

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

KİŞİLER ARASI SORUN ÇÖZME BECERİ EĞİTİMİNİN
ERGENLERİN SÜREKLİ ÖFKE VE ÖFKE İFADE
TARZLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ahmet BEDEL

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ramazan ARI

KONYA 2011



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet BEDEL	
	Numarası	115116051009	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
	Tezin Adı	Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Ahmet BEDEL

(İmza)



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet BEDEL	
	Numarası	115116051009	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
	Tezin Adı	Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi	

Ahmet BEDEL tarafından hazırlanan “Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 29/09/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Ramazan ARI

Danışman

Prof. Dr. Gürhan CAN

Üye

Prof. Dr. Ömer ÜRE

Üye

Doç. Dr. M. Engin DENİZ

Üye

Doç. Dr. Erdal HAMARTA

Üye

ÖNSÖZ

Birey, sosyal yaşamın gereği olarak okulunda, ailesinde, çevresinde başkalarıyla doğası gereği sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunur. Kişiler arası etkileşimde bulunan taraflar arasında zaman zaman çeşitli nedenlerden dolayı sorunlar yaşanabilmektedir. Etkileşimin var olduğu sosyal ortamlarda kişiler arası sorunların varlığı kaçınılmazdır. Bu kişiler arası sorunlar yaşamımızın doğal bir parçasıdır. Kişiler arası sorunların sağlıklı olarak çözülebilmesi yoğun öfke duygularının ortaya çıkmasının ve bunu izleyen saldırgan davranışların önlenmesinde önemlidir.

Gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayanan sosyal problem çözme eğitim programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin artmasını sağlayarak, öfkenin yaşanması gereken normal bir duygu olduğunu fark etmelerine, yapıcı ve sağlıklı bir şekilde nasıl ifade edilebileceğini öğrenmelerine önemli bir etkisi bulunmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin üzerinde durduğu en önemli konulardan biri de budur. Bu araştırmada kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi incelenmiştir.

Öncelikle, değerli zamanını tez çalışmam için ayıran, araştırmanın her aşamasında ışık tutan, cesaretlendirmeleriyle araştırmanın dinamik bir şekilde sürmesini sağlayan danışmanım Prof. Dr. Ramazan ARI'ya içten teşekkür ederim.

Araştırma süresince, öneri ve önemli katkılarıyla destek sağlayan tez izleme komitesindeki sayın hocalarım, Prof. Dr. Ömer ÜRE ve Doç. Dr. M. Engin DENİZ'e çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya, çalışma arkadaşım Psikolojik Danışman İsmail KÜÇÜKKÖSE'ye çok teşekkür ederim.

Eğitim programına katılarak, araştırmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan öğrencilere özverileri için teşekkür ediyorum.

Son olarak anne ve babama, eğitim süresince destek olan eşim Figen BEDEL'e, çocuklarımız Zeynep, Esra ve Hakan'a yüzlerindeki tebessüm ile verdikleri mutluluk ve gösterdikleri sabır için teşekkürü bir borç bilirim.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet BEDEL	
	Numarası	115116051009	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
	Tezin Adı	Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini incelemektir. Araştırma, iki deneme ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, Konya ilinde ailelerinin yanında kalan ve yetiştirme yurdunda kalan aynı zamanda ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kişiler arası problem çözme becerisi Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” ile ölçülmüştür. İkinci bağımlı değişken olan sürekli öfke ve öfke ifade tarzı Özer (1994b) tarafından Türkçe’ye uyarlaması gerçekleştirilen “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmada, Deneme I grubunda (ailelerinin yanında kalan) 13 öğrenci, Deneme II grubunda (yetiştirme yurdunda kalan) 8 öğrenci ve kontrol grubunda (ailelerinin yanında kalan) 15 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci yer almıştır. Deneme I ve Deneme II grubunda yer alan öğrencilere 11 oturumluk Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Son test, eğitim programının tamamlanmasından hemen sonra, izleme testi ise eğitim programının tamamlanmasından on hafta sonra yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir:

Araştırmada, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, deneme I grubunda yer alan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama puanlarının azalmasında, diğer yandan yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme II grubunda yer alan deneklerin, probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama puanlarına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği gözlenmiştir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme I grubunda yer alan deneklerin sürekli öfke, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, öfke içe puanlarına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Deneme II grubunda yer alan denekler için yapılan analizler sonucunda, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin sürekli öfke, öfke içe, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişiler Arası Sorun Çözme, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet BEDEL	
	Numarası	115116051009	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
	Tezin İngilizce Adı	Examining the Effect of the Interpersonal Problem Solving Skills Training on the Adolescents' Trait Anger and Anger Expression Styles	

SUMMARY

The purpose of this study is to examine the effect of the interpersonal problem solving skills training on the adolescents' interpersonal problem-solving skills and the level of trait anger and anger expression styles. This research is an experimental study based on two experiment and control group pre-test, post test and follow up test model. The research was conducted with high school students living with their families and living in orphanages in the province of Konya. The dependent variable of research, the interpersonal problem-solving skills, was measured by "Inventory of Interpersonal Problem-Solving" developed by Çam and Tümkaya (2008). The second dependent variable, trait anger and anger expression style, was measured by "State-Trait Anger Expression Inventory" adapted by Ozer (1994b).

The study was carried out with 36 students; 13 students in experiment group I (living with their families), 8 students in experiment group II (living in the orphanages) and 15 students in control group (living with their families). The students both in experiment group I and II were implemented Interpersonal Problem Solving Skills Training Program of 11 sessions. The control group which did not receive any training. The final test, was applied immediately after the completion of

the training program and follow up test was applied ten weeks after completion of the training program.

The results of the survey are given below:

In this study, the interpersonal problem-solving skills training has significantly decreasing effect on the scores of approaching problems in a negative way, lack of self-confidence, unwilling to take responsibility, on the other hand significantly increasing effect on the scores of constructive problem solving and insistent-persevering approaches to the problem of the subject in the experiment I group and that this effect continued after ten weeks that result was obtained.

Interpersonal problem-solving skills training didn't have significant effect on the scores of approaching problems in a negative way, lack of self-confidence and unwilling to take responsibility of the subject in experiment group II. However, it was observed that there was significant effect on the scores of constructive problem solving and insistent-persevering approaches to the problem and the effect continued after ten weeks too.

Interpersonal problem-solving skills training has significantly decreasing effect on the scores of trait anger, anger out of the subject in the experiment group I and on the other hand significantly increasing effect on the scores of anger control. This effect continued after ten weeks that result was obtained. In contrast, anger in scores was not significantly effected.

As a result of the analysis of the subjects in the second experiment group, the interpersonal problem-solving skills training has significantly decreasing effect on the scores of trait anger, anger in, anger out, and significantly increasing effect on the scores of anger control. This effect also continued after ten weeks that result was obtained.

Key Words: Interpersonal Problem-Solving, Trait Anger and Anger Expression Style

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2. Alt Amaçlar	7
1.3. Denenceler.....	11
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
1.6. Tanımlar	15
1.7. Araştırmanın Önemi.....	16

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Kişiler Arası Sorun ve Tanımı.....	19
2.2. Kişiler Arası Sorun Çözmenin Tanımı.....	20
2.3. Kişiler Arası Sorunların Nedenleri	21
2.4. Sorunlar Karşısında Gösterilen Tepkiler ve Sonuçları	24
2.5. Sorun Çözmeye Kuramsal Yaklaşım	25
2.6. Ergenlik Dönemi ve Kişiler Arası Sorun Çözme	30
2.7. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Fiziksel Sağlık	33
2.8. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Psikolojik Uyum.....	35

2.9. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisinin Önemi.....	40
2.10. Sorun Çözme Süreci.....	42
2.11. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	58
2.11.1. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yurt Dışında Yapılan Bazı Çalışmalar	58
2.11.2. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yurt İçinde Yapılan Bazı Çalışmalar	61
2.12. Öfke Kavramı Tanımı ve Özellikleri	67
2.13. Öfke Duygusuna Kuramsal Bakış.....	68
2.14. Öfkenin Nedenleri.....	71
2.15. Öfkenin İşlevleri	74
2.16. Öfke Türleri	75
2.17. Öfke İfade Tarzları.....	76
2.18. Ergenlik Döneminde Öfke.....	78
2.19. Öfke ve Fiziksel Sağlık	80
2.20. Öfke ve Psikolojik Uyum	81
2.21. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yapılan Çalışmalar	84
2.21.1. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yurt Dışında Yapılan Bazı Çalışmalar... 84	
2.21.2. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yurt İçinde Yapılan Bazı Çalışmalar.....	85
2.22. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Öfke	91

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	94
3.1. Araştırma Modeli	94
3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması	95
3.3. Veri Toplama Araçları	100
3.3.1. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri.....	100
3.3.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği	102
3.3.3. Birey Bilgi Formu	103
3.4. İşlem Yolu	103

3.4.1. Tarama Çalışması	103
3.4.2. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Hazırlanması.....	104
3.4.3. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Pilot Uygulaması.	105
3.4.4. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Asıl Uygulaması .	106
3.4.5. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının İçeriği	107
3.5. Verilerin Analizi	109
BÖLÜM IV	
BULGULAR	111
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE YORUM.....	182
5.1. Kişiler arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi	182
5.2. Kişiler arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Düzeylerine Etkisi	187
5.3. Kişiler Arası Sorun Çözme Eğitimi Programının Etkisinin Kalıcılığı.....	190
5.3.1. Eğitim Programının Kişiler Arası Problem Çözme Etkisinin Kalıcılığı.	190
5.3.2. Eğitim Programının Sürekli Öfke ve Öfke Tarzına Etkisinin Kalıcılığı.	193
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	196
KAYNAKÇA	199
E K L E R.....	209
Ek-1: Konya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	210
Ek-2: Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Araştırma İzni.....	211
Ek - 3: Kişiler Arası Problem Çözme Envanterinden Seçilmiş Maddeler.....	212
Ek - 4: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeğinden Seçilmiş Maddeler	213
ÖZGEÇMİŞ	214

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

- KSÇBE** : Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi
KPÇE : Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri
SÖÖTÖ : Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal Problem Çözme Modeli	28
Şekil 2. Sorun Çözme Süreci Adımları.....	43
Tablo 1: Araştırma Deseni	94
Tablo 2: Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı	96
Tablo 3: Araştırma Gruplarının Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	97
Tablo 4: Araştırma Gruplarının Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 5: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin KPÇE Alt Ölçekleri Ön Test Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları ...	98
Tablo 6: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin SÖÖTÖ Ön Test Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	99
Tablo 7: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	111
Tablo 8: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	112
Tablo 9: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	112
Tablo 10. Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Testi Sonuçları	113
Tablo 11: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	113
Tablo 12: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	114
Tablo 13: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	114
Tablo 14: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	115

Tablo 15: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	115
Tablo 16: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	116
Tablo 17: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116
Tablo 18: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	117
Tablo 19: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	117
Tablo 20: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	118
Tablo 21: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 22: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	119
Tablo 23: Deneme I Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 24: Deneme I Grubu Israrlı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	120
Tablo 25: Deneme II Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	120
Tablo 26: Deneme II Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	121
Tablo 27: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	122
Tablo 28: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	122
Tablo 29: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	123
Tablo 30: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	123

Tablo 31: Deneme I Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Tablo 32: Deneme I Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
Tablo 33: Deneme II Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Tablo 34: Deneme II Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	125
Tablo 35: Deneme I Grubu Öfke Dışar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
Tablo 36: Deneme I Grubu Öfke Dışar Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	126
Tablo 37: Deneme II Grubu Öfke Dışar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	126
Tablo 38: Deneme II Grubu Öfke Dışar Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	127
Tablo 39: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	127
Tablo 40: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	128
Tablo 41: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	128
Tablo 42: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	129
Tablo 43: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	130
Tablo 44: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	130
Tablo 45: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	131
Tablo 46: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	131

Tablo 47: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	132
Tablo 48: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	132
Tablo 49: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	132
Tablo 50: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	133
Tablo 51: Kontrol Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	133
Tablo 52: Kontrol Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	134
Tablo 53: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	134
Tablo 54: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	135
Tablo 55: Kontrol Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	135
Tablo 56: Kontrol Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	136
Tablo 57: Kontrol Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	136
Tablo 58: Kontrol Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	137
Tablo 59: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	137
Tablo 60: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	138
Tablo 61: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	139
Tablo 62: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları ...	139

Tablo 63: Deneme I ve Deneme II Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	140
Tablo 64: Deneme I ve Kontrol Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	140
Tablo 65: Deneme II ve Kontrol Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	140
Tablo 66: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	141
Tablo 67: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	141
Tablo 68: Deneme I ve Deneme II Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları	142
Tablo 69: Deneme I ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	142
Tablo 70: Deneme II ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	142
Tablo 71: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	143
Tablo 72: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	143
Tablo 73: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	144
Tablo 74: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	144
Tablo 75: Deneme I ve Deneme II Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	145
Tablo 76: Deneme I ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	145
Tablo 77: Deneme II ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	145
Tablo 78: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	146

Tablo 79: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	146
Tablo 80: Deneme I ve Deneme II Grubunun Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	147
Tablo 81: Deneme I ve Kontrol Grubunun Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	147
Tablo 82: Deneme II ve Kontrol Grubunun Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi.....	147
Tablo 83: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	148
Tablo 84: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	148
Tablo 85: Deneme I ve Deneme II Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	149
Tablo 86: Deneme I ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	149
Tablo 87: Deneme II ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	149
Tablo 88: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	150
Tablo 89: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	150
Tablo 90: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	151
Tablo 91: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	151
Tablo 92: Deneme I ve Deneme II Grubunun Öfke Dışer Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	152
Tablo 93: Deneme I ve Kontrol Grubunun Öfke Dışer Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	152
Tablo 94: Deneme II ve Kontrol Grubunun Öfke Dışer Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	152

Tablo 95: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	153
Tablo 96: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	153
Tablo 97: Deneme I ve Deneme II Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	154
Tablo 98: Deneme I ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	154
Tablo 99: Deneme II ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi	154
Tablo 100: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	155
Tablo 101: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	155
Tablo 102: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	156
Tablo 103: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	156
Tablo 104: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	157
Tablo 105: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	157
Tablo 106: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	158
Tablo 107: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	158
Tablo 108: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	159
Tablo 109: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	159
Tablo 110: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	160

Tablo 111: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	160
Tablo 112: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	161
Tablo 113: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	161
Tablo 114: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	162
Tablo 115: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	162
Tablo 116: Deneme I Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	163
Tablo 117: Deneme I Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	163
Tablo 118: Deneme II Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	164
Tablo 119: Deneme II Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	164
Tablo 120: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	165
Tablo 121: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	165
Tablo 122: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	166
Tablo 123: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	166
Tablo 124: Deneme I Grubu Öfke İçer Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	167
Tablo 125: Deneme I Grubu Öfke İçer Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	167
Tablo 126: Deneme II Grubu Öfke İçer Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	168

Tablo 127: Deneme II Grubu Öfke İçe Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	168
Tablo 128: Deneme I Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	169
Tablo 129: Deneme I Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	169
Tablo 130: Deneme II Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	170
Tablo 131: Deneme II Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	170
Tablo 132: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	171
Tablo 133: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	171
Tablo 134: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	172
Tablo 135: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	172
Tablo 136: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	173
Tablo 137: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	173
Tablo 138: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	174
Tablo 139: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	174
Tablo 140: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	175
Tablo 141: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	175
Tablo 142: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	176

Tablo 143: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	176
Tablo 144: Kontrol Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	177
Tablo 145: Kontrol Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	177
Tablo 146: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	178
Tablo 147: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	178
Tablo 148: Kontrol Grubu Öfke İçer Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	179
Tablo 149: Kontrol Grubu Öfke İçer Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	179
Tablo 150: Kontrol Grubu Öfke Dışer Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	180
Tablo 151: Kontrol Grubu Öfke Dışer Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	180
Tablo 152: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	181
Tablo 153: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	181

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birey, sosyal yaşamın gereği olarak okulunda, ailesinde, çevresinde başkalarıyla sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunur. Etkileşimde bulunan kişiler aralarındaki etkileşimin niteliğinden memnun olabilirler ya da olmayabilirler. Tarafların etkileşimlerinin niteliğinden memnun oldukları sürece aralarında bir sorun yok demektir. Kişiler arası sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşimin niteliğinden memnuniyetsizlik duymasıyla ortaya çıkar (Öğülmüş, 2001: 2). Etkileşimin var olduğu sosyal ortamlarda kişiler arası sorunların varlığı kaçınılmazdır. Bu kişiler arası sorunlar yaşamımızın doğal bir parçasıdır.

Kişiler arası sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001: 9).

Bingham'a göre (2004) her çeşit problemde üç temel özellik bulunmaktadır:

1. Bireyin kafasında belirli bir amaç vardır.
2. Bireyin amacına uzanan yoluna bir engel çıkar.
3. Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

Kişiler arası sorunlarla başa çıkabilmek için, sorunların nedenleri hakkında genel bir anlayışa sahip olmamız gerekmektedir. Kişiler arası sorunlar çevreden veya kişiden kaynaklanabilir. Kişiler arası yaşanan sorunların nedenleri genel olarak üç grupta toplanmaktadır: a) Kaynakların Kıtlığı “Para, mal, zaman kişiler arası sorunlara yol açan kıt kaynaklardan bazılarıdır. Örneğin; üç koltuk bulunan odada beş kişinin beklemek zorunda olması”, b) Karşılınmayan Psikolojik Gereksinimler (Güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlence gereksinimi) ve c) Değerler, öncelikler ve ilkelerde farklılıklar (Öğülmüş, 2001). Bununla birlikte engeller, yeni bir durum, belirsizlik, tahmin edilememe, çatışan istekler, performans beceri yetersizliği kişiler arası sorunlara neden olabilir. Bazı özel sorunlar belirli anla sınırlı olaylardan

(çalışmak için treni kaçırma, ani rahatsızlık) veya kronik olarak devam eden yalnızlık hissi, can sıkıntısı gibi durumlardan kaynaklanabilir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Kişiler arası sorununun farkında olan birey, olanla olması gereken durum arasındaki farkın yol açtığı gerginlikten kurtulmak ister ve bunun için farklı yollara başvurur. Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal sürece kişiler arası sorun çözme süreci denir (Öğülmüş, 2001: 10). Sorun çözümlerinde vurgulanan bilişsel davranışsal süreç, sorunlar için potansiyel etkili çözümlerin bulunması ve çeşitli alternatifler arasında daha etkili çözümün seçilmesinin ihtimalini artırma olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Sorun çözme Skinner tarafından “kişinin değişkenleri manipüle ederek, çözüm için daha olası görünen seçeneği gerçekleştirmesi olarak tanımlandı. Kişinin sorun çözme sürecinde pozitif yönelimle, mantıksal sorun çözme sürecinin basamaklarını kullanma stratejisini seçmesi vurgulanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Bu tanımlarda sosyal problem çözme bilinçli tasarım, mantıklı, güçlü ve bir amaca yöneliktir. Sorun çözme amaçları pozitif sonuçları en yüksek düzeye çıkarırken, negatif sonuçları en alt düzeye indiren, sorunlu durumlarda daha iyi sonuç almayı, duygusal sıkıntıyı azaltmayı amaçlamaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004; D’Zurilla ve Chang, 1995).

Günlük yaşamın doğal bir parçası olan kişiler arası sorunların çözümünde gösterilen tepkiler açısından bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kişiler karşılaştığı herhangi bir sorun karşısında ilk aklına gelen “sert” tepki gösterme eğilimi içerisindedirler. Bu kişiler anlaşmazlığa düştükleri kişilerle aralarında bir sorun çıktığı zaman güç kullanma yoluna başvururlar. Karşı tarafı tehdit ederek, bağırıp çağırarak, vurarak kendi çözüm önerilerini dayatırlar. Bazı kişiler de sorunlar karşısında “yumuşak” bir tepki gösterme eğilimindedirler. Bu kişiler daha ciddi bir tatsızlığın ortaya çıkmaması için geri çekilirler, sorunlar karşısında kolayca pes ederler ve kendi isteklerinden vazgeçerler. Bazı kişiler ise yaşadığı kişiler arası

sorunlarda “ilkeli” bir tutum sergilerler. Bu kişiler için önemli olan, sorunlara her iki tarafın da tatmin olacağı adil bir çözüm bulmaktır (Öğülmüş, 2001).

Kişiler arası çatışmalar sert, yıkıcı, hükmedici olarak çözümlendiğinde bireyde şiddet, düşmanlık, öfke, ayrılık, üzüntü duygularının yaşanmasına yol açmaktadır. Çatışmalar yapıcı olarak çözümlendiğinde ise bireyde mutluluk, başarı, ferahlama, ilişkinin güçlenmesi ve olası çatışmaları yapıcı olarak çözebilme becerisine ilişkin duygular ortaya çıkmaktadır (Cornilius ve Faire, 1989; Johnson ve Johnson, 1995a; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004: 47).

Bu duygular içerisinde öfke duygusu doğal bir duygu olmasına karşın, öfke duygusunun kontrol edilememesi, saldırganlığa ve olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Kısaç (2005), öfkeyi "bireyin planları, istek ve gereksinimleri engellendiğinde ve haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algılandığında yaşanan temel duygu" ifadesiyle tanımlamıştır. Engellenme, tehdit ve kendisine yönelik saldırı algılama durumları öfkenin en önemli nedenleri arasındadır (Lochman, Palardy, Mcelroy, Philips ve Holmas, 2004).

Alan yazındaki araştırmalarda, sosyal problem çözme ve öfke denetimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler, gençlerde öfke ve onu takip eden saldırganlık, davranış bozuklukları gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Korkut, 2002; Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007; Şahin, 2000). Danışık (2005)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öfke kontrolü ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı olup, öfkelerini kontrol edebilen bireylerin problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Duygularını tanıyan, rahatlıkla ifade edebilen, gerektiğinde kontrol edebilen bireylerin problemler karşısında daha sağlıklı düşünebilecekleri, daha etkili çözüm yolları bulabilecekleri ve daha etkili kararlar verebilecekleri düşünülmektedir. Moon ve Eisler (1983), öfke problemi yaşayan bireyler için problem çözme tekniğini önermişlerdir. Bu tekniğin amacı, bireyleri öfkeyi tahrik eden durumu çözebilmeleri için uygun yollar bulma yönünde yeterli kılmaktır. Bu görüşe göre; öfke problemi yaşayan birey, problem çözme becerilerinde eksikliklere sahiptir (Aktaran: Danışık, 2005; Terzi, 2007). Sosyal beceri eksiklikleri, istenmeyen sonuçlar elde edilmesinde ve antisosyal davranış için risk oluşturmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Kişiler arası sorun çözme ve öfke duygusuyla ilgili çalışmalar ergenlik döneminde yoğunlaşmaktadır. Ergenlerin kendi sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Bu dönemde genç, bağımsız olmayı istemekte, ancak yeni karşılaştığı sorumlulukları benimsemek ve üstlenmekte güçlük çekmektedir. Yaşamına yön verme ve bir mesleğe yönelme aşamasındaki ergenin bu süreçte yaşadığı karar verme güçlükleri, belirsizlikler ve çatışmalar, ergenlik döneminin olağan fiziksel ve duygusal değişimlerinin getirdiği sorunlar ile birleşmektedir. Anlamakta ve yüklenmekte güçlük çektiği sorumlulukları, kişiler arası sorunları ergenlerde ani ve aşırı tepki gösterme eğilimini arttırmaktadır. Bu durumda kişiler arası ilişkilerde duygularını denetleyebilmesi ve öfkesini yapıcı yollarla ifade edebilmesi güç olmaktadır (Yılmaz, 2004).

Kişiler arası yaşanan sorunları çözmek için D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeline göre sorun çözme yaklaşımı probleme yönelim ve problem çözme beceri stillerinden oluşmaktadır. Kişiler arası sorunu çözmesinde ergenin sorun hakkındaki düşünceleri ve algılaması soruna karşı yönelimini etkilemektedir. Bu model içerisinde probleme yönelim, pozitif problem yönelimi ve negatif problem yönelimi olarak adlandırılmaktadır. Sorun hakkında olumlu düşünce, pozitif problem yönelimidir. Pozitif problem yönelimi, yapıcı problem çözmeden oluşmaktadır. Pozitif problem yöneliminin genel yapısında; kazanmak veya yarar sağlamak için probleme değer biçmek, problemin çözülebileceğine inanmak, bir kişinin problemi başarılı bir şekilde çözebileceğine inanmak (problem çözme öz yeterliliği), başarılı problem çözenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanmak, kaçınmak yerine problem çözmeyi üstlenmesi gerektiği yer almaktadır (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

Buna karşın olumsuz düşünce, negatif problem yönelimi olarak adlandırılmaktadır. Negatif problem yönelimi fonksiyonel olmayan probleme yönelimdir. Negatif problem yönelimi şu genel eğilimleri içerir: Problemi, iyi oluşu etkileyen önemli bir tehdit olarak görme (psikolojik, sosyal, ekonomik), kişinin kendi kişisel yeteneğiyle problemi başarılı bir şekilde çözeceğine güvenmeme (düşük problem çözme öz yeterliliği) ve kolay düş kırıklığına uğrama (düşük hayal kırıklığı toleransı) eğilimleri bulunmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Bu model içerisinde problem çözme beceri stilleri mantıklı, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan stildir. Mantıklı problem çözme, yapıcı problem çözme stildir. Bu mantıklı, temkinli ve etkili problem çözme becerisinin sistematik kullanımınıdır. Bu model dört büyük problem çözme becerisini tanımlar: a) problem tanımlanması ve formülasyonu b) alternatif çözüm üretme c) karar verme ve d) çözüm uygulama ve değerlendirme. Problem tanımlama ve formülasyonunda birey, problem hakkında somut ve spesifik etkileri toplayarak problemi anlamaya ve açıklamaya uğraşmaktadır. İstekleri ve engelleri tanımlamakta ve gerçek problem çözme amaçlarını ortaya koymaktadır (durumu daha iyi yönde değiştirme ve duygusal sıkıntıyı azaltma). Alternatif çözüm üretmede kişi problem çözme amaçlarına odaklanmakta, muhtemel birçok çözümleri tanımlamaya çalışmaktadır. Karar vermede birey, farklı çözümlerin sonuçlarını düşünmekte, karşılaştırmakta ve daha sonra potansiyel en etkili çözümü seçmektedir. Son adımda kişi dikkatlice çözümü uygulamakta ve seçilen çözümün sonucunu değerlendirmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Dürtüsel dikkatsiz stil, fonksiyonel olmayan sorun çözme stildir. Burada sınırlı, düşüncesiz, dikkatsiz ve endişeli davranışlar bulunmaktadır. Bireyin çok az alternatif çözüm düşüncesi vardır ve genellikle aklına gelen ilk fikir ile düşüncesizce hareket eder. Buna ilaveten alternatif çözümleri ve sonuçları çabucak, dikkatsizce, sistematik olmayan bir şekilde tarayabilir ve çözüm sonuçlarını dikkatsiz bir şekilde denetler.

Kaçınan stil de diğer fonksiyonel olmayan sorun çözme stildir. Bunun içerisinde kaytarma, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Birey sorunun üstesinden gelmektense ondan kaçınmayı tercih eder. Mümkün olduğu kadar erteler, kendi kendine çözülsün diye bekler (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Nezu’nun (1989) belirttiğine göre “pozitif kendini değerlendirme, etkili problem çözme performansı meydana getiremeyebilir, kişi aynı zamanda problemlili durumu çözmeye yönelik özel problem çözme yeteneğine, yapıcı problem çözme stilini öğrenmeye ihtiyaç duyar”. Bireyin bu yeteneğini geliştirici ortamlardan en önemlisi okul ortamıdır (Aktaran: Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'na ulaşan bilgilerden, görsel ve yazılı medyada yer alan haberlerden özellikle okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığı görülmektedir (MEB, 2006). Okulların temel işlevlerinden biri, öğrencilere istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunmaktır. Üstelik okulda asayişin sağlanması ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, okullarda eğitim etkinliklerinin sürdürülebilmesinin de ön koşullarından biridir (Durmuş ve Gürkan, 2005). Öğrencilerin güven ortamı içerisinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi artmaktadır (Terzi, 2007; Öğülmüş, 2006). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesinde, problem oluşmadan önlemeye yönelik gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımı esas alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2003; Korkut, 2004).

Önleyici rehberlik hizmeti kapsamında, okul temelli önleme çalışmaları olarak ikinci düzey risk gruplarına odaklanmada; kişiler arası sorun çözme, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu gibi sosyal duygusal yeterliğe odaklı programlar uygulanmalıdır (Korkut, 2003; MEB, 2006). Bu uygulamaların kişiler arası sorun çözme beceri eksikliklerinden doğacak yoğun öfke ve yoğun öfkeyi izleyen saldırganlığa yönelik riski azaltması beklenmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda sorun çözme eğitime katılım sonrası öğrencilerin çözüm seçeneklerinin kalitesinin artmakta olduğu, sorun çözümünde içtepisel dikkatsiz davranmalarının azaldığı ifade edilmektedir (Dixon, Heppner, Petersen ve Ronning, 1979). Örneğin, Bilişsel sorun çözme eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için sosyal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzluklarının, şikâyetlerinin, içe kapanıklıklarının, fevri, duyarsız, saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığı belirtilmektedir. Bu çocukların engellenme duygusu ile daha iyi baş edebildikleri, haklarını daha uygun şekilde koruyabildikleri, istediklerini daha kolay ve uygun tarzda elde edebildikleri ve güçlüklerle karşılaştıklarında daha kolay baş edebildikleri belirtilmektedir (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Davranışsal zorluk gösteren çocukların da kişiler arası sorun çözme becerileriyle gelişme gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim alan çocukların okul ve çevrelerinde davranışları değişmektedir. Eğitim çalışmaları içerisinde çocuklar ne

düşüneceğini değil nasıl, düşüneceğini öğrenmektedirler. Anlaşmazlık veya ihtiyaç duyduğunda çözüm verilen çocuklardan ziyade, problemlerini çözmeye rehberlik edilen öğrenciler yeni bir problemle karşılaştıkları zaman, onların edindikleri sosyal beceriler problemlere karşı göğüs germelerine imkân vermektedir. Düşüncesizce hareket eden çocuklar isteklerini elde etmek için daha etkili yolları ve istediği olmadığı zamanda engellenmeyle başa çıkmayı öğrenebilmektedirler (Shure, 1999).

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi uygulamaları, ergenlerin kişiler arası sorun çözme becerilerini arttırmaları yoluyla, öfkelerini bastırmadan veya kontrolsüz bir biçimde dışa yöneltmeden sağlıklı bir biçimde ifade etmelerini sağlayarak, ilerleyen yıllarda kişiler arası ilişkilerinde doyum sağlamalarında önemli bir faktör olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin (KSÇBE) ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerini, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını etkileyip etkilemediği, sorun çözme beceri eğitimi etkisinin farklı çalışma gruplarına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise, ergenlerin kişiler arası sorun çözme becerisi ve sürekli öfke-öfke ifade tarzlarıdır.

1.2. Alt Amaçlar

Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1.0. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası kişiler arası problem çözme puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 1.1. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “probleme olumsuz yaklaşma” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 1.2. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “yapıcı problem çözme” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 1.3. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “kendine güvensizlik” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 1.4. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “sorumluluk almama” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 1.5. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.0. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası sürekli öfke ve öfke ifade tarz puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.1. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “sürekli öfke” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.2. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke İçer” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke dışı” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke kontrol” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme ve sürekli öfke ve öfke ifade tarz son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.4. Deneklerin “sorumluluk almama” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 3.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.6. Deneklerin “sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.7. Deneklerin “öfke içe” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.8. Deneklerin “öfke dışa” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3.9. Deneklerin “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.0. Deneme I, deneme II ve kontrol gruplarının KSÇBE programı sonrası ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.1. “Probleme olumsuz yaklaşma” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.2. “Yapıcı problem çözme” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.3. “Kendine güvensizlik” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.4. “Sorumluluk almama” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.5. “Israrcı sebatkâr yaklaşım” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.6. “Sürekli öfke” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.7. “Öfke içe” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.8. “Öfke dışa” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 4.9. “Öfke kontrol” ön test ve son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.0. Deneme gruplarının kişiler arası problem çözme izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.1. Deneme gruplarının “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.2. Deneme gruplarının “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.3. Deneme gruplarının “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.4. Deneme gruplarının “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5.5. Deneme gruplarının “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6.0. Deneme gruplarının sürekli öfke ve öfke ifade tarz izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6.1. Deneme gruplarının “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6.2. Deneme gruplarının “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6.3. Deneme gruplarının “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6.4. Deneme gruplarının “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 7.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.4. Deneklerin “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.6. Deneklerin “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.7. Deneklerin “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.8. Deneklerin “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7.9. Deneklerin “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Denenceler

- 1.0. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası kişiler arası problem çözme puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 1.1. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası “probleme olumsuz yaklaşma” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.2. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası “yapıcı problem çözme” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 1.3. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası “kendine güvensizlik” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.4. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası “sorumluluk almama” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

- 1.5. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 2.0. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası sürekli öfke ve öfke ifade tarz puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 2.1. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “sürekli öfke” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 2.2. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke içe” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 2.3. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke dışı” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 2.4. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “öfke kontrol” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 3.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarz son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.4. Deneklerin “sorumluluk almama” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.6. Deneklerin “sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.7. Deneklerin “öfke içe” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 3.8. Deneklerin “öfke dışı” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

- 3.9. Deneklerin “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 4.0. Deneme I, deneme II ve kontrol gruplarının KSÇBE programı sonrası ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.1. “Probleme olumsuz yaklaşma” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.2. “Yapıcı problem çözme” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.3. “Kendine güvensizlik” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.4. “Sorumluluk almama” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.5. “Isırcı sebatkâr yaklaşım” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.6. “Sürekli öfke” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.7. “Öfke içe” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.8. “Öfke dışı” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4.9. “Öfke kontrol” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 5.0. Deneme gruplarının kişiler arası problem çözme izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 5.1. Deneme gruplarının “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 5.2. Deneme gruplarının “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

- 5.3. Deneme gruplarının “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 5.4. Deneme gruplarının “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 5.5. Deneme gruplarının “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 6.0. Deneme gruplarının sürekli öfke ve öfke ifade tarz izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 6.1. Deneme gruplarının “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 6.2. Deneme gruplarının “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır
- 6.3. Deneme gruplarının “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır
- 6.4. Deneme gruplarının “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır
- 7.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.4. Deneklerin “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

- 7.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.6. Deneklerin “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.7. Deneklerin “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.8. Deneklerin “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 7.9. Deneklerin “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımı aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” (KPÇE) ve “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” (SÖÖTÖ)’ne içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmanın bulguları “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” ve “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, araştırmacı tarafından hazırlanan KSÇBE programının süresi, içeriği ve araştırmacının uygulamalardaki etkililiğiyle sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları, Selçuklu Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Ticaret Meslek Lisesi ve Konya Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Yetiştirme Yurdu öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kişiler Arası Sorun: Kişiler arası sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için

girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001).

Kişiler Arası Sorun Çözme: Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2001).

Öfke: Engellenme, korku, tehdit gibi hoş olmayan durumlar karşısında ortaya çıkan duygulanım ve coşku durumudur (Köknel, 2005).

Durumluk Öfke: Amaca yönelmiş davranışın engellenmesi ya da haksızlık algılaması karşısında gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi öznel duyumsamaların yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur (Özer, 1994b: 26).

Sürekli Öfke: Durumluk öfkenin genellikle ne sıklıkta yaşandığını yansıtan kavramdır (Özer, 1994b: 26).

Öfke Denetimi: Kişinin başkalarıyla ilişkilerinde genelde ne ölçüde sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davrandığı, öfkesini ne ölçüde kontrol ettiği ya da ne ölçüde sakinleşme eğilimi içinde olduğunu belirten bir durumdur (Özer, 1994b: 27).

Öfke İfade Tarzı: Yaşanılan öfkenin nasıl ortaya konulduğunu, bireyin öfkesini içinde tutmak, dışarıya yansıtmak ya da denetlemek davranışlarından hangisini seçtiğini açıklayan bir kavramdır (Özer, 1994b: 27).

1.7. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ve dünyada yoğun öfke, saldırganlık ve şiddet olayları bireyleri ve toplumları olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun haline gelmiştir. Okullarımızda görülen saldırganlık ve şiddet olaylarının, hem eğitim öğretim etkinliğini hem de geniş bir çerçevede bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği dikkate alındığında, önleyici çalışmalara ihtiyacımız olduğu görülmektedir. Bu önleyici, koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içerisinde “kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi” önemli bir yer tutmaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalarda fonksiyonel olmayan sorun çözme becerisinin yoğun öfke ve saldırganlığın olasılığını arttırabileceği ortaya konmaktadır. Öfke yaşanması gereken doğal bir duygudur. Olumsuz bir duygu olarak tanınması, onun genellikle olumsuz bir şekilde ifade edilmesinden kaynaklanmaktadır. Öfkenin uyum sağlayıcı özellikleri de bulunmaktadır. Kişi engellendiği, kendine yönelik bir tehdit

olarak algıladığı durumlarda ortaya çıkan öfke ilişkilerimizi düzenlemede davranışlarımıza yön ve enerji verir. Öfke, bireyin benlik saygısının korunmasına ve bireyin kendini savunmasına imkan verir. Bireyin algıladığı tehdit durumunda egosunun zarar görmesinde koruyucu bir rol üstlenir (Cüceloğlu, 1995).

Öfke duygusu, uygun biçimde ifade edilmediği zamanlarda ise kişiyi saldırganlığa kadar götüren psikolojik uyum ve sağlıksal uyum sorunlarının meydana gelmesine de yol açabilir. Bu konudaki araştırmalarda, yoğun öfke duygusu yaşayan bireylerin sıklıkla yüksek tansiyon, kalp damar hastalıkları, mide rahatsızlıkları, depresyon, intihar düşüncesi ve intihar davranışı gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Novaco, 1975).

Buna karşın kişiler arası sorun çözme becerileri algılaması ve sorun çözme performansı yüksek bireyler çevrelerindekiyle ilişkilerinde temkinli, sabırlı ve kontrollü davranma gerektiği yönünde bilişe sahiptirler ve bu bireyler öfkesini denetleyebilen ve yapıcı bir biçimde ifade edebilen bireylerdir (Özer, 1994b).

Ergenlerimiz, içerisinde buldukları gelişim döneminde öfke ve şiddet olaylarının içerisinde yer alabilmektedirler. Ergenin çevresiyle sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabilmesinde ve öfkesini denetlemeyi öğrenmesinde, kişiler arası sorun çözme beceri eğitimlerinin uygulanması önemlidir. Bu uygulamalar neticesinde ergenlerin öfkelerini içine atmadan, kontrollü bir biçimde kendilerine ve çevrelerine zarar vermeyecek şekilde ifade etmeleri, hem psikolojik uyumları hem de fiziksel sağlıkları açısından yararlıdır. Ergenlerin, eğitim programı içeriği ile elde edebilecekleri kazanımların, uyum düzeylerinin artmasına, ilerleyen yıllarda yaşam alanlarındaki kişiler arası ilişkilerde daha sağlıklı olmalarına ve yaşadıkları sorunlarla baş etme güçlerinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı bizlere araştırma sonuçlarıyla, öfke ifade tarzının ve saldırganlığın öğrenildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, sorun çözme becerisi eğitimi yoluyla kişiler arası sorunlarda yaşadığımız öfke duygumuzu içimize atmadan, bastırmadan kontrollü bir biçimde ifade etmeyi öğrenebiliriz. Lider gözetiminde verilen eğitimlerde olumlu modelleri gözlemleyerek grup ortamlarında beceri gelişimi büyük ölçüde kolaylaştırarak gerçekleştirilebilir. Grup rehberliği formatı aynı zamanda, diğer kişinin stratejisini ve deneyimini öğrenmek için güvenli

evre sağlamakta ve kişinin kendi beceri performansı hakkında geri dönüşüm sağlamaktadır (Bedell ve Lennox 1997).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, kişiler arası sorun çözüme beceri eğitiminin, ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarz düzeylerine etkisini inceleyen deneysel çalışma olarak, bir ilk niteliği taşımaktadır. Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan kişiler arası sorun çözüme beceri eğitim programı ve araştırma bulguları, ergen gelişimi alanında çalışan uzmanlar tarafından kullanılabilir. Araştırmanın aileleriyle ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerle yapılabilecek “kişiler arası sorun çözüme becerisi” ve “öfke” konulu rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında uzmanlara önemli bir kaynak olacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma probleminin bağımlı değişkeni olan kişiler arası sorun çözme becerisi ve sürekli öfke-öfke ifade tarzları, bağımsız değişkeni olan kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi üzerinde durulmuş, problemle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kişiler Arası Sorun ve Tanımı

Sosyal yaşamın gereği olarak, birey pek çok alanda problemle karşılaşır. Bingham (2004) problemi “bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel” olarak tanımlamıştır. Bir kimse ne zaman belli bir amaca erişmek için çaba harcayıp engellerle karşılaşarsa, onun için amacına ulaşma çatışmasını içeren bir problem var demektir.

D’Zurilla vd., (2004) kişiler arası sorunu, bireyin karşılaştığı bir sorunu çözememesi ve nasıl çözeceğini bilememesi olarak tanımlayarak, bireyin sorun çözme sürecindeki beceri eksikliğine vurgu yapmaktadır.

