasında problem çözme açısından erkekler lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Bozkurt, Serin ve Emran (2003) ile Serin (2006) cinsiyete göre, problem çözme becerileri algıları toplam puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Nitekim Taylan (1990), Terzi (2000), Serin (2001), Saracaoğlu, Silkü ve Öztürk (2002), Serin, Saracalğolu ve Bozkurt (2002), Güler (2006), Genç ve Kalafat (2007), Demirtaş ve Dönmez (2008), Yüksel (2008)ve Tavlı (2009) yaptıkları araştırmalar sonucunda problem çözme becerisine cinsiyet değişkeni açısından bir farklılığa ulaşmamışlardır.

### **5.2.2. Yaşa İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)20-30; 2) 31-40; 3)41-50; 4) 50 ve üstü yaşa sahip olmak üzere Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda 1-3, 1-4, 2-3 ve 2-4 gruplar arasında; 1-3 ve 1-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu, 2-3 ve 2-4 grupları arasında 3. Ve 4. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 2-3 ve 2-4 gruplar arasında 3.ve 4. Gruplar lehine olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaşların ileri olmasında problemleri tecrübeleri doğrultusunda daha olumlu şekilde çözdükleri söylenebilir.

Çam ve Tümkiye (2006) öğrencilerin yaş gruplarına göre bakıldığında Yapıcı Problem Çözmede büyük yaş grubundakilerin (23-30 yaş) küçük yaş (18-20 yaş) grubundakilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Sorumluluk Almama da ise bunun tersi bir bulgu elde etmişlerdir.

Güler (2006), yaptığı araştırma sonucunda 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin Problem Çözme Beceri puanların 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt, Serin ve Erman (2003), Tavlı (2009) ile Özgül (2009) yaptıkları araştırma sonucunda yaşa göre, problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **5.2.3. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)10 yıl ve altı kıdeme sahip; 2) 11-20 yıl kıdeme sahip; 3)21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmak üzere Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında 1-3 ve 2-3 gruplar arasında 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin problem çözmede yapıcı olmaları ve kendine güvenmelerinin ilerleyen yıllarla sahip oldukları deneyimler ve yaşantılar sonucu olabileceği söylenebilir.

Bozkurt, Serin ve Emran (2000), Alakoç (2005), Güler (2006), Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdeme göre, problem çözme becerisi algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

### **5.2.4. Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul türüne göre Yapıcı Problem Çözme ve Kendine

Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Probleme Olumlu Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmemiştir. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Eğitim Enstitüsü; 2)Eğitim Yüksek Okulu; 3)Eğitim Fakültesi; 4) Fen-Edebiyat Fakültesi; 5) Diğer seçeneği olmak üzere Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda 1-3, 2-3, 3-5 gruplar arasında; 1-3 grupları arasında 1. Grubun lehine olduğunu, 2-3 grupları arasında 2. Grubun lehine olduğunu, 3-5 grupları arasında 5. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 1-3, 1- 4, 1-5, 2-4 gruplar arasında; 1-3, 1-4 ve 1-5 grupları arasında 1. Grubun lehine olduğunu, 2-4 grupları arasında da 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Eğitim Enstitüsü ile Eğitim Yüksek Okulu programı ile yetişen öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin yüksek olmasında o günün zor şartları ile eğitim alıp öğretmenlik mesleğine başlamaları ve olumsuz şartlar karşısında sahip oldukları tecrübelerin etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, büyük ölçüde, eğitim enstitülerinin ve eğitim yüksek okullarının tarihsel süreçteki kuruluşu, gelişmesi, işlevleri, toplumsal çevresi ve siyasal koşulları dikkate alınarak açıklanabilir.

Demirtaş ve Dönmez (2008), yaptıkları araştırma sonucunda problem çözme becerilerine ilişkin farkın eğitim enstitüsü (2 ve 3 yıllık) mezunları ile eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olanlar arasında olduğu görülmektedir.

