



**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ALEKSİTİMİ DÜZEYLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ**

Emel ERGÜN

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Işıl GÖĞCEGÖZ GÜL

İSTANBUL, 2015



**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ALEKSİTİMİ DÜZEYLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ**

**Emel ERGÜN
134102018**

**YÜKSEK LİSANS
TEZİ**

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Işıl GÖÇCEGÖZ GÜL

İSTANBUL, 2015

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	v
Tez Kabul Formu	vi
Önsöz/Teşekkür	vii
Özet	viii
Summary	x
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası	xii
Tablolar Listesi	xiii
Ekler Listesi	xviii
Giriş	1
1. GENEL BİLGİLER	3
1.1. Problem Çözme Becerileri	3
1.1.1. Problem Kavramı	3
1.1.2. Problem Çözme Kavramı	3
1.1.3. Problem Çözme Süreci	4
1.1.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	7
1.1.5. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar	7
1.1.5.1. John Dewey' in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	7
1.1.5.2. Guilford' un Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	8
1.1.5.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı.....	8
1.1.5.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı	9
1.1.5.5. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	9

1.1.6. Problem Çözme Eylemleri	10
1.1.6.1. Etkili Problem Çözme Eylemleri	10
1.1.6.2. Etkisiz Problem Çözme Eylemleri	10
1.1.7. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	10
1.2. Aleksitimi	12
1.2.1. Aleksitimi Kavramı	12
1.2.2. Aleksitimi'nin Nedenleri	13
1.2.3. Aleksitimi'nin Kişilik Özellikleri	13
1.2.4. Aleksitimi'nin Kuramsal Alt Yapısı	16
1.2.4.1. Nörofizyolojik ve Genetik Kuram	16
1.2.4.2. Psikoanalitik Kuram	17
1.2.4.3. Sosyal Öğrenme - Davranışçı Kuram	17
1.2.4.4. Bilişsel Kuram	18
1.2.5. Aleksitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	19
2. YÖNTEM	23
2.1. Araştırmanın Amacı	23
2.2. Araştırmanın Modeli	23
2.3. Örneklem	23
2.4. Veri Toplama Araçları	24
2.4.1. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)	24
2.4.2. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)	25
2.4.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	26

2.4.4. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ)	27
2.5. Verilerin Toplanması	29
2.5.1. Dahil Olma Kriterleri.....	29
2.5.2. Dışlanma Kriterleri.....	30
2.6. Verilerin İstatistiksel Analizi	30
3. BULGULAR VE YORUMLAR	31
3.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Kat Sayıları.....	31
3.1.1. Beck Anksiyete Ölçeği.....	31
3.1.2. Beck Depresyon Ölçeği.....	31
3.1.3. Problem Çözme Envanteri.....	31
3.1.4. Toronto Aleksitimi Ölçeği.....	32
3.2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	33
3.3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ, BDÖ, TAÖ ve PÇE Ortalamaları.....	35
3.4. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	37
3.5. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	40
3.6. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	43
3.7. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	54
3.8. Korelasyon Analizleri.....	63

3.8.1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	63
3.8.2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	68
3.8.3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	69
3.9. Regresyon Analizleri.....	70
3.9.1. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi.....	70
3.9.2. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi.....	77
3.9.3. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi.....	81
4. TARTIŞMA	85
Sonuç	90
Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler.....	91
Kaynakça	93
Ekler	100
Özgeçmiş	112
Yemin Metni.....	113



www.uskudar.edu.tr

T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK

(KLİNİK VE İNSAN ÜZERİNDE YAPILAN) ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

REKTÖRLÜK - FAKÜLTELER - MESLEK YÜKSEKOKULU
Altınazade Mah. Haluk Türksoy Sk. No:14 PK:34662 Üsküdar / İstanbul / Türkiye
Tel: +90 216 400 22 22 Fax: +90 216 474 12 56 E-posta: info@uskudar.edu.tr

SAYI: B.08.6.YÖK.2.ÜS.0.05.0.06 /2015 / 13

13 Ocak 15

Yrd. Doç. Dr. Işıl Göğceğöz Gül
(Emel Ergün)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 14 Ocak 2015 tarihinde, 01 No.lu toplantısında değerlendirmeye almış olduğu "Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi Düzeylerinin Problem Çözme Becerileriyle" adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Cumhur TAŞ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 134102018
Öğrenci Adı Soyadı	: EMEL ERGÜN
Anabilim Dalı	: Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. İŞİL GÖZCEERİT GÜL
Tezin Başlığı	: Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi, Dönüşerinin Problem Çözme Becerileriyle İlişkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	: 08.05.2015	Saati	: 17:30
-----------------	--------------	-------	---------

Öğrenci Savunmaya : GELDI

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,

OY BİRLİĞİ OY ÇOKLUGU

- Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez **KABUL** edilmiştir.
- Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin **DÜZELTİLMESİ** için ay **EK SÜRE** verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)
- Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin **REDEDİLMESİ** kararı alınmıştır.

Savunmada Tezin Başlığı : Değişmedi. Değişti.

Tezin Yeni Başlığı :

Öğrenci Savunmaya : GELMEDİ

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,

OY BİRLİĞİ ile **REDEDİLMİŞTİR.**

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	Gül Bayraktar	
Danışman Üye	İşil Gözceerit Gül	
Üye	Seyhan Özden	
Üye		
Üye		

(Tüm durumlarda jüri üyelerinin tez değerlendirme raporları (form YL-13) gerekir.)

Tarih : / / 2015

Sayı No :

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen ve Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı öğrencisinin Tez Savunma Sınav Tutanağı ve eklerinin Enstitü Yönetim Kurulunda görüşülmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

.....
Anabilim Dalı Başkanı

Not : Bu forma orijinal raporlar (bir nüsha) eklenecektir.

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini incelemek için yapılmıştır.

Araştırmanın planlanıp gerçekleşmesi esnasında bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen Danışman Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Işıl GÖĞCEGÖZ GÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Üsküdar Üniversitesi Psikoloji Bölümü hocalarına ve katılımcı arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek her adımda beni teşvik eden annem Adile ERGÜN'e, babam Şakir ERGÜN'e ve ağabeyim Ziya ERGÜN'e sonsuz teşekkür ederim.

Pozitif düşünceleriyle hayatıma anlam katan, yorulduğum her anda motivasyonumu yükseltmeye çalışan sevgili Oğuzhan MİLLET'e ve çalışmam esnasında yanımda olan aileme, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma her şey için çok teşekkür ederim.

Psk. Emel ERGÜN

(ERGÜN, Emel, Yüksek Lisans, İstanbul, 2015)

Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi Düzeylerinin Problem Çözme Becerileriyle İlişkisi

Özet: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini incelenmesidir. Çalışmada, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Üsküdar Üniversitesi Bahar Döneminde Psikoloji Bölümü lisans öğrencilerinden 138 kadın, 22 erkek toplamda 160 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre, çalışma hakkında bilgilendirilip, kabul ettikleri takdirde katılmışlardır. Verilerin toplanmasında “BDÖ”, “BAÖ”, “TAÖ” ve “PÇE” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analiz işlemleri Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Spearman korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre; bireylerin aleksitimi, anksiyete, depresyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aleksitimi düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinde azalma görülmüştür. Anksiyete düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinde azalma görülmüştür. Depresyon düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinde azalma görülmüştür. Sonuç olarak; üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisi bu çalışma ile ilk kez ortaya konulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular, daha önceki çalışmalar ışığında tartışılmış, ileride yapılacak çalışmalar için faydalı olabileceğine inanılan öneriler paylaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: aleksitimi, problem çözme becerisi



(ERGÜN, Emel, Master's Degree, Istanbul, 2015)

The Relationship Between Problem-Solving Skills and Alexithymia Levels of University Students

Summary: The aim of this study is to analyze the relationship between problem-solving skills and alexithymia levels of university students. This research, conducted during the Spring Term of the 2014-2015 Academic Year, included 160 students from the Psychology Departments, of which 138 were female and 22 were male. Because the participants joined the study on a voluntary basis, they were informed about the study in advance, and accepted being involved in the research. The BDÖ, BAÖ, TAÖ, and PÇE data collection methods were used. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21.0 was used to perform statistical analysis of the data obtained from the study. Descriptive statistical methods (number, percentage, average, standard deviation) were used to evaluate the data. For comparing the quantitative data, the Mann Whitney-U test was used for the difference between 2 groups, the Kruskal Wallis H-Test was used for groups with more than two differences between the parameters and the Mann Whitney-U test was used for the detection of the groups causing the difference.

The relationship between the dependent variable and the independent variable was tested using specimen correlation and the effect was tested by regression analysis. The correlation relations of the scales were assessed by the criteria below. According to the fact that there is a meaningful relationship between the two levels of anxiety, alexithymia, depression, and problem solving skills. As the level of alexithymia increases, there is shown to be a decline in problem-solving skills. As the level of anxiety increases, there is shown to be a decline in problem-solving skills. As the level of depression increases, there is shown to be a decline in problem-solving skills. In summary, a comparison of the relationship between levels of alexithymia and problem solving skills in university student was introduced for the first time, In addition, the data

was discussed in consideration of previous research, and suggestions believed to be useful for the next studies were shared.

Key Words: Alexithymia, Problem-Solving Skills



KISALTMALAR

BAÖ: Beck Anksiyete Ölçeği

BDÖ: Beck Depresyon Ölçeği

TAÖ: Toronto Aleksitimi Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

MW: Mann Whitney-U

KW: Kruskal Wallis-H

ort: Ortalama

SİMGELER LİSTESİ

N: Kişi Sayısı

SS: Standart Sapma

p: Olasılık Değeri

r: Korelasyon Katsayısı

t: Bağımsız Değişken

TABLÖLAR

Tablo 1. PÇE Alt Boyutlarının Güvenirlikleri.....	32
Tablo 2. TAÖ Alt Boyutlarının Güvenirlikleri.....	32
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Yaş Ortalaması.....	33
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	33
Tablo 5. BDÖ, BAÖ ve TAÖ Kesim Puanlarına Göre Dağılımı.....	35
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve BDÖ Ortalaması.....	35
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE ve TAÖ Ortalamaları...	36
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	37
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları.....	37
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	38
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları.....	38
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları.....	39
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	39
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	40

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları.....	40
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	41
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları.....	41
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	43
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları.....	45
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	47
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları.....	49
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları.....	51
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	53
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	54
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları.....	55

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	55
Tablo 29. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları.....	56
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları.....	58
Tablo 31. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	59
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinden Depresyon Saptanmayan Grupla Depresyon Saptanan Grubun PÇE, TAÖ ve BAÖ Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	64
Tablo 34. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	68
Tablo 35. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	69
Tablo 36. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	70
Tablo 37. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	71
Tablo 38. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	72
Tablo 39. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	73

Tablo 40. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	74
Tablo 41. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	75
Tablo 42. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi..	76
Tablo 43. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ-Toplam Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi.....	76
Tablo 44. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	77
Tablo 45. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	78
Tablo 46. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	78
Tablo 47. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	79
Tablo 48. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	79
Tablo 49. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	80
Tablo 50. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi.....	80
Tablo 51. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	81
Tablo 52. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	81
Tablo 53. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	82

Tablo 54. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	82
Tablo 55. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	83
Tablo 56. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	83
Tablo 57. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi.....	84



EKLER LİSTESİ

- EK 1 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF)
- EK 2 Kişisel Bilgi Formu
- EK 3 Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)
- EK 4 Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)
- EK 5 Problem Çözme Envanteri (PÇE)
- EK 6 Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ)

GİRİŞ

Bu araştırmada aleksitimi düzeyleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Var olan yazını doğrultusunda problem çözüme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünölen cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitimi, ekonomik düzey değişkenleri araştırmaya dahil edilerek bir model oluşturulmuştur.

Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen insan, varlığını sürdürmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için başka insanlara da geresinim duymaktadır. Bireyler yaşadıkları süre içerisinde dünyanın hızlıca gelişmesiyle, koydukları hedeflere ulaşmada engellenme esnasında karşılaştıkları çatışma durumu aynı zamanda problemin kendisidir. Bireyler kimi zaman yaşadıkları problemi iyi karşılamakta ve çözümler üretirken, kimi zaman da bazı durumların gerçek bir problem olduğunun farkına dahi varamamaktadır. Bazen de farkında olsa da ürettikleri çözümler yolları karşılaştığı durumu çözmekte yetersiz kalmaktadır. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, bedensel ve ekonomik problemlerde vardır. Bu farklı problem türleri bazen birbiri içine karışarak daha büyük karmaşık problemler haline gelebilir. Bu şekilde çok fazla ve farklı türde problem ile uğraşmak durumunda kalan bireyler, problemi nasıl çözeceğine, problemin ana hatlarına nasıl odaklanacağına, hangi problem çözüme yaklaşımını kullanacağına, kullandığı problem çözüme yaklaşımının ne kadar etkili olacağına, problemlerin daha yaratıcı, etkili ve yenilikçi çözümler nasıl üretileceğine ilişkin temel becerileri kazanmak ve devamında problem çözümleri için farklı yollar ve beceriler geliştirmek zorunluluk arz eden bir ihtiyaç halini almıştır (Başa, 2011; Cüceloğlu, 2003; Gökbüzoğlu, 2008).

Problem çözüme ile ilgili olarak ilk deneysel çalışma 1957 yılında E.L.Thorndike tarafından gerçekteştirilmiş olup problem çözüme sürecindeki en önemli değişkenlerin ortaya çıkarılması için birçok araştırma yapılmıştır ve bu araştırmalarda ortaya atılan kavramlardan bazıları şöyledir. Gagne (1964) ve Skinner (1974), problem çözüme sürecinde önemli değişkenin bireyin geçmişini inceleme eğilimi gösterirken; Kohler (1925) ve Maier (1970) ise problemlerin çözümlerinde en önemli unsurun bireyin karşı

karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır (Aktaran: Budak, 1999).

Bireyler arasında ki iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulmuş olması bireylerin ve toplumun yararı için önem taşımaktadır. Bu öneme rağmen, kişilerin kendi duygularını tam olarak anlayıp, anlatamaması ve buna bağlı olarak karşısındakiler ile sağlıklı duygusal ilişki kuramaması bireyler arası ilişkinin bozuk olmasına sebep olmaktadır. Günümüz sanayileşen ve şehirleşen toplumunda bireylerin diğer bireylerden uzaklaşması, yalnızlaşması, maddi hırsların manevi değerlerin önüne geçmesi duyguları fark ve ifade etme sorununu da beraberinde getirebilmektedir. Duygu anlamında yaşanan bu sıkıntıya aleksitimi denilmektedir (Yıldız, 2013; Bağcı, 2008).

Yapılan literatür incelemesi sonucunda aleksitimi düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında yapılmış bir araştırmaya rastlayamadığımızdan, bu çalışmada üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkine bakmayı amaçlamıştır.

1.GENEL BİLGİLER

1.1.PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

1.1.1 Problem Kavramı

Latince bir kelime olan problem, problema sözcüğünden gelmektedir. Proballo sözcüğünden türeyip -öne çıkan engel- anlamını taşımaktadır. Günümüz Türkçesinde, sor kökünden türeyen sorun sözcüğü, problem sözcüğüne karşılık gelmektedir (Güçlü, 2003).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Problem kavramı, bireyin hedefine ulaşmayı amaçladığı yolda engeller ile karşılaşması ve bu durumdan rahatsızlık duymasıdır (Burhanoğlu, 2009; Soyer ve Bilgin, 2010). Birey birçok çözüm yolunun içinde bulunduğu durumda içlerinden birini seçme gerekliliği bireyin kendini engellenmiş hissetmesi de problem olarak değerlendirilmektedir (Soyer ve Bilgin, 2010). Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Aktaran: Güçlü, 2003). Problem kavramına yönelik başka bir tanım ise, doğru cevabı bulmak için sayısal işlemlerin yapıldığı matematik problemlerinin akla gelmesi ve bununla sınırlı kalmayıp hayatta karşılaşılan sorunları çözmeye çalışılan karmaşık durumlardır (Gürleyük, 2008).

1.1.2. Problem Çözme Kavramı

Heppner ve Peterson'a göre (1982) göre Problem çözme kavramı ile problem ile başa çıkma kavramı aynı anlama gelmektedir.

Günümüzde siyaset, ekonomi, teknoloji gibi alanlarda ki değişim ve gelişimlerin beraberinde problemler önceki dönemlere göre farklılık göstermekte olup günümüz insanı problemlerini aynı çözüm yollarıyla halledemeyeceğinden geçmiş yaşantısında ki

çözüm yollarını tecrübe ederek yeni yollar arayışına girmiş ve öğrenilenlerin kolaylıkla uygulanmasının ötesine giderek çeşitli beceriler geliştirmek zorunda kalmışlardır (Başa, 2011; Korkut, 2002). Başka bir açıdan bakıldığında ise birey, kişisel problemleri ile başa çıkma ve yaşadığı çevreye uyum sağlayabilme amacıyla davranışsal tepkide bulunması için problem çözmeyi öğrenmesi gerekir. (Gürleyük, 2008; Serin ve Derin, 2008). Problem çözme, çaba, enerji, zaman, alıştırma gerektiren çok yönlü bir iştir. Bu çok yönlülük, bireyin gereksinim, maksat, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili oluşundan ve aynı zamanda yaratıcılık ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden ileri gelir (Bozkulak, 2010).

Bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri içeren problem çözme, problem ile karşı karşıya kalındığında bu durumun üstesinden gelebilmek için çeşitli çözüm yollarını bulup bu çözüm yollarının içerisinde en etkili olanı seçip uygulamasıdır (Burhanoğlu, 2009).

1.1.3. Problem Çözme Süreci

Yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğiyle birlikte problemi anlamlandırma ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünce ve uygulama yoludur (Çetin, 2011).

Budak'a göre (1999), Problem çözme süreci ile ilgili etkinlikler; duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır:

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

a)Duygusal başa çıkma stratejileri,

b)Duygusal eylem üzerinde etkileyici ve destekleyici faktörler,

c) Davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

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

a) Bilişsel başa çıkma stratejileri,

b) Bilişsel süreçler aracılığıyla davranışların düzenlenmesi,

c) Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri.

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

a) Daha önce denenmemiş davranışlar,

b) Önceki davranışların etkisiz olmalarının nedeni,

c) Davranışların işlevsel sonucu,

d) Bireyin çabası ve sabrı.

Heppner'a göre (1988), bireyin karşılaştığı problemin ne olduğunu anlamasının ve kapsamlı olarak değerlendirmesinin problem çözümünde ki önemini gösteren üç yaklaşım sunmuştur. Bunlar:

1-Problem Çözme Yeteneğine Güven Yaklaşımı: Bireyin yaşadığı problemin çözümüne ilişkin kararlarda kendine olan güvenini ifade eder.

2-Yaklaşma-Kaçınma Yaklaşımı: Bireyin birbirinden farklı problem ile baş etme yöntemlerine yaklaşmasını ve kaçınmasını ifade eder.

3-Kişisel Kontrol Yaklaşımı: Bireyin problem ile baş etme esnasında kendi duygu ve davranışlarının kontrolünü sağlayacağına dair inancını ifade eder.

Bingham'a (1998) göre, problem çözme sürecinin aşamalarını şöyledir:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,

- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,

- Probleme ilgili bilgileri toplamak,

- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,

- Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,

- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,

- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,

- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Aktaran: Güçlü, 2003).

D'Zruilla ve Goldfield (1971) 'e göre ise problem çözmenin aşamaları şöyledir;

1. Problem Karşısında Genel Yönelim: Bu problem çözmenin ilk aşamasıdır. Kişinin eğilimlerini içermektedir. Bu aşamada en önemli nokta kişinin olaylardan sakınmaması, kabul edip problemi görmesi ve sistemli düşünmesi gerekmektedir.

2. Problemin Tanımlanması ve Formülasyonu: Kişi problem hakkında ayrıntılı bilgiler toplar ve bunları sistematik bir sıra içerisinde ele alır. Bilgiler somutlaştırılıp anlaşılır bir hale getirilmelidir.

3. Alternatifleri Oluşturulması: Problemi çözebilecek olası tepkilerin listesini oluşturmayı içerir. Kişi çevreye yönelik algısını tekrar düzenlemelidir.

4. Karar Verme: Alternatiflerin birini seçme olarak da adlandırılır. Bu safhanın amacı başvuran kişinin aldığı kararlardan tatmin olma derecesini arttırabilecek davranışlarda bulunmasına yardımcı olmaktır. Bunun için en iyiyi seçme hünere olmalıdır.

5. Değerlendirme: Hareket planını test etmeyi ve bazı standartlarla tepkileri eşleştirmeyi içermektedir.

1.1.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Bireyin karşılaştığı problemin yaşına uygunluğu, problemi çözmeye yeterli derecede istekli olup olmaması, çözüme yönelik yaratıcılığı ve zihinsel yeteneklerini koordine edebilmesi, sağlığı, eğitimi, problem ile ilgili doğru bilgiye ulaşılabilirliği gibi faktörler problemin çözümünde etkilidirler (Bozkulak, 2010).

Problem çözme etkileyen güçlük ve engelleri Cüceloğlu (2003: 222-223), şöyle sıralamıştır:

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

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

1.1.5. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

1.1.5.1. John Dewey' in Yansıtıcı Düşünce Kuramı

Dewey'e göre (1993) yansıtıcı düşünce, bilgi ve inançların hesaba katıldığı birbiriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yaparak sınanmasını içeren aktif ve kasıtlı bir süreçtir. Dewey bu süreci beş aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar:

1. Öneriler: Bireyin kafasını karıştıran bir olayla karşı karşıya geldiğinde zihninde canlanan fikir ve olasılıklardır.

2. Problem: Kafa karıştıran olaylarla karşılaştığında küçük parçalara bakmak yerine resmin bütününe odaklanmadır.

3.*Hipotez Biçimlendirme*: Problemin çözümüyle ilgili önerilerin ortaya atılması ve problemin test edilebilir, ölçülebilir biçime dönüştürülmesidir.

4.*Nedenleme*: Bilgi, fikir ve önceki deneyimler birbirine eklenerek öneriler, hipotez ve test etmeye olanak sağlanmasıdır.

5.*Test Etme*: Karşılaşılan problemlere açıklık getireceği gibi yeni karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne de ışık tutmaktır (Aktaran: Çetin, 2011).

1.1.5.2.Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli:

Guilford yaratıcı problem çözme modeli için sekiz yetenek sunmuştur. Bunlar;

- 1.Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme,
- 2.Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da sayıca çok daha fazla ve kullanılabilir fikir üretme,
- 3.Alışlagelmiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme,
- 4.Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme,
- 5.Sentez yeteneğine sahip olma,
- 6.Analiz yeteneğine sahip olma
- 7.Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
- 8.Değerlendirme yapabilme (Aktaran: Çetin, 2011).

1.1.5.3.Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Problem çözmenin bir dünya görüşü olduğunu savunan Popper bunun sonu olmayan bir süreç olduğunu geri beslemeyle evre evre çözülen problemlerin başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcı olduğunu savunur (Gökbüzoğlu, 2008).

1.1.5.4.Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar (Gökbüzoğlu, 2008).

1.Problem Bulma: Problemin tanımlanmasını ve hazırlığını gerektirir. Problemi tanıma, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar (Çetin, 2011).

2.Düşünce Bulma: Fikir üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Fikir üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya çıkarmak değerlidir. Fikir geliştirmek, ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden değerlendirerek en uygun sonucu seçmesidir (Gökbüzoğlu, 2008).

3.Çözüm Bulma: Değerlendirme ve çözümü kabul etme aşamasından oluşur. Değerlendirme elde edilen çözümlerin denenmesi ve başka yollarla deneyerek kontrol edilmesidir. Çözümü kabul etme ise bir fikri başkalarıyla karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir (Gökbüzoğlu, 2008).

1.1.5.5.Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaratıcı problem çözme modeli yaratıcı düşüncenin her evresinde rehberlik etmektedir. Parnes bu modeli beş basamaktan oluşturmaktadır:

1.Gerçeği Bulma: Problem hakkında her konuda bilgi sahibi olunup liste oluşturulmasıdır.

2.Problemi Bulma: Problem ve probleme sebep olan alt problemlerin listesi oluşturulur.

3.Fikir Bulma: Kabul edilen problem hakkında farklı fikirlerin üretildiği dönemdir.

4.Çözüm Bulma: Ortaya konan düşüncelerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir.

5.Kabul Bulma: Kabul edilen planın harekete geçirildiği basamaktır. Parnes; sıralanan bu basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanması gerektiğini ifade eder (Çetin, 2011).

1.1.6.Problem Çözme Eylemleri

1.1.6.1.Etkili Problem Çözme Eylemleri

Problemin sebebini belirleyip, problemi çeşitli yönleri ile ele alarak çözüme ulaşmayı sonuna değin sürdürme, ısrarlı davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileridir (Başa, 2011).

1.1.6.2.Etkisiz Problem Çözme Eylemleri

Etkisi olmayan davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli düzeyde dikkat verememe etkisiz problem çözme eylemlerini gösterir (Başa, 2011).

1.1.7.Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Budak (1999), Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında lise öğrencilerinin aile ve arkadaş çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı; buna karşın öğretmenlerden alınan sosyal destek düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Ünüvar (2003), yaptığı çalışmasında Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisini incelemiş ve problem çözme beceri puanının; cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu,

öğrenim görülen alan, okul, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur.

Güçlü (2003), çalışmasında Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerini araştırmış, burada yaş, mezun oldukları okul, yöneticilik yılı ve yönetimle ilgili kurs ve seminerlere katılma sayısını problem çözme becerisi üzerinde problem çözme yeteneği açısından anlamlı bir etkisi olmadığı, yöneticilerin algıladıkları problem çözme becerileri açısından kendilerini ortalamanın biraz üzerinde yeterli buldukları vurgulanmıştır. Bu sonuca göre, belirsizlikler veya problemler yaşandığı zamanlarda, okul yöneticilerinin uygun problem çözme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Abaan ve Altıntoprak (2005), Hemşirelerde Problem Çözme Becerileri: Öz Değerlendirme Sonuçlarının Analizi araştırmasında bir üniversitenin erişkin ve çocuk hastanelerinde çalışan yönetici pozisyonu olan ve olmayan hemşirelerin problem çözme yeteneklerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla çalışılmış ve sonuç olarak yönetici pozisyonunda olan ve olmayan hemşireler arasında toplam ve alt boyutlar açısından bir anlamlılık bulunmamakla birlikte, her gruba ait alt ve üst değerlerdeki farklılıklar yönetim sorumluluğu olmayan hemşirelerin, problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri ve yaklaşma kaçınma boyutunda da kendilerini problemin üstüne giden kişiler olarak daha az tanımlamışlardır.

Alver (2005), Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarıları çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır.

Çam (1995), Öğretmen Adaylarının Ego Durumları İle Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden alınan veriler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarıyla olumlu, eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ego durumlarıyla ise olumsuz yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Özen ve arkadaşları (2010), Öfkelenme Anında Cama Yumruk Atarak Kendini Yaralayan Hastalarda Problem Çözme Becerileri ve Çocukluk Çağı Travmaları adlı çalışmalarında öfke kontrolünde başarısız kalıp, pencere ya da kapı camına yumruk atarak elini ve el bileğini yaralayan kişilerin problem çözme becerileri konusundaki düzeylerini ve çocukluk çağı travmalarının problem çözme becerileriyle ilişkisinin araştırılması amaçlanarak ciddi el bileği yaralanmaları nedeniyle acil servise başvuran ve “tendon, damar veya sinir” kesikleri nedeniyle ameliyat edilerek yatışı yapılan hastalar çalışmaya alınmıştır. Sonuç olarak, daha önce yaşanan duygusal ve fiziksel travmalar problem çözme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bir problem ile karşılaştıklarında bu kişilerin düşünerek, konuşarak, sabrederek, farklı seçenekleri deneyerek problemleri ele alma eğilimleri zayıftır olduğu saptanmıştır.

1.2.ALEKSİTİMİ

1.2.1. Aleksitimi Kavramı

Aleksitimi kavramı ilk kez Sifneos tarafından 1972’de psikosomatik hastalıkları olan klinik belirtilerini tanımlamak amacıyla ortaya çıkan bu kavram günümüzde kişilik özelliği olarak kabul görmektedir (Yalçın, 2010; Şaşıoğlu vd., 2014). Türkçe’de -duygular için söz yokluğu- anlamı taşıyan Aleksitimi kavramı, a=yok, lexis=söz, thymos=duygu anlamına gelen kelimelerin birleşiminden oluşmuş ve kökeni Yunanlılara dayanan bir kavramdır (Dereboy, 1990). Aleksitimi, bireyin emosyonel işlevselliğinde kısıtlılık, duygularını tanımlayamaması, kabullenememesi ve duygularını ifade edebilecek söz bulamaması olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2013; Demet vd., 2002). Duygular insanları var eden en temel özelliklerdir; bir sürprizle karşılaşıldığında, dokunaklı bir filmin sonunda, uzun zamandır görüşülmeyen sevilen biriyle buluşulduğunda o anları ölümsüzleştiren şey duygulardır (Luzumlu, 2011).

1976 yılında Aleksitimi’nin kesin olarak tanımı şöyle verilmiştir; Aleksitimi, bir kimsede var olan özel bir duygusal durumla ilgili olarak görsel imgeler oluşturmada, hayal kurmada ve duygularla düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmede yaşanan bir

yetersizliktir. Bir kimse saldırırken ona kızgın olduğu için aklına gelmemektedir. Kimi insan kendisini mutlu eden bir olayı hatırladığında o anki hoşnutluğu yaşayamamaktadır. Aleksitimikler düşünebilirler, eylemde bulunabilirler, konuşabilirler ve duygularını anımsayabilirler ancak düşünceleri ile duyguları arasında bağlantı kurma konusunda sorunları vardır. Bu durumun sonucunda, bireyin hem kendi içinde hem de kişilerarası ilişkilerinde çatışmalar ve sorunlar yaşarlar (Atasoy, 2002).

1.2.2.Aleksitimi'nin Nedenleri

Aleksitimi duygu uyarıcılarının sözel ve sözel olmayan algılamalarındaki bozulma ile ilişkilendirilmektedir. Aleksitimi'nin nedeni zor tanımlanmakta olup iki neden ortaya atılmıştır; bunlardan ilki genetik faktörler diğeri ise travmatik yaşam olaylarıdır (Yıldız, 2013). Bir başka görüşe göre Sosyo-kültürel etkenlerde aleksitimik özelliklerin oluşmasında etkili olmuştur (Koçak, 2002).

1.2.3.Aleksitimi'nin Kişilik Özellikleri

Aleksitimik bireylerin en belirgin kişilik özelliği duygularını fark edip bunları ifade etmede güçlük yaşamalarıdır yani duygu ve düşünceleri arasında bağ kurmadan yoksun olmalarıdır, ayrıca aleksitimik bireyler duygusal işlevlerinde olduğu gibi kişiler arası ilişkilerinde de zorluk yaşarlar (Luzumlu, 2013).

Bireylerin duygularını yaşama ve anlatıma dökme biçimlerini etkileyen duygulanım bozukluğu olarak adlandırılan aleksitimi kavramı üzerine çeşitli tanımlar sunulmasına rağmen Sifneos aleksitimi kişilik özelliklerini dört başlık altında toplamıştır;

- 1.Duyguları tanıma ve tanımlama güçlüğü,
- 2.Hayal kurma, düşlem yaşamında kısıtlılık,
- 3.İşe vuruk-işlemsel düşünme eğilimi,

4.Dışa dönük-uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı (Sifneos, 1988. Aktaran: Bağci, 2008).

1. Duyguları Tanıma ve Tanımlama Güçlüğü

Duygularını tanıma ve tanımlamada zorluk yaşayan aleksitimik bireyler duyguları sorulduğunda kendilerini karmaşık hissederler ve duygularını kelimeye dökmede zorluk çekerler (Bağci, 2008). Aleksitimik bireyler genellikle bedensel yakınmalarından söz ederek duygularını rahatsız olma ve rahatlama gibi terimlerle ifade etmekte ya da gevşeme ve gergin olma gibi bedensel tepkilerle ifade etmektedirler (Oktaç, 2010; Koçak, 2002). Kendilerine duyguları sorulduğunda bu kelimenin anlamını bilmiyormuş gibi tepkiler verirler, duygularından bahsetmesi için ısrar edildiğinde ise duygularını paylaşmak yerine düşüncelerinden söz ederler ve düşüncelerinden söz ederken konuşmaları ayrıntılı ve tekrarlayıcıdır. Örneğin yaşadıkları hoş olmayan bir olayda ne hissettikleri sorulduğunda, o anda hissettikleri duyguları öfke, kızgınlık, korku, utanma gibi duygularla anlatmak yerine olay anında neler yaşadığını ve nasıl davrandıklarını anlatırlar (Koçak, 2003; Yalçın, 2010).

Aleksitimik bireyler günlük yaşamlarında ilişkiler kurabilen, düşünebilen, anlatabilen ancak duygu ve düşünceleri arasındaki farkı görebilmede ve duygularıyla bedensel duyularını ayırt etmede güçlük yaşayıp bütün bunları ifade etmekte zorlanan bireylerdir. Bu özelliklerinden ötürü aleksitimik bireyler içgörü kazanmakta güçlük çeken bireylerdir (Bağci, 2008; Koçak, 2003).

2. Hayal Kurma, Düşlem Yaşamında Kısıtlılık

Aleksitimik bireyler hayal kuramaz, hayal kurmayı zaman kaybı olarak görürler ve bunun yanı sıra hayal güçleri de zayıftır (Aygen, 2011). Aleksitimik bireyler hayal etmesi istenilen yaşantılarını canlı, yoğun, duygu yüklü olarak canlandıramadıkları gibi seyrek olarak kurdukları hayaller ise genellikle gerçeklik sınırları içinde, tutku ve özlemin silik bir şekilde yansıdığı kuru ve renksiz fantezilerdir (Yalçın, 2010). Sifneos (1988), aleksitimiklerin hayal kurma becerilerinin eksikliğine bağlı olarak yaratıcı olmakta zorluk çektiklerini ve gördükleri rüyaları seyrek olarak hatırladıklarını, rüyalarında ki anlatımlarının daha çok günlük olaylara ilişkin gerçekleri içerdiğini ve somut nitelikte olduğunu gözlemlemiştir (Aktaran: Bağci, 2008). Aleksitimik bireyler

genellikle çevrelerindeki insanlar tarafından donuk, sıkıcı, kaba ve duygusuz olarak tarif edilirler (Koçak, 2003).