Deutsch (1973) çatışma ve sorunu, bir kişinin hedeflerine ulaşma ve isteklerini yerine getirme çabalarının, diğer kişinin hedefine ulaşmak için yaptığı atılımları tarafından engellendiği zaman ortaya çıkan durum olarak tanımlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1994). Kişinin amacına ulaşmasının engellenmesi kişiler arası sorunların başlıca etkenlerindedir.

Kneeland’e göre (2001) problem, bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğiniz yer arasındaki farktır.

Karasar’a göre (2000) problem, bireyi fiziksel ya da düşünsel yoldan rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm olasılığı görünen her durum olarak tanımlamaktadır. Bireyin birden fazla çözüm olasılığında kendisini olumlu sonuca götürecek etkili seçimi yapmakta yaşadığı güçlük durumudur.

Bir başka tanımda ise kişiler arası sorunlar, Öğülmüş (2001) tarafından etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal

etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Bingham'a göre (2004) her çeşit problemde üç temel özellik bulunmaktadır:

1. Bireyin kafasında belirli bir amaç vardır.
2. Bireyin amacına uzanan yoluna bir engel çıkar.
3. Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden, içsel bir gerginlik duyar.

2.2. Kişiler Arası Sorun Çözmenin Tanımı

Yukarıdaki tanımlarda ifade edilen kişiler arası sorununun farkında olan birey, olanla olması gereken durum arasındaki farkın yol açtığı gerginlikten kurtulmak ister ve bunun için farklı yollara başvurur. Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal sürece kişiler arası sorun çözme süreci denir. Bu süreç bireyin sorunu fark etmesiyle başlar, sorunun çözümünün uygulanıp değerlendirilmesine kadar devam eden basamakları içerir (Öğülmüş, 2001).

Sorun çözme, Skinner tarafından "kişinin değişkenleri manipüle ederek, çözüm için daha olası görünen seçeneği gerçekleştirmesi olarak tanımlandı. Kişinin sorun çözme sürecinde pozitif yönelimle, mantıksal sorun çözme sürecinin basamaklarını kullanma stratejisini seçmesi vurgulanmaktadır (D'Zurilla vd., 2004).

Sosyal problem çözme terimi gerçek dünyada meydana gelen sorunu çözme olarak ifade edilmektedir. Bu kavram D'Zurilla ve Nezu tarafından (D'Zurilla, 1986; D'Zurilla ve Nezu, 1982) günlük yaşamın içerisinde sorunlu durum ile etkili başa çıkmada birey tarafından bilişsel davranışçı yöntemin uygulanması olarak tanımlandı. Bilişsel davranışçı yaklaşım sorunlar için potansiyel etkili çözümlerin bulunması ve çeşitli alternatifler arasında daha etkili çözümün seçilmesinin ihtimalini artırma olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu tanımlarda sosyal problem çözme bilinçli tasarım, mantıklı, güçlü ve bir amaca yöneliktir. Sorun çözme amaçları pozitif sonuçları en yüksek düzeye çıkarırken, negatif sonuçları en

alt düzeye indirerek, sorunlu durumlarda daha iyi sonuç almayı, duygusal sıkıntıyı azaltmayı amaçlamaktadır (D’Zurilla vd., 2004; D’Zurilla ve Chang, 1995).

2.3. Kişiler Arası Sorunların Nedenleri

Bireyin kişiler arası sorunlarla başa çıkabilmesi için, sorunların nedenleri hakkında genel bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Kişiler arası sorunlar çevreden veya kişiden kaynaklanabilir. Kişiler arası yaşanan sorunların nedenleri genel olarak üç grupta toplanmaktadır. Kaynakların kıtlığı, karşılanmayan psikolojik gereksinimler ve değerler, öncelikler ve ilkelerdeki farklılıklar.

1. Kaynakların Kıtlığı: Sorunların bazıları sahip olunan kaynakların sınırlı olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu kaynaklar arasında para, mal, zaman önemli bir yer tutmaktadır (Taştan, 2006). Bu durumda yarışmacı bir tutum içerisine girmek yerine işbirliği içerisinde olmak sorunun çözümü için seçenekler üretmede önemli bir adım oluşturmaktadır. Ailenin para kaynağı kısıtlı ise ve evdeki çocukların isteklerinin karşılanmasında kısıtlı olan paranın ne yönde kullanılacağı konusu, aile üyeleri arasında soruna neden olabilir. Johnson ve Johnson (2004) tarafından yapılan araştırmada, okullarda sorunların başlıca nedenleri arasında varolan kaynakların kullanım hakkı gelmektedir. Sherif (1965) bir yaz kampında erkek çocukları iki gruba bölmüş ve yiyeceklerin bir grup tarafından yenilerek diğer gruba bırakılmadığı izlenimini oluşturmuştur. Yetersiz kaynaklar durumu, çıkarların olumsuz ilişkide olduğu bir durumdur ve kişiler arası soruna neden olmuştur. Bu açıklamalardan farklı bir açıklama, Tajfel (1981) tarafından yapılmıştır. Tajfel (1981)’e göre, kişiler arası sorun olması için yetersiz kaynakların varlığı gerekmez. Gerçek gruplarla yaptığı araştırmalarda kişilerden, kaynakları kendi grupları ve karşıt gruptan kişiler arasında paylaşmalarını istemiştir. Bireyler, iki grup arasındaki farkı en yüksek düzeye çıkarmayı tercih etmişlerdir (Aktaran: Hortaçsu, 1998).

2. Karşılanmayan Psikolojik Gereksinimler: Bu gereksinimler insanın hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürmesiyle ilgili güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme gereksinimleridir.

Güç elde etme, gereksinimini karşılayabilmek için bazı kişiler fiziksel, bazı kişiler politik olarak, bazı kişiler parasal olarak güçlü olmaya, bazı kişiler ise bilgi

edinerek güçlü olmaya çalışabilirler. Bir kişinin güç elde etme gereksinimi engellendiği zaman ya da kendini güçsüz hissetmesine yol açan herhangi bir durum kişiler arası soruna neden olabilir.

Ait olma, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer alan ait olma ve sevgi gereksinimlerinde insanlar başka insanlarla sevgiye dayalı ilişkiler kurma ve bunu geliştirme gereksinimi duyarlar. Bu gereksinimini karşılayacak toplumsal gruplara ait olmayı isterler (Öğülmüş, 2004). İnsanlar çeşitli gruplara üye olarak ve içinde buldukları gruplarda kendilerini grubun bir üyesi olarak görebildikleri ölçüde bu gereksinimlerini karşılarlar. Ait olma gereksinimin önemi, kişinin ait olmak istediği bir gruptan dışlandığını hissettiği takdirde daha iyi anlaşılır. Kişinin kendini ait hissettiği gruplarda ilişkilerini zayıflatmaya yönelik her girişim kişiler arası bir soruna neden olabilir (Öğülmüş, 2001). Aile ve okul ortamının bu gereksinimin karşılanmasında önemli bir yeri vardır. Eğer bir öğrenci sınıfında istenilmediğini, dışlanıldığını hissederse ait olma duygusu, benim sınıfım duygusu engellenmeyle karşılaşır ve bu da kişiler arası bir sorunla sonuçlanabilir.

Özgür olma, seçeneklere sahip olma ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir, bireyler özgür bir varlık olduklarını hissetmek isterler. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak, kişiye seçme hakkı tanımamak, kişinin özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engeller. Aile ortamında veya okul ortamında yetişkinlerin ve öğretmenlerin gence seçim hakkı vermemesi, kararların hep yetişkinler tarafından alınması, hiç söz hakkı tanınmadığı zaman birey özgürlüğünün kısıtlanarak engellendiğini söz ve davranışlarla ifade etme yoluna gidebilir, bu durum aynı zamanda kişiler arası soruna neden olabilir.

Eğlenme, yaptığımız her işten zevk almak, işimizde eğlenceli bir taraf bulmak isteriz. Bir başka deyişle eğlenmek bir gereksinimdir. Bu gereksinimimizi karşılamaktan bizi engelleyen her girişim kimden gelirse gelsin, kişiler arası bir soruna neden olabilir.

Yukarıda ifade edilen gereksinimlerin dışında Murray (Hall ve Lindzey, 1978) küçük bir denek grubu üzerinde derinlemesine incelemeler yaparak bir gereksinimler listesi oluşturmuştur: alçalma, başarıma, yakınlaşma, saldırganlık, özerklik, yenilgiyi kabullenmeme, savunma, saygıdan kaynaklanan itaat, başatlık, gösteriş, fiziksel

olarak kendini koruma, psikolojik olarak kendini koruma, bakım, düzen, oyun, reddetme, sezgi, cinsellik, yardım alma ve anlayış gereksinimleri (Aktaran: Öğülmüş, 2004). Bu gereksinimlerin engellenmesi bazı durumlarda kişiler arası soruna neden olabilmektedir.

Sorunun doğru olarak tanımlanması ve yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılabilesinin ilk basamağı, sorunun kaynağının doğru tanımlanmasıdır (Karip, 2000). Karşılınmayan psikolojik gereksinimler nedeniyle ortaya çıkan sorunların çözümü için öncelikle yapılması gereken, kişilerin hangi psikolojik gereksinimlerini karşılama girişimlerinin engellendiğini saptamaktır. Daha sonra da söz konusu gereksinimlerini karşılayabileceği başka hangi yolların olduğunun bireye öğretilmesi kişiler arasında yaşanan sorunun çözümüne yardımcı olabilir (Öğülmüş, 2001).

3. Değerler, Öncelikler ve İlkelerdeki Farklılıklar. Değerlerde, önceliklerde ve ilkelerde bireysel farklılıklar toplumsal yaşamımızın bir zenginliğidir. Değer farklılıklarından kaynaklanan sorunlar çözümü en zor sorunlardır. Örneğin, her fırsatta hayatın tadını çıkarmak gerektiğini düşünen ve yaşamını bu ilkeye göre düzenleyen bir kişi ile çocuklarının parlak bir geleceğe sahip olmasına öncelik vermeleri gerektiğini düşünen eşi arasında ailenin parasal kaynaklarının nasıl harcanacağı konusunda ciddi bir anlaşmazlık ortaya çıkabilir (Öğülmüş, 2001).

Üç grupta ifade edilen nedenlerin dışında, engeller, yeni bir durum, belirsizlik, beklenmeyen bir durum, çatışan istekler, performans beceri yetersizliği kişiler arası sorunlara neden olabilir. Bazı özel sorunlar belirli anla sınırlı olaylardan (çalışmak için treni kaçırma, ani rahatsızlık gibi) veya kronik olarak devam eden (yalnızlık hissi, can sıkıntısı gibi) durumlardan kaynaklanabilir (D'Zurilla vd., 2004).

Meydana gelen bazı sorunlar bireyin sosyal gelişimi içinde meydana gelen güçlüklerin bir sonucu da olabilir. Gelişim dönemlerinin her birinin kendine özgü durumları ve güçlükleri bulunmaktadır (Kuperminc ve Allen, 2001). Özellikle ergenlik dönemi ve bu dönemde yaşanan kişiler arası sorunlara ileriki bölümlerde ayrıntılı yer verilecektir.

2.4. Sorunlar Karşısında Gösterilen Tepkiler ve Sonuçları

Günlük yaşamın doğal bir parçası olan kişiler arası sorunların çözümünde gösterilen tepkiler açısından bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Sorunları çözmek için insanlar farklı yöntemler kullanırlar. Bu yöntemler, kişilerin bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine, aldığı eğitime, disipline, model aldığı ebeveynlerine, öğretmenlerine kısacası yaşamında onu etkileyen kişiler ve etkenlere göre değişir. İnsanların kolay ve acele çözüm arayışı, bir sorunun tek doğrusu olduğu yönündeki kısıtlayıcı yaklaşımlar, sorunları geniş bakış açısı ile ele almayı sınırlamaktadır (Özcan ve Öğülmüş, 2010).

Kişiler arasında yaşanan sorunların yönetilmesine ilişkin literatürde daha çok üç temel sorun çözme stratejisi üzerinde durulmaktadır. Bunlar, a) hükmedici, yıkıcı, sert yaklaşım b) kaçınma, yumuşak yaklaşım ve c) işbirliğine yönelik yapıcı problem çözme, ilkeli yaklaşım stratejileridir (Fisher, Ury ve Patton, 1991; Öner, 1999; Lutofs ve Cahn, 2000; Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004).

Kişiler arası sorunlar sert, yıkıcı, hükmedici olarak çözümlendiğinde bireyde şiddet, düşmanlık, öfke, ayrılık, üzüntü duygularının yaşanmasına yol açmaktadır. Hükmedici, yıkıcı sorun çözme stratejilerinde, çatışmanın diğer tarafı, düşman olarak görüldüğü için temel amaç tek başına zafer kazanmaktır. Hükmedici çatışma çözme stratejileri rekabet, aşğılama, tehdit, küçümseyici sözler, bağırma, azarlama, küfretme gibi çatışma çözme taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004: 47).

Kişiler arası çatışmaların çözümünde kaçınma stratejisi, sorunun taraflarından herhangi birinin amacının ve kişiyle ilgili ilişkisinin önemli olmadığına, sorundan uzaklaşmak için kullandığı stratejidir (Johnson ve Johnson, 1994). Sorun çözümünde, kaçınma stratejisi; tartışmayı en aza indirme, sorundan kaçınma, görmezden gelme, umursamama, önemsememe ve korkup geri çekilme gibi çatışma çözme taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004). Sorunun yapıcı şekilde çözümlenebilmesi için belli bir süre sorundan uzaklaşıldıktan sonra tekrar geri dönüp ele alınması gerekmektedir.

Bu çatışma stratejilerinden sadece işbirliğine yönelik taktikler, kişilerin aralarındaki çatışmayı çözerken gelişmelerine ve olgunlaşmalarına yardımcı olur. Kişiler arası sorunların çözümünde işbirliğine yönelik yapıcı, bütünleştirici stratejiler sorunun diğer kişisiyle yapıcı çözüme yönelik karşılıklı görüşmeyi ve sorunun her iki tarafın yararına adil, güvenilir ve iyi duygular hissettiren anlaşmaya ulaşmak için yapıcı sorun çözme müzakerelerini gerektirir (Johnson ve Johnson, 2004). İşbirliğine ve bütünleşmeye yönelik sorun çözme stratejileri karşılıklı olarak işbirliğine yönelme, anlaşma olasılıklarını arama, güven duyma ve gösterme, ortak yarara ilişkin çözüm arama, karşısındakini anlamaya çalışma ve empati kurma gibi yapıcı çatışma çözme taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004).

Bu üç temel stratejinin yanında Johnson ve Johnson (2004) kişiler arası yaşanan sorunlarda, beş farklı çözüm stratejisi ortaya koymaktadır. Kişilerin hangi stratejiyi seçeceklerinde iki faktör etkilidir. Kişinin amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanması ve diğer kişi ile iyi ilişkileri sürdürmeye odaklanması.

- Geri Çekilme (ilişkileri ve amaçları bırakma),
- Güç Kullanma (kazan kaybet görüşmesi, zorlama, emir verme),
- Yumuşak (ilişkiyi güçlendirmek için amaçları bırakma),
- Uzlaşma (ilişkiye zarar gelmesin diye amaçların bir kısmını bırakma) ve
- Sorunu çözmeye yönelik görüşme (amaçları başarma ve ilişkiyi sürdürme).

2.5. Sorun Çözmeye Kuramsal Yaklaşım

Sosyal Problem Çözme Modeli

D’Zurilla ve Goldfried (1971) sosyal problem çözme modelinde, sosyal problem çözme yeteneğinin a) probleme yönelme b) problem çözme becerisi olmak üzere iki ana bölümden oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Problem yönelme boyutları pozitif ve negatif probleme yönelimdir. Probleme yönelme, bireyin problemi fark etmesini, problem durumlarıyla ilgili yaptığı nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermekte ve problem çözme sürecinin içerisindeki güdülenme bölümüdür. Bireyin problemlere yönelik genel tutumunu oluşturan probleme yönelme, bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı problemler ve

bu problemlerle başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir. Probleme yönelme, bireyin kendi problem çözme becerisinin yanı sıra, onun genellikle yaşamdaki problemler hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini, duygusal ve bilişsel şemaları içermektedir (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010; Arslan, 2005).

Pozitif probleme yönelim, yapıcı problem çözmeden oluşmaktadır. Genel yapısında a) kazanmak veya yarar sağlamak için probleme değer biçme b) problemin çözülebileceğine inanma c) problemi başarılı bir şekilde çözebileceğine inanma (problem çözme öz yeterliliği) d) başarılı problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanma e) sorundan kaçınmak yerine sorunun çözümünde sorumluluk alınması gerektiğine inanma yer almaktadır. Bloom ve Broder (1950) başarılı sorun çözen bireylerin başarılı sorun çözemeyen bireylere göre sunulan problemde, problem çözmeye ilişkin kendi yeteneklerine daha fazla güven duyduklarını bulmuştur. Benzer şekilde Lefcourt (1966) ve Rotter (1966) bireylerin çevrelerini kontrol edebileceklerine ilişkin genel beklentilerinin, problemler meydana geldiği zaman başa çıkma olasılığını arttırdığını belirtmektedir (Frank, 1961; Goldstein, 1962; Aktaran: D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Buna karşın negatif problem yönelimi, fonksiyonel olmayan problem yönelimidir. Şu genel eğilimleri içerir a) sorunu psikolojik, sosyal, ekonomik olarak kişiyi olumsuz etkileyen önemli bir tehdit olarak görme b) kişinin kendi kişisel yeteneğiyle problemi başarılı bir şekilde çözeceğine güvenmeme (düşük problem çözme öz yeterliliği) ve c) kolay düş kırıklığına uğrama (düşük hayal kırıklığı toleransı). Bireyin problem çözme kapasitesinde güven eksikliği ve problemin varlığını inkâr etmeye yönelik eğilimi, sorunu yapıcı olarak çözmesini engellemesine neden olabilmektedir (Lucas 2004; D’Zurilla vd., 2003; Londahl, Tverskoy ve D’Zurilla, 2005).

Sosyal problem çözme modelinin ikinci boyutu olan problem çözme becerisinde, mantıklı sorun çözme, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme ve kaçınan stil yer almaktadır. Mantıklı problem çözme, yapıcı problem çözme stildir. Bu mantıklı, temkinli ve etkili problem çözme becerisinin sistematik kullanımınıdır. Burada dört büyük problem çözme adımı yer almaktadır a) problemin tanımlanması ve formülasyonu b) alternatif çözüm üretme c) karar verme ve d) çözüm uygulama,

değerlendirme. Problem tanımlama ve formülasyonunda, birey problem hakkında somut bilgileri toplayarak problemi anlamaya ve açıklamaya uğraşmaktadır. İstekleri ve engelleri tanımlamakta ve gerçek problem çözme amaçlarını ortaya koymaktadır (durumu daha iyi yönde değiştirme ve duygusal sıkıntıyı azaltma). Alternatif çözüm üretmede kişi, problem çözme amaçlarına odaklanmakta, muhtemel birçok çözümleri tanımlamaya uğraşmaktadır. Karar vermede birey farklı çözümlerin sonuçlarını düşünmekte, karşılaştırmakta ve daha sonra potansiyel en etkili çözümü seçmektedir. Son adımda kişi dikkatlice çözümü uygulamakta ve seçilen çözümün sonucunu değerlendirmektedir.

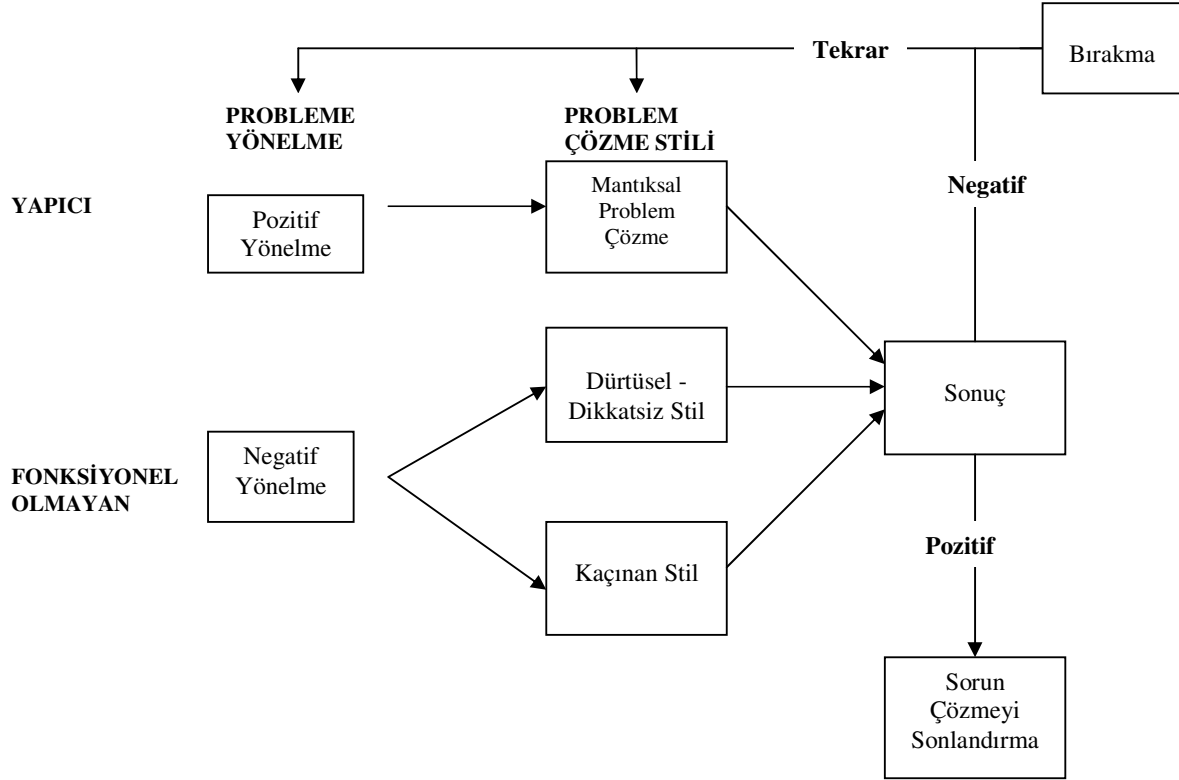
Dürtüsel dikkatsiz stil, fonksiyonel olmayan sorun çözmedir. Burada sınırlı, düşüncesiz, dikkatsiz ve endişeli davranışlar bulunmaktadır. Bireyin çok az alternatif çözüm düşüncesi vardır ve genellikle aklına gelen ilk fikir ile düşüncesizce hareket eder. Buna ilaveten alternatif çözümleri ve sonuçları çabucak, dikkatsizce, sistematik olmayan bir şekilde tarayabilir ve çözüm sonuçlarını dikkatsiz bir şekilde denetler. Bloom ve Broder (1950) yaptıkları çalışmada, sorun çözmede başarılı olmayan kişilerin düşüncesizce hareket etme eğilimi gösterdikleri, çözüm hemen gözükmüyorsa çabucak bıraktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dollar ve Miller (1950) mantıklı düşünmenin en basit tipinin “dur ve düşün” olduğunu belirtmektedir. Bir kişi problemleri durumla karşılaştığı zaman derhal cevap verirse yanıt üretmek için yeterli zamanı olmayabilir. Daha fazla zaman ayırmalı ve etkili yanıtlara yön vermelidir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Kaçınan stil de diğer fonksiyonel olmayan sorun çözmedir. Bunun içerisinde kaytarma, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Birey sorunun üstesinden gelmektense ondan kaçınmayı tercih eder. Mümkün olduğu kadar erteler, kendi kendine çözülsün diye bekler.

Sosyal problem çözme modelinde yer alan iki soruna yönelme boyutu ve üç problem çözme stili şekil 1’de sunulmaktadır. Yapıcı ve etkili problem çözme, pozitif probleme yönelmede yer almakta, mantıksal problem çözme yöntemi olarak gösterilmektedir. Muhtemelen pozitif sonuç ortaya çıkacaktır. Fonksiyonel olmayan, etkili olmayan problem çözme negatif probleme yönelmede yer almakta, dürtüsel

dikkatsiz stil veya kaçınan stile katkıda bulunmaktadır. Bu da muhtemelen negatif sonuç doğuracaktır.

Şekil 1: Sosyal problem çözme modeli şeması D’Zurilla ve Goldfried (1971)’in beş boyutlu modeline dayanmaktadır (D’Zurilla vd., 2004: 17).



Bedell ve Lennox (1997) “sorun çözenin yedi ana prensibini” geliştirdi. Bu prensipler sorun çözmeye yönelik pozitif yönelimi ve mantıklı problem çözme davranışını beslemektedir. Bu prensiplere bağlılık başarılı sorun çözenin olasılığını arttıracak ve sorun çözme sürecinin başarısızlığa uğramasını engelleyecektir.

Yedi Yol Gösteren Prensip

1. Problemler Doğaldır.

Problemleri yaşamın doğal bir parçası olarak görmek önemlidir. Probleme sahip olmak kötü bir şey değildir, onların varlığı zayıflığı ima etmemektedir. Problemleri kabul etmek, kişiye sorunlarda daha az savunmaya geçmesinde ve daha fazla açık olmasında yardımcı olur.

2. Harekete Geçmeden Önce Düşünme

Sorunun varlığını fark eden birey sıklıkla, ilk aklına gelen çözüme doğru hareket edecektir. Fakat çözüme kalkışmadan önce sorun hakkında biraz düşünmek daha uygundur. İlk olarak, problemin gerçekten varlığını doğrulamak önemlidir. Sonra, problemi tanımlama, alternatif oluşturma, alternatiflerin sonucunu dikkate alarak eyleme geçme.

3. Problemlerin Çoğu Çözülebilir

Özellikle etkili sorun çözme becerisine sahip olmayan bazı bireyler, sorunu çözmeye uğraşmadan bırakma eğilimi içerisindedirler.

4. Problemler İçin Sorumluluk Alma

Kişi sorumluluk alabildiği için sorunu çözebilir. Sorumluluk alma; suçu başkasının üstüne atma, kendini eleştirme ve suçluluk oluşturma anlamına gelmemektedir. Yaşam olaylarında hem bizim katkımızın farkına varmanın önemi hem de eyleme geçmenin önemi vurgulanmaktadır. Biz değişimin yetenekli temsilcisiyiz.

5. Sorunlu Durum Karşısında Neyi Yapabilirsin, Neyi Yapamazsın.

Bazı zamanlar kişi davranışını durdurma yoluyla sorunu çözmeye karar verir. Örneğin, bir kişi ailenin diğer üyesiyle tartıştığında, “tartışma daha fazla olmamalı” veya “konu hakkında konuşmayacağım” diyerek sorunu çözmeye karar verebilir. Bu kaçınan yaklaşımda, çeşitli konularda iki katılımcının ilişkide gerekli olmayan sessizliğe bürünmesi rahatsız edici boyuta varabilir. Daha fazla uygun çözümler, görüş farklılıklarının ve diğer kişinin bakış açısının ele alınmasıyla mümkündür.

6. Davranış Yasal ve Sosyal Kabul Edilebilir Olmalı

Sorunu çözmek için uğraşıldığında, bireyler kendilerini sıklıkla yeni yollara yönlendirmektedir. Bazı zamanlar, bu yeni davranışlarda neyin yasal ve sosyal kabul edilebilir olduğunun sorgulanması gerekmektedir. Örneğin, komşusuyla sorun yaşadığında söylenmek istenen kaba ve nezaketsiz bir şekilde ifade edilirse, kişi sosyal kabul edilmeyen davranışlar sergileyebilir. Daha fazla kendini hissettiren ve sosyal kabul edilebilir roller uzun sürede daha olumlu sonuçlar verebilir.

7. Çözümler Bizim Güç ve Yeteneğimiz İçerisinde Olmalıdır

Kişiler bazı zamanlar sorunun çözümünde yeteneğinin ve gücünün ötesinde uğraşırlar. En çok yapılan hata, kişilerin sadece kendilerinin davranışlarını kontrol edebileceklerini unutmaları ve başkalarının davranışlarını kontrole kalkışmalarıdır. Rica, bilgi sağlama, anlaşma yapma yoluyla, davranışa yönelik kişiyi etkilemeye kalkışma yapılabilir. Örneğin, aile kızının veya oğlunun iş sahibi olmasını isteyebilir. İş bulmaya yönelik ilerleme konusunda yüreklendirebilir fakat eninde sonunda çocuk, kendisi işe yerleşme konusunda kendi gücü ile baş başa kalabilir (Bedell ve Lennox 1997: 165).

2.6. Ergenlik Dönemi ve Kişiler Arası Sorun Çözme

Ergenlik dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. UNESCO ergenlik dönemini 15-25 yaş dilimleri arasında göstermektedir. Bu dönem ülkemizde kızlarda ortalama 10-12, erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlar (Yavuzer, 2000: 277). Çocukluk döneminin sonunda endokrin bezlerden damarlara büyüme ve cinsiyet salgıları verilir. Erinlik olarak bilinen bu dönem ergenliğin başlangıcını oluşturur ve yaklaşık iki yıl sürer. Bu hormonların salgılanmasıyla pek çok değişim başlar. Kızlar ve erkekler hızla büyürken, birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri ortaya çıkmaya başlar. Ergenin bedeninde belirgin, hızlı bir değişim ve gelişme başlar, boyu uzar, kasları güçlenir (Arı, 2006; Köknel, 2001).

Ergenlik döneminde en önemli gelişmelerden biri de ergenin düşünme biçiminde meydana gelir. Ergenin düşünce biçiminde gelişme kişiler arası ilişkilerini, değerlerini, sorunlara bakış açılarını, problem çözerken izlediği süreçleri etkiler. Çünkü ergen soyut düşünebilme yeteneği kazanır. Olasılığa dayalı akıl yürüterek bir duruma ilişkin farklı sonuçlara ulaşabilir. Hipotetik düşünebilme yeteneğiyle bir durumu belirleyen birden fazla değişkenin neden olabileceğini düşünebilirler. Aynı zamanda görelilik düşüncesi gelişmeye başlar. Görelilik kişiye, yere, zamana ve diğer şartlara göre değişebilen durumlardır. Duruma bakış açısına göre değerlendirme değişir, diğerlerinin bakış açısından olaya bakabilmeyi de içerir (Arı, 2006). Çocuklar giderek birbirlerini daha iyi anlayabilirler, başkalarının görüş

açılırlarına göre düşünebilirler. Bu durum olaylar olmadan sonuçlarını kestirme yeteneğini geliştirir. Söylemeden, harekete geçmeden bir şeyi düşünüp tartma süreci çocuğu zihinsel bir tartışmaya yöneltir (Yavuzer, 2000).

Freud'un Psikonanalitik kuramına göre beş evrelik gelişim dönemlerinden sonuncusu olan "genital" dönem ergenliğe rastlar. Freud'a göre bu dönemde çocuğun fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların salgılanmasının artması ile cinsel dürtüler ve bu dürtülere bağlı diğer güdülerde (karşı cinse yakınlaşma, bağımsızlık güdüsü vb.) artma gözlenir. Cinsel dürtüler bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışlar üzerinde etkilidir. Dürtülerdeki bu yoğunlaşma önceki gelişim dönemlerindeki çatışmaların yeniden ortaya çıkmasına neden olur. Çözümler bulunabildiği ölçüde ergen yetişkin insan kimliği kazanmış olur. Anne baba bağımlılığından koparak, karşı cinsten akranlarıyla olgun ilişkiler kurmayı öğrenir. Diğer yandan toplumsallaşmaya, grup etkinliklerine katılmaya özen göstererek, yetişkinlikte mesleğinin ne olacağı konusunda planlar yapar. Freud'a göre, ergenin anne baba bağımlılığından kopması kolay bir durum değildir. Özellikle fallik dönemdeki çatışmalar, biçim değiştirmiş olarak ergenlikte yeniden yaşanır. Ergen ebeveyn çatışmalarının temelinde bu bilinçdışı çatışmalar vardır (Arı, 2006).

Erikson'un psikososyal gelişim görüşüne göre, ergenlik döneminin en önemli sorunu ergenin kimlik kazanması ya da bunu başaramazsa rol karmaşası yaşamasıdır. Ergen fiziksel olgunluğa ulaşmış, cinsel devrimle çocukluktan çıkmış ve önündeki yetişkin rollerinin belirsizliği ile karşı karşıyadır. Yani ergen ne çocuktur ne de bir yetişkin. O halde ergen kimdir? Cevaplamaya çalıştığı çetin soru: Ben kimim? sorusudur. Bu sorunun cevaplanmasında ergenin daha önceki gelişim basamaklarını sentezleyerek bir kimlik bütünlüğüne ulaşması gerekmektedir. Ergen, nasıl ki bebekliğinin ilk yılında yakın çevresiyle güvenilir ilişkiler kurarak bir umut, güven duygusu kazandıysa bu kez gençlik çağında içinde bulunduğu toplumla güvenilir sosyal ilişkiler kurarak, kimlik duygusu edinmeye çalışır (Arı, 2006: 112).

Ergenin birer kişilik ögesi olarak sadakat ve güven, özerklik, geleceğini planlama ve başarabilme duygularını bütünleştirememesi, ergende kimlikle ilgili belirsizliğe neden olur. Bu belirsizlik ve karmaşa ergenin yaşamında bazı kararları yeniden gözden geçirmesine neden olabilir (Arı, 2006). Ergenin duygusal

dünyasındaki bazı çelişkiler dikkatimizi çeker. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra, bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme ama ona dayanma, endişe ve umutsuzluğa karşı geleceğe coşkuyla yöneliş, bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasındadır. Her yaşta uyum, duygusal gerginliği de beraberinde getirir. Çünkü yeni durumlara uyum, hem zihinsel hem de hareketle ilgili davranışlarda bir değişikliği gerektirir (Yavuzer, 2000). Ergenin bu gelişim hızına ve değişimlere hazırlıklı olup olmaması, toplumun kendisi için koyduğu ölçülerle ergenin olgunluğu arasındaki uyumsuzluk onun davranışlarında etkili olmaktadır (Yavuzer, 2000).

Ögel, Tarı ve Eke (2006) suç, şiddet ve madde kullanımı gibi davranışların daha çok 15-17 yaş grubunda görüldüğünü ve sonraki yıllarda bunun azaldığını belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun davranışlarını ve dürtülerini kontrol etmede güçlük yaşamaları, düşünmeden hareket etmeleri, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışmaları, kimlik arayışı, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ile sosyal becerilerinin zayıf olması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir. Bununla birlikte ailenin çocuğunun yaşamını takip etmede başarısız olması, ailenin tutarsız ve sert disiplin uygulaması kişiler arası sorun yaşamalarına ve suça eğilim göstermelerine neden olabilmektedir (Ögel, Tarı ve Eke, 2006).

Karar verme ve problem çözme yeterlilikleri yönünden de ergenin, sınırlı yaşantılara sahip olduğu bir dönemdir. Ergenlerin karşılaştıkları çatışma ve problemler onların etkin bir şekilde iş yapma ve çalışma kapasitelerini çoğu kez aşar. Schvaneveldt ve Adams' a (1983) göre; ergenler gerçekte sınırlı bir dünyada yaşarlar ve kendilerine ilişkin konularda bile karar vermeleri çoğu kez desteklenmez. Oy veremezler, iş arayamazlar, araba kullanamazlar vb. Yetişkinlerin izni olmadan bazı konularda özgür hareket edemezler. Onlar özgün bir yetişkin konumuna hem yakın hem de çok uzaktırlar (Aktaran: Güçray, 2001).

Ergen belirsiz statüsünden ve henüz olgunlaşmamış kimliğinden dolayı sıklıkla kendisi, ailesi, öğretmenleri ve toplumun diğer üyeleri ile sürekli çatışma yaşamakta, birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Dengeli ve uyumlu ilkökul çocuğu gider yerine oldukça tedirgin, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir genç

gelir. Duyguları hızlı iniş çıkışlar gösterir (Yörükoğlu, 1993). Birey çocuklukta herhangi bir problemle karşılaştığında yetişkinlerden yardım alırken, toplum içinde kendine yer edinmeye çalışan ergen, problemlerin çözümünde yetişkinlerin müdahalesine set çekmektedir. Onun için kendi özel dünyasını oluşturmak, onun sınırlarını korumak çok önemlidir. Diğer yandan ergenin bu problemleri çözmedeki başarısı toplum içinde kendisini kanıtlaması ve kendisine yer sağlaması açısından oldukça önemlidir. Diğer bir ifade ile ergen, bir taraftan yaşamında önemli bir yere sahip olan öfke duygusu ile baş etmeye çalışırken, diğer yandan da karşılaştığı problemleri çözerek toplum içinde kendine yer edinmeye çalışmaktadır. Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir. Problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri için de daha az öfkelenmektedirler, yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade edebilmektedirler (Danışık, 2005).

2.7. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Fiziksel Sağlık

Literatürde bireylerde sorun çözme becerisi ve fiziksel sağlık arasındaki ilişki konusunda yapılan araştırmalarda bu iki değişkenin önemli birliktelik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Fiziksel sağlık alanında yeme bozukluğu, genel sağlık durumu ön plandadır.

Yeme Bozukluğu

Striegel-Moore, Silberstein ve Rodin (1986)'a göre bireyler, sadece stres nedeniyle değil aynı zamanda zayıf problem çözme nedeniyle yeme bozukluğu için risk altındadırlar. Amerika'da DSM III ve DSM III R tanı kriterlerine göre yeme bozukluğu tanısı alan bayanlarla yapılan çalışmada Etringer, Altmaier ve Bower (1989) yeme bozukluğu olan bayanların Problem Çözme Envanteri (PSI) puanlarının, yeme bozukluğu olmayan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak önemli derecede yüksek olduğunu buldu. Soukup, Beiler ve Terrell (1990) hem

bulimic hem de anorexic bayanların, yeme bozukluğu olmayan bayanlara göre Problem Çözme Envanterinde (PSI) toplam puan ve özellikle Problem Çözme Güven ve Yaklaşma-Kaçınma Stili üzerinde istatistiksel olarak yüksek PSI puanlarına sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışmalar göstermektedir ki, yeme bozukluğu olan bayanlar normal yeme durumuyla karşılaştırıldığında PSI üzerinde yüksek puan elde etmektedirler (Aktaran: Heppner vd., 2004).

Fiziksel Sağlık Şikâyeti ve Sağlık İlerlemesi

Sosyal problem çözme teorisinde (D’Zurilla, 1986; D’Zurilla ve Nezu, 1999) fiziksel sağlık şikâyeti ve sağlık durumu konusunda sekiz çalışma incelendi. Bu çalışmalarda problem çözme değerlendirmesi ve fiziksel sağlık şikâyetinin yanı sıra sağlık durumu arasındaki ilişki ele alındı. Teoriyle tutarlı olarak, sonuçlar problem çözme değerlendirmesinin a) sağlık beklentisi (Elliot ve Marmarosh, 1994) ve b) özel sağlık (kronik acı vb.) şikâyeti (Witty, 2001), kardiyoloji problemleri (Heppner, 1987) ve genel sağlık problemleri ile (Elliot ve Marmarosh, 1994; Tracey, 1986) birlikte olduğunu göstermektedir. Tüm durumlarda, daha fazla negatif problem çözme değerlendirmesi, daha fazla sağlık şikâyetleri ve düşük sağlık beklentisi ile birlikte görülmektedir. Çalışmalarda problem çözme değerlendirmesinde, kişisel kontrolün az olması daha fazla fiziksel sağlık şikâyetleri ile genellikle birlikte olduğu görülmektedir (Aktaran: Heppner vd., 2004).

Herrick (1994), probleme pozitif yaklaşmanın bir yıl sonraki daha iyi sağlık sonuçlarının tahmincisi olduğunu ortaya koydu (hastalar ülser ve idrar sistemine yönelik enfeksiyonlar içermektedir). Hastalar daha fazla probleme pozitif yaklaşırlarsa, kendi sağlıklarını korumak için çaba içersinde (daha iyi beslenme alışkanlıkları, günlük vücut bakımı vb.) olacaklardır (Aktaran: Heppner vd., 2004).

İki çalışmada da (Godshall ve Elliot, 1997; Herrick, 1994) probleme pozitif yaklaşma eğiliminin, bireyin sağlık kaynaklarını ve bilgisini etkili kullanması ile birlikte olduğu bulunmuştur. 13 ayrı çalışmanın sonuçlarında etkili problem çözücü algılamasının (etkisize göre) daha fazla pozitif sağlık beklentileri, az sağlık şikâyetleri, düşük seviyede kronik acı ve daha az sağlık problemleri ile birlikte olduğu ifade edilmektedir (Aktaran: Heppner vd., 2004).

2.8. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Psikolojik Uyum

Yaşayan her birey zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşır. Önemli olan kişinin zorluklarla karşılaşp karşılaşmadığı değil, karşılaştığı sorunlarla nasıl baş ettiğidir. Zorluklarla baş edemeyen kişinin hem fiziksel sağlığı hem de ruh sağlığı tehlikededir. Karşılaştığı zorluk ve problemlerle nasıl baş edeceğini bilemeyen birey, kolaylıkla umutsuzluk ve çaresizlik duygularına teslim olur (Eskin, 2009). Kişiler arası sorun çözme ve psikolojik uyum arasındaki ilişki araştırmacıların uzun yıllar ilgi odağı olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarında etkili olmayan problem çözme sonuçlarının psikolojik uyumsuzluk içerisinde olduğu görülmektedir. Durlak (1983)'a göre sezgisel duyu içerisinde iyi problem çözücü, farklı sosyal durumlar içerisinde esnek ve uyum içerisinde, stresle etkili başa çıkabilir, ihtiyaçlarını karşılamada ve kişisel amaçlarına yönelmede uygun metotlar geliştirebilir. Buna karşın etkisiz problem çözücüler, problemleriyle başa çıkmada yetersizdirler (Heppner vd., 2004).

