

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SANAT EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ VE KENDİNİ BELİRLEME
(GÜVENGENLİK) DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aşkın Ceren EREZ

Danışman

Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

Erzincan 2019

TEZ BİLDİRİMİ

“Sanat Eğitimi Alan Ve Almayan Öğretmen Adaylarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Kendini Belirleme (Güvengellik) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.


Aşkın Ceren EREZ

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Aşkın Ceren EREZ'e ait "Sanat Eğitimi Alan Ve Almayan Öğretmen Adaylarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Kendini Belirleme (Güvengenlik) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalının Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.


Danışman / Jüri : Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

Jüri : Doç. Dr. Mahir BAYRAMOĞLU




Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Selma TAŞKESEN

**SANAT EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE KENDİNİ
BELİRLEME (GÜVENGENLİK) DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Aşkın Ceren EREZ

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel
Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

ÖZET

Bu araştırmada, Eğitim Fakültesinde sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018-2019 yılı arasında öğrenim görmekte olan; resim, müzik, beden eğitimi, bilgisayar, türkçe, sosyal bilgiler, pdr, okul öncesi, matematik, fen bilimleri ve sınıf öğretmenliğinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden, araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplamaya gönüllü 18- 30 yaş grubundan 500 öğrenci oluşturmaktadır. Belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim Fakültesinde sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi, bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeline uygundur.

Verilerin çözümlenmesi SPSS 20.00 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler korelasyon ve varyans analizleri SPSS 20.00 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırma amaçları ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

İlk olarak araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi uygulanmıştır. Kişilerarası Problem Çözme ve Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanterlerinin güvenirlik ve geçerliklerini ölçmek için Crombach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları, cinsiyetlerine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı farkı bulmaya ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı farkı bulmak içinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve okunan bölüm değişkenine ilişkinde, kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farka bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ve güvengenlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etme için Pearson Kolerasyon katsayısı testi kullanılmıştır.

Araştırmada Eğitim Fakültesinde sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğini incelenmiştir. İnceleme sonucunda cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bölüm değişkenine göre ise, bazı bölümler arasında kişilerarası problem çözme puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakmak için yapılan Korelasyon analizinde düşük ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerisi bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki

ilişkiyi tespit etmek için yapılan T- testi sonuçlarına göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası Problem Çözme, Kendini Belşleme Düzeyi (Günevgenlik) Sanat, Sanat Eğitimi



**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND ASSERTIVENESS
LEVELS OF TEACHER CANDIDATES, WHO RECEIVED AND NOT
RECEIVED ART TRAINING**

Aşkın Ceren EREZ

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Fine Arts Education**

Master Thesis, June 2019

Thesis Advisor: Associate Professor Orhan TAŞKESEN

ABSTRACT

In this research, it has been aimed to examine the relationship between the problem solving skills and assertiveness levels of students, who receive/don't receive art education in the faculty of education, and whether these two variables change according to the gender, grade differences, and attended school.

The study group of the research is consisted of 500 students between the ages of 18-30, who attend the school at the first, second, third and fourth grades in the fine arts, music, physical education, computer, Turkish, social sciences, pdr, preschool, mathematics, physical sciences and primary school teaching departments of the Faculty of Education between the years of 2018-2019, and who are volunteer to answer the scales used in the research. Purposeful sampling method is used in the determination. This research, which is made for revealing the relationship between the problem solving skills and assertiveness levels of students who receive/don't receive art education in the faculty of education, and whether these two variables change according to the gender, grade differences, and attended school, is a research suitable to the relational screening model.

Data analysis has been made in the SPSS 20.00 statistical package programs. Descriptive statistics related to the variants, correlation and variance analysis have been tested by using the SPSS 20.00 program. Purpose of the research is tested at the level of ,05 significance level.

Unpaired t test has been used for finding a significant difference between the frequency distributions according to the demographic attributes of the participants and their assertiveness levels according to their genders. Moreover, t test has been also used for finding a significant difference between the interpersonal problem solving skills of students according to their genders. With relation to the grade level and attended school variant of students, single direction variance analysis (ANOVA) has been used for examining the relationship between the assertiveness and interpersonal problem solving skills of students. Pearson's Correlation coefficient test has been used for testing the relationship between the interpersonal problem solving skills and assertiveness levels of students.

The relationship between the problem solving skills and assertiveness levels of students, who receive/don't receive art education in the faculty of education, and whether these two variables change according to the gender, grade differences, and attended school has been examined in this research. As a result of the research, it has appeared that there isn't a significant difference concerning the gender and grade variable. However, it has been determined that there is a significant difference in the interpersonal problem solving points between some departments according to the department variables. A low and middle-level non-significant relationship has been determined in the Correlation Analysis that is made for examining the relationship between the assertiveness and interpersonal problem solving skills of students, who receive/don't receive art education. Finally, a significant difference could not be found according to the T-test results, which is made for determining the relationship between the students who receive and don't receive art education, in terms of assertiveness and interpersonal problem solving skills.

Key Words: Interpersonal Problem Solving, Assertiveness, Art, Art Education

ÖN SÖZ

Sanat eğitiminin, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağladığını göstermesi bakımından, öğrencilerin gelişimini, mutlu bir yaşam sürdürebilmelerini, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini, karşılaştıkları sorunlarla sağlıklı başa çıkmalarını hedefleyen bir eğitim programında, sanat eğitiminin gerekliliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, alan araştırmaları yanında disiplinlerarası araştırmaların yetersiz olduğunun gözlenmesi ile sanat ve psikoloji üzerine hazırlanan bu araştırma disiplinlerarası çalışma, sanat eğitiminin bireylerin psikolojik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımında önem taşımaktadır.

Bu araştırmada düzenli bir sanat eğitiminin, üniversite öğrencilerindeki kişilerarası problem çözme ve kendini belirleme düzeyleri üzerinde etkili olarak, ailesi, arkadaşları ve diğer sosyal çevresi ile uyumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, sanat eğitimi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin kendini belirleme düzeyleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farkı incelemeyi amaçladım.

Aşkın Ceren EREZ

TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans ders döneminde ve tez aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Orhan Taşkesen'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilgi ve deneyimlerini hiç esirgemeyen ve sanat alanında örnek aldığım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Öznülür'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında maddi-manevi ve bilimsel desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Semih EREZ'e ve eğitim hayatım boyunca bana desteklerini esirgemeyen her zaman yanımda olan anne ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI	II
ÖZET	III
ABSTRACT	VI
ÖN SÖZ.....	VIII
TEŞEKKÜR	IX
KISALTMALAR	XII
TABLO LİSTESİ	XIII
GİRİŞ.....	1
1. Problem	7
2. Araştırmanın Amacı	8
2.1 Alt Amaçlar	8
3. Araştırmanın Önemi	9
3.1 Eğitim politikası yapıcılar için:	10
3.2 Öğrencilere sağlayacağı faydalar:	10
4. Varsayımlar	10
5. Sınırlılıklar.....	10
I. BÖLÜM	11
KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
I.1. Problem Kavramı	11
1.1.1. Problem Çözme Kavramı	12
1.1.2. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	14
1.1.3. Kişilerarası Problem Çözme	15
1.1.4. Üniversitelerde Kişilerarası Problem Çözme.....	17
I. 2. Kendini Belirleme (Güvengenlik).....	17
I.2.1.Temel Davranış Biçimleri	19

a. Çekingen Davranış	20
b. Saldırgan Davranış	20
c. Güvengen Davranış	21
I.2.2. Güvengelikte Cinsiyet Ve Kültürel Farklılık	22
I.2.3. Kişilerarası Problem Çözme Ve Kendini Belirleme Arasındaki İlişki	23
I. 3. Sanat Eğitiminin Tanımı Ve Kapsamı	24
I.3.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği Ve İşlevi	26
I. 4. Benzer Araştırmalar	27
BÖLÜM 3.....	34
YÖNTEM.....	34
3.1.Araştırma Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem.....	34
3.2.1. Evren	34
3.2.2. Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Aracı.....	36
3.3.1.Kişilerarası Problem Çözme Envanteri:	36
3.3.2.Kendini Belirleme (Güvengelik) Envanteri:	37
3.4.Ölçüm Güvenirliği:.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	39
3.5.1. Kişilerarası Problem Çözme Ve Kendini Belirleme Envanteri	
Normallik Analizleri	42
BÖLÜM 4.....	44
ARAŞTIRMA BULGULARI	44
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	44
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	45
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	46
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	47

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	48
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	50
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	51
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	52
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	52
BÖLÜM 5.....	54
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	54
5.1. Tartışma.....	54
5.2. Sonuçlar.....	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	72
Ek 1.....	72
Voltan Acar Kendini Belirleme Envanteri	73
EK 2.....	75
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	75

KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

KPÇ : Kişilerarası Problem Çözme

KB : Kendini Belirleme

SE : Sanat Eğitimi



TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	2018- 2019 öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları bölüm ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler	35
Tablo 2	Kendini Belirleme Envanteri Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları	38
Tablo 3	Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları	38
Tablo 4	Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Ve Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları	40-41
Tablo 5	Kendini Belirleme Envanterine İlişkin Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri	42
Tablo 6	Kişilerarası Problem Çözme Envanterine İlişkin Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri	43
Tablo 7	Öğrencilerin Kendini Belirleme (Güvengenlik) Bakımından Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilere İlişkin T-Testi Sonuçları	44
Tablo 8	Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Bakımından Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilere İlişkin T-Testi Sonuçları	45
Tablo 9	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kendini Belirleme Düzeylerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 10	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	47
Tablo 11	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48

Tablo 12	Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	49
Tablo 13	Öğrencilerden sanat eğitimi alanların Kendini Belirleme Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi Sonuçları	50
Tablo 14	Öğrencilerden sanat eğitimi almayanların Kendini Belirleme Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi Sonuçları	51
Tablo 15	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kendini Belirleme Düzeyi (Güvengenlik) ortalaması Farkına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	52
Tablo 16	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Düzeyi ortalaması Farkına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	53

GİRİŞ

İnsanoğlu süreğen bir Şekilde etrafına uyum sağlamak iÇin mücadele eden bir varlık olmakta ve bu uyma gayreti de dünyaya geldiği günden itibaren baŐlayıp sürekli bir Şekilde devam etmektedir. İnsanlarla etkileşim iÇerisinde olma, ister istemez kişilerarası problemlerinde oluŐmasına sebep olmaktadır. (Terzi,2003). eŐit, Ece ve Kafadar (2012), ise problemi Şöyle ifade ediyor; insanlar hayatlarını devam ettirebilmek iÇin, hızlı bir Şekilde değişim gösteren dünyamızda, gerek bilimsel gerekse teknolojik ilerlemeler; akademik, ekonomik, toplumsal, gündelik yaşamdaki deđiŐimlerin neticesinde, hayatlarındaki her dönemde çok sayıda sorun ile karŐılaŐmaktadır. Dağlı (2004), sorunların genel özelliklerini Şu Şekilde sıralıyor; “(1) Sorunun karŐılaŐan birey iÇin bir zorluk olduğu, (2) kişinin onu çözmek istediği ve (3) bireyin bu problemle daha önceden hiÇ karŐılaŐmamıŐ olduğu, çözüme dair herhangi bir hazırlığının bulunmadığıdır”. Söz konusu faktörler problem kavramıyla alakalı bazı sınırlamalara yol aŐmaktadır. Bunlar, bir kez problem çözüme kavuŐtuktan sonra problem olmadığı, bazıları aÇısından sorun teşkil eden bir durumun bazılarına göre sorun teşkil etmediği, çözümün birdenbire ortaya çıkmadığı ve bir çabanın sonucunda çözüme ulaŐıldıđıdır.

Bunlar karşılaşılan problemlerin sebebi ve temel özellikleri olarak ifade edilebilir. Problemi çözmeye yönelik ise bazı araştırmacıların düŐünceleri aŐađıdadır:

Bireylerin, iÇinde buldukları ortama ve zamana ayak uydurabilmeleri, sağlıklı ve mutlu bir hayatı devam ettirebilmeleri, ilerleyen dönemlerde ki amaÇlarına ulaŐabilmeleri iÇin karşılaştıkları zorluklara ve her tür engellemelere karşı etkili bir Şekilde zm yollarının geliŐtirmesini gerekli kılmaktadır. Hayat boyu karŐılaŐılabilecek bu zorluklarla mücadele edebilmek iÇin bireylerin sorunlarla karŐılaŐıldıđındaki davranışları, karar verme stratejilerini, çözüme ulaşmak iÇin gereken yol haritalarını belirlemesi gerekmektedir, çünkü problemler çözümleyebilme becerilerine dayalıdır (eŐit, Ece, Kafadar; 2012). Diğer bir deyişle birey problemle karŐılaŐtıđında önce davranışlarına karar vermeli, çözüm iÇin gerekli yolları belirlemeli ve ona göre tavır takınmalıdır. Çünkü problem birçok alanda ve durumda kendini gösterir, böylece o alanlardaki insanlarla ilişkilerini olumlu yada olumsuz etkilemektedir. Problemleri zme, sosyal çevremizde oldukça değişik yerlerde kendini hissettirebilmektedir. Mesela; bir deney esnasında faydalanılan matematiksel eŐitliklerde; ekonomistler tarafından sermayeyle ilgili karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde; psikolojik danıŐmanlar tarafından kişilerin kendileri

ya da aileleriyle ilgili sorunlarını çözmelerinde; doktorların bir hastalığa sebeplerini ortaya çıkarmak için girişimde bulunmalarında kendini gösterir. Bununla birlikte bilim adamları tarafından da evrende var olan gizliliklerin çözümlenmesinde ya da anlaşılmasına yönelik çalışmalarında ve benzeri daha birçok alanda, insanoğlu tarafından karşı karşıya kalınmış olan tüm sorunlar, mutlak surette çözüme kavuşturulmayı gerektirmektedir (Custer, 1999 akt.Songül, 2010). Nacar (2010) tarafından kişilerarasındaki problemlerin çözüm süreci, sorunlara yeni yolların ve yeni çözümlerin bulunması süreci olarak ifade edilmektedir. Bu noktada önem arz eden husus ise, kişilerin problemi görmezlikten gelerek kaçınmak, saldırganca bir tutum ve davranış sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine kendi gelişimlerine fayda sağlayacak barışçıl ve insancıl yöntemler ile problemlere çözüm yolları bulabilmeleridir. Problemleri çözme becerileri insanların, yaşadıkları ortama uyum sağlamasına yardımcı olur. Tüm bireyler, yaşadıkları ortama ayak uydurabilmek adına problem çözmeyi öğrenmek durumundadır (Senemoğlu,2005, Akt. Özdi,2008). Yani her problem bir çözüm gerektirir bunun içinde problem çözmeyi öğrenmek gerekir.

Kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde nasıl yollar izleneceği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Bunun için bazı araştırmacılar tarafından, kişilerarası problem çözmeye yönelik çeşitli stratejiler ve modeller geliştirilmiştir.

Özdi'in (2008) araştırmasına göre, bireylerin aralarındaki problemleri çözebilmelerine yönelik olarak geliştirilen sistematik modeller ile bu modellerin öğretilmesinin sağlayacağı katkı ile kişilerarasındaki sorunların çok daha etkili bir biçimde çözümlenebilmesi mümkün olabilmektedir. Daha çok eğitim ortamlarında ve aile ortamı içerisinde kazandırılabilmesi durumunda bahsedilen modellerin hem çocuklara hem ergenlere hme de yetişkin bireylere, kişilerarası sorunlarını çözebilmelerinde yarar sağlamaktadır. Bu modellerden bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Haim Ginot ve Olumlu Çocuk Yetiştirme Modeli
2. Thomas Gordon Ve Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitimi
3. Paul W. Swets Ve Sorun Çözüm Modeli
4. David Spivak, Myrna B. Shure Ve Ben Sorun Çözebilirim Modeli
5. Phillip Mountrose'un Altı İle Onsekiz Yas Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama Modeli

Bunlar Özdil' in ifade ettiği gibi, kişilerarası sorunları çözümede yardımcı olan modellerdir. Bu modeller yardımıyla kişilerarası problemler daha etkili çözülebilmektedir. Böylece anne baba eğitimi, olumlu çocuk yetiştirme eğitimi ile birlikte kişinin kendine güvenme yaklaşımı birleştiginde, sorunlar daha rahat çözüme kavuşabilir. Kendine güvenen birey, hakların korunmasını ve bu haklara saygı duyulması gerektiğini ayrıca kendi düşüncelerini rahatça ortaya koyup başkalarının düşüncelerine saygı duyması gerektiğini bilir. Bu bağlamda güvengenlik konusu sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde gerek duyulan son derece önemli sosyal becerilerin birisi olmaktadır.