### **5.2.5. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo- Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Probleme Olumsuz Yaklaşma alt boyutu açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. LSD testi sonuçları farklılığın 1)Alt; 2)Orta; 3)Üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında 1-2, 1-3 ve 2-3 gruplar arasında; 1-2 grupları arasında 2. Grubun lehine

olduğunu, 1-3 ve 2-3 grupları arasında ise 3. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Kendine Güvensizlik alt boyutunda 1-2 ve 2-3 gruplar arasında 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sorumluluk Almama alt boyutunda 1-2 gruplar arasında 2. Grubun lehine olduğunu göstermiştir. Alt boyutlara baktığımızda üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan ve orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin yüksek olması karşılaştıkları problemlere karşı olumlu çözüm yolları buldukları ve problemin çözüme ulaşınca kadar denedikleri sonucuna ulaşılabilir. Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt boyutlarında orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin yüksek ortalamaya sahip olması yaşadıkları problemleri çözemeyeceklerine inanmaları ve problemin çözümünde sorumluluk almaktan kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okullarda çalışan öğretmenlerin çalıştıkları ortamın sosyal yapısının ve fiziki olanaklarının iyi olmasının problemlere bakış açılarında olumlu bir etkiyi doğurduğu ve problem çözme becerilerini daha olumlu kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Terzi (2000), üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, alt ve orta sosyo – ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

### **5.2.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Probleme Olumlu Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası problem çözümede birbirine yakın yaş grubu olan çocuklar ile ilgilendikleri için ve yaşadıkları problemlerin benzer olmasından dolayı kişilerarası problem çözme becerileri okuttukları sınıf düzeyinden etkilenmemiş olabilir.

### **5.7. Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kişilerarası problem çözme becerilerinin; Probleme Olumsuz Yaklaşma, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt boyutları ile iletişim becerilerinin; Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında negatif, Saydamlık alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözme ve Isırcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları ile Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Probleme olumsuz yaklaştıkça öğretmenlerin olduğu gibi göründükleri, duygularını saklamadan ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Probleme olumsuz yaklaştıkça kendilerini karşılarındaki kişinin yerine koyamadıkları, problem yaşadıkları kişiler ile kendilerini eşit görmedikleri, etkili ve yeterli hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin problem çözümünde yapıcı ve ısırcı olmalarında iletişim becerilerini yüksek düzeyde kullanmalarının etkili olduğu söylenebilir. Problemlerin çözünde kendine güvenmeyen ve sorumluluk almaktan kaçınan öğretmenlerin oldukları gibi davrandıkları ve karşılarındakini anlama, problem çözümünde sorun yaşadıkları kişilerle eşit olduklarını düşünmede sorun yaşadıkları söylenebilir.

Alakoç (2005), yaptığı çalışmada iletişim becerisi ile problem çözme becerisi yaklaşımı tüm alt boyutlarında ve problem çözme toplam puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bozkurt, Serin ve Emran (2003) yaptıkları çalışmada problem becerisi ile iletişim becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ile uygulamalara ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

İlköğretim okullarının I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin anlamlılık durumuna bakılması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cinsiyet değişkenine göre Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Saydamlık alt boyutunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaşlarına göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlardaki farklılığın Empati, Saydamlık ve Yeterlilik alt boyutlarında 51 ve üstü grup lehine, Eşitlik ve Etkililik alt boyutlarında ise 41-50 yaş grubu lehine olduğu saptanmıştır.
3. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeme göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlardaki farklılığın tüm boyutlarda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.
4. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin mezun olunan okul türüne göre Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Empati, Saydamlık ve Yeterlilik alt boyutlarında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine, Eşitlik alt boyutunda ise Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Empati, Saydamlık,

Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Tüm alt boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

6. Öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
7. Cinsiyete göre öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri Kendine Güvensizlik alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Israrcı Sebatar Yaklaşım alt boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama alt boyutlarında kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.
8. Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin yaşlarına göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenler lehine ve Kendine Güvensizlik alt boyutunda ise 41-50 ile 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.
9. Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.
10. Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin mezun olunan okul türüne göre Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Probleme Olumlu Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yapıcı Problem

Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

11. Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Probleme Olumsuz Yaklaşma alt boyutu açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında üst sosyo- ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenler lehine, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt boyutlarında orta sosyo- ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.
12. Öğretmenlerin kişilerarası problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyine göre Probleme Olumlu Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
13. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kişilerarası problem çözme becerilerinin; Probleme Olumsuz Yaklaşma, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt boyutları ile iletişim becerilerinin; Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında negatif, Saydamlık alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı Sebatkar Yaklaşım alt boyutları ile Empati, Saydamlık, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, erkek öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha da iyileştirilmesi yönünde eğitim seminerleri hazırlanabilir.
2. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından oldukça iyi olmalarının neye bağlı olduğu incelenebilir.