Sorunlarını çözebilen, çözebileceğini hisseden veya düşünen kimseler, genelde böyle düşünmeyen veya hissetmeyen kimselerden daha az ruhsal sorun yaşadığını belirtmektedir. Örneğin bir çalışmada Nezu (1985) etkili problem çözebilen kimselerle, sorun çözmede etkili olamayan kimseleri karşılaştırmış ve etkili problem çözebilenlerin daha az psikolojik sıkıntı yaşadığını bulmuştur (Aktaran: Eskin, 2009).

Depresyon

1970'lerin sonunda 1980'lerin başında araştırmacılar psikolojik faktörleri tanımlamaya başladılar. Niçin bazı insanlar, stresle yüz yüze yaşamlarındaki değişimlerde depresyon yaşamamakta, bazıları ise depresyon yaşamaktadırlar? Problem çözme, genelde etkili psikolojik uyuma yönelik teorileştirildiği için (Spivack ve Shure, 1974) araştırmacılar problem çözme ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemeye başladılar. Temel hipotez, etkisiz problem çözme, muhtemelen depresyonun seviyesini arttıracaktır (Aktaran: Heppner vd., 2004).

Çocuklukta görülme sıklığı az olan depresyon ergenliğin başlamasıyla birlikte tüm gençlik yıllarında sık görülmeye başlamaktadır. Bir çalışmada Eskin, Ertekin,

Harlak ve Dereboy (2008) 805 lise öğrencisi ergenin yaklaşık % 18'inin depresyonlu olabileceğini bulmuşlardır (Eskin, 2009).

Son 35 çalışmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, problem çözme değerlendirmesi ve depresyon arasında, geniş araştırma dizaynı içerisinde, güçlü deneysel destek ortaya çıkmaktadır. Özellikle sekiz çalışmada, kendini etkili problem çözücü olarak değerlendiren kişiler, kendilerinin önemli derecede daha az depresyonlu olduklarını çeşitli depresyon envanterlerinde ifade ettiler. Örneğin MMPI, Beck Depresyon Envanteri, Zung Depresyon Ölçeği, (Heppner ve Anderson, 1985; Heppner 1985, 1987; Nezu, 1985, 1986; Aktaran: Heppner vd., 2004).

Depresyonun temelinde irrasyonel düşünce ve bilişsel çarpıtmaların bulunduğu, akılcı olmayan düşünce düzeyleri düşük olan grubun, akılcı olmayan düşünce düzeyleri yüksek olan gruba göre problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli bulduğu araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Bilge ve Arslan, 2000).

Nezu ve Ronan (1988) yüksek stres altında bulunan bireylerde yaptığı araştırmada etkili problem çözme becerisine sahip bireylerin, etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylere göre düşük depresyon puanları aldıklarını gözlemişlerdir. Benzer bir bulgu Nezu'nun 1985'te gerçekleştirdiği bir çalışmada tespit etmiştir. Etkili problem çözme becerisine sahip kişilerin etkisiz problem çözme becerisine sahip kişilere göre problem karşısında daha az depresyon ve daha az sürekli kaygı yaşadıkları, içsel kontrollerinin güçlü olduğu ortaya konmuştur. D'Zurilla ve Sheedey (1991) ise problem çözme becerisi ile yaşam problemleri arasında ve sosyal problem çözme becerileri ile yaşanacak psikolojik stres arasında olumsuz bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Şahin, Şahin ve Hepner'in (1993) yaptığı araştırmada problem çözerken kendine güvenli tutum sergileyen, kontrollü davranan, problemle yüzleşmeyi tercih eden kişilerin daha az kişisel problem bildirdikleri; benlik algılarının daha olumlu olduğu, sosyal anksiyetelerinin daha az olduğu, kişiler arası ilişkilerde daha başarılı oldukları, psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğu, depresyon düzeylerinin daha düşük, intihar eğilimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Danışık, 2005). Yapılan araştırmada kişinin kendi yeteneklerine güvenmesinin, problemin çözülebilir olacağına inanmasının ve problemi çözmeye

uğraşmasının (pozitif problem yönelimi) kişinin yaşam memnuniyetini ve kendisine olan öz saygısını arttırmada önemli bir faktör olduğu sonucu elde edilmiştir (Hamarta, 2009a).

Ümitsizlik ve İntihar

Schotte ve Clum'un (1982, 1987) ümitsizlik - stres modeli bulunmaktadır. Bu modele göre kişi problem çözme yeteneğinde yetersiz olduğu zaman, yüksek negatif yaşam stresinin doğal oluşum durumuna maruz kalmaktadır. Bu kişiler başa çıkmada etkili alternatif çözümün gelişiminde bilişsel başarısızlık içerisinde olmaktadır. Ümitsizlik, intihar davranışının en önemli tahmincisidir (Schotte ve Clum, 1987; Aktaran: Heppner vd., 2004).

En az 12 çalışmada Schotte ve Clum'un teorisini test etmeye yönelik problem çözme değerlendirmesi, ümitsizlik ve intihar düşüncesi arasındaki ilişki incelendi. Bu 12 çalışma Schotte ve Clum (1982, 1987)'un stres-ümitsizlik modeli için güçlü destek sağlamaktadır. Etkisiz problem çözme algılaması, ümitsizliğin artışı ve intihar düşüncesi ile birliktedir. Bu çalışmaların biri de Clum ve ark. (1979) tarafından yapılmıştır. Araştırmada stres altında bulunan bireyler, eğer katı bir bilişsel yapıya sahipse ve/veya problem çözme becerilerinde bir yetersizlikleri varsa bu kişilerin intihar etme ya da intihar girişiminde bulunma olasılıklarının arttığı bulunmuştur (Şahin ve Batıgün, 2009; Lucas, 2004).

Sonuç olarak, birçok insan negatif problem çözme değerlendirmesinde intihar düşüncesi içerisinde olmaz, buna karşın intihara doğru giden birçok birey, negatif problem çözme değerlendirmesine sahiptir. Stres ve negatif problem çözme değerlendirmesi ümitsizlik üretimine yönelik yeterli olmamaktadır. Sosyal desteğin yokluğu, yaşam için nedenler, alkol ve madde kullanımı gibi araya giren değişkenlerde bazı insanlar negatif problem çözme değerlendirmesi ile ümitsizlik ve intihar düşüncesine kapılabilirler. İntihar ve problem çözme değerlendirmesi arasındaki ilişki aynı zamanda iki taraflıdır. Negatif problem çözme değerlendirmesi, ümitsizlik ve intihar düşüncesini arttırabilir. Bununla birlikte ümitsizlik ve intihar düşüncesindeki artış, problem çözme etkililiğini değerlendirmede geçici azalmaya neden olabilir (Heppner vd., 2004).

İnsanların sorun çözme becerilerinin yeterince gelişmemesi, önemli bir intihar risk faktörüdür. Sorun çözme becerilerinin yetersizliğiyle ilgili bulgular, intihar riski taşıyan hastaların tedavisinde ve bu tür davranışların önlenmesinde intihar davranışı sergileyen kimselere sorun çözme becerilerinin öğretilmesinin önemli bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır (Eskin, 2009).

Kaygı ve Anksiyete

Bir başka, kişiler arası sorun çözme ve psikolojik uyum arasındaki ilişki kaygı ve anksiyete durumunda görülmektedir. Sosyal kaygı, genel bir özgüvensizlikle birlikte sosyal ortamlarda olumlu bir etki yaratma isteğinden kaynaklanır (Leary, 1983; Leary ve Kowalski, 1995; Schlenker ve Leary, 1982). Sosyal kaygılı bireyler, sosyal ortamlardaki kendine güvensizlik, düşük benlik saygısı ve kabul edilmeyeceği beklentileri ile karakterize edilirler. Sosyal kaygılı bireylerin karşılaştıkları kişiler arası problemleri nasıl çözdüğüne ilişkin araştırmaların sayısı oldukça az olmakla birlikte, ulaşılan kaynaklarda (Adalbjarnardottir, 1995; Rubin ve Mills, 1988; Stewart ve Rubin, 1995) sosyal kaygılı bireylerin kişiler arası problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Aktaran: Hamarta, 2009b).

PSI (Problem Çözme Envanteri) faktörleri ve anksiyete arasındaki ilişki incelendiği zaman (Carscodon, 1998) sonuçlar, anksiyetenin PSI faktörlerinden Problem Çözme Güveni ve Kişisel Kontrol ile oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, etkisiz problem çözme değerlendirmesi algılamasının, kaygının artışı veya kaygının sonuçları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Beş çalışmanın dördü French Kanadian tarafından İngiliz üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür (Dugas, 1995). PSI faktörleri ile ilişkiler incelendiği zaman üç çalışmada, Problem Çözme Güveni ve Kişisel Kontrol faktörlerinin kaygıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Davey, 1996; Wang, 1997; Aktaran: Heppner vd., 2004).

Alkol Kullanımı

Bilişsel - sosyal öğrenme teorisine göre, bireyler stres durumlarıyla başa çıkmada öz yeterlik duygusunun eksikliğini hissetmektedirler. Bireyler stresli durumlarda, yetersizliğin kişisel hissini değiştirmek için duygusal odaklanma, başa

çıkma stratejisi olarak alkol ve ilaç kullanmaya başvurmakta dırlar (Annis ve Davis, 1989; Marlatt ve Gordon, 1985).

Beş çalışmada üniversite öğrencileri arasında, problem çözme değerlendirmesi ile alkol-ilaç kullanımının arasındaki ilişki değerlendirildi. Altıncı çalışmada hastanede yatan alkoliklerin grubu ile bu ilişki incelendi. Bu teoriyle tutarlı altı çalışmanın üçü (Godshall ve Elliott, 1997; Heppner, 1982; Wright ve Heppner, 1991) problem çözme değerlendirmesi ve alkolün kötü kullanımı arasında önemli doğrusal ilişki bulunduğunu öne sürmektedir.

Williams ve Kleinfelter (1989) problem çözme güveni eksikliği ve problemden kaçınmaya yönelik eğilimin, alkol kullanımıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Güven noksanlığı içerisinde olan fakat problemlerine yaklaşan öğrenciler, negatif duygularını kontrol etmeye ve kendilerini iyi hissetmeye yönelik alkol kullandıklarını ifade etmektedirler (Aktaran: Heppner vd., 2004).

Çocukluk Dönemi Travması

Çocukluk döneminde yaşanan travmatik olaylar kişinin problem çözme stilini etkileyebilecek kadar duygusal güçlükler oluşturabilir. Araştırmaların iki alanında, çocukluk dönemi travma ve problem çözme değerlendirmesi incelendi: a) çocukluk dönemi seksüel kötüye kullanım (yakın akraba ile cinsel ilişki kurma) ve b) ailevi alkolizm. Reis ve Heppner (1993) ergen (yaş ortalaması 15) yakın akraba ilişki kurbanlarının ifadelerinde, geçmiş dönemde yakın akraba ilişki kurbanı olmayan eşleştirilmiş grupla karşılaştırılmalarında daha fazla negatif problem çözme değerlendirmesini ortaya koyduğunu bulmuşlardır. Yayınlanmayan çalışmada Van Vilet (1996) çocukluk döneminde seksüel kötüye kullanımının etkisini yetişkin bayanlarda inceledi ve geçmiş dönemde yakın akraba ilişki kurbanı olmayan bayanlara göre seksüel kötüye kullanılan bayanlar, daha fazla negatif problem çözme değerlendirmesi ortaya koydular. Bu çalışmalar göstermektedir ki; çocukluk dönemi travması, daha fazla negatif problem çözme değerlendirmesi ile adölesan ve yetişkinlik dönemleri süresince de devam etmektedir (Aktaran: Heppner vd., 2004).

2.9. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisinin Önemi

Etkili olan problem çözme yollarının günlük yaşantı içinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda profesyonellerin bu becerileri sistemli olarak öğretmeleri gerekmektedir. Bu düşünce ile hazırlanmış kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının pek çoğunda problem çözme becerileri yer almaktadır (Myrick 1993). Etkili problem çözme becerilerinin öğretilebileceğine ve etkili olabileceğine ilişkin pek çok çalışma vardır (Baker ve Shaw 1987; Blissett ve McGrath 1996; Farrel, Meyer ve White 2001; Mandin, Jones 1997; Nelson, Golding ve ark. 1995; Sawyer, Macmullin ve ark. 1997). Bu anlamda düzenlenmiş olan bazı eğitim programları batıdaki okullarda kullanılmaktadır. Bunlara örnek olarak İkada, Tilly, Stumme, Volmer ve arkadaşlarının (1996) geliştirdiği Problem Çözme Konsültasyon Modeli, Watson ve Robinson'un (1996) geliştirmiş olduğu Doğrudan Davranışsal Konsültasyon Modeli ile Shanna, Petosa ve Vetleany (1999) tarafından geliştirilen ve etkiliği araştırmayla desteklenen sosyal bilişsel kurama (SBK) dayalı müdahale verilebilir. Bunun yanı sıra videotıp cihazları aracılığı ile öğrencilere eğitim vererek problemleri çözmeyi öğretmeyi deneyen çalışmalar da vardır (Brighman 1998; Aktaran: Korkut, 2002).

Kişiler arası sorun çözme eğitimin amacı bireye, karşılaştığı sorunlarda vereceği yanıtı öğretmek değildir. Bunun yerine, kişiler arası sorunlarında bağımsız uygulayabileceği esnek bir genel stratejiyi öğretmek amaçlanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968). Aşağıda bazı kişiler arası sorun çözme eğitim programının sonuçlarına yer verilmiştir:

Bilişsel sorun çözme (BŞÇ) eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için sosyal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzluklarının, şikâyetlerinin, içe kapanıklıklarının, fevri, duyarsız, saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığı belirtilmektedir. Bu çocukların engellenme duygusu ile daha iyi baş edebildikleri, haklarını daha uygun şekilde koruyabildikleri, istediklerini daha kolay ve uygun tarzda elde edebildikleri ve güçlüklerle karşılaştıklarında daha uygun baş edebildikleri belirtilmektedir. BŞÇ ile yapılan çalışmalarda amaç, okul akademik başarısını artırmak olmasa da, çocukların duygusal yükten kurtulunca akademik alanlara odaklanmanın kolaylaştığı bunun da akademik başarıyı arttırdığı

bildirilmektedir. Düşük okul başarısı, okul dışına itilme, madde kullanımı, suç işleme, ciddi sonuçları olan olaylarda yüksek riskin ön belirtisidir. BSC'nin bu yüksek riskli davranışları azaltmakta ya da önlemekte faydalı olduğu ifade edilmektedir. Kişiler arası sorun çözme becerisini kazandıracak BSC eğitimi ile çocukların küçük yaşlarda sorunları hakkında düşünmeyi öğrendiklerinde ciddi problemler ile baş edebilecek beceriye ve alışkanlığa sahip olacağı bildirilmektedir. BSC becerisinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de pek çok sorunu çözmede ve doğru karar verebilecek insan olarak yetişmesinde çok faydalı olabileceği ifade edilmektedir. Çocukların günlük kişiler arası sorun çözmeyi öğrenmesi ile dürtüsel, duygusuz, saldırgan ve yıkıcı davranışlarda azalma olacağı belirtilmektedir. Shure ve Spivack (1982) tarafından yapılan kontrol gruplu ve iki yıl süren çalışmada BSC programı ile eğitilen deney grubunun %50'sinde; kontrol grubunun %31'inde dürtüsel belirtilerinde azalma olduğu belirtilmektedir. 1996 yılında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan üç çocuğun annesine BSC yönteminin öğretildiği çalışmada, çocukların sorun çözme becerilerinin ve davranışlarının geliştiği ve bunun sonucu olarak kızgınlık, ani duygu değişimi, davranış sorunları ve kişiler arası ilişki sorunlarında önemli seviyede azalma tespit edildiği belirtilmektedir (Özcan ve Ögülmüş, 2010).

Nezu (1986) araştırmasında problem çözme eğitiminin, bireyin depresif semptomlarının azalmasında çok önemli etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Heppner (1988) sekiz haftalık problem çözme eğitiminin etkisini inceledi. Eğitimden sonra, bireyler kendini etkisiz problem çözücü olarak değerlendirmede ve problem çözme öz yeterliğin ölçümünde büyük değişim gösterdi (özellikle problem çözme güveni). Heppner (1988) araştırmasında kendini, etkili problem çözücü olarak değerlendiren bireyin eğitim süresince diğerleri ve sınıf hakkında daha fazla pozitif düşünceye, problem ve problem çözme hakkında daha tarafsız düşünceye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar (Grant, 1999; Heppner, 1988; Heppner ve Petersen, 1982; Nezu, 1986a; Nezu ve Perri, 1989) sosyal problem çözme eğitiminin pozitif değişimlerle sonuçlandığıyla ilgili tutarlı sonuçları buldular (Aktaran: Heppner vd., 2004).

Bununla birlikte kişiler arası sorun becerisini edinen öğrenciler, sorunlu durumla başa çıkma yeteneğini geliştirerek akranları ile ilişki başlatma ve ilişkiyi

sağlıklı sürdürebilme yeteneği kazanmaktadır. Ne istediklerini ve ne hissettiklerini açıkça ifade etmeyi ve karşısındaki kişilerinin ne istediğini ve nasıl hissettiklerini anlamak için dikkatli dinlemeyi öğrenerek, farklı bakış açısını dikkate almanın sorun çözme becerisindeki önemini kavradılar. Okullarda kazandırılan sorun çözme becerisi sayesinde öğrenciler kendi çatışmalarını yapıcı yönettikleri için öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin sorunlarını çözmede daha az zaman harcamaktadırlar. Kalan enerjilerini eğitim ve öğretimle ilgili diğer işlere ayırabilmektedirler (Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson, 1995).

Okullarda yapılan çalışmalarda etkinliği ispat edilen sorun çözme becerisi eğitiminin aynı zamanda depresyon, intihar, kaygı bozuklukları, şizofreni, kişilik bozuklukları, saldırganlık ve diğer sağlık sorunlarında da etkinliği üzerine araştırma bulguları sorun çözme eğitiminin farklı psikopatolojilerin tedavisinde etkili ve bazı üstünlükleri olan bir psikososyal müdahale yöntemi olabileceği yönündeki görüş desteklenmektedir. Örneğin, Hawton, Rensman, Townsend, Bremmer, Feldman, Goldney vd. (1998) yaptıkları 20 bilimsel çalışma sonucunda intihar veya kendine zarar verme davranışlarının yinelenmesinin önlenmesinde sorun çözme eğitimi ve terapisinin diğer tedavi yaklaşımları karşısında en fazla umut vaat eden bir yaklaşım olduğu sonucuna varmışlardır (Aktaran: Eskin, 2009).

2.10. Sorun Çözme Süreci

Sosyal problem çözme modeli içerisindeki sorun çözme stillerinde yer alan mantıklı sorun çözme stilinde yedi adım bulunmaktadır. Mantıklı sorun çözme sürecine yönelik her bir adım ayrıntısıyla sunulacaktır. Bu adımlar:

1. Problemin farkında olma
2. Problemi tanımlama
3. Alternatif çözüm oluşturma
4. Alternatif çözümü değerlendirme
5. Karar verme
6. Çözümü uygulama
7. Çözümün etkisini doğrulama

Şekil 2. Sorun Çözme Süreci Adımları (Bedell ve Lennox, 1997: 168).

<p>Problemi fark etme: Bu problemi tanımlamaya yönelik hangi ipucu sana yardım eder? (düşünce, duygu veya davranış)</p> <p>Problemi tanımlama: Problemin varlığını kabul etme, etkili problem çözme için önemlidir. Problemin objektif tanımlaması problem çözmeyi kolaylaştırmaktadır.</p> <p>Problem durumunu tanımlama:</p> <p>Kim?</p> <p>Ne?</p> <p>Ne zaman?</p> <p>Nerede?</p> <p>Ne istiyorsun? (senin temel isteğini tanımlama)</p> <p>Diğerlerinin isteği nedir?</p> <p>“Nasıla yönelik” ifade oluşturma</p> <p>“Nasıla yönelik” ifadeyi değerlendirme:</p> <p>Pozitif mi?</p> <p>Diğer amaç bulunmakta mı?</p> <p>Yasal ve sosyal kabul edilebilir mi?</p> <p>Güç ve yeteneğin içerisinde mi?</p> <p>Alternatif oluşturma: Çözüm için alternatif yol düşünme</p> <p>Alternatif değerlendirme:</p> <p>Nasıla yönelik ifade senin isteğini karşılayıcı mı?</p> <p>Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı?</p> <p>Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi?</p> <p>Güç ve yeteneğin içerisinde mi?</p> <p>Başarılı olması beklenen en iyi alternatifi seçme.</p> <p>Çözümü uygulama</p> <p>Çözümün etkisini doğrulama</p>
--

Adım 1. Problemi Fark Etme

Problemin varlığını kabul etme, problem çözmenin diğer tüm adımlarının temelidir. Sorunu fark etme ve sorunu çözmeye yönelik hareket etme sosyal becerili kişinin işaretidir. Bu erken müdahale aynı zamanda çeşitli problemlerin gelişimini ve soruna eşlik eden olumsuz duyguyu engelleyecektir. Bu farkındalığı geliştirmeye yönelik en iyi yol problemin varlığına yönelik rehberlik olarak düşünce, duygu ve davranışı kullanmayı öğrenmektir.

Düşünce İpuçları

Düşünce, problemin varlığına yönelik ipucu sağlayabilir. Düşünce “istekleri, dilekleri, arzuları, beklentileri, karşılaştırmaları veya tanımlamaları ifade eden beyinden gelen mesajdır”. Problemi fark etme durumunda temel odak, istekler üzerindedir. Yerine getirilmeyen istekler problem olabilir. Yerine getirilmeyen bir istek yoksa burada problem yoktur. Problemi fark etmenin ana görevi, bilişsel tekniği geliştirmeye yöneliktir. Bu teknik yerine getirilmeyen isteklerin farkında olmak için kişiye imkân tanır. Bu, şu soruyla tamamlanabilir: “Bu durumda ne istiyorum?” veya “Bu kişiden ne istiyorum?”. Böyle basit sorular, istekler üzerine dikkati odakladığı için, problemi fark etmeyi teşvik eden düşünceye götürür (Bedell ve Lennox, 1997).

Duygu İpuçları

Duygular aynı zamanda problemin varlığının işareti olabilir. Duygular problemin varlığında, düşünce veya davranışın farkındalığından önce yer alabilir. Dört temel duygunun birinde duygular ifade edilirse (korku, öfke, üzgün ve mutsuzluk) altında yatan istekler fark edilebilir. Birçok durumda, duyguda kişinin ilk fark ettiği, belirsiz veya genel duyguysa “korku”, “gerginlik” ve “üzüntü” veya “kötü duygu” olarak adlandırılabilir. Bu ifade yerine getirilmeyen isteği tanımlamada (düşünce, duygu, davranış) kişiye imkân tanımaktadır.

Kişinin bir sonraki adımı, “bu durumda elde edilmeyen ne istemekteyim”? Cevap, yerine getirilmeyen isteği tanımlamaya yönelik yardımcı olacaktır.

Duyguların yaşamın tüm yönünün normal kısmı olduğunu anlamak önemlidir. Duyguların, problemin ipucu olarak önemli fonksiyonu bulunmaktadır. Bununla birlikte duyguların problemin varlığını önermesi için şu özelliklere sahip olması gerekir:

1. Duygunun güçlü yoğunluk ile yaşanması,
2. Duygunun sıklıkla yaşanması,
3. Uzun süre devam eden olumsuz duygu olması ve
4. Uygunsuz durumda yaşanması sorunun işareti olabilir. Örneğin, doğum günü partisinde üzüntü veya öfke.

İpucu olarak duygunun hizmet edip edemeyeceğine karar vermede bu dört özellikten bir veya daha fazlasını karşılaması gerekmektedir (Bedell ve Lennox, 1997).

Davranışsal İpuçları

Son olarak, kişinin sergilediği davranış, problemin varlığına işaret edebilir. Kişi, bazı davranışsal özelliklerini fark ettiği zaman, bu davranışlar problemin varlığına işaret olabilir. Davranışların tümü problemin varlığını göstermez. Gösterilen davranışların bazı özellikleri, problemin varlığının ipucu olabilir. Bu özellikler şunlardır:

Nadir olan davranışlar: Bu davranışlar problemin varlığının en iyi ipuçlarıdır. Örneğin, araba kapısını çarpmak veya genellikle işe zamanında gidildiği halde geç kalınması, problemin tüm belirtileri olabilir. Bu davranışlar yerine getirilmeyen istekleri ve duyguları yansıtmaya yönelik ipuçlarıdır.

Yasal olmayan veya uygunsuz davranış: Bu çeşit davranışlar (dikkatsiz araba kullanma) içinde olan kişinin davranışları problemin varlığının işareti olabilir (Bedell ve Lennox, 1997).

Problemi fark etme kavramı “Sloppy Alice” örneği üzerinden açıklanarak somutlaştırılmaya çalışıldı. İçerisinde bir veya birden fazla ipucu bulunmaktadır.

Sloppy (titiz olmayan) Alice

Sherry ve Alice oda arkadaşıdır. Sherry oldukça temiz ve düzenlidir. Buna karşın Alice düzenli bir kişi değildir. Sherry bu sabah tüm evi temizledi çünkü Alice'nin televizyon seyrederken şeker kâğıtlarını yere attığını gördü. Sherry oldukça kızgındı, Alice eşyalarını oturma odasının her tarafına dağıtmıştı.

Sherry'nin problemini fark etmeyle ilgili ilk görev düşünce, duygu ve davranışsal ipuçlarını tanımlamadır. Sherry ilk olarak öfke duygusunun farkındaydı. Problemin varlığına yönelik bu ipucuydu. Öfke istenen şeyin elde edilemediğinde yaşanan duygudur, fakat onu isteme devam etmektedir. Öfke duygusunun farkındalığında, Sherry kendine şunu sordu: “Öfke duygusunu yaşadığımdan beri, bu durumda elde edemediğim ve elde etmek istediğim şey nedir?” Cevap şu olabilirdi: “Akşam arkadaşım geleceği için evin temiz olmasını istiyorum”.

Sonuç olarak, Sherry evin temiz olmasını istemektedir ve bunun için evi önceden hazırladı. Fakat Alice ev temizlendikten sonra şeker kağıtlarını ve elbiselerini etrafa attığı için ev temiz değildi. Onun arzusu temiz bir evdi. Bununla birlikte, Sherry tabak çanakları çarparak topladı ve Alice'nin elbiselerini hızlı bir şekilde sandık içerisine fırlattı. Problemin varlığının belirtisi olarak bu davranışları fark edebilirdi. Problemi gösteren diğer davranışlar, oda arkadaşına “merhaba” demeyi bırakması, yüksek sesle konuşması ve arkadaşı hakkında eleştirisel cümleler kurmaya başlamasıdır.

Sherry kendisine davranışsal ipuçlarının alışılmış veya duruma göre uygunsuz olup olmadığını sordu. Yanıt evet olursa (Alice'nin elbiselerini genellikle atmamaktaydı), problem olduğunu tahmin ederdi.

Yerine getirilmeyen istekleri fark etmede ipuçlarının tüm üç sınıfını gözden geçirmek yararlıdır. Yani, verilen durumda kişinin düşünce, duygu ve davranışları gözden geçirmesi, problemin varlığına ipucu olabilir. İlgili düşünce yerine getirilmeyen isteklerle ilgiliydi, duygular aşırıydı, uzun süre devam eden veya duruma göre uygunsuzluk bulunmaktadır; davranışlar bireyin genel özellikleri değildi, yasal veya sosyal kabul edilmeyendi. Bu süreç zihinsel çaba gerektirmekte ve biraz zaman alabilmektedir. Bununla birlikte, bu bilgi problem çözme sürecinin sıralı adımlarını gerçekleştirmede önemli bir adımdır (Bedell ve Lennox, 1997).

Adım 2. Problem Tanımlama

Problem çözme sürecinin ikinci büyük adımı problemi tanımlamadır. Problemin varlığını fark eden birey, sorunu somut bir şekilde tanımlamak için hazırdır. Bu bölümün temel amacı problemin çözülebilir formunun anlaşılabilmesini sağlamaktır. John Dewey'in ifadesiyle “problemi iyi tanımlama çözümlerin yarısıdır” (Osborn, 1963). Problem durumunu oldukça dikkatli gözden geçirme, tüm ilgili etkileri düşünme ve sonra gerçek durumu oldukça somut terimlerle ifade etme, bireyin etkili çözüm şansını büyük ölçüde artırır. Problem zayıf olarak tanımlandığı zaman, birey beceriye sahip olmasına ve onunla ilgili olarak gerekli desteğe rağmen çözümü gerçekleştiremeyebilir (Aktaran: D'Zurilla ve Goldfried, 1968).

Bloom ve Broder'e göre (1950) "iyi" problem çözücüler problemin aslını anlamaktadırlar. Birçok araştırmacı başarılı problem çözücünün ilk adımının tüm bilgileri ve etkilerini toplamak olduğunu açıklamaktadır (DeGroot, 1965; Maier ve Solem, 1962; Simon ve Barenfeld,1969). Sonuç olarak görünmektedir ki, başarılı problem çözücüler bilgiyi toplamakta, belirsiz elemanları işlevsel hale getirmekte ve problemi tam anlamayı daha fazla kolaylaştırmak için çevredeki olaylar arasındaki ilişkisini tanımlamaktadır (Aktaran: Heppner, 1978).

Problem tanımlamada beş kısım bulunmaktadır. a) problem durumunun tanımlanması b) kendi isteğinin tanımlanması c) diğerinin isteğinin tanımlanması d) ifadenin nasıl olacağına oluşumu e) ifadenin nasıl olacağına değerlendirilmesi. Bu zahmetli süreç, zaman ve zihinsel çaba gerektirmektedir. Sıklıkla, kişiler problem tanımlama için sabırsızdır. Problem tanımlama aşamasında çaba, amaç dışında çözüm aramaktan bireyi koruyacaktır.

Problem Durumunu Objektif Tanımlama

Problemler durum içerisinde oluşur. Problemleri bu durumdan bağımsız anlamaya çalışmak güçtür. Örneğin, problem "mutlu olmak istiyorum" olarak ifade edilebilir. Bu ifade; kişinin ne zaman, nerede veya kime mutluluk arzu ettiğini belirtmemektedir. Bu genel form içerisinde önerilen, kişi her bir yaşam durumunda mutlu olmak istemektedir. Bu durumda arzu edilen daha fazla sınırlı ifadedir. Probleme odaklanmanın sürecini kolaylaştırmaya yönelik, problemin oluşumu içerisinde durum, objektif olarak tanımlanmalıydı. Bu gereklilik tanımlamada "kim"i, ne olduğunu tanımlama, ne zaman ve durumun nerede oluştuğunu içermektedir. Diğer bir deyişle, birey kim, ne, ne zaman ve nerede durumunu tanımlamalıdır.

Örnek olarak, objektif tanımlamada Sloopy Alice ile ilgili durum tanımlanmaktadır.

Kim: Sherry ve Alice

Ne: Sheery, Alice'nin elbiselerini oturma odasında gördü ve Alice oturma odasının her yerine şeker kağıtlarını fırlatmıştı.

Ne Zaman: Sherry eve geldiğinde, geç vakitti, arkadaşı için planlanan vakit gelmişti.

Nerede: Sherry ve Alice'nin apartman dairesi

Problem durumlarının ifadesinin özeti: “Sherry eve geldiği zaman, Alice'nin elbiselerini oturma odasında gördü ve Alice yerlere şeker kağıtlarını fırlatmıştı”. Okuyucunun dikkat edeceği bu tanımlama Alice'nin davranışını iyi, kötü veya baştan savma olarak değerlendirmeyi içermemektedir; objektif ve açık bir bilgidir (Bedell ve Lennox, 1997).

Kendi İsteklerini Tanımlama

Tanımlama içerisindeki sonraki adım “ne istediğini” tanımlamadır. Bu görev karmaşıktır çünkü rekabet, üst üste gelme, ters düşen istekler bulunabilmektedir. Bu bölümdeki isteklerin listesi problemi fark etme aşamasında oluşturulabilir. Bu bölümde, yerine getirilmeyen isteklerin varlığının sinyali olan düşünce, duygu ve davranışlar tanımlandı. Sonuç olarak, isteklerle ilgili bilgi şimdiki bölüme Problemi fark etme aşamasından alındı.

İsteklerin bu listesinden, bireyler temel isteklerini tanımlamalıdır. En önemli veya temel istekler çeşitli istekler arasından seçilmelidir. Temel istekleri tanımlamak için objektif prosedür geliştirildi.

İsteklerin Listesi

Başlangıç olarak problemi fark etme aşamasında “kişisel ipuçları” tanımlandı. Burada, birey problemin varlığının sinyali olan bir veya iki güçlü duygusunu, yerine getirilmeyen isteklerini ve alışılmayan davranışlarını tanımladı. Şimdi bu bilgi, var olan isteklerin listesini geliştirmede kullanıldı.

“Sloppy Alice” örneği problem durumlarında istekleri tanımlamanın sürecini göstermeye yönelik kullanılacaktır. Sherry, problem fark etme aşamasında öfkeydi. “Öfke, kişi bir şey istediğinde, elde edemediğinde ve onu hala istediğinde yaşadığı duygudur”. Sherry kendine sormalıydı: “Elde edemediğim ne istiyorum?”

Arzu edilen, en temel isteğin seçilmesidir.

Sherry'nin istekleri:

“Arkadaşım için evin temiz olmasını istiyorum”

“Alice’nin elbiselerini ve şeker kâğıtlarını yerlerine koymasını istiyorum”

“Alice’nin daha düşünceli olmasını istiyorum”

Alice’nin elbiselerini ve kâğıtları kaldırması, Sherry’nin isteğinin yerine getirilmesi anlamına gelmekteydi, fakat temiz eve ulaşmak için çeşitli yolların sadece biri sunulmaktadır. Alternatif çözümün daha uygun tanımlaması, daha sonra tartışılacaktır. O nedenle, Sherry’nin temel isteği “Akşam, arkadaşım geleceği için evin temiz olmasını istiyorum”.

Diğerlerinin İsteğinin Tanımlanması

Problem tanımlamada sonraki adım, problem durumlarında diğer kişilerin isteğini tanımlamaktır. Diğer kişilerin isteğinin ne olduğunu bilmek genellikle imkânsızdır. Bu yüzden eğitimsel tahmin etmeye gerek vardır. Diğer kişinin isteğinin anlaşılması şunlara dayanabilir a) kişilerin şimdiki davranışları b) geçmiş davranışlar c) diğer kişinin durumunda olsaydık ne isteyebileceğimizin bilinmesi.

Sloppy Alice örneğinden devam ederek:

Şimdiki Davranış: Alice şeker kâğıtlarını yere atmakta ve elbiselerini etrafa fırlatmakta. Kaygısız ve ilgisiz olmak isteyebilir.

Muhtemel Geçmiş Davranış: Alice’nin yaşam biçimi titiz olmayan, lakabına uygun olarak dağınıktır. Alice, evin temizliği ile ilgili sıklıkla kaygısızlığından dolayı bu lakabı kazanmıştır.

Diğer Kişinin Yerinde Olsam Ne İsterdim: Alice gibi olsaydım, öğleden sonra ve akşam özgür olmak, muhtemelen rahat olmak, televizyon seyretmek ve derli toplu olmayla ilgilenmemek.

Bu yüzden üç faktör üzerinde, Alice’nin istekleri şunlar olabilirdi: Alice rahat olmak ve televizyon seyretmek istemekte, oturma odasında dağınık davranmadan memnun olmaktadır.

Nasıl Yönelik İfade Oluşturma

Problem tanımlamada diğer adım, nasıl yönelik ifadeyi yazmaktır. Form içerisinde temel isteğin bildirilmesidir. Bu form, amaç yönelimli ve aksiyon

yönelimlidir. Nasıla yönelik ifadenin formülasyonu gerçekten tam basit ve amaç olarak temel isteği içermektedir. Temel istek ifadesinin önünde nasıl kelimesinin yer almasıyla yapılmaktadır. Bu yüzden, devam eden örnek içerisinde:

Sherry'nin temel isteğinin önünde nasıla yönelik yer alan kelime:

“Akşam, arkadaşım geleceği için evin temiz olmasını nasıl sağlarım?”

Nasıla Yönelik İfadenin Değerlendirilmesi

Problemin uygulanabilir tanımlanması için nasıla yönelik ifadenin değerlendirilmesi önemlidir. İzleyen dört kriterde nasıla yönelik ifade yerine getirilmelidir.

1. İlk olarak yerine getirilmesi zorunlu olan diğer amaç bulunmakta mıdır?

Kişinin nasıla yönelik ifadeyi tamamlama için plan geliştirmeye başlamadan önce, “ilk olarak başarılması gereken diğer amaç var mı?”ya karar vermesi gerekmektedir. Nasıla yönelik ifade diğer amaç ilk olarak başarılıncaya kadar çözülemeyebilir. Dikkat, diğer amaca odaklanmalıdır. Örneğin, genç adamın amacı “Bilgisayar mesleğine nasıl sahip olacağıdır” Fakat bilgisayarı nasıl kullanacağını bilmemektedir”. İlk olarak kişi, bilgisayarı nasıl kullanacağını öğrenmelidir. Bu yüzden “bilgisayar mesleğine nasıl sahip olacağı”na kalkışmadan önce “nasıl bilgisayar kullanacağımın” problemini ifade etmeliydi.

2. Nasıla yönelik ifade pozitif mi?

Nasıla yönelik ifade aksiyon yönelimli ve pozitif içerisinde belirtilmelidir. Nasıla yönelik ifade, “Nasıl olmamalıdır?” yerine “Nasıl olmalıdır?” şeklinde ifade edilmelidir. Nasıla yönelik ifade, pozitif olmaz ise gözden geçirilmeli ve pozitif yolla ifade edilmelidir.

3. Yasal ve sosyal kabul edilebilir mi?

Bu soruya yönelik cevap sosyal bağlama göre çeşitlenebilir. Fakat nasıla yönelik ifade sosyal kabul edilmeyen veya yasal olmayan davranış içerirse, değerlendirme dışına çıkarılmalıdır. “Sloppy Alice” örneğinde kullanılan, nasıla

yönelik ifade “Bu gece için Alice’yi evin dışına nasıl atarım?” olursa, sosyal uygun olmayan olarak değerlendirme dışına çıkartılmalıydı.

4. Senin gücün içerisinde mi?

Nasıla yönelik ifadeler bazı zamanlar bireyin yeteneği ve gücü ötesinde amaçlar oluşturmaktadır. Örneğin, yazın sonunda “Ailemin dışında yalnız nasıl yaşarım?” amacı, işi olmayan, parası olmayan, apartmanda yaşam kurma deneyimi olmayan bir kişi için yeteneği ve gücünün ötesindeki olasılıktır. Bu kişi, nasıla yönelik ifadeyi değiştirmek zorundadır.

“Sloppy Alice” için nasıla yönelik ifade “Sherry’nin arkadaşlık gecesi için evi nasıl temiz tutmaya yöneliktir”. Dört değerlendirme sorusu göz önüne alındığında a) burada diğer amacın bulunmadığı, ilk olarak başarılması gereken olduğu b) nasıla yönelik ifadenin pozitif olduğu c) amacın yasal ve sosyal kabul edilebilir olduğu ve d) Sherry’nin gücü ve yeteneği içerisinde bulunduğu gözlenmektedir. Bu değerlendirme temelinde problemin nasıla yönelik ifadesi, çözülebilir form içerisinde olduğu düşünülmektedir (Bedell ve Lennox, 1997).

Adım 3. Alternatif Çözüm Oluşturma

Problem çözülebilir form içerisinde tanımlandıktan sonraki mantıksal adım çözülebilir nasıla yönelik olarak ifade edilen probleme, alternatif yollar düşünmeye başlamaktır. Birçok yeni problemler durumunda eski seçenekler uygunsuz olabilir, birey yeni çözümler oluşturmalıdır (Osborn, 1963; Aktaran: D’Zurilla ve Goldfried, 1968). Düşünülen ilk çözüm sıklıkla en iyi değildir (rehberlik prensibi 2), genellikle tavsiye edilen herhangi bir seçeneğe karar vermeden önce üç alternatif çözüm formüle edilmelidir.

Bazı zamanlar problemi çözmeye yönelik birden fazla yol düşünmek zordur. Aslında, bir çözüm bile oluşturmak zor olabilir. Bu zorluk, kişinin verilen problemi çözmede farklı yolların bulunduğunu sıklıkla unuttuğu ve bildiği yollarda problem çözümü hakkında düşünmeyi öğrendiği için olabilir (Heppner, 1978).

Bireyin alternatif çözüm düşünmesine yardımcı olmada üç metot önerilmektedir:

1) Beyin Fırtınası

En yaygın kullanılan metot, Osborn'un (1963) beyin fırtınası tekniğidir. Alternatif çözüm oluşturmak için oldukça etkili stratejilerden biri olarak, beyin fırtınası bilinmektedir. Beyin fırtınası prosedürü fikir üretiminin iki temel prensibine dayanmaktadır. Yargılamanın ertelenmesi ve nicelikten kalite üretmek. Beyin fırtınası üzerine Parnes tarafından yapılan çalışmalarda, toplam nicelikli fikir ile iyi fikir arasında önemli bir ilişki ortaya konmuştur. Parnes (1961)'e göre beyin fırtınası yapılanmasını takip eden önemli derecede daha fazla iyi fikir, ilk bölümde yer alan fikirlere göre son bölümde yer alan fikirler arasından ortaya çıkmaktadır. Mairer ve Hoffman (1964) grupla problem çözümede daha sonraki çözümlerin ilk çözümlere göre daha iyi olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Bu metodun üç özelliği bulunmakta ve grup çalışmalarında oldukça kullanışlıdır.