Güvengenliğin tanımları arasında, kendisini olduğu şekilde ifade edebilme, kendisinin artılarını ve eksilerini öteki bireylere aktarabilme, olumsuz istekler karşısında durabilme, öteki bireylerden çekinmeden istekte bulunabilme, bireylerin haklarını yemeden kendinin haklarını da koruyup savunabilme yer almaktadır (Çelik,2016). Bundan hareketle Ateş (2015), güvengenlik becerilerinin gençlerin üzerindeki etkisinden şöyle bahsediyor; sağlıklı ve olumlu kişilerarası etkileşimlerin, sosyal ve kişilik gelişiminin en önemli unsurlarından biri olan güvengenlik, hayatın her safhasında ihtiyaç duyduğumuz bir sosyal beceri olmakla beraber yaşamımızın ilerleyen yıllarında çok daha önemli bir hale gelmektedir. Üniversite süreci, bireylerin önemli bir kısmı açısından değişik bir sosyal hayat çevresine girişin başlangıcı olmaktadır. Daha ziyade üniversite eğitiminde aileden uzaklaşan bireyler açısından bazı sorunlar baş gösterebilir. Bireyler için bu dönemde farklı sosyal ilişkileri kurabilmek ve geliştirebilmek sonrasında da bunu devam ettirebilmek, istekleri ile ihtiyaçlarını münasip bir dil ile anlatabilmek, karşı karşıya kaldıkları problemler ile başedebilmek ve etkili çözüm yöntemleri oluşturabilmek, üniversite eğitimi sürecini etkin ve faydalı bir biçimde sürdürülebilme adına son derece önemli hale gelmektedir. Güvengenlik düzeyleri bireylerin sadece üniversite yaşamında değil aynı zamanda üniversite sonrasındaki hayatlarının üzerinde de oldukça önemli etkilerde bulunabilmektedir. Öyle ki güvengenlik becerilerinin istenilen seviyede bulunmadığı gençler üniversite eğitimleri boyunca akademik, sosyal, psikolojik problemlerle karşılaşabilecekleri gibi üniversite hayatının sonrasında da, öncelikle meslek alanları olarak güvengenlik becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklı değişik problemleri yaşayabilmektedirler.

Yukarıdaki açıklamalar bağlamında konuyu her yaş döneminden ele almak gerekirse, öğrencilerin her dönemdeki eğitim ortamı yeni bir sosyal çevredir. Bu çevrede yeni ve uyumlu sosyal ilişkiler kurmak, karşılaştığı sorunları etkili bir

biçimde çözebilmek, kendi sorumluluklarını yerine getirebilmek, istek ve beklentilerini uygun bir şekilde ifade edebilmek ve buna göre davranmak, öğrencilerinin sağlıklı kişisel gelişimleri için önemli olan güvengen davranış özellikleridir. Bu nitelikler öğrencilerin her dönem yaşantıları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerinin bu davranışları sergilemelerinde birçok faktör etkili olabildiği gibi bireyler için önemli birer sosyal destek kaynağı olan aile, arkadaş ve özel insandan algılanan sosyal desteğin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Gerek güvengenglikle gerekse kişilerarası problem çözme ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Literatürde kişilerarası problem çözme ve kendini gerçekleştirme (güvengenlik) konusunda yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Bu çalışmalarda kişiler arası problem çözme becerileri ve kendini belirleme stratejilerine yönelik aktiviteler arasında sanatsal faaliyetler yer alırken, ne yurt dışında ne de yurt içinde sanat eğitimi ile problem çözme ve kendini gerçekleştirme (güvengenlik) arasındaki ilişkiyi irdeleyen yeterli sayıda çalışma olmadığı araştırmacılar tarafından açıkça ifade edilmektedir. Mercin ve Alakuş (2007) konunun önemini şöyle belirtmiştir; insan birçok yönüyle eğitime ihtiyaç duyan bir varlık olmakla beraber, insanların eğitimlerindeki temel yönlerinden birisi de sanat eğitimi olmaktadır. Sanat eğitimi konusu, bilim alanı, teknik alanlar, felsefe ve kinestetik alanlardaki eğitimler ile beraber hem bireysel hem de toplumsal eğitimdeki önemli unsurlarından birisidir. Problemlerin çözüm süreciyle ilgili yapılan çalışmalarda, bilişsel, davranışsal, duyuşsal, psikolojik boyutlarıyla beraber, özgüven, yaratıcılık, sorumluluk ve korkuları yenebilme gibi kişilik faktörlerinde problem çözme sürecinde etkisi bulunmaktadır (Bingham, 1998 Akt. Çeşit,Ece,Kafadar,2012). Burdan hareketle, problem çözme becerisini edinebilmek için bireylerin, birçok yönden gelişimlerini sağlayabilecekleri geniş çaplı bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu geniş çerçeve içerisinde de kişilerin gelişimleri konusunda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen olumlu neticelerinin olduğu gözlemlenen sanat eğitiminin, problemleri çözme becerisinin üzerinde de pozitif anlamda etkiler oluşturabilmektedir. Alınan sanat eğitimi, insanlarda bilişsel, duyuşsal, devinişsel gibi birçok yönden gelişmeyi amaçlamaktadır (Çeşit, Ece, Kafadar, 2012).

Sanat eğitime verilen önemin nedenlerinden biri de, insanın fikirlerini engel olacak davranışları reddetmesini sağlamaktır.Yani, sanat aslında insanın kendisini özgür kılmasıdır. Birey eğer özgürdüğüne sahip olamaz ve hep birilerinin kendisini kontrol etmesi beklentisinde olursa kendisini geliştirmesi mümkün olmaz.

Özetle yaratıcılığı gelişmez. Bunun nihayetinde de tamamıyla ezbere dayalı, kendi merakını anlatamayan, özgüveni ve özyeterliliği bulunmayan, yeni birşeyleri meydana getiremeyen, sorunlar karşısında çözüm önerileri getiremeyen kişiler ortaya çıkabilir. Bu da ülkelerin geleceği açısından tehlike arz etmektedir. Zira, teknoloji alanında yaşanan son derece hızlı ilerlemelerin olduğu dünyada yenilikçi olamayan, mevcut teknolojilerde gereken dönüşümleri gerçekleştiremeyen bir toplumun yok olması ihtimali de olabilmektedir (Mercin ve Alakuş, 2008).

Çeşitli değişkenlere göre, sanat eğitimi alan ve almayan bireylerin psikolojik, bedensel ve zihinsel etkenlere karşı önemini vurgulayan bazı araştırmalar şunlardır:

Taşkesen (2011), sanat eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin şiddet eğilimleri, saldırganlık düzeyleri ve şiddete başvurma sıklıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuç olarak, lise çağındaki öğrenci grupları, ergenlik dönemleri itibarıyla şiddet ve saldırganlıkları en yüksek risk gurubu olma özelliğindedirler. Ortaöğretim kurumları bünyesinde sanat eğitimi oldukça yoğun şekliyle alan ve bu alanda aktiviteleri sıklıkla gözlenen GSSL(RB) öğrencilerinin, GL öğrencileri ile şiddet, saldırganlık bakımından ilişkisel olarak karşılaştırılması hem konuya ilişkin çalışmaların azlığı hem de dikkatlerin konunun üzerinde tutulması açısından önemli olacaktır. Çeşit,Ece,Kafadar (2012), sanat eğitimi almakta olan ve almayan ortaöğretim öğrencileri arasında problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeylerini araştırmıştır. Sanat eğitimi almayan öğrencilerdeki problem çözme becerileriyle benlik saygı becerilerinin aralarında ve sanat eğitimi alan öğrencilerdeki problem çözme becerileri ile benlik saygı becerilerinin aralarında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Didin (2016), tarafından sanat eğitimi alanlar ile almayan ergenlerdeki mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri konusunda araştırma yapılmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerde “Mizah Tarzları Ölçeği” alt ölçekleri düzeyleriyle “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” alt ölçekleri düzeylerinin arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Toy (2006), sanat eğitimi alan ve almayan 15 ila 17 yaş grubunda yer alan ergen bireylerin sosyal uyumları ile benlik tasarım düzeyleri konusunda incelemelerde bulunmuştur. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için bireylerin erken dönemlerde sanat ile tanışmaları önem arz etmektedir. Yetişkinliğe geçiş ve gelecekteki hayatı yönlendirme noktasında kişilik özelliklerinin biçimlenmeye başlayan gençlik çağında kişiliğinin estetik değerler ile destekleniyor olması, onların hem meslek hem de toplumsal hayatlarında daha başarılı ve duyarlı olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan ele alındığında sanat eğitimiyle

kazanılmış olan farklı bakış açılarıyla ergen bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ergenlik dönemlerini çok daha sağlıklı bir şekilde geçirebilmelerine, yaratıcılıklarının daha iyi olmasına, sağlıklı benlik ve kişilik geliştirmelerine yardımcı olabilecektir. Araştırmanın neticesinde; sanat eğitimi alanlar ile almayan ergenlerde sosyal uyum puanlarının arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı, fakat benlik tasarımlarında farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Sanat eğitimi almış olan ergenlerde benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek bulunduğu ve olumlu benlik tasarımları geliştirmiş oldukları tespit edilmiştir. Ceylan (2008) tarafından, ortaöğretim 10. Sınıfında okuyan ve görsel sanatlar eğitimi almakta olan öğrencilerle almayan öğrencilerdeki yaşadıkları çevrelerinin estetiğine bakış açıları karşılaştırılmıştır. Şöyle ki; sanat eğitimi öğrencilere birçok açıdan bilinç kazandırmaktadır. Bunları görsel algı, estetik beğeni ve algılanan estetiği ifade edebilme gibi başlıklar altında toplayabiliriz. Yaşanılan çevre estetiği de sanat eğitiminin bireylere kazandırabileceği yeterlilikler arasındadır. Dolayısıyla; sanat eğitimi dersi alan bireylerin çevre estetiğine verdiği tepki ile sanat eğitimi dersi almayan bireylerin çevre estetiğine verdiği tepkilerin karşılaştırılmasının, sanat eğitimi dersinin estetik ve çevre bilinci üzerindeki etkisinin olumlu yönde olabileceği varsayıldığından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bulgularına göre ,ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde sanat eğitimi dersi alan öğrencilerin, dersi almayan öğrencilerden, çevre estetiği bilinci konusunda belirgin farklılıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin sanat eğitimi alıp almama durumuna göre ilişkilendirilmesi kapsamında sadece iki tane araştırma yapılmıştır. Fakat başka bir değişkenle ilişkilendirilerek yapılan araştırmalar vardır. Kendini belirleme düzeylerinin sanat eğitimi alıp almama durumuna göre ilişkilendirilmesiyle alakalı ise herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu araştırmanın her yönüyle araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Literatür incelendiğinde, sanat eğitimi verilirken çocuklar ve yetişkinler hedef kitle olarak seçilmiştir. Bu dönemlerde kişilerin kaliteli eğitim alabilmesi, onların her alanda gelişimi açısından son derece önemlidir. Yüksek donanım ve nitelikteki bir eğitim ile yetiştirilmiş nesiller geleceğe daha güvenle bakabilmektedir. Böylece insanlar, karşı karşıya kaldıkları bu dünyanın tanınabilmesi ve anlaşılabilmesi açısından kendilerini yaşadığımız bu evrene uygun hale getirme çabası içindedir. Bu anlamda çevreye uyum ve kendine has seçici bir yaklaşım gerektiren sanat, bu anlamda bireye ciddi katkısı vardır.

Bu araştırmada sistemli ve dzenli bir sanat eğitiminin, üniversite öğrencilerindeki kişilerarası problem çözüme ve kendini belirleme düzeyleri konusunda etkili olarak, hem ailesiyle hem arkadaşlarıyla hem de diğer sosyal çevreleriyle uyum içerisinde ve sağlıklı bir şekilde ilişki geliştirebilmesinde destek sağlayacağı var sayılmaktadır. Bu varsayımdan hareket ederek bu araştırma kapsamında sanat eğitimini alan ile almayan üniversite öğrencilerinin kendilerini belirleme düzeyleri ile kişilerarası problemleri çözümlene becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1. Problem

Sanat eğitimi “duygusal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümlene, sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma” (San, 2001:23) gibi bilissel becerileri ve duygusal becerileri geliştirmekte, estetik kavramının oluşmasını sağlamaktadır.

Problem çözüme, zaman, çaba ve alıştırma isteyen öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Problem çözüme yaratıcı düşünceyi, zekâyı, duyguları ve iradeyi içinde barındırır. Çeşit (2011)' e göre, problem çözüme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi için gerekli olan bir eğitim programının en temel etkenlerinden biri sanat eğitimi olmalıdır. Bununla birlikte, bireyin kendini anlatma biçimi olan güvengenlik, kişiler arası ilişkinin niteliğini belirleyen en önemli etken olarak görölmektedir. Bireylerin olumlu olumsuz bütün duygularını açıkça belirtebilme, kendini olduğu gibi ifade edebilme, uygun olmayan istek ve davranışlara hayır diyebilme ve başkalarından istekte bulunabilme özelliği olan güvengenlik, kişilerarası ilişkilerin sağlıklı gelişebilmesine imkan tanımaktadır (Arı, 1989).

Böylece; kişilerarası ilişkilerin sağlıklı gelişebilmesine imkan tanımak için, zekayı ve duyguları yönlendirmede etkili olan sanat eğitiminin; güvengenlik ve kişilerarası problem çözüme becerilerinin üzerinde etkisinin bulunduğu düşünölmüştür. Araştırmamda da burdan hareketle, üniversite öğrencilerinde sanat eğitimini alanlar ile almayanların kişilerarası problem çözüme ve güvengenlik becerilerinin arasında bulunan farka bakılmışır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sanat eğitimi alan ve almayan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri karşılaştırılmış, bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf ve okunan bölüm) değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmıştır.

2.1 Alt Amaçlar

1. Sanat eğitimi alan ile almayan öğrenciler kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sanat eğitimi alan ile almayan öğrenciler kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerilerinin arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere dayalı olarak kendini belirleme (güvengenlik) düzeylerinin arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere dayalı olarak kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Sanat eğitimi alan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Sanat eğitimi almayan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni bağlamında kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni bağlamında kişilerarası problem çözme becerilerinin arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinden sanat eğitimini alanlar ile almayanların, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

Bu araştırma ile elde edilecek bulguların kullanılması ile;

1. Ülkemizde bu konularla ilgili yapılmış çalışmalara katkı sağlaması, kendisinden sonra yapılacak çalışmalar için de veri olabilmesi açısından önemli bir çalışma olacaktır.

2. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, kişilerarası problem çözme ve güvengenlik gibi güncel konularda çalışan uzmanlara ışık tutucu olacağı ve daha ileri düzeydeki çalışmalara, yorumlara imkân sağlayacağı düşünülmektedir

3. Bu araştırma Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, sanat eğitimi disiplinleri arasındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri, sanat eğitimi alıp almama durumuna göre pozitif yönde değiştiği görülürse, sanat eğitiminin sadece okul çağında değil, okul öncesinden başlamak üzere aldırılması gerekliliği hususunda veli ve okul idaresinde farkındalık oluşturabilecektir.

5. Kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri, sanat eğitimi alıp almama durumuna göre pozitif yönde değiştiği görülürse, eğitimi biçimlendiren politikacılara program oluşturma noktasında ışık tutabilecektir.

Sanat eğitimiyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, alan araştırmalarının beraberinde disiplinlerarası araştırmalarda yetersizlikler olduğunun gözlenmesi ile sanat ve psikoloji üzerine hazırlanan bu araştırma disiplinlerarası çalışma olup, sanat eğitiminin bireylerin psikolojik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımında önem taşımaktadır.

3.1 Eğitim politikası yapıcılar için:

Bu çalışma, diğer ülkelerde uygulanan sanat eğitimi programları konusunda bilgilendirilerek, eğitim sistemimizdeki eksik tarafların örülmesi ile sanat eğitimlerinin programlara eklenmesinde fayda sağlayacaktır.