3. İşe Vuruk - İşlemsel Düşünme Eğilimi

Aleksitimik bireyler işevuruk - işlemsel operasyonel düşünme eğiliminde olduklarından duygularını tanıma, ifade etmede güçlük yaşamalarına rağmen çevreyle uyum içinde yaşayabilmektedirler (Oktay, 2010). Bu bireyler sorunları derinlemesine araştırmak yerine kestirme yollar bulup somut çözümler üretirler (Bağcı, 2008). Kendi iç dünyalarından uzak, son derece sade, mekanik, robot gibi bir yaşantıları vardır (Bağcı, 2008). Bu özelliklerinden dolayı aleksitimik bireyler genellikle çevreleriyle büyük ölçüde uyumlu ve sorunsuz insanlar olarak bilinirler (Taylor, 1991; Dougal, 1982; Lesser, 1985. Aktaran: Koçak, 2003).

4. Dışa Dönük - Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı

Aleksitimik bireyler daha çok dışa dönük kişilik özellikleriyle öne çıkarlar, çünkü mekanik, faydacı ve uyum sağlamaya yönelik düşünme eğilimi içerisinde olduklarından çevreleriyle sorunsuz, uyumlu ilişkiler kurabilen kişilerdir. Çevreleriyle olan ilişkilerinde tutum ve davranışlarına iç etkenler ve onlara bağlı duygular değil daha çok dış uyaranlar ağırlıklı olarak yön verir (Yalçın, 2010). Dougall, aleksitimik bireylerin bu uyumlu ilişkiler kurma çabasını yalancı normallik olarak adlandırmaktadır. Aleksitimik bireyler yaşamda herhangi bir olayla karşılaştıklarında çevresel beklentilere ve ayrıntılara çok fazla önem verirler ve bu sebepten daha çok dış kontrollü olduklarından yalnızlığı tercih ederler (Dougall, 1982. Aktaran: Yalçın, 2010; Koçak, 2002).

Aleksitimik bireylerde belirgin olarak görülen özelliklerin yanında ikinci derecede önemli özelliklerde bulunmaktadır. Bunlar;

1.Aleksitimik bireylerin duyguları yüzlerinden anlaşılmaz. Duruşları katı, duygusuz ve cansız olarak algılanır,

2.Aleksitimikler çok nadir ağlarlar. Ancak yaşanan bazı öfke, üzüntü ve kederlere bağlı olarak da aşırı düzeyde ağlamaları olabilir,

3.Daha çok bağımlı olma eğilimleri vardır. Dışa bağımlı olduklarından çevresel ayrıntılara çok dikkat ederler,

4.İnce düşünmeden davranma eğilimindedirler, hassas değillerdir,

5.Zeki olabilirler ancak bu zekalarını duygularından kaçmak için kullanırlar,

6.Kendilerini sıradan, zayıf ve aciz gösterme çabaları görülebilir ancak genellikle gergin, katı, kurallı, aynı konu üzerinde tekrarlayıcı konuşma gibi özelliklere de sahiptirler (Sifneos 1988. Aktaran: Bağcı, 2008).

1.2.4.Aleksitimi'nin Kuramsal Alt Yapısı

Bu bölümde aleksitimi kavramını kuramsal açıdan oluş nedenine göre açıklamaya çalışan çeşitli yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.2.4.1.Nörofizyolojik ve Genetik Kuram

Nörolojik yaklaşımı benimseyen uzmanlar beyin yarım küreleri arasındaki iletişimin kesilmesi sonucu ortaya çıkan aleksitimi limbik sistemden neokortekse gitmek için harekete geçen duygusal uyarıların bloke edilmesi sonucu, bilinçli duygusal yaşantılara dönüşmemesinden kaynaklı bir durum olduğunu savunmaktadırlar (Yalçın, 2010).

Genetik yaklaşımı açıklamaya yönelik yapılan Heiberg'in ikiz çalışmasında on beş tek yumurta ikizi, on sekiz çift yumurta ikizi arasında aleksitimik özellikleri karşılaştırılmış olup tek yumurta ikizleri testlerde diğerlerine göre daha benzeşen puanlar almışlardır. Bu çalışmada örneklemin sınırlı sayıda olduğundan aleksitiminin kalıtsal yönü olduğu yargısına varmada ve yorum yapmada dikkatli olunması gerekmektedir (Sallıoğlu, 2002).

1.2.4.2. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik yaklaşıma göre açıklayan araştırmacılar genellikle aleksitimiye bebeklik ve çocukluk dönemi ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelmekte ve ebeveyn tutumuna göre çocuklarda aleksitimik özellikler gelişebileceğini öne sürmektedirler (Yıldız, 2013).

Mc Dougal'a 1982 göre erken dönem anne çocuk ilişkilerinde bozukluk çocuklukta içsel temsiller oluşturma, imge kurma yeteneğini engeller. Anne imgesini oluşturma şansı bulamayan çocuk daha sonraları içsel gereksinimleri için gerekli olan hayal kurma ve fantezi yeteneğinden yoksun kalacaktır. Benzer şekilde erken yaştaki anne çocuk ilişkilerindeki düzensizlik gerçek benliğin oluşmasını engellediği bu da içgüdülerin sözel ifadesini güçsüzleştirdiği için aleksitimik özelliklerin oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Yani aleksitimik bireylerin özellikleri psikotik nitelikli çatışma ve kaygılara karşı bir savunma mekanizması olduğu iddia edilmektedir (Aktaran: Yalçın, 2010).

Luminent'e göre aleksitimi anne tutumuna göre açıklanmaktadır. Psikotik hastaların çoğunun aşırı koruyucu üstü kapalı reddedici tutumu olan annelere sahip oldukları bilinmektedir. Bu annelerin çözümlenmemiş narsistik çatışmaları çocuklarına yansımaktadır. Annesi çocuğunu kendi bedeninin bir parçası gibi algılayarak çocuğun bedensel tepkilerine aşırı dikkatli ve kontrollü, ileriki yaşlarda çocuğun bedenin öz temsilindeki yetersizliğe bağlı olarak aleksitimik belirtilerin oluşmasına neden olmaktadır (Aktaran: Yıldız, 2013).

1.2.4.3. Sosyal Öğrenme - Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım, bireyin normal ve normal olmayan davranışlarının sosyalleşme süreci içerisinde öğrenerek meydana geldiğini savunur. Sosyal öğrenme yaklaşımı her türlü insan davranışlarının sosyal ilişkiler ortamında öğrenme sonucu meydana geldiği tezine dayanmaktadır (Yalçın, 2010; Sallıoğlu, 2002).

Davranışçı yaklaşımın kurucusu olan John Watson, duyguların temellinin doğuştan getirildiğini ve bu şekilde bireyin duygularını göstermeyi ya da göstermemeyi

öğrenme sonucu belli uyarıcılar yoluyla koşullu duygusal tepkilerle oluştuğunu vurgulamıştır (Bağci, 2008).

Katan'a göre bireylerin iletişim kurma yeteneklerinin ailedeki diğer fertlerden model alarak ortaya çıktığına dikkat çekmiştir. Ona göre aile içinde büyüklerin duygusal durumlara verdikleri tepkiler, çocuklar için birinci öğrenme modelini oluşturmaktadır. Davranışçı öğrenme modelinde, aleksitimik bireylerdeki bedensel belirtilere bu hatalı öğrenme ile açıklık getirilmektedir. Yani bireylerdeki aleksitimik özelliklerin ortaya çıkması, içinde yaşadıkları sosyokültürel ortamdaki öğrenme sonucudur (Aktaran: Sallıoğlu, 2002).

1.2.4.4. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramı benimseyen araştırmacılara göre aleksitimi, bilişsel süreçlerdeki çarpıtmalar, mantık dışı düşünceler sonucu oluşan ve bilişsel gelişim sürecindeki eksikliklerden kaynaklanan bir durumdur (Bağci, 2008).

Beck'e göre bireydeki psikolojik sorunların altında dış ve iç dünyadan gelen uyarıcıların fonksiyonel olmayan, bozulmuş bilişsel süreç nedeniyle çarpık bir şekilde algılanması ve gerçeğe uygun olmayan bir şekilde yorumlanması yatmaktadır. Doğumla birlikte gerçekleşen sosyalleşme sürecinde, deneyim ve öğrenmelere bağlı olarak bireyde temel düşünme ve inanç sistemleri, varsayımlar ve genellemeler oluşur. Temel varsayımların tekrarları şemaları oluştururken şemalarda günlük hayatta birey tarafından algıları organize etmede dış dünya ve olayları yorumlayıp adlandırmada kullanılırlar ancak şemalar bazen son derece katı direçli, orantısız aşırılık özellikleri taşıdığından işlevsel ve uyum sağlayıcı değildirler. Beck bu şemaların içeriğinde değersizlik, keyfi çıkarsama, kişiselleştirme, aşırı genelleme, abartma, küçümseme, kendini suçlama, başarısızlık ve ikili düşünme gibi bilişsel çarpıtmalar olduğunu savunmuştur. Bireylerdeki bu bilişsel çarpıtmalar onların duygu ve davranışlarını belirlediğinden aleksitimi de bu şekilde açıklanabilir. Eğer bir kimse çevresindeki uyaranları tehdit edici olarak algırsa bunları tehlike yönünde abartarak yoğun kaygı yaşar. Bunun sonucunda da tehlike, tehdit, zayıflık ve zarar görme içerikli bilişsel şemalar oluşur. Bu şemalar bireye özgü olup aile ve kültürden köken alarak erken çocukluk döneminden itibaren

sosyalleşme sürecinde yerleşir. Bu bağlamda aleksitimik özelliklerde bilişsel şemalarda yer alan işlevsel olmayan bilişsel çarpıtmaların bir sonucu olabilir (Beck, 1995).

Lane ve Schwartz tarafından geliştirilen kurama göre ise duygu olarak yaşanan ne varsa “duygusal uyanışın” bilişsel işlemde geçişinin sonucudur. Piaget’ in bilişsel gelişim içinde tanımladığı beş evre, duygusal gelişim içinde tanımlanabilir. Alt evrelerde, duygular ayrıştırılmamış ve bedensel nitelikteyken; üst evrelere gidildikçe duygular, ayrıştırılmış ruhsal açıdan aleksitimikler, alt evrelere takılıp kalmış kişilerdir (Stoudemire, 1991. Aktaran: Sallıoğlu, 2002).

1.2.5.Aleksitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yemez (1991), Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi polikliniğine başvurmuş veya kliniklerde yatmış 16/65 yaşları arasında 151’i kadın, 86’sı erkek toplam 237 kişi üzerinde yapılmış bir araştırmada deneklere TAÖ uygulanmıştır. Bu çalışma sonunda araştırmacı, psikosomatik ve somatik bozukluklarda aleksitimi’nin, diğer bozukluklar ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada, aleksitimi ile demografik özellik arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Yaş ilerledikçe aleksitimik özelliklerin arttığı; kadınlarda görülme sıklığının erkeklere göre daha fazla olduğu, ev hanımlarında ise çalışan bayanlara göre daha sıklıkla rastlandığı ortaya çıkmıştır. Yine, anne-babanın öğrenim düzeyi ile aleksitimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, aleksitimik özelliklerin, sosyo-ekonomik düzey düştükçe arttığı; çocukluğun geçtiği yerleşim birimi, evdeki çocuk sayısı, ailenin ilk, ortanca ya da son çocuğu olma ile aleksitimi arasında bir ilişki olmadığı; kardeş sayısı arttıkça aleksitimik özelliklerin arttığı gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Koçak (2003), araştırmış olduğu Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi konulu çalışmasında, bilişsel davranışçı merkezli olarak hazırlanan bir “duygusal İfade Eğitimi Grup Programının” bireylerin aleksitimik özelliklerinin azalmasında olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca aynı araştırmada aleksitimi ile yalnızca arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilirken yalnızlıkla kendini açma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Sallıoğlu (2002), araştırmış olduğu Aleksitimik Olan ve Olmayan Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deneyimlere Yükladıkları Duygu Yoğunluğu konulu çalışmasında yeterlilik duygu kategorisinde aleksitimik olmayan öğrencilerin, aleksitimik olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu belirtmiş fakat mutsuzluk ve kuşku kategorilerinde ise aleksitimik olanların daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Bağci (2008), Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi konulu çalışmasında benlik saygısı düşük ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin aleksitimi puan ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu görölmüştür. Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin aleksitimi düzeyleri benlik saygısı yüksek olan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Aynı araştırmada sürekli kaygıları yüksek ve normal olan üniversite öğrencilerinin aleksitimi puan ortalamaları arasında önemli bir fark görölmüştür. Sürekli kaygıları yüksek olan öğrencilerin aleksitimi düzeyleri sürekli kaygıları normal olan öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

Türk'ün 1992 yılında Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimik Özellikler ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki konulu araştırması Ege Üniversitesinde okuyan 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 324 kız 218 erkek toplam 542 bireyden oluşmaktadır. Araştırmada Toronto Aleksimi Ölçeği, Kalz Genel Uyum Skalası ve demografik özellikler için ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aleksitimik özellikler ile ruh sağlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş yani ruh sağlığı daha kötü olan deneklerin aleksitimik özellikleri de yüksek çıkmıştır. Yine somatik yakınmalarla aleksitimik özellikler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Somatik yakınmalar arttıkça aleksitimik özelliklerde de artış olmaktadır. Ayrıca kızların aleksitimik özellikleri erkeklere kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur. Düşük Sosyo-ekonomik düzeyden gelen, ailesinden ayrı yaşayan, ailesi köyde kasabada yaşayan, anne ve babası eğitimsiz ya da sadece okur yazar, babası işsiz, annesi işçi, kendisine ait odası olmayan, çocukluğunun ilk on yılını köyde kasabada geçiren, sorunlarını hiç kimseyle paylaşmayan, en önemli sorunu bedensel sağlık sorunları olan, alkolü sık tüketen ve bağımlılık yapıcı ilaç veya madde alışkanlığı olan

deneklerde diğerklerine oranla aleksitimik özelliklerin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Türk, 1992).

Fricchione ve Hwanitz 1985 yılında yaptıkları araştırmada beynin sağ yarım küresi zarar görmüş hastaların aleksitimik belirtiler gösterdiğini saptamışlardır. Bunun yanı sıra aleksitimiye beynin yarım küreleri arasındaki ilişki bağlamında inceleyen araştırmalarda bulunmaktadır. Bu araştırmaların çoğu; aleksitiminin beynin sağ ve sol yarım küreleri arasındaki kopukluk sonucu oluştuğu, sağ yarım kürenin duyguları işlemede ve düzenlemede, dilin duygusal öğelerini tanıma ve ifade etmede önemli rol oynadığı buna bağlı olarak da aleksitimik belirtilerin oluştuğu bulgularına ulaşmışlardır (Aktaran: Koçak, 2003).

Obsesif Kompulsif Bozukluk, Çocukluk Dönemi Travması, Bağlanma ve Aleksitimi Arasındaki İlişkinin Araştırıldığı bir araştırmada çocukluk dönemi travması yaşama ile güvensiz bağlanma arasında ve bunlarla aleksitimi arasında belirgin bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada aleksitimi ve bağlanma arasında yüksek ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Önceki zamanlardaki bağlanma sorunlarının, duyu süreçlerindeki zorlukların psikolojik sorunlarla ilişkili olabileceği düşüncesiyle bu durum genel olarak doğru sayılmaktadır (Carpenter and Chung, 2011. Aktaran: Yıldız, 2013).

Ontroino Üniversitesinde 216 öğrencinin katılı ile yapılan bir araştırmada aleksitimi ile yüzdeki duyu ifadeleri arasındaki ilişkiyi tanımlamaya çalışılmış ve araştırmacılar uyarıcı olarak dokuz farklı insanın stresli, şaşırmış, meraklı, utanmış, kızgınlık, korku, zevk küçümseme, aşağılama, alınma gibi duyguları gösteren siyah beyaz resimler gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin aleksitimi puanları düşük orta ve yüksek olarak gruplandırılmış, araştırmanın sonucunda yüksek aleksitimik puan alanlarla düşük aleksitimik puan alanlar arasında fark olmuştur. Aleksitimi puanı yüksek olanlar anlamlı şekilde yüzdeki ifadeleri diğerklerine göre daha az tanıyabilmişler, her iki cins açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Aleksitimik kişilerin duyguları ifade edemedikleri gözlenmiştir (Parker et al., 1989. Aktaran: Aydemir, 2010).

Aleksitimi ve Somatik Şikayetler Arasındaki İlişki konusunda yapılan bir araştırmada aleksitimi ile bedensel Őikayet belirtileri arasında ilişki olduğu ve aynı zamanda kadınlarda aleksitimik özelliklerin erkeklerden daha fazla görüldüğu tespit edilmiştir (Cooper and Halmstrom, 1984. Aktaran: Yıldız, 2013).



2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu hipotezler sınanacaktır:

1.Toronto Aleksitimi Ölçeği puanı yüksek olan üniversite öğrencileri, Problem Çözme Envateri Ölçeğinden düşük puan alacaklardır.

2.Beck Anksiyete Ölçeği puanı yüksek olan üniversite öğrencileri, Problem Çözme Envateri Ölçeğinden düşük puan alacaklardır.