1. Grup üyeleri birçok alternatif düşünce üretir.
2. Fikirler değerlendirme olmadan oluşturulmalıdır (bir başka deyişle, beyin fırtınası olduğu zaman eleştirisel yargı terk edilmelidir).
3. Alışılmadık olmayan farklı fikirler hoş karşılanmalıdır.

Beyin fırtınasındaki birçok fikir, büyük enerji ile oluşturulur (Adair, 2000). Kişinin beyin üretimi bu strateji ile "fikirlere fırtınası" dır. Beyin fırtınası, grup kullanımını için geliştirilmesine rağmen, aynı zamanda bireysel olarak kullanılabilir.

Beyin fırtınası Sloppy Alice örneği kullanılarak gösterilebilir. Sherry'nin nasıla yönelik ifadesi "Akşam, arkadaşım geleceği için evin temiz olmasını nasıl sağlarım?" ve beyin fırtınası üretiminde izlenen alternatifler:

1. Elbiseleri kanepenin altına koyma
2. Alice'nin elbiselerini, şeker kâğıtlarını çöpe fırlatma
3. Alice'nin dağınıklığını temizleme
4. Arkadaşı gelmeden önce şeker kâğıtlarını ve elbiselerini temizlemesini Alice'ye söyleme
5. Temizlemek için Alice yardım etme
6. Odasını temizleyinceye kadar Alice'ye bağırma.

2) Referans Çerçevesini Değiştirme

Alternatif oluşturmanın diğer metodu “referans çevresini değiştirme”dir. Bu metot kişinin başka görüş açısından problemi görebilmesini gerektirir. Temelde bu metotta iki adım bulunmaktadır.

İlk olarak, kişinin problemi çözmede iyi olan bir kişinin bakış açısını düşünmesi yararlıdır. Örneğin, problem oda arkadaşı ile yaşıyorsa, birey diğerleri ile birlikte olmakta etkili olan kişiyi düşünmelidir. Problem, meslek edinmeyle ilgiliyse, meslek sahibi olan bir kişiyi düşünmelidir. Birey, kişisel olarak bilinmeyen bile hayal edebilir. Umumi figürler, ünlü yazarlar, sinema karakterleri veya seçilebilen herhangi bir etkili karakter. Amaç, yeni avantajlı bir durumdan problemi görebilme. Bu durum yeni ve potansiyel etkili çözümdür. Problem çözücü: “Benim yerimde olsaydı, ne yapardı?” sorusuyla diğer kişinin nasıl hayal ettiğini düşünerek problemi çözülebilirdi.

Sloppy Alice örneğinde, Sherry kendisine şunu sorabilirdi: “Özellikle oda arkadaşıyla sorun yaşadığında, yapıcı yolla öfkesini kontrol eden iyi problem çözücü olarak birini biliyor muyum?” Kız şuna karar verebilirdi: “Annem muhtemelen ne olabileceğini bilirdi”. Annesi şunu önerebilirdi: “Alice, televizyon programını seyretmekte ve ona herhangi bir şey sormadan önce izlemesini bitirmeye fırsat ver”.

Bu yüzden, Sherry’nin annesinin referans çerçevesinden problemi düşünmesinde oluşturulan ilave alternatif:

7. Onun televizyon programı bittikten sonra temizlemesi için Alice’ye rica etmek

3) Benzer problemlerden çözüme adapte etme

Alternatif oluşturmanın üçüncü metodu, benzer problemlerden çözüm adaptasyonudur. Bu prosedür kişiyi hatırlamaya yönlendirerek problem çözme ile önceki başarılı deneyimini kullanmaya sevk etmektedir. Sherry bu durumda, önceki durumlarda iyi başarılan bir alternatifini listesine ekledi.

8. Eşyalarını temizlesi için Alice’ye sordu ve akşam yemeğinden sonra kahve içmeye davet etti (Bedell ve Lennox, 1997).

Adım 4. Alternatif Çözümün Değerlendirilmesi

Tüm alternatifler oluşturulduğu zaman, problem çözümede onların her birinin potansiyel etkinliğini değerlendirme zamanıdır. Her bir alternatif, olası sonuçları göz önünde bulundurularak dört kriter üzerinde değerlendirildi:

1. Nasıla yönelik ifade içerisinde istenen açık ve kesin memnun edici mi?

Problem çözümede alternatifler, tanımlanan yerine getirilmeyen istekleri memnun etmeye yönelik olmak zorundadır. Örneğin, Sherry “Akşam yemeği için dışarıda olma” alternatifini değerlendirirse onun problemi için bu alternatifin “bu gece için evi nasıl temiz tutarım” kriterini yerine getirmede uygun olmadığını kabul etmek zorundaydı.

2. Diğerlerin isteğine yönelik duyarlı mı?

Kişi kendi isteklerinin yanı sıra, diğerlerinin isteğini düşünmelidir. Diğerlerinin isteğini düşünmeyen çözüm genellikle değiştirilmedikçe çözüme yönelik düşünce olarak verilmez.

3. Yasal ve sosyal kabul edilebilir mi?

Bu ölçüt, nasıla yönelik ifadeyi değerlendirmede önceden kullanılan dört kriterden biridir. Aynı zamanda problem çözümenin yedi rehberlik prensibinden biridir. Problem çözme sürecinde, kişi sıklıkla yasal olmayan veya sosyal kabul edilmeyen davranışları düşünebilir. Bu davranış kaba ve nezaketsiz olanı içerebilir, daha sosyal kabul edilebilir çözüm aranmalıdır.

4. Çözüm senin güç ve yeteneğinin içinde mi?

Bu değerlendirme kriteri, problem çözümenin yedi rehberlik prensibinin listesinde yer almaktadır ve öncelikle nasıla yönelik ifadeyi değerlendirmede kullanılmıştır. Kişilerin bazı zamanlar tanımladıkları çözümleri, kendi yeteneklerinin ve uygulamaya yönelik güçlerinin ötesindedir. Bu çözümler önceden belirtilen nedenlerden dolayı başarısızlığa mahkûmdur.

Sherry'nin problemini çözmeye yönelik geliştirilen çeşitli alternatifler bu dört ölçüt kullanılarak değerlendirilecektir (Bedell ve Lennox, 1997).

1. Alice'nin elbiselerini kanapenin ya da yatağın altına koyma.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Hayır
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Hayır
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet
2. Alice'nin elbiselerini ve şeker kâğıtlarını çöpe fırlatma.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Hayır
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Hayır
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet
3. Sherry Alice'nin düzensizliğini kendisi düzenleyebilirdi.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Evet
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Evet
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet
4. Arkadaşı gelmeden önce şeker kâğıtlarını ve elbiselerini temizlemesi için Alice'ye söyleme.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Evet
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Evet
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet
5. Temizlemek için Alice'ye yardım etme.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Evet
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Evet
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet
6. Alice'ye odayı temizleyinceye kadar bağırma.
 - a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? Evet
 - b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? Hayır
 - c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? Hayır
 - d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? Evet

7. Alice'nin televizyon programı bittikten sonra temizlemesi için rica etme.
- | | |
|---|------|
| a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? | Evet |
| b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? | Evet |
| c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? | Evet |
| d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? | Evet |
8. Eşyalarını temizlemesi için Alice'ye sorma ve akşam yemeğinden sonra kahve içmeye davet etme.
- | | |
|---|------|
| a. Nasıla yönelik ifade senin isteğini memnun edici mi? | Evet |
| b. Diğerlerinin isteğine yönelik duyarlı mı? | Evet |
| c. Yasal ve sosyal olarak kabul edilebilir mi? | Evet |
| d. Senin gücün ve yeteneğinde mi? | Evet |

Adım 5. Karar Verme

Karar verme eylem için en iyi alternatifin seçimini içermektedir ve stratejinin muhtemelen en zor aşamasıdır. Bu seçim, çeşitli alternatiflerin olası sonuçlarına yönelik bireyin beklentilerine dayanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968). Alternatif çözümlerin her biri dört kriter üzerinde değerlendirilerek, bireyler alternatifleri seçmek için objektif bilgi sahibi oldular. Daha sonra hangi alternatifin seçileceği konusunda şunlara dikkat edilmelidir:

1. Alternatif seçenek dört kriteri de karşılamalıdır, herhangi biri bunu karşılamaz ise elenmelidir.
2. Bir alternatiften fazlası tüm dört kriteri karşılırsa, onlardan en iyi memnun edici seçilmelidir. Alternatifin biri her birinin isteklerini daha etkili memnun edici görünebilir veya uygulamaya yönelik olarak diğerinden daha kolay olabilir.

Bazı zamanlar, çeşitli yüksek kaliteli seçenekler arasında seçim yapmak zordur. Bir, iki veya üç alternatif seçeneğin üstün niteliklisine karar verme imkânı olmadığında, onların tümü seçilebilir. Kişinin görevi, onların aynı zamanda veya ardışık uygulanıp uygulanmayacağına karar vermektir.

Sloppy Alice örneğine tekrar bakıldığında, alternatif seçmek için iki adım izlendi. Alternatiflerin çoğu dört kriterin tümünü karşılamamaktadır. Bir, iki ve altı

dört kriterin tümünü karşılamadığı için elendi. Arta kalan alternatiflerin dört değerlendirme kriterini karşıladığı görülmektedir.

Kalan alternatifleri değerlendirdikten sonra (3, 4, 5, 7, 8) Sherry en iyi çözümün 4 ve 8'in kombinasyonu olduğuna karar verdi. Yani a) Arkadaşı gelmeden önce şeker kağıtlarını ve elbiselerini temizlemesi için Alice'ye sorma ve b) Alice'nin isteklerine yönelik empatik olan ricada bulunma. Bunun ötesinde Sherry'in arkadaşlık gecesinde kahvesini paylaşması için Alice'yi davet etmesi Alice'yi mutlu edecektir. Sherry bu önerinin, Alice ile ilişkisinde pozitif etkili olmasını beklemektedir. Bu yüzden, iki alternatif birleştirildi. Yani, Sherry arkadaşı gelmeden önce Alice'ye elbiselerini düzenlemek ve şeker kağıtlarını temizlemesi için ricada bulunacak ve akşam yemeğinden sonra kahve içmek için onu davet edecekti (Bedell ve Lennox, 1997).

Amaç negatifin olasılığını azaltarak ve diğer pozitif sonucun olasılığını arttırarak olumlu sonuçlanacak en iyi alternatifi seçmektir. Bu seçim, stratejinin final aşamasına, bir başka deyişle stratejinin gerçekleştirilmesine yol gösterici olacaktır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968).

Adım 6. Çözümü Uygulama

Harekete geçme zamanıydı. Yani, birey ne yapacağını veya ne söyleyeceğini planlayabilir ve geri bilgi sağlayabilen uzman önünde hareketi sergileyebilir. Sloppy Alice örneğinde, Sherry, önceden sunulan modeli kullanarak şunu söyleyebilirdi "Biliyorum rahat olmak ve televizyondaki programla eğlenmek istiyorsun, fakat arkadaşım gelmeden önce şeker kağıtlarını ve elbiselerini kaldırırsan, sonra eğlence için temiz bir eve sahip olabiliriz. Ümit ediyorum ki, akşam yemeğinden sonra buralarda olursan, kahve ve yiyecek için bize katılabilirsin" (Bedell ve Lennox, 1997).

Sorun çözme ve çözümü uygulama arasında farklılık bulunmaktadır. Bireyler sorun çözme becerilerinde veya çözümü etkili bir şekilde uygulama becerisinde eksiklik yaşıyor olabilir. Grup ve bireysel eğitim çalışmalarında bireylerin nerede eksiklik yaşadıklarının tespit edilmesi ve buna uygun eğitim çalışması yapılması sorun çözme eğitiminin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Motivasyon

eksikliği, duygusal faktörler ve çevresel engellenmeler gibi çeşitli nedenlerden bazı bireyler seçilen davranışı gerçekleştirmede başarısız olabilir (D’Zurilla ve Goldfried, 1968).

Adım 7. Çözümün Etkinliğini Doğrulama

Alternatif çözüm uygulandıktan sonra, plana yönelik uygulama olup olmadığını doğrulama önemlidir. Sloppy Alice örneğinde, a) Sherry gerçekten sorun çözmeye uygun ricada bulundu b) Arkadaşı gelmeden önce Alice’nin eşyalarını temizlemesiyle rica sonuçlandı c) Sherry Alice’nin rahatına duyarlılık gösterdi ve Sherry’nin arkadaşı hoş karşılanmıştı d) Rica, sosyal olarak kabul edilebilir durum içerisinde uygulandı ve e) Ricanın uygulanması Sherry’nin yeteneği içerisindeydi (Bedell ve Lennox, 1997). Birey için çözümün etkinliği memnun edici değilse, tekrar stratejinin karar verme aşamasına dönülmekte ve memnun edici eşleştirmeye ulaşıncaya kadar bu prosedür devam etmekte, çözümün bu aşamasında düşünce gerçekleştirilmekte ve strateji son bulmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1968). Kanfer (1970), kendini gözlemlene ve süreci değerlendirmenin kişinin sorun çözme yeteneğini arttırdığını belirtmektedir (Heppner, 1978).

2.11. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmalar

2.11.1. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yurt Dışında

Yapılan Bazı Çalışmalar

Spivack ve Levine (1963) tarafından davranışsal uyuma yönelik kişiler arası problem çözme ile ilgili ilk çalışma gerçekleştirildi. Denekler, duygusal rahatsızlığı olan iç tepisel olarak adlandırılan ergenlerdi. Ergenlere, test bataryasında yer alan üç görev verildi. İlk görev adım adım planlamaydı. Her bir ergen, belirlenen amaca yönelik adım adım plan yeteneği için test edildi. Süreç anlamlı sonuçsal düşünme olarak adlandırıldı. Bu planlama önüne geçen engellere yönelik öngörü ve ileri düşünceyi içermektedir. Anlamsal sonuçsal problem çözme testi hikayelerinden oluşmaktadır. Her biri simultane edilmiş, çözmeye yönelik gerçek yaşam problemleridir. Her bir hikâyenin sonu “ortadakini doldur” “arasında ne olduğunu söyle” veya “nasıl sonlanabileceğini söyle” şeklinde bitmektedir. Bir hikâye örneği burada verildi: “Bir gün George diğer bazı arkadaşları ile birlikteyken,

arkadaşlarından biri George'ye yönelik tiksindirici bir şeyler söyledi. George oldukça sinirlenmişti. Hikâye George'nin mutsuzluğuyla sonlandı. Diğer hikâyeler seksüel hareketleri, para ihtiyacı, intikam alma isteği ve arkadaş edinme gibi konulara yer vermektedir. İçtepsel adölesanlar, sunulan amacı gerçekleştirmede normal akranlarına göre daha az yetenek sergilediler. İkinci görev, sıralı düşüncedir. Her bir ergene verilen hikâyede daha sonra ne olduğu sorularak, ergenin hikâyeyi tamamlaması istendi. Burada örnek hikâye: “Bill avlanmaya gitmeyi sevmekte fakat kendisine avlanmaya gitmeye izin verilmemektedir. Bir hafta sonu Bill'in ailesi seyahate gitti ve kendisi evde kaldı. Yakın zamanda yeni bir silah almıştı. Pencereden, yakındaki ağaçlığa baktı ve avlanmaya gitmeyi düşündü. Ailesinin söylediği her şey Bill'in aklından çıkmaktadır ve acaba sonra ne oldu?”. Sonuçlar, içtepsel ergenler ne olabileceğine karar vermeden önce olası aksiyonları düşünmede normal akranlarından daha az eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Üçüncü görev planlama ve öngörüydü. Bu prosedür planlanan veya sergilenen öngöründe basit anketi içermektedir. Örneğin, “izin verilen tatil planının var mı? Tekrar içtepsel grup onların diğer davranışlarıyla tutarlı olarak normal gruba göre daha az planlama ve öngörü yansıtılar (Spivack ve Shure, 1974).

Giebenk, Stover ve Fahl (1968) hayal kırıklığına uğratan durumları ele almada alternatif uyum yollarını 10- 12 yaş arasındaki içtepsel çocuklara öğrettiler. Çalışma sonunda, eğitim almayan çocuklara göre, eğitim alan çocukların hayal kırıklığına uğratan durumları ele alma yeteneğini geliştirdiğini buldular (Spivack ve Shure, 1974).

Shure ve Spivack (1970) düşük ve orta sınıftan elde edilen 50 normal ergen arasında probleme yönelik alternatif çözüm üretme ve davranış uyumu arasındaki ilişkiyi çalıştılar. Bu prosedürde ergene kişiler arası problem durumları sunuldu. Örneğin “Johny arkadaşının okuldan sonra onunla oynaması için arkadaş olmasını istiyordu. Johny bu durumda ne yapabilirdi? Ergen cevaplandırdıktan sonra “Başka ne yapabilirdi? diye soruldu. Daha başka hiçbir şey düşünemediğini söyleyene kadar devam edildi. Her bir ergenin davranışsal uyumu, öğretmeni tarafından ölçek yoluyla değerlendirildi. Sonuçlar ergenin, kişiler arası problem çözümünde alternatif çözüm

üretiminin sınıf içinde davranış uyumuna yönelik pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Spivack ve Shure, 1974).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) çalışmalarında problem çözme eğitiminin etkisini değerlendirdiler. Problem çözme eğitimi içerisinde gönüllü 50 lisans öğrencisi üç gruptan birine random yöntemiyle yerleştirildi. Eğitim grubu, ön test - son test kontrol grubu ve sadece son test kontrol grubu. Eğitim, her biri 1,5 saat süren sosyal problem çözme sürecinin adımlarının yer aldığı beş oturumdan oluşmaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki, eğitim seçeneklerin kalitesini etkilemekte, fakat alternatif seçeneklerin sayısını arttırmamaktadır. Alternatifler arasından etkili seçim yapmaya yönelik grupların yetenekleri üzerinde farklılık bulunmadı. Eğitim, alternatif çözüm oluşturmada öğrencinin yeteneğini artırmada etkiliydi. Eğitim alanlar, aynı zamanda eğitim almayan kontrol grubundan problem çözmede daha az içtepesel davranış kullandıklarını belirttiler (Dixon vd., 1979).

Platt ve Altman (1973) hastanede psikiyatri bölümünde bulunan ergenlerin yaşam problemlerine yönelik duyarlılıklarını incelediler. Ergenlerin yaşadıkları problemlere alternatif çözüm düşünmeleri ve olası sonuçları ele alma düşünceleri incelendi. Ergenlere bu konuda sorular yöneltildi. Örneğin, “John, en beğendiği programını seyretmek istemekte fakat onun arkadaşı diğer programı seyretmek istemektedir. Bu durumda John, televizyonu seyredebilmek için ne yapabilir?”. Normal kontrol grubuyla karşılaştırıldığı zaman, hastanede olan ergenler, tanımlanan amaca ulaşmaya yönelik daha az alternatif seçenek ve eyleme yönelme ifade ettiler (Spivack ve Shure, 1974).

Erwin ve Ruane (1993) yaptıkları çalışmada, çocukların bilişsel yeteneğini geliştirmeye yönelik kısa dönemli ICPS (ben problem çözebilirim) eğitim programının çocukların yeteneğine, okul ortamındaki sosyal davranışlarına ve onların sosyometrik statülerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Başlangıçtaki örneklem bir sınıfta 7-8 yaş aralığında 24 (10 erkek ve 14 kız) çocuktan oluşmaktadır. Katılımcılar eğitim (altı kız, altı erkek) veya kontrol (7 kız, 5 erkek) gruplarına rastgele atandılar. Analiz 20 katılımcıyla gerçekleştirildi (11 kontrol grup ve 9 deneysel grup). Sonuçlar göstermektedir ki, kontrol grubu eğitimden önce deneysel gruba göre daha fazla bilişsel beceriye sahip olmasına rağmen, eğitim

sonrası deneysel grup, alternatif çözüm ve sonuçsal düşüncede kontrol grubundan önemli derecede yüksek seviyeye sahip oldu (Rixon ve Erwin, 1999).

Erwin (1994), dışlanmış çocuklar üzerinde, üç ayrı sosyal beceri eğitim programının (danışmanlık, model olma ve kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri eğitimi) etkililik düzeylerini karşılaştırmayı hedefleyerek gerçekleştirdiği çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin hangi teknik kullanılırsa kullanılsın, çocuğun sosyal etkileşimi, sosyal statüsü ve bilişsel problem çözme yetenekleri üzerinde oldukça anlamlı bir gelişme belirlediğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre üç ayrı tekniğin etkililik dereceleri değerlendirildiğinde, hiçbir tekniğin diğerinden daha fazla bir gelişme yaratmadığı belirtilmektedir (Erwin, 1994; Aktaran: Anlık ve Dinçer, 2005).

Shure ve Spivack (1999), 4 yaş çocuklarıyla yaptıkları çalışmada iki sorun çözme becerisindeki eksikliğin (alternatif çözüm ve sonuçsal düşünme) düşüncesiz hareketle, içe kapanıkla ve sosyal beceri eksikliğiyle oldukça ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Shure, 1999).

D'Zurilla ve diğerleri araştırmalarında (2003) öz saygı, sosyal problem çözme yeteneği ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi 205 üniversite öğrencisi örnekleminde inceledi. Sosyal problem çözme envanteri, sosyal problem çözme yeteneğinin beş farklı boyutunu içermektedir: (Pozitif problem yönelimi, negatif problem yönelimi, mantıksal problem çözme dikkatsiz stil ve kaçınan stil). Saldırganlık ölçeği, saldırganlığın dört farklı boyutunu içermektedir: (Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık). Düşük öz saygının, öfke ve düşmanlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulundu. Negatif problem yönelimi, dikkatsiz ve kaçınan stil ile öfke, düşmanlık ve fiziksel saldırganlık arasında anlamlı ilişki olduğu bulundu.

2.11.2. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Eğitime Yönelik Yurt İçinde Yapılan Bazı Çalışmalar

Dinçer (1994) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 1994 yılında TC. Ziraat Bankası Kreş ve Yuvası'na devam eden 5 yaş grubu çocuklardan 34'ü kız ve 40'ı

erkek olmak üzere toplam 74 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 38'i deney ve 36'sı kontrol grubunu oluşturmuştur. Eğitim aşaması, on dört hafta her gün çocuklarla belirli bir süre çalışmayı gerektiren bir program şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkili olduğu görülmüştür.

Sünbül ve Gürsel (2001), yaptıkları çalışmada lise I. sınıfta okuyan öğrencilerin başarı durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma; Konya İli, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı orta öğretim kurumlarının, lise I. sınıflarında okuyan toplam 360 öğrenci üzerinde envanter yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin birinci dönem genel akademik başarı ortalamaları açısından, düşük bir başarı ortalaması gösteren öğrencilerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir (Problem çözümede kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğine güven boyutunda).

Korkut (2002), araştırmasını lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaştıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri, problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardandır.

Söylemez (2002) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkisi değerlendirilmiştir. Problem çözme becerisi düşük 15-17 yaş grubundaki sekizer öğrenciden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine, sekiz hafta süre ile 50

dakikalık problem çözme eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubuna katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Terzi (2003), ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 101 kız, 93 erkek toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, kişiler arası problem çözme beceri algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuştur. Demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin, kişiler arası problem çözme beceri algıları, otorite ana-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuştur.

Türnüklü ve Şahin (2004) yaptıkları araştırmada, ilköğretim okulu yedinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, İzmir’de sırasıyla, tabakalı, seçkisiz ve uygun örnekleme ile belirlenmiş 320 öğrenciyle çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 13-14 yaş grubu öğrencilerin fiziksel şiddet, küfür, izinsiz eşya alma, dalga geçme, ad takma ve kıskançlık gibi kişiler arası çatışmaları çözme stratejilerinin ve taktiklerinin genelde yıkıcı ve işbirliğinden uzak olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin yapıcı ve işbirliğine yönelik çatışma çözme stratejilerini ve taktiklerini yıkıcı olanlara göre daha seyrek kullandıkları saptanmıştır.

Danışık (2005) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Bolu Atatürk Lisesi’nde okumakta olan bütün ergenler oluşturmaktadır. Örneklem 555 ergenden oluşmaktadır. Problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki

ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Uysal (2006) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma 15'i deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinin bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerine göre artış olduğu ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Güner (2007) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denek, deney ve kontrol grubuna yerleştirilmiştir. Deney grubuna, her biri 90 dakika süren 12 oturumluk çatışma çözme beceri grup rehberliği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında ve problem çözme becerilerinin artmasında deney grubu lehine önemli derecede farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. İzleme testi sonucunda çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Yaban ve Yükselen (2007) araştırmasını, çocuk yuvalarında yaşayan korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak amacı ile pilot bir çalışma olarak planlamış ve yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan Gazi, Keçiören ve Sincan Çocuk Yuvaları'nda yaşayan yedi-on bir yaş grubundaki normal gelişim gösteren, ilköğretime devam eden çocuklar (40 erkek, 40 kız) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, on bir yaş grubu çocuklarda, nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanlarının, ilgi ve esneklik puanlarının cinsiyetle ilişkili olduğu, kızların sosyal problemleri çözmede, erkeklerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Yaşla, arkadaş edinme ile ilgili problem durumuna getirilen çözüm sayısı ve nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, ilgi puanlarının ise yaş ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, problemin çözümünün

başarısız olması durumunda büyük yaş grubu çocukların problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada (esneklik) daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Çapri ve Gökçakan (2008) araştırmasında, Akılcı Duygusal Davranış Terapisine (ADDT) dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Problem çözme envanterinden aldıkları puanlar doğrultusunda öğrencilerden 11'i deney grubuna, 11'i ise kontrol grubuna yansız olarak atanmışlardır. Deney grubuna 8 haftalık ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkili olduğu, çalışmanın bitiminden 2 ve 12 ay sonrada etkisinin devam ettiği bulunmuştur.

Hamarta (2009b), araştırmasında ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış olup, araştırmanın örnekleme 281'i kız 291'i erkek olmak üzere toplam 572 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının (olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma) önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Basım, Çetin ve Meydan (2009), çalışmalarında iletişim süreçlerine odaklanan kişiler arası çatışma çözme yaklaşımları ile kişisel bir değişken olan kontrol odağının bu yaklaşımların benimsenmesinde herhangi bir rolünün olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da öğrenim gören ve yaşları 18 ile 26 arasında değişen 307 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Kişiler arası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği ve Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; özellikle iç kontrol odaklı kişilerin yapıcı ve olumlu çözüm süreçleri açısından yüzleşmeye daha çok önem verdiklerini, genel davranış sergilediklerini, çatışmaya yaklaştıklarını, kendilerini daha çok açtıklarını ve

duygularını daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Elde edilen en önemli bulgu, çatışma çözme yaklaşımlarının benimsenmesinde, kişisel bir değişken olan kontrol odağının önemli rol oynadığı ve özellikle iç kontrol odaklı kişilerin bu süreçlerde daha başarılı olduğunun ortaya çıkmasıdır.

Erözkan (2009) çalışmasında, ergenliğin orta evresi içerisinde yer alan lise öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, lise öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzlarının; bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri ile olan ilişkisini açıklamaya dönük betimsel bir çalışmadır. Araştırma bulguları, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişiler arası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Tuncel ve Demirel (2010) yaptıkları çalışmada, bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sosyal sorun çözme becerileri, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersleri ile “Bağlı Model” kullanılarak bütünleştirilmiştir. Araştırmada “karma yöntem” kullanılmış ve veriler problem senaryoları, görüşme ve gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde sosyal sorun çözme becerilerinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen, uygulama sonrasında sosyal sorun çözme becerilerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010) yaptıkları çalışmada, ergenlerin problem çözme becerileri ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve yetkinlik inançları ve problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, farklı orta öğretim okullarında okumakta olan 145’i kız, 118’i erkek toplam 263 ergenden veri toplanmıştır. Bulgulara göre, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, akademik ve duygusal yetkinlik inançlarının problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Arslan ve diğeri (2010), ergenlerde saldırganlık ve kişiler arası problem çözme arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve cinsiyete göre saldırganlık ve kişiler arası problem çözmenin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış ve 483 (180 kız ve 303 erkek) ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlığı hangi değişkenlerin açıkladığına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında ise sadece yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşımın saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

2.12. Öfke Kavramı Tanımı ve Özellikleri

Duygularımız tehlikeli bir durumda, yaşanan acı bir olayda, zorlu yaşam koşullarında bir hedefe doğru ilerleme durumlarında yol gösterici bir rol oynamaktadır. Her duygu kişiyi bir şekilde hareket etmeye hazırlar. Sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olur, kişinin hayatında yaşadığı sorunlarla ve güçlüklerle baş edebilmesinde önemli bir katkısı bulunur. Bu duygular arasında yer alan öfke duygusu yaşanması gereken doğal bir duygudur. Genellikle olumsuz bir duygu olarak dile getirilmesi, öfke duygusunun olumsuz bir ifade tarzıyla yaşanmasından kaynaklanabilir.

Öfke, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kızgınlık, hışım, şiddet olarak tanımlanmaktadır. Aynı kurumun yayınladığı Ruh Bilimleri sözlüğünde de, “Engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi olarak tanımlanmaktadır” (TDK, 2011).

Sözlük anlamı dışında yazarlar öfkeyi farklı boyutlarından ele alarak tanımlamaya çalışmışlardır. Bedell and Lennox (1997)’a göre öfke: “Kişinin istediği bir şeyi elde edememesi ve hala onu elde etmek istediğinde yaşadığı duygudur.”

Kasinova ve Sukhodolsky (1995) öfkeyi şu şekilde ifade etmişlerdir: “Öfke düşünce ve inanç ile yaşanan olayı etiketlemektir. Bu düşünceler çeşitli sözel, yüz, vücut ve otomatik reaksiyonlarla gerçekleştirilir. Bu durum sosyal rol içerisinde kültürden kültüre farklılaşır. Bir başka deyişle öfke kişinin bilinçli farkındalığı içerisinde sözel ve vücut reaksiyonu yoluyla ifade ettiği duygudur” (Eckhardt, Norlander ve Deffenbacher, 2004).

Novaco öfkeyi bilişsel davranışçı model çerçevesinde açıklamaktadır. Araştırmacıya göre öfke, bilişsel olarak öfke diye etiketlenen ve “antagonist” içerikli bilişlerin eşlik ettiği, aşırı artmış bir fizyolojik uyarılma durumudur. Bazı uyarıcılara karşı geliştirilen bir duygusal stres tepkisidir. Biliş ve davranışın karşılıklı olarak etkilediği, bilişsel kökenli duygusal bir durum olarak ele alınabilir (Robins ve Novaco, 1999; Aktaran: Balkaya, 2001).

Kısaç (2005) öfkeyi, "Bireyin planları, istek ve gereksinimleri engellendiğinde ve haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algıladığında yaşadığı temel duygudur” ifadesiyle genel bir tanıma ulaşmıştır.

Verilen tanımlarda öfkenin, kişinin çeşitli yoğunluklarda yaşadığı, engellenme, tehdit algıladığında ortaya çıkan duygu olduğu vurgulanmaktadır. Bu duygunun ortaya çıkmasında düşüncelerin ve davranışların önemli etkisinin olduğu görülmektedir.

2.13. Öfke Duygusuna Kuramsal Bakış

Duygular bireyin düşüncelerini ve davranışlarını yoğun olarak etkilediğinden, araştırmacılar, duyguların ve özellikle öfke duygusu üzerinde önemle durmuş ve duygunun ne olduğunu, nasıl oluştuğunu farklı bakış açılarından ele alarak açıklamaya çalışmışlardır.

James-Lang kuramı, duygularla ilgili ilk kapsamlı açıklamayı getirmesi bakımından önemlidir. Bu kurama göre, bireyin çevresindeki uyarıcılar onun bedensel tepkilerinin harekete geçmesine neden olurlar. Diğer bir ifadeyle, duygular çevredeki değişmelerin, organizma tarafından algılanmasıyla ortaya çıkarlar. Örneğin, bireyin çevresinde gördüğü korku ya da öfke yaratan bir durum, onun bedensel olarak tepkide bulunmasına yol açar. Bireyin böyle bir durumda fizyolojik

olarak vereceği tepkiler, kalp atışında hızlanma, göz bebeklerinde büyüme, terleme ve soluk alış verişinde hızlanma biçiminde olur. Verilen bu tepkilerin, birey tarafından fark edilmesi ise onda korku ya da öfke duygusunu ortaya çıkarır. Bununla beraber duygulara göre fizyolojik tepkiler de farklılık gösterirler. Bu açıklamada, davranışların duygulardan önce geldiği ve duyguların ortaya çıkmasını etkilediği vurgulanmaktadır (Morris, 2002; Groves ve Schlesinger, 1982; Baron, Bryne ve Kantovitz,1981; Aktaran: Özmen, 2006a). James Lange kuramına göre, belirli bağlam içerisinde kendi davranışlarımızın gözlemlenmesinden, kendi iç durumlarımız hakkında bilgi elde ederiz (koştuğum için ayıdan korktum). James Lange kuramı önce fizyolojik değişikliklerin, daha sonra duyguların, heyecanın oluştuğunu söylemektedir (Cüceloğlu, 1995; Novaco, 1975).

Cannon-Bard Kuramı, James Lange kuramının eksikliklerini giderici bir yaklaşımdır. Kurama göre, çevrede bulunan uyarıcılar, hipotalamusu etkileyince hipotalamus iki görevi aynı anda yapar. Duygular ve bedensel tepkiler, birbirinden ayrı olarak ortaya çıkmazlar. Uyarıcının algılanmasından sonraki süreçte duygular ve bedensel tepkiler aynı anda ortaya çıkarlar (Cüceloğlu, 1995).

Her iki kuramın da duygu ve heyecan verici olaylarda uyarıcı ve verilen tepkiler üzerinde durduğu görülmektedir. Öfke ile başa çıkma eğitim programlarında öfke duygusunun tanınması ve sağlıklı bir şekilde ifade edilmesinde bu kuramların temelinde yer alan fizyolojik değişikliklerin farkına varılması ve onların kontrol edilmeye çalışılmasının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Psikanalitik yaklaşım, kendisinden sonra gelen yaklaşımlara öncü niteliğinde öfke duygusuna yaklaşım getirmiştir. Psikanalitik kuram, öfke davranışının altında yatan güçlerin bilinçdışında gizlenmiş olduğunu vurgulamaktadır. Kurama göre, eğer kişiler öfkelerinin altında yatan nedenleri anlarılarsa öfkelerini çözebilirler. Öfke duygusunun bastırılması sağlıksız olarak kabul edilmektedir. Bu duygular boşaltılmaz ise psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıkların oluşacağını ileri sürmektedir (Thomas, 1993; Aktaran: Balkaya, 2001). Freud'a göre bu ruhsal enerji koruma yasasına göre, hiçbir zaman yok olmaz, biçim değiştirerek farklı şekillerde ifadesini bulabilir (Geçtan, 1998). Öfke için önemli açıklamalardan bir diğeri ise öfkenin tanımında yer alan engellenme-saldırganlık hipotezidir.

Engellenme-saldırıcılık hipotezi olarak bilinen kuram, Dollard ve diğerleri (1939) tarafından ortaya atılmış olup bu kurama göre saldırgan hareketler çevredeki engellenmelere tepki olarak yapılmaktadır (Morgan, 1991). Engellenme duygusu sonucu ortaya çıkan dürtü, öfke ve büyük olasılıkla bunun devamında saldırganlık davranışının temelini oluşturmaktadır. Engellenme, genellikle saldırganlığı uyarmakla birlikte, saldırganlığa neden olmadığı koşullar da vardır. Keyfi engellenme ya da zorlanmalar, keyfi olmayanlardan daha çok kızgınlık ve saldırganlığa neden olmaktadır. Eğer engellenme, haklı bir nedene dayalı veya koşullar altında önemini yitirmiş olarak algılanırsa insanları o kadar kızdırmaz ve saldırganlık olasılığı da azalır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998; Aktaran: Danışık, 2005).

Sosyal Öğrenme Kuramı, insanın öğrenmesinde davranışçı kuramlardan farklı olarak gözlemin ve gözlenen davranışın önemini vurgulamaktadır. Gözlenen davranış o anda veya daha sonra ortaya çıkabileceği gibi, hiçbir zaman ortaya çıkmayabilir de. Bandura insanların pek çok davranışı doğumundan kısa bir süre sonra çevrelerinde olup bitenleri gözlemleyerek, gözlediklerini taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bu kurama göre, özellikle çocuklar, öfke ifade tarzını da gözlem yoluyla ebeveyn, öğretmenler, akranlar, film kahramanları gibi modellerden öğrenebilmektedirler (Arı, 2006). Ana babanın sözlerinde, mimiklerinde, hareketlerinde örseleyici öğelerin ağırlık kazanması ve cezalandırmaya dayalı eğitim biçimi, çocuğun önce anne babaya daha sonra diğer kişilere karşı başlangıçta kızgınlık, kin, nefret duymasına daha sonra saldırgan davranmasına neden olur (Köknel, 2005).

Bilişsel Davranışçı Kuram, öfkenin büyük ölçüde akla aykırı inançların, beklentilerin, iç konuşmaların sonucu olarak ortaya çıktığını, başkalarının da ancak karşısındaki insanın akla aykırı inançlarını etkinleştirdiği için onda öfkeye neden olduğunu ileri sürmektedir. Bundan dolayı öfkeyi azaltmak için akla aykırı inançların yok edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ford, 1991; Clark, 1998; Aktaran: Balkaya, 2001). Bilişsel davranışçı terapilerde amaç kişilere olumsuz bakış açılarından farklı, alternatif bakış biçimlerinin de olabileceğini göstermektir (Erözkan, 2006).

2.14. Öfkenin Nedenleri

Öfkenin ortaya çıkmasına neden olan durumları inceleyen ve genel bir sınıflandırma yapmış olan Deffenbacher'e (1999) göre, öfkeyi ortaya çıkaran uyarıcıları üç grupta incelemek gerekir. Bu uyarıcılar aşağıdaki biçimde açıklanabilir:

1. Öfke bazı durumlarda dış uyarıcılar nedeniyle ortaya çıkabilir:

Herhangi bir dış uyarıcı tarafından bireyin amacına ya da isteğine ulaşmasının önlenmesi, herhangi bir iş için sırada uzun süre bekletilme, yoğun bir trafikte sıkışık kalma ve ulaşacağı yere zamanında ulaşamama, yine başka birinin sert eleştirisine maruz kalma, konuşmalarının başka biri tarafından sık sık yarıda kesilmesi gibi davranışlarla karşı karşıya kalan birey öfkelenebilir.

2. Öfke bazı durumlarda dış uyarıcıların etkisi ve bu dış uyarıcıların bireyde oluşturduğu imgeler ve geçmişe ait çağrışımların etkisiyle ortaya çıkabilir:

Bu durumun en açık örnekleri, travma sonrası stres yaşayan bireylerde görülür. Bu bireylerin travmatik yaşantıya yol açan uyarıcılara benzer uyarıcılarla ya da o uyarıcıyı çağrıştıran farklı uyarıcılarla karşılaşması durumunda, ortaya çıkan güçlü tepkilerinden bazıları, içinde öfke duygusunu barındırabilir. Örneğin, daha önceki yaşantılarından kocasına güvenini kaybetmiş olan bir kadının, kocası başka bir kadınla konuştuğu zaman şiddetli bir biçimde kıskançlık ve öfke yaşaması bu duruma örnek olarak verilebilir.

3. Bireyde, iç uyarıcıların etkisiyle ortaya çıkan öfke, düşünce ve duygularla, harekete geçirilir. Örneğin bir birey bir süre beraber olup daha sonra ayrılmış olduğu eski eşini düşündüğünde öfkelenebilir. Bazı durumlarda öfke, diğer duygular tarafından başlatılabilir. Birey yaptığı/yapacağı kötü bir işi düşünürken öfke duyabilir. Birey başka birinin kendisini eleştirisinden ve reddetmesinden korktuğu için öfke ya da savunma biçiminde tepkiler gösterebilir. Bu durumların her ikisinde de yaşanan öfke duygusu diğer duyguların tetiklemesiyle ortaya çıkmaktadır (Deffenbacher, 1999; Aktaran: Özmen, 2006a: 49, Özmen, 2006b).

Gazda (1995) tarafından öfkeyi ortaya çıkaran durumlar dört başlık altında toplanmıştır:

1.*Kayıplar*: Bireyin yaşamında önemli olan ve sevilen birinin ölümü, fiziksel bozukluklardan dolayı ortaya çıkan kayıplar, bireyin işini kaybetmesi gibi kayıp durumları bireyde, acı, üzüntü ve yas duygularının yaşanmasına yol açar. Bir kayıp durumu karşısında bireylerde genellikle öfke duygusu ortaya çıkabilir. Kayıplar karşısında bireyde öfke duygusunun dışında diğer olumsuz duyguların da ortaya çıkma olasılığının olduğu unutulmamalıdır.