Bu amaçla Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okullarının programlarının nitelik ve nicelik açısından ne gibi özellikler taşıdığı belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme programlarında faydalanılması yönünde çalışmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlerimize hizmet içi eğitim seminerlerinde iletişim becerilerini arttırmaya yönelik “İletişim Becerileri Eğitimi” verilebilir.
4. Öğretmen yetiştiren kurumlarda iletişim becerisi, kişilerarası problem çözme becerisini kazandıracak bir ders programa eklenebilir.
5. Öğretmenler için kişiler arası problem çözümede etkili olan paylaşma, yardımlaşma, empati, başkaları ile olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal becerileri kazandırmak amacıyla çeşitli programlar düzenlenebilir.
6. Okullarda yaşanan problemlerin çözümünde kullanılan geleneksel yöntemler, istenen demokratik bir ortamın sağlanabilmesine yetmemektedir. Bu nedenle, öğrencilerle doğrudan iletişim hâlinde bulunan öğretmenlerin, kişiler arasında ortaya çıkan problemlere nasıl yaklaşacakları konusunda bir hizmet içi eğitim programı alabilirler.

### **6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmanın farklı illerde, farklı branşlardaki öğretmenlerle ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabileme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Sınıf öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin düzeylerinin saptanmasının yanında iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerini daha etkin kullanmayı nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için nasıl eğitim verilmesi gerektiği gibi konularda nitel araştırmalar yapılmalıdır.
3. Araştırma sonucunda çıkan, çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme yaklaşımlarını kullanma eğilimindeki farklılıklarda okul içi hangi faktörlerin rol oynadığı araştırılabilir. Öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerisini etkileyebilecek okul ortamlarındaki çeşitli faktörler hakkında daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1995), “Egan ve Nottingham İnsan İlişkileri Becerileri Eğitiminin Grup Üyelerinin Kendine Saygı, Kendini Kabul ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi Açısından Karşılaştırılması”, *Yayımlanmamış Araştırma*, Samsun.
- Açıkgöz, K.Ü. (1998), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adair, J. (2000), *Karar Verme ve Problem Çözme* (Çev: N. Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Alakoç, D. (2005), “ Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, E. (2000), *İletişim, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005), “Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.38. S.1. ss.149-166.
- Arslan, Ç. (2001), “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, Ç., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010), “Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi”, *İlköğretim Online*, c.9. S.1. ss.379-388.
- Arslantaş, Y. (1998), “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bacanlı, H. (1997), *Sosyal İlişkilerde Benlik. Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Balcı, S. (1996), “Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Balcı,S., Kutlu, M. ve Yılmaz, M. (2004), “İletişim Beceri Eğitiminin Öğrencilerin Kendini Ayarlama ve İyimserlik Düzeylerine Etkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Basmaçlı, S. K. (1998), “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bencuya, C. (2003), “Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilge, F. ve Aslan, A. (2000), “Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.2. S.13. ss.7-18.
- Bingham, A. (1998), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (Çev. A. F. Oğuzhan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2004), “İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, c.2. ss.373-393, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya.
- Budak, B. (1999),” Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bulut, B.N. (2003), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi* (Sözlü Bildiri), Antalya: Gazi Üniversitesi.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1996), *Genel Öğretim Metotları* (6. Basım), İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004), *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Öncü Basım Evi.