3.Beck Depresyon Ölçeği puanı yüksek olan üniversite öğrencileri, Problem Çözme Envateri Ölçeğinden düşük puan alacaklardır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009,s.77).

2.3. Örneklem

Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Şubat ayında Üsküdar Üniversitesi Bahar Dönemi Psikoloji Bölümü lisans öğrencilerinin oluşturduğu 160 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre, çalışma hakkında bilgilendirilip, kabul ettikleri takdirde katılmışlardır. 160 katılımcının %86,2’si (n=138) kadın, %13,8’i (n=22) erkektir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)

Aaron Temkin Beck tarafından 1961 yılında geliştirilmiştir. BDÖ, depresyonda görülen bilişsel, duygusal ve güdüsel alanlarda ki belirtileri ortaya çıkarmaya yöneliktir. BDÖ maddeleri klinik gözlem ve verilere dayanarak psikoterapi gören depresif hastaların tutum ve davranışları, belirtiler açısından değerlendirilmiş, depresyon tanımlarıyla tutarlı olan tipik belirtilerin dökümü yapılarak 21 item oluşturulmuştur. Bu 21 depresif belirtiler kategorisi; duygusal durum, kötümserlik, başarısızlık duygusu, doyumsuzluk, suçluluk duygusu, cezalandırılma durumu, kendinden nefret etme, kendini suçlama, kendini cezalandırma arzusu, ağlama nöbetleri, sinirlilik, sosyal içedönüklük, kararsızlık, bedensel imge, çalışılabilirliğin ketlenmesi, uyku bozuklukları, yorgunluk- bitkinlik'dir (Öner, 2012; Burhanoğlu, 2009).

BDÖ' nun orijinal formunda test tekrar test güvenilirliği üç ay ara ile uygulanıp Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanarak katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Beck' in çalışmasında iki yarım test güvenilirliği katsayısı .86 olarak çıkmıştır. Hamilton Depresyon ölçeği ile karşılaştırıldığında geçerlik kat sayısı .75 çıkmıştır (Öner, 2012; Burhanoğlu, 2009).

Türkiye' de birbirinden bağımsız iki uyarlama çalışması yapılmıştır. Hisli tarafından 1988 yılında "Beck Depresyon Envanterinin Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma" da Türkçe standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. BDÖ'nün Türkçe formunun çeviri işleminde Türkçe ve İngilizce formunun her iki dili de iyi bilen 58 kız öğrenciye uygulanmıştır. 28 kız öğrenciye önce Türkçe, bir hafta sonra İngilizce formu; diğer 30 kız öğrenciye önce İngilizce, bir hafta sonra Türkçe formu uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon kat sayıları birinci grup için .81, ikinci grup için .73 olarak bulunmuştur. Bu verilerden iki formun iyi bir uyuşma içinde olduğu düşünülmüştür. BDÖ'nün Türkçe formunun normları psikiyatri polikliniği hastalarından 63 kişi

üzerinden, cinsiyete, yaşa ve eğitim düzeyine göre elde edilen puan ortalama ve standart sapma değerleri ortaya çıkmıştır (Öner, 2012; Burhanoglu, 2009).

2.4.2. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

Aaron Temkin Beck tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Bireyin yaşadığı kaygı belirtisinin sıklığını ölçmektedir. 21 itemden oluşur. 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19. İtemler subjektif anksiyeteyi; 2, 3, 6, 12, 13, 18, 20, 21. İtemler somatik belirtileri göstermektedir (Öner, 2012; Burhanoglu, 2009).

0-3 arası likert tipi ölçektir. BAÖ' nin geliştirilmesi, bilişsel kuram çerçevesinde "a priori" dir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliği anlamak amacıyla bir hafta arayla uygulama yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .75 ve .67 olarak bulunmuş. Beck Anksiyete Ölçeği' nin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Ölçeği ile korelasyonu .48 ve Durumluk Kaygı Envanteri-Durumluk Kaygı ölçeği ile korelasyonu .50 olarak saptanmıştır. Klinik çalışmalarda Beck envanterinin, kaygılı hastaları depresyonlu hastalardan anlamlı olarak ayırt edebildiği, kaygılı hastaları ayırt etmekte durumluk Sürekli Kaygı Envanteri' nden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Öner, 2012; Burhanoglu, 2009).

Beck Anksiyete Ölçeği' nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ulusoy, Şahin ve Erkmen tarafından 1996 yılında yapılmıştır. BAÖ'nin İngilizcesi üç psikolog tarafından bağımsız olarak Türkçeye çevirmiş daha sonra her iki dili de iyi derecede bilen İngiliz Dili Edebiyatında görevli bir kişinin de üç psikoloğa katılımıyla geri çevirme işlemi yapılarak orijinal itemleri de en iyi şekilde temsil eden Türkçe formu oluşturulmuştur. BAÖ'nün Türkçe formunun normları 177 psikiyatrik hasta örnekleme üzerinden Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93; item-toplam korelasyon katsayıları .45 ile .72 arasında görüşmüştür. Test tekrar test güvenilirliği kat sayısı .57 olarak saptanmıştır. Beck Anksiyete Ölçeğinin ile Otomatik Düşünceler Ölçeğiyle korelasyonu .41, Beck Olumsuzluk Ölçeğiyle .34, Beck Depresyon Envanteriyle .46, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Ölçeğiyle .53 olduğu saptanmıştır. BAÖ'nin kaygılı grubu, depresyon, karışık ve kontrol gruplarından anlamlı olarak ayırt edilebildiği saptanmıştır (Öner, 2012; Burhanoglu, 2009).

2.4.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, 35 itemlik Problem Çözme Envanteri (PÇE), bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Problem Çözme Envanterinin (PÇE) Türkçe uyarlaması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin, Paul Heppner tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Envanter 1-6 arası puanlanan likert tipindedir. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin item-toplam puan korelasyonunun ranjı .25 ile .71 arasındadır. Alt ölçeklerin test tekrar test güvenilirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişir. Değerlendirmeye ölçeğin özelliği gereği 32 item alınmakta olup 9,22 ve 29. itemler puanlama dışı bırakılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça, bireylerin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun çeviri işlemi iki ayrı ayrı çevrilmiş, daha sonra geri çevirme işlemi yapılmıştır, asıl itemleri en iyi ifade edilenler seçilerek oluşturulmuştur. Türkçe uyarlamasıyla güvenilirlik çalışması 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik kat sayısı ise .81'dir. Ölçeğin Heppner ve Peterson tarafından geçerlik çalışması ölçüt bağlantılı geçerlikle gerçekleştirilmiş, ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Sürekli Kaygı Ölçeği Puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak tespit edilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Aceleci Yaklaşım 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32. maddelerden, Düşünen Yaklaşım boyutu 18,20,31, 33,35. maddelerden, Kaçınan Yaklaşım boyutu 1, 2, 3, 4. maddelerden, Değerlendirici Yaklaşım boyutu 6, 7, 8. maddelerden, Kendine Güvenli yaklaşım boyutu 5, 23, 24, 27, 28, 34. maddelerden ve Planlı Yaklaşım boyutu 10, 12, 16, 19. Maddelerden oluşmaktadır.

1. Aceleci Yaklaşım: bireyin bir problem ile karşılaştığında çözüme giden yolda alternatif fikirleri düşünüp düşünmediği ve değişik etmenleri dikkate alıp almadığını içerir.

2. Düşünen Yaklaşım: bireyin bir problem ile karşı karşıya kaldığında, problemin çözümüne ilişkin karar verme aşamasında sonuçları detaylıca ölçüp tartmasını içerir.

3. Kaçınan Yaklaşım: bireyin karşılaştığı problem hakkında bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini ve sonucunda neyin problem çözümünde yarar sağladığını düşünüp düşünmediğini içerir.

4. Değerlendirici Yaklaşım: bireyin karşılaştığı problem karşısında ürettiği çözümün kendi umduğu çözüm ile karşılaştırıp karşılaştırmaması ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelememesini içerir.

5. Kendine Güvenli Yaklaşım: bireyin karşılaştığı problemin çözümü konusunda kendine güvenip güvenmemesini içerir.

6. Planlı Yaklaşım: bireyin karşılaştığı problem karşısında eldeki verileri planlı bir şekilde kullanarak çözüme ulaşip ulaşmadığını içerir (Öner, 2012; Çetin, 2011; Gökbüzoğlu, 2008; Ünüvar, 2003).

2.4.4. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ)

Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ) 1985 yılında Taylor, Ryan ve Bagby tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması ilk olarak Dereboy tarafından 1990 yılında yapılmıştır. Dereboy 1990 yılında 30 hasta grubuyla yaptığı araştırmasında ölçeğin iç katsayısını .70 bulmuştur. Dereboy' dan sonra 1998 yılında Varol tarafından doktora tezi çalışmasında Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek öncelikle ikisi Psikoloji, diğeri Kimya bölümünde görev yapmakta olan üç öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız şekilde İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler orijinal ölçek ile karşılaştırılarak az-çok farklı ifade edilmiş maddeler üzerinde durulmuştur. Getirilen öneriler doğrultusunda her maddenin Türk kültüründe anlaşılma düzeyi ve yaygınlığı dikkate alınmış, kavramların taşıdığı psikolojik anlam korumaya özen gösterilerek teste son şekli verilmiştir.

TAÖ, bireylerin olumlu-düz(15 madde) ve olumsuz-ters(11 madde) aleksitimik özelliklerini ölçen toplam 26 maddeden oluşan öz bildirim ölçeğidir. Olumlu-düz maddeler; 2, 3, 4, 7, 8, 10, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26. Olumsuz-ters maddeler; 1, 2, 6, 9, 11, 12, 13.

5'li likert tipi olan TAÖ ölçeği puanlanırken düz maddeler için, hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) puan almaktadır. Olumlu maddeler için hiç katılmıyorum (5), katılmıyorum (4), kararsızım (3), katılıyorum (2), tamamen katılıyorum (1) puan almaktadır. Olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Puanların yüksekliği aleksitimi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. En düşük puan 26, en yüksek puan 130'dur. Taylor ve arkadaşları kesme noktası genellenirken hasta gruplar ve normal popülasyona dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Dereboy, 1990).

Ölçeğin iç geçerlilik katsayısı .77 test tekrar tekrar katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra Kauhanen ve arkadaşları (1991), ölçeğin Cronbach Alfa iç geçerliliğini .72; sekiz ay ara ile yaptıkları test tekrar test güvenilirlik Cronbach Alfa katsayısını ise .78 olarak tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalarda TAÖ' nun Cronbach Alfa iç tutarlılığının ve faktör yapısının dengeli ve sürekli olduğu sonucuna varılmıştır (Taylor vd., 1985). Faktör analitik yöntemlerle geliştirilmiş olan TAÖ bilişsel-duygusal özellikleri içeren toplamda 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. Duyguları ve bedensel duyuları ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği; 11 madde,
2. Duyguları ifade edebilme becerisi; 7 madde,
3. Hayal kurma; 5 madde,
4. Dışsal merkezli uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı; 6 madde

Dereboy'un (1990), ölçeğin Türkiye uyarlaması çalışmasında, ölçeğin 3 boyutlu açılımının iç tutarlık katsayısı .65 ve test tekrar test güvenilirliği .70 olduğundan güvenilir olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesiyle evet-hayır şeklinde iki seçenek kullanılmıştır.

Ölçeğin tekrar gözden geçirilmesi ise yapılan faktör analizi sonrasında 3 faktörlü bir çözüm elde edilmiştir. İç tutarlık katsayıları sırasıyla .82, .80 ve .75 olan faktörlerin

varyansı açıklama oranları ise sırasıyla %20, %15 ve %9'dur. Tüm ölçeğin birlikte iç tutarlık katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bu 3 boyut toplam varyansın ise %44'ünü açıklamaktadır. Boyutlar sırasıyla şöyledir:

1. Duygu İletişiminde Zorluk (8 madde),
2. Duyguları Tanıma ve Tanımlamada Zorluk (8 madde),
3. Hayal Kurmaktan Yoksun Olma (6 madde).

Duygu İletişiminde Zorluk (1, 3, 6, 9, 11, 12, 13, 21 ve 24. maddeler), Duyguları Tanıma ve Tanımlamada Zorluk (4, 7, 8, 14, 20, 22, 23, 25 ve 26. maddeler), Hayal Kurmaktan Yoksun Olma (2, 5, 10, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler). 4 madde ise herhangi bir faktöre dahil edilmemiştir (Motan ve Gençöz, 2007). Ölçek, bu çalışmada da bu haliyle kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Üsküdar Üniversitesi Bahar Dönemi Psikoloji Bölümü lisans öğrencileri Şubat ayı herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan sağlıklı bireylerin oluşturduğu 160 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı bilgisi katılımcılara verilen ölçeklerin başında belirtilmiştir. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında da katılımcıların yönergeyi doğru anlayıp anlamadığı kontrol edilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların tamamı, ilk olarak "Onam Formu" ve "Kişisel Bilgi Form" u doldurduktan sonra "Beck Depresyon Ölçeği", "Beck Anksiyete Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri" ve "Toronto Aleksitimi Ölçeği" ni sırasıyla yanıtlamışlardır.

2.5.1. Dahil Olma Kriterleri

1. 18-35 yaş arası Olmak
2. Psikiyatrik tanı almamış olmak

2.5.2. Dışlanma Kriterleri

1. 18 yaş altı, 35 yaş üstü olmak
2. Psikiyatrik tanı almış olma
3. Ciddi sistemik ve nörolojik hastalık öyküsü

2.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analiz işlemleri Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Spearman korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Kat Sayıları

3.1.1. Beck Anksiyete Ölçeği

Analiz sonucuna göre 21 maddelik BAÖ genel güvenilirliği $\alpha=0,923$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

3.1.2. Beck Depresyon Ölçeği

Analiz sonucuna göre 21 maddelik BDÖ genel güvenilirliği $\alpha=0,885$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

3.1.3. Problem Çözme Envanteri

Analiz sonucuna göre 35 maddelik PÇE genel güvenilirliği $\alpha=0,871$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri Tablo 1'de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 1. PÇE Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

	Cronbach's Alpha
PÇE-Aceleci Yaklaşım	0,719
PÇE-Düşünen Yaklaşım	0,759
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	0,783
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	0,725
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	0,789
PÇE-Planlı Yaklaşım	0,754

3.1.4. Toronto Aleksitimi Ölçeği

Analiz sonucuna göre 26 maddelik TAÖ'nin genel güvenirligi $\alpha=0,778$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlikleri Tablo 2'de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 2. TAÖ Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

	Cronbach's Alpha
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	0,703
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	0,827
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	0,740

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

3.2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Yaş Ortalaması

Yaş	N	Mean	SS
Toplam	160	21,37	3,845
Kadın	138	21,23	3,746
Erkek	22	22,23	4,418

Üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması $21,37 \pm 3,845$, bunlardan kadınların yaş ortalaması $21,23 \pm 3,746$, erkeklerin yaş ortalaması $22,23 \pm 4,418$ olarak bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	138	86,2
	Erkek	22	13,8
	Toplam	160	100,0
Yaş	20'nin Altı	27	16,9
	20-24	122	76,2
	25 Ve üzeri	11	6,9
	Toplam	160	100,0
Medeni Durumu	Evli	10	6,2
	Bekar	150	93,8
	Toplam	160	100,0
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Yok	155	96,9
	Var	5	3,1
	Toplam	160	100,0

Şuan üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi	1	23	14,4
	2	77	48,1
	3	50	31,2
	4	10	6,2
	Toplam	160	100,0
Ekonomik Düzeyi	Yüksek	29	18,1
	Orta	121	75,6
	Düşük	10	6,2
	Toplam	160	100,0

Üniversite öğrencileri cinsiyet değişkenine göre 138'i (%86,2) kadın, 22'si (%13,8) erkek olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

Üniversite öğrencileri yaş değişkenine göre 27'si (%16,9) 20'nin altı, 122'si (%76,2) 20-24, 11'i (%6,9) 25 ve üzeri olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

Üniversite öğrencileri medeni durumu değişkenine göre 10'u (%6,2) evli, 150'si (%93,8) bekar olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

Üniversite öğrencileri çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre 155'i (%96,9) yok, 5'i (%3,1) var olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

Üniversite öğrencileri şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkenine göre 23'ü (%14,4) 1, 77'si (%48,1) 2, 50'si (%31,2) 3, 10'u (%6,2) 4 olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

Üniversite öğrencileri ekonomik düzeyi değişkenine göre 29'u (%18,1) yüksek, 121'i (%75,6) orta, 10'u (%6,2) düşük olarak dağılmaktadır (Tablo 4).

3.3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ, BDÖ, TAÖ ve PÇE Ortalamaları ve BAÖ, BDÖ, TAÖ Kesim Puanlarına Göre Dağılımı

Tablo 5. *BDÖ, BAÖ ve TAÖ Kesim Puanlarına Göre Dağılımı*

		Frekans(n)	Yüzde (%)
BDÖ	<17 Depresyon Yok	124	77,5
	>=17 Depresyon Var	36	22,5
	Toplam	160	100,0
BAÖ	<16 Anksiyete Yok	100	62,5
	>=16 Anksiyete Var	60	37,5
	Toplam	160	100,0
TAÖ	Toronto Aleksitimi Puanı <51	24	15,0
	Toronto Aleksitimi Puanı >=51	136	85,0
	Toplam	160	100,0

Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinden BDÖ kesme puanına göre depresyon saptanmayan grup %77,5(n:124), depresyon saptanan grup %22,5 (n:36) olarak bulundu (Tablo 5).

Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinden BAÖ kesme puanına göre anksiyete saptanmayan grup %62,5(n:100), anksiyete saptanan grup %37,5 (n:60) olarak bulundu (Tablo 5).

Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinden TAÖ kesme puanına göre aleksitimi saptanmayan grup %15,0(n:24), aleksitimi saptanan grup %85,0(n:136) olarak bulundu (Tablo 5).

Tablo 6. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve BDÖ Ortalaması*

	N	Ort	SS	Min.	Max.
BAÖ	160	13,394	11,034	0,000	52,000
BDÖ	160	10,469	8,389	0,000	40,000

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamasının (13,394 ± 11,034) düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamasının (10,469 ± 8,389) düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE ve TAÖ Ortalamaları

	N	Ort	SS	Min.	Max.
PÇE-Aceleci Yaklaşım	160	33,050	7,033	17,000	53,000
PÇE-Düşünen Yaklaşım	160	18,781	4,146	6,000	29,000
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	160	17,088	4,347	4,000	24,000
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	160	11,431	2,728	3,000	16,000
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	160	26,238	5,621	10,000	37,000
PÇE-Planlı Yaklaşım	160	14,650	3,316	6,000	21,000
PÇE-Toplam	160	121,238	19,542	71,000	174,000
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	160	19,969	5,319	9,000	37,000
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	160	24,038	7,365	9,000	42,000
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	160	19,675	3,611	12,000	31,000
TAÖ-Toplam	160	63,681	11,839	39,000	92,000

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin PÇE puanı ortalamaları incelendiğinde, “aceleci yaklaşım ” düzeyi ortalamasının (33,050 ± 7,033); “düşünen yaklaşım” düzeyi ortalamasının (18,781 ± 4,146); “kaçıngan yaklaşım” düzeyi ortalamasının (17,088 ± 4,347); “değerlendirici yaklaşım” düzeyi ortalamasının (11,431 ± 2,728); “kendine güvenli yaklaşım” düzeyi ortalamasının (26,238 ± 5,621); “planlı yaklaşım” düzeyi ortalamasının (14,650 ± 3,316); “genel problem çözme becerisi” düzeyi ortalamasının (121,238 ± 19,542) düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin TAÖ puanı ortalamaları incelendiğinde, “duygu iletişiminde zorluk ” düzeyi ortalamasının (19,969 ± 5,319); “duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk ” düzeyi ortalamasının (24,038 ± 7,365); “hayal kurmaktan yoksun

olma” düzeyi ortalamasının (19,675 ± 3,611); TAÖ-Toplam ortalamasının (63,681 ± 11,839) düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 7).

3.4. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
BAÖ	Kadın	138	13,833	10,710	1 125,500	0,052
	Erkek	22	10,636	12,816		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p=0,052) (Tablo 8).

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
BAÖ	20'nin Altı	27	12,000	11,987	1,117	0,57
	20-24	122	13,869	11,048		
	25 Ve üzeri	11	11,546	8,572		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,57$) (Tablo 9).

Tablo 10. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	MW	P
BAÖ	Evli	10	11,800	8,626	727,000	0,87
	Bekar	150	13,500	11,191		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,87$) (Tablo 10).

Tablo 11. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	MW	P
BAÖ	Yok	155	13,510	11,098	316,500	0,49
	Var	5	9,800	8,983		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,49$) (Tablo 11).

Tablo 12. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
BAÖ	1	23	14,696	12,167	4,521	0,21
	2	77	13,584	10,730		
	3	50	11,520	10,618		
	4	10	18,300	12,329		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,21$) (Tablo 12).

Tablo 13. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
BAÖ	Yüksek	29	13,310	12,315	1,979	0,37
	Orta	121	13,058	10,713		
	Düşük	10	17,700	11,255		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BAÖ puanı ortalamalarının ekonomik düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,37$) (Tablo 13).

3.5. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 14. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
BDÖ	Kadın	138	11,181	8,507	942,000	0,004*
	Erkek	22	6,000	6,040		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=942,000$; $p=0,004$). Kız üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ($x=11,181$), erkek üniversite öğrencilerinin BDÖ puanından ($x=6,000$) yüksek bulunmuştur (Tablo 14).

Tablo 15. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
BDÖ	20'nin Altı	27	10,852	8,870	1,701	0,43
	20-24	122	10,697	8,480		
	25 Ve üzeri	11	7,000	5,477		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,43$) (Tablo 15).

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
BDÖ	Evli	10	8,100	4,771	669,000	0,57
	Bekar	150	10,627	8,563		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,57$) (Tablo 16).

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
BDÖ	Yok	155	10,607	8,452	274,500	0,27
	Var	5	6,200	4,868		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,27$) (Tablo 17).

Tablo 18. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
BDÖ	1	23	11,609	8,564	6,857	0,08
	2	77	11,104	7,772		
	3	50	8,420	8,338		
	4	10	13,200	11,708		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,08$) (Tablo 18).

Tablo 19. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
BDÖ	Yüksek	29	10,793	8,853	0,529	0,77
	Orta	121	10,174	8,046		
	Düşük	10	13,100	11,269		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı ortalamalarının ekonomik düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,77$) (Tablo 19).

3.6. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
PÇE-Acelecı Yaklaşım	Kadın	138	32,717	6,851	1 222,500	0,14
	Erkek	22	35,136	7,936		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Kadın	138	18,601	4,059	1 169,000	0,08
	Erkek	22	19,909	4,597		
PÇE-Kaçınan Yaklaşım	Kadın	138	16,797	4,098	951,500	0,005*
	Erkek	22	18,909	5,433		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	138	11,428	2,734	1 488,500	0,88
	Erkek	22	11,455	2,756		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	138	25,804	5,425	1 055,500	0,02*
	Erkek	22	28,955	6,184		
PÇE-Planlı Yaklaşım	Kadın	138	14,399	3,223	1 030,500	0,01*
	Erkek	22	16,227	3,531		
PÇE-Toplam	Kadın	138	119,746	18,802	1 068,000	0,03*
	Erkek	22	130,591	21,884		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=951,500$; $p=0,005$). Bayan üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçınan yaklaşım puanları ($x=16,797$), erkek üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=18,909$) düşük bulunmuştur (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=1 055,500$; $p=0,02$). Bayan üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ($x=25,804$), erkek üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($x=28,955$) düşük bulunmuştur (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=1 030,500$; $p=0,01$). Bayan üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ($x=14,399$), erkek üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanlarından ($x=16,227$) düşük bulunmuştur (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=1 068,000$; $p=0,03$). Bayan üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ($x=119,746$), erkek üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanlarından ($x=130,591$) düşük bulunmuştur (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,14$) (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,08$) (Tablo 20).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,88$) (Tablo 20).

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PÇE-Aceleci Yaklaşım	20'nin Altı	27	33,148	6,781	2,154	0,34
	20-24	122	32,656	6,930		
	25 Ve üzeri	11	37,182	8,060		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	20'nin Altı	27	19,370	3,764	2,173	0,34
	20-24	122	18,533	4,168		
	25 Ve üzeri	11	20,091	4,764		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	20'nin Altı	27	16,852	4,321	3,606	0,16
	20-24	122	16,918	4,417		
	25 Ve üzeri	11	19,546	2,945		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	20'nin Altı	27	12,148	2,892	3,444	0,18
	20-24	122	11,312	2,626		
	25 Ve üzeri	11	11,000	3,376		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	20'nin Altı	27	26,556	5,873	3,212	0,20
	20-24	122	25,869	5,216		
	25 Ve üzeri	11	29,546	8,335		
PÇE-Planlı Yaklaşım	20'nin Altı	27	15,037	3,216	1,527	0,47
	20-24	122	14,475	3,253		
	25 Ve üzeri	11	15,636	4,249		
PÇE-Toplam	20'nin Altı	27	123,111	18,703	2,954	0,23
	20-24	122	119,762	18,718		
	25 Ve üzeri	11	133,000	27,111		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,34$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,34$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,16$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,18$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,20$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,47$) (Tablo 21).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,23$) (Tablo 21).

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
PÇE-Acelecı Yaklaşım	Evli	10	35,200	9,259	677,500	0,61
	Bekar	150	32,907	6,875		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Evli	10	17,100	5,405	577,500	0,22
	Bekar	150	18,893	4,047		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	Evli	10	17,700	4,084	731,000	0,89
	Bekar	150	17,047	4,374		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Evli	10	11,500	3,028	738,500	0,93
	Bekar	150	11,427	2,718		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Evli	10	26,500	8,276	737,500	0,93
	Bekar	150	26,220	5,438		
PÇE-Planlı Yaklaşım	Evli	10	14,500	4,327	728,500	0,88
	Bekar	150	14,660	3,256		
PÇE- Toplam	Evli	10	122,500	27,814	709,500	0,77
	Bekar	150	121,153	18,991		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-acelecı yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,61$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,22$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,89$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,93$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,93$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=88$) (Tablo 22).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,77$) (Tablo 22).

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
PÇE-Acelecı Yaklaşım	Yok	155	32,845	6,846	259,500	0,21
	Var	5	39,400	10,455		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Yok	155	18,807	4,104	352,000	0,73
	Var	5	18,000	5,831		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	Yok	155	16,994	4,342	246,500	0,16
	Var	5	20,000	3,808		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Yok	155	11,407	2,708	327,000	0,55
	Var	5	12,200	3,564		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Yok	155	26,136	5,470	283,000	0,30
	Var	5	29,400	9,529		
PÇE-Planlı Yaklaşım	Yok	155	14,607	3,260	295,000	0,36
	Var	5	16,000	5,050		
PÇE-Toplam	Yok	155	120,794	18,910	282,500	0,30
	Var	5	135,000	34,183		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-acelecı yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,21$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,73$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,16$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,55$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,30$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,36$) (Tablo 23).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,30$) (Tablo 23).

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
PÇE-Aceleci Yaklaşım	1	23	32,522	7,792	1,189	0,76
	2	77	33,325	7,219		
	3	50	33,300	6,572		
	4	10	30,900	6,574		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	1	23	18,478	4,389	0,907	0,82
	2	77	19,039	3,965		
	3	50	18,660	4,466		
	4	10	18,100	3,725		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	1	23	15,565	5,583	2,985	0,39
	2	77	17,571	4,001		
	3	50	17,220	3,950		
	4	10	16,200	5,350		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	1	23	11,739	3,003	4,428	0,22
	2	77	11,558	2,663		
	3	50	10,860	2,770		
	4	10	12,600	2,011		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	1	23	24,696	6,670	2,874	0,41
	2	77	26,533	5,418		
	3	50	26,820	4,902		
	4	10	24,600	7,677		
PÇE-Planlı Yaklaşım	1	23	14,913	3,423	0,191	0,98
	2	77	14,558	3,381		
	3	50	14,640	3,250		
	4	10	14,800	3,360		
PÇE-Toplam	1	23	117,913	23,897	1,262	0,74
	2	77	122,584	18,933		
	3	50	121,500	18,277		
	4	10	117,200	21,039		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,76$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,82$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,39$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,22$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,41$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,98$) (Tablo 24).

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının şuan üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,74$) (Tablo 24).

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin PÇE Düzeylerinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PÇE-Aceleci Yaklaşım	Yüksek	29	33,035	7,068	0,168	0,92
	Orta	121	33,050	7,187		
	Düşük	10	33,100	5,446		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Yüksek	29	18,690	5,065	3,028	0,22
	Orta	121	18,628	3,939		
	Düşük	10	20,900	3,414		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	Yüksek	29	17,828	3,485	0,949	0,62
	Orta	121	16,876	4,449		
	Düşük	10	17,500	5,442		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Yüksek	29	11,448	2,785	4,491	0,11
	Orta	121	11,289	2,764		
	Düşük	10	13,100	1,449		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Yüksek	29	26,517	5,767	1,596	0,45
	Orta	121	26,000	5,517		
	Düşük	10	28,300	6,567		
PÇE-Planlı Yaklaşım	Yüksek	29	15,000	3,625	0,602	0,74
	Orta	121	14,562	3,250		
	Düşük	10	14,700	3,466		
PÇE-Toplam	Yüksek	29	122,517	20,451	1,603	0,45
	Orta	121	120,405	19,474		
	Düşük	10	127,600	18,143		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin PÇE-Toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarının ekonomik düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [sırasıyla; (p=0,45); (p=0,92); (p=0,22); (p=0,62); (p=0,11); (p=0,45); (p=0,74)] (Tablo 25).

3.7. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	Kadın	138	20,130	4,908	1 298,000	0,27
	Erkek	22	18,955	7,474		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	Kadın	138	24,464	6,936	1 152,500	0,07
	Erkek	22	21,364	9,394		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	Kadın	138	19,659	3,634	1 506,000	0,95
	Erkek	22	19,773	3,545		
TAÖ	Kadın	138	64,254	11,198	1 207,500	0,12
	Erkek	22	60,091	15,087		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [sırasıyla; (p=0,12); (0,27); (0,07); (0,95)] (Tablo 26).

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	20'nin Altı	27	19,815	4,142	1,652	0,44
	20-24	122	20,123	5,297		
	25 Ve üzeri	11	18,636	7,966		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	20'nin Altı	27	24,074	7,898	2,205	0,33
	20-24	122	24,361	7,278		
	25 Ve üzeri	11	20,364	6,577		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	20'nin Altı	27	20,148	3,988	0,250	0,88
	20-24	122	19,566	3,616		
	25 Ve üzeri	11	19,727	2,649		
TAÖ-Toplam	20'nin Altı	27	64,037	12,880	2,478	0,29
	20-24	122	64,049	11,803		
	25 Ve üzeri	11	58,727	9,100		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [sırayla; (p=0,29); (p=0,44); (p=0,33); (0,88)] (Tablo 27).

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	Evli	10	18,400	6,415	661,000	0,53
	Bekar	150	20,073	5,247		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	Evli	10	19,600	5,777	452,000	0,03*
	Bekar	150	24,333	7,380		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	Evli	10	18,900	3,604	687,500	0,66
	Bekar	150	19,727	3,617		
TAÖ-Toplam	Evli	10	56,900	10,170	499,000	0,08
	Bekar	150	64,133	11,834		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=452,000; p=0,03). Evli üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları (x=19,600), bekar üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanlarından (x=24,333) düşük bulunmuştur (Tablo 28).

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan, TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanı ve TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [sırayla; (p=0,08); (0,53); (0,66)] (Tablo 28).

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	Yok	155	20,161	5,233	149,500	0,02*
	Var	5	14,000	4,950		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	Yok	155	24,265	7,312	157,500	0,02*
	Var	5	17,000	5,831		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	Yok	155	19,645	3,618	306,000	0,42
	Var	5	20,600	3,647		
TAÖ-Toplam	Yok	155	64,071	11,704	165,000	0,03*
	Var	5	51,600	10,479		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda

grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=149,500$; $p=0,02$). Çocuk sahibi olmayan üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanları ($x=20,161$), çocuk sahibi olan üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanlarından ($x=14,000$) yüksek bulunmuştur (Tablo 29).

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=157,500$; $p=0,02$). Çocuk sahibi olmayan üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları ($x=24,265$), çocuk sahibi olan üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanlarından ($x=17,000$) yüksek bulunmuştur (Tablo 29).

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=165,000$; $p=0,03$). Çocuk sahibi olmayan üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puanları ($x=64,071$), çocuk sahibi olan üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puanlarından ($x=51,600$) yüksek bulunmuştur (Tablo 29).

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanları ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,42$) (Tablo 29).

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Üniversitede Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	1	23	20,000	4,748	0,898	0,83
	2	77	19,533	4,515		
	3	50	20,560	6,250		
	4	10	20,300	7,499		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	1	23	23,565	8,675	3,147	0,37
	2	77	24,429	7,356		
	3	50	23,140	7,149		
	4	10	26,600	5,060		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	1	23	20,348	3,613	2,472	0,48
	2	77	19,442	3,895		
	3	50	19,900	3,247		
	4	10	18,800	3,190		
TAÖ-Toplam	1	23	63,913	12,919	0,416	0,94
	2	77	63,403	11,257		
	3	50	63,600	12,423		
	4	10	65,700	12,356		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarının üniversitede öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [sırasıyla; (p=0,94); (0,83); (0,37); (0,48)] (Tablo 30).

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	Yüksek	29	20,172	5,651	0,346	0,84
	Orta	121	19,802	5,128		
	Düşük	10	21,400	6,867		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	Yüksek	29	24,172	8,840	1,945	0,38
	Orta	121	23,802	7,174		
	Düşük	10	26,500	4,649		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	Yüksek	29	20,483	3,757	1,686	0,43
	Orta	121	19,488	3,629		
	Düşük	10	19,600	2,875		
TAÖ-Toplam	Yüksek	29	64,828	12,820	2,083	0,35
	Orta	121	63,091	11,653		
	Düşük	10	67,500	11,375		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan ve alt ölçekleri puan ortalamalarının ekonomik düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [sırayla; (p=0,35); (0,84); (0,38); (0,43)] (Tablo 31).