2.*Tehditler-Korkular*: Bireyin etkisinde kaldığı yasadışı olaylar, saldırıya uğraması, savaş ya da uzun süre işsiz kalma gibi durumlardan kaynaklanan kaygı, korku ve güvensizlik duygularının bir sonucu olarak öfke duygusu yaşanabilir. Öfke konusunda yapılan açıklamalara bakıldığında, “saldırıya uğramak ve tehdit edilmek öfkeye neden olur” açıklaması en temel yargılardan birisidir. Fakat bu yargının çoğunlukla böyle olmadığı görülmektedir. Saldırı ve tehditler karşısında bireyler çok çeşitli tepkilerde bulunabilirler. Örneğin; birey fiziksel ya da sözlü bir saldırıya uğradığında öfkelenebilir ve karşı saldırıya geçebilir. Yine saldırıya uğramış bir birey şok olmuş ya da fiziksel bir mücadelede yenildikten sonra kendini sadece üzgün hissetmiş olabilir.

3.*Engellenme*: Bireyin gereksinimlerinin giderilmesi engellendiğinde yaşadığı çaresizlik ve yetersizlik duygularının sonucu olarak öfke duygusu ortaya çıkar. Fakat öfkeye neden olan etmenlerden biri olarak görülen engellenme konusunda “engellenme öfkeye yol açar” yargısı dikkatli bir biçimde incelendiğinde, bu yargının her zaman geçerli olmadığı, sadece bazı sınırlı durumlarda geçerli olduğu görülmektedir (Özmen, 2006a: 50; Özmen, 2006b).

Engellenmenin davranışsal etkisi Barker, Dembo ve Lewin (1941) tarafından yapılan klasik çalışmada ortaya kondu. Çocuklara çekici oyuncaklar ile dolu oda gösterildi fakat girmelerine izin verilmedi. Çocuklar oyuncaklara bakarken dışarıda durdular, onlarla oynamak istemelerine rağmen izin verilmemektedir. Çocuklar bir zaman bekledikten sonra, oyuncaklar ile oynamalarına izin verildi. Diğer grup çocuklara ise herhangi bir bekleme yapılmadan oyuncaklarla oynamalarına izin verildi. Engellenen çocuklar zemin üzerinde oyuncakları paramparça ettiler, duvara fırlattılar ve genellikle oyuncaklara karşı yıkıcı davrandılar. Engellenmeyen çocuklar oldukça sakin ve daha az yıkıcıydılar (Taylor, Peplau ve Sears, 2003).

4. *Reddedilme*: Öfke, bireyin başka biri tarafından reddedilmesi durumunda yaşadığı incinme, çöküntü, değersizlik ve hayal kırıklığı duygularının sonucu olarak ortaya çıkabilir. “Reddedilme öfkeye neden olur” yargısının da tartışılması gereken bir yargı olduğu açıktır. Ellis’ e (1962) göre, *reddedilme* sonucu yaşanan *hayal kırıklığına* neden olan durumun (olayın) akılcı (mantıklı) olduğu doğrulanırsa, insanlar bu reddedilme durumuna öfkeyle karşılık vermeyeceklerdir. Örneğin; akşam evine geldiğinde yemeğin hazır olmadığını görüp, genellikle eşine öfkelenen bir koca, eşinin yemek hazırlayamayacak kadar hasta olduğunu fark ederse öfke yaşamayacaktır (Akt.Beck,1979). Bu durumda öfkelenmeye neden olan durumlara, bireyin akılcı yaklaşım yaklaşmamasının da öfkenin ortaya çıkmasında etkili olacağı söylenebilir (Aktaran: Özmen, 2006a: 51).

Yukarıda Deffenbacher ve Gazda tarafından yapılan sınıflamaların dışında altta yatan depresyon, psikotik bozukluklar, madde ve alkol bağımlılığı gibi ruhsal bozuklukların yanısıra, ağırlı ve kronik seyirli bir fiziksel hastalığa sahip olma da bireyin öfke duygusuna neden olmaktadır (Soykan, 2003).

Bir diğer öfke nedeni olarak sıcaklık derecesi ve öfke-şiddet arasındaki ilişki eski roma yazılarında bile yer almaktadır (Anderson, Bushman ve Groom, 1997; Cohn ve Rotton, 1997). Sıcaklık derecesi diğerlerine karşı düşmanlık duygularını ve düşüncelerini arttırmaktadır (Anderson, 2001; Aktaran: Taylor vd., 2003).

Bir başka bakış açısıyla Spielberger (1980) öfke duygusunun temelinde, “başkalarının gözündeki kişilik değerinin düşmemesi için hata yapılmaması” gibi bir düşünce biçiminde kişilik değerini korumaya ilişkin duyarlılığın bulunduğunu ifade etmektedir. Bireyin kendisini ispatlaması gerektiği, başkalarının kendi mutluluğunu engellediğine inanması ve ilişkilerinin planlandığı gibi yürümesi gerektiğine ilişkin mükemmel bir insan olma ve hatalardan arınık olma düşüncesi öfke durumumuzu etkilemektedir (Aktaran: Özer, 1994a).

Bireylerin öfke duygusu yaşamasına neden olan durumların yaşla birlikte değiştiği görülmektedir. Yaş ilerledikçe, öfkeyi doğuran temel ilkeler ve koşullar aynı kalmakla birlikte, özel koşullarda büyük değişiklik olmaktadır (Köknel, 2005). Doğumdan sonra ilk ağlamalarla birlikte devam eden bir şeyi elde etme isteği, isteğin karşılanmaması durumunda öfkeye neden olurken, daha sonraları faaliyetin

engellenmesi, nesnelerin elinden alınması, yalnız bırakılmak, bir yetişkinin ilgisini kaybetmek veya bir faaliyette gösterdikleri başarısızlık gibi nedenler öfkeye yol açmaktadır (Danışık, 2005). Ergenlik döneminde yaşanan öfke duygusu ileriki bölümde ayrıntılı şekilde tartışılacaktır.

2.15. Öfkenin İşlevleri

Öfke ifade ediliş tarzından dolayı çoğunlukla olumsuz bir duygu olarak tanınmasına karşın, kişiyi uyarıcı, koruyucu veya harekete geçirici olan işlevleri bulunmaktadır. Soykan (2003)'e göre öfke duygusu; son derece normal ve yaşamın sürdürülmesi için gerekli duygusal bir tepki, uyarıcı bir işaret, kişiyi tehditlere karşı uyarıcı ve kendisini korumasına olanak sağlayıcı, yeni öğrenmeler için bir motivasyon kaynağıdır.

Öfke bu özellikleri ile kişinin uyumuna yöneliktir. Fakat kişilerin öfke duygusunun kontrolünde güçlükler yaşaması durumunda yoğun ve kontrol edilmeyen öfke, saldırganlığa doğru yol alır. Bu durum, öfkenin olumsuz bir duygu olarak tanınmasına yol açar (Lochman, Dunn ve Wagner, 1987; Aktaran: Lochman, Palardy, Mcelroy, Philips ve Holmas, 2004). Tangney ve arkadaşları (1996) öfkenin hedefinin onun sağlıklı ya da zararlı olacağını ayırt etmede en önemli kriter olacağını vurgulamaktadır. Öfke, arkadaşlığı korumaya ve sürdürmeye devam ediyorsa, kişinin kendi otoritesini kabul ettirebiliyorsa, öfkeye neden olan kişinin davranışını değiştirebiliyor ve problemi çözebiliyor ise yararlıdır. Kişi kendini tehdit altında hissettiği zaman, koruyucu bir fonksiyon olarak harekete geçecektir. Fakat öfkeye neden olan kişiye fiziksel zarar veriyorsa, intikam duygularını pekiştiriyor ve karşıdakinin isteklerine uymaya yol açıyorsa zararlı olmaya başlamıştır (Balkaya, 2001; Novaco, 1975).

Öfke duygusunun açık olarak yükselmesi insan davranışlarında çok farklı role sahiptir. Sıkça saldırganlıkla sonuçlanmasına rağmen, öfke yükselmesi uyumsuz fonksiyonlarının yanı sıra genelde uyumludur. Novaco (1975) öfke yükselmesinin, eylemimizin kuvvetinin yükselmesine hizmet edecek olmasını altı maddede ifade etmektedir.

1. Öfke, yanıtın seçeneğini arttıran olarak enerji verir.
2. Devam eden davranışın uyarıcılığını azaltarak acıya engel olur.
3. Diğer insanlara yönelik olumsuz duyguların ifadesini kolaylaştırır.
4. Ego tehdidine yönelik saldırıda kendini savunur.
5. Saldırganlık için öğrenilen uyarıcı olarak husumeti ortaya çıkarır
6. Stresle başa çıkmada, aksiyona yönelik bir ipucu gibi hizmet ederek olayı ayırıştırır.

Son olarak Efron (1997), öfkenin üzerinde düşünülmesi ve sonra da harekete geçilmesi gereken bir sorunun olduğunu göstermesi yönüyle olumlu bir işlevinin olduğunu belirtmektedir.

2.16. Öfke Türleri

Spielberger (1980) öfke duygusuna “durumsal” ve “süreklilik” kavramsal ayrımı ile bakmaktadır. Spielberger’e göre durumsal öfke “amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddetle gerginlik, kızgınlık, sinirlilik hiddet yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur.

Sürekli öfke, durumsal öfkenin genelde ne sıklıkta yaşandığını yansıtan kavramdır. Bireylerde genel olarak öfkelenmeye eğilimli olma durumunu ifade eder. Bu öfke durumu, bireyde doğal bir tepki halini almıştır. Bu durumda birey öfkesini kontrol etmede zorlanır, öfkeli olduğunu kabul etmek istemez, öfke ifade tarzının da doğru olduğu konusunda ısrarcıdır. Öfke ifade biçimi, yaşam tarzı haline gelmiştir. Sürekli öfke ölçeğinde, yüksek puan ve düşük puan alan bireylere baktığımızda, bu ölçek puanlarında gözlenen farklılığın üç düşünce üzerinde olduğunu görmekteyiz. Bu düşünce biçimlerine katılanların, katılmayanlara oranla sürekli öfke ölçeğinde tanımlandığı üzere yaşamlarında daha sıklıkla öfke duygusu yaşama eğiliminde oldukları söylenebilir. “Başkalarının gözünden düşmemek için hata yapmamak gerekir” “Aptal görünmemek için kişi görüşünün doğruluğunu savunmalıdır” ve “Kişinin başkalarının gözündeki değerini yitirmesi kötüdür” (Özer, 1994b).

2.17. Öfke İfade Tarzları

Spielberger (1980) öfkeyi durumsal-süreklilik ayrımı ile incelemesinin yanı sıra ne şekilde ifade edildiğinin de araştırılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öfke ifade tarzı, üç alt boyutta ele alınmaktadır. Hissedilen öfkenin bastırılarak içte tutulması, öfkenin dışa vurumu ve öfkenin kontrol edilmesi (Özer, 1994b).

Westermayer'e (2001) göre, öfke duygusunun insan doğasında bir işlevi vardır. Bu nedenle öfke duygusu işlevsel olmayan bir şey değildir. Öfke duygusunun işlevini yerine getirmesine engel olan şey onun *içe atılması* ya da bireyin kendine yönelmesidir. Öfkeleri içe yönelik bireyler öfkeli olduklarını kabul etmekte zorlanırlar. Bu bireylerin öfke tepkileri genellikle edilgen tepkilerden oluşmaktadır. Bu edilgen öfke tepkileri genellikle, somurtma, surat asma, küsme biçiminde ortaya çıkar. Bu bireyler karşılarındaki kişinin, onların düşüncelerini okumalarını ümit ederler. Öfkeleri içe yönelik bireyler, kendilerinde öfke yaratan bir durumla karşılaştıkları vakit, hemen bir saldırgan tepki ortaya koymazlar, fakat bu bireyler bu durumun önemini ve verecekleri tepkiyi uzun süre düşünürler. İçe yönelik öfke, ifade edilmek için güvenli bir yer arar (Lulofs ve Chan 2000; Aktaran: Özmen, 2006c: 175).

Bu nedenle öfkelerini açığa vurmayan bireylerin öncelikle öfkelerini tanılamaları (fark etmeleri) önemlidir. Daha sonra onların, kendilerine koymuş oldukları hangi engelin, onların öfkelerini ifade etmelerine izin vermediğini tanılamaları (fark etmeleri) gerekmektedir. Bu aşamadan sonra ise bu bireylerin, öfkelerini ifade edebilmeleri için uygun bir yolun bulunması gerekmektedir (Gentry, 2000; Westermayer, 2001). Fizyolojik bakımdan en iyi olan şey bireyin yaşamakta olduğu gerginliği hemen ve doğrudan doğruya gidermesidir. Bunu başaramadığında, bu gerginliği dolaylı yollardan gidermeye çalışır. Bireyin dolaylı yollardan gidermeye çalıştığı bu gerginlik, çoğu zaman öfke biçiminde kendini gösterir, fakat genellikle bu öfke yaşantısının, öfkeye neden olan durumla bağlantısını kurmak ise zordur (Cole ve Morgan 2001; Aktaran: Özmen, 2006c: 177). Öfke içte ölçüğünde yüksek puan alan kişiler çevreyle ilişkilerinde ürettikleri öfkeyi dışa vurma yerine, içte tutma ve belki dolaylı yollarla dışa çıkartma eğilimindedirler. "Hata yapan kişi

cezayı hak eder” düşünce tarzına katılan kişiler öfkelerini bu düşünceye katılmayanlara göre daha fazla içte tutma eğilimi sergilemektedir (Özer, 1994a).

Cüceloğlu (2000)'na göre bazı insanlar öfkelendiklerinde bu duyguyu bastırırken, bazıları ise imalı sözlerle öfkesini diğer insanlara iletmektedir. Öfke duyduğumuz kişi eğer kaybetmekten korktuğumuz ya da bizi sevmesini istediğimiz birisi ise öfkenin bastırılma olasılığı daha fazla görülmektedir. Averil (1983) insanların öfkelerini daha çok sevdiklerine ve arkadaşlarına ifade ettiklerini, bunun nedeninin ise arkadaşları ve sevdikleri ile daha sıkı ilişki içinde olmaları ve bu kişilerin öfkeye nasıl tepki vereceklerini bilmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Aktaran: Danışık, 2005).

Özmen'e göre (2006b) öfkenin dışa yöneltilmesi, sıkça sözel olarak ifade edilmesidir. Bu sözel ifadede öfkenin kontrolsüz bir biçimde ifade edilmesi yer almaktadır. Dışa yönelik öfkeye sahip olan bireyler enerjilerini içte tutmak yerine, dışarıya bırakmayı tercih etmektedirler. Eğer bu bireyler öfkelerini bu biçimde kontrolsüz olarak dışarıya saldırgan bir biçimde yansıtmaya devam ederlerse, belli bir süre sonra bu davranışları nedeniyle sıklıkla kişiler arası sorun yaşamaya başlarlar. Özer (1994a) “Geleceğini değiştirmek kişinin elinde değildir” düşüncesine katılmayan kişilerin, katılanlara oranla öfkelerini daha sıklıkla dışavurma eğiliminde olduklarına dikkati çekmektedir. Bu düşünce biçiminin temeline bakıldığında, çevresel uyarıcılar karşısında ne ölçüde bireysel kontrol sahibi olunup olunmadığı kavramının yattığı düşünülebilir. Bu açıdan öfkelerini genelde dışavuran kişilerin çevresel engel ve kontrol girişimleri karşısında bir duyarlılık ve tahammülsüzlük içinde oldukları yorumu yapılabilir. Bir başka deyişle, aşırı bireysel kontrol eğilimi içinde olan kişilerin daha sıklıkla öfke yaşadıkları ve öfkelerini dışa vurdukları ifade edilebilir.

Öfke kontrol ölçeği, kişinin başkalarıyla ilişkilerinde genelde ne ölçüde sabırlı soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davrandığını; öfkesini ne ölçüde kontrol ettiğini veya ne ölçüde sakinleşme eğilimi içinde olduğunu ölçer. “Mükemmel bir insan olmak için çok çalışmak gerekir”, “Adım atmadan önce, her şeyi tekrar tekrar düşünmek hayati önem taşır” ve “Şöhret, para güzellik özelliklere sahip olan kişiler başkalarından daha mutludurlar” düşüncelerine katılan grubun, öfke kontrol ölçeği

ortalamalarının, katılmayanlardan manidar ölçüde daha yüksek olduğunu görmekteyiz (Özer, 1994b). Öfke, mantığa bürüme, bastırma, inkâr gibi savunma mekanizmaları ile de kontrol edilebilir. Bu durumda birey başkalarına karşı sabırlı davranır, öfkesi kontrolden çıkmadan kendini durdurabilir; sakinleşme yolları düşünür, hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışarak duygularını ve davranışını kontrol etmeye çalışır. Öfkenin, kısa süreli olarak mantığa bürüme, bastırma, inkâr gibi savunma mekanizmaları ile kontrol edilmesi, o an için faydalıdır. Fakat birey, duygu yoğunluğu azaldıktan sonra bu duyguyu tekrar ele almalıdır. İfade etme biçimi nedeni ile olumsuz olarak yorumlanan öfke duygusu için istendik olan; bireyin öfkesini kontrol etmesi; fakat sonrasında açıkça konuşarak sorunu çözümlenmeye çalışmasıdır (Terakye, 1998; Aktaran: Tambağ, 2004).

2.18. Ergenlik Döneminde Öfke

Oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden sonra çocuk kendini ansızın dengesiz ve düzensiz bir evre olan ergenlik döneminin eşliğinde bulur. Sürekli değişen toplumsal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak toplumun ve arkadaş çevresinin onayını almak konularında kaygı duymaktadır. Ergenlik döneminde, öfkenin nedenlerinin başında sosyal etkenlerin geldiği görülür. Ergenle alay edilmesi, ona yalan söylenmesi başlıca etkenler arasındadır (Yavuzer, 2000).

İlk sosyal uyumlarını gerçekleştirirken, kendilerine deneyim fırsatı tanınan özgür bir aile ortamında, yeterince sevgi ve güven içinde büyüyen çocukların, ergenlik döneminde başarılı olmaları için gerekli ortam hazırlanmış demektir. Aile ortamında aile üyelerinin, ergenle kurduğu ilişkiler ergenlerin öfke ve öfke ifade tarzlarını etkilediği araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Kısıtlayıcı, aşırı koruyucu, reddedici, cezalandırıcı, tutarsız ana-baba tutumlarından dolayı bireyleşmesi engellenen kişi kızgınlık yaşamaya başlamakta ve bu duyguyu ya bastırmakta ya da uygun olmayan yer ve zamanlarda yapıcı olmayan bir biçimde boşaltmaktadır (Bilge, 1997). Terzi (2003) yaptığı araştırmada demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin, kişiler arası problem çözme beceri algılarının, otoriter ana-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri

algılarından yüksek olduğunu bulmuştur. Kağıtçıbaşı (1999)'nın belirttiği gibi, eğer anne-baba birbirlerine öfke ve saldırganlık içeren davranışlarda bulunuyor ve çocuklar çevrelerinde sorunların öfke ve saldırganlık yoluyla çözümlendiğini görüyorlarsa, saldırganlığı sorun çözücü bir davranış olarak öğrenirler, saldırgan davranışların yaşamın bir parçası olduğunu düşünürler ve bunu kendi yaşamlarında da uygulamaya koyarlar. Bu nedenle yetişkinlerin davranışta bulunurken, her an bir çocuğa model oldukları bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir (K. Özmen, 2004).

Aile ortamları, öfke durumunu belirleyici bir etkiye sahipken, bu ortamlardan ayrı kalmak da ergende öfke tepkisi yaratır (Deniz, Kesen ve Üre, 2006). Bu dönemde özellikle sosyal destekten yoksun olma, ergenin öfkeyi izleyen saldırgan davranışlarda bulunmasına yol açabilir. Dolayısıyla yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin bu konuda dezavantajlı olduğu söylenebilir. Ebeveyni olmayan çocuklarda ya da ebeveyni boşanmış, korunmaya muhtaç çocuklarda öfke, hırçınlık, antisosyal ve kendine dönük saldırganca davranışlar ile korunmaya muhtaç olmalarına bağlı olarak kendilerini küçük görme, içedönüklük, hırçınlık ve dışa yönelik saldırgan davranışlara rastlandığı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Köknel, 1996; Aktaran: Kesen vd., 2007). Yetiştirme yurdu ortamında ergenlerin otorite figürü olarak yetiştirme yurdu personeli ile yaşamak zorunda oluşu, uygun rol modellerinin bulunmaması, yeterince sevginin gösterilmemesi, duygusal paylaşımlarının sınırlı olması ve bireyselliklerine yeterince önem verilmemesi gibi nedenlerden dolayı yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenler öfke duygusu yaşayabilmektedir (Tambağ, 2004).

Özer (1994a) yaptığı çalışmada ise, ergenlerin öfkelenmelerinde yer alan düşüncelerine yer vermiştir. Lise grubunda yer alan öğrencilerin, öfke düzeyini arttırmada yer alan “Aptal gibi görünmemek için kişi görünüşünün doğruluğunu savunmalıdır” “Başkalarının gözünden düşmemek için hata yapmamak gerekir” ve “kişinin başkalarının gözündeki değerini yitirmesi kötüdür” düşünce biçimlerine, diğer gruplara göre daha fazla sahip olduğunu bulmuştur. Üniversite sınavlarına hazırlanma gibi psikolojik yorgunlukların çok yoğun yaşandığı bir dönemden geçen bu liseli grubun duygu dünyalarında daha sıklıkla öfke yaşamaya neden olacak bakış açılarına veya bilişsel pencerelerine sahip olmaları dikkat çekicidir ve anlamlıdır.

2.19. Öfke ve Fiziksel Sağlık

Öfke yaşanması gereken normal bir duygu olmasına rağmen genellikle öfkenin ifade edilme tarzından dolayı olumsuz bir duygu olarak da tanımlanmaktadır. Kontrollü bir şekilde ifade edilmeyen öfke sıklıkla bedensel sağlık problemleri olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Smith ve Christenson (1992) düşmanlık, öfke ve fiziksel sağlık arasındaki ilişkiyi açıklamak için 4 model ortaya atmışlardır.

Psiko-Fizyolojik Tepki Modeli: Bu modele göre; aşırı düşmanca duygular; insanların, kardiovasküler ve endokrinin tepkilere daha yatkın olmalarına neden olabilmektedir. Bu tepkilerin yüksekliği de fizyolojik hastalıklara neden olabilmektedir (Smith ve Furlong, 1994).

Psiko-Sosyal Savunmasız Model: Bu model, aşırı kindar insanların evde, okulda, işte birçok kişiler arası çatışmalarla karşılaşabileceklerini ileri sürmektedir. Bunun sonucu olarak, bu bireylerin sosyal destek ağları bulunmamakta ve bu da hastalıkların oluşmasına neden olabilmektedir (Smith ve Furlong, 1994).

Etkileşimsel Model: Düşmanca duygulara sahip insanlar başkalarından da benzer tepkiler alırlar. Bu karşılıklı ilişki bireyin dünyayı ilgisiz, sevgisiz bir yer olarak görme eğilimine neden olmakta ve kişi çok fazla çatışma ve stres yaşamaktadır (Smith ve Furlong, 1994).

Sağlık-Davranışı Modeli: Aşırı düşmanca duygulara sahip insanlar yaşamlarını sağlıksız şekilde sürdürürler. Daha fazla sigara ve içki içerler, daha az egzersiz yaparlar ve bu nedenle sağlıksız davranışlar ortaya koyarlar (Smith ve Furlong, 1994; Aktaran: Danışık, 2005: 22).

Bedensel sağlık problemlerinin başında hipertansiyon gelmektedir. Yüksek tansiyon hastalarında, öfke konusunda iki yönlü bulgular vardır. Araştırma sonuçlarında öfke ve kaygı ile birlikte, bu hastalarda yüksek kan basıncının bedenini dengeme yeteneğini engellediği, stres ve A Tipi kişilik özelliğinin yüksek olduğundan söz edilmektedir. İçer atılan öfke hipertansiyonu geliştiren bir faktör olarak görülürken, öfkenin bağırarak, müdahale ederek veya hızlı konuşma şeklinde ifadeleri de kalp ritminde bozulmalara neden olabilmektedir (Siegman, 1993;

Aktaran: Balkaya, 2001). Özellikle başarı odaklı, rekabetçi, sürekli baskı altında yaşayan kişiler, engellenme durumlarında kolayca heyecanlanmakta ve öfkelenmektedirler. Ayrıca bu kişilerde, kalp damar hastalıkları da sıklıkla görülmektedir. Sürekli stres, adrenalin ve noradrenalin salgısını arttırarak, kalp krizi riskini yükseltmektedir (Spielberger, 1988). Ayrıca kalp damar hastalıkları, süreğen ağrılar, yorgunluk sorunları ve mide rahatsızlıkları da öfke ile yakından ilişkilidir. Bugünkü araştırmalar A Tipi kişilik özelliği görülen çoğu kalp damar hastalığının temelinde de yoğun, birikmiş öfke duygusunun varlığından söz etmektedir (Aktaran: Yılmaz, 2004).

Yeme bozuklukları ile öfke arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların özellikle kadınlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Russel ve Shirk (1993) aşırı yeme problemi olan kadınlarda öfke, üzüntü ve kaygı duygusu ile yenen yemeklerin geçici bir süre rahatlık sağladığını belirtmektedirler (Balkaya, 2001).

Kronik ağrıları olanlarda görülen öfke yaşantılarının sıklığı konusunda yapılan çalışmalar sık ve yoğun öfke yaşayanların ve öfkesini daha çok içine atanların daha fazla sırt, omurilik ve göğüs ağrıları yaşadıkları yönünde bulgular vermektedir. Ayrıca kanser hastalarının öfkelerini daha çok dışarıya yansıttıkları da araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Greemvood, 2003; Aktaran: Yılmaz, 2004).

2.20. Öfke ve Psikolojik Uyum

Genel öfkenin bedensel sağlık problemlerinin yanı sıra ergenlerde çeşitli psikolojik problemlerle birlikte olduğu görülmektedir. Öfke bireylerin yaşamlarının birçok yönüne nüfus etmektedir (Deffenbacher, 1992, 1996). Yoğun öfkeli bireylerin, yaşamlarının her alanında kişiler arası ilişkileri bozulmuş olabilir. Daha fazla alkol ve diğer maddelerin tüketiminden kaynaklanan olumsuz sonuçlanan yaşantılara sahip olabilirler (Deffenbacher, Lynch, Oetting ve Kemper, 1996). Bu yaşantıların sonucunda meydana gelebilen depresyon, intihar düşüncesi ve intihar davranışı literatürde sıklıkla araştırılan konuların başında gelmektedir.

Depresyon ile saldırganlık ve öfke arasındaki ilişkiye, en geniş biçimde psikanalitik kuramda değinilmiştir. Klasik psikanalitik görüşe göre içe dönük öfke, depresyonun ruhsal etiolojisinde rol oynayan bir etkidir. Kişilik açısından

ayrılmaksızın depresif hastalarda yapılan bir çalışmada, depresyonu olan hastaların olmayanlara göre hem eşleriyle hem de diğer insanlarla ilişkilerinde anlamlı olarak daha yüksek öfke düzeyi ve daha fazla öfkelerini bastırma eğilimi olduğu bildirilmiştir (Goldman ve Haaga 1995; Aktaran: Türkçapar, Güriz, Özel, Işık ve Örsel, 2004).

Riley vd. (1989) depresyonun, öfkenin farklı boyutları ile olan ilişkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada normal sağlıklı kişiler, depresyondaki kişiler ve post travmatik stres bozukluğu olan kişilerden olmak üzere yetişkinlerden oluşan üç grup belirlemiştir. Araştırma sonucunda depresyon grubunun hem normal gruba, hem de TSSB grubuna göre öfkelerini daha çok bastırdıkları tespit edilmiştir (Smith ve Furlong, 1994). Psikodinamik teoriye göre de öfkenin bastırılması anksiyete, depresyon, psikolojik ve fiziksel sorunlara neden olmaktadır (Rubin, 1969; Akt: Smith ve Furlong, 1994; Aktaran: Danışık, 2005).

Clay, Anderson ve Dixon (1993) ise 247 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme yaptığı çalışmada depresyonun öfke ifade biçimleri ve stres yaratıcı yaşam olayları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta, bastırılmış öfke ve stres yaratıcı yaşam olaylarının depresyonun en önemli belirleyicisi olduğunu; stres yaratıcı yaşam olayları ve bastırılmış öfkenin artması ile depresyonun artışı arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Newman, Gray ve Fugua (1999) öfke ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiş ve benzer sonuçlar bulmuştur. Bir diğer çalışma Bridewell ve Chang (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmada depresyon, kaygı ve düşmanlık belirtilerinin belirleyicisi olarak öfke içte, öfke dışta ve kontrol edilmiş öfke durumlarının rolünü araştırmışlardır. Sonuçta, içe dönük öfkenin depresyon ve kaygının belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca depresyon için, içe dönük öfkenin yanı sıra dışa dönük öfkenin ve cinsiyetin de belirleyici olduğu bulunmuştur. Ergenlerdeki madde kullanımı ve intihara yönelme davranışı ile içte ve dışta yaşanan öfke arasındaki ilişkisinin incelendiği araştırma Cautin ve arkadaşları (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada psikiyatrik tedavi gören 92 ergenle çalışılmış ve içe yönelik öfke düzeyi yüksek olanların daha depresif oldukları ve ümitsizlik duygusu yaşadıkları bulunmuştur. Dışa yönelik öfke düzeyi yüksek olan ergenlerin, düşük olan ergenlere göre, alkolle ilgili problemleri daha fazla yaşadıkları ortaya

çıkmiştir. Benzer bir araştırma Lamb ve Pusker (1991) tarafından yapılmıştır. Ergenlerdeki öfkenin, depresyon ve intihar eğilimi ile ilişkisinin incelendiği araştırma sonucunda, intihar eğilimi olan deneklerin, daha yüksek öfke seviyesine ve daha zayıf öfkeyi kontrol beceri düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (Aktaran: Danışık, 2005).

Ülkemizde, intihar olasılığı ile ilişkili olarak değişkenlerin hep birlikte ele alındığı kapsamlı bir çalışma bulunmaktadır (Batıgün ve Şahin, 2003). Bu çalışmada 14- 62 yaş arası bireylere gidilerek, çeşitli stres yaratan olaylar karşısında akıllarına gelen ilk çözüm yolunun ne olacağı sorulmuş ve akıllarına “intihar ederdim” seçeneği gelen bireyler ile başka çözüm yolları üretenler arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Sonuçta, stresli olaylarla karşılaşan kişilerin intiharı ilk çözüm yolu olarak akıllarına getirme eğilimini ve intihar olasılığı ölçeğinden alınan yüksek puanları yordayan değişkenlerin; “yaş”, “öfke”, “problem çözme becerilerinde algılanan yetersizlik” ve “dürtüsel davranışlar” olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu bulgulardan hareketle, aşağıdaki gibi ifade edilen bir model önermişlerdir: “13-24 yaş arasında bulunan gençler, problem çözme becerileri açısından kendilerini yetersiz algıladıklarından, haksızlığa uğrama ve eleştirilme gibi olaylar ile karşı karşıya kaldıklarında, kendilerini engellenmiş hissedip öfkelenmektedirler. Bu yaş grubundaki gençler aynı zamanda daha da fazla dürtüsel olduklarından, stresli durumlar karşısında intiharı bir çözüm yolu olarak akıllarına daha sık getirebilirler, dolayısıyla intihar olasılıkları da artabilir. Bu nedenle, problem çözme becerilerinde yetersiz, dürtüsellliği ve öfkesi yüksek olan öğrenciler tespit edilirse bunlar intihar açısından bir risk grubu olarak değerlendirilebilir”. Çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre, kaçınan ve kendine güvensiz bir problem çözme yaklaşımına sahip olmak, ciddiye alınmama ve eleştirilme gibi durumlarda yoğun öfke yaşamak, bu öfkeyi pasif-saldırgan ya da saldırgan davranışlarla ifade etmek ve kişiler arası ilişkilerde yaşanan öfkeyi de daha çok içe atmak, intihar olasılığı açısından risk taşıyan özelliklerdir (Şahin ve Batıgün, 2009; Batıgün ve Şahin, 2003).

Öfke ve saldırganlığı engellemek ve bastırmak amacıyla kimi kez alkol, uyuşturucu ve uyarıcı maddeler kullanılır. Bunların kaygıyı azaltan etkileri, öfke ve

saldırganlık üzerinde de azalma yapabilir. Bu amaçla, bu maddeleri kullanmaya başlayan kişiler, kullandıkları maddeye önce alışır sonra onun tutsağı haline gelir. Bir müddet sonra, öfkeyi yatıştırmak amacıyla kullanılan maddelerin yoksunluğunda öfke ve saldırganlık ortaya çıkabilir (Köknel, 2005).

Sonuç olarak, kontrollü bir şekilde ifade edilmeyen öfke; fiziksel, sosyal, eğitimsel ve mesleki iyi hallerinde kişiye önemli derecede olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Deffenbacher vd., 1996; Carter, 2010).

2.21. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yapılan Çalışmalar

2.21.1. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yurt Dışında Yapılan Bazı Çalışmalar

Novaco (1975) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel denetim ve rahatlama eğitimi, bilişsel denetim, rahatlama eğitimi ve dikkat denetimi yaklaşımlarını kullandığı dört farklı grup incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda, iki farklı yöntemin karışımının uygulandığı ilk grupta, öfke düzeyinin düşmesi ve öfke denetiminin artması eğilimlerinin, diğer gruplarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel bileşenlerin etkinliğinin yanında, rahatlama eğitimi gerilimin ve heyecanın farkında olmada deneklere imkân vermektedir.

Lochman and Curry (1986)'un yaptıkları pilot çalışmada, 12 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri, öfkeyle başa çıkma 12 oturumluk eğitim sonunda öğretmenlerin puanlamasında azalan saldırgan davranışlar gösterdiler (Lochman, 1981). Daha sonra 76 dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf saldırgan davranış gösteren çocuklar, dört deneysel durumdan birine yerleştirildi. Öfkeyle başa çıkma, öfkeyle başa çıkma artı amaç oturumu, amaç oturumu ve kontrol grubu (Lochman, Burch, Curry ve Lampron, 1984). İki öfkeyle başa çıkma grubunda yer alan çocukların diğer gruptaki çocuklara göre bağımsız gözlemlenen uyumsuz ve saldırgan sınıf davranışlarında önemli derecede daha fazla azalma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin saldırgan davranışlarını ve öz saygı puanlarını kendi ailelerinin değerlendirmesinde ise öğrencilerin daha fazla gelişme gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Lochman (1992) yaptığı araştırmada, öğretmenleri tarafından aşırı saldırgan ve yıkıcı oldukları için kliniğe gönderilen çocuklara uygulanan, okula dayalı müdahalenin uzun dönemli, koruyucu ve önleyici etkilerini incelemiştir. Kliniğe gelen öğrencilere, sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahaleden üç yıl sonra, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan çocuklar, tedavi görmemiş bir grup çocukla kıyaslanmış, sonuçta öfkeyle başa çıkma eğitimi alan öğrencilerin daha düşük seviyede uyuşturucu, alkol kullandığı ve öz saygı seviyeleri ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı gözlenmiştir (Aktaran: Danışık, 2005).

Deffenbacher vd. (1996) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışsal müdahale, bilişsel gevşeme becerisi (CRCS) ve sosyal beceri eğitiminin (SST) altıncı sınıftan, sekizinci sınıfa kadar öfke düzeyi yüksek öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirildi. CRCS, SST ve eğitim almayan gruplar karşılaştırıldı. Sadece öfke terimi değil, aynı zamanda alkol kullanımı, anormal davranış, depresyon anksiyete gibi diğer duygularda değerlendirmeye alındı. Öfke ölçeğinden yüksek puan alan (Ölçekten 23 puan ve üstü alan öğrenciler) ve ailesinden izin alınan 120 öğrenci gruplara rastgele yerleştirildi CRCS (n = 39) SST (n = 40) kontrol grubu (n = 41). Öfke ölçeğinde CRCS ve SST tüm durumlarda kontrol grubundan önemli farklılıklar göstermektedir. Fakat kendi aralarında önemli bir farklılıkları yoktu. Müdahaleden sonra öğrenciler daha az genel öfke, daha az negatif öfke tepkisi ve daha fazla öfke kontrolü ifade ettiler. Her iki müdahalenin de öfkeyi azaltmada ve öfkenin olumsuz ifadesinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldı.

2.21.2. Öfke ve Öfke Kontrolüne Yönelik Yurt İçinde Yapılan Bazı Çalışmalar

Bilge (1997) yaptığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri öğrencilerinin sürekli kızgınlık ve kızgınlıklarını ifade biçimlerinin, bazı değişkenlere göre farklı olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. 297 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada Sürekli Kızgınlık ve Kızgınlığın İfadesi Envanteri kullanıldı. Araştırma sonunda demokratik baba tutumuna sahip öğrencilerin içe yönelik kızgınlıklarının otoriter, aşırı koruyucu ve kararsız baba tutumuna sahip

olanlarınkinden anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer değişkenleri olan anne tutumu, anne ve babanın öğrenim düzeyleri, yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri, sosyo ekonomik düzey, alana isteyerek girip girmeme ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aytek (1999) tarafından yapılan çalışmada, lise 1. sınıf düzeyindeki ergenlerin öfke düzeylerini kontrol etmeleri üzerine, grup rehberliğinin kısa süreli etkisi incelenmiştir. 15 deney, 19 kontrol olmak üzere 34 ergenle çalışılmıştır. Deney grubundaki ergenlere her biri 1,5 saat olan on haftalık grup rehberliği programı uygulanmıştır. Eğitim programının öfke içe ve öfke kontrol üzerine olumlu etkisinin olduğu, fakat öfke dışa ve sürekli öfke üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cenkseven (2003) tarafından yapılan deneysel çalışmada, bilişsel davranışsal yaklaşım temelli hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının ergenler üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları 13'er kişiden oluşmaktadır. Ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için "Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarz Ölçeği" ve "Saldırganlık Envanteri" ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm, içe yönelik öfke dışında sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın, ergenlerin öfke ile başa çıkma becerileri üzerindeki kısa süreli ve kalıcı etkileri ile uygulanan iki tür müdahalenin hangisinin daha etkili olduğu araştırılmıştır. Öfke ile başa çıkma eğitimi ve grupla psikolojik danışmaya katılanların uygulamalar sonundaki değerlendirmelerinde sürekli öfkelerinin azaldığı, öfke ile başa çıkma eğitimi alan grupta bu azalmanın dört ay sonraki kalıcılık testlerinde de devam ettiği görülmüştür. İki farklı grup deneyiminin, öfkeyi içe atma düzeyleri üzerinde anlamlı kısa süreli ya da kalıcı etkileri bulunmamıştır. Dışa yönelik öfke üzerinde grupla psikolojik danışmanın kısa süreli etkisi daha fazla

bulunurken, iki tür uygulamanın kalıcı etkileri birbirinden anlamlı ölçüde farklı olmamıştır. Öfke denetimi puanları iki tür uygulamada da benzer biçimde kısa süreli yükselirken, öfke ile başa çıkma eğitiminin öfke denetimi düzeyinin artışı üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu; grupla psikolojik danışmanın ise, bu etkiyi göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen öfke ile başa çıkma eğitiminin, grupla psikolojik danışmaya göre ergenlerin öfkeyle başa çıkmayı öğrenebilmeleri ve kalıcı olarak yaşamlarına aktarabilmelerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tambağ (2004) tarafından yapılan araştırmada, aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan adölesanların öfke ifade etme biçimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Lisesi'nde 2003-2004 öğretim yılında eğitim gören 286 öğrenci; Keçiören, Gazi ve 50. Yıl Yetiştirme Yurdu'nda yaşayan ve okula devam eden 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ailesi ile birlikte yaşayan adölesanlarda eleştiriye uğrama, haksızlığa uğrama, ciddiye alınmama ve kaygılı davranışlar puanı yetiştirme yurdunda yaşayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yetiştirme yurdunda yaşayanlarda dünyaya ve diğerlerine yönelik öfke puanı, ailesi ile birlikte yaşayanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Türkçapar, Güriz, Özel, Işık ve Örsel (2004) tarafından yapılan araştırmada depresyonu olan erkek antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında öfke ile depresyon arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubunu askerliğini yapmakta olan, çoğunluğunda madde kötüye kullanımı veya bağımlılığı bulunan 72 erkek hasta oluşturdu. Çalışma gruplarında depresyon ve öfke düzeyleri Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ) ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılarak ölçüldü. SÖÖTÖ puanlarına göre, sürekli öfke düzeyi, bastırılmış öfke ve dışa yansıyan öfke düzeyleri hem depresyonu olan hem de depresyonu olmayan antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında kontrol grubuna göre yüksekti. Öfkeyi kontrol etme düzeyi ise depresyonu olan antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında, depresyonu olmayan antisosyal hastalara göre daha yüksek olmakla birlikte kontrollerden farksızdı. Sürekli öfke, içe dönük öfke ve dışa dönük öfke puanlarıyla depresyon puanları arasında istatistik olarak anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki saptandı.