3.2 Öğrencilere sağlayacağı faydalar:

Bu çalışma, sanat eğitiminin gerekliliğini programlara yansıtarak işlenmesi konusunda bilgi verip; öğrencilere bu anlamda verilecek eğitimin, yaratıcıklarına, kendini ifade etme becerilerine ve karşılaştığı problemlerle akılcı yaklaşma konusunda fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Enanteri, Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanterinde yer alan sorulara içtenlikle ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ve kendinin belirleme düzeyleri (güvengenlik) envanterlerine verdikleri yanıtlara dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden, 1,2,3, ve 4, sınıflardaki öğrencilere likert tipi veri toplama araçları uygulanmasıyla gereken verilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Eğitim fakültesinin tüm bölümlerinden seçilmiş olmalarıyla sınırlıdır.

Araştırma kişilerarası problem çözme becerileri ve kendinin belirleme düzeyleri (güvengenlik) ölçeklerinin uygulanması ile sınırlıdır.

I. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR

I.1. Problem Kavramı

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1983) problem kavramı, teoremlerle veya kurallarla çözümlenmesi beklenen soru ya da sorunlar şeklinde tanımlanmıştır. Günümüzde ise problem kavramına eş olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramı tercih edilmektedir.

Problem, bir bireyin istenilen amaca ulaşmak için bir araya getirdiği var olan güçlerinin karşısına çıkan engel olarak tanımlanabilir. Bir kişinin belirli bir hedefe ya da anlayışa ulaşabilmek için gayret sarf ederken bizzat engeller ile karşı karşıya kalırsa birey açısından orada bir problemin varlığından söz edilebilmektedir (Avcı, 2016).

Problem kavramını, mevcut dengede bozulma, bireyler ya da gruplar açısından çözümlenmesini gerektiren bir zorluğu içerdiğinde, araya zihinsel kapasitemiz ve yaratıcılığımız, isteğimizi ortaya çıkarabilmek için bir imkan sunduğunda, bu durumun bireyden bireye farklı şekillerde algılanabildiğini söyleyebiliriz. Değişimin veya gelişmelerin yeni ve farklı ihtiyaçlara neden olduğu ve bunun da hayatın bir parçasına dönüştüğü ve gelişimin adına bu problemlerin de bir çözümü gerektirdiği de bilinmesi gerekmektedir (Sonmaz, 2002).

Genel olarak problemin, mevcut olan ile olması gerekli olanın arasında bulunan fark veya bireye huzursuzluk veren herhangi bir şeyler şeklinde tanımlanabilmesi mümkündür. İnsan yaşamı devam ettiği müddetçe bazı problemler ile karşılaşılabilir. Diğer bir ifade ile yaşamak demek, problem çözmek demektir. Aynı zamanda da insanın karşılaştığı bu problemleri çözebilecek güce sahip olması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi de ancak problemleri çözme becerisinin kazanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Genel varsayımlar, problemleri çözme becerilerinin öğrenilebilmesinin ve eğitim ile geliştirilebilmesinin mümkün olduğuna yöneliktir (Nacar, 2010).

Problem terimiyle ilgili tanımlar ve özelliklere bakıldığında, problemin bulunduğu durumların özelliklerini şöyle ifade edebiliriz: (1) Problem ile karşı karşıya kalan birey açısından bir zorluk bulunduğu, (2) bireyin problemi çözümlenmeye gereksinim duyduğu ve (3) bireyin problem ile önceden hiç karşı karşıya kalmadığı, çözüme yönelik olarak hiçbir hazırlığı olmadığıdır. Söz konusu faktörler problem kavramı ile alakalı olarak bir kısım sınırlamaları da getirmektedirler. Bunları, bir defa çözümlendikten sonra aynı veya benzer bir olayın bir daha problem olarak görülmemesi, bireylerden bazıları açısından problem teşkil eden bir olayların diğer bireyler açısından problem teşkil etmediği, çözüm yolunun aniden belirginleşmediği ve bir emeğin verilmesine gayret gösterilmesine gerek duyulduğudur (Dağlı, 2004).

1.1.1. Problem Çözme Kavramı

Problem çözmeye; kişi tarafından problemin algılanmasıyla beraber başlar ve problemin çözümünü bulana dek süren zihinsel ve davranışsal bir süreci kapsar. Kişinin amacına erişmesi için karşılaştığı zorlukların bertaraf edilmesine dönük olarak sergilediği belirli davranış sürecini geçirmesidir. Söz konusu süreç, içerisinde bulunduğu koşullara ayak uydurmak, engelleri yıkmak ve organizmanın bir iç dengeye kavuşturulması şeklindeki bir kısım faaliyetleri içermektedir. Ayrıca problemi çözmeye başlamak cesaret, istek ve güven duygusu ister. Problem çözme becerisi olaya ve zamana göre de değişmektedir. Kişiden kişiye problemin algılanması durumunun farklılıklar göstermesinden dolayı, problemin çözümünde sergilenen davranışlarda bununla paralel şekilde farklılıklar gösterecektir (Çam,Tümekaya,2007). Problemin nasıl çözüleceğine dair araştırmaların tarihi geçmişi 1960'lı yılların başını kapsar ve gelinen nokta ise, problem çözmeye bir süreç olduğu tespit edilmiştir.

Problem çözmeye dair yapılan çalışmalar, 20. yüzyıldan itibaren problem çözmeye güçleştirilen unsurların araştırması ile başlamış olduğu görülmektedir. Problem çözme sürecinin ise 1960'larda incelenmeye başlanmış ve 1970'lerde de araştırmacılar tarafından kolay bulmaca problemlerinden ziyade, artık daha belirgin bir sahada bilgi birikimlerine sahip olunmasını gerekli kılan daha zor ve karışık

problem türlerinin ne şekilde çözülebildiğinin araştırılmasına başlanabilmiştir. Daha sonrasında 1980'lerde ise bireylerin belirli bir konuda nasıl uzman oldukları incelenmiştir. Bugün geldiğimiz nokta ise, araştırmacılar tarafından problemleri çözümlenmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin de eğitim ile öğrenilebileceği kabul edilmiş durumdadır (Öğülmüş 2001 akt. Nacar, 2010).

Problem çözme becerisi, bireylerin hedeflerine ulaşmayı engelleyen bir güçlükle karşılaştıkları durumda, problem üzerinde düşünme, problemin ne olduğunu anlama, kavrama, problemi ortadan kaldırmak için hangi çözüm yollarına başvurmak gerektiğini belirleme, başvuru çözümlerinin sonuçlarını değerlendirme gibi bilişsel süreçleri, problemlerle karşılaşmada sabırlı, sakin, öfkeli olmak gibi duygusal, psikolojik özellikleri, problem çözümü için belirlenen çözüm yollarını deneme gibi davranışsal süreçleri kapsamaktadır (Çeşit, 2011).

Problemler uzun-kısa, basit-karmaşık, dolaylı-doğrudan, duygusal, bedensel,zihinsel, ekonomik ve sosyal olabilir. Bu farklı problemler birbirini etkileyerek karmaşık problemler haline dönüşebilir. İnsanların gündelik yaşantıları sırasında karşı karşıya kaldıkları problemler dört grup halinde toplanabilmektedir;

Kişisel problemler

Kişisel olmayan problemler

Kişilerarası problemler

Toplumsal problemler

Problem çözme becerisinin öğrenilmesi için bireylerin, bilissel, duygusal, davranışsal, psikolojik, kişilik özellikleri gibi birçok yönden gelişimlerini sağlayacak bir eğitim gerekmektedir. Sanat eğitimi “duygusal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümlenme, sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma” (San, 2001:23) gibi bilissel becerileri ve duygusal becerileri geliştirmekte, sanat eğitiminin olumlu etkisi olduğunu açıklamıştır. Bu araştırmada, bireylerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenen sanat eğitiminin, kişilerarası problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmaların incelenmesi ile, sanat eğitimini alan öğrencilerle almayan öğrencilerin karşılaştırıldığı çok fazla araştırılmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan birkaç araştırmada, farklı sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Problem çözme becerisiyle sanat alanının aralarında olumlu yönde bir ilişki olduğunu gösteren araştırmaların (Duran ve Tezer, 2009; Otacıoğlu, 2007; Otacıoğlu, 2008) yanında, diğer alanlarda eğitim alan öğrencilerin bu konuda daha yeterli olduklarını gösteren araştırmalarında (Kazu ve Ersözölü, 2008; Otacıoğlu, 2008a) olduğu gözlenmiştir.

I.1.2. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme çok geniş ve kapsamlı bir süreç olmaktadır. Böylesine kapsamlı bir sürecin üzerinde etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Problem çözmenin üzerinde etkili olan unsurlardan bazılarının kişilik özellikleri, ebeveyn tutumları, geçmişteki yaşantılar, çevre ve deneyimleri ile yaratıcılık olduğunu söyleyebiliriz.

Problemleri çözerken değişime uyma, yenilikçilik, yaratıcılık, cesaret ile riskleri almak oldukça önemli bazı kişilik özelliklerinden olmaktadır (Aydın,2009). Örneğin cesaret, bireyin problem çözme süreci içerisinde kendisi ile ilgili olarak problemin çözümlenmesi noktasında, “bunu yapamam” şeklindeki negatif düşünce ve duygulara kapılabilmesi, söz konusu problemin çözümünede engel teşkil edecektir. Çam ve Tümkaya (2006) tarafından, sorunların çözümü noktasında olumlu düşünceler ile iyi niyetli olma, çok seçenekli çözüm yolları bulunduğuna olan inanç, çözümün nihayetinde karşılıklı tarafların her ikisinin de kazanacağı düşüncesinde olma, sorunları değişik bakış açıları ile ele alma, güç kullanmaktan ziyade sorunların üzerine odaklanma, problemin çözümlenmesinde duyguların dikkate alınması ve benzeri yaklaşımlarda bulunmanın sorunun çözüme kavuşturulmasında kolaylıklar sağlayan faktörler olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Problem çözme becerisinin üzerinde etkisi bulunan başka bir faktör de ebeveyn tutumları olmaktadır. Demoktarik anne baba tutumunda yetişen bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görölmüştür. Bu anne-baba tutumunda

ebeveynler; çocuğun aile içinde özgür bir şekilde hareket etmesine, yeteneklerini en üst düzeyde keşfetmesine yardımcı olur. Aile içinde çocuklarının hepsine eşit davranır, onların fikirlerini önemser, şartsız bir şekilde ilgi ve sevgi gösterir, olumlu rol model olur, sorunlarını çözmesinde yol gösterir. Aile atmosferindeki bu özellikler bireyin yaratıcılığını desteklediği gibi problem çözme becerisine de katkı sağlamaktadır (Gökbüzoğlu, 2008). Anne-baba tutumları olumsuz etkisinden de söz edilebilir. Çocuk adına problemi üstlenmek yapılan en büyük yanlışlardan biridir. Ebeveynler bu şekilde davrandıkları sürece çocuklar, karşılaştıkları problemlere karşı özgüvensiz olacaklar ve buda problem çözümünü engelleyecektir.

Bireyin geçmiş dönemlerdeki yaşantısı, deneyimleri, problem çözme becerisini etkileyen unsurlardandır. ESKICUMALI ve EROĞLU, (2001)'na göre, bireyler zaman geçtikçe ve daha fazla problem çözdükçe sabırlı bir kişilik geliştirirler. Problem çözerek, yaratıcılıklarını ön plana çıkarırlar. Ayrıca bireyler, problemler karşısında yaratıcı olmaktan da zevk almaktadırlar. Problemin çözümüne yönelik sunulan fırsatlar, çevresi ile etkileşim vasıtasıyla yeni zihni ilişkilerin oluşturulmasında çocuklar açısından cesaret verici olmaktadır.

Yaratıcılık, orijinal bir problem çözme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte ortaya çıkan orijinal ürünler bir cevap, bir fikir, bir çözüm olabilir. Yaratıcılık önemlidir, çünkü yaşamdaki problemlere üretilecek çözümlerin kalitesini güçlendirir. Yaratıcı düşünce, sürekli bir şekilde ortaya çıkan kişisel ve çevresel ortamların meydana getirdiği problemlere orijinal çözümler bulur (Söylemez, 2002). Buna göre; yaratıcılık ve problem çözme terimleri, birbirleriyle ilişkili terim olarak görülmektedir. Yaratıcı düşünce farklı fikirler üretme, problem çözmeye yeni fikirler üretme ihtiyacını ifade etmektedir. Bu şekilde problem çözmenin yaratıcı bir süreç olmasının fayda sağladığı ortaya çıkmaktadır.

1.1.3. Kişilerarası Problem Çözme

Yaşamamızı güzel, yaşanılır ve anlamlı kılan insan ilişkileri aynı zamanda insanların en büyük sorun kaynaklarıdır. İnsan ilişkilerini oluşturmamızın temel kaynağıdır. Bundan dolayı hayatta karşılaşılan en genel

sorunlardan biri de kişilerarası ilişkilerden kaynaklanıyor olmaktadır (Çetinkaya, 2016).

Kişilerarası ilişkilerden doğan problemler kişileri oldukça derinden etkileyerek günümüzün en yaygın sorunlarından biridir. Kişinin doğumundan itibaren etkileşimde olduğu çok sayıda kişi, o kişinin kişiliği, ruh sağlığı ile tutum ve davranışlarının belirlenmesi üzerinde etkin olmaktadır (Nacar, Tümkaya, 2011).

Kişilerarası problem çözme, kişinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadığı sorunlar ve bunun sebep olduğu gerginliği ortadan kaldırma çabalarını içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç şeklinde kabul edilmektedir (Çam ve Tümkaya,2007). Yani, kişilerarası problem çözmede, insan ilişkilerini anlayarak davranış örüntülerini ona göre şekillendirme çabası olduğu anlaşılıyor.

Çam ve Tümkaya, (2007), sosyal problem çözme modeli esas alınarak kişilerarası problem çözme envanterinin geliştirilmesinde beşli faktör yapısını ortaya çıkarmışlardır. Bu beşli yapı; ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, probleme negatif yaklaşım, yapıcı problem çözümleme, kendisine duyulan güvensizlik ile sorumluluk almama olarak açıklanmaktadır. Probleme olumsuz yaklaşım, kişilerarası problemle karşılaştığımız zaman uyduğumuz üzüntüler ile çaresizlikler negatif duygular ve düşünceler ile ilgilidirler. Yapıcı problem çözme, kişilerarası problem yaşadığımız zaman bireyin doğru bir şekilde ve yapıcı bir yaklaşımla sorunun çözümüne katkıda bulunan düşünceler ve davranışlar ile ilişkili bulunmaktadır. İsrarcı-sebatkâr yaklaşımda, kişinin kişilerarası ilişkilerinde problem yaşadığında çözüm için ısrarlı bir şekilde çaba harcaması sonucu oluşur. Kendisine güvensiz yaklaşım, bir problemin çözümlenebilmesi hususunda kişide bulunan güven eksikliği duygusudur. Sorumluluk almamak ise; kişilerarası problemi çözme hususunda sorumluluğun üstlenilmemesi olarak anlatılmaktadır. “İnsanların kişilerarası problemi çözebilmek amacıyla, kişinin varmak istediği hedef ve sorunun yaşandığı kişi ile olan ilişkisinde ulaşmak istediği amaca bağlı olarak bu beş faktörde birini kullanabilirler” (Nacar, 2010:32).

Eğitimin, kişilerarası iletişim sürecini oluşturması nedeniyle, öğretmenlerinin de bu süreç içerisinde en önemli yol gösterici olarak rehberlik etmeleri ve iletişim

becerilerinin söz konusu süreç boyunca ne ölçülerde etkili kullandığının da önemi çok büyüktür. Böylece öğretmenlerin uyumlu ilişkiler kurabilmesi için, karşılaşılan problemlere sağlıklı çözebilmesi, olumsuzluklar karşısında dik durup bunu yakın çevresine yansıtmaması, gerekli sosyal beceriler kazanması ile mümkün olur. Kişi çevresiyle olumlu ilişki kurarken, problem çözme becerisi en önemli sosyal beceridir. Öğretmenlerinde iyi bir model olabilmesi için, kişilerarası problem çözme becerilerinin bulunması ve bu becerilerini de öğrencilerine doğru bir biçimde aktarabilmeleri son derece önemlidir (Nacar, Tümkeya, 2011).