- Celep, C. (2004), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin* (3. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, G. (2007), “Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Custer, R. L. (1999), “*Design and Problem Solving in Technology Education*”, NASSP Bulletin, c.83. S.608. ss.24–33.
- Cüceloğlu, D. (1995), *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2004), *İnsan ve Davranışı* (7. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (1995), “Öğretmen Adaylarının Ego Durumları İle Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.2. S.6. ss.37-42.
- Çam, S. (1999), “İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumları ve Problem Çözme Becerisi Algılanan Etkisi”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, ss. 16-27.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006), “Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.15. S.2. ss.119-132.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007), “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.3. S.28. ss.95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008), “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.5. S.2. ss.1-17.
- Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya. E. (2009), “Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Yetişkin Örnekleminde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (Sözlü bildiri)*, 210, 21-23 Ekim, Adana.
- Çetinkanat, C. (1996), “İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim”, *Çağdaş Eğitim*, c.21. S. 223. ss.18-20.
- Çetinkanat, A.C. (1997), “Öğretmenlerin İletişim Becerileri”, *3.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 23-24 Ekim, ss.17-26, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çilenti, K. (1998), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoşkuner, A. (1994), “İletişim Becerilerini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin Çatışma Eğilimine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi”,

*Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dalkılıç, M. (2006), “Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirci, E. E. (2002), “İletişim Becerileri Eğitiminin Merkez Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Genç İşçilerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008), “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.9. S.16. ss.177-198.
- Deniz, İ. (2003), “İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M.E. (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, c.15. S.23. ss.25-32.
- Derin, R. ve Serin, N., B. (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.5. S.1. ss.1-8.
- Deryakulu, D. (1991), “Eğitim Teknolojisi. İletişim, Öğrenme”, *A.Ü.EBF. Dergisi*, c.24, ss.527-531.
- Dökmen, Ü. (1997), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1999), *Sanata ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (10. Baskı), İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1990), “Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory: Psychological assessment”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, c.2. S.2. ss.156-163.
- D’Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998), “Age and gender differences in social problem-solving ability”, *Personality and Individual Differences*, c.25. ss.241-252.

- Elias M.J. ve Weissberg R.P. (2000). "Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning", *The Journal of School Health*, c.70. S.5. ss.186-190.
- Ellis, S. ve Siegler R.S. (1994), "Development of problem solving thinking and problem solving-handbook of perception and cognition (Edited by Robert J Sternberg), *Academic Press*, USA. ss. 336–363.
- Eroğlu, E. (2001), "Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1997), *Eğitime Giriş*, Ankara: AlkımYayıncılık.
- Filiz, B. ve Arslan, A. (2000), "Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.11. S.13. ss. 7-18.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007), "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değerışkenler Açısından İncelenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, S.22. ss.10-22.
- Gökçe, E. (2003), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri", *Çağdaş Eğitim*. S.299. ss.36-48.
- Güçlü, N. (2003), "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, S.160. ss.272-300.
- Güler, A. (2006), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, A. (2006), "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Günay, K. (2003), "Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güner, P. (2000), "Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu", *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, c.3. S.1. ss.62–67.

- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008), “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.16. ss.1-11.
- Heppner, P. P. (1978). “A Review of the problem solving literature and it’s relationship to the counseling process”, *Journal of Counseling & Psychology*, S.25. ss.366–375.
- Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987), “The integration of personal problem solving processes within counseling”, *The Counseling Psychologist*, S.15. ss.371–447.
- Jerath, J. M., Hasija, M. ve Malhotra, D. (1993),” A study of state anxiety scores in problem solving situation”, *Studia Psychologica* .c.2. S.35. ss.143–150.
- Johnson, D. W. (1993), “Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self-Actualization”, *Boston: Allyn and Bacon* (15. Edition).
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995), *Teaching Students to be Peacemakers*, Minnesota: Interaction Book Company.
- Jones, V.F. ve Jones, L.S. (1997), “Responsible Classroom Discipline: Creating Positive Learning Environments and Solving Problems”, *Boston: Allyn and Bacon*.
- Kalaycı, N. (2001), *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Basım), Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17.baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, Z. (1997), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katkat, D. (2001), “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kayaalp, İ. (2002), *Eğitimde İletişim Dili*, İstanbul: Bilge Sanat Yapım Yayıncılık.
- Kılbaş, Ş. (2000), “2000’li Yıllarda Etkili Öğretmen Nasıl Olmalıdır”, *Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.2. S.19. ss.34-42.