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinden Depresyon Saptanmayan Grupla Depresyon Saptanan Grubun PÇE, TAÖ ve BAÖ Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	SS	t	P
PÇE-Aceleci Yaklaşım	Depresyon Yok	124	34,226	6,633	4,117	0,0001*
	Depresyon Var	36	29,000	6,949		
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Depresyon Yok	124	18,984	4,078	1,148	0,25

	Depresyon Var	36	18,083	4,358		
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	Depresyon Yok	124	17,766	4,134	3,818	0,0001*
	Depresyon Var	36	14,750	4,305		
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Depresyon Yok	124	11,524	2,798	0,799	0,43
	Depresyon Var	36	11,111	2,482		
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Depresyon Yok	124	27,177	5,564	4,118	0,0001*
	Depresyon Var	36	23,000	4,561		
PÇE-Planlı Yaklaşım	Depresyon Yok	124	15,008	3,240	2,580	0,01*
	Depresyon Var	36	13,417	3,324		
PÇE-Toplam	Depresyon Yok	124	124,686	19,249	4,372	0,0001*
	Depresyon Var	36	109,361	15,670		
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	Depresyon Yok	124	19,024	5,108	-4,403	0,0001*
	Depresyon Var	36	23,222	4,776		
TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	Depresyon Yok	124	22,387	6,708	-5,770	0,0001*
	Depresyon Var	36	29,722	6,738		
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	Depresyon Yok	124	19,032	3,223	-4,415	0,0001*
	Depresyon Var	36	21,889	4,027		
TAÖ-Toplam	Depresyon Yok	124	60,444	10,537	-7,436	0,0001*
	Depresyon Var	36	74,833	9,029		
BAÖ	Depresyon Yok	124	10,186	7,906	-8,093	0,0001*
	Depresyon Var	36	24,444	13,090		

*:İstatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4,117$; $p=0,0001$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-aceleci yaklaşım puanları ($x=34,226$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-aceleci yaklaşım puanlarından ($x=29,000$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=1,148$; $p=0,25$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-düşünen yaklaşım puanları ($x=18,984$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-düşünen yaklaşım puanlarından ($x=18,083$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3,818$; $p=0,0001$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-kaçıngan yaklaşım puanları ($x=17,766$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-kaçıngan yaklaşım puanlarından ($x=14,750$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=0,799$; $p=0,43$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-değerlendirici yaklaşım puanları ($x=11,524$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-değerlendirici yaklaşım puanlarından ($x=11,111$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4,118$; $p=0,0001$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanları ($x=27,177$), depresyon saptanan gruba

göre PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($x=23,000$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-planlı yaklaşım puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,580$; $p=0,01$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-planlı yaklaşım puanları ($x=15,008$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-planlı yaklaşım puanlarından ($x=13,417$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE-Toplam puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,372$; $p=0,0001$). Depresyon saptanmayan grupta PÇE-Toplam puanları ($x=124,686$), depresyon saptanan gruba göre PÇE-Toplam puanlarından ($x=109,361$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,403$; $p=0,0001$). Depresyon saptanan grupta TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanları ($x=23,222$), depresyon saptanmayan gruba göre TAÖ-duygu iletişimde zorluk puanlarından ($x=19,024$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,770$; $p=0,0001$). Depresyon saptanan grupta TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanları ($x=29,722$), depresyon saptanmayan gruba göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanlarından ($x=22,387$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-4,415$; $p=0,0001$). Depresyon saptanan grupta TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanları ($x=21,889$), depresyon saptanmayan gruba göre TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanlarından ($x=19,032$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin TAÖ-Toplam puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-7,436$; $p=0,0001$). Depresyon saptanan grupta TAÖ-Toplam puanları ($x=74,833$), depresyon saptanmayan gruba göre TAÖ-Toplam puanlarından ($x=60,444$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

Araştırmaya katılan öğrencilerin BAÖ puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-8,093$; $p=0,0001$). Depresyon saptanan grupta BAÖ puanları ($x=24,444$), depresyon saptanmayan gruba göre BAÖ puanlarından ($x=10,186$) yüksek bulunmuştur (Tablo 32).

3.8. Korelasyon Analizleri

3.8.1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin TAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		PÇE- Aceleci Yaklaşım	PÇE- Düşünen Yaklaşım	PÇE- Kaçınma Yaklaşım	PÇE- Değerlendirici Yaklaşım	PÇE- Kendine Güvenli Yaklaşım	PÇE- Planlı Yaklaşım	PÇE- Toplam
TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	r	-0,312	-0,477	-0,406	-0,317	-0,542	-0,500	-0,585
	p	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*
TAÖ- Duyguları Tanıma Ve Tanımlama Zorluk	r	-0,406	-0,268	-0,302	-0,193	-0,408	-0,295	-0,472
	p	0,0001*	0,001*	0,0001*	0,01*	0,0001	0,0001*	0,0001*
TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	r	-0,012	-0,109	-0,113	-0,130	-0,193*	-0,096	-0,164
	p	0,882	0,171	0,154	0,102	0,01*	0,229	0,04*
TAÖ- Toplam	r	-0,385	-0,391	-0,382	-0,314	-0,528	-0,424	-0,583
	p	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*	0,0001*

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-aceleci yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.312$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-aceleci yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.477$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-düşünen yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-kaçınan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.406$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-kaçınan yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.317$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.542$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.5$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-planlı yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı ile PÇE-Toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.585$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duygu iletişiminde zorluk puanı arttıkça PÇE-Toplam puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-aceleci yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.406$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-aceleci yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.268$; $p=0,001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-düşünen yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-kaçınan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.302$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-kaçınan yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.193$; $p=0,01$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.408$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.295$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-planlı yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı ile PÇE-Toplam puan arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.472$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk puanı arttıkça PÇE-Toplam puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-aceleci yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-kaçınan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.193$; $p=0,01$). Buna göre TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 33).

TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı ile PÇE-toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.164$; $p=0,04$). Buna göre TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma puanı arttıkça PÇE-Toplam puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-aceleci yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.385$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-aceleci yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.391$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-düşünen yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-kaçıngan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.382$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-toplam puanı arttıkça PÇE-kaçıngan yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.314$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.528$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.424$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-planlı yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 33).

TAÖ-Toplam puanı ile PÇE-Toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.583$; $p=0,0001$). Buna göre TAÖ-Toplam puanı arttıkça PÇE-Toplam puanı azalmaktadır (Tablo 33).

3.8.2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BAÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		PÇE- Aceleci Yaklaşım	PÇE- Düşünen Yaklaşım	PÇE- Kaçınan Yaklaşım	PÇE- Değerlendirici Yaklaşım	PÇE- Kendine Güvenli Yaklaşım	PÇE- Planlı Yaklaşım	PÇE- Toplam
BAÖ	r	-0,245	-0,115	-0,240	-0,028	-0,266	-0,113	-0,255
	p	0,002*	0,15	0,002*	0,72	0,001*	0,15	0,001*

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanı ile PÇE-aceleci yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.245$; $p=0,002$). Buna göre BAÖ puanı arttıkça PÇE-aceleci yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 34).

BAÖ puanı ile PÇE-kaçınan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.24$; $p=0,002$). Buna göre BAÖ puanı arttıkça PÇE-kaçınan yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 34).

BAÖ puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.266$; $p=0,001$). Buna göre BAÖ puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 34).

BAÖ puanı ile PÇE-toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.255$; $p=0,001$). Buna göre BAÖ puanı arttıkça PÇE-Toplam puanı azalmaktadır (Tablo 34).

BAÖ puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puan, PÇE-değerlendirici yaklaşım, PÇE-planlı yaklaşım puan arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır [sırasıyla; (0,15); (0,72); (0,15)] (Tablo 34).

3.8.3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 35. *Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin BDÖ ve PÇE Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi*

		PÇE- Acelec Yaklaşım	PÇE- Düşünen Yaklaşım	PÇE- Kaçıngan Yaklaşım	PÇE- Değerlendirici Yaklaşım	PÇE- Kendine Güvenli Yaklaşım	PÇE- Planlı Yaklaşım	PÇE- Toplam
BDÖ	r	-0,318	-0,183	-0,385	-0,057	-0,391	-0,284	-0,406
	p	0,0001*	0,02*	0,0001*	0,48	0,0001*	0,0001*	0,0001*

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-acelec yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.318$; $p=0,0001$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-acelec yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.183$; $p=0,02$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-düşünen yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-kaçıngan yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.385$; $p=0,0001$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-kaçıngan yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.391$; $p=0,0001$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.284$; $p=0,0001$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-planlı yaklaşım puanı azalmaktadır (Tablo 35).

BDÖ puanı ile PÇE-toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.406$; $p=0,0001$). Buna göre BDÖ puanı arttıkça PÇE-toplam puanı azalmaktadır (Tablo 35).

3.9.Regresyon Analizleri

3.9.1. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 36. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Aceleci Yaklaşım	Sabit	43,084	13,631	0,0001*	14,381	0,0001*	0,202
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,221	-2,222	0,03*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,383	-5,266	0,0001*			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	0,183	1,275	0,20			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-aceleci yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=14,381; p=0,0001). PÇE-Aceleci yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) olduğu görülmüştür (R²=0,202). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişiminde zorluk düzeyi PÇE-aceleci yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β=-0,221). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-aceleci yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β=-0,383). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-aceleci yaklaşım düzeyini etkilememektedir (p=0.20) (Tablo 36).

Tablo 37. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Sabit	26,739	13,938	0,0001*	10,638	0,0001*	0,154
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,254	-4,202	0,0001*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,087	-1,976	0,051			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	-0,040	-0,466	0,64			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=10,638; p=0,0001). PÇE-Düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-

duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,154$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişiminde zorluk düzeyi PÇE-düşünen yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,254$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-düşünen yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.051$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-düşünen yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.64$) (Tablo 37).

Tablo 38. *Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R^2
PÇE-Kaçıngan Yaklaşım	Sabit	25,889	12,851	0,0001*	10,445	0,0001*	0,151
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,243	-3,839	0,0001*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,102	-2,208	0,03*			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	-0,075	-0,826	0,41			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-kaçıngan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,445$; $p=0,0001$). PÇE-Kaçıngan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,151$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişiminde zorluk düzeyi PÇE-kaçıngan yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,243$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-kaçıngan

yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,102$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-kaçıngan yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.41$) (Tablo 38).

Tablo 39. *Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	15,317	11,542	0,0001*	4,672	0,004*	0,065
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,122	-2,913	0,004*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,028	-0,916	0,36			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	-0,040	-0,664	0,51			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,672$; $p=0,004$). PÇE-Değerlendirici yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,065$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk düzeyi PÇE-değerlendirici yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,122$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-değerlendirici yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.36$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-değerlendirici yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.51$) (Tablo 39).

Tablo 40. *Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	41,321	17,276	0,0001*	22,054	0,0001*	0,284
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,409	-5,433	0,0001*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,189	-3,433	0,001*			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	-0,121	-1,116	0,27			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=22,054; p=0,0001). PÇE-Kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür (R²=0,284). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk düzeyi PÇE-kendine güvenli yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,409). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-kendine güvenli yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,189). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-kendine güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir (p=0.27) (Tablo 40).

Tablo 41. *Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Planlı Yaklaşım	Sabit	21,107	14,199	0,0001*	14,732	0,0001*	0,206
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-0,244	-5,217	0,0001*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,076	-2,223	0,03*			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	0,012	0,183	0,85			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=14,732; p=0,0001). PÇE-Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişimde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) olduğu görülmüştür (R²=0,206). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişimde zorluk düzeyi PÇE-planlı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,244). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-planlı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,076). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-planlı yaklaşım düzeyini etkilememektedir (p=0.85) (Tablo 41).

Tablo 42. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ Düzeylerinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Toplam	Sabit	173,456	21,855	0,0001*	29,299	0,0001*	0,348
	TAÖ-Duygu İletişiminde Zorluk	-1,492	-5,976	0,0001*			
	TAÖ-Duyguları Tanıma Ve Tanımlamada Zorluk	-0,866	-4,740	0,0001*			
	TAÖ-Hayal Kurmaktan Yoksun Olma	-0,082	-0,228	0,82			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma ile PÇE-Toplam arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=29,299; p=0,0001). PÇE-Toplam düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-duygu iletişiminde zorluk, TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk, TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür (R²=0,348). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duygu iletişiminde zorluk düzeyi PÇE-Toplam düzeyini azaltmaktadır (β =-1,492). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-duyguları tanıma ve tanımlamada zorluk düzeyi PÇE-Toplam düzeyini azaltmaktadır (β =-0,866). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-hayal kurmaktan yoksun olma düzeyi PÇE-Toplam düzeyini etkilememektedir (p=0.82) (Tablo 42).

Tablo 43. Üniversite Öğrencilerinin TAÖ-Toplam Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Toplam	Sabit	180,785	25,796	0,0001*	74,674	0,0001*	0,317
	TAÖ-Toplam	-0,935	-8,641	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

TAÖ-Toplam ile PÇE-Toplam arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=74,674$; $p=0,0001$). PÇE-Toplam düzeyinin belirleyicisi olarak TAÖ-Toplam değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,317$). Üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam düzeyi PÇE-Toplam düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,935$) (Tablo 43).

3.9.2. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 44. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Acelecı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
PÇE-Acelecı Yaklaşım	Sabit	36,002	42,783	0,0001*	20,164	0,0001*	0,108
	BDÖ	-0,282	-4,490	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-acelecı yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=20,164$; $p=0,0001$). PÇE-Acelecı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,108$). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-acelecı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,282$) (Tablo 44).

Tablo 45. *Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Sabit	19,656	37,853	0,0001*	4,645	0,03*	0,022
	BDÖ	-0,084	-2,155	0,03*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-düşünen yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,645; p=0,03). PÇE-Düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,022). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-düşünen yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,084) (Tablo 45).

Tablo 46. *Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Kaçınan Yaklaşım	Sabit	18,852	36,093	0,0001*	18,705	0,0001*	0,100
	BDÖ	-0,169	-4,325	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-kaçınan yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=18,705; p=0,0001). PÇE-Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,100). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-kaçınan yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,169) (Tablo 46).

Tablo 47. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	11,558	33,367	0,0001*	0,219	0,64	-0,005
	BDÖ	-0,012	-0,468	0,64			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-değerlendirici yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,219; p=0,64) (Tablo 47).

Tablo 48. Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	28,876	43,636	0,0001*	26,035	0,0001*	0,136
	BDÖ	-0,252	-5,102	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=26,035; p=0,0001). PÇE-Kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,136). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-kendine güvenli yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,252) (Tablo 48).

Tablo 49. *Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
PÇE-Planlı Yaklaşım	Sabit	15,742	38,731	0,0001*	11,816	0,001*	0,064
	BDÖ	-0,104	-3,437	0,001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-planlı yaklaşım puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=11,816; p=0,001). PÇE-Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,064). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-planlı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,104) (Tablo 49).

Tablo 50. *Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Toplam	Sabit	130,686	57,089	0,0001*	27,905	0,0001*	0,145
	BDÖ	-0,902	-5,283	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BDÖ puanı ile PÇE-Toplam puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=27,905; p=0,0001). PÇE-Toplam düzeyinin belirleyicisi olarak BDÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,145). Üniversite öğrencilerinin BDÖ düzeyi PÇE-Toplam düzeyini azaltmaktadır (β =-0,902) (Tablo 50).

3.9.3. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 51. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Acelecı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Acelecı Yaklaşım	Sabit	35,421	41,958	0,0001*	13,210	0,0001*	0,071
	BAÖ	-0,177	-3,635	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-acelecı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=13,210; p=0,0001). PÇE-Acelecı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BAÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,071). Üniversite öğrencilerinin BAÖ düzeyi PÇE-acelecı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,177) (Tablo 51).

Tablo 52. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
PÇE-Düşünen Yaklaşım	Sabit	19,309	37,474	0,0001*	1,754	0,19	0,005
	BAÖ	-0,039	-1,324	0,19			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-düşünen yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,754; p=0,19) (Tablo 52).

Tablo 53. *Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
PÇE-Kaçınan Yaklaşım	Sabit	18,344	34,767	0,0001*	9,491	0,002*	0,051
	BAÖ	-0,094	-3,081	0,002*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9,491; p=0,002). PÇE-Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BAÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,051). Üniversite öğrencilerinin BAÖ düzeyi PÇE-kaçınan yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,094) (Tablo 53).

Tablo 54. *Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	11,473	33,658	0,0001*	0,025	0,87	-0,006
	BAÖ	-0,003	-0,158	0,87			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,025; p=0,87) (Tablo 54).

Tablo 55. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
PÇE-Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	28,049	41,422	0,0001*	11,981	0,001*	0,065
	BAÖ	-0,135	-3,461	0,001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=11,981; p=0,001). PÇE-Kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak BAÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,065). Üniversite öğrencilerinin BAÖ düzeyi PÇE-kendine güvenli yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,135) (Tablo 55).

Tablo 56. Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Planlı Yaklaşım	Sabit	15,098	36,662	0,0001*	1,978	0,16	0,006
	BAÖ	-0,033	-1,407	0,16			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanları ile PÇE-planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,978; p=0,16) (Tablo 56).