I.1.4. Üniversitelerde Kişilerarası Problem Çözme

Üniversite yaşamı, genellikle kaygı, stres ve buna bağlı olarak kişilerarası problemler oluşturacak bir ortam niteliği taşımaktadır. Bu konuya ilişkin psikolojik çalışmalar yapılmaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin genellikle akademik gelişmelerine ağırlık verildiği; buna karşın bedensel ve sosyal gelişimi, boş zaman etkinlikleri, sanatsal ve estetik ihtiyaçlar için sağlanan imkanların ise az olduğu görülmektedir.

I. 2. Kendini Belirleme (Güvengenlik)

Güvengenlik kavramının ortaya çıkışı, 20'nci yüzyılın ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde "*assertiveness*" ismiyle bir kişilik özelliği ve davranış örüntüsü şeklinde gelişmiş, daha sonra bu konu hakkında çok sayıda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkçe diline 1970'lerin sonlarına doğru "*assertiveness*" kavramına bir karşılık aranarak buna en uygun olarak "*atılganlık* kavramı" bir karşılık şeklinde kabul görmüştür. 1980'lerin sonlarına doğru ise, "*assertiveness*" kavramına karşılık olarak "tıpkı -gen, -gan, -ken, -kan" ekleri kullanılarak türetilmiş olan Türkçe isimlerdeki gibi güvenmek kelimesinden türetilen "güvengen" olması kararı alınmıştır (Acar,2008). Genel anlamda ise; bireylerin kendilerinin ve başkalarının haklarını koruyarak, kişilerarası ilişkilerde eşitliği gözeterek kendini ifade edebilmeyi de kapsayan bir sosyal beceri şeklinde tanımlanabilmektedir (Altun,2006).

Güvenlik, başkalarını da önemseyen davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Buna bağlı olarak güvenlik bireyin hayatından lezzet almasına ve çevresiyle olumlu ilişkiler içinde olmasına katkı sağlamaktadır (Tan,2006). Güvenlik toplum içinde birey için hem olumlu hem de kazançlı bir davranış şekli olarak ifade edilebilir.

İnsanların sahip olduğu, çeşitli kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları doğuştan gelmekte, bazıları ise daha sonra öğrenilmektedir. İşte kendini belirleme (güvenlik) de sadece doğuştan gelen değil aynı zamanda daha sonra öğrenme ile kazanılan bazı özellikler de içerebilmektedir. Güvenlik eğiliminin bulunduğu bireyler, bu özelliği daha hızlı öğrenir ve uygular (Acar, Öğretmen, 2007).

Güvenliğin tanımları içerisinde bulunan, kendisini olduğu şekilde ifade edebilme, kendisinin artılarını ve eksilerini öteki bireylere aktarabilme, olumsuz istekler karşısında durabilme, öteki bireylerden çekinmeden istekte bulunabilme, bireylerin haklarını yemeden kendinin haklarını da koruyup savunabilme gibi bazı özelliklerinden bir bölümü doğuştan eğilimdir, bir kısımda yaşantının neticesinde öğrenmeler yoluyla kazanıldığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak kendini belirlemenin (güvenlik) içerisinde hem doğuştan gelen hem de yaşantının sonucundan daha sonra öğrenilen özellikler bulunmaktadır (Çelik, 2016).

Kişilerarası ilişkiler, insan yaşamı boyunca ciddi bir konumda olduğu ve bu kişilerarası ilişkilerin sağlıklı uygulanması, iki ilişkilerde hak ihlali yapılmamasına ve saygıya bağlı olduğu belirtilmektedir. İnsanların başkalarının haklarını ihlal etmemesi kadar kendi haklarını koruması da beklenen bir davranış biçimidir. Bu davranış biçiminin kazanılabilmesinin sosyal becerilere bağlı olduğu ve çevreyle olan ilişkilerin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ile gerçekleşeceği ifade edilmektedir. İnsanların başkalarının fikirlerine ve haklarına saygı duyarak herhangi bir ihlal yapmadan açık bir şekilde kendi haklarını ve fikirlerini ifade edebilmeleri sosyal beceri sahibi olduklarının göstergesidir (Kılınç, 2011). Güvenen birey başkalarını haklarına saygı duyduğu gibi kendine de saygısı sonsuzdur, kendisi ve başkaları için eşitliği esas alır. Dolayısıyla güvenen olan kişinin özgüveni yüksektir.

Çelik (2016)' e göre, kişinin yaşantı yoluyla öğrenerek kazandığı ve hayatı süresince gerek duyduğu kişilerarası ilişkilerin, bireyin hayatında son derece önemli bir yeri bulunmaktadır. İnsan hayatında bu kadar önemli yere sahip olan bu ilişkilerin, sağlıklı ve uygun bir şekilde yürütülebilmesinin, kişilerin birbirlerinin haklarını çiğnememesine ve birbirilerine karşı oldukça duyarlı davranmalarına bağlı bulunduğu ifade edilmektedir.

Literatür incelendiğinde şu genellemelere ulaşıyor; güvengenlik en temel anlamıyla bireyin kendini ifade edebilme yeteneğidir. Güvengenlikte herkesle iletişim becerisinin çok iyi olması söz konusudur. Güvengen bireyler kendilerine güvenirlere ve insanlığa saygılıdırlar. Bundan dolayı tutarlı davranırlar, olumlu düşünürler ve benlik algıları çok yüksektir. Güvengenlik, her bireyin temel hakları olduğunu savunur. Literatür incelendiğinde bunlardan bazıları:

Kendi Kararını Kendi Verebilme Hakkı

Verdiği Karar Hakkında Sebep Göstermek Zorunda Olmama Hakkı

Mantıksız Kararlar Verme Hakkı

Fikrini Değiştirme Hakkı

“Bilmiyorum” Deme Hakkı

Hata Yapma Ve Hatalarından Sorumlu Olma Hakkı

“Anlamadım” Deme Hakkı

“Umurumda Değil” Deme Hakkı

Güvengenlik özetle; bireylerin kendilerinin ve başkalarının haklarını koruyarak, kişilerarası ilişkilerde eşitliği gözeterek kendisini ifade edebilmesini kapsayan bir sosyal beceri şeklinde ifade edilebilmesi mümkündür (Altun, 2006).

I.2.1.Temel Davranış Biçimleri

İnsanoğlu, sosyal ve fiziksek gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla çeşitli iletişim biçimleri kullanır. Bazı insanlar etrafındakiler ile kurdukları iletişimlerinde saldırganca yada çekimsellik benzeri bazı negatif tutumları sergilerken bazılarında ise

kendini belirleme (güvengen) benzeri olumlu davranışlar sergileyebilmektedir (Voltan-Acar ve ark., 2008). Bu farklı iletişim ve davranış biçimleri güvengen, çekingen ve saldırgan davranış olmak üzere üç genel başlık altında toparlanabilir.

a. Çekingen Davranış

Çekingen davranış sergileyen kişiler kendilerine ait duygu ve düşüncelerini ortaya koyamaz, kendilerine yönelik yapılan haksızlıklara karşı çıkamaz, hakkını savunamaz. Çekingen davranışa sahip kişiler kendilerine yönelik yapılan haksızlıklara karşı koyamadıkları için çoğu zaman eksiklik kaygısı taşımakta ve öfke hissi yaşamaktadırlar (Baltaş, 1990, akt: Akeren, 2017). Çekingen kişiler, başkasının kontrolünde hayatlarını sürdürürken kendi sorumluluklarının yükünden kurtuldukları için rahatsızlık duymazlar. Fakat bu durum neticesinde çekingen insanların zorluklara karşı kendilerinde güçsüzlük, çaresizlik ve korku oluşması beklenebilmektedir. Kendilerine duydukları güvenlerinde yetersizlik hissetmeleri, yaptıkları seçimlerde sorumluluk almalarını zorlaştırmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde çekimser davranış gösteren bireylerin, çevresindekilerle problem yaşaması, bireyin negatif duygular hissetmesine neden olacağından, söz konusu durum, kişilerin zararlı alışkanlıklara başlamasına ve sağlıklarının negatif yönde etkilenmesine yol açabilmektedir (Çelik, 2016).

b. Saldırgan Davranış

Saldırgan davranış sergileyen kişiler ise diğer insanları küçük görme eğiliminde olup, kendilerini yüceltir ve başkalarını suçlarlar. Bu insanlar bir başkasının duygularını önemsemeden onların adına tercih yapabilir, kolayca tehdit içerikli davranışlar sergileyebilirler (Voltan, 1980). Kılınç (2011), saldırgan davranışların, karşıdaki kişiyi üzme, ona zarar vermek maksatıyla gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle saldırgan davranış, kişi başkalarının haklarına zarar vererek kendi hakkını korumak için çaba sarf ettiği negatif davranış şeklinde tanımlanır. Bu kişiler yalnızca kendilerini aşırı önemser, böylece başka insanların değersiz olduğunu kabul ederler.

c. Güvengen Davranış

Güvengen davranış, Ateş (2015)'e göre, bireylerin kendilerinin ve çevresindeki bireylerin sahip olduğu hakların farkında olmaları ve bunları gündelik hayatlarında fiiliyata geçirmeleri şeklinde ifade edilebilmektedir. Lazarus (1973) tarafından atılğan davranış tanımlanırken,

1. ‘‘Hayır’’ deme becerisi,
2. İsteyebilme, ricada bulunabilme becerisi,
3. Pozitif veya negatif duyguların ynetilebilme becerisi,
4. Belirli bir davranışın başlatabilmesi, sürdürebilmesi ve sonlandırabilme yeteneği şeklinde birbirlerini tamamlamakta olan dört özelliği bulunduğu ifade edilmiştir (Akt.: Ateş 2015).

Güvengen davranış şekli, kişinin hem kendine hem de diğer bireylere karşı samimi ve saygılı olunmasını gerekli kılmaktadır. Güvengen kişinin insanların kendisi gibi dşnmeyeceğini ya da davranmayacağını kabullenmekte olduğu ifade edilmektedir (Uğrol, 2010).

Güvengelik, olumlu bir davranış biçimi olarak belirtilmesine rağmen kişilerin sahip olduğu diğer davranış biçimi olan çekingenlik de aynen saldırganlık gibi olumsuz bir davranış biçimi olarak kabul edilmektedir. Toplumsal hayatta kabul edilen ve istenen sosyal kabulünün yüksek olduğu davranış biçimi gvengelik olurken, çekingenlik ve saldırganlık gösteren bireylerin toplum tarafından kabulünün daha zor olduğu görülmektedir (renoğlu-Toraman, 2009).

Açıklamalar doğrultusunda şunlar ifade edilebilir: Bireyler yaşadıkları toplum içinde diğer bireylerle iletişime girmektedir ve bu iletişimin etkili olmasında da gvengeliğin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Güvengen davranışlar, çekingen ve saldırgan davranışların tersine pozitif ve ılımlı davranışlardır. Ayrıca gvengelik, bireyin çevresiyle sağlıklı ve uyumlu bir etkileşim kurmasına yardımcı olan öğrenilebilecek bir iletişim tarzı olduğu ortaya çıkmaktadır.

I.2.2. Güvenlikte Cinsiyet Ve Kültürel Farklılık

Kız ve erkek çocukları küçüklükten itibaren kendi cinsiyetlerine özgü rolleriyle ilgili farklılıklar olduğunu öğrenirler. Buradaki en önemli belirtilerden biride çocukların cinsiyetlerine uygun kıyafet, oyun ve oyuncak seçimi yapmalarıdır.

Kadın bireylere tarihsel süreçte değişik toplumların ve kültürlerin biçmiş olduğu rol, zaman içinde onun güvenlikten uzak davranış örüntülerini benimsemesinde önemli etken olmuştur. Sanayi devrimi ile beraber ortaya çıkan ekonomik yapının bireyin toplum içinde güvenlik davranış göstermesini onaylamasıyla birlikte, batıda iş yaşamına ve sosyal yaşama aktif şekilde katılan kadın için büyük bir öneme sahiptir (Ünal, 2007).

Toplumun hem kadın bireylerden hem de erkek bireylerden göstermelerini beklediği bu özellikler toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olarak ifade edilmektedir ve söz konusu kalıp yargıları gerek kadınlara gerekse erkeklere özgü davranışlarda temel oluşturmaktadır (Yatağan, 2005). Kadınlara ve erkeklere mal edilmiş olan bu evrensel özellikler barındıran kalıp yargıları aşağıda belirtilen şekilde sıralayabilmemiz mümkündür (Broverman ve diğ., 1972; akt: Yatağan, 2005).

<u>Kadınlar</u>	<u>Erkekler</u>
Yumuşak	Sert
Duyarlı	Duyarsız
Sıcak	Soğuk
Duyularını yansıtan	Katı
Edilgin	Etkin
Bağımlı	Bağımsız
Boyun eğen	Saldırgan
Alçakgönüllü	Hırslı
Zayıf	Güçlü

Literatür incelendiğinde kadın ve erkekler arasındaki bu farklılıkların, onların güvengen davranışlarını etkilemesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Deniz (1997), güvengenlik eğitiminin cinsiyet ve farklı kültürel yapılara sahip üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında şehir alt kültüründen yetişen öğrencilerin köy alt kültüründen yetişen öğrencilere kıyasla daha güvengen olduğunu bulgusunu elde etmiştir. ABD'deki siyahî ve beyaz etnik gruplara yönelik olarak yapılmış olan araştırmalara göre de siyahîlerin güvengen puanlarının beyazlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Amerikan, Japon, Malezyalı ve Filipinli işçilerin kendini belirleme düzeyleri ile alakalı olarak yapılmış olan araştırmaya göre, güvengenlik kavramının toplumun sahip olduğu kültürel kalıplardan etkilendiği bulgusu ortaya konmuştur. Zira Japonya, Malezya ve Filipinlerden katılan deneklerin birbirleri ile benzeştiklerini; ABD'den katılan deneklerin ise farklılaştığını gözlemlemişlerdir. Çin ile Kafkaya kökenli ABD'li kadın deneklerin üzerinde yapılmış olan bir başka araştırmaya göre ise Çin kökenli kadınlar Kafkasya kökenli kadınlardan daha güvengen oldukları tespit edilmiş, bu farkın kadınların sahip oldukları kültürle açıklanabileceği belirtilmiştir (David ve Diane, 1990; Niikura, 1999; akt: Karakoyun, 2011).

Tan (2006), yapılan araştırmalar sonucunda güvengenliğin kabul edilebilirlik düzeyinin kültürle birlikte olduğunu gördüğünü, kendi kültürümüz etrafında güvengenlik değerlendirildiğinde, sürekli değişen yaşam şartlarının ve toplumsal değerler sonucunda güvengenliğin toplum tarafından kabul edilebilir duruma geldiğini ifade etmektedir.

Araştırmalardan anlaşılacağı gibi güvengenlik ile bireyin yaşamış olduğu kültürel çevre arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki bireyin güvengenlik düzeyinde belirleyici rol olduğu görülmektedir.

1.2.3. Kişilerarası Problem Çözme Ve Kendini Belirleme Arasındaki İlişki

Karahan (2005) tarafından yapılmış olan araştırma kapsamında, güvengenlik düzeyi yükseldikçe bireylerin kişilerarası ilişkilerde daha etkili olduklarını gözlemlemiştir. Güvengenlik düzeyi fazla olan kişiler; pozitif ya da negatif duygu ve

düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmiş, yapamayacakları isteklere kolaylıkla hayır diyebilmiş, iletişimi başlatabilme ve sonlandırabilme gibi durumları kolaylıkla yapabilmişlerdir. "Kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu ilişkilerin olumlu olması ancak karşılıklı hakların korunması ve bu haklara saygı duyulması ile gerçekleşmektedir. Bireylerin başkalarının haklarını koruması gerektiği kadar kendi haklarına da sahip çıkması istenen bir davranıştır. Bu tür özellikler, sosyal becerilerin yeterliliği durumunda ortaya çıkmakta ve bu beceriler insan ilişkilerini kolaylaştırmaktadır. Başkalarının hak ve düşüncelerine saygı duyarak kendi hak ve düşüncelerini ortaya koyup savunmak, yani güvengen olmak, bireyin sosyal becerilerini uygun şekilde kullanmasına yardımcı olur (Acar,2008:343)." Bu bağlamda "güvengenlik" konusu sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde gerek duyulan son derece önemli sosyal becerilerin birisi olmaktadır.