- Kılıç B.S. (1998), “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kısaç, İ. (2002), *Öğretmen Öğrenci İletişimi* (Edt: Emin Karip), İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Kneeland, S. (2001), *Problem Çözme* (Çev. N. Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koray, Ö. ve Azar A.(2008), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.16. S.1. ss.125-136.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001), “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.20. ss.185–192.
- Korkut, F. (1996), ”İletişim Becerileri Eğitiminin Lise Öğrencilerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Etkisi”,*3P Dergisi*. c.4. S.3. ss.191-198.
- Korkut, F. (1999), “Üniversite öğrencilerinin iletişim bBecerilerinin değerlendirilmesi” *4. Eğitim Bilimleri Kongresi Yayınları*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Korkut, F. (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.22. ss.177–184.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kurtyılmaz, Y. (2005), ”Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, M., Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2007), ”İletişim Becerileri Eğitiminin Öğrencilerin Kendini Ayarlama Ve İyimserlik Düzeylerine Etkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kuzgun, Y. (1997), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2000), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Maydeu-Olivares, A. ve D’Zurilla, T.J. (1996), A factor-analytic study of the social problem solving inventory : An Integration of theory and data”, *Cognitive Therapy and Research*, c.20. S.2. ss.115-133.
- Mısırlı, İ. (2004), *Genel ve Teknik İletişim* (2 Basım), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moeller, T. G. (2001), “*Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*”, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş* (Çev. H.Arıcı ve diğ.), Ankara: Meteksan Matbaası.
- Nezu, A. M. (1985), “Differences in Psychological Distress Between Effective and in Effective Problem Solvers”, *Journal of Counseling Psychological Psychology*. c.32. S.1. ss.135-138.
- Oğuzkan, A. F. (1989), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. F. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2008), “Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.9. S.15. ss.103–116.
- Öğülmüş, S. (2001), *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner, U. (1999), *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi, İlköğretim Rehberlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, Y. (1999), *Kişisel Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdil, G. (2008), “Kişilerarası Problem Çözme Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özer, K. (1993), *İletişimsizlik Becerisi*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007), “Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, c. 8. S.1. ss.123-135.
- Özgüven, İ. E. (2001), *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: PDREM Yayınları.

- Özğit, Ş. (1991), “İletişim Becerileri Konusunda Verilen Eğitimin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgül, E.(2009), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztaş, R. (2001), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004), “Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması”, *Sportmetre/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, c.2. S.2. ss.55-60.
- Pellegrini, D.S. ve Urbain, E.S. (1986), “An Evaluation of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children”, *Child Psychology and Psychiatry*. c.26. S.1. ss.17-41.
- Rutherford J., Mathur S.R. ve Quinn M.M. (1998), “Promoting Social Communication Skills through Cooperative Learning and Direct Instruction”, *Education and Treatment of Children*. c.21. S.3. ss.354-370.
- Saracaloğlu, S. A., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001), “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.14. ss.121-134.
- Saracaloğlu, A.S., Silkü A. ve Özkütük N. (2002), “Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejileri , *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Sözel Bildiri*.
- Saracaloğlu, A.S., Özkütük N. ve Silkü A. (2001), “Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri”, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Sözel Bildiri)*, Bolu.
- Saygılı, H. (2000), “Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Selçuk, Z. (2000), *Okul Deneyimi ve Uygulama*, Ankara: Nobel Dağıtım.

- Serin, O. (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.31. S.142. ss.80-88.
- Serin, N.B. ve Derin, R. (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.5. S.1. ss.1-18.
- Serin, N. B., Serin, O., Şahin, S. ve Şahin, B. (2009), “Ükü Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları”, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay Bildiri Özetleri*, ss.507.
- Sonmaz, S. (2002), ” Problem çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (2003), *Eğitimin Tarihsel Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. V. Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F.Y. (1998), “Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Búzeylerine Etkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.22. S.110. ss.2-19.
- Şahin, N., Şahin N.N. ve Heppner P.P. (1993),” Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students”, *Cognitive Therapy & Research*, c.17. S.4. ss.379-396.
- Şeker, A. (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, H.S. ve Erişen, Y.(2002). “Öğretmen Yetistiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.22. S.1. ss.99-116.
- Şendur, E. P. (1999), “Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Gúdüsu”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2001), *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: Pegema Yayınları.
- Tarhan, U. (2000), “Kişilerarası İlişkiler Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Özfarkındalıkları Üzerindeki Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tavlı, O. (2009), “Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylan, S. (1990), “Hepner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, I. Ş. (2001), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi’nde sunulan Bildiri*, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 1. S.2. ss.221-232.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000), “Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.6. S.6. ss.143-158.
- Toy, S. (2007), “Mühendislik ve Hukuk Fakülteleri Öğrencilerinin İletişim Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve İletişim Becerileri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1983), *Türkçe Sözlük* (7. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünüvar, A. (2003), “Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vicki, N. (1997) “Cross-Age Mentoring Program for Social Skills Development”, *School Counselor*, c.44. S.3. ss.239-242.
- Yanbastı, G. (1990), *Kişilik Kuramları*, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Yıldız, S. A. (2003), “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, Ç. (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yüksel-Şahin, F. (1997), “Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