Tablo 57. *Üniversite Öğrencilerinin BAÖ Düzeyinin PÇE-Toplam Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE-Toplam	Sabit	127,693	54,342	0,0001*	12,637	0,0001*	0,068
	BAÖ	-0,482	-3,555	0,0001*			

*:İstatistiksel olarak anlamlı

BAÖ puanı ile PÇE-Toplam puanı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=12,637; p=0,0001). PÇE-Toplam düzeyinin belirleyicisi olarak BAÖ değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,068). Üniversite öğrencilerinin BAÖ düzeyi PÇE-Toplam düzeyini azaltmaktadır (β =-0,482) (Tablo 57).

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 3 hipotez üretilmiş ve sınanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda kullanılan ölçeklerden alınan sonuçlara uygun düşünülen istatistiksel analizler uygulanmış, ulaşılan sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırma için 3 hipotez belirlenmiştir. Çalışmanın uygulandığı örneklemden ulaşılan sonuçlara göre 3 hipotezde doğrulanmıştır.

İlk hipotez doğrultusunda, yapılan korelasyon analizi sonucunda, katılımcıların TAÖ puanı ile PÇE puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışmamızın bulgularına göre, aleksitimi düzeyi arttıkça problem çözme becerisi azalmakta olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Toneatto ve arkadaşları (2009), aleksitimi ve kumar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında patolojik, problemlili ve problemsiz kumarcılar, halktan reklamlar aracılığıyla toplanmıştır ve değerlendirmenin sonucunda aleksitimi düzeyleri yüksek oranlarda olması, zayıf oranda problem çözme, iletişim ve kendini düzenleme becerileriyle ilişkili bulunmuştur. Çalışmamızın bulgularının desteklediği bir başka çalışma yeni kanser tanısı alan çocukların anneleri için problem çözme becerilerinin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmadır. 92 ciddi hastalık sahibi olan çocukların annelerine problem çözme becerisi eğitimi ya da standart psiko-sosyal bakım verilmiş 8 hafta sonrasında problem çözme becerisi eğitimi alan annelerin problem çözme becerileri arttıkça negatif duygulanımlarında önemli düzeyde azalma görülmüştür (Sahler et al., 2002). Vatan ve arkadaşları (2014), duygusal bozukluk, problem çözme ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bu çalışmanın bulguları çalışmamızın bulguları ile desteklenmektedir. Bu çalışmada 87 Türk üniversite öğrencisi ile çalışmış ve sonuç olarak tüm skorları birbirleriyle ilişkili bulmuştur. Düşük problem çözme yeteneğinin duygusal bozukluk ile alakalı olduğu savunulmuştur. Nancee Blum ve arkadaşları (2008), problem çözme ve duygusal tahmin edilebilirliğin borderline kişilik bozukluğu ile ilişkinin incelendiği bu çalışmada 124 denek rastgele seçilerek stepps programına alınmış. Bu çalışmanın bulgularına göre problem çözme, duygusal tahmin edilebilirlik

ve borderline kişilik bozukluğu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Çalışmamız bulguları, Nancee Blum ve arkadaşlarının çalışmasının bulgularını destekler niteliktedir.

İkinci hipotez doğrultusunda, yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcıların BAÖ puanı ile PÇE puanı arasında ilişkili bulunmuştur. Anksiyete düzeyi ve problem çözme becerileri arasında negatif yönde ilişki vardır. Ulaşılan bu sonuç, Aksu (2008), kronik hastalığı olan çocukların annelerinin sosyodemografik özellikleri depresyon, anksiyete, problem çözme yeteneği ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi başlıklı yaptığı çalışmanın verilerini desteklememektedir. Aksu, araştırmasını Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Hastalıkları Polikliniğinde yaşları 22-45 arası olan 116 hasta çocuk annesi ile gerçekleştirmiş ve yapılan analizler bulgularına göre katılımcıların anksiyete düzeylerinin anlamlı derecede yüksek, bu bağlı olarak problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yaptığımız bu çalışma Canan ve Ataoğlu (2010), anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi üzerine düzenli sporun etkisi konusunda yaptıkları çalışmanın verilerini desteklemektedir. Canan ve Ataoğlu' nun yaptıkları çalışmada 18-35 yaşları arasında toplam 95 katılımcıdan oluşmaktadır, bu araştırmanın bulgularında anksiyete düzeylerindeki düşüşe bağlı olarak problem çözme becerilerinde yükselme görülmüştür.

Üçüncü hipotez doğrultusunda ise, yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcıların BDÖ puanı ile PÇE puanı ilişkili bulunmuştur. Depresyon düzeyi ve problem çözme becerileri arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Ulaşılan bu sonuç, Aksu (2008), kronik hastalığı olan çocukların annelerinin sosyodemografik özellikleri depresyon, anksiyete, problem çözme yeteneği ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi konusunda yaptığı çalışmanın verilerini desteklememektedir. Aksu'nun çalışması Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Hastalıkları Polikliniğinde yaşları 22-45 arası olan 116 hasta çocuk annesi ile gerçekleştirmiş ve yapılan analizler bulgularına göre katılımcıların çocuklarının hastalığının şiddetine bağlı olarak depresyon artmakta; buna bağlı olarak da problem çözme becerileri de depresyonun şiddetine oranla yükselmektedir. Tezel ve arkadaşları (2009), hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi araştırması verileri çalışmamız tarafından desteklemektedir. Tezel ve

arkadaşlarının yaptıkları çalışma Erzurum Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde öğrenim gören 249 öğrenciye uygulanmış ve yapılan analizden elde edilen bulgulara göre depresyonu olmayan kişilerin problem çözme becerileri yüksek bulunmuştur. Çalışmamız, Yüksel ve Eren (2001), otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupta psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisini inceledikleri araştırma verilerini desteklemektedir. Yüksel ve Eren'in yaptıkları çalışma İstanbul'da üniversite bulunan hastanelerinin Çocuk Ruh Sağlığı ile Çocuk Psikiyatrisi bölümlerinde araştırmaya katılmayı kabul eden 24 gönüllü anne olmaktadır. Bu çalışmanın verilerine göre, annelerin depresyon düzeylerinde azalma olduğunda problem çözme becerilerinden artma belirlenmiştir. Çalışmamızın verileri, Canan ve Ataoğlu (2010), anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi üzerine düzenli sporun etkisi çalışmasının verilerini desteklemektedir. Canan ve Ataoğlu'nun anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine yaptıkları araştırma 18-35 yaşları arasında toplam 95 katılımcıdan oluşmaktadır, bu araştırmanın bulgularında verilerine göre katılımcıların depresyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ters ilişki olduğu saptanmıştır.

Çalışmamızın bulgularına göre çalışmaya katılan üniversite öğrencilerin PÇE-Toplam puan ortalamalarının BDÖ değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Depresyon saptanmayan grupta PÇE-Toplam puan, depresyon saptanan gruba göre PÇE-Toplam puanından yüksek bulunmuştur. Eskin ve arkadaşları (2008), lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenlerin incelendiği çalışmada, düşük problem çözme beceri düzeyleri öğrencilerin depresyonlu sayılabilecek bir puan almalarının yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmamız, Eskin ve arkadaşlarının ulaştığı sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmamız bulgularına göre BDÖ puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre, iki grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Kız üniversite öğrencilerinin BDÖ puanı, erkek üniversite öğrencilerinin BDÖ puanından yüksek bulunmuştur. Güleç ve arkadaşları (2005), depresyonda bedensel belirtilerin incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre depresyon ile cinsiyet arasından anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Çalışmamız, Güleç ve arkadaşları'nın çalışmasını desteklememektedir. Öner ve Gençdoğan (2007), lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmada kızlarla erkekler arasında depresyon açısından bir fark bulunamamış olup depresyon ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışma, yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Çalışmamızın örneklemini üniversite öğrencilerinden oluşturduğundan Öner ve Gençdoğan'ın çalışmasında faydalanılan örneklem grubunun lise öğrencileri olması iki çalışmanın bulgularının birbirini desteklenmemesine sebep olacağı düşünülmektedir. Dökmen (2007), kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon ilişkisinin incelendiği çalışmada kızlarla erkekler arasında depresyon açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmanın bulguları, çalışmamız tarafından desteklenmemektedir. Bromberger ve Malthews (1996), depresyon belirtilerinin kadınlarda ki modelinin incelendiği çalışmanın sonucunda, kadınların erkeklere kıyasla daha depresif oldukları savunulmuştur. Çalışmamız Bromberger ve Malthews' in bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmamız bulgularına göre PÇE puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre, iki grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Kız üniversite öğrencilerinin PÇE puanı, erkek üniversite öğrencilerinin PÇE puanından düşük bulunmuştur. Saracaloğlu ve arkadaşları (2001), öğrencilerin problem çözme becerileriyle başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında problem çözme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çalışmamız Saracaloğlu ve arkadaşları'nın çalışmasını desteklememektedir. Halbuki kız öğrencilerin problem çözme becerisinin, erkeklerden daha yeterli düzeyde olduğu t testi ile saptanmıştır ancak istatistiksel olarak anlam çıkmamıştır. Örnekleimde ki kız ve erkek öğrenci sayısının bulgulara etki ettiği düşünülebilir. İnel ve arkadaşları (2011), sınıf öğretmenlerini adaylarının problem çözme becerilerinin araştırıldığı bu çalışmada gerçekleştirilen analizler sonucu öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve analizler sonucunda erkek ve bayan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Çalışmamız bu sonucu desteklememektedir.

Çalışmamızın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puan, çocuk sahibi olan üniversite öğrencilerinin TAÖ-Toplam puanından yüksek bulunmuştur. Yapılan literatür taramasında aleksitimi ile evli olma durumu değişkeniyle ilişkisine bakılırken; aleksitimi' nin çocuk sahibi olma değişkeni ile arasında ki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanamadı.

Çalışmamızın bulgularına göre üniversite öğrencilerin TAÖ-Toplam puan ortalamalarının BDÖ değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Depresyon olan grupta TAÖ-Toplam puan, depresyon olmayan gruba göre TAÖ-Toplam puanından yüksek bulunmuştur. Çelikel ve Saatçioğlu (2002), konversiyon bozukluğunda aleksitiminin depresyon ve anksiyeteye etkisinin incelendiği çalışmada, Aleksitimik olan ve olmayanların, depresif belirtide anlamlı bir fark olmadığı ve hatta şiddet ortalamalarının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Çalışmamız, Çelikel ve Saatçioğlu'nun bulgularını desteklemektedir. Sayar ve arkadaşları (2000), aşırı dozda ilaç alımıyla intihar girişiminde bulunan ergenlerde psikolojik etmenlerin incelendiği bu çalışmada, depresyonu olan kişilerde anlamlı ölçüde yüksek aleksitimi saptanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, çalışmamız tarafından desteklenmektedir. Güleç ve arkadaşları (2005), depresyonda bedensel belirtilerin incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre aleksitimi ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki saptanmış. Aleksitimi'nin toplam puanları karşılaştırılmasında depresif grupta aleksitimik bulunmuştur. Çalışmamız, Güleç ve arkadaşları' nın çalışmasını desteklemektedir.

Çalışmamızın bulgularına göre öğrencilerin BAÖ puanları ortalamalarının BDÖ değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Depresyon olan grupta BAÖ puanı, depresyon olmayan gruba göre BAÖ puanından yüksek bulunmuştur. Gülseren ve arkadaşları (2001), diabetes mellituslu hastalarda depresyon, anksiyete, yaşam kalitesi ve yetiyitimi çalışmasında depresyon ve anksiyete'nin ilişkisine bakılırken kullanılan istatistiki değerlendirmeler sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamız, Gülseren ve arkadaşları'nın çalışmasını desteklemektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini görmek amacıyla yapılmıştır.

Elde edilen veriler ve bulgulara göre ulaşılan sonuçlar:

1. Katılımcıların TAÖ düzeyleri ile PÇE arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Bireylerin aleksitimi düzeylerindeki artış yani emosyonel işlevselliğindeki kısıtlılık ile birlikte problem çözme becerilerinde düşüş görülmektedir.
2. Katılımcıların BAÖ düzeyleri ile PÇE arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Bireylerin kaygı düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinde düşüş görülmektedir.
3. Katılımcıların BDÖ düzeyleri ile PÇE arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Bireylerin depresyon düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinde düşüş görülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE ÖNERİLER

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın verileri Üsküdar Üniversitesi 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Üsküdar Üniversitesi Bahar Döneminde Psikoloji Bölümü lisans öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri süre ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan toplam kişi sayısı ile sınırlı olup evrene genellemeye uygun değildir.
4. Araştırma, kadın erkek kişi sayısının eşitliğinin sağlanamamasıyla sınırlıdır.
5. Araştırmanın sadece psikoloji bölümüyle yapılmasıyla sınırlıdır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak;

- > Yapılan bu çalışma da katılımcıların çoğunluğunun kadın olması araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği düşünüldüğünden, ileri de yapılacak olan çalışmalarda kadın-erkek sayısının eşit olmasının faydalı olacağı ön görülmektedir.
- > Çalışma üniversitenin sadece psikoloji bölümüyle gerçekleşmektedir, bu da çalışmamızın kısıtlılıklarındandır. Üniversite psikoloji bölümü öğrencilerinden yola çıkarak kadın ve erkeklerde bir genelleme yapılması mümkün değildir.
- > Psikoloji bölümü öğrencilerinin eğitim yılları dağılımında eşit öğrenci sağlanamadığından gelecek çalışmalarda bu dağılımın eşit sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- > Çalışma da hedeflenen katılımcı sayısına ulaşamadığından, örneklemimizin çok küçük olması araştırmamızın sınırlılıklarındandır. Sayının evrene

genellenebilirliği uygun değildir bu sebep ile daha kapsamlı yürütülecek olan çalışmaların literatür'e katlı sağlayacağı düşünülmektedir.

- > Türkiye' de aleksitimi ve problem çözme konularıyla ilgili çalışmaların sayısının az olduğu düşünülerek, gelecek dönem araştırmalarında bu durumun dikkate alınmasının faydalı olacağı savunulmaktadır.
- > Araştırma da depresyonu ölçmek için sadece BD kullanmamız yeterli olmamıştır, BD sadece tanı koymaya yardımcı bir testtir. Daha sonra ki yapılacak araştırmalarda daha büyük bir örneklem alınarak çalışma genişletilmelidir.



KAYNAKLAR

Abaan, S. ve Altıntoprak, A. 2005, "Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi" Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 62-76.

Aksu, M.T. 2008, "Kronik hastalığı olan çocukların annelerinin sosyodemografik özellikleri depresyon, anksiyete, problem çözme yeteneği ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi" Uzmanlık Tezi. T.C. Sağlık Bakanlığı Haydarpaşa Numune Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul.

Alver, B. 2005, "Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 75-88.

Atasoy, A.S. 2002, "Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işlemenin(EMDR) üniversite öğrencilerinin aleksitimik özellikleri üzerine etkisi" Doktora Tezi. T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydemir, A. 2010, "Çocuk ve ergenlerde obezite, depresyon ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişki" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Aygen, S. 2011,"Otizm tanısı almış çocuk ve ergenlerin annelerinde aleksitimik düzeyinin yordanması" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı, İstanbul.

Bağcı, T. 2008, "Üniversite öğrencilerinin aleksitimi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.

Başa, E. 2011, "Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Beck, J.S. 1995, Cognitive therapy: Basics and beyond. New York: Guilford Press.

Bozkulak, P.B. 2010, “Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Bromberger, J.T. and Matthews, K.A. (1996) “A teminine model of vulnerability to depressive symptoms A longitüdina investigation of middle-aged Women” Personality and Social Psychology, 70 (3) 591-598.

Budak, B. 1999, “Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

Burhanoğlu, S. 2009, “Erkek alkol bağımlılarında yürütücü işlevler ve problem çözmenin ayıklık süresi ve içme miktarı ile ilişkisi” Uzmanlık Tezi. T.C. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Canan, F. ve Ataoğlu, A. 2010, “Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi” Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 38-43.

Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2003.

Çam, S. 1995, “Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi” Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(6), 35-42.

Çelikel, F.Ç. ve Saatçioğlu, Ö. 2002, “Konversiyon bozukluğunda aleksitiminin depresyon ve anksiyeteye etkisi” Klinik Psikiyatri Dergisi, 5, 229-234.

Çetin, E. 2011, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki” Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.

Demet, M.M. vd. 2002, “Majör depresif bozukluk tanısı alan hastalarda aleksitiminin belirti örüntüsü üzerine etkisi” Nöropsikiyatri Arşivi, 39(2-3-4), 67-74.

Dereboy, İ.F. 1990, “Aleksitimi özbildirim ölçeklerinin psikometrik özellikleri üzerine bir çalışma” Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

D'zurilla, T.J. and Goldfried, M.R. 1971, "Problem solving and behavior modification" Journal of Abnormal Psychology, 78(1), 107-126.

Dökmen, Z. Y. 2007, "Kendi Cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon ilişkileri" Kriz Dergisi, 9(1), 9-19.

Erden, D. 2005, "Farklı yetiştirme koşullarının aleksitimi, depresyon ve psikiyatrik belirtilerle ilişkisi" Klinik Psikiyatri Dergisi, 8, 60-66.

Eskin, M. vd. 2008, "Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler" Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 382-389.

Gökbüzoğlu, B. 2008, "Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Güçlü, N. 2003, "Lise müdürlerinin problem çözme becerileri". Milli eğitim dergisi, 160, 272-300.

Güleç, H., Sayar, K. Ve Özkorumak, E. 2005, "Depresyonda bedensel belirtiler" Türk Psikiyatri Dergisi, 16(2), 90-96.