Rakos'a göre; güvengenliğin gizil bileşenleri yedi temel kategoride ele alınabilmektedir. Bunlardan biride kişilerarası problem çözme becerisidir yani, etkili, sistemli problem çözme becerilerini gerektiren sosyal yetenektir. Problem çözme; problemin farkına varma, problemi ortaya koyma ve tanımlama, tüm olası çözüm yollarını belirleme, alternatifleri olası sonuçlarına göre değerlendirip hangisinin uygulanacağına karar verme, çözümü uygulama ve sonucu değerlendirme basamaklarını içermektedir. Güvengen olmayan bireyler problemin farkına varma, değerlendirme ve uygun bir karşılık seçme konularında yetersizlik göstermektedirler (Rakos akt.Altun,2006).

I. 3. Sanat Eğitiminin Tanımı Ve Kapsamı

San'a göre, (2010) "sanat eğitimi" terimi, ülkemizde anlamı tartışılan, sanatçı yetiştiren öğretimden tutun, boş zamanları değerlendirmek maksatıyla yapılan etkinliklerin düzenlenmesine ve folklor çalışmalarına dek geniş bir anlamı kapsamaktadır. Read'e göre ise (1960'dan akt. Buyurgan&Buyurgan, 2012) sanat en basit tabiriyle, hoşça giden bir şeyler yaratma çabasıdır ve bu yaratılanlar bizim güzellik duygumuza hitap etmektedir. Güzellik duygumuzu okşayan da duygularımız arasındaki biçim bağlantılarının birliği ve ahengidir.

Türk eğitim tarihi araştırıldığında düşünürlerimizin eğitim sistemlerine ışık tutacak zengin ve değerli görüşler ileri sürdüklerini görebiliriz. Akyüz (1989'dan akt. Ayaydın,Vural,Tuna,Yılmaz. 2011:25) bunu şöyle yazmaktadır; "Bu alanda Farabi, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Katip Çelebi, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi eğitimciler ve düşünürler yüzyıllar boyunca eğitimimizin fiziksel yönünü geliştirmişlerdir. Amasyalı Hüseyin oğlu Ali' de günümüzden 540 yıl önce eğitim pedagojisinin temel ilkelerinden olan çocuğun tanınması, bireysel farklılıklara göre eğitim yapılması, öğretmenin ek pedagojik çaba harcaması sonucu öğrencilerin hemen hepsinin başarılı olacağını vurgulamıştır."

Sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeyi kendisine birincil amaç olarak seçmemiştir. Asıl amaç sanatın kendisi ile birebir yaşamak suretiyle, bilgi edinerek ve tecrübe ederek karşılaşmış olan bireylerin, bu sanatsal yaşanmışlıklardan ve deneylerden bilimde, teknoloji alanında ve sanat alanında, kısacası düşünce dünyasında hem yaratıcı hem de yenilikçi olarak yetiştirilmesine yönelmektedir. Örgün eğitim programları içerisinde yer alan sanat eğitimi ise, sanat öğretimi de kapsar ve gelişmiş ülkelerdeki çağdaş biçimiyle, kuramsal temellerle ve hem uygulamalı olarak hem de yaratıcı bir biçimde sanatsal uğraşı ve etkinlikleri aynı programın içerisine dahil ederler (San 1982 akt. Taşkesen, 2011). Kaya'ya göre, (Sanat Dergisi) sanat eğitimi uygar bir milletin oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcı, estetik beğeni ileri seviyede, etrafındaki zevksizliklerin noktasında farkındalığı gelişmiş bulunan ve bunların değiştirilmesi açısından gereken etkinlik bilinci olan bireylerin oluşması çocukluk çağlarından itibaren verilmeye başlanan sanat eğitimiyle sağlanabilmektedir. Duyarlılığı yüksek, aynı zamanda çağdaş bir vatandaş, tasarlama kabiliyeti olan, çevresinde bulunan zevksizlikler karşısından rahatsızlık duyan, bilinçli, donanımlı ve eğitilmiş bir insan olmaktadır. Sanat eğitimi aynı zamanda toplumların uygarlık yolunda bir araya gelmelerini sağlayan bir çimento görevi görmektedir.

Sanat eğitiminin kapsamı konusunda Kırıçoğlu'da (2014) şunları eklemiştir; sanat eğitimi sürekli tecrübe etme, analizlerde bulunma, yaratıcı eylem süreci içinde sanat bireyin düşünce alanına geniş bir çerçeve kazandırır, hayatını anlamlı hale

getirir ve kişiyi daha kıymetli yaşanılır bir dünya kurmaya yöneltir. Bu doğrultuda sanat ve kültür eğitimi dediğimiz şey sadece sanat ile alakalı değerlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda kişisel, kültürel, toplumsal, tarihsel anlamda tüm değerlerin sorgulanarak hem öğretilmesi esnasında hem de öğrenilmesi esnasında son derece etkili bir eğitim ve öğretim alanı olmaktadır. "İyi bir sanat tüketicisi olmak en azından herhangi bir sanat dalına yakınlık duymak kültürel yaşamın ve çağdaş bir toplumun varlığını gösterir. Eğitim bu anlamda temel etkidir. Okullarda okutulan sanat derslerinin ilköğretim basamaklarında çocuğa tanıtılmasıyla birlikte başlayan bu süreç, tüm eğitim basamaklarında devam etmelidir. Sanat eğitiminin ilk basamaklarında alan çocuk, yarının yetişkin bir sanatseveri olma durumu, sanat eğitimi almamış bireye göre mutlaka farklı olacaktır (Atmaca, 2008:21)." Kısaca; sanat eğitimi toplumun uygarlık, yaratıcı düşünme, bilinçli olma ve zevkli olma yolundaki ilk adımlardan biri olması gerektiği anlaşılıyor.

Mercin ve Alakuş'un da dediği gibi (2007) sanat, insanı estetik olarak doyuran, insanı eğlenceli zaman geçirerek onun hem oyalanmasına hem de hayat dersi vermesine imkan sağlamaktadır. Geline bu noktayla ilgili olarak sanatın, insan ruhunu yaşamın karanlık gölgelerinden çıkararak, gerçek yaşamdan bile daha üstün olan ideal bir yaşam için hazırlık sağladığı ifade edilebilmektedir.

I.3.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği Ve İşlevi

Sanat eğitimine özgü olanın ve yine sanat eğitiminden başka hiçbir alanın sağlayamayacağı çok özel gerekçelerin elbette sanat dersini bir öğretim ve öğrenme alanı olmaktan uzaklaştırmayacağını belirtmek gerek (Kırıçoğlu,2009). Kırıçoğlu (2014) bu kanıyı şöyle destekliyor; araştırma, eleştirel düşünme, ayımsama, bilgilenme ve yaratma kendiliğinden öğrenilmez. Bu bağlamda öğretim eğitimin ayrılmaz parçasıdır.

Taşkesen (2014)' e göre, kişide yaratıcılığı geliştiren en önemli etken sanat eğitimi olarak belirtmiştir. Yaratıcılığa katkısı olan alan sadece sanat eğitimi değildir. Ancak bu alanla beraber uygulamalı çalışma imkanı, çalışma ortamının öğrenciye rahatlık ve özgürlük tanınması bakımından, yaratıcılığı geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğrenciye, yaptığı eserler hakkında düşünüp analiz etmeyi, farklı farklı konuların çizilip boyandığı, kesinlikle ezberin yer almadığı bir ders olarak öğrenciye katkı sağlayacaktır. Sorgulamanın ön planda olduğu, öğrencilerin ders sürecinde aktif olduğu bir program olması sebebiyle etkin bir öğrenme süreci olarak ifade edilir. Böylece öğrenciler okulda ve okul dışında da görsel sanatlarında bilgi edinerek kalıcı hale getirir ve sanatı anlamada avantajlı olur (Ayaydın,Vural,Tuna,Yılmaz.2011). Böylece görsel sanatlar eğitiminin gerekliliği şöyle ifade edilebilir; sanat eğitimi haz duyma, aralıksız deneyim, detay düşünme, yaratıcı düşünme süreci içinde sanat kişinin düşünme çerçevesini genişletir, yaşamını anlamlı hale getirir ve bireyi yaşanılır, güzel bir dünya kurmaya yöneltir. Bu çerçevede ele alındığında, sanat ve kültür eğitimi yalnızca sanatsal değerler ile ilkelerin değil de, aynı zamanda bireysel, kültürel, toplumsal, tarihsel tüm değerlerin sorgulanması, öğretilmesi ve öğrenilmesi için de oldukça etkin bir eğitim ve öğretim alanı olduğu açıkça görülebilmektedir (Kırısoğlu;2014).

I. 4. Benzer Araştırmalar

Türkiye’de literatür tarandığında, sanat eğitimi alan ve almayanlarla, kişilerarası problem çözme becerisine arasındaki ilişki üzerine sadece iki tane araştırma yapıldığı görülmektedir.

Çeşit’in (2011) yapmış olduğu çalışmada, lise öğrencilerinden sanat eğitimi alanlar ile almayanların problem çözme becerilerinin ve benlik saygısı düzeylerinin arasında bulunan ilişki incelenmiş ve 314 öğrencinin dahil edildiği araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu ile Problem Çözme Envanteri ve Saygısı Ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonucundacinsiyete göre bakıldığında problem çözme becerilerinin arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Sınıf değişkenine dayalı olarak ise anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Sanat eğitimi almamış olan öğrencilerdeki problem çözme becerilerinin ve benlik saygısı düzeylerinin arasında ve sanat eğitimi alan öğrencilerdeki problem çözme becerilerinin ve benlik saygısı düzeylerinin arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı olarak saptanmıştır. Öğrencilerden sanat eğitimi alanlar ile almayanların problem çözme becerilerinin ve benlik saygı düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Didin'in (2016) yapmış olduğu araştırmada, ergenlerden sanat eğitimi alanlar ile almayanların mizah tarzları ile kişilerarası problem çözmeye becerileri incelenmiş, 260 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Genel Bilgi Formu, Mizah Tarzları Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (lise formu) kullanılmış. Araştırma sonucunda sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözmeye becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görölmüştür.

Ülkemizde kişilerarası problem çözmeye becerisi üzerine yapılan diğer araştırmalar aşağıdadır.

Karamahmetoğlu'nun (2017) yapmış olduğu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlikleri ile problem çözmeye becerilerinin belirlenmesindeki rolü incelenmiş, 114 kadın beden eğitimi öğretmenin dahil edildiği araştırmada, katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözmeye becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Total'in (2011) yapmış olduğu araştırmada, eğitim fakölteğinde öğrenim gören öğrencilerdeki kişilerarası problem çözmeye becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumlarının arasında bulunan ilişki incelenmiş, Çukurova Üniversitesi eğitim fakölteşinden 517 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Kişilerarası Problem Çözme Envanterini kullanılmıştır. Analiz sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Nacar'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerindeki iletişim ve kişilerarası problem çözmeye becerilerinin arasında bulunan ilişki incelenmiş, 702 sınıf öğretmenlerinin dahil edildiği araştırmada, "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" ile "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Ek olarak araştırmacı "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmış ve uygulamıştır. Analiz sonucunda, sınıf düzeyine göre iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözmeye becerilerinin arasında herhangi bir farklılık saptanamamıştır, öğretmenlerdeki iletişim becerilerinin ve kişilerarası

problem çözüme becerilerinin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2015) tarafından polislerin kişilerarası problem çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzlarının incelendiği, Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesindeki beş Daire Başkanlığı ile Ankara Çevik Kuvvet Şube Müdürlüğü bünyesinde görevli olan 542 polis memuru ile rütbeli polis amirinin dahil edildiği araştırma kapsamında, “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-Kısa Formu” kullanılarak araştırma yapılmıştır. Araştırma neticesinde, polislerdeki kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, rütbe ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hizmet süresi ve benlik saygısına göre ise anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir.

Arslan, Hamarta, Arslan, Saygın (2010) tarafından Ergenlerde Saldırganlık Ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelendiği, lisenin her kademesinde okuyan öğrenciler arasından seçilen 483 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Kişilerarası problem çözme envanteri ve saldırganlık ölçeği kullanılmıştır. Saldırganlık ve kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının arasında bulunan ilişkiye bakıldığında, saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama arasında bulunan ilişki pozitif yönde anlamlı olarak bulunmuş, saldırganlık ve yapıcı problem çözme ile ısrarcı-sebatkâr yaklaşımın arasında bulunan ilişki ise, negatif yönde anlamlı olarak saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında ise erkek bireylerin saldırganlık puanı ortalamalarının kız bireylere nazaran daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir.

Hamarta (2009) tarafından ergenlerdeki sosyal kaygıların kişilerarası problem çözme ile mükemmeliyetçilik bakımından incelendiği ve 572 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Sosyal kaygı ölçeği, kişilerarası problem çözme envanteri ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yapıcı problem çözme alt boyutu ile negatif ilişkili, diğer alt boyutlar ile pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Nacar ve Tümkaya (2011) tarafından, sınıf ğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelendiği, 702 öğretmenin dahil edildiği araştırmada, “ğretmen İletişim Becerileri leği, Kişilerarası problem özme Envanteri” ile araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde ğretmenlerdeki iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, mezun oldukları okula, görev yaptıkları okuldaki sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonucunda ise öğretmenlerde iletişim ile kişilerarası problem çözme becerilerinin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

am’ın, iletişim becerileri eğitimi programının ğretmen adaylarıdaki ego durumlarını ve problem çözme becerilerin incelediği makalesinde, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 125 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Sıfat Tarama Listesi ve Problem özme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, eğitim programının ğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algıların üzerinde olumlu yönde etkisi bulunduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de literatür tarandığında, sanat eğitimi alan ve almayanlarla, kendini belirleme (gvengelik) arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Zengin (2017) tarafından niversite öğrencileri tarafından medya araçlarının kullanılması durumları bağlamında gvengelik özelliklerini araştırdığı yüksek lisans tezinde, Atatürk niversitesi bünyesinde farklı bölümlerde öğrenimini sürdüren 576 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmasında, “kişisel bilgi formu” ile “Kendini Belirleme Envanteri” kullanılmıştır. Üniversitede ğrenim gören ğrencilerinanne eğitim durumları ile baba eğitim durumları değişkenlerine göre, interneti kullanım amaçlarına göre, gvengelik puan ortalamalarının arasında, televizyon izleme sıklıklarına göre, anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Üniversitede ğrenin gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre gvengelik puanı ortalamalarının arasındaki farklılık anlamlı olarak bulunamamıştır. Üniversitede

öğrenin gören öğrencilerin aileleri ile beraber veya ayrı olmalarına göre, algılanan ekonomik durumlarına göre, interneti kullanma sıklıklarına göre, internette kalma sürelerine göre, radyo dinleme sıklıklarına göre, televizyon izleme maksatlarına göre, gazeteleri okuma sıklıklarına göre, gazete okuma amaçlarına göre güvengenlik puanının ortalamalarının arasındaki farklılık anlamlı olarak tespit edilememiştir.

Çelik (2016) tarafından öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları, algılanan sosyal yetkinlikleri ile güvengenliklerini incelediği yüksek lisans tezinde, 580 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanteri ile Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş puanlarında baba tutum algısına ve sosyal-kültürel etkinliğe katılma durumuna göre farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adayları açısından algılanan sosyal yetkinlik ile güvengenlik ve psikolojik iyi oluşlarının anlamlı düzeydeki yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Metin (2014) yapmış olduğu çalışmasında, hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ile bağlanma stillerini incelemiş, 254 öğrencinin dahil olduğu araştırmada, “Tanıtıcı Bilgi Formu, Voltan-Acar Kendini Belirleme Envanteri ile İlişki Ölçekleri Anketi (İ.Ö.A)” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hemşirelik öğrencilerinden kızların güvengenlik düzeyleri erkeklerden yüksek; erkeklerin ise, güvenli bağlanma stili kız öğrencilerden yüksek olduğu bulundu. Regresyon analizinin neticesinde; saplantılı ve kayıtsız bağlanma stiline çekingenlik konusuna, kayıtsız bağlanma stiline de güvengenlik konusuna pozitif yönde katkılar sağladığı görülmüştür.

Akeren (2017) yapmış olduğu çalışmasında, üniversitede öğrenim gören öğrenciler tarafından algılanan sosyal destek ile güvengenlik ve psikolojik destek ihtiyacını incelemiş, 846 lisans öğrencisinin dahil olduğu araştırmada, Kendini Belirleme Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Voltan Acar Psikolojik Yardım ihtiyacı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin psikolojik

yardım ihtiyaçlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, barınma yeri, baba eğitim düzeyi, en uzun süre yaşanan yerleşim yeri, fakülte türü, anne babanın hayatta olma durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; kardeş sayısı, algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri, anne eğitim düzeyleri, anne ve babalarının birliktelik durumu değişkenlerine göre ise herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal destek ve güvengencilik ile üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyaçlarının aralarında anlamlı düzey ve negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiş olup algılanan sosyal destek ile güvengencilikte psikolojik yardım ihtiyacının anlamlı birer yordayıcı olduklarını saptanmıştır.