## EKLER

### Ek-1: ÖĞRETMEN İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen 44 maddedeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek size uydun olan seçeneğin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

	HER ZAMAN	HEMEN HEMEN HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK SEYREK	HIÇBİR ZAMAN
1. Türkçeyi açık, net ve doğru kullanırım.						
2. Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklerim.						
3. Sınıfta öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine özen gösteririm.						
4. Sınıfta öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine özen göstermek.						
5. Öğrenciye saygı duyarım.						
6. Kendi alanımdaki bilgileri sunmada yeterli olurum.						
7. Ders yaparken öğrencilerin anlayıp anlamadığına dikkat ederim.						
8. Ders yaparken öğrencilerin anlamadıkları konuları sormalarına olanak sağlarım.						
9. Öğrencilerin sorularını açık ve net bir biçimde yanıtlarım.						
10. Ders yaparken öğrencilerin katılımına olanak sağlayıcı bir ortam yaratırım.						

11.Öğrenci konuşurken onu dinlerim.						
12.Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu anlatabilecek kadar kendimi öğrenciye yakın hissederim.						
13.Bir sorunu anlatırken öğrencilerin duygularını iyi anlarım.						
14.Öğrencilerin duygularını anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için anlamadıklarımı geri iletirim.						
15.Öğrencilerime dostça davranırım.						
16.Sınıfta istediğim havanın bozulmamasına özen gösteririm.						
17.Öğrencilerin sınıfta istenmedik davranışlarını hoşgörüyü karşılarım.						

	<b>HER ZAMAN</b>	<b>HEMEN HEMEN HER ZAMAN</b>	<b>ÇOĞU ZAMAN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>ÇOK SEYREK</b>	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>
18.Öğrencilerin istenmedik davranışlarını sınıfın havasını bozmadan kontrol altında tutabilirim.						
19.Öğrencileri dinlerken kendimi öğrencinin yerine koyup dinlerim.						
20.Öğrenciyi anlayabildiğimi hissettiririm.						
21.Öğrencinin bir sorunu olduğunda ona yardım etmeye istekli olduğumu hissettirebilirim.						
22.Öğrencinin sorunlarını kendi kendisinin çözebilmesine yardım edebilirim.						
23.Öğrenciye üstün bir kişi olduğumu hissettiririm.						
24.Öğrenciye nazik davranabilirim.						
25.Öğrenciye her ders ne anlatacağımı bir ders önceden açıklarım.						
26.Ders sonunda o gün neler anlatıldığını özetlerim.						
27.Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederim.						
28.Her ders bir önceki derste neler öğrenildiğini kısaca kontrol ederim.						
29.Bir önceki derste öğrenilmeyenleri kısaca açıklarım.						
30.Öğrencileri suçlayıcı biçimde konuşmam.						

	<b>HER ZAMAN</b>	<b>HEMEN HEMEN HER ZAMAN</b>	<b>ÇOĞU ZAMAN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>ÇOK SEYREK</b>	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>
31.Öğrencilere kendi duygularımı açıklayabilirim.						
32.Sınıfta istemediğim bir durumla karşılaştığımda öğrencileri suçlamadan kendi duygularımı açıklayabilirim.						
33.Öğrencileri sevdiğimi hissettirebilirim.						
34.Konuşurken jest ve mimiklerime, el-kol hareketlerime dikkat ederim.						
35.Sınıfta bağırmadan konuşurum.						
36.Ses tonumu iyi kullanırım.						
37.Öğrencilerimle güler yüzlü ve sıcak bir ilişki kurabilirim.						
38.Öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğimde konuya kısaca ara veririm.						
39.Öğrencilerle konuşurken yüzlerine bakarım.						
40.Öğrencilerin bana saygı göstermesi için sert ve otoriter olurum.						
41.Öğrenciye sınava nasıl hazırlanacaklarına ilişkin bilgi veririm.						
42.Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğime öğrencilerimi inandırırım.						
43.Sınav sorularının yanıtlarını sınavdan sonra açıklarım.						
44.Her ders sonunda öğrencilere iyi günler/ iyi akşamlar vb. veda ederim.						