Gülseren, L. vd. 2001, "Diabetes mellituslu hastalarda depresyon, anksiyete, yaşam kalitesi ve yetiyitimi" Türk Psikiyatri Dergisi, 12(2), 89-98.

Gürleyük, C.G. 2008, "Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi" Yüksek Lisans Tezi. T.C. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Heppner, P.P.1988, "The problem solving inventory research manuel", Counseling Psychologist Press. Palo Alto, CA.

Heppner, P.P. and Peterson, C.H. 1982, "The development and implications of a personal- problem solving inventory" Journal Of Counseling Psychology, 29, 66-75.

İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. 2011, “Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 167-178.

Kalaycı, Ş., SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayınevi, Ankara, 2006.

Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınevi, Ankara, 2009.

Kauhanen, J. et al. 1991, “Alexithymia and perceived symptoms: criterion validity of the toronto alexithymia scale” Psychother Psychosom, 56, 247-252.

Koçak, R. 2002, “Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1), 183-212.

Koçak, R. 2003, “Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi” Doktora Tezi. T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, Ankara.

Korkut, F. 2002, “Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.

Luzumlu, U. 2013, “Cinsiyetleri farklı üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının aleksitimi düzeylerine göre incelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Mersin.

Motan, İ. ve Gençöz, T. 2007, “Aleksitimi boyutlarının depresyon ve anksiyete belirtileri ile ilişkisi” Türk Psikiyatri Dergisi, 18(4), 333-343.

Nancee Blum, M.S.W. et. al. 2008, “Systems training for emotional predictability and problem solving (STEPPS) for outpatients with borderline personality disorder: a randomized controlled trial and 1- year follow-up” Am J Psychiatry, 165(4), 468-478.

Oktay, B. 2010, “Aleksitimi: bağlanma, kendilik algısı, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke değişkenleri açısından bir değerlendirme” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Öner, N., Türkiye’ de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.

Ören, N. ve Gençdoğan, B. 2007, “Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 85-92.

Özdamar, K., Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 2 / Çok Değişkenli Analizler, Kaan Kitapevi, Eskişehir, 2004.

Özen, Ş. vd. 2010, “Öfkelenme anında cama yumruk atarak kendini yaralayan hastalarda problem çözme becerileri ve çocukluk çağı travmaları” Klinik ve Deneysel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 25-30.

Sahler, O.J. et al. 2002, “Problem-solving skills training for mothers of children with newly diagnosed cancer: a randomized trial” J Dev Behav Pediatr, 23(2), 77-86.

Sallıoğlu, G. 2002, “Aleksitimik olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deneyimlere yüklendikleri duygu yoğunluğu” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt N. 2001, “Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki” Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 121-134.

Sayar, K., Öztürk, M. ve Acar, B. 2000, “Aşırı dozda ilaç alımıyla intihar girişiminde bulunan ergenlerde psikolojik etmenler” Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 10, 133-138.

Serin, N.B. ve Derin, R. 2008, “İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denerim odağı düzeylerini etkileyen faktörler” Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1), 1303-5134.

Soyer, M.K. ve Bilgin, A. 2010, “Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları” International Conference On New Trends In Education And Their Implications, Antalya.

Şaşıoğlu, M., Gülol, Ç. Ve Tosun, A. 2014, “Aleksitimi: tedavi girişimleri” Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6(1), 22-31.

Taylor, G.J., Ryan, D. and Bagby, R.M. 1985, “Towards the development of a new self-report alexithy scale” Psychotherapy Psychosomatic, 44, 191-199.

Tezel, A. vd. 2009, “Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi” Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(4).

Toneatto, T., Lecce, J. and Bagby, M. 2009, “Alexithymia and pathological gambling” Journal Of Addictive Diseases, 28(3).

Türk, M. 1992, “Üniversite öğrencilerinde aleksitimik özellikler ile ruh sağlığı arasındaki ilişki” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ünüvar, A. 2003, “Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimden Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.

Vatan, S., Lester, D. and Gunn J.F. 2014, “Emotion dysregulation, problem-solving, and hopelessness” Psychological Reports, 114(2), 47-51.

Yalçın, S.B. 2010, “Üniversite Öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi” Doktora Tezi. T.C. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.

Yemez, B. 1991, “Psikosomatik, somatoform ve diğer bozukluklarda aleksitimi üzerine kontrollü bir çalışma” Uzmanlık Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, B. 2013, “Çocuklarda maddi değerlere verilen önem ile aleksitimi arasındaki ilişki” Yüksek Lisans Tezi. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.

Yüksel, M.Y. ve Eren, S.B. 2001, “Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi”, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara.



EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU ÖRNEĞİ(BGOF)

ÇALIŞMANIN ADI :

Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi Düzeylerinin Problem Çözme Becerileriyle İlişkisi

*Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı verirseniz, **Çalışmaya Katılma Onayı Formu**'nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir*

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisini ortaya koymaktır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Sosyodemografik Veri Formu, Beck Depresyon Envanteri(BDE) , Beck Anksiyete Envanteri (BAE), Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇBE), Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ) uygulanacaktır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Çalışmaya katılmamanın olası yararları , kişisel bilgiler kullanılmadan ve bireysel değerlendirme olmaksızın; toplanmış olan veriler ile daha önce yapılmış araştırmalarda bire bir araştırılmamış olan üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle arasındaki ilişkiyi incelemeye olanak sağlamaktır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgilerinizin gizliliğine saygı gösterilecek ve bu bilgileriniz bilimsel amaçlı kullanımı sırasında da özenle korunacaktır. Bu amaçların dışında bu kayıtlar kullanılmayacak ve başkalarına verilmeyecektir.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :

Emel Ergün mail: emlergn90@gmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri ilgili araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı, saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Tarih:

İmza:

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2.Yaşınız:

3. Yaşınız: () 20'nin altı () 20-24 arası () 25 ve üzeri

4.Medeni durum

Evli: Bekar: Boşanmış: Dul:

5. Çocuk

Yok: Var:

6. Üniversitede bölümünüz:

7: Üniversitede yılınız:

() 1 yıl

() 2. yıl

() 3. yıl

() 4 yıl

() 4-üstü

8. Ekonomik Düzey: () Yüksek () Orta () Düşük

EK 3. Beck Anksiyete Ölçeği

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir.

Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin BUGÜN DAHİL SON BİR (1) HAFTADIR sizi ne kadar rahatsız ettiğini yandakine uygun yere (x) işareti koyarak belirleyiniz.

	Hiç	Hafif düzeyde Beni pek etkilemedi	Orta düzeyde Hoş değildi ama katlanabildim	Ciddi düzeyde Dayanmakta çok zorlandım
1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma				
2. Sıcak/ ateş basmaları				
3. Bacaklarda halsizlik, titreme				
4. Gevşeyememe				
5. Çok kötü şeyler olacak korkusu				
6. Baş dönmesi veya sersemlik				
7. Kalp çarpıntısı				
8. Dengeyi kaybetme duygusu				
9. Dehşete kapılma				
10. Sinirlilik				
11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu				
12. Ellerde titreme				
13. Titreklik				
14. Kontrolü kaybetme korkusu				
15. Nefes almada güçlük				
16. Ölüm korkusu				
17. Korkuya kapılma				
18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi				

19. Baygınlık				
20. Yüzün kızarması				
21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)				



EK 4. Beck Depresyon Ölçeği

Bu form SON BİR (1) HAFTA İÇERİSİNDE kendinizi nasıl hissettiğinizi araştırmaya yönelik 21 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin karşısındaki dört cevabı dikkatlice okuduktan sonra, size en çok uyan, yani sizin durumunuzu en iyi anlatanı işaretlemeniz gerekmektedir.

1 (0) Üzgün ve sıkıntılı değilim.

- (1) Kendimi üzüntülü ve sıkıntılı hissediyorum.
- (2) Hep üzüntülü ve sıkıntılıyım. Bundan kurtulamıyorum.
- (3) O kadar üzgün ve sıkıntılıyım ki, artık dayanamıyorum.

6 (0) Kendimden memnunum.

- (1) Kendimden pek memnun değilim.
- (2) Kendime kızgınım.
- (3) Kendimden nefrete ediyorum.

2 (0) Gelecek hakkında umutsuz ve karamsar değilim.

- (1) Gelecek için karamsarım.
- (2) Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok.
- (3) Gelecek hakkında umutsuzum ve sanki hiçbir şey düzelmeyecekmiş gibi geliyor.

7 (0) Başkalarından daha kötü olduğumu sanmıyorum.

- (1) Hatalarım ve zayıf taraflarım olduğumu düşünmüyorum.
- (2) Hatalarımdan dolayı kendimden utanıyorum.
- (3) Her şeyi yanlış yapıyormuşum gibi geliyor ve hep kendimi kabahat buluyorum.

3 (0) Kendimi başarısız biri olarak görmüyorum.

- (1) Başkalarından daha başarısız olduğumu hissediyorum.
- (2) Geçmişe baktığımda başarısızlıklarla dolu olduğunu görüyorum.
- (3) Kendimi tümüyle başarısız bir insan olarak görüyorum.

8 (0) Kendimi öldürmek gibi düşüncülerim yok.

- (1) Kimi zaman kendimi öldürmeyi düşündüğüm oluyor ama yapmıyorum.
- (2) Kendimi öldürmek isterdim.
- (3) Fırsatını bulsam kendimi öldürürüm.

4 (0) Her şeyden eskisi kadar zevk alıyorum.

- (1) Birçok şeyden eskiden olduğu gibi zevk alamıyorum.
- (2) Artık hiçbir şey bana tam anlamıyla zevk vermiyor.
- (3) Her şeyden sıkılıyorum.

9 (0) İçimden ağlamak geldiği pek olmuyor.

- (1) Zaman zaman içimden ağlamak geliyor.
- (2) Çoğu zaman ağlıyorum.
- (3) Eskiden ağlayabilirdim ama şimdi istesem de ağlayamıyorum.

5 (0) Kendimi herhangi bir biçimde suçlu hissetmiyorum.

- (1) Kendimi zaman zaman suçlu hissediyorum.
- (2) Çoğu zaman kendimi suçlu hissediyorum.
- (3) Kendimi her zaman suçlu hissediyorum.

10 (0) Her zaman olduğumdan daha canı sıkın ve sinirli değilim.

- (1) Eskisine oranla daha kolay canım sıkılıyor ve kızıyorum.
- (2) Herşey canımı sıkıyor ve kendimi hep sinirli

hissediyorum.

(3) Canımı sıkın şeylere bile artık kızamıyorum.

11 (0) Başkalarıyla görüşme, konuşma isteğimi kaybetmedim.

(1) Eskisi kadar insanlarla birlikte olmak istemiyorum.

(2) Birileriyle görüşüp konuşmak hiç içimden gelmiyor.

(3) Artık çevremde hiç kimseyi istemiyorum.

12 (0) Karar verirken eskisinden fazla güçlük çekmiyorum.

(1) Eskiden olduğu kadar kolay karar veremiyorum.

(2) Eskiyeye kıyasla karar vermekte çok güçlük çekiyorum.

(3) Artık hiçbir konuda karar veremiyorum.

13 (0) Her zamankinden farklı göründüğümü sanmıyorum.

(1) Aynada kendime her zamankinden kötü görünüyorum.

(2) Aynaya baktığımda kendimi yaşlanmış ve çirkinleşmiş buluyorum.

(3) Kendimi çok çirkin buluyorum.

14 (0) Eskisi kadar iyi iş gücü yapabiliyorum.

(1) Her zaman yaptığım işler şimdi gözümde büyüyor.

(2) Ufacık bir işi bile kendimi çok zorlayarak yapabiliyorum.

(3) Artık hiçbir iş yapamıyorum.

15 (0) Uykum her zamanki gibi.

(1) Eskisi gibi uyuyamıyorum.

(2) Her zamankinden 1-2 saat önce uyanıyorum ve kolay kolay tekrar uykuya dalamıyorum.

(3) Sabahları çok erken uyanıyorum ve bir daha uyuyamıyorum.

16 (0) Kendimi her zamankinden yorgun hissetmiyorum.

(1) Eskiyeye oranla daha çabuk yoruluyorum.

(2) Her şey beni yoruyor.

(3) Kendimi hiçbir şey yapamayacak kadar yorgun ve bitkin hissediyorum.

17 (0) İştahım her zamanki gibi.

(1) Eskisinden daha iştahsızım.

(2) İştahım çok azaldı.

(3) Hiçbir şey yiyemiyorum.

18 (0) Son zamanlarda zayıflamadım.

(1) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 2 Kg verdim.

(2) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 4 Kg verdim.

(3) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 6 Kg verdim.

19 (0) Sağlığımla ilgili kaygılarım yok.

(1) Ağrılar, mide sancıları, kabızlık gibi şikayetlerim oluyor ve bunlar beni tasalandırıyor.

(2) Sağlığımın bozulmasından çok kaygılanıyorum ve kafamı başka şeylere vermekte zorlanıyorum.

(3) Sağlık durumum kafama o kadar takılıyor ki, başka hiçbir şey düşünemiyorum.

20 (0) Sekse karşı ilgimde herhangi bir değişiklik yok.

(1) Eskisine oranla sekse ilgim az.

(2) Cinsel isteğim çok azaldı.

(3) Hiç cinsel istek duymuyorum.

21 (0) Cezalandırılması gereken şeyler yapığımı sanmıyorum.

(1) Yaptıklarımın dolaylı cezalandırılabilceğimi düşünüyorum.

(2) Cezamı çekmeyi bekliyorum.

(3) Sanki cezamı bulmuşum gibi geliyor.

EK 5. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

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

1. Her zaman böyle davranırım

2. Çoğu zaman böyle davranırım

3. Sık sık böyle davranırım

4. Arada sırada böyle davranırım

5. Ender olarak böyle davranırım

6. Hiç bir zaman böyle davranmam

		1	2	3	4	5	6
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2	Zor bir durumla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin ise yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık- seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim						
14	Bazen durup sonuçların üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.						
15	Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16	Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek durumları çözebileceğime inancım vardır.						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya						

	giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla basa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir sorunla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır						
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla basa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam						
33	Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uya						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla basa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

EK 6. TORONTO ALEKSİTİMİ ÖLÇEĞİ (TAÖ)

Aşağıda çeşitli duygu ve düşünceleri içeren ifadeler bulunmaktadır. İfadelerin her birini dikkatle okuyun ve sizin için en uygun olanı işaretleyin. Her bir ifade için size uygun tek bir seçim yapın.

1. Hiç katılmıyorum

2. Katılmıyorum

3. Kararsızım

4. Katılıyorum

5. Tamamen katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Ağladığımda beni ağlatan şeyin ne olduğunu hep bilirim.					
2	Hayal kurmak boşa zaman harcamaktır.					
3	Keşke bu kadar utangaç olmasaydım.					
4	Çoğu zaman duygularımın ne olduğunu tam olarak bilemem					
5	Gelecek hakkında sıkça hayal kurarım.					
6	Birçokları kadar kolay arkadaş edinebildiğimi düşünüyorum.					
7	Bir sorunun çözümünü bilmek, o çözüme nasıl ulaşıldığını bilmekten daha önemlidir.					
8	Duygularımı tam olarak anlatacak sözleri bulmak benim için zordur.					
9	Herhangi bir olay hakkında görüşlerimi başkalarına açıkça belirtmekten hoşlanırım.					
10	Bedenimde öyle şeyler hissediyorum ki doktorlar bile ne olduğunu anlamıyorlar.					
11	Benim için bir işin yalnızca yapılmış olması yetmez, nasıl ve neden yapıldığını bilmek isterim.					
12	Duygularımı kolayca tanımlayabilirim.					
13	Yalnızca sorunların neden olduğunu anlamaktan çok onların nereden kaynaklandığı üzerine düşünmeyi tercih ederim.					
14	Sinirlerim bozuk olduğunda üzüntülü mü, korkulu mu yoksa öfkeli mi olduğumu bilmem.					

15	Daha çok hayal gücümü kullanırım.					
16	Yapacak başka şeyim olmadığında zamanımın çoğunu hayal kurarak geçiririm.					
17	Bedenimden aldığım duyular genellikle beni şaşırtır.					
18	Ara sıra hayal kurduğum olur.					
19	Olayların niçin bu şekle dönüştüğünü anlamaktan çok, işleri olurlarına bırakmayı tercih ederim.					
20	Tam olarak tanımlayamadığım duygularım var.					
21	İnsanların duygularının farkında olması önemlidir					
22	İnsanlar hakkında duygularımı tanımlamakta zorlanıyorum					
23	Çevremdekiler duygularımdan daha çok söz etmemi isterler.					
24	Birey, olayları derinine incek ölçüde açıklamalıdır.					
25	İçimde neler olup bittiğini bilmiyorum.					
26	Çoğu zaman kızgınlığımın farkına varmam.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi/Yeri: 29.0.1990/İstanbul

Eğitim Bilgileri:

Mezun Olduğu Üniversite: Okan Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 2013.

Yabancı Dil (ler) ve Düzeyi:

İngilizce – Düşük

İş Deneyimi:

2013 - 2014 Boğaziçi Park Anaokulu

2014 – 2015 Duygu Demeti Anaokulu

Yemin Metni

Yüksek Lisans Tezi sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi Düzeylerinin İle Problem Çözme Becerileriyle İlişkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/05/2015

Emel ERGÜN