Acar, Arıcıoğlu, Gültekin, Gençtanırım (2008) tarafından, üniversite öğrencilerinin güvengencilik düzeylerinin incelendiği, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda, 2006-2007 Yaz döneminde okuyan hazırlık sınıfı öğrencilerin dahil olduğu araştırmada, Kendini Belirleme Ölçeği, araştırmacıların geliştirmiş olduğu “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yerleşim birimi bakımından da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne ve babaların tutumları bakımından demokratik ana-baba tutumunun lehine olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Baş (2010) yapmış olduğu araştırmasında, sınıf-temelli sosyal beceri eğitim programı uygulamasının ilköğretim dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin güvengencilik ile saldırganlık düzeylerinin üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemiş, ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören 51 öğrencinin dahil olduğu araştırmada, Öğrencilerden 25’i deney grubunda, 26’sı ise kontrol grubunda olmak üzere çalışılmıştır. Araştırmanın neticesinde, denek grubu içerisinde yer alan öğrencilerde güvengencilik düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu, saldırganlık düzeylerinin azaltılmasında ise etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ateş (2015) yapmış olduğu araştırmada, üniversitede okuyan öğrencilerin güvengencilik becerilerinin üzerinde çözüm merkezli grup ile psikolojik danışmanın etkisini incelemiş, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 213 öğrenci

arasından gönüllü olan 30 öğrencinin dahil olduğu araştırmada, “Kendini Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, denek grubu içerisinde yer alan öğrencilerde güvengenlik puanlarının hem deney öncesine göre hem de kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır.

Karahan (2005) yapmış olduğu çalışmada iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programı'nın üniversitede okuyan öğrencilerin güvengenlik düzeylerinin üzerine etkisini incelemiş, gönüllü olarak katılmak isteyen 32 öğrencinin dahil olduğu araştırmada, kontrol gruplu ön-test ile son-test izleme modeli uygulanmıştır. Güvengenlik düzeylerinin ölçümleri “Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)” kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın neticeleri, “İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı” uygulamasının öğrencilerdeki güvengenlik düzeylerinin üzerinde olumlu yönde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de literatür tarandığı takdirde, kişilerarası problem çözme becerilerinin eğitim alanında küçük yaşlar dahil, ergenlik dönemi, üniversite ve iş hayatından her yaşta grubun incelendiği görülmektedir. Kişilerarası problem çözme becerilerinin incelemesini yapan araştırmalar kapsamında; öğretmen adaylarının ego durumları, iletişim becerileri, sosyal kaygılanma, tutum, benlik saygı düzeyi, mizah tarzlarının, duygusal zekâ düzeyi, iletişim, öfke ve öfke ifade tarzları, saldırganlık üzerine araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat sanat eğitimi alan ve almayanlarla ilişkilendirilip incelenen sadece iki tane araştırma mevcuttur.

Türkiye’de literatür tarandığında, sanat eğitimi alan ve almayanlarla, kendini belirleme (güvengenlik) arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılmadığı görülmektedir. Genellikle eğitim alanında üniversite öğrencilerine yönelik araştırıldığı görülmektedir. Bunlar; iletişim ve çatışma çözme, psikolojik danışmanın etkisi, saldırganlık düzeyi, sosyal destek, bağlanma stilleri, sosyal yetkinlik, medya araçlarını kullanma durumlarına ilişkin araştırmalardır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Eğitim Fakültesindeki öğrencilerden sanat eğitimini alanlar ile almayanların, kişilerarası problem çözme becerilerinin ve kendini belirleme düzeylerinin arasında bulunan ilişki ile bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden "İlişkisel Tarama Yöntemi" kullanılmıştır. Karasa 'ya göre, (2006) tarama modelleri; geçmiş dönemlerde veya şimdiki dönemde mevcut bir durumu, herhangi bir şekilde değiştirme çabası olmaksızın, olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Araştırmanın konusu olan kişi, olay ya da nesneyi, kendi çerçevesi içerisinde değiştirmeksizin ifade edilmeye çalışılır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Evren, araştırma kapsamında yer alan ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüdür (Büyüköztürk, 2010).

Bu araştırmanın evrenini; Doğu Anadolu bölgesinin orta ölçekli bir ilinin 2018–2019 öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 3500 öğrenci oluşturmaktadır.

2018-2019 öğretim yılı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları bölümler ile öğrencilerin sayısına ilişkin bilgilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1 2018- 2019 öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları bölüm ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler

Bölüm	n	f
Resim	60	%12
Beden Egt	42	%8,4
Okul Önc	49	%9,8
Pdr	45	%9
Sınıf Ogrt	40	%8
Matematik	37	%7,4
Bilgisayar	40	%8
Türkçe	40	%8
Müzik	54	%10,8
Fen Bil	46	%9,2
Sosyal Bil	47	%9,4
Toplam	500	%100

3.2.2. Örneklem

Örneklem, bir evrenden örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak seçilen ve evrendekilerle aynı özellikleri taşıyan daha küçük gruplardır. Evren için tahminde bulunmak üzere, örneklemden elde edilecek sonuçlara bakılır. (Büyüköztürk, 2010).

Bu araştırmanın örneklemini Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacı, seçilen durumlar çerçevesinde doğa ve toplum olaylarını yada durumları anlamaya çalışır.

Ayrıca bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2016).

Araştırmanın ölçek örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrenciler, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü her kademesindeki sınıflara devam eden, araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplamaya gönüllü 18- 30 yaş grubundan 500 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması için iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, (2) Kendini Belirleme (Güvenlik) Envanteri' dir. Bu ölçeklere ait bilgiler aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.3.1.Kişilerarası Problem Çözme Envanteri:

“Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”, 18 ila 30 yaşarasındaki üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yönelimleri ile becerilerinin ölçülmesi amacıyla Çam ve Tümkaya (2006) tarafından geliştirilerek hazırlanmıştır. Araç beşli derecelendirme seçeneği olan 50 maddeden oluşmaktadır. Çalışmadaki bulgular, geliştirilen aracın 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılabilceğini göstermiştir. Madde puanlarının genişlik, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık/sivrilik değerleri bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır. Tüm maddelerin puan genişliği değerinin 4 olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalama değeri 1.50'dan düşük ve 4.00'dan yüksek olan maddeler ile çarpıklık değeri 2.00'dan, basıklık/ sivrilik değeri de 3.00'dan yüksek olan maddeler tespit edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık

katsayılarının .67 ile .91 arasında değiştiği gözlenmektedir. Test-tekrar test yöntemiyle elde edilen değerler ise .69 ile .89 arasında değismektedir.

3.3.2.Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanteri:

Nilüfer Voltan Acar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek altılı Likert tipi bir ölçektir. Tepkiler, “beni çok iyi anlatıyor-6” ile “beni hiç anlatmıyor-1” şeklinde sıralanmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Bireylerin bu ölçekten alabileceği puan aralığı 28 ile 168 arasındadır. Bireylerin ölçekten aldıkları puan arttıkça güvengenlik düzeylerinin de arttığı, aldıkları puanlar düştükçe çekingenlik düzeyine yaklaştıkları belirtilmektedir. Güvengenlik ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. Testin (28 maddelik) test-tekrar-test güvenilirliğinin ise 0,89 olduğu gözlenmiştir (n=35). Kendini belirleme envanterinin geçerliğini gösteren iç tutarlılık katsayısı, 11 maddelik güvengenlik boyutu için 0.78, 17 maddelik çekingenlik boyutu için 0,83 olarak saptanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda kendini belirleme envanterinin (güvengenlik) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Acar ve Öğretmen,2007).

3.4.Ölçüm Güvenirliği:

Kişilerarası problem çözme ve kendini belirleme envanterlerinin uygulanmasına ilişkin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları konusundaki bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin değerleri şöyle ifade etmektedir:

0,00 - 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değildir.

0,41 - 0,60 arasında ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0,61 - 0,80 arasında ise ölçek orta düzeyde güvenilirirdir.

0,81 - 1,00 arasında ise ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

Kendini Belirleme envanterinin güvenilirliğininin test edilmesi amacıyla üniversitede okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilen analizde ölçüm güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı %72 olarak tespit edilmiştir. Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında, ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Kendini belirleme ölçeği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geçerli ölçek sayıları, yüzdeleri ve hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2 *Kendini Belirleme Envanteri Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları*

Ölçek		N	%	Cronbach Katsayısı	Alpha	Madde Sayısı
KB	Geçerli	500	100	.72		28
	Geçersiz	0				

Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin güvenilirliğini test etmek için üniversite öğrencileri ile yapılan analizde ölçüm güvenirliliği Cronbach Alfa katsayısının, %89 olarak bulunmuştur. Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir

Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geçerli ölçek sayıları, yüzdeleri ve hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları Tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3 *Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları*

Ölçek		N	%	Cronbach Katsayısı	Alpha	Madde Sayısı
KPC	Geçerli	500	100	.89		50
	Geçersiz	0				

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi SPSS 20.00 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler korelasyon ve varyans analizleri SPSS 20.00 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırma amaçları ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

İlk olarak araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi uygulanmıştır. "Kolmogorov-Smirnov testi, Kolmogorov tarafından 1933 yılında önerilmiştir. Kolmogorov, tek örnek için uyum iyiliği testini önermiştir. 1939 yılında ise bir Rus matematikçisi olan Simirnov tarafından iki bağımsız örnek için uyum iyiliği testi geliştirilmiştir. Kolmogorov ve Simirnov testi benzerlik nedeniyle, uygulamada, Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testleri olarak bilinirler (Bircan, Karagöz ve Kasapoğlu, 2003:73)" Kişilerarası Problem Çözme ve Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanterlerinin güvenilirlik ve geçerliklerini ölçmek için Crombach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları, cinsiyetlerine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı farkı bulmaya ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı farkı bulmak içinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. T testi bağımsız örneklemeden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir. Deneysel desenlerde ve karşılaştırmalı tarama desenlerinde iki gruba ait ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

Öğrencilerin sınıf düzeyi ve okunan bölüm değişkenine ilişkin, kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farkı bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi kısaca ANOVA olarak isimlendirilen analiz, iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan güçlü bir parametrik istatistiktir. ANOVA modelleri bağımsız değişkeni işaret eden örneklemlerin, bağımlı değişken açısından karşılaştırılması üzerine kurulur. Tek yönlü ANOVA bir

çalışmada ya da deneyde bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan tek bir bağımsız değişken olduğunda yapılır (Büyüköztürk, 2010)

Aynı zamanda öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ve güvengenlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etme için Pearson Kolerasyon katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırmacı olayları ya da olguları tek tek betimleyebileceği gibi olaylar arasında ki ilişkileri de anlamak ve açıklamak isteyebilir. Deneklerin ya da kişilerin iki değişkene ait değerlerine sahip olduğunda iki değişken arasında ki ilişkiyi bulmak için korelasyon tekniği kullanılır. Katsayını 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Eğer, 0.30-0.70 arasında kalıyorsa iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu değer 0.70'den büyük ise yüksek ve 0.30'dan az ise düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği ifade edilebilir. (Büyüköztürk, 2010)

Araştırma evrenindeki öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve sanat eğitimi alma durumlarına göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 *Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Ve Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları*

		N	F
Cinsiyet	Erkek	185	%37
	Kız	315	%63
	Toplam	500	%100
Sınıf	1	159	%31,8
	2	22	%4,4
	3	106	%21,2
	4	213	%42,6

	Toplam	500	%100
Bölüm	Resim	60	%12
	Beden Egt	42	%8,4
	Okul Önc	49	%9,8
	Pdr	45	%9
	Sınıf Ogrt	40	%8
	Matematik	37	%7,4
	Bilgisayar	40	%8
	Türkçe	40	%8
	Müzik	54	%10,8
	Fen Bil	46	%9,2
	Sosyal Bil	47	%9,4
		Toplam	500
	Sanat Eğitimi Alan	114	%22,8
Sanat Eğitimi Alma	Sanat Eğitimi Almayan	386	%77,2

Tablo 4'te verilen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde en fazla katılım kız öğrencilerden (%63), en az katılım ise (%37) ile erkek öğrencilerden sağlanmıştır.

Öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıflara göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin yaklaşık beşte birinin (%21,2) 3. sınıfa, yaklaşık olarak beşte ikisinin (%42,6) 4. sınıfa, beşte birine yakın bir kısmının (% 4,4) 2. sınıfa, yaklaşık olarak beşte bir buçukluk kısmının ise (%31,8) 1. sınıfa devam ettikleri görülmektedir. 2. sınıfların oranının diğer sınıflara göre düşük olduğu görülmektedir.

Ayrıca tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (%77,2) sanat eğitimi almadığı, geri kalanının da (%22,8) sanat eğitimi aldığı görülmektedir.

3.5.1. Kişilerarası Problem Çözme Ve Kendini Belirleme Envanteri Normallik Analizleri

Verilerin normal dağılım olup olmadığına karar vermek için medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Kendini Belirleme envanteri ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5 *Kendini Belirleme Envanterine İlişkin Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

Gruplar	\bar{X}	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
KB	75.56	12.98	75.00	.135	.002

İstatiksel çalışmalarda olması gereken şey, dağılımın normal veya normale yakın olmasıdır. Bu durumda verilerin normalden uzak olması, analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına ve yapılan yorumlarında yanlış olmasına yol açar (Kalaycı, 2006). Tabachnick ve Fidell, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında dağılımın normal dağılım olduğunu kabul eder (B.G., Fidell. L.S. 2013).

Yukarıdaki bilgilere göre Tablo 5'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve

çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1.5 +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda KB'ye ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca "Çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z- istatistiğinin 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011:42)."

Kişilerarası problem çözme envanteri ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 *Kişilerarası Problem Çözme Envanterine İlişkin Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

Gruplar	\bar{X}	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
KPÇ	144.49	25.09	143.00	.297	.180

Tablo 6'da incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1.5 +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda KPÇ'ye ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM 4

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, Eğitim Fakültesinde sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri (güvengenlik) arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyleri, okunan bölüme göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular ve tartışma yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kendini belirleme (güvengenlik) bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kendini belirleme (güvengenlik) bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında ki fark Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğrencilerin Kendini Belirleme (Güvengenlik) Bakımından Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilere İlişkin T-Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	T	p
Sanat Eğitimi Alan	114	75.35	-.195	.846
Sanat Eğitimi Almayan	386	75.62		

Kendini belirleme (güvengenlik) bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında ki farka bakılmıştır. Buna göre;

Sanat eğitimi alan öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X} = 75.35$) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X} = 75.62$) arasında $t = -.195$,

$p > .05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin kendini belirleme envanterinden almış oldukları puan ortalamalarının 'orta' seviye de olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kişilerarası problem çözme becerisi bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kişilerarası problem çözme becerisi bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki fark Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Bakımından Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilere İlişkin T-Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	S.s	T	p
Sanat Eğitimi Alan	114	143.51	24.08	-.472	.637
Sanat Eğitimi Almayan	386	144.77	25.40		

Tablo 8'de kişilerarası problem çözme becerisi bakımından sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki farka bakılmıştır. Buna göre;

Sanat eğitimi alan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ($\bar{X} = 143.51$) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ($\bar{X} = 144.77$) arasında $t = -.472$, $p > .05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme envanterinden almış oldukları puan ortalamalarının 'orta' seviye de olduğu görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kendini belirleme düzeyleri ortalaması farkına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kendini Belirleme Düzeylerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama ası	F	Sig.	Anlamlı lık Farklılık
Kendini Belirleme (Güvengelik)	G.Arası	669.81	3	223.27	1.328	.265	
	Gruplar İçi	83406.87	496	168.15			
	Toplam	84076.68	499				

Tablo 9’da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kendini belirleme düzeylerine ilişkin verilerin analizi incelendiğinde;

Öğrencilerin kendini belirleme puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde $F=1.328$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre kişilerarası problem çözme arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kendini belirleme düzeyleri ortalaması farkına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama ası	F	Sig.	Anla mlılık Farklı lık
	G.Arası	4517.60	3	1505.86	2.412	.066	
Kişilerarası Problem Çözme	Gruplar İçi	309639.36	496	624.27			
	Toplam	314156.96	499				

Tablo 10'da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin verilerin analizi incelendiğinde;

Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde $F=2.412$, $p>.05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin okudukları bölüme göre kendini belirleme düzeylerine ilişkin verilerin analizi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Kendini Belirleme Düzeylerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalam ası	F	Sig.	Anlamlılık Farklılık
Kendini Belirleme (Güvenlik)	G.Arası	2868.16	10	286.81	1.727	.072	
	Gruplar İçi	81208.52	489	166.07			
	Toplam	84076.68	499				

* Kategoriler: "1=Okul Ö."; "2=Türkçe"; "3=Fen B."; "4=Sosyal B."; "5=Matematik Ö."; "6=Bilgisayar Ö."