## EK:2 KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu çalışmada kişilerarası sorunlarda görülen davranışları ölçmek için bir envanter geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden istenen bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmenizdir. Eğer ifade size **Hiç Uygun Değil** ise (1), **Biraz Uygun** ise (2), **Uygun** ise (3), **Çoğunlukla Uygun** ise (4) ve **Tamamıyla Uygun** ise (5)'i işaretleyiniz. Tüm ifadelere yönelik işaretleme yapmanız önemlidir. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Bu ifadelere vereceğiniz yanıtların doğru veya yanlış bir şekilde değerlendirilmesi söz konusu değildir. Yapacağınız işaretleme sizin için doğru kabul edilecektir. Bu açıdan bir ifadedeki durumla ilgili kendinizi nasıl değerlendiriyorsanız öyle işaretleme yapmanız önemlidir. Buraya yapacağınız işaretlemeler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	HİÇ UYGUN	BİRAZ UYGUN	UYGUN	ÇOĞUNLUKLA UYGUN	TAMAMIYLA UYGUN
1.Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.					
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.					
3.Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.					
4.Bir problemi çözerken “mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım” diye düşünürüm.					
5.Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim.					
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.					
7.Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.					
8.Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.					
9.Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissedirim.					
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.					
11.Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.					
12.Bir problem yaşadığımda, bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yaşarım.					
13.Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler					

yapabileceğimi düşünürüm.					
14.Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.					
15.Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
16.Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.					
17.Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.					
18.Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.					
19.Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yaşadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.					
20.Bir problem yaşıyorsam benim için bunun bir tek çözüm yolu vardır.					
21.Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üstelik çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.					
22.Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemediğini düşünürüm.					
23.Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.					
24.Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.					
25.Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.					
26.Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.					
27.Bir sorun yaşadığımda, onu çözmeye konusunda kendimden kuşulanırım.					
28.Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.					
29.Problemimi çözerken attığım her adımdan, karşımdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.					
30.Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.					
31.Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.					
32.Bir problem yaşadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.					
33.Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda “orada olmamak, birden yok olmak” isterim.					
34.Bir problem yaşadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacımın olduğunu araştırırım .					
35.Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.					

36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.					
37. Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.					
38.Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.					
39.Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.					
40.Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.					
41. Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim.					
42.Problem konusunda hatam olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.					
43.Bir problem yaşadığımda “her kötü şey beni bulur” diye düşünürüm.					
44.Kişilerarası bir problem yaşadığımda, problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.					
45.Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.					
46.Bir problem yaşadığımda problem çözülmeye kadar inatla üstüne giderim.					
47.Problemlerle karşılaştığımda “keşke hiçbir zaman sorun yaşamam” diye düşünürüm.					
48. Bir problem yaşıyorsam çözülmeye kadar bunun dışında hiçbir şeye dikkatimi yoğunlaştıramam.					
49.Yaşadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yaşadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.					
50.Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.					

## EK-3 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### GENEL AÇIKLAMA

#### **Değerli Öğretmenler;**

Bu çalışmamızın amacı İlköğretim okulları I. Kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasıdır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin durumunun belirlenmesi ve bu becerilerin öğrencilerin gelişimindeki önemli etkiyi göz önünde bulundurarak sınıf öğretmenlerinin bu becerilerini gelişimini sağlamak için yapılabilecek çalışmalara öngöründe bulunmaktadır.