Kısaç (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı üniversite ve lise öğrencilerinin öfkelerini daha çok kimlere ifade ettiklerini ortaya koymak ve bu durumu cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre incelemektir. Araştırma grubunu 2000-2001 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'ne ve Aksaray Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Lisesi'ne devam eden öğrencilerden rastgele seçilen 309 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak üzere araştırmacı tarafından kişisel bilgileri de içeren, öfkenin özelliklerini belirleyen bir anket hazırlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin öfkelerini daha çok arkadaşlarına, annelerine ve küçük kardeşlerine ifade ettiklerini; yöneticilere, öğretmenlere, babalara ve ağabeylere ifade etmekten kaçındıklarını göstermiştir.

Duran ve Eldeleklioğlu (2005) araştırmasında Bilişsel-Davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayanan Öfke Kontrol Programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Bu amaçla Nuri Erbak Süper Lisesi ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 148 öğrenciye Spielberger tarafından geliştirilen ve Özer tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği" uygulanmıştır. Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği uygulaması sonucunda öfke düzeyi en yüksek 20 öğrenci, random yolla deney ve kontrol grubuna seçilmişlerdir. Daha sonra deney grubuna seçilen öğrencilere, on hafta süreli 90'ar dakikalık Öfke Kontrol Programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke içe ve öfke kontrol puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Sütçü (2006) araştırmasında, ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören 40 (19 deney ve 21 kontrol) ergenden oluşmuştur. Müdahale sonrasında deney grubundaki ergenlerin öfke tarz ölçeğinin sürekli öfke, dışa yöneltilen öfke, çocukların hareket eğilimi ölçeğinin saldırganlık alt ölçeklerinden ve Novaco öfke envanterinden aldıkları puanların, kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, öfke tarz ölçeğinin öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Özmen (2006c) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin içe yönelik öfke düzeyleri üzerinde, seçim kuramı-gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle

baş etme eğitim programı ile etkileşim grubu yaşantısının etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 4x3'lük split plot desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından, seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş olan öfkeyle başa çıkma eğitim programının, öğrencilerin, içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Araştırmada ikinci bir deney grubu olan “etkileşim grubu” uygulamalarının, içe yönelik öfke düzeyinin anlamlı düzeyde azalmasına yol açmadığı saptanmıştır.

Genç (2007) tarafından yapılan araştırmada, öfke denetimi eğitiminin, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Resmi bir ortaöğretim okulunda 9. sınıfta okumakta olan 452 öğrenci ile çalışılmış, bağımlı değişken olarak deneklere “Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği” uygulanmıştır. Öfkeli olarak belirlenen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler 14 kişilik deney ve 14 kişilik kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmada deney grubuna, haftada bir kez olmak üzere on hafta süre ile “Öfke denetimi eğitimi programı” uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 90-100 dakika sürmüştür ve kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda; öfke denetimi eğitimi ile deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, öfkelerini kontrol düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu gözlenmiştir.

Kesen vd., (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin, saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ergenlerin yaş ve yurttan kalma süreleri ile öfke ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın evreni, Konya ilinde bulunan erkek ve kız yetiştirme yurdunda kalan 2828 sayılı yasa ile korunma ve bakım altında bulunan ergenlerden oluşmuştur. Araştırma örneğine toplam 201 ergen dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin sürekli öfke ve öfke tarzı alt boyutları ile saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yaşları ile “genel saldırganlık” ve alt boyutlarından, atak, dolaylı, sinirli ve negatif saldırganlıklar arasında pozitif yönlü

anlamli bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin yaşları ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke dışa alt boyutları arasında da anlamli düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, ergenlerin yurtta kalma süreleri arttıca saldırganlık ve öfke düzeyleri de artmaktadır.

Albayrak ve Kutlu (2009) yaptıkları çalışmada, 16-18 yaş arası ergenlerin öfke ifade tarzı ve ergenin bireysel/ailesel özellikleri ile öfke ifade tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini yaşları 16-18 arasında olan 158'i kız, 118'i erkek toplam 276 lise son sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verilerini toplamak için, Demografik Bilgi Formu ve Sürekli fke/fke İfade Tarzı leği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca ergenlerin Beden Kitle İndekslerini belirlemek için ölçülen kilo ve boy ölçümleri bilgi formuna kaydedilmiştir. Öğrencilerin sağlık sorunlarından etkilenmeleri ve Beden Kitle İndeksleri arttıca öfke ie vurumunun arttığı belirlenmiştir. Çalışmada sürekli öfke düzeyi arttıca, öğrencilerin öfke ie vurumu ve öfke dışa vurumu artmakta; öfke kontrolü ise azalmaktadır. Öfke dışa vurum düzeyi arttıca ise öğrencilerin öfke kontrolü azalmaktadır. Öfke dışa vurumu ve öfke ie vurumu ifade tarzları ile öfke kontrolü ifade tarzı arasında ise negatif anlamli ilişki bulunmuştur. Öfke dışa vurum ve ie vurum düzeyi arttıca öğrencilerin öfke kontrolü azalmaktadır.

Gündoğdu (2009) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının (YDTP) ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkileri incelenmiştir. Bu alışma bir deney grubu, bir plasebo grubu ve bir kontrol grubuyla yürütülmüş; deney grubu ile 14 oturumdan oluşan yaratıcı drama teknikleri kullanılarak çatışma çözme oturumları ve plasebo grubu ile 10 hafta süren çatışma zmeyle ilişkisiz oturumlar gerçekleştirilirken, kontrol grubuyla hiçbir şey yapılmamıştır. Deney grubu 13, plasebo grubu 14 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 43 ğrenci ile çalışmalar yrtlmştir. Öfke tarz ölçeğinde; sürekli öfke, öfke içte, öfke dışa ve öfke kontrol düzeyleri bakımından anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Çatışma zme davranış belirleme ve saldırganlık leğinin, saldırganlık alt ölçeğinde ise deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamli bir farklılık bulunmuştur.

Karataş (2009) tarafından yapılan araştırmada bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisinin olup olmadığı amaçlanmıştır. Çalışmada Adana Nezihe Yalvaç Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nden 15 (8 kız, 7 erkek) deney, 15 kontrol (8 kız, 7 erkek) grubuna toplam 30 saldırganlık puanı yüksek lise öğrencisi alınmıştır. Ölçümler için Saldırganlık Ölçeği (Can, 2002) kullanılmıştır. Öfke yönetimi programı deney grubuna haftada bir, 90 dakika ve 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Analizler, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarının kontrol grubuna göre önemli düzeyde azaldığını ve bu azalmanın 12 hafta süresince devam ettiğini göstermiştir.

Bozkurt ve Çam (2010) tarafından yapılan çalışmada çalışan ergenlerin ruh sağlığının korunması ve geliştirilmesi amacıyla, ruh sağlığını yordamakta öfkenin önemli bir faktör olduğu düşünülerek, çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ödemiş Mesleki Eğitim Merkezi'nde, 249 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler; Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ), Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada, öfke ile ruhsal belirtiler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yaş, ergenlere karşı reddedici ve incitici toplumsal tutumların etkisi, ergenlerin eğlenmeye dinlenmeye vakit ayırma durumu, işinden memnun olma durumu çalışan ergenlerde öfke düzeyi ve öfke tepkilerini belirlemede önemli bulunmuştur.

2.22. Kişiler Arası Sorun Çözme ve Öfke

Sorun çözme becerileri ve öfke duygusu arasındaki ilişki, sorun çözme becerisi, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiler alan yazında araştırmacılar tarafından ele alınmıştır.

Öfke ve saldırganlık bir arada kullanılmasına ve birbirini çağrıştırmasına rağmen, eş anlamlı kavramlar değildir. Öfke anında, bazı bireyler tepkilerini fiziksel ya da sözlü saldırıda bulunarak gösterirler. Bazı bireyler de öfkelendiklerinde, edilgen ve dolaylı saldırganlığı tercih ederler ya da geri çekilme davranışını sergileyebilirler. Bu durum, bireylerin “öfkelendikleri zamanlarda

saldırınca davranışlarda bulunacakları” yargısının her zaman doğru olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öfke yaşantılarının sonucunda saldırganlığın ortaya çıkması beklenebilir, ancak öfkenin sonundaki tek seçenek saldırganlık değildir. Bireyin, öfkelenildiği anda nasıl hareket edeceği; bireyin o anda içinde bulunduğu konumu, konuyla ilgili genel durum, kültürel normlar, öfkenin şiddeti, benzer durumla ilgili olarak geçirilen önceki yaşantılar, öfke öncesi bireyin içinde bulunduğu durum gibi pek çok etmene bağlı olarak farklılık gösterir (Deffenbacher, 1999; Aktaran: Gündoğdu, 2009).

Cairns ve arkadaşları (1989), yapmış oldukları bir çalışmada, problem çözme becerilerindeki yetersizlik ve öfke arasındaki ilişkiye değinmekte; problem çözme becerilerinde sorun olan çocukların saldırgan tepkileri daha pozitif olarak değerlendirdiklerini ve daha fazla sosyal uyum problemleri yaşadıklarını belirtmektedirler (Aktaran: Balkaya, 2001).

D’Zurilla vd., (2003) tarafından yapılan araştırmada negatif problem yönelimi öfke ve düşmanlık gibi bilişsel ve duygusal bileşenlere önemli etkilerde bulunarak saldırganlık davranışının artmasına neden olabilmektedir. Lochman vd., (2004) belirttiğine göre, akranları, ailesi, öğretmenleriyle sosyal bağlam içerisinde sorun çözme eksikliğine sahip olan ergenlerde öfke ve sıklıkla öfkeyi izleyen saldırgan davranışlarda bulunma ihtimalinin yüksek olduğu görülmektedir.

Dodge ve Frame (1982) saldırgan erkek çocukların, normal çocuklara göre sosyal bilişsel beceri eksiklikleri gösterdiklerini bulurken; Hains ve Ryan (1983) suç işlemiş ergenlerin sosyal problem çözmenin farklı yönlerini dikkate alırken ayrıntıya daha az odaklandıklarını ve kısa sürede yetersiz verilerle temellenen yargılara vardıklarını bulmuştur (Aktaran: Özusta, 1988).

Slaby ve Guerra (1988), ergenlerle yapmış oldukları çalışmada saldırgan davranış düzeyinin problem çözme becerilerindeki düşüşe bağlı olarak gittikçe arttığını belirtmişlerdir. Lochman ve Dodge (1994) saldırgan çocuk ve ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğunu, ayrıca saldırgan davranışlarının şiddetinin problem çözme becerilerindeki yetersizliklerle doğru orantılı olduğunu vurgulamışlardır (Aktaran: Arslan vd., 2010).

Dodge ve Frame (1982) ve Farrington (1991) saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz davranışları çözmedeki ana engelin öğrencilerin çatışma çözme, problem çözme ve iletişim gibi yaşam becerilerindeki yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen araştırma bulgularında; saldırganlık düzeyi yüksek gençlerin, sıklıkla sosyal problem çözme becerilerinde yetersizlikler olduğu (Akt.: Vera, Shin, Montgomery, Mildner ve Speight, 2004), çatışma çözme becerilerinden yoksun oldukları (Weir, 2005) ve şiddeti destekleyici inanç ve davranışları benimsedikleri saptanmıştır (Aktaran: Yavuzer, 2009).

Yukarıda verilen araştırma sonuçları kişiler arası sorun çözme, öfke ve saldırganlık arasında önemli ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır. Ergenin yaşadığı kişiler arası sorunlarda, soruna pozitif yönelememesi ve sorun çözme sürecini bilememesi sonucunda muhtemelen yaşadığı sorunu çözmesi zordur. Bu beceri eksikliğinden dolayı sorunu çözememesi sonucunda muhtemelen öfke duygusunun artması ve bazı durumlarda bunu takip eden saldırgan davranışlar görülebilmektedir. Alan yazındaki araştırmalarda sorun çözme becerisine sahip ergenlerin yoğun duygularını kontrol eden ve saldırganlıktan uzak ve daha fazla uyumlu davranış gösterdikleri görülmektedir.

Okul ortamı çocukların ve gençlerin yetişkinler dünyasına hazırlanabilmeleri için oluşturulmuş özel bir çevredir. Bu özel çevrede öğrencinin sosyal beceri davranışlarına sahip olması durumunda öğrencinin günlük yaşantılarında kendisini ifade edebilen, çevresiyle etkili iletişim kurabilen çevresine duyarlı birey haline gelmesi beklenmektedir (Deniz, 2006). Okulun temel görevi yetişkinler dünyasında etkili bir biçimde yer alabilmeleri için onlara destek olmaktır. Bu temel görevi yerine getirebilmeleri için okullar her şeyden önce öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir yer olmalıdır (Öğülmüş, 2006). Bu amacı gerçekleştirmek için öğrenci yönelimli programlardan biri de, kişiler arası sorun çözme beceri eğitim programıdır. Bu eğitim programı, okul temelli bir önleme çalışması olup ergenlere yaşadıkları kişiler arası sorunları etkili bir şekilde çözme becerisi kazandırıp, etkili yaşamalarını sağlamayı ve daha büyük sorunların oluşmasını önlemeyi amaçlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma gruplarının oluşturulması, kullanılan ölçme araçları, uygulanan pilot ve asıl çalışma uygulamaları, programlarda yer alan oturumların içeriği ve verilerin analizinde izlenen sürece ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelde, deneme öncesi ve deneme sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması grupların deneme öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına imkân tanır. Bu modelde uygulanan eğitim programının ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2000). Son testin uygulanmasından on hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Uygulanan deneme deseni tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Deseni

	Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme Testi
Deneme Grubu I (Aileleriyle barınan öğrenciler)	KPÇE ve SÖÖTÖ	KSÇBE	KPÇE ve SÖÖTÖ	KPÇE ve SÖÖTÖ
Deneme Grubu II (Yetiştirme yurdunda barınan öğrenciler)	KPÇE ve SÖÖTÖ	KSÇBE	KPÇE ve SÖÖTÖ	KPÇE ve SÖÖTÖ
Kontrol Grubu (Aileleriyle barınan öğrenciler)	KPÇE ve SÖÖTÖ	–	KPÇE ve SÖÖTÖ	KPÇE ve SÖÖTÖ

KPÇE: Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri
SÖÖTÖ: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği
KSÇBE: Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi

Tablo 1’de görüldüğü gibi, KSÇBE programının ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini incelemek amacıyla iki deneme ve bir kontrol olmak üzere toplam üç grup oluşturulmuştur. Araştırmada deneme I, deneme II ve kontrol gruplarındaki öğrencilere KPÇE ve SÖÖTÖ uygulamalardan önce, ön test olarak verilmiştir. Daha sonra deneme grubunda yer alan öğrencilere 11 oturumluk KSÇBE Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırmada yer alan denekler, 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim öğretim yılında ve Konya il merkezindeki resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10.sınıf öğrencileri arasından ve Konya Yetiştirme Yurdu’nda barınan, aynı zamanda lise öğrenimine devam eden araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler arasından ölçeklerden alınan puanlara bazı kriterler uygulanarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” ve Özer (1994b) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” uygulanmıştır.

Çalışma grupları oluşturulurken, “kişiler arası problem çözme envanteri”nin “yapıcı problem çözme” ve “sürekli öfke ve öfke ifade tarz” ölçeğinin “sürekli öfke” alt boyutları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerden alınan puanlara göre KPÇE’nin “Yapıcı Problem Çözme” alt ölçeğinden çalışma evreni ortalamasının (\bar{X} : 50, Ss: 11) 0.5 standart sapma altı olan (\bar{X} : 44 ve altı) ve SÖÖTÖ’nün “Sürekli Öfke” alt ölçeğinden çalışma evreni ortalamasının (\bar{X} : 25, Ss: 6) 0.5 standart sapma üstü olan (\bar{X} : 28 ve üstü) öğrencilerin deneme ve kontrol gruplarına katılmaları uygun görülmüştür. Başka bir deyişle, yapıcı problem çözme düzeyi düşük, diğer yandan sürekli öfke düzeyi yüksek öğrenciler çalışma gruplarını oluşturmuştur. Bunun nedeni, uygulanan kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin bağımlı değişkenler olan kişiler arası problem çözme düzeyi, sürekli öfke ve öfke ifade tarz düzeyi üzerinde etkisinin anlamlı olup olmadığını gözlemlene imkânı sağlayacağına

düşünülmüştür. Uygulamalara başlamadan önce Konya Selçuklu Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Ticaret Meslek Lisesi'nde araştırmanın uygulanabilmesi için Konya Valiliği'nden ve Konya Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Yetiştirme Yurdu'nda araştırmanın uygulanabilmesi için Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

2010-2011 eğitim öğretim yılında hazırlanan KSÇBE programının asıl çalışması için Ticaret Meslek Lisesinde (Deneme I ve kontrol) 10. sınıfa devam eden 323 öğrenciye ve yetiştirme yurdunda barınan aynı zamanda lise öğrenimine devam eden (Deneme II) 33 öğrenciye araştırmacı tarafından ölçekler uygulanmıştır. Deneme ve kontrol gruplarına, ölçeklerden aldıkları puanlara göre katılması uygun öğrenciler belirlenerek yerleştirilmiştir. Asıl çalışmada yer alan grupların cinsiyete göre dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	n	Kız	Erkek
Deneme I (Ticaret Meslek Lisesi)	13	7	6
Deneme II (Yetiştirme Yurdu)	8	-	8
Kontrol Grubu (Ticaret Meslek Lisesi)	15	6	9

Bağımlı değişkenler açısından deneme I, deneme II ve kontrol gruplarının tanımlanmasına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3 ve tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3: Araştırma Gruplarının Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deneme I			Deneme II			Kontrol		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Probleme									
Olumsuz	13	51.61	13.14	8	33.87	12.32	15	44.33	13.14
Yaklaşma									
Yapıcı									
Problem	13	38.53	11.57	8	38.75	11.47	15	38.60	11.57
Çözme									
Kendine									
Güvensizlik	13	15.69	4.45	8	14.12	5.21	15	17.13	4.45
Sorumluluk									
Almama	13	16.53	4.76	8	10.50	4.75	15	17.80	4.76
Israrcı									
Sebatkâr	13	19.61	4.32	8	14.5.0	4.98	15	19.73	4.32
Yaklaşım									

Tablo 4: Araştırma Gruplarının Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deneme I			Deneme II			Kontrol		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Sürekli Öfke	13	31.76	6.09	8	31.25	6.35	15	31.80	6.09
Öfke İçte	13	19.53	4.25	8	19.87	3.00	15	20.66	4.15
Öfke Dışta	13	23.07	5.63	8	21.00	3.42	15	26.00	5.63
Öfke Kontrol	13	15.23	5.06	8	16.87	4.60	15	13.46	5.06

Deneme ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin KPÇE ve SÖÖTÖ ön test puanlarına göre bağımlı değişkenler açısından benzeşik olup olmadıkları Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları tablo 5 ve tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin KPÇE Alt Ölçekleri Ön Test Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları
Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	23.27	2	6.729	.035
Deneme II	8	11.00			
Kontrol	15	18.37			

Yapıcı Problem Çözme Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	18.62	2	.666	.717
Deneme II	8	20.88			
Kontrol	15	17.13			

Kendine Güvensizlik Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	17.04	2	3.271	.195
Deneme II	8	14.25			
Kontrol	15	22.03			

Sorumluluk Almama Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	20.31	2	13.380	.001
Deneme II	8	6.75			
Kontrol	15	23.20			

Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	20.54	2	6.992	0.30
Deneme II	8	9.88			
Kontrol	15	21.33			

Tablo 5 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında, bağımlı değişken için gruplar arasında ön test puan ortalamaları bakımından; “yapıcı problem çözme” (χ^2 (2): .666 $p>.05$) ve “kendine güvensizlik” alt boyutlarında

anlamli bir fark olmadığı (χ^2 (2): 3.271 $p > .05$), buna karşın “probleme olumsuz yaklaşma” (χ^2 (2): 6,72 $p < .05$), “sorumluluk almama” (χ^2 (2): 13.380 $p < .05$) ve “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” alt boyutlarında anlamli bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (2): 6.992 $p < .05$). Bu sonuçlara göre kişiler arası problem çözmeye envanterinin “yapıcı problem çözmeye” ve “kendine güvensizlik” alt ölçeklerinde bağımlı değişken bakımından grupların deneme uygulamasına başlamadan önce birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin SÖÖTÖ Ön Test Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sürekli Öfke Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları					
Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	19.35	2	.717	.699
Deneme II	8	15.75			
Kontrol	15	19.23			

Öfke İçe Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları					
Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	17.50	2	.194	.908
Deneme II	8	18.88			
Kontrol	15	19.17			

Öfke Dışa Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları					
Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	16.31	2	5.751	0.56
Deneme II	8	13.13			
Kontrol	15	23.27			

Öfke Kontrol Ön Test Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları					
Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneme I	13	18.62	2	3.511	.173
Deneme II	8	20.88			
Kontrol	15	17.13			

Tablo 6'ya göre, uygulanan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında, bağımlı değişken için gruplar arasında ön test puan ortalamaları bakımından; “sürekli öfke” (χ^2 (2): .717 $p > .05$), “öfke içe” (χ^2 (2): .194 $p > .05$), “öfke dışa” (χ^2 (2): 5.751 $p > .05$) ve “öfke kontrol” alt boyutlarında anlamli bir fark olmadığı bulunmuştur (χ^2

(2): 3.511 $p > .05$). Bu sonuçlara göre sürekli öfke ve öfke ifade tarz alt ölçeğinin “sürekli öfke” ve “öfke içe” “öfke dışı” ve “öfke kontrol” alt ölçeklerinde bağımlı değişken bakımından grupların deneme uygulamasına başlamadan önce birbirine denk olduğu söylenebilir.

Denekler belirlendikten sonra, öğrencilerin aileleriyle işbirliğini sağlamak amacıyla aileler görüşme ve yazı ile yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ailelerden çocuklarının çalışmaya katılımı için gerekli izin alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

Envanter 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007a) tarafından geliştirilen bir araçtır. Lise öğrencileri için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Çam ve Tümkaya, 2008). Envanter beş alt ölçekten (ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 1 (Hiç uygun değil) ile 5 (Tamamıyla uygun) arasında olmak üzere beşli değerlendirme seçenekleri vardır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişiler arası problem çözmeye ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Çam ve Tümkaya, 2006). Alt ölçekler Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Isırcı-Sebatkar Yaklaşım (I-SY) olarak adlandırılmıştır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır (Çam ve Tümkaya, 2008).

Geçerlik Çalışması

KPÇE'nin beş faktörlü yapısını sınamak için Çam ve Tümkaya (2008) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, envanterde yer alan 50 maddenin, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan yapı geçerliğini doğrulamıştır. Tüm maddeler uygun görüldüğü alt ölçeklere kabul edilebilir sınırlar içinde yerleşmiştir. Maddelerin Lambda değerleri .29 ile 1.09 arasında; t değerleri 4.69 ile 17.46 arasında ve çoklu korelasyon karesi değerleri de .06 ile .51 arasında değiştiği ve tüm değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Envanterin alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde Probleme Olumsuz Yaklaşma'nın Kendine Güvensizlik ($r = .55$) ve Sorumluluk Almama ile ($r = .43$) orta düzeyde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile ($r = .12$) düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme'nin Kendine Güvensizlik ($r = -.10$) ve Sorumluluk Almama ile ($r = -.22$) düşük düzeyde negatif yönde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile da ($r = .63$) orta düzeyde pozitif ilişkileri olduğu bulunmuştur. Sorumluluk Almama'nın, Kendine Güvensizlik ile ($r = .37$) orta düzeyde pozitif yönde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile ise ($r = -.10$) düşük düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Envanterin ölçüt geçerliği çalışmasında POY ve I-SY alt ölçeklerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Benzer yapılar geçerliğinde için yapılan incelemede KPÇE'nin tüm alt ölçek puanları Problem Çözme Envanteri, Sürekli Kaygı Ölçeği, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği puanlarıyla yukarıda belirtildiği gibi beklenen yönde ilişkiler göstermiştir. Bu sonuçlar aracın geçerliğine yönelik önemli kanıtlar teşkil etmektedir (Çam ve Tümkaya, 2008).

Güvenirlilik Çalışmaları

Envanterin alt ölçek puanlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının $.67$ ile $.89$ arasında değiştiği bulunmuştur. POY= $.89$, YPÇ= $.87$, KG= $.67$, SA= $.68$ ve I-SY= $.70$ 'dir. Cronbach alfa ve test-tekrar test teknikleriyle hesaplanan güvenirlilik katsayılarının değerleri, POY ve YPÇ alt ölçekleri için bu değerden oldukça yüksektir. Ancak KG, SA ve I-SY alt ölçekleri için her iki yaklaşımla elde edilen değerler $.67$ ile $.70$ arasındadır. Söz konusu değerler $.70$ 'den küçük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeydedir. Test-tekrar test korelasyon katsayıları ise $.67$ ile $.84$ arasında değişmektedir ($p < 0.05$). Güvenirlilik çalışmalarındaki sonuçlara göre envanterin alt ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

KSÇBE'nin 14-18 yaş arası lise öğrencileri ile yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sonuçları, envanterin lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme yönelim ve davranışlarını beş faktörlü bir yapı ile ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Çam ve Tümkaya, 2008).

3.3.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği

Özgün ismi “Trait Anger and Anger Expression Scale” olan ve Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane tarafından geliştirilen Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin, Türkiye uyarlaması Özer (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir (Özer, 1994b).

Toplam 34 maddeden oluşan ve dörtlü likert tekniği ile değerlendirilen ölçek, üç alt ölçeğe sahiptir. Maddelerin on tanesi Sürekli Öfke Alt Ölçeğini oluşturur. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeği ise, sekizer madde içerin üç alt bölümden ve 24 maddeden oluşur. Bunlar içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke denetimi alt ölçekleridir.

Geçerlik Çalışmaları

Özer (1994b) tarafından yapılan SÖÖTÖ'nün faktör analizi sonuçları, orijinal ölçekte varsayılan yapıyı oldukça isabetli bir şekilde onayladığı görülmektedir. Kriter geçerliliği amacıyla yapılan araştırmada SÖÖTÖ'nün tansiyon hastalarını kontrol grubundan net bir şekilde ayırdığı saptanmıştır.

Ayrıca SÖÖTÖ'nün, Sürekli Kaygı Envanteri (Öner, 1983), Depresif Sıfatlar Listesi (Özer, 1993) ve Öfke Envanteri (1975) ölçek puanlarıyla olan korelasyonlarına bakılmıştır. Sürekli Öfke ölçeği puanlarının Öfke Envanteri puanları ile korelasyonu geçerlilik açısından makul sınırlar içerisinde değerlendirilir. Sürekli Öfke ölçeğinin kaygı ile .40 ve depresyon ile .33 olan korelasyonları bu üç duygu eğiliminin iç içe olduğuna bir gösterge olarak alınabilir (Özer, 1994b).

Güvenirlilik Çalışmaları

Özer (1994b) tarafından yapılan güvenirlik çalışmalarında ölçeklerin iç tutarlılık değerleri üzerinde durulmuştur. Üniversite, lise, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri, lise öğrencileri ile yöneticiler, nörotik gruplar ve hipertansiyon hastaları arasında yapılan çeşitli ölçümlerde ölçeğin Sürekli Öfke Ölçeğinin alfa değerleri α : .67 ile α : .92; arasında Öfke kontrolünün α : .80 ile α : .90; Öfke Dışa'nın α : .69 ile α : .91 ve Öfke İçte'nin α : .58 ile α : .76 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olup ölçeklerin orjinalleriyle ilgili yayınlanmış olan verilerle genellikle tutarlılık göstermektedir.

SÖÖTÖ'deki maddelerin tümü düzdür. Sürekli Öfke Alt Ölçeğinden bireyler 10 ile 40 arasında bir puan alabilirler. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeğindeki her bir boyutun toplamından 8 ile 32 puan alabilirler (Özer, 1994b).

3.3.3. Birey Bilgi Formu

Birey Bilgi Formu, öğrencinin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak için; anne baba sağ-öz-üvey olma durumu, anne babanın eğitim durumu, anne babanın meslek bilgileri, anne babanın ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve öğrencinin kiminle yaşadığı bilgisini içeren bir anket formudur.

3.4. İşlem Yolu

3.4.1. Tarama Çalışması

Araştırmanın tarama çalışması 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında yapılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi tarafından rehberlik saatlerinde tamamlanmıştır.

Ölçek uygulaması başlamadan önce, açıklama yapılarak; anketlerin kişiler arasında yaşadığımız sorunlarda ve öfke durumlarında nasıl bir yaklaşım gösterdiğimizi anlama amacı taşıdığı ifade edilmiştir. Ölçeğin nasıl doldurulacağı örnek verilerek açıklanmıştır. Verdikleri yanıtların gizlilik esasına göre korunacağı belirtilerek, uygulamanın amacına ulaşabilmesi için içten yanıtların önemi vurgulanarak ölçeklerin uygulanmasına başlanmıştır.

Uygulama sonunda yapılan değerlendirmelerde, deneme gruplarına girmeye uygun aday öğrencilerin listesi oluşturularak, gerçekleştirilecek eğitim çalışması hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonunda eğitim programına katılmayı istediğini ifade eden öğrencilerin velileri ile bireysel görüşme yapılarak, uygulanacak eğitim programı hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin verileceği deneme grubunda yer alabilmeleri için; ölçeklerden belirlenen kriterlerde yeterli puan almaları, eğitim programına katılmayı gönüllü olarak istemeleri, eğitim programına düzenli devam etmelerini engelleyebilecek eğitim zamanı ile çakışan faaliyetlerinin bulunmaması (spor, halk oyunları, dersane) ve ailelerinin gerekli yazılı izni vermeleri temel esas olarak alınmıştır. Bu hususları karşılamayan öğrenciler deneme grubu aday listesinden çıkarılmışlardır.

3.4.2. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Hazırlanması

KSÇBE programı hazırlanırken, kişiler arası sorun çözme ve öfke konusundaki yayınlar incelenmiş ve uygulama eğitim programları örnekleri gözden geçirilmiştir. Bu yayınlar ve eğitim programları arasında; D’Zurilla ve Goldfried (1968, 1971), Novaco (1975), Bedell and Lennox (1997), Egan (1997), Shure (1999), Mountrose (2000), Öğülmüş (2001), Üstündağ (2002), D’Zurilla vd. (2004), Erkan (2006), Acar (2007), Altınay (2009) ve Erşahin (2009) bulunmaktadır. D’Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeli, kuramsal temel olarak alınmıştır.

Eğitim programı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelere sahiptir. Programda, “rol oynama”, “beceri eğitimi”, “ev ödevleri”, “model olma”, “günlük kaydı”, “pekiştirme”, “beyin fırtınası”, “soru-cevap” ve “anlatım” gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

Programın her biri 90 dakika olmak üzere 11 oturumdan oluşmaktadır. Her oturumda, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla gerekli içerik yapılandırılmıştır. Her bir oturum, alan uzmanları ve eğitim programı uzmanı tarafından incelenerek eğitim programı başlamadan önce hazır hale getirilmiştir. Oturumlar, üyelerin grup çalışmalarını gözden geçirmeleri, oturumlar arasında bağlantı kurmaları ve kendilerinde oluşacak ilerlemeyi görmelerini kolaylaştıracak şekilde tamamlayıcı ve bitişik olarak hazırlanmıştır. Bir oturumdaki hedefin kapsamı diğer bir oturumdaki hedef ve davranışın kapsamına girmemektedir. Oturum hedeflerine ulaşılması amacıyla hazırlanan içerikte şu temel ilkeler dikkate alınmıştır:

Hazırlanan eğitim içeriğinin hedeflerle tutarlı olması, konuların birbiriyle tutarlı olması, önceki hedef ve davranışlarla uyumlu ve tamamlayıcı olması, verilen örnek olayların öğrencilerin yaşamına yakın olması dikkate alınmıştır.

Tüm oturumların sonunda katılımcıların o oturuma ilişkin duygularını ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenmiştir. İkinci oturumdan itibaren her oturuma,

öğrenmeler arasında bağ kurmak amacı ile bir önceki oturumun grup üyeleri tarafından özetlenmesiyle başlanmıştır.

Her bir üye için çalışma dosyası hazırlanarak, içerisinde sekreterlik dosyası, çalışma kâğıtları, yazı kâğıtları, fosforlu kalem, tükenmez kalem, kurşun kalem ve isimlik bulunmaktadır. Üyelere bu dosyalar, eğitim programının başında dağıtılmış ve eğitim sonuna kadar yapılan çalışmaları içerisinde bulundurarak, not almaları, duyu ve düşüncelerini kâğıtlara aktarmaları istenmiştir. Bu uygulama, oturumların özetlerinin yapılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında yarar sağlamıştır.

3.4.3. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Pilot Uygulaması

KSÇBE’de yer alan 11 oturumdaki etkinliklerin pratik uygulamasını, üyeler tarafından anlaşılabilirliği görmek, hedeflenen davranışları kazandıracak nitelikte olup olmadığını sınamak, oturum ve etkinlik için belirlenen sürenin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek amacıyla pilot çalışma uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulaması 2009-2010 eğitim öğretim yılı II. Yarıyılında Ticaret Meslek Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın tarama çalışması 10. Sınıfa devam eden 295 öğrenciyle yürütülmüştür. KPÇE’nin “Yapıcı Problem Çözme” alt ölçeğinden çalışma evreni ortalamanın 0.5 standart sapma altı ve SÖÖTÖ’nün “Sürekli Öfke” alt ölçeğinden çalışma evreni ortalamanın 0.5 standart sapma üstü puan alan öğrenciler deneme ve kontrol gruplarına girmeye uygun bulunmuşlardır. Deneme grubunda (dört kız ve altı erkek) ve kontrol grubunda (dört kız ve altı erkek) on öğrenci yer almıştır. Grup üyelerinin eğitim programına katılmayı gönüllü olarak istemeleri ve ailelerinin gerekli yazılı izni vermeleri temel esas olarak alınmıştır.

Pilot çalışması uygulamasını yukarıda belirtilen amaçları doğrultusunda değerlendirebilmek için oturumların tümü, grup üyelerinin izni alınarak videotayp kaydına alınmıştır. Videotayp kaydına alınan her bir oturum, araştırmacıya uygulamasını ayrıntılarıyla inceleme, incelettirme ve gerekli önlemleri alarak eğitim programının uygulamasını geliştirme imkânı vermiştir. Oturumlar, alan uzmanları, eğitim programı alan uzmanı ve araştırma danışmanı tarafından izlenerek oturumlar için gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler ve araştırmacının kendi değerlendirmeleri sonucunda eğitim programının üçüncü oturumunda yer alan “kişiler arası sorun çözmeyi engelleyen olumsuz düşünceler ve kişiler arası sorun çözmeyi kolaylaştıran olumlu düşünceler” etkinliğinin, yedinci oturumda yer alan “kişiler arası sorunu fark etme” etkinliğinin amaca uygunluğu açısından yeniden düzenlenmesi gerektiğine karar verilmiştir. “Kırmızı başlıklı kız”, “Bilgece bir vasiyet”, “Güneş ve rüzgar”, “Bir deniz yıldızının öyküsü”, “Dünyanın en büyük sırrı”, adlı eğitici hikayelerin eğitim programına ilave edilmesine karar verilmişti.

Aynı zamanda, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin sürekli öfke ve öfke tarzına etkisi istatistiksel olarak kontrol edilmiştir.

3.4.4. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının Asıl Uygulaması

KSÇBE programının pilot uygulamasının değerlendirilmesinden ve eğitim programına son halinin verilmesinden sonra 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk yarısında asıl çalışma için tarama çalışması yapılmıştır. Yapılan tarama çalışması sonucunda iki deneme ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim programı, deneme grupları ile haftada bir kez yaklaşık 90 dakikalık oturumlar halinde yürütölmüştür. Uygulamalar araştırmacı tarafından iki deneme grubunda da aynı haftada başlatılmış ve aynı hafta içerisinde bitirilmiştir. Birinci deneme grubundaki öğrencilerle (Ticaret Meslek Lisesi) Cuma günleri saat 13.30/15.30 saatleri arasında okul bünyesinde ders saati dışında; ikinci deneme grubundaki öğrencilerle (Yetiştirme Yurdu) Çarşamba günleri 20.00/22.00 saatleri arasında yetiştirme yurdu bünyesinde yürütölmüştür. Grup ortamının dinamiğini sağlayarak grup etkileşimini arttırmak için, fiziksel düzenlemelere gidilerek üyelerin U biçiminde oturabilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Bu şekilde grup üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri artmakta, etkinlikleri ve rol canlandırmalarını rahatlıkla takip edebilmektedirler. Eğitim programının süresi ve iğeriğinin iki deneme grubunda da birebir aynı uygulanmasına dikkat edilmiş ve başarı sağlanmıştır.

Grup üyelerinin eğitim programına güdülenmelerini arttırmak ve devamını sağlamak amacıyla gerekli tedbirler alınmıştır. Eğitim programı başlamadan önce, her iki deneme grubuna aday öğrencilerle toplantılar yapılarak, grup üyelerinin son durumları görölmüş ve çalışmanın başlamasına yönelik güdülenmeye çalışılmıştır. Eğitim

programının başında, eğitim süresince kullanabilecekleri çalışma dosyaları dağıtılmış ve çalışmanın sonunda grup üyelerinin kendilerine verilmiştir. Her oturumun sonunda yiyecek ve içecek için zaman ayrılmıştır. Alınan tedbirler sonucu pilot çalışma ve asıl çalışma süresince grup üyesi kaybına rastlanmamıştır. Eğitim programının bitiminde hazırlanan katılım sertifikaları dağıtılmıştır.

3.4.5. Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitim Programının İçeriği

Oturum 1: Tanışma, kuralların ve amaçların belirlenmesi

Hedefler:

1. Grup üyelerini tanıyabilme
2. Kişiler arası sorun çözme programının amacını bilme
3. Grup sürecinde uyulması gerekli olan kuralları bilme
4. Kişiler arası sorun nedir? Bilme
5. Kişiler arası sorun çözme nedir? Bilme

Oturum 2: Kişiler arası sorun çözme becerisi

Hedefler:

1. Kişiler arası sorunların nedenlerini bilme
2. Kişiler arası sorunlar karşısında gösterilen tepkileri bilme
3. Gösterilen tepkilerin her birinin, kişiler arası sorunların sonucunu nasıl etkileyeceğini fark edebilme

Oturum 3: Düşüncelerimiz

Hedefler:

1. Kişiler arası sorunlarda yer alan düşünceleri fark edebilme
2. Sorun çözmeyi engelleyen olumsuz düşünceleri bilme
3. Sorun çözmeyi kolaylaştıran olumlu düşünceleri bilme
4. Sorun çözmeyi engelleyen ve kolaylaştıran düşüncelerin sorun çözme becerisindeki etkisini fark edebilme

Oturum 4: Dinleme Becerisi**Hedefler:**

1. Etkili dinlemenin yer almadığı yaşantı sergileyebilme
2. Etkili dinlemenin yer aldığı yaşantı sergileyebilme
3. Sözel olmayan ipuçlarını ayırt edebilme
4. Sözel mesajları dinleyebilme ve iletebilme

Oturum 5: Kişiler Arasında Yaşanan Duygular**Hedefler:**

1. Duyguyu tanımlayabilme ve yaşamsal önemini fark edebilme
2. Duygu kelimeleri oluşturabilme
3. Duyguyu ifade edebilme

Oturum 6: Kişiler Arasında Yaşanan Duygular**Hedefler:**

1. Duyguları ve içeriği ayırt edebilme

Oturum 7: Kişiler Arası Sorunu Tanımlama**Hedefler:**

1. Kişiler arası sorunu fark edebilme
2. Kişiler arası sorunu tanımlamada dikkat edilecek hususları bilme
3. Kişiler arası sorunu sistematik olarak ifade edebilme
4. Kişiler arası sorunun çözümünde temel isteğini ifade edebilme

Oturum 8: Birden Fazla Çözüm Yolu Düşünme**Hedefler:**

1. Tanımlanan kişiler arası soruna birden fazla çözüm üretebilme
2. Ortaya konan çözüm yollarından benzer veya aynı çözüm önerilerini eleyebilme

Oturum 9: Her Çözüm Yolunun Olası Sonuçlarını Dikkate Alma

Hedefler:

1. Bir sonraki aşamada ne olabileceğine ilişkin ardışık düşünme becerisi kazanabilme

Oturum 10: Hangi Çözüm Yolunun Seçileceğine Karar Verme

Hedefler:

1. Alternatif çözüm seçeneğini değerlendirebilme
2. En iyi alternatifi veya alternatifleri seçebilme

Oturum 11: Süreci Sonlandırma

Hedefler:

1. Grup sürecini ve kendini değerlendirebilme
2. Gruptan duygusal olarak ayrılabilme

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için deneme ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin sayılarının 30 (otuz)'dan az olması ve grupların ölçümlerde aldıkları puanların normal dağılıma uymamaları nedeniyle, parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). KŞÇBE programı öncesi tüm gruplara ön test, eğitim sonrası son test ve eğitimin tamamlanmasından on hafta sonra ise izleme testi uygulanmıştır. Deneme I grubunda 13 denek, Deneme II grubunda sekiz denek ve kontrol grubunda 15 denek yer almıştır.

Grupların kendi içerisinde ön test ve son test, son test ve izleme testi puanları karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2006).

Deneme gruplarının ve kontrol grubunun bağımlı değişkenler açısından benzeşik olup olmadığı test edildiğinde bağımlı değişkenlerden kişiler arası problem çözme envanterinin probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme, sorumluluk almama ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutları arasında, sürekli öfke ve öfke ifade

tarz ölçeğinin sürekli öfke, öfke dışı ve öfke kontrol alt boyutları arasında fark gözlenmiştir. Bu farkı dikkate alarak her bir bağımlı değişkenin alt ölçeğinden (gruplar arası fark bulunanlar) ön test son test puan farkları alınarak fark puanlarının oluşturduğu dizi Kruskal Wallis ile karşılaştırılmış, anlamlı fark bulunduğu farkın kaynağı için grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Deneme ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testinden elde edilen veriler, SPSS-WINDOWS 17.0 paket programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1.0. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası kişiler arası problem çözme puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Deneklerin KSÇBE programı sonrası kişiler arası problem çözme puanlarının eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı beş alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 1.1. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “probleme olumsuz yaklaşma” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

1.1.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası probleme olumsuz yaklaşma puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 7’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	13	51.61	14.54
Son Test	13	38.30	11.51

Tablo 7 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma ön test puan ortalaması 51.61 iken, deneme sonrası 38.30’a gerilediği görülmektedir.

Tablo 8: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	7.55	83.00	2.62	.009
Pozitif Sıra	2	4.00	8.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 8 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.62, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.1.b. Bu denence Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası probleme olumsuz yaklaşma puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 9’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	8	33.87	11.95
Son Test	8	29.25	9.13

Tablo 9 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma ön test puan ortalaması 33.87 iken, deneme sonrası 29.25’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 10. Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.75	19.00	.845	.398
Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 10'a göre, analiz sonuçlarında araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z=.845$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Denence 1.2. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “yapıcı problem çözme” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası yapıcı problem çözme puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 11’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	38.53	5.14
Son Test	13	59.84	9.61

Tablo 11 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 38.53 iken, deneme sonrası 59.84’e yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 12: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.18	.001
Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 12 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3.18, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.2.b. Bu denence Deneme II grubunun KSCBE programı sonrası yapıcı problem çözme puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 13’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	8	38.75	7.49
Son Test	8	63.62	7.63

Tablo 13 incelendiğinde deneme II grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 38.75 iken, deneme sonrası 63.62’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 14: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.52	.012
Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 14 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.52$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denence 1.3. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “kendine güvensizlik” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

1.3.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası kendine güvensizlik puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 15’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	15.69	5.39
Son Test	13	12.76	3.03

Tablo 15 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik ön test puan ortalaması 15.69 iken deneme sonrası 12.76’ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 16: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	5.78	52.00	2.50	.012
Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
Eşit	3				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 16'ya göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.50$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin kendine güvensizlik puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.3.b. Bu denence Deneme II grubunun KŞÇBE programı sonrası kendine güvensizlik puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 17'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	8	14.12	3.60
Son Test	8	12.37	2.66

Tablo 17 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik ön test puan ortalaması 14.12 iken, deneme sonrası 12.37'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 18: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	4.00	28.00	1.40	.160
Pozitif Sıra	1	8.00	8.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 18'e göre, analiz sonuçlarında araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = 1.40$, $p > 0.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin kendine güvensizlik puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Denence 1.4. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası "sorumluluk almama" puan ortalamaları eğitim öncesi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

1.4.a. Bu denence Deneme I grubunun KŞÇBE programı sonrası sorumluluk almama puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 19'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	13	16.53	4.13
Son Test	13	10.46	3.99

Tablo 19 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin sorumluluk almama ön test puan ortalaması 16.53 iken, deneme sonrası 10.46'ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 20: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	6.50	78.00	3.06	.003
Pozitif Sıra	1	.00	.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 20'ye göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3.06$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sorumluluk almama puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.4.b. Bu denence Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası sorumluluk almama puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 21'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	8	10.50	3.11
Son Test	8	10.12	4.42

Tablo 21 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin sorumluluk almama ön test puan ortalaması 10.50 iken, deneme sonrası 10.12'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 22: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	5.00	15.00	.169	.866
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 22 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .169$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sorumluluk almama puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Denence 1.5. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası “ısrarcı sebatkar yaklaşım” puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.5.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 23’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23: Deneme I Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	19.61	4.13
Son Test	13	23.76	3.53

Tablo 23 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım ön test puan ortalaması 19.61 iken, deneme sonrası 23.76’ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 24: Deneme I Grubu Israrlı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.00	8.80	2.62	.009
Pozitif Sıra	11	7.55	83.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 24'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.94$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.5.b. Bu denence Deneme II grubunun KŞÇBE programı sonrası ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 25'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 25: Deneme II Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	8	14.50	4.17
Son Test	8	22.25	2.49

Tablo 25 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkar yaklaşım ön test puan ortalaması 14.50 iken, deneme sonrası 22.25'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 26: Deneme II Grubu Israrlı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	2.38	.017
Pozitif Sıra	7	5.00	35.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 26'ya göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin ısrarlı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.38, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin ısrarlı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denence 2.0. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası sürekli öfke ve öfke ifade tarz puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Deneklerin KSÇBE programı sonrası sürekli öfke ve öfke ifade tarz puanlarının eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı dört alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 2.1. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası "sürekli öfke" puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.1.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası sürekli öfke puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 27'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 27: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	31.76	2.74
Son Test	13	23.61	5.01

Tablo 27 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 31.76 iken, deneme sonrası 23.61'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 28: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	7.00	91.00	3.19	.001
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 28'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3.19, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sürekli öfke puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.1.b. Bu denence Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası sürekli öfke puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 29'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 29: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	8	31.25	4.52
Son Test	8	19.75	4.16

Tablo 29 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 31.25 iken, deneme sonrası 19.75'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 30: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	4.50	36.00	2.52	.012
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 30'a göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.52, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine azalma olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sürekli öfke puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denence 2.2. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası "öfke içe" puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.2.a. Bu denence Deneme I grubunun KŞÇBE programı sonrası öfke içe puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 31'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 31: Deneme I Grubu Öfke İçerik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	19.53	3.52
Son Test	13	16.38	4.57

Tablo 31 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke içerik ön test puan ortalaması 19.53 iken, deneme sonrası 16.38'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 32: Deneme I Grubu Öfke İçerik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	6.56	59.00	1.57	.115
Pozitif Sıra	3	6.33	19.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 32 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içerik alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.57$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke içerik puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

2.2.b. Bu denence Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası öfke içerik puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 33'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33: Deneme II Grubu Öfke İçerik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	8	19.87	1.64
Son Test	8	15.25	2.86

Tablo 33 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke içe ön test puan ortalaması 19.87 iken, deneme sonrası 15.25'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 34: Deneme II Grubu Öfke İçe Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	4.00	28.00	2.37	.018
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 34'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin öfke içe alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = 2.37, p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke içe puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denence 2.3. Deneme gruplarının KŞÇBE programı sonrası "öfke dışı" puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.3.a. Bu denence Deneme I grubunun KŞÇBE programı sonrası öfke dışı puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 35'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35: Deneme I Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	13	23.07	4.51
Son Test	13	17.46	4.42

Tablo 35 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke dışı ön test puan ortalaması 23.07 iken, deneme sonrası 17.46'ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 36: Deneme I Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	6.59	72.50	2.63	.009
Pozitif Sıra	1	5.50	5.50		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 36 incelendiğinde analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışı alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.63$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke dışı puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.3.b. Bu denece Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası öfke dışı puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 37'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 37: Deneme II Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	8	21.00	4.98
Son Test	8	15.12	4.38

Tablo 37 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke dışı ön test puan ortalaması 21.00 iken, deneme sonrası 15.12'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 38: Deneme II Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	3.50	21.00	2.26	.026
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 38'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışı alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = 2.26$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke dışı puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denence 2.4. Deneme gruplarının KSÇBE programı sonrası "öfke kontrol" puanları eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.4.a. Bu denence Deneme I grubunun KSÇBE programı sonrası öfke kontrol puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 39'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 39: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	13	15.23	4.18
Son Test	13	21.61	5.05

Tablo 39 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 15.23 iken, deneme sonrası 21.61'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 40: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.19	.001
Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 40'a göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3.19, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.4.b. Bu denence Deneme II grubunun KSÇBE programı sonrası öfke kontrol puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 41'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 41: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	8	16.87	2.53
Son Test	8	22.37	2.82

Tablo 41 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 16.87 iken, deneme sonrası 22.37'ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 42: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	2.10	.035
Pozitif Sıra	6	5.50	33.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 42 incelendiğinde analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.10$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

3.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarz son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Deneklerin kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarz puanlarının eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı dokuz alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 3.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence, deneklerin probleme olumsuz yaklaşma son test puanlarının, ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 43’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 43: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	44.33	11.97
Son Test	15	53.06	9.27

Tablo 43 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma ön test puan ortalaması 44.33 iken, son test puan ortalamasının 53.06'ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 44: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.00	20.00	2.27	.023
Pozitif Sıra	10	10.00	100.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 44 incelendiğinde analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.27$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemektedir.

Denence 3.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin yapıcı problem çözme son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 45'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 45: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	38.60	3.50
Son Test	15	45.46	11.63

Tablo 45 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 38.60 iken, son test puan ortalamasının 45.46'ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 46: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	9.00	18.00	2.16	.030
Pozitif Sıra	12	7.25	87.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 46'ya göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2.16$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemektedir.

Denence 3.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin kendine güvensizlik son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 47'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 47: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	17.13	4.65
Son Test	15	16.13	3.79

Tablo 47 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik ön test puan ortalaması 17.13 iken, son test puan ortalamasının 16.13'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 48: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	7.56	60.50	1.05	.293
Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 48 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.05$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.4. Deneklerin “sorumluluk almama” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sorumluluk almama son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 49'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 49: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	17.80	3.04
Son Test	15	17.73	4.00

Tablo 49 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sorumluluk almama ön test puan ortalaması 17.80 iken, son test puan ortalamasının 17.73'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 50: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8.21	57.50	.143	.886
Pozitif Sıra	8	7.81	62.50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 50 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .143$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 51’de, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları ise tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 51: Kontrol Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	15	19.73	4.02
Son Test	15	20.06	4.52

Tablo 51 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım ön test puan ortalaması 19.73 iken, son test puan ortalamasının 20.06’ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 52: Kontrol Grubu Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	7.50	67.50	.428	.669
Pozitif Sıra	6	8.75	52.50		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 52'ye göre analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .428$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.6. Deneklerin “sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 53'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 53: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	15	31.80	3.00
Son Test	15	30.80	3.58

Tablo 53 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 31.80 iken, son test puan ortalamasının 30.80'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 54: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	8.28	74.50	1.38	.165
Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 54 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.38$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.7. Deneklerin “öfke içe” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke içe son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 55’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 55: Kontrol Grubu Öfke İçe Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	15	20.66	3.82
Son Test	15	20.53	3.87

Tablo 55 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke içe ön test puan ortalaması 20.66 iken, son test puan ortalamasının 20.53’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 56: Kontrol Grubu Öfke İçe Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	9.00	63.00	.171	.864
Pozitif Sıra	8	7.13	57.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 56 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içe alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .171$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.8. Deneklerin “öfke dışı” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke dışı son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 57’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 57: Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	26.00	4.42
Son Test	15	24.26	4.51

Tablo 57 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke dışı ön test puan ortalaması 26.00 iken, son test puan ortalamasının 24.26’ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 58: Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	7.70	77.00	1.54	.122
Pozitif Sıra	4	7.00	28.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 58'e göre analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışı alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.54$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 3.9. Deneklerin “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke kontrol son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 59'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 59: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	13.46	4.74
Son Test	15	14.93	4.60

Tablo 59 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 13.46 iken, son test puan ortalamasının 14.93'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 60: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	7.25	15.50	1.85	.063
Pozitif Sıra	10	6.25	62.50		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 60'a göre analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.85$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

Denence 4. 0. Deneme I, deneme II ve kontrol gruplarının eğitim programı sonrası ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Deneme I, deneme II ve kontrol gruplarının eğitim programı sonrası ön test son test fark puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı dokuz alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 4.1. “Probleme olumsuz yaklaşma” ön test son test fark puanları deney grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Probleme Olumsuz Yaklaşma düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 61'de, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 61: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	51.61	14.54
	Son Test	13	38.30	11.51
Deneme II	Ön Test	8	33.87	11.95
	Son Test	8	29.25	9.13
Kontrol	Ön Test	15	44.33	11.97
	Son Test	15	53.06	9.27

Tablo 61 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -13.3 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -4.62 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 8.73 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 62: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	27.00	2	16.916	.001	DI-Kontrol
Deneme II	8	19.44				DII-Kontrol
Kontrol	15	10,63				

Tablo 62 incelendiğinde analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(2):16.916 p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme I grubunda en fazla azalma, ardından deneme II grubunda azalma ve kontrol grubunda ise probleme olumsuz yaklaşımda artma görülmektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin probleme olumsuz yaklaşma düzeyini düşürmede daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 63, 64, 65’te sunulmuştur.

Tablo 63: Deneme I ve deneme II Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	12.92	168.00	27.00	.070
Deneme II	8	7.88	63.00		

Tablo 64: Deneme I ve Kontrol Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	21.08	274.00	12.000	.001
Kontrol	15	8.80	132.00		

Tablo 65: Deneme II ve Kontrol Grubunun Probleme Olumsuz Yaklaşma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneyme II	8	16.06	128.50	27.500	.036
Kontrol	15	9.83	147.50		

Tablo 63, 64 ve 65 incelendiğinde analiz sonuçları, DI - Kontrol (U: 12.000 $p < .05$) ve DII - Kontrol (U: 27.500 $p < .05$) grupları arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.2. “Yapıcı Problem Çözme” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Yapıcı Problem Çözme düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi

uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 66'da, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 66: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	S_s
Deneme I	Ön Test	13	38.53	5.14
	Son Test	13	59.84	9.61
Deneme II	Ön Test	8	38.75	7.49
	Son Test	8	63.62	7.63
Kontrol	Ön Test	15	38.60	3.50
	Son Test	15	45.46	11.63

Tablo 66 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 21.31 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 24.87 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 6.86 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 67: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	23.42	2	14.777	.001	DI-Kontrol
Deneme II	8	25.38				DII-Kontrol
Kontrol	15	10.57				

Tablo 67 incelendiğinde analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 14.777 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme II grubunda en fazla artma, ardından deneme I ve en az artma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin yapıcı problem çözme düzeyini arttırmada daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 68, 69 ve 70’te sunulmuştur.

Tablo 68: Deneme I ve Deneme II Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	10.65	138.50	47.500	.744
Deneme II	8	11.56	92.50		

Tablo 69: Deneme I ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	19.77	257.00	29.000	.002
Kontrol	15	9.93	149.00		

Tablo 70: Deneme II ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	18.31	146.50	9.500	.001
Kontrol	15	8.63	129.50		

Tablo 68, 69 ve 70 incelendiğinde analiz sonuçları DI - Kontrol (U: 29.000 p<.05) ve DII - Kontrol (U: 9.500 p<.05) grupları arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.3. “Kendine Güvensizlik” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Kendine Güvensizlik düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 71’de, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 71: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	15.69	5.39
	Son Test	13	12.76	3.03
Deneme II	Ön Test	8	14.12	3.60
	Son Test	8	12.37	2.66
Kontrol	Ön Test	15	17.13	4.65
	Son Test	15	16.13	3.79

Tablo 71 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -2.93 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -1.75 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -1.00 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 72: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	20.65	2	1.504	.471	
Deneme II	8	19.69				
Kontrol	15	16.00				

Analiz sonuçları deneysel çalışmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 1.504 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme I grubunda en fazla azalma, daha sonra deneme II ve en az azalma kontrol grubunda görülmektedir. Eğitimin deneme gruplarının kendine güvensizlik puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklememektedir.

Denence 4.4. “Sorumluluk Almama” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Sorumluluk Almama düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 73’te, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 73: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	16.53	4.13
	Son Test	13	10.46	3.99
Deneme II	Ön Test	8	10.50	3.11
	Son Test	8	10.12	4.42
Kontrol	Ön Test	15	17.80	3.40
	Son Test	15	17.73	4.00

Tablo 73 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -6.07 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -0.38 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -0.07 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 74: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	25.15	2	8.379	.015	DI-DII
Deneme II	8	16.13				DI-Kontrol
Kontrol	15	14.00				

Tablo 74 incelendiğinde analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan deneklerin sorumluluk almama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(2): 8,379 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme I grubunda en fazla azalma, ardından deneme II ve en az azalma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin sorumluluk almama düzeyini azaltmada daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 75, 76 ve 77’de sunulmuştur.

Tablo 75: Deneme I ve Deneme II Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	13.12	170.50	24.500	.046
Deneme II	8	7.56	60.50		

Tablo 76: Deneme I ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	19.04	247.50	38.500	.006
Kontrol	15	10.57	158.50		

Tablo 77: Deneme II ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Almama Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	13.06	104.50	51.500	.581
Kontrol	15	11.43	171.50		

Analiz sonuçları DI – DII (U: 24.500 p< .05) ve DI - Kontrol (U: 38.500 p<.05) grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.5. “Israrcı Sebatar Yaklaşım” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Israrcı Sebatar Yaklaşım düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII

grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 78’de, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 78: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	19.61	4.13
	Son Test	13	23.76	3.53
Deneme II	Ön Test	8	14.50	4.17
	Son Test	8	22.25	2.49
Kontrol	Ön Test	15	19.73	4.02
	Son Test	15	20.06	4.52

Tablo 78 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 4.15 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 7.75 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 0.33 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 79: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	20.35	2	10.242	.006	DI-Kontrol
Deneme II	8	26.75				DII-Kontrol
Kontrol	15	12.50				

Tablo 79 incelendiğinde analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan deneklerin israrcı sebatkar yaklaşım puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 10.242 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme II grubunda en fazla artma, ardından

deneme I ve en az artma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım düzeyinin artmasında daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 80, 81 ve 82’de sunulmuştur.

Tablo 80: Deneme I ve Deneme II Grubunun Israrıcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	9.04	117.50	26.500	.063
Deneme II	8	14.19	113.50		

Tablo 81: Deneme I ve Kontrol Grubunun Israrıcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	18.31	238.00	48.000	.022
Kontrol	15	11.20	168.00		

Tablo 82: Deneme II ve Kontrol Grubunun Israrıcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	17.06	136.50	19.500	.009
Kontrol	15	9.30	139.50		

Tablo 80, 81 ve 82 incelendiğinde analiz sonuçları DI - Kontrol (U: 48.000 $p < .05$) ve DII- Kontrol grupları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.6. “Sürekli Öfke” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Sürekli Öfke düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup,

puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 83'te, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 83: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	31.76	2.74
	Son Test	13	23.61	5.10
Deneme II	Ön Test	8	31.25	4.52
	Son Test	8	19.75	4.16
Kontrol	Ön Test	15	31.80	3.00
	Son Test	15	30.80	3.58

Tablo 83 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -8.15 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -11.50 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -1.00 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 84: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	23.92	2	20.156	.001	DI-Kontrol
Deneme II	8	26.94				DII-Kontrol
Kontrol	15	9.30				

Tablo 84 incelendiğinde analiz sonuçları deneysel çalışmaya katılan deneklerin sürekli öfke puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 20.156 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme II grubunda en fazla azalma, ardından deneme I ve en az

azalma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin Sürekli Öfke düzeyinin azalmasında daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 85, 86 ve 87’de sunulmuştur.

Tablo 85: Deneme I ve Deneme II Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	9.88	128.50	37.500	.291
Deneme II	8	12.81	102.50		

Tablo 86: Deneme I ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	21.04	273.50	12.500	.001
Kontrol	15	8.83	132.50		

Tablo 87: Deneme II ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	18.63	149.00	7.000	.001
Kontrol	15	8.47	127.00		

Tablo 85, 86 ve 87 incelendiğinde analiz sonuçları DI - Kontrol (U: 12.500 p< .05) ve DII- Kontrol (U: 7.000 p< .05) grupları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.7. “Öfke İçer” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Öfke İçer düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol

grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 88’de, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 88: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	19.53	3.52
	Son Test	13	16.38	4.57
Deneme II	Ön Test	8	19.87	1.64
	Son Test	8	15.25	2.86
Kontrol	Ön Test	15	20.66	3.82
	Son Test	15	20.53	3.87

Tablo 88 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında -3.15 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -4.62 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -0.13 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 89: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	20.27	2	5.183	.075	
Deneme II	8	23.94				
Kontrol	15	14.07				

Analiz sonuçları deneysel çalışmaya katılan deneklerin öfke içerisinde puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 5.183 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme II grubunda en fazla azalma, daha sonra deneme I ve en az azalma kontrol grubunda görülmektedir. Eğitimin deneme gruplarının öfke içerisinde puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklememektedir.

Denence 4.8. “Öfke Dışa” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Öfke Dışa düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 90’da, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 90: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	23.07	4.51
	Son Test	13	17.46	4.42
Deneme II	Ön Test	8	21.00	4.98
	Son Test	8	15.12	4.38
Kontrol	Ön Test	15	26.00	4.42
	Son Test	15	24.26	4.51

Tablo 90 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -5.61 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -5.88 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -1.74 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 91: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	24.19	2	15.048	.001	DI-Kontrol
Deneme II	8	24.31				DII-Kontrol
Kontrol	15	10.47				

Analiz sonuçları deneysel çalışmaya katılan deneklerin öfke dışı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 15.048 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme II grubunda en fazla azalma, ardından deneme I ve en az azalma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin Öfke Dışa düzeyinin azalmasında daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 92, 93 ve 94'te sunulmuştur.

Tablo 92: Deneme I ve Deneme II Grubunun Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	11.12	144.50	50.500	.913
Deneme II	8	10.81	86.50		

Tablo 93: Deneme I ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	20.08	261.00	25.000	.001
Kontrol	15	9.67	145.00		

Tablo 94: Deneme II ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	18.00	144.00	12.000	.002
Kontrol	15	8.80	132.00		

Tablo 92, 93 ve 94 incelendiğinde analiz sonuçları DI - Kontrol (U: 25.000 $p < .05$) ve DII- Kontrol (U: 12.000 $p < .05$) grupları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 4.9. “Öfke Kontrol” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Öfke Kontrol düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından DI grubu, DII grubu ve kontrol grubu arasında deneme grupları lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 95’te, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 95: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme I	Ön Test	13	15.23	4.18
	Son Test	13	21.61	5.05
Deneme II	Ön Test	8	16.87	2.53
	Son Test	8	22.37	2.82
Kontrol	Ön Test	15	13.46	4.74
	Son Test	15	14.93	4.60

Tablo 95 incelendiğinde, deneme I grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 6.38 puanlık bir fark olduğu, deneme II grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 5.50 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.47 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 96: Deneme I, Deneme II ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Or.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme I	13	25.12	2	13.566	.001	DI-Kontrol
Deneme II	8	21.75				
Kontrol	15	11.03				

Tablo 96 incelendiğinde analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan deneklerin öfke kontrol puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 (2): 13.566 p < .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan deneme I grubunda en fazla artma, ardından deneme II ve en az artma kontrol grubunda görülmektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini gösterir.

Grupların hangisinin Öfke kontrol düzeyinin artmasında daha etkili olduğunu anlamak için, grupların ikili karşılaştırmalarında uygulanan Mann-Whitney U testi bulguları tablo 97, 98 ve 99'da sunulmuştur.

Tablo 97: Deneme I ve Deneme II Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	11.27	146.50	48.500	.797
Deneme II	8	10.56	84.50		

Tablo 98: Deneme I ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme I	13	20.85	271.00	15.000	.000
Kontrol	15	9.00	135.00		

Tablo 99: Deneme II ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme II	8	15.69	125.50	30.500	.056
Kontrol	15	10.03	150.50		

Tablo 97, 98 ve 99 incelendiğinde analiz sonuçları DI - Kontrol (U: 15.500 p < .05) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Denence 5.0. Deneme gruplarının kişiler arası problem çözme izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Deneklerin, kişiler arası problem çözme izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı beş alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 5.1. Deneme gruplarının “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.1.a. Bu denence deneme I grubunun probleme olumsuz yaklaşma izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 100’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 100: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	38.30	11.51
İzleme Testi	13	39.00	9.47

Tablo 100 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma son test puan ortalaması 38.30 iken, izleme testi puan ortalamasının 39.00’a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 101: Deneme I Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6.25	37.50	-.118	.906
Pozitif Sıra	6	6.75	40.50		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 101 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark

puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .118$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının düşmesinde düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.1.b. Bu denence deneme II grubunun probleme olumsuz yaklaşma izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 102’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 103’te verilmiştir.

Tablo 102: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	29.25	9.13
İzleme Testi	8	29.87	9.01

Tablo 102 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma son test puan ortalaması 29.25 iken, izleme testi puan ortalamasının 29.87’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 103: Deneme II Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.38	17.50	-.070	.944
Pozitif Sıra	4	4.63	18.50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 103 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .070$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 5.2. Deneme gruplarının “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.1.a. Bu denence deneme I grubunun yapıcı problem çözme izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 104’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 105’te verilmiştir.

Tablo 104: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	59.84	9.61
İzleme Testi	13	56.53	11.08

Tablo 104 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme son test puan ortalaması 59.84 iken, izleme testi puan ortalamasının 56.53’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 105: Deneme I Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	8.33	50.00	.864	.388
Pozitif Sıra	6	4.67	28.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 105 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .864$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.2.b. Bu denence deneme II grubunun yapıcı problem çözüme izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 106'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 107'de verilmiştir.

Tablo 106: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	63.62	7.63
İzleme Testi	8	61.12	10.96

Tablo 106 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme son test puan ortalaması 63.62 iken, izleme testi puan ortalamasının 61.12'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 107: Deneme II Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.70	23.50	-.771	.441
Pozitif Sıra	3	4.17	12.50		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 107 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.771$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 5.3. Deneme gruplarının “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.3.a. Bu denence deneme I grubunun kendine güvensizlik izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 108’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 109’da verilmiştir.

Tablo 108: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	12.76	3.03
İzleme Testi	13	12.61	3.37

Tablo 108 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik son test puan ortalaması 12.76 iken, izleme testi puan ortalamasının 12.61’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 109: Deneme I Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6.00	36.00	-.270	.787
Pozitif Sıra	5	6.00	30.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 109 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.270$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin kendine güvensizlik puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.3.b. Bu denence deneme II grubunun kendine güvensizlik izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 110'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 111'de verilmiştir.

Tablo 110: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	12.37	2.66
İzleme Testi	8	12.25	3.88

Tablo 110 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik son test puan ortalaması 12.37 iken, izleme testi puan ortalamasının 12.25'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 111: Deneme II Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	6.50	19.50	-.211	.833
Pozitif Sıra	5	3.30	16.50		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 111 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.211$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 5.4. Deneme gruplarının “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.4.a. Bu denence deneme I grubunun sorumluluk almama izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına

ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 112’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 113’te verilmiştir.

Tablo 112: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Son Test	13	10.46	3.99
İzleme Testi	13	10.61	3.20

Tablo 112 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin sorumluluk almama son test puan ortalaması 10.46 iken, izleme testi puan ortalamasının 10.61’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 113: Deneme I Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7.33	22.00	.996	.319
Pozitif Sıra	8	5.50	44.00		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 113 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .996$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin sorumluluk almama puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.4.b. Bu denence deneme II grubunun sorumluluk almama izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile

karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 114’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 115’te verilmiştir.

Tablo 114: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	10.12	4.42
İzleme Testi	8	11.62	4.71

Tablo 114 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin sorumluluk almama son test puan ortalaması 10.12 iken, izleme testi puan ortalamasının 11.62’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 115: Deneme II Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.67	11.00	-.987	.323
Pozitif Sıra	4	5.00	25.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 115 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .987$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 5.5. Deneme gruplarının “ısrarcı sebatkar yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.5.a. Bu denence deneme I grubunun ısrarcı sebatkâr yaklaşım izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 116’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 117’de verilmiştir.

Tablo 116: Deneme I Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	23.76	3.53
İzleme Testi	13	22.76	4.06

Tablo 116 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım son test puan ortalaması 23.76 iken, izleme testi puan ortalamasının 22.76'ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 117: Deneme I Grubu Israrcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6.43	45.00	.475	.635
Pozitif Sıra	5	6.60	33.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 117 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkar yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .475$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.5.b. Bu denence deneme II grubunun ısrarcı sebatkâr yaklaşım izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 118'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 119'da verilmiştir.

Tablo 118: Deneme II Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	22.25	2.49
İzleme Testi	8	21.75	3.77

Tablo 118 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım son test puan ortalaması 22.25 iken, izleme testi puan ortalamasının 21.75'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 119: Deneme II Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.00	16.00	-.339	.734
Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 119 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.339$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 6.0. Deneme gruplarının sürekli öfke ve öfke ifade tarz izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Deneklerin sürekli öfke ve öfke ifade tarz izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı dört alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 6.1. Deneme gruplarının “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6.1.a. Bu denence deneme I grubunun sürekli öfke izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 120’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 121’de verilmiştir.

Tablo 120: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	23.61	5.10
İzleme Testi	13	23.61	4.97

Tablo 120 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin sürekli öfke son test puan ortalaması 23.61 iken, izleme testi puan ortalamasının aynı şekilde 23.61 olarak devam ettiği görülmektedir.

Tablo 121: Deneme I Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	7.20	36.00	-.268	.789
Pozitif Sıra	6	5.00	30.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 121 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.268$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin sürekli öfke puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

6.1.b. Bu denence deneme II grubunun sürekli öfke izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 122’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 123’te verilmiştir.

Tablo 122: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	19.75	4.16
İzleme Testi	8	20.62	7.44

Tablo 122 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin sürekli öfke son test puan ortalaması 19.75 iken, izleme testi puan ortalamasının 20.62’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 123: Deneme II Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	3.50	21.00	-.423	.673
Pozitif Sıra	2	7.50	15.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 123 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .423$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin sürekli öfke puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 6.2. Deneme gruplarının “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6.2.a. Bu denence deneme I grubunun öfke içe izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 124’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 125’te verilmiştir.

Tablo 124: Deneme I Grubu Öfke İçe Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	16.38	4.57
İzleme Testi	13	16.23	4.28

Tablo 124 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke içe son test puan ortalaması 16.38 iken, izleme testi puan ortalamasının 16.23’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 125: Deneme I Grubu Öfke İçe Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	7.20	36.00	-.268	.789
Pozitif Sıra	6	5.00	30.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 125 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içe alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.268$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

6.2.b. Bu denence deneme II grubunun öfke içe izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar

arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 126’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 127’de verilmiştir.

Tablo 126: Deneme II Grubu Öfke İçerme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	15.25	2.86
İzleme Testi	8	17.37	4.86

Tablo 126 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke içerme son test puan ortalaması 15.25 iken, izleme testi puan ortalamasının 17.37’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 127: Deneme II Grubu Öfke İçerme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.25	6.50	-.843	.399
Pozitif Sıra	4	3.63	14.50		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 127 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içerme alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.843$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin öfke içerme puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 6.3. Deneme gruplarının “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6.3.a. Bu denence deneme I grubunun öfke dışı izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar

arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 128’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 129’da verilmiştir.

Tablo 128: Deneme I Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	17.46	4.42
İzleme Testi	13	18.30	3.98

Tablo 128 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke dışa son test puan ortalaması 17.46 iken, izleme testi puan ortalamasının 18.30’a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 129: Deneme I Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6.25	37.50	-.560	.576
Pozitif Sıra	7	7.64	53.50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 129 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışa alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.560$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin öfke dışa puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

6.3.b. Bu denence deneme II grubunun öfke dışa izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin

n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 130’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 131’de verilmiştir.

Tablo 130: Deneme II Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	15.12	4.38
İzleme Testi	8	15.25	4.46

Tablo 130 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke dışa son test puan ortalaması 15.12 iken, izleme testi puan ortalamasının 15.25’e yükseldiği görölmektedir.

Tablo 131: Deneme II Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.25	17.00	-.512	.609
Pozitif Sıra	3	3.67	11.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 131 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışa alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.512$, $p > .05$) görölmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin öfke dışa puanlarının azalmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 6.4. Deneme gruplarının “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6.4.a. Bu denence deneme I grubunun öfke kontrol izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin

n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 132’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 133’te verilmiştir.

Tablo 132: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	13	21.61	5.05
İzleme Testi	13	19.38	4.94

Tablo 132 incelendiğinde, deneme I grubundaki ergenlerin öfke kontrol son test puan ortalaması 21.61 iken, izleme testi puan ortalamasının 19.38’e gerilediği görölmektedir.

Tablo 133: Deneme I Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7.86	55.00	-1.267	.205
Pozitif Sıra	5	4.60	23.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 133 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.267$ $p>.05$) görölmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

6.4.b. Bu denence deneme II grubunun öfke kontrol izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 134’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 135’te verilmiştir.

Tablo 134: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Son Test	8	14.93	4.60
İzleme Testi	8	15.00	3.72

Tablo 134 incelendiğinde, deneme II grubundaki ergenlerin öfke kontrol son test puan ortalaması 14.93 iken, izleme testi puan ortalamasının 15.00'a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 135: Deneme II Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	3.90	19.50	-.211	.833
Pozitif Sıra	3	5.50	16.50		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 135 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme sonrası ve izleme fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.211$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemekte ve deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında düzenlenen eğitim programının etkisinin on hafta sonraki izleme testinde de devam ettiğini göstermektedir.

Denence 7.0. Kontrol grubunun kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Deneklerin kişiler arası problem çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı dokuz alt denence halinde incelenmiştir.

Denence 7.1. Deneklerin “probleme olumsuz yaklaşma” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin probleme olumsuz yaklaşma izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 136’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 137’de verilmiştir.

Tablo 136: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	S_s
Ön Test	15	53.06	9.27
Son Test	15	51.80	14.11

Tablo 136 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma son test puan ortalaması 53.06 iken, izleme testi puan ortalamasının 51.80’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 137: Kontrol Grubu Probleme Olumsuz Yaklaşma Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7.29	51.00	-.094	.925
Pozitif Sıra	7	7.71	54.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 137 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = .094$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.2. Deneklerin “yapıcı problem çözme” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin yapıcı problem çözme izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 138’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 139’da verilmiştir.

Tablo 138: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	45.46	11.63
Son Test	15	44.60	8.78

Tablo 138 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme son test puan ortalaması 45.46 iken, izleme testi puan ortalamasının 44.60’a gerilediği görülmektedir.

Tablo 139: Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7.14	50.00	-.157	.875
Pozitif Sıra	7	7.86	55.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 139 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.157$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.3. Deneklerin “kendine güvensizlik” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin kendine güvensizlik izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 140’ta, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 141’de verilmiştir.

Tablo 140: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	16.13	3.79
Son Test	15	16.80	3.68

Tablo 140 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin kendine güvensizlik son test puan ortalaması 16.13 iken, izleme testi puan ortalamasının 16.80’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 141: Kontrol Grubu Kendine Güvensizlik Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6.21	43.50	-.944	.345
Pozitif Sıra	8	9.56	76.50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 141 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin kendine güvensizlik alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.944$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.4. Deneklerin “sorumluluk almama” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sorumluluk almama izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 142’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 143’te verilmiştir.

Tablo 142: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	17.73	4.00
Son Test	15	17.06	4.19

Tablo 142 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sorumluluk almama son test puan ortalaması 17.73 iken, izleme testi puan ortalamasının 17.06’ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 143: Kontrol Grubu Sorumluluk Almama Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6.38	51.00	-.950	.342
Pozitif Sıra	4	6.75	27.00		
Eşit	3				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 143 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sorumluluk almama alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.950$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.5. Deneklerin “ısrarcı sebatkâr yaklaşım” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 144’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 145’te verilmiştir.

Tablo 144: Kontrol Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	20.06	4.52
Son Test	15	21.40	4.35

Tablo 144 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım son test puan ortalaması 20.06 iken, izleme testi puan ortalamasının 21.40’a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 145: Kontrol Grubu İsrarcı Sebatkâr Yaklaşım Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	6.67	20.00	-1.793	.073
Pozitif Sıra	10	7.10	71.00		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 145 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.793$ $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.6. Deneklerin “sürekli öfke” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sürekli öfke izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 146’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 147’de verilmiştir.

Tablo 146: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	30.80	3.58
Son Test	15	30.33	4.28

Tablo 146 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sürekli öfke son test puan ortalaması 30.80 iken, izleme testi puan ortalamasının 30.33’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 147: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	9.33	56.00	-.220	.826
Pozitif Sıra	8	6.13	49.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 147 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.220$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.7. Deneklerin “öfke içe” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke içe izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 148’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 149’da verilmiştir.

Tablo 148: Kontrol Grubu Öfke İçe Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	20.53	3.87
Son Test	15	19.06	2.98

Tablo 148 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke içe son test puan ortalaması 20.53 iken, izleme testi puan ortalamasının 19.06’ya gerilediği görülmektedir.

Tablo 149: Kontrol Grubu Öfke İçe Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	7.83	70.50	-1.760	.078
Pozitif Sıra	4	5.13	20.50		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 149 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içe alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.760$ $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.8. Deneklerin “öfke dışı” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke dışı izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 150’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 151’de verilmiştir.

Tablo 150: Kontrol Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	24.26	4.51
Son Test	15	23.33	4.62

Tablo 150 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke dışı son test puan ortalaması 24.26 iken, izleme testi puan ortalamasının 23.33’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 151: Kontrol Grubu Öfke Dışa Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	8.25	66.00	-1.460	.144
Pozitif Sıra	5	5.00	25.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 151 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışı alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -1.460$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Denence 7.9. Deneklerin “öfke kontrol” izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke kontrol izleme testi puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve Ss değerleri tablo 152’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 153’te verilmiştir.

Tablo 152: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
Ön Test	15	14.93	4.60
Son Test	15	15.00	3.72

Tablo 152 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke kontrol son test puan ortalaması 14.93 iken, izleme testi puan ortalamasının 15.00’a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 153: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Son Test İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	7.88	31.50	-.134	.893
Pozitif Sıra	7	4.93	34.50		
Eşit	4				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 153 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları son test ve izleme testi fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.134$ $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu başlık altında, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisine yönelik geliştirilen yedi denenceyle ilgili sonuçlar, bulgular ışığında tartışılmıştır.

5.1. Kişiler arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi

Kişiler arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin ergenlerin kişiler arası sorun çözme becerilerine etkisi iki farklı evrenden alınan çalışma grupları üzerinde denenmiştir. Çalışma grupları 9-10-11. sınıflara devam eden, aileleriyle birlikte yaşayan (6 erkek ve 7 kız) ve Konya Yetiştirme Yurdunda kalan (8 erkek) ergen öğrencilerdir.

Denence 1.0 da genel olarak, kişiler arası sorun çözme eğitiminin ergenlerin kişiler arası sorun çözme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülmüş ve söz konusu olumlu etkinin kişiler arası problem çözmenin beş alt boyutunda da gözleneceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada her iki deneme grubu için 1.1 – 1.5 numaraları aralığında verilen denenceler test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; denence 1.1’de deneme I (aileleri ile birlikte kalan) ve deneme II (yetiştirme yurdunda kalan) grupların deneme sonrası kişiler arası problemlere “olumsuz yaklaşma” puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile sınanmıştır. Sınamada Deneme I grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark varken, Deneme II grubunun her iki ölçüm puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Deneme II grubunun deneme öncesi probleme olumsuz yaklaşma puanları ile deneme sonrası probleme olumsuz yaklaşma puanları arasında anlamlı bir farkın olmamasının daha anlaşılır olması için Deneme II grubunun ön test ile son test puan ortalamalarına bakmak yararlı olacaktır. Deneme II grubunun problem olumsuz yaklaşma öntest puan ortalamalarının çok düşük (\bar{X} : 33.87) olarak gözlenmesidir. Puan yükseldikçe olumsuz bir durumu gösterir. Alınabilecek en yüksek puanın 80

olduğu hatırlanmalıdır. Aynı grubun yapıcı problem çözme puanı ortalaması \bar{X} : 38.75'dir. Çalışma evreninin ortalaması \bar{X} : 49.23'tür. Öntest puanları zaten çok düşük olduğu için verilen eğitim son test ölçümlerinde (\bar{X} : 29.25) etkisiz gibi gözlenmektedir. Dikkat çekici olan Yetiştirme Yurdunda kalan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının deneme I'den çok düşük olmasıdır. Bunun nedeni çalışma gruplarını seçerken benimsenen prensipten kaynaklanan tesadüfi bir olgudur. Çünkü çalışma grupları (deneme I ve deneme II) oluşturulurken “yapıcı problem çözme” puan ortalaması düşük (DI; \bar{X} : 38.53 – DII; \bar{X} :38.75) ve “sürekli öfke puan” ortalamaları yüksek (DI; \bar{X} :31.76 – DII; \bar{X} :31.25) olan ergenler tercih edilmiştir. Deneme grubu II'nin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının düşük çıkması tamamen rastlantıdır.

Deneme I grubunun “kendine güvensizlik” öntest puanları ile sontest puanları farklılaşmaktadır. Eğitim programı, ailesi ile yaşayan ergenlerde etkili olurken, yetiştirme yurdunda kalan ergenlerde etkili olmamıştır. Deneme II grubunun “kendine güvensizlik” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Yetiştirme yurduna alınan çocuklar son derece olumsuz koşullardan gelmektedirler. Herşeyden önemlisi çocuklar için en önemli güven kaynağı olan aile desteğinden yoksundurlar. Güven eksikliğinin kişilerin kendilerini sürekli tehdit altında hissetmelerini sağlayacağından yetiştirme yurdundaki ergenler sorunlara karşı olumsuz bir tavır olarak savunucu bir tutum geliştirmiş olabilirler. Çünkü aynı çalışma grubunun (deneme II) yapıcı problem çözme yaklaşımı öntest puan ortalamaları (\bar{X} :38.75) sontest ortalamalarından (\bar{X} :63.62) çok düşüktür. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani yetiştirme yurdunda kalan öğrenciler probleme yaklaşımlarında bir değişiklik yaparken “kendine güvenip-güvenmeme” gibi kişiliğin temel dinamiğinde değişiklik yapamamaktadır. Bu doğal değerlendirilebilecek bir durumdur. Çocuğun anne babadan yoksun kalması ne kadar erken başlarsa ve ne kadar uzun sürerse kendine güven eksikliği o kadar fazla olabilmektedir. Bu çocuklar insanlara yakınlaşmada, arkadaşlık kurmada, kendine güvenmede sorunlar yaşar, merakları ve girişkenlikleri azalır (Yörükoğlu, 1993). Gerek ailelerinden kopmaları nedeniyle yetişkin ile güvene dayalı bir ilişki kuramamış olması, gerekse olumsuz yaşantıları

sonucu kendini dışlanmış hissetmesi sonucu kendisini toplum içinde geri çekebilmektedir (Yaban ve Yükselen, 2007). Uzun süre anne baba desteğinden yoksun kalan çocukların diğer insanlara ve kendilerine güven geliştirememeleri, kendilerini sürekli savunmalı hissetmeleri nedeniyle araştırmanın söz konusu ettiği kısa süreli eğitim programlarından etkilenmeyeceği düşünülmektedir.

Yetiştirme yurdunda barınan öğrencilerin sorumluluk almama ön test- son test puan ortalamalarına bakmamız sonucun yorumlanmasında yarar sağlayacaktır. Grubun son test puan ortalamasının (\bar{X} :10.2) eğitim sonrasında görece olarak azalmasına rağmen eğitimin önemli bir etkisinin olmamasının nedeni deneme öncesi sorumluluk almama puan ortalamasının (\bar{X} :10.50) oldukça düşük olmasıdır. Deneme grubu II'nin sorumluluk almama puan ortalamalarının düşük olması, bu ergenlerin kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenmek zorunda kalmalarıyla ilgili olabilir. Diğer bir ifadeyle yetiştirme yurtlarında her yaşta kişinin üstlenmesi gereken birkaç sorumluluğu vardır. Sorumluluk alma ve sorumluluğu sürdürme yetiştirme yurtlarında formal ve informal eğitimin bir parçasıdır. Dolayısıyla yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problemlerinin “sorumluluğunu alma” tutumu daha yüksek olacaktır.

Kişiler arası Sorun Çözme Eğitiminin ergenlerin sorun çözme tarzları olarak “ısrarcı-sebatkâr yaklaşım” tutumlarına etkisi deneme I ve deneme II grupları için karşılaştırılmıştır. Her iki grubun eğitim sonrası ölçümlerinde kişiler arası sorun çözme sürecinde “ısrarcı-sebatkâr” tutumları ile ilgili puanlarında anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir. Bu sonuç deneklerin “yapıcı problem çözme” tutumları ile tutarlıdır. İki problem çözme yaklaşımı arasında $r = .63$ korelasyon vardır. Arslan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle saldırgan davranışın kişiler arası problem çözmenin olumsuz bir şekli olduğu düşünülürse, saldırgan davranış ve yapıcı problem çözme - problem çözmede ısrarcı sebatkâr tutum arasında negatif bir ilişki olması mantıklı görünmektedir. Çünkü yapıcı

problem çözenin en önemli unsurlarından biri problemin çözümü sürecinde sebatkâr olmadır.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, ergenlerin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama puanlarının azalmasında bununla birlikte, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, ergenlerin sorun çözme becerilerini arttırmaları beklenmektedir (Korkut, 2002). Bu beklenti doğrultusunda hazırlanan kişiler arası sorun çözme beceri eğitim programında probleme pozitif yönelimin, sorunu başarılı bir şekilde çözebileceğine inanmanın, sorundan kaçınmak yerine sorunun çözümünde sorumluluk almanın, başarılı problem çözenin zaman ve çaba gerektirdiğini düşünmenin vurgulanması, deneklerin kişiler arası problem çözme becerilerinin artmasında etkili olmuştur. Shure ve Spivack (1982) yapmış oldukları çalışmalarında, bilişsel sorun çözme eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için sosyal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzluklarının, şikâyetlerinin, içe kapanıklıklarının, fevri, duyarsız, saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığını belirtmektedirler (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Erwin ve Ruane (1993) yaptıkları çalışmada, çocuklara bilişsel yeteneğini geliştirmeye yönelik kısa dönemli ICPS (ben problem çözebilirim) eğitim programı uygulamışlardır. Kontrol grubunda yer alan denekler eğitimden önce deneysel gruba göre daha fazla bilişsel beceriye sahip olmasına rağmen, eğitim sonrası deneysel grup, kontrol grubundan önemli derecede yüksek seviyede alternatif çözüm üretme ve sonuçsal düşünce becerisine sahip olmuştur (Rixon ve Erwin, 1999). Söylemez (2002) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkisi değerlendirilmiştir. Deney grubuna katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, kişiler arası sorunlarda kendi davranışlarını düzenleyebilen bireyler yapıcı hareketler içerisinde gelişimsel avantaja sahip olabilmektedirler. Kişinin sorun çözme beceri yeteneğini kullanması yaşadığı güçlüklerle başa çıkabilme yeteneğini güçlendirmesini arttırmaktadır. Aynı zamanda, akranları ile sağlıklı ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirme yeteneğini arttırmasına katkıda bulunmaktadır (Johnson,

Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson, 1997; Johnson ve Johnson, 2004). Johnson ve Johnson (2004) tarafından yapılan meta analizde, sorun çözme beceri eğitimine katılan öğrenciler eğitimden önce kazan kaybet, güç kullanma veya geri çekilme stratejilerini kullanırken eğitimden sonra sorun çözmeye yönelik süreci kullanma eğilimi göstermektedirler. Yukarıda sözü edilen araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerde ise kendine güvensizlik, sorumluluk almama, ısrarcı sebatkâr yaklaşım ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubu deneklerinin hem probleme olumsuz yaklaşma puan ortalamaları hem de yapıcı problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde artmıştır.

Kontrol grubundaki deneklerin probleme olumsuz yaklaşımlarının artması ve yapıcı problem çözmelerinin artması dikkati çeken bir sonuç olmuştur. D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modelinde pozitif probleme yönelim, yapıcı problem çözmeden oluşmaktadır. Negatif problem yönelimi ise yapıcı problem çözmeden uzak, düşüncesiz ve kaçınan problem çözme stilidir. Modele göre, negatif probleme yönelim arttıkça, kişinin yapıcı problem çözmeden uzaklaşması beklenmektedir. Bu çalışmada eğitim alan deneme grubunun probleme olumsuz yaklaşması düşerken aynı zamanda yapıcı problem çözmeleri anlamlı düzeyde artış göstermesi sosyal problem çözme modelinin teorisiyle tutarlılık göstermektedir. Eğitim almayan kontrol grubunun, probleme olumsuz yaklaşımları artarken aynı zamanda yapıcı problem çözmeleri de anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Ergenin düşünce ve duygularının hızlı değişimi bazı çelişkileri ortaya çıkarabilmektedir. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra, bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme, ama ona dayanma, endişe ve umutsuzluğa karşın geleceğe coşkuyla yöneliş, bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasındadır. Her yaşta uyum duygusal gerginliği de beraberinde getirir. Çünkü yeni durumlara uyum hem zihinsel hem de hareketle ilgili davranışlarda bir değişikliği gerektirir (Yavuzer, 2000). Ergen bir taraftan yaşadığı probleme olumsuz yaklaşırken, bir taraftan da yapıcı problem çözmesi gerektiği ile ilgili düşüncesi bu dönemde yaşanan

çelişkiyi yansıtabilir. Aynı zamanda kişiler arası problem çözme (Çam ve Tümkaya, 2008) envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerlerinde probleme olumsuz yaklaşım ve yapıcı problem çözme arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

5.2. Kişiler arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Düzeylerine Etkisi

Kişiler arası sorun çözme eğitimi programının bireylerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı (öfke içe yönelme, öfke dışa yönelme ve öfke kontrol) üzerinde etkili olup olmadığı denence 2.0. ve alt denencelerinde sınanmıştır.

Deneme I ve Deneme II gruplarının eğitim öncesi sürekli öfke puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Konuyu daha iyi açıklayabilmek için denek gruplarının aritmetik ortalamaları üzerinde çalışmak açıklayıcı olacaktır. Her iki çalışma grubu da sürekli öfkeleri açısından benzeşik gruplardır (Deneme I \bar{X} : 31.76; Deneme II \bar{X} :31.25). Gruplar oluşturulurken, her iki çalışma grubunun da çekildiği grupların sürekli öfke puan ortalamalarının yarım standart sapma ($Ss:6/2$) yukarısındaki denekler seçilmiştir. Diğer bir ifadeyle, deneme gruplarını oluşturan deneklerin sürekli öfke puanları, grupların alındığı çalışma evreninin ortalamasından yüksektir. Deneme gruplarına verilen kişiler arası sorun çözme eğitimi son test puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilemiştir. Her iki grubunda sürekli puan ortalamaları istatistiksel olarak .05 düzeyinde farklılaşmıştır. Örneğin, aileleriyle yaşayan çocukların sürekli öfke puan ortalamaları \bar{X} : 31.76 puandan \bar{X} : 23.61'e düşmüştür. Bu ortalama grup ortalamasının oldukça altındadır. Aynı şekilde yetiştirme yurdunda kalan çocukların sürekli öfke puan ortalamaları \bar{X} :31.25 puandan \bar{X} :19.75'e gerilemiştir. Bu iki puan arasındaki fark yukarıda belirtildiği gibi istatistiksel açıdan anlamlıdır. İlginç olan bulgu, yetiştirme yurdu öğrencilerinde kişiler arası sorun çözme eğitimi aileleriyle kalan çocuklara göre daha başarılıdır.

Araştırmada kişiler arası sorun çözme eğitiminin deneklerin öfke ifade etme tarzlarına etkisi test edilmiştir. Deneme I grubu ergenlerinin öfkeyi içe yöneltme aritmetik ortalamalarına bakacak olursak, ön test (\bar{X} :19.53) son test (\bar{X} :16.38) puan

ortalamları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bir deneğin, sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin öfkeyi içe yöneltme alt boyutunda alabileceği en yüksek puan 32'dir. Deneklerin aldığı puana bakılırsa, bu denekler "biraz" seçeneği ile "oldukça" seçeneği arasında cevaplar vermiştir. Yani, deneklerin öfkeyi içe yönelme puanları zaten yüksek değildir. Haliyle eğitim programı sonunda elde edilen son test puan ortalaması anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Yetiştirme yurdunda kalan deneme II grubu ise, deneme I grubundan puanları açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Deneme I ve deneme II'nin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak deneme grubu II'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuç elde edilmiştir. Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve gruba psikolojik danışmanın öfke içe üzerinde kısa süreli ve kalıcı anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Aynı durum Cenkseven (2003) tarafından yapılan çalışma sonucunda elde edilmiştir. Bilişsel davranışsal yaklaşım temelli hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının ergenler üzerinde içe yönelik öfke dışında sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Özmen (2006c) tarafından yapılan çalışmada ise seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş öfke ile başa çıkma eğitiminin öğrencilerin içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Bu araştırma, kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi temeline dayanmakta olup öfke duygusu ele alınmasına rağmen öfkenin içte tutulmasının ortaya çıkaracağı olumsuz durumlar üzerinde kapsamlı bir şekilde durulmamış olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Araştırma sonuçları öfkeyi ifade tarzı olarak öfkenin dışa yöneltmesi açısından incelendiğinde kişiler arası sorun çözme eğitimi programının etkili olduğu gözlenmektedir. Sonuçlardan elde edilen ortalamalar açıklamamıza yarar sağlayacaktır. Deneme I grubunun öfkeyi dışa yöneltme puan ortalaması (\bar{X} :23.07) iken eğitim programı sonunda (\bar{X} :17.46)'ya gerilemiştir. İki ortalama arasındaki puan farkı .05 düzeyinde anlamlıdır. Benzer şekilde deneme II grubunda da öfkeyi dışa yöneltme ön test puan ortalamaları (\bar{X} :21.0)'dan eğitim sonucu (\bar{X} :15.12)'ye gerilemiştir. Yani, kişiler arası sorun çözme eğitimi her iki deneme grubunda da

etkili olmuştur. Programın, öfkenin dışa yöneltmesinde etkili olduğu ölçeğin “öfke kontrol” alt boyutundan alınan son test puanları tarafından desteklenmektedir. Şöyle ki; deneme I grubu deneklerinin öfke kontrolü ön test puanları (\bar{X} :15.23)’den eğitim sonrasında (\bar{X} :21.61)’e yükselmiştir. Aynı şekilde deneme II grubunda da öfke kontrolü ön test puanları (\bar{X} :16.87)’den eğitim sonrası (\bar{X} :22.37)’ye yükselmiştir. Her iki deneme grubunda da ön test-son test puanları arasındaki fark anlamlıdır. Deneklerin öfke kontrol son test puanlarının yükselmesi deneklerin öfkelerini kontrol konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. Öfkeleri üzerindeki bu kontrol daha çok dışa yönelen ifade tarzında etkili olmaktadır.

Literatürde farklı kuramları temel alan öfke ile başa çıkma eğitim programlarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. D’Zurilla ve Goldfried (1971) yaptıkları araştırmada, sosyal problem çözme modeli çerçevesinde eğitim alan lisans öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre yaşadıkları sorunlarda daha etkili alternatifler ürettikleri ve sorunların çözümünde kişisel kontrollerinin artarak öfkelerini kontrol edip, dikkatsiz stili daha az kullanma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın sürekli öfke ve öfkenin dışa yönelmesinin azalmasında bununla birlikte öfke kontrolünün artmasında anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2006) tarafından yetiştirme yurtlarında ve ailelerinin yanında kalan öğrencilerle yapılan çalışmada problem çözme becerisiyle öfke kontrol arasında doğrusal bir ilişki bulunarak problem çözme becerisi arttıkça öfke kontrol becerisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Danışık (2005) tarafından yapılan araştırmada öfke kontrolü ve problem çözme becerisi arasındaki anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir. Problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri

için de daha az öfkelenmekte ve yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade edebilmektedirler.

Bireyin yaşadığı kişiler arası soruna pozitif bir yöneliminin bulunması ve mantıklı sorun çözme basamaklarını bilmesi, sorununu çözmesinde ve yaşadığı sorunda öfke duygusunu kontrol etmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. D’Zurilla ve diğerleri araştırmalarında (2003), bireyin negatif probleme yöneliminin bulunması, mantıklı problem çözme yerine dikkatsiz ve kaçınan bir stil sergilemesi bireyin öfke duygusu ve zaman zaman öfke duygusunu izleyen saldırganlık ile önemli birlikteliği olduğunu vurgulamaktadır.

Kontrol grubundan yer alan deneklerin ise sürekli öfke, öfkenin içe yönelmesi, öfkenin dışa yönelmesi ve öfkenin kontrol edilmesinde ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç, araştırmanın denencesini destekler niteliktedir.

5.3. Kişiler Arası Sorun Çözme Eğitimi Programının Etkisinin Kalıcılığı

5.3.1. Eğitim Programının Kişiler Arası Problem Çözme Etkisinin Kalıcılığı

Araştırma tamamlandıktan on hafta sonra, deneme I, deneme II ve kontrol grubu deneklerine kişiler arası problem çözme envanteri, sürekli öfke ve öfke tarz ölçeği tekrar uygulanmıştır. Uygulamanın amacı kişiler arası sorun çözme eğitimi programından elde edilen sonuçların kalıcılığını test etmektir. Karşılaştırmalar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Kişiler arası problem çözme envanterinin probleme olumsuz yaklaşma boyutu son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sonuçların daha anlaşılır hale gelmesi için grupların son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamalarına bakmak yararlı olacaktır. Deneme I grubunun probleme olumsuz yaklaşma son test puan ortalaması (\bar{X} :38.30)’dur. İzleme testi puan ortalaması ise (\bar{X} :39.00)’dur. Deneme II grubunda ise probleme olumsuz yaklaşma puan ortalamaları (\bar{X} :29.25), izleme testi puan ortalamaları (\bar{X} :29.87)’dir. Bu değerlerden de görülebileceği gibi,

deneklerin probleme olumsuz yaklaşma son test puan ortalamaları on hafta sonraki ölçümlerde anlamlı bir şekilde artmamış veya azalmamıştır.

Kişiler arası problem çözümede probleme yapıcı olumlu bir tutumla yaklaşma açısından ele alındığında yine aynı şekilde deneme I grubunun son test puanları ile izleme testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır. Deneme I grubunun izleme testi puanlarında son test puanlarına göre aritmetik ortalamalar açısından kısmi bir düşüş gözlenirse de bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Deneme I grubunun probleme olumlu yaklaşma son test puan ortalaması (\bar{X} :59.84)'den izleme testinde (\bar{X} :56.53)'e düşmüştür. İki puan arasındaki fark anlamlı değildir. Tesadüfî bir fark olduğu düşünülmektedir. Benzer durum deneme II grubu için de söz konusudur. Deneme II grubunda da son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı fark yoktur. Aritmetik ortalamalar açısından baktığımızda deneme II grubunun yapıcı problem çözme son test puan ortalaması (\bar{X} :63.62) izleme testi puan ortalaması ise (\bar{X} : 61.12)'dir ve aradaki fark önemsizdir.

Problemi çözüm yaklaşımında kendine güvenmeme alt boyutu açısından sorun ele alındığında aşağıdaki yorumlara ulaşılmaktadır. Deneme I grubunun son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Yani, denekler eğitim programından yararlanmışlardır. Çünkü kendine güvenmeme ön test puan ortalamaları (\bar{X} :15.69)'dan (\bar{X} :12.76)'ya gerilemiş ve bu gerileme on hafta sonra yapılan ölçümlerde de (\bar{X} :12.61) korunmuştur. Deneme II grubuna geldiğimizde deneme I grubunda gözlenen olgular tekrarlanmaktadır. Deneme II grubunun ön test kendine güvenmeme puan ortalamaları (\bar{X} :14.12)'den (\bar{X} :12.37)'ye gerilemiş ve bu düzeyde süreklilik kazanmıştır.

Kişiler arası problem çözümede sorumluluk almama boyutunu ele aldığımızda aşağıdaki yorumu yapabiliriz. Deneme I grubunun sorumluluk almama tutumları verilen eğitim programından etkilenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi deneme I grubu için sorumluluk almama puan ortalamaları (\bar{X} :16. 53)'ten (\bar{X} :10. 46)'ya gerilemiş ve bu iki değer arasındaki fark istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Ve ortaya

çıkan bu fark kalıcı olmuştur. Çünkü son testten alınan puanların ortalaması muhafaza edilmiş, izleme testinde (\bar{X} :10.61) değeri elde edilmiştir. Deneme II grubunun sorumluluk almama puanları bütün ölçümlerde ön test - son test - izleme testi çok düşük bulunmuştur. Verilen eğitim programı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Bu durumun nedeni yukarıda açıklanmıştır. Deneme II grubunun son test puan ortalamaları (\bar{X} :10.12) izleme testi puan ortalaması (\bar{X} :11.62)'dir.

Daha önce yukarıda söz edildiği gibi kişiler arası sorun çözme eğitimi programı her iki denek grubunda da probleme ısrarcı ve sebatkâr tutum açısından etkili olmuştur. En büyük etki deneme II grubunda olmuştur. Deneme II grubunun problem çözme konusundaki ısrarcı ve sebatkâr yaklaşım ön test puan ortalaması (\bar{X} :14.50)'den (\bar{X} :22.25)'e yükselmiştir. Son test ölçümünden on hafta sonra yapılan izleme testi sonucuna göre son test puan seviyesi (\bar{X} :21.75) korunmuştur.

Sosyal problem çözme modeli çerçevesinde hazırlanan eğitim programında kazanılan becerilerle, bireyin daha sonra da yaşamında karşılaştığı sorunlarda etkili sorun çözme becerisine sahip olması beklenmektedir. Johnson ve Johnson (2004) çatışma çözme eğitimi verilen öğrencilerin kazandıkları bu becerileri acaba eğitim sonrasında da devam ettirip ettiremediklerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin koridorda, yemekhanede, oyun alanında ve aile ortamlarında sorun çözme sürecini kullandıkları gözlemlenmiştir. Eğitim alan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarılarının arttığı ve daha az disiplin sorunu yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Güner (2007) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin deneklerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında ve problem çözme becerilerinin artmasında deney grubu lehine önemli derecede farklılığın izleme testi sonucunda olumlu etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Heppner vd., (2004) son 20 yıl içinde problem çözme ile ilgili araştırmaların analizini yapmıştır. 120'den fazla deneysel çalışmaların meta analizinde, bireyin kendisini etkili problem çözücü olarak algılamasının, bireyin daha iyi psikolojik ve fiziksel sağlık, daha iyi başa çıkma etkililiği ve daha iyi mesleki uyuma sahip olarak

yorumlanabilmesinde güçlü destek sağladığı ve bu desteğin uzun yıllar devam ettiği görülmektedir.

5.3.2. Eğitim Programının Sürekli Öfke ve Öfke Tarzına Etkisinin Kalıcılığı

Kişiler arası sorun çözme eğitim programının kişilerin sürekli öfkeleri ve öfkeyi ifade ediş tarzları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgular başlığı adı altında verilmiştir.

Denece 2.0 ve alt denencelerinde kişiler arası sorun çözme becerisi kazanmanın sürekli öfke ve öfkeyi ifade tarzı üzerinde etkili olacağı ileri sürülmüştür. Bulgulara göre, bu denence hem deneme I grubu hem deneme II grubunda elde edilen sonuçlarla desteklenmiştir. Deneme I grubunun ve deneme II grubunun sürekli öfke puanlarının eğitim programı sonunda düştüğü yukarıda açıklanmıştı. Her iki grubun sürekli öfke son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duruma daha bir objektir açıklama getirme açısından deneme I grubunun sürekli öfke ön test puan ortalamaları eğitim programı sonunda (\bar{X} :31.76)'dan (\bar{X} :23.61)'e gerilemiş ve izleme testinde bu seviye (\bar{X} :23.61) korunmuştur. Deneme II grubunda ise sürekli öfke puan ortalamaları (\bar{X} :31.25)'ten (\bar{X} :19.25)'e gerilemiş ve izleme testinde (\bar{X} :20.65) olarak ölçülmüştür. Aradaki fark önemsiz bir farktır.

Programın kalıcılığı öfkenin içe yöneltilmesi açısından ele alındığında programın deneme I grubunda etkili olmadığı daha önce belirtilmişti. Bunun nedenleri üzerinde durulmuştur. Program deneme II grubunda öfkenin içe yöneltilmesi açısından etkili olmuştu. Yani, yetiştirme yurdunda ergenlerin öfkelerini kendilerine yöneltme davranışlarında azalma olmuştu. İzleme testi sonuçlarına göre yetiştirme yurdu ergenlerinde kısmi bir yükseliş söz konusudur. Bu fark anlamlı olmamasına rağmen önemlidir. Çünkü ön test puanları (\bar{X} :19.87)'den (\bar{X} :15.25)'e düşerken tekrar yükselerek (\bar{X} :17.37)'e ulaşmıştır. Bunun nedenleri üzerine yeni bir araştırma planlaması gerekebilir.

Eğitim programının deneklerin öfkelerini kontrolleri üzerinde kesin bir etkisi gözlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamalarını dikkate alırsak, deneme I ve deneme II gruplarının ön testlerinde öfke kontrolü puan ortalamaları deneme I'de (\bar{X} :15.23), deneme II'de (\bar{X} :16.87) iken, eğitim programı sonunda deneme I'de (\bar{X} :21.61)'e deneme II'de ise (\bar{X} :22.37)'ye yükselmiştir. Bu etkinin sonuçları deneklerin öfkeyi dışı yöneltme puan ortalamalarının her iki grupta da düşmesine neden olmuştur. Programın öfkeyi kontrol ve öfkeyi dışı yöneltme konusunda etkisinin kalıcı olup olmadığı yapılan izleme testi ile kontrol edilmiştir. Yapılan izleme testine göre, deneme I grubunun öfkeyi kontrol puanları (\bar{X} :21.61)'den (\bar{X} :19.38)'e deneme II'de ise (\bar{X} :22.37)'den (\bar{X} :19.76)'ya gerilemişti. Bu düşüşler istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte düşündürücüdür. Çünkü öfke kontrolündeki gerileme ön test puanlarına yaklaşmıştır. Bu sonuç, öfke kontrolünün daha kapsamlı araştırma konularına ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Lochmon (1992) yaptığı araştırmada, öfke ve saldırganlık sorunu olan çocuklara uygulanan, okula dayalı müdahalenin uzun dönemli, koruyucu ve önleyici etkilerini incelemiştir. Çocuklara sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahaleden üç yıl sonra, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan çocukların, eğitim görmemiş bir grup çocukla kıyaslandığında sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı gözlenmiştir (Aktaran: Danışık, 2005).

Cenkseven (2003) tarafından yapılan deneysel çalışmada, bilişsel davranışsal yaklaşım temelli hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının ergenler üzerindeki etkisinin dört ay sonra yapılan izleme ölçümünde devam ettiği görülmüştür.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına olumlu etkisinin on hafta sonra devam etmesi yukarıdaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ergenlik döneminde en önemli gelişmelerden biri de ergenin düşünme biçiminde meydana gelir. Ergenin düşünce biçiminde gelişme kişiler arası ilişkilerini, değerlerini, sorunlara bakış açılarını, problem çözerken izlediği süreçleri etkiler. Çünkü ergen, soyut düşünebilme yeteneği kazanır. Olasılığa dayalı akıl yürüterek bir duruma ilişkin farklı sonuçlara ulaşabilir.

Hipotetik dūşünebilme yeteneğiyle bir durumu belirleyen birden fazla değişkenin neden olabileceğini dūşünebilirler. Aynı zamanda görelilik dūřüncesi gelişmeye başlar. Görelilik kişiye, yere, zamana ve diğer şartlara göre değişebilen durumlardır. Duruma bakış ağısına göre değerlendirme değer iřir, diğerlerinin bakış ağısından olaya bakabilmeyi de iğerir (Arı, 2006). Kiřiler arası sorun çözme beceri eğitim programının, ergenlik döneminde yaşanan dūřüncelerdeki bu değer işimlerden yararlanarak ergenlerin kişiiler arası sorun çözme becerilerini geliştirip yaşadıkları öfke duygusu ve öfke duygusunun ifade tarzını düzenlemelerine yardımcı olduğu gözlenmektedir. Çünkü bu dönemde ergen değer işime ve gelişime ağıktır, sorun çözme becerisindeki başarısı, başarılı bir kimlik geliştirmesinde oldukça önemlidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin (KSÇBE) ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerini, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını etkileyip etkilemediği, sorun çözme beceri eğitimi etkisinin farklı çalışma gruplarına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmada, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, deneme I grubunda yer alan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama puanlarının azalmasında, diğer yandan yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme II grubunda yer alan deneklerin, probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama puanlarına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği gözlenmiştir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme I grubunda yer alan deneklerin sürekli öfke, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, öfke içe puanlarına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Deneme II grubunda yer alan denekler için yapılan analizler sonucunda, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin sürekli öfke, öfke içe, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin kendine güvensizlik, sorumluluk almama, ısrarcı sebatkâr yaklaşım, sürekli öfke, öfke içe, öfke dışı ve öfke kontrol

alt boyutlarında ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna karşın, kontrol grubunun probleme olumsuz yaklaşma puanları anlamlı düzeyde artarken, yapıcı problem çözme puanları da anlamlı düzeyde artmış ve artış düzeyinin on hafta sonra da korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneme I, Deneme II ve kontrol grubu ön test son test fark puanları karşılaştırılmasında probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme, sorumluluk almama, ısrarcı sebatkâr yaklaşım, sürekli öfke, öfke dışı ve öfke kontrol alt boyutlarında deneme grupları lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Kendine güvensizlik ve öfke içe alt boyutunda ise ön test son test fark puanları arasında deneme grupları lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme I ve deneme II grubunda probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, ısrarcı sebatkâr yaklaşım, sürekli öfke, öfke içe, öfke dışı ve öfke kontrol alt boyutlarında etkisinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Sorumluluk almama alt boyutunda ise deneme grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Ulaşılan bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Bu çalışmada, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin tamamlanmasından on hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda daha uzun süreçlerde, birden fazla (6 ay-12 ay gibi) izleme testi uygulanarak kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin farklı kalıcılık düzeyleri karşılaştırılabilir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, kişiler arası sorun çözme becerisi, sürekli öfke ve öfke ifade tarzının yanı sıra; iletişim becerisi, saldırganlık düzeyi, akademik başarı gibi değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Bu çalışmada, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ailesinin yanında ve yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler üzerinde etkisi ele alınmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda, yaşadığı yer gibi ergenin gelişiminde etkisi olan aile ve öğretmen bileşenlerini içine alan programların etkililiği araştırılabilir.

Alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayalı olarak yürüteceği öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek açık ve örtük programlar hazırlanabilir.

Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlere uygulanan kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin etkili olduğu sonucu görüldüğünden, uygulamalı eğitim programlarına ağırlık verilmelidir.

Uygulanan eğitim programının ergenler üzerindeki kalıcılığının artırılması için sonraki aylarda grup üyeleriyle bir araya gelerek değerlendirme yapılabilir. Çünkü öğrencilerin kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi günlük yaşamlarına aktarabilmeleri için otomatik alışkanlık oluncaya kadar öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde, karşılaştıkları sorunlar ele alınıp beceri düzeyleri kontrol edilip, sürecin hatırlatılması yapılarak süreç pekiştirilebilir.

Kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi çalışması bir kısım öğrenciyi kapsamıştır. Gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında zaman içerisinde kişiler arası sorun çözme eğitimi tüm öğrencileri kapsayan bir çalışma haline getirilebilir. Aynı zamanda eğitim öğrencilerle birlikte öğretmenleri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırma deneyleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adar, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 57-69.
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, C. (2005). Kişiler arası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 75-93.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişiler arası problem çözmenin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9 (1), 379-388.
- Aytek, H. (1999). *Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfkeli davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balkaya, F. (2001). Öfke: temel boyutları, nedenleri ve sonuçları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 4 (7), 21-45.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, C. H. (2009). Kişiler arası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 57-69.

- Batıgün, A. D. ve Şahin, N. H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 37-52.
- Bedell, J. R. and Lennox, S. S. (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training- a cognitive - behavioral approach*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Bilge, F. (1997). Eğitim bilimleri öğrencilerinin sürekli kızgınlık düzeyleri ve kızgınlıklarını ifade biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 75-80.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2 (13), 7-18.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bozkurt, S. ve Çam, O. (2010). Çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 105-110.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, L. (2010). *Öfke tuzağı* (Çev: H. Ummak). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 153-167.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişiler arası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119-132.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişiler arası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-17.

- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısına etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 135-154.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 361-377.
- D’Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1968). Cognitive processes, problem solving and effective behavior. *American Psychological Association, Washington, D.C.*, 1-13.
- D’Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D’Zurilla, T. J. and Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-562.
- D’Zurilla, T. J., Chang, E. C. and Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424-440.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Oliveras, A. (2004). Social problem solving: theory and assesment. Social problem solving: theory, research and training, Ec. Chang, TJ. D’Zurilla and LJ Sanna, (Ed.), Washington DC: *American Psychological Association*.
- Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R., and Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (2), 149-157.
- Deniz, M. E. (2006). Kişisel rehberlik. (Edi: M.E. Deniz-A. Erözkan). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 129-171.

- Deniz, M. E., Kesen, F. ve Üre, Ö. (2006). Yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin sürekli öfke ve öfke tarzı düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (1), 136-152.
- Dinçer, Ç. F. (1994). *Anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon, D. N., Heppner, P. P., Petersen C. H., and Ronning R. R (1979). Problem-solving workshop training. *Journal of Counseling Psychology*, 26 (2), 133-139.
- Duran, Ö. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15–18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 267-280.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 253-269.
- Eckhardt, C., Norlander, B. and Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: a critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 17-43.
- Efron, R. P. (1997). *Her an öfkeli misiniz?* (Çev: S. Eren) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Egan, G. (1997). *Psikolojik danışmaya giriş*. (Ed: F. Akkoyun). Ankara: Form Ofset.
- Erkan, S. (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2006). Öfke ile başaçıkma: bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 55-65.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişiler arası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551.
- Erşahin, C. (2009). *Bilgelik öyküleri*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. Sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Güçray, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (8), 106- 121.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hamarta, E. (2009a). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37 (1), 73-82.
- Hamarta, E. (2009b). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişiler arası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 729-740. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Heppner, P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (5), 366-375.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. and Dixon, W. A. (2004). Problem solving appraisal and human adjustment. *The Counseling Psychologist*, 32 (3), 344-428.
- Hortaçsu, N. (1998). *Grup içi ve gruplararası süreçler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Johnson D. W. and Johnson R. T (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 117-137.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. and Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 673-686.
- Johnson, D. W. Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J. and Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school student. *The Journal of Social Psychology*, 137 (1), 11-21.
- Johnson D. W. and Johnson R. T. (2004). Implementing the “teaching students to be peacemakers program”. *Theory into Practice*, 43 (1), 68-79.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki. Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 71-81.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çev: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuperminc, G. P. and Allen, J. P. (2001). Social orientation: problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 597-622.
- Lochman, J. E. and Curry J. F. (1986). Effects of social problem solving training and self instruction training with aggressive boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (2), 159-164.
- Lochman, J. E., Palardy, M. R., Mcelroy, H. K., Philips, N. and J. Holmas, K. (2004). Anger management interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1 (1), 47-56.
- Londahl, E. A. Tverskoy, A. and D'Zurilla, T. J. (2005). The relations of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (4), 445-462.

- Lucas, M. S. (2004). Problem solving appraisal in counseling and with different popülations. *The Counseling Psychologist*, 32 (3), 450-459.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006/26 sayılı genelge.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama*. (Çev: Sermin Can). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control*. The Development and Evaluation of An Experimental Treatment Health and Company.
- Ögel, K., Tari, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddetin önlenmesi*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2004). *Eğitimde güdülenme ders notları*. Ankara.
- Öğülmüş, S. (2006). *Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler*. Eğitime Bakış, 2 (7), 16-24.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Prev Med Bull*, 9 (4), 391-398.
- Özer, A. K. (1994a). Öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 12-25.
- Özer, A. K. (1994b). Sürekli öfke (sl-öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçeklerinin ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.
- Özmen, A. (2006a). Öfke: kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 39-56.
- Özmen, A. (2006b). *Öfke ile başa çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmen, A. (2006c). Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 175-185.

- Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
- Özusta, H. Ş. (1988). Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1 (1), 73-80.
- Rixon, R. and Erwin, P. G. (1999). Measures of effectiveness in a short-term interpersonal cognitive problem solving programme. *Counselling Psychology Quarterly*, 12, (1), 87-93.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem solving way. Office of Juvenile Justice and Delinquent Prevention Washington: *Juvenile Justice Bulletin*, 1-13.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spivack, G. and Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real – life problems*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Sünbül, A. M. ve Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise I. sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-362.
- Sütçü, S. T. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, H. (2000). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (26), 47-61.
- Şahin, N. H. ve Batıgün, A. D. (2009). Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskini belirlemeye yönelik bir modelin sınanması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 28-36.

- Tambağ, H. (2004). *Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan adölesanların öfke ifade etme biçimleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. (Ed: Uğur Öner). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2003). *Social psychology aggression*. Eleventh Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 221-232.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici yaklaşım: kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum*, Nisan-Mayıs-Haziran, 73-81.
- Tuncel, Z. A. ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21 (1), 25-44.
- Türk Dil Kurumu (2011). Büyük Türkçe sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 04.05.2011
- Türkçapar, H., Güriz, O., Özel, A., Işık, B. ve Örsel, S. D. (2004). Antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda öfke ve depresyonun ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15 (2), 119-124.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13), 45-61.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18, 49-67.

- Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, E. (2006). *Yetiştirme yurtlarında ve ailelerinin yanında kalan ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı ile öfke ifade stillerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

E K L E R

Ek-1: Konya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/5304
Konu : Araştırma izni

15 SUBAT 2010

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 28/01/2010 tarihli ve B.30.2.SEL.0.41.00.00/360-429 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ahmet BEDEL'in "Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri, Eğitiminin Ergenlerin sürekli Öfke ve Öfke İfade tarzlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz, Selçuklu İlçesi Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Ticaret Meslek Lisesi eğitim gören öğrencilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

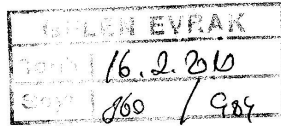
Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (3 Sayfa)
- 2-Kişilerarası Problem Çözme Envanteri
- 3-Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi



Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji :
Bilgi: Hatice DİNCER
0332 353 30 50 (1186)
istatistik42@meb.gov.tr

16.2.2010
Görülen evraklar

Ek-2: Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
BAŞBAKANLIK
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü

SAYI : B.02.1.SÇE.0.72.00.00/605.01- 139
KONU : Araştırma Talebi
(Selçuk Ün.- Ahmet BEDEL)

1.2 Subat 2010

KONYA VALİLİĞİNE
(İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü)

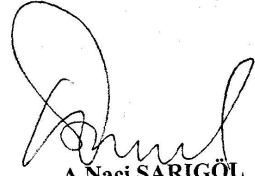
İLGİ: Konya Valiliği İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'nün 02.02.2010 tarih ve 1051 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet BEDEL'in Konya Yetiştirme Yurdu'nda "Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma yapabilme talebi bildirilmiştir.

Makamın 12.02.2010 tarih ve 56 sayılı Onayı ile söz konusu çalışmanın 01 Mart 2010-01 Mart 2011 tarihleri arasında İl Müdürlüklerinin koordinesinde, Kuruluş Müdürlüğünün denetiminde ses ve görüntü kaydı alınmaksızın gerçekleştirilmesi ve araştırma tamamlandığında tezin bir örneğinin Eğitim Merkezi Başkanlığımıza gönderilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGE ME KURUMU
17 SUBAT 2010
Sayı: 13608


A.Naci SARIĞÖL
Genel Müdür a.
Eğitim Merkezi Başkan V.

EK: Onay Sureti

DAĞITIM:

Gereği:

-Konya İl Sos.Hiz.Müd.

Bilgi:

-GHD Bşk.(Ek Konmadı)

KONYA VALİLİĞİ İL SOSYAL HİZMETLER MÜDÜRLÜĞÜ	
KAYIT	Tarih: 12.2.2010 Sayı: 1662
HAVALE	Gereği: Cemil B. Bilgi: Bilal Sarıgöl
DOSYA NO	
EKLER	

Anafartalar Cad. 68/4 Ulus / ANKARA
Telefon: (0 312) 311 31 30 / 1233
e-posta: egitim@shcek.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : S.Ö.ÇETİN – Şb.Md.V.
Faks: (0 312) 311 89 98
Elektronik Ağ: www.shcek.gov.tr SC

Ek - 3: Kişiler Arası Problem Çözme Envanterinden Seçilmiş Maddeler

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

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
5.Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim.	1	2	3	4	5
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
13.Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
20.Bir problem yaşıyorsam benim için bunun bir tek çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5
21.Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	1	2	3	4	5
22.Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
31.Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim	1	2	3	4	5
38.Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5
46.Bir problem yaşadığımda problem çözülmüncüye kadar inatla üstüne giderim.	1	2	3	4	5

Ek - 4: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeğinden Seçilmiş Maddeler

AÇIKLAMA: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerde kendinizi genelde nasıl hissettiğinizi ve genelde ne sıklıkta sözü edilen şekilde davrandığınızı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiç Bir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Çabuk parlam	()	()	()	()
2. Kızgın mizaçlıyım	()	()	()	()
Öfkelendiğimde ya da kızdığımda				
13. Öfkemi içime atarım	()	()	()	()
15. Somurtur ya da surat asarım	()	()	()	()
22. Başkalarıyla tartışırım	()	()	()	()
29. Kötü şeyler söylerim	()	()	()	()
30. Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım	()	()	()	()
34. Duygularımı kontrol ederim	()	()	()	()



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	AHMET BEDEL	İmza:		
Doğum Yeri:	İNEGÖL/BURSA			
Doğum Tarihi:	31.07.1977			
Medeni Durumu:	EVLİ			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Şakırlakşe	İlkokul	İnegöl	1988
Ortaöğretim	İnegöl	Ortaokul	İnegöl	1991
Lise	İnegöl	Lise	İnegöl	1994
Lisans	Selçuk Üni. Eğitim Fak.	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Konya	2000
Yüksek Lisans	Selçuk Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Konya	2003
Becerileri:	Kişiler Arası Sorun Çözme Grup Eğitimi, Bireysel Psikolojik Danışma, Aile Danışmanlığı			
İlgi Alanları:	Kişiler Arası Sorun Çözme, Psikososyal Eğitim Programları, Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri			
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Eğitim Kurumlarında 11 Yıl Psikolojik Danışmanlık			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ramazan ARI			
Tel:	0.505. 557 7871			
Adres	Yazır Mah. Firuzan Sok. Çınar 2 Sit. 10 Blok 26/1 Selçuklu / KONYA			