Tablo 11'de öğrencilerin okudukları bölüme göre kendini belirleme düzeyleri arasında ki farklılık incelenmiştir. buna göre;

Öğrencilerin kendini belirleme düzeyleri okudukları bölüme göre incelendiğinde $F=1.727$, $p>.05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin okudukları bölüme göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin verilerin analizi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12 Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Analizi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalam ası	F	Sig.	Anlamlılı k Farklılık
Kişilerarası Problem Çözme	G. Arası	23538.70	10	2353.87	3.961	.000*	1-2
	Gruplar İçi	290618.26	489	594.31			1-3
							1-4
							5-6
							5-3
							5-2
							5-4
	Toplam	314156.96	499				

* Kategoriler: "1=Okul Ö."; "2=Türkçe"; "3=Fen B."; "4=Sosyal B."; "5=Matematik Ö."; "6=Bilgisayar Ö."

Tablo 12’de öğrencilerin okudukları bölüme göre kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılık incelenmiştir. Farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu test etmek için yapılan Tukey testine göre, öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi okudukları bölüme göre incelendiğinde $F=3.961$, $p<.05$ ’e göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ($X=152.25$), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($X=135.38$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden ($X=130.48$) daha yüksek olduğundan; Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ($X=135.38$), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($X=153.71$) ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($X=152.23$) daha düşük olmasından; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ($X=130.48$), Bilgisayar Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden

($X=150.62$), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($X=153.71$) ve Sosyal Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($X=152.23$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sanat eğitimi alan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sanat eğitimi alan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13 Öğrencilerden sanat eğitimi alanların Kendini Belirleme Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi Sonuçları

	KişilerarasıProblem Çözme	Kendini Belirleme
Kendini Belirleme	Pearson Korelasyon	.005
p		.956
n		115

Tablo 13'te sanat eğitimi alan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre;

Öğrencilerin kendini belirleme ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında $r=.005$, $p(.956)>.05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

"Korelasyon katsayısının 1.00 olması, tüm noktaların eğilimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel pozitif korelasyonu; -1.00 olması tüm noktaların eğilimi negatif olan bir doğru üzerinde olduğunu, mükemmel negatif korelasyonu gösterir. Katsayının 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Eğer r , 0.30-0.70 arasında kalıyor ise, iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu

söylenbilir. Bu değer, 0.70'den büyük ise yüksek ve 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği ifade edilebilir. İlişkinin pozitif tarafı için düşünülen bu yorum, negatif taraf için de benzer şekilde yapılabilir (Roscoe, 1975 akt: Büyüköztürk ve ark. 2010:92)."

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sanat eğitimi almayan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sanat eğitimi almayan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında ki ilişki Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 Öğrencilerden sanat eğitimi almayanların Kendini Belirleme Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasında ki Korelasyon İlişkisi Sonuçları

	KişilerarasıProblem Çözme	Kendini Belirleme
Kendini Belirleme	Pearson Korelasyon	.041
p		.416
n		386

Tablo 14'te sanat eğitimi almayan öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre;

Öğrencilerin kendini belirleme ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında $r=.041$, $p(.416)>.05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kendini belirleme düzeyi ortalaması farkına ilişkin bağımsız örneklem t-testi tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15 *Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kendini Belirleme Düzeyi (Güvengenlik) ortalaması Farkına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	T	P
Kendini Belirleme (Güvengenlik)	Erkek	185	74.48	12.48	1.429	.154
	Kız	315	76.20	13.24		

Tablo 15'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre kendini belirleme düzeyi ortalaması farkına ilişkin ilişkiler incelendiğinde;

Kız öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X}=76,20$) ile erkek öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X}=74,48$) arasında $t=1,429$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme düzeyi ortalaması farkına ilişkin bağımsız örneklem t-testi tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16 *Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Düzeyi ortalaması Farkına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	T	P
Kişilerarası Problem Çözme	Erkek	185	144.38	24.36	0.74	.941
	Kız	315	144.55	25.54		

Tablo 16’da öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme düzeyi ortalaması farkına ilişkin ilişkin beceriler incelendiğinde;

Kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi ($\bar{X} = 144,55$) ile erkek öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi ($\bar{X} = 144,38$) arasında $t = ,074$, $p > ,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1.Tartışma

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf farkları, okunan bölüme göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

1. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi ($\bar{X} = 144,55$) ile erkek öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi ($\bar{X} = 144,38$) arasında $t=,074$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar şöyledir.

Çeşit, (2011), yüksek lisans tezinde, kişilerarası problem çözme beceris alt boyutlarından olan “Problem Çözme Becerisinin Geneli” boyutunun cinsiyet değişkenine göre öğrencilerdeki beceri durumları incelendiği zaman, kız öğrencilerdeki beceri durumları ($\bar{X} = 131,31$) ile erkek öğrencilerdeki beceri ($\bar{X} = 132,84$) durumlarının arasında $t(301)=-,651$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur sonucuna ulaşmıştır. Didin (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi, ergenlerin sanat eğitimini alanlar ile almayanlarının cinsiyet değişkenine göre kişilerarası problem çözme beceri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizinin sonuçlarını incelediğimizde; sanat eğitimi alınmasının kişilerarası problem çözme becerilerinin puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir. Topal (2011), yüksek lisans tezinde, “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri”nin “Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik ve Israrcı- Sebatar yaklaşım” alt boyutlarının açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Terzi (2000) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde elde ettiği verilerin istatistiksel analizinin yapılması neticesinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerde kişiler arası problem çözme becerisinin algısı konusundaki puan

ortalamalarının arasında bulunan farklılık .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Karamehmetoğlu (2017) yüksek lisans tezinde, yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yapıcı problem çözme, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz (2015), yüksek lisans tezinde, cinsiyete göre polislerin kişilerarası problem çözme becerileri arasında fark yoktur bulgusuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulguların araştırmamızdan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görölmektedir. Günümüzde artık kız öğrencilerin de erkek öğrencilerle eşit haklara sahip olması, eşit değerlendirilmesi nedeniyle kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin arasındaki problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark olmayabilir. Terzi (2000)' e göre, genellikle Türk aile yapısının içerisinde daha ziyade erkek çocuklarına daha çok sorumluluğun ve daha özgür ve bağımsız davranmalarına imkan sağlandığı; kız çocukları açısından ise ebeveynlerinin onları daha çok koruyup koladığı düşünceyi bulunduğundan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerdeki kişilerarası problem çözme becerisi algılamalarında da bazı farklılıkların olabileceği beklentileri bulunmaktaydı. Ancak araştırmanın sonunda her iki grupta yer alan kişilerde de “kişiler arası problem çözme beceri algılarının” arasındaki farkın anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. (Çam ve Tümkaya, 2006) ise bu durumu şöyle ifade etmişlerdir, Türk kültürü ele alındığında, erkek bireylerin sosyalleşme süreci içerisinde çok daha güçlü, üstün olma, başarılı, herşeye hakim olabilme gücünü kullanabilme benzeri niteliklerini geliştirmeleri teşvik edilir, fakat bu teşvik yaşanan kişilerarası problemlerin çözümünde kendine güvenli bir duruşu ve fikirlerini ılımlı bir şekilde açıklamayı sağlayamaz. Bu durum da kişilerarası problem çözümü konusunda bireyin kendisine duyduğu güvenin gelişmesinde katkı sağlamaz. Zira, etkin aynı zamanda yapıcı bir şekilde kişilerarası problemleri çözümleme, kişilerarasındaki ilişkilerin doğasının algılanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, her iki grubun kişiler arası problem çözme beceri algıları arasında bir farklılığın olmayabileceği düşünceyi doğrulanır. Çeşit (2011)' e göre, Sanat eğitimi alan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, bu alanda yapılan etkinlikler ve çalışmalarında erkek ve kız öğrencilerin eşit olarak görev almaları, eşit düzeyde

değerlendirilmeleri, cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmamasının sebebi olabilir. Aynı zamanda kız ve erkeklerin farklı sosyal ve psikolojik şartlarda yetişmeleri çocukların bilişsel yönden gelişmelerini etkilemektedir. Buda karşılaştıkları problemlere karşı tavırlarını olumlu yada olumsuz etkileyebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme becerilerinin, cinsiyete göre farklı olmamasının başka bir nedeni olarakta şu söylenebilir; eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının aynı olması yani aldıkları pedagojik formasyon eğitimi, kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde her iki cinsiyet içinde aynı etkiye sahip olması, cinsiyetler arasında farklılığın oluşmamasında etkili olabilir.

2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişilerarası problem çözme becerisinin geneli incelendiğinde, $F=2.412$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur. Konuyla ilgili diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlar olduğu kadar benzemeyende vardır.

Otacıoğlu, 2008 yılında yayınladığı sanat eğitimi alanındaki bu araştırmasında, lisans öğrencilerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nacar 2010 yılında, görev yapan öğretmenler üzerine yapılan araştırmada, okuttukları sınıfa dayalı olarak iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı neticesine varılmıştır. Didin, 2016 yılında yaptığı araştırmada, ergen bireylerin kişilerarası problem çözme becerilerine yönelik olarak sanat eğitimini alma durumları ile sınıf düzeyi ortak etkisinde de anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Gökbüzoğlu, 2008 yılında yaptığı araştırmasında, lise öğrencilerinde yaş değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Çeşit, 2011 yılında yaptığı çalışmada, lise öğrencilerine ilişkin öğrenim gördüğü sınıf düzeyleri bağlamında problemleri çözme becerilerinin seviyelerinin incelenmesi sonucunda $F(3-299)=5,430$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulmuştur.

Genellikle bu çalışmalara lisans dönemi ve ortaöğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Buda araştırılan gruplar arasındaki yaş farkı, araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Yani kişilerarası problem çözme becerisi üzerinde, sınıf düzeyi

değişkeni incelendiği araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre yaşlarının doğru orantılı olması sebebiyle, her sınıfın kendi içinde gelişim seviyelerinin aynı olması gerekir. Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin de sınıf seviyeleri yaşlarıyla doğru orantıda ilerlemiş olsaydı, son sınıf öğrencileri ile alt sınıflardaki öğrenciler arasında, düşünme, karar verme becerileri, bilişsel gelişim ile ilişkili olduğu düşünülen problem çözme becerileri açısından fark olması beklenirdi. Fakat, araştırmaya katılan öğrencilerin buldukları sınıfta tüm öğrencilerin aynı yaş grubuna sahip olmamaları, problem çözme becerileri açısından fark yaratacak kadar etkiye sahip olmadığını gösterebilir.

3. Öğrencilerin kendini belirleme (güvengenlik) düzeyine, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kız öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X} = 76,20$) ile erkek öğrencilerin güvengenlik düzeyleri ($\bar{X} = 74,48$) arasında $t=1,429$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar şöyledir.

Voltan-Acar, 2008 yılında yaptığı araştırmaya göre “Kendini Belirleme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiş olan güvengenlik puanı ortalamalarının arasında cinsiyet değişkenine göre ($t=1.05$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulamamıştır. Ateş, 2015 yılında yaptığı araştırmaya göre, gruptakilerin güvengenlik puanlarına ilişkin olarak grup ve cinsiyet ortak etkilerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{1,26}=4.27, p>.05$) ifadesini kullanmıştır. Çelik, 2016 yılında yaptığı araştırmasında, “güvengenliğe ilişkin olarak elde edilmiş olan bulgular neticesinde, erkek bireylerin güvengenlik puanı ortalamalarının ($\bar{X}=93.15$) ve kız bireylerin güvengenlik puanı ortalamalarının ($\bar{X}=92.97$) arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir” sonucuna varmıştır. Zengin, 2017 yılındaki yüksek lisans tezinde, üniversitede okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkenine dayalı olarak güvengenlik puanı ortalamalarının arasında anlamlı bir farkın görülemediğini ifade etmiştir ($t_{574} = .748$ $p= .455$). benzer sonuçların aksine; Metin, 2014 yılındaki araştırmasında, cinsiyete göre çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin kendini belirleme

envanteri güvengen alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptamamıştır.

Bu çalışmalar gösteriyor ki, yurt içinde kendini belirleme envanteri ölçeğini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen çok az sayıda çalışma vardır. Acar (2018) e göre, güvengenlik kazanılmasındaki kültürel etkiler dikkate alındığında, değişim gösteren toplumsal yapıyla bağlantılı olarak cinsiyetlerin arasında bulunan farklılıkların azalmalar görülebilmektedir. Geçmiş dönemlerde yalnızca kadınlar ile erkeklere atfedilmekte olan özelliklerin bugün geldiğimiz noktada her iki cinsiyet açısından da olması istenilen özelliklere dönüştüğü görülmektedir. Literatür taraması sonucunda, yurtiçine güvengenlik envanterini çalışmasında uygulayan çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Bunların içinde ise cinsiyet değişkenini ele alan daha da az çalışma vardır. Genellikle cinsiyet değişkenine göre güvengenlik puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlenmiştir. Buna sebep olan ise, günümüzün toplumsal yapısında ve cinsiyet bağlamında atfedilmiş olan özelliklerin birbiri ile benzerlikler taşımasından kaynaklı olduğu varsayılmakta ve araştırmalarda yer alan katılımcılardaki farklı özelliklerinin yanında farklı algılara sahip olmalarının da bulunduğu düşünülebilir. Cinsiyet değişkeni bakımından, araştırmanın sonuçları üzerinde etkili olan unsurların birisi de, bu araştırmaları, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmenler gibi farklı profillere sahip katılımcılarla gerçekleştirilmiş olması olabilir.

4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri incelendiğinde, $F=1.328$, $p>.05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, yurtiçine güvengenlik envanterini çalışmasında uygulayan çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Bunların içinde sınıf düzeyi değişkenini ele alan tek bir çalışma mevcuttur. Mevcut olan araştırma ise aynı bulgularla sonuçlanmıştır. Metin 2014 yılında yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre Kendini Belirleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmamıştır.

5.Öğrencilerin kendini belirleme düzeyleri okudukları bölüme göre incelendiğinde $F=1.727$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna rastlanmıştır.

6.Öğrencilerin problem çözme becerisi okudukları bölüme göre incelendiğinde $F=3.961$, $p<,05$ 'e göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ($\bar{X}=152.25$), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=135.38$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden ($\bar{X}=130.48$) daha yüksek olduğundan; Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ($\bar{X}=135.38$), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=153.71$) ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=152.23$) daha düşük olmasından; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ($\bar{X}=130.48$), Bilgisayar Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=150.62$), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=153.71$) ve Sosyal Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=152.23$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

7. Öğrencilerden sanat eğitimini alanların kendini belirleme ve kişilerarası problemleri çözme becerilerinin arasında $r=.005$ $p>,01$ 'e göre pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

8. Öğrencilerden sanat eğitimini almayanların kendini belirleme ve kişilerarası problemleri çözme becerilerinin arasında $r=.041$ $p>,01$ 'e göre pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

9. Öğrencilerden sanat eğitimini alanların güvengenlik düzeyleri ($\bar{X}=75.35$) ile sanat eğitimini almayanların güvengenlik düzeyleri ($\bar{X}=75.62$) arasında $t=.195$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatür taramasında bu iki değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Resim ve müzik bölümünde okuyan öğrencilerin almış oldukları sanat eğitiminin güvengenlik düzeylerine herhangi bir etki etmediği söylenebilir.