Vereceğiniz desteğin araştırma için önemini göz önünde bulundurarak, lütfen size gerçeğe en yakın cevapları vermeye çalışınız. İsim ve adres belirtmenize gerek yoktur. Araştırmacı tarafından tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Araştırma sonucunda kesinlikle okul ismi ve kişisel bilgilere yer verilmeyecektir. Her bölüm için açıklama kısmı, ilgili anket formunda belirtilmiştir. Anket formlarını doldururken açıklamaları dikkate almanız beklenmektedir. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatma Songül NACAR

Bu bölümde size ait kişisel bilgiler istenmektedir. Size uygun olan seçeneği, lütfen (x) işareti koyarak işaretleyiniz. Değerli vaktinizi ayırarak bu araştırma kapsamında, bana verdiğiniz destek için çok teşekkür ederim.

**Çalıştığınız okulun adını lütfen belirtiniz.....**

#### **1) Cinsiyet;**

1.( ) Kadın                      2.( ) Erkek

#### **2) Yaşınız;**

1. ( ) 20 – 30

2. ( ) 31 – 40

3. ( ) 41- 50

4. ( ) 21 ve üstü

**3) Mesleki Kıdem;**

- 1.( ) 10 yıl ve daha az
- 2.( ) 11 - 20 yıl
- 3.( ) 21 yıl ve üstü

**5) Şu an okutulan sınıf düzeyi;**

- 1.( ) 1.sınıf
- 2.( ) 2.sınıf
- 3.( ) 3.sınıf
- 4.( ) 4.sınıf
- 5.( ) 5.sınıf

**6) Mezun olunan okul türü**

- 1.( ) Eğitim Enstitüsü
  - 2.( ) Eğitim Yüksek Okulu
  - 3.( ) Eğitim Fakültesi
  - 4.( ) Fen- Edebiyat Fakültesi
  - 5.( ) Diğer.....
- ( Lütfen okulunuzun adını yazınız)

**EK-4: İZİN YAZISI**

T.C  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05 - 50807  
Konu : Tez Çalışması

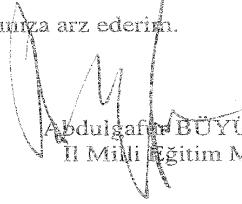
30/10/2009

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Songül NACAR' ın danışmanı Prof.Dr. Songül TÜMKAYA' nın yönetiminde hazırlamakta olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi " konulu Tez Çalışmasını İlimiz Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam İlçesine bağlı ekli listede isimleri belirtilen İlköğretim okullarında 30 Ekim - 30 Aralık 2009 tarihleri arasında uygulama çalışması yapmak istğine dair Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 19/10/2009 tarih ve 3869 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Adı geçen kişinin tez çalışmasını, "Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" ne istinaden yukarıda belirtilen okulda Okul Müdürlüğünün denetiminde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Abdülgafur BÜYÜKFIRAT  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
30/10/2009  
  
Erdem KIYAK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Fatma Songül Nacar

Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğimi kullanmak istediğinizi öğrendim. Ölçeğimi kaynak göstererek kullanmanızda benim için bir sakınca yok. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.  
09.10.2009

Sevgiler

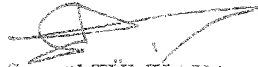


Prof. Dr. A. Canan Çetinkanat

## İLGİLİ MAKAMA

Adana / 08. 10. 2009

Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans öğrencisi Fatma Songül NACAR'ın "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelemesi" başlıklı tezinde geliştirmiş olduğumuz "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri"ni kullanması için tarafımızdan izin verilmiştir.



Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

Ç. Ü. Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi



Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

Ç. Ü. Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Fatma Songül NACAR  
**Doğum Tarihi** : 13/ 09/ 1984  
**Doğum Yeri** : Almanya  
**Medeni Durum** : Bekâr  
**Ünvanı** : Sınıf Öğretmeni  
**Adres** : Beyazevler Mah. Pembe Evler Apartmanı F Blok Kat:2/7 Çukurova  
/ADANA  
**E-Posta** : [fatmasongulnacar@hotmail.com](mailto:fatmasongulnacar@hotmail.com)

### EĞİTİM DURUMU

**2007- 2010** : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana.  
**2003-2007** : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Adana.  
**1998- 2002** : Lise, Kadirli Anadolu Lisesi.  
**1995-1998** : Ortaokul, Kadirli Merkez Ortaokulu.  
**1990-1995** : İlkokul, Kadirli Dervişpaşa İlkokulu.

### İŞ DENEYİMİ:

**2008-** : Semiha Uruninandı İlköğretim Okulu/Adana