10. Öğrencilerden sanat eğitimini alanların kişilerarası problem çözme becerileri ($\bar{X}=143.51$) ile sanat eğitimini almayanların kişilerarası problem çözme becerileri ($\bar{X}=144.77$) arasında $t=-.472$, $p>.05$ 'e göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada, sanat eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ve bu ilişkinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmadan çıkan sonuca göre:

Araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerinin kendini belirleme (güvengenlik) düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin kendini belirleme düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre Tükçe öğretmenli bölümünde okuyan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri, Okulöncesi ve İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu; Okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu, İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri, Bilgisayar, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendini belirleme düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sanat

eğitimi alma durumuna göre, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir ve pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi ğrencilerinin sanat eğitimi almama durumuna göre, kişilerarası problem çözme becerileri ve kendini belirleme düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir ve pozitif yönde orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi ğrencilerinin kendini belirleme düzeyleri, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı şekilde niversite ğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre sanatın, ğretmen adaylarının kendini belirleme düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf farklarına ve öğrenim gördükleri bölümlere göre etkilenmediği saptanmıştır. Aynı şekilde ğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme becerileri, cinsiyetlerine ve sınıf farklarına göre etkilenmediği saptanmıştır. Fakat kişilerarası problem çözme becerileri bakımından bazı bölümlerde okuyan öğrenciler arasında farkın olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi ise eğitim fakültesinde sanat eğitimi alanların yanı sıra, analitik düşünme becerilerinin daha üst seviyede verildiği bazı bölümlerde öğrenim gören ğrencilerinde sonucu etkilediği gzlenmistir. Ayrıca sınıf ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimi dersi alıyor olmalarıda sonucu etkilemiştir. Görsel sanatlar ve müzik ğretmenliği bölümünde okumayıp, özel yeteneğinin olduğunu düşünen öğrencilerin, bu yeteneğini geliştirmek amacıyla çeşitli kurslara gitmeside sonucu etkilemiştir.

KAYNAKÇA

- ACAR, N. V. (1980) "Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi." *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 62-66.
- ACAR, N. V.ve Öğretmen T. (2007) "Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği Geliştirme Çalışmaları" *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt: III Sayı: 2.*
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000147>adresinde 05 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- ACAR, V. N., Arıcıoğlu A., Gültekin F. ve Gençtanırım D. (2008) "Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35: 342-350.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048518> adresinde 06 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- AKEREN, İ. (2017) "Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Ve Güvengenlik İle Psikolojik Yardım İhtiyacının İncelenmesi" Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ARI, R. (1989) "Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi". Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ATEŞ, B. (2015) "Üniversite Öğrencilerinde Güvengenliğin Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek Algıları" *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eylül , Sayı 35, 70 -86.<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181519> adresinden 06 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- ATEŞ, B. (2015) "Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Becerileri Üzerinde Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisi" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015; 11(3): 832-841.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000119984> adresinden 04 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

- ATMACA, A. E. (2008) "*Toplumsal Yaşamda Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Medyanın Rolü*" Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Aile ve Toplum Yıl: 10 Cilt: 4 Sayı: 15 Temmuz-Ağustos-Eylül, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/198188> adresinde 17 Nisan 2018 tarihinde alınmıştır
- ARSLAN, C., Hamarta E., Arslan E. Ve Saygın Y. (2010) " Ergenlerde Saldırganlık Ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi" *Elementary Education Online*, 9(1), 379-388, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038111> adresinden 2 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- AVCI, M. (2016) "*Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre İncelenmesi*" Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- AYAYDIN, A. Vural, D. Tuna, S. Yılmaz, M. (2011) "*Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi*" 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınevi
- AYDIN M (2009). Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAŞ, A. U. (2010) "Sınıf-Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvengenlik Ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1264/616> Adresinde 5 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- BATIGÜN A.D. ve Kayış A.A. (2014) "Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir Değerlendirme" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 69-80 [.http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048021/5000045341](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048021/5000045341) Adresinde 1 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

- BİRCAN H., KARAGÖZ Y. ve KASAPOĞLU Y. (2003) "Ki-Kare Ve Kolmogorov Smirnov Uygunluk Testlerinin Simulasyon İle Elde Edilen Veriler Üzerinde Karşılaştırılması" C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/166.pdf> 19 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- BUYURGAN, S. Buyurgan, U. (2012) "*Sanat Eğitimi Ve Öğretimi*" 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınevi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. Çokluk, Ö., Köklü, N. (2010) '*Sosyal Bilimler İçin İstatistik*' 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınevi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012) "*Örnekleme Yöntemleri*" <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> Adresinden 25 Nisan 2018 tarihinde alınmıştır.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2016) '*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*' 20. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınevi.
- CEYLAN, G. 2008 "*Ortaöğretim 10. Sınıf Düzeyinde Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Ve Almayan Öğrencilerin Yaşadıkları Çevrenin Estetiğine Bakış Açılarının Karşılaştırılması*" Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CÜCELOĞLU, D. (2004) "*İnsan ve davranışı*" İstanbul: Remzi Kitabevi
- ÇAM, S. (1999) "İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi" *Cilt: II Sayı: 12 Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000209> adresinde 04 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- ÇAM, S., Tümkaya S. (2007) " Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi cilt 3 sayı:28* <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000149> Adresinde 3 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

- ÇAM, S., Tümkaya S. (2008) "Psikolojik Danışma İçin Başvuran niversite ğrencilerinin Kişiler Arası Problem özme Becerileri" *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23* 48-56. [file:///C:/Users/asus/Downloads/194-611-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/194-611-1-PB%20(1).pdf) adresinde 04 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- ÇELİK, O. (2016) "*ğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş Algılanan Sosyal Yetkinlik Ve Gvengeliğin İncelenmesi*" Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- ÇETİNKAYA, ř. (2013) "*Lise ğrencisi Erkek Ergenlerde Problem özme Eğitiminin Problem özme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı Ve fke Kontrolü zerine Etkisi*" Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- EşİT C., Ece S.A. Ve Kafadar H. (2012) "Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise ğrencilerinin Problem özme Becerileri ve Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi(Bolu İli rneği)" *International Online Journal of Educational Sciences*,4 (3), 706-726, http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_786.pdf adresinden 02 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- DAğLI, A. (2004). "*Problem özme Ve Karar Verme*" Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi C.3 S.7 ss. 41-49
- DEMİR D. (2016) "*Evlilik Uyumunu İle Bağlanma Stilleri Ve Kişilerarası Problem özme Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DENİZ, M. E. (1997). "*niversite ğrencilerinin Cinsiyet Ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları zerinde Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi.*" Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DİDİN E. (2016) "*Sanat Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının Ve Kişilerarası Problem özme Becerilerinin İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- DURAN, O. N. ve Tezer, E. (2009). "*Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi*".*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 231-244.
- ESKİCUMALI, A. Eroğlu, E. (2001). "Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,1:165-189.
- GÖKBÜZOĞLU, B. (2008). "*Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul:Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖRMEZ, E. (2014) "*Lise Öğrencilerinin Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Durumları İle Güvengenlik Özelliklerinin İncelenmesi*" Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- GÜÇLÜ, N. (2003) "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi* S.160.ss.272-300.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm, adresinden 20 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- HAMARTA E. (2009) "Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme Ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi" *Elementary Education Online*, 8(3), 729-740,
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038128>, adresinde 03 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- SAN,İ. (2001) Sanatlar eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(34), 23-34.
- SONMAZ, S. (2002), " Problem çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KALAYCI, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil yayıncılık,

KARAHAN, T. F. (2005) "Bir İletişim Ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi" *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:18, Sayı:2, 217-230.* <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152318> adresinde 05 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

KARAKOYUN, K. (2011) "*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.*" Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KARAMEHMETOĞLU, M. (2017) "*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik Ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KARASAR, N. (2014) "*Bilimsel Araştırma Yöntemi*" Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık

KAYA, İ. " Ülkemizde Sanat Eğitiminin Sorunları" *Doğuş Üniversitesi Sanat Dergisi sf:149.* <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/28916> adresinde 17 nisan 2018 tarihinde alınmıştır.

KAZU, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). 'Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Bölüm Ve Öss Puan Türüne Göre İncelenmesi'*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8), 161-172.*

KILINÇ, H. (2011) "*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Atılganlık Düzeyi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.*" Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

KINDAP, Y. (2011) "*Kendini Belirleme Kuramı Temelinde Ergenlikte Destekleyici Ebeveynlik, Akademik Ve Sosyal Uyum Ve Kendini Belirleme Düzeyi Arasındaki İlişkilerin Boylamsal Olarak İncelenmesi*" Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- MERCİN, L. Alakuş, A.O. (2007) "*Birey Ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliği*" D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 14-20.
http://zgefdergi.com/Makaleler/1995489730_09_02_Mercin-Alakus.pdf
adresinde 17 Nisan 2018 tarihinde alınmıştır.
- METİN, M. (2014) "*Hemşirelik Öğrencilerinin Güvenlik Düzeyleri Ve Bağlanma Stilleri*" Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- NACAR F. S. (2010) "*Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- NACAR, F. S., Tümkaya S. (2011) "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi"*Elementary Education Online*, 10(2), 493-511,
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037952> adresinde 04 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- OTACIOĞLU S. G. (2007). 'Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.'
Eurasian Journal of Educational Research, 29, 73-83.
- OTACIOĞLU, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi AhmetKelesoglu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143 -154.
- OTACIOĞLU, S. G. (2008a). 'Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi.'
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(8), 893-923.
- ÖRENOĞLU-TORAMAN, S. (2009) "*Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*" Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÖZDAMAR, K. (1999) Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- ÖZDİL, G. (2008) " *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kisilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ÖZ, S., Aysan F. (2012) "Öfke Yönetimi Eğitiminin Okul Psikolojik Danışmanlarının Öfkeyle Başa Çıkma Ve Güvengenlik Becerilerine Etkisi" Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:6 s.52-69.* <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/makusobed/article/view/1098000455> adresinde 05 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- SAN, İ. (2004) "*Sanat ve Eğitim*" Ankara, Ütopya Yayıncılık
- SAN, İ. (2010) "*Sanat Eğitimi Kuramları*"3.Baskı, Ankara: Ütopya Yayınevi
- SARDOĞAN M. E., Karahan T.F. Ve Kaygusuz C. (2006) "Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi", Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, ss. 78-97.<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002963> adresinde 01 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- SERİN, O. (2010) " Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Eğitim ve Bilim Dergisi cilt 31 sayı 142,80-88,* <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/846>. adresinde03 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- SÖYLEMEZ, S. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniveristesesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TABACHNICK, B.G., Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

- TAN, S. (2006). "*Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Atulganlık Düzeyi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.*" Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAŞKESEN, O. (2011) "*Güzel Sanatlar Ve Spor Liselerinin Resim Bölümleri İle Genel Liselerde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerin Şiddete Yönelik Davranışlarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma*" Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAŞKESEN, S. (2014) "*Lise Öğrencilerinin Kişilik Tipleri İle Sanata Olan İlgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TERZİ, Ş. (2003) "*Altıncı Sınıf Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Becer Alguları*" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:2, Ankara.
- TOPAL H. (2011) "*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TOY, B. 2006 "*Sanat Eğitimi Alan Ve Almayan 15-17 Yaş Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının Ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi*" Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- UGÜROL, Y. (2010) "*Atulganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Azaltılmasına Etkisi: YİBO Örneği.*" Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ÜNAL, S. (2007) "*Atulganlık Becerileri Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atulganlık Düzeyi Ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi.*" Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- YATAĞAN, T. (2005) "*Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi.*" Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ E. (2015) "*Polislerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Öfke Ve Öfke İfade Tarzları*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ZENGİN, Ö. (2017) "*Üniversite Öğrencilerinin Medya Araçlarını Kullanma Durumlarına Göre Güvenlik Özelliklerinin İncelenmesi*" Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

Ek 1

Değerli öğrenciler:

Aşağıda bilimsel proje çalışmasında kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Verdiğiniz bilgiler araştırma amaçları dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve araştırmacı tarafından saklanacaktır. Güven ve ilginiz için teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Okuduğunuz Bölüm:

3. Kaçınıcı Sınıf:

Voltan Acar Kendini Belirleme Envanteri

Size 28 maddelik bir envanter verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup, size uygunluk derecesine göre değerlendiriniz. Cevap kağıdı üzerine, eğer bir madde sizi çok iyi anlatıyorsa 6; oldukça iyi anlatıyorsa 5; biraz anlatıyorsa 4; sizi pek anlatmıyorsa 3; sizi yeterince anlatmıyorsa 2; sizi hiç anlatmıyorsa bir puan veriniz.

6 Beni çok iyi anlatıyor,

5 Beni oldukça anlatıyor,

4 Beni biraz anlatıyor,

3 Beni pek anlatmıyor,

2 Beni yeterince anlatmıyor,

1 Beni hiç anlatmıyor.

Maddeler

1. Sıkılganlığım yüzünden karşı cinse herhangi bir öneride bulunamıyorum yada onların önerilerini kabul edemiyorum.()
2. Bir lokantada istediğime göre yemek gelmezse, garsona bunu nazikçe ifade ederim.()
3. Başkalarının beni kırdığını fark ettiğim halde, onları incitmeden kırıldığımı ifade ederim.()
4. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse, 'hayır', demekte güçlük çekerim.()
5. Doğrusunu isterseniz, insanlar beni kullanır.()
6. Yeni tanıştığım insanlarla, yada yabancılarla rahatça konuşurum.()
7. Karşı cinsten çekici birine çoğu kez ne söyleyeceğimi bilmem.()
8. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.()

Maddeler

9. Benim tanıdığım, ama birbirini tanımayan iki kişiyi tanıştırmada güçlük yaşarım.()
10. Satın aldığım şeyleri iade etmekten çekinirim.()
11. Beni rahatsız eden saygın bir yakınımın rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklarım.()
12. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçınırım.()
13. Satıcılarla pazarlık etmekten kaçınırım.()
14. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.()
15. Biri benim hakkımda uygun olmayan bir biçimde konuşursa, hemen o kişiye nezaket çerçevesinde kendimi ifade ederim.()
16. Çoğunlukla 'hayır', demekte güçlük çekerim.()
17. Duygularımı anında açıklamaktansa biriktirmeyi yeğlerim.()
18. Kötti bir hizmet verildiğinde uygun bir dil kullanarak şikayetçi olurum.()
19. 'Benim için fark etmez', cümlesini çok kullanırım.()
20. Arkadaşlarımla, sinemaya yada v.b gibi yerlere giderken filmi yada oyunu onlar seçer, ben uyarım.()
21. Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilmem.()
22. Tiyatro, sinema gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını ya da konuşmalarına başka bir yerde devam etmelerini nazikçe söylerim. ()
23. Sırada öne geçen birine yaptığının yanlış olduğunu uygun bir dille ifade ederim.()
24. Rahatlıkla fikrimi ifade ederim.()
25. Hiçbir şey söylemediğim zamanlar olur.()
26. Hak ettiklerinde diğerlerini rahatlıkla överim.()
27. Konuşurken diğerleriyle göz göze gelmekten kaçınırım.()
28. Diğerleriyle konuşurken sesimin yeterince duyulmadığının farkındayım. ()

EK 2

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

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)

Tamamıyla Uygun ise (5)'i işaretleyiniz.

Tüm ifadelerle yönelik işaretleme yapmanız önemlidir. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Bu ifadelerle 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.

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla 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 nelere 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 ifadeedeceğimi düşünüp planlarım.					
20. Bir problem yaşıyorsam benim için bunun bir tek çözüm yolu vardır.					
21. Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üstecikmak için sonuna kadar kendimi savunurum.					
22. Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam dasonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.					
23. Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusundakaramsarlığa kapılırım.					
24. Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içindebulduğum durumu değiştiremem.					
25. Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar içinyaptıklarım dan yararlanırım.					
26. Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.					
27. Bir sorun yaşadığımda, onu çözme konusunda kendimden kuşkulanırım.					
28. Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıylasorunu göremem.					
29. Problemimi çözerken attığım her adımdan, karşımdaki kişinindavranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.					
30. Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sankihayatın 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 gelipgelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.					
33. Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda “orada olmamak, birden yokolmak” isterim.					
34. Bir problem yaşadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacım olduğun u araştırırım .					
35. Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.					
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olayapozitif bakarım.					

37. Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.					
38. Biriyile bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumudeğiştirmek 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 arayabşkalarını sokarım.					
45. Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.					
46. Bir problem yaşadığımda problem çözülnüncye kadar inatla üstüne giderim.					
47. Problemlerle karşılaştığımda “keşke hiçbir zaman sorun yaşamamam” diyedüşünürüm.					
48. Bir problem yaşıyorsam çözülnüncye kadar bunun dışında hiçbir şeyedikkatimi 